

Membre de l'université Paris Lumières

Emma PASQUER

L'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur

La place et le rôle des disciplines non-théâtrales dans les écoles d'art
dramatique en France :

enquête sur cinq établissements d'enseignement supérieur
(CNSAD, TNS, ENSATT, ESTBA, ESAD)

Thèse présentée et soutenue publiquement le 20/11/2017
en vue de l'obtention du doctorat de Arts du spectacle de l'Université Paris
Nanterre
sous la direction de M. Emmanuel Wallon

Jury :

Rapporteure :	Madame Mireille LOSCO-LENA	École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre, Lyon
Rapporteure :	Madame Isabelle GINOT	Université Vincennes Saint-Denis-Paris VIII
Membre du jury :	Monsieur Jean-Louis BESSON	Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Madame Josette FÉRAL	Université Sorbonne Nouvelle-Paris III

À l'École.

*Et, du fond du cœur,
à ceux que j'y ai croisés qui m'ont aidée à y croire.*

RÉSUMÉ

Alors que nombre d'artistes s'emploient à confronter les arts d'interprétation ou à transgresser les catégories de genre sur les scènes européennes, la formation des comédiens, en France, demeure organisée selon une logique disciplinaire. Au cours de son apprentissage, un élève préparant le diplôme national supérieur professionnel de comédien (DNSPC) dans une des écoles habilitées par l'État pratique néanmoins la danse et le chant, s'initie souvent aux arts martiaux et aux techniques somatiques, s'essaie parfois à l'acrobatie ou à la maîtrise d'un instrument de musique. Ces disciplines non-théâtrales intégrées à la formation visent à la fois à lui procurer des aptitudes complémentaires et à l'entraîner à l'exercice de « l'écart » tel que le définit le philosophe François Jullien, pour revenir à son art enrichi et peut-être ressourcé.

Cependant, telle qu'elle transparaît dans des programmes et des discours qui la légitiment, la considération dont ces pratiques bénéficient dans des institutions qui s'imposent comme des voies d'accès privilégiées aux carrières théâtrales ne s'avère pas tout à fait équivalente à la place qui leur est réservée dans les cursus. L'enseignement, centré sur l'interprétation du répertoire dramatique, est principalement assuré par des metteurs en scènes invités, qui apportent leur vision du théâtre et leur appréhension du jeu. Il repose sur un système de valeurs dont les maîtres mots sont singularité et liberté. La transmission de techniques centrées sur la respiration, la voix, la concentration, le corps ou le mouvement ne s'articule pas sans difficultés avec une telle conception. Des contradictions surgissent entre la nécessaire adaptation de leur contenu au contexte d'enseignement et la sauvegarde d'une altérité féconde, tant sur le plan artistique que pédagogique.

À travers une enquête auprès de cinq écoles supérieures d'art dramatique françaises, de leurs professeurs et de leurs étudiants, la thèse examine la formation de l'acteur au prisme de l'interdisciplinarité, afin de tenter d'en éclaircir les soubassements idéologiques et les enjeux esthétiques, mais aussi les implications dans la vie professionnelle des futurs acteurs.

MOTS CLÉS

interdisciplinarité — formation du comédien (de l'acteur) — pédagogie (des arts de la scène) –
danse — chant — technique

Interdisciplinarity in Actor Training

*The place and role of non-theatrical disciplines in French acting schools :
a survey among five Graduate Acting Schools
(CNSAD, TNS, ENSATT, ESTBA, ESAD)*

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

While many artists strive to redefine the performing arts and break through genre-bound approaches on European stages, actor training in France is still structured around strong disciplinary lines. Throughout their training, student-actors who prepare the “*diplôme national supérieur professionnel de comédien*” (National Acting Degree) in French-government-accredited acting schools, nonetheless take dance and singing classes, often train in martial arts and somatic practices, and sometimes try their hands at acrobatics, or playing an instrument. These non-theatrical disciplines are integrated to their training with a view to complementing the young actors' set of skills but also to make them experience what philosopher François Jullien calls “*l'écart*”, and come back to their own art enriched and energised by their foray into other disciplines.

Even if the interdisciplinary approach is touted in programmes and theoretical literature issued by the most prominent acting schools, that prestige is not reflected in the share given to non-theatrical approaches in actual syllabuses. The teaching in acting-schools is based on performing the repertoire, with master-classes given by guest directors who bring their own vision of theatre and performance. The underlying value system places individual difference and artistic freedom at the top. This conception of acting can make it difficult to teach techniques based on the body, movement, vocal training, breathing, and focusing. The dilemma is that these practices need to be adapted to the overall teaching context, all the while preserving the otherness that makes them such a fruitful alternative both artistically and pedagogically.

Thanks to a survey conducted at five French Acting Schools, alongside teachers and students, this thesis explores actor training in the light of interdisciplinarity, as an attempt to clarify its underlying ideological tenets and its aesthetic potential, as well as what it means for the future careers of professional actors.

MOTS CLÉS

interdisciplinarity – actor training – pedagogy (of performing arts) – dancing — singing – technique

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur Emmanuel Wallon de son érudition, de sa sensibilité au concret et de son intérêt égal pour les petites choses et les grands sujets ; merci d'avoir accepté de soutenir ce projet, de m'avoir laissé la liberté de le mener comme je le souhaitais, de m'avoir aidée à prendre un recul critique sur la matière de ma recherche, et enfin de m'avoir accompagnée dans l'apprentissage des mœurs et pratiques de l'Université. Merci également aux membres du jury, Jean-Louis Besson, Josette Féral, Mireille Losco-Lena et Isabelle Ginot, d'avoir bien voulu consacrer leur temps à lire et à critiquer mon travail.

Je remercie les directeurs qui m'ont reçue dans leur établissement, les professeurs qui m'ont ouvert les portes de leur cours et les élèves de ces écoles, de m'avoir réservé un accueil curieux.

Un merci particulier à Marc Proulx au TNS, Gérard Laurent à l'ESTBA, Joseph Fioramante et Philippe Delaigue à l'ENSATT, et Marie Toutain à l'ESAD, qui ont été mes interlocuteurs privilégiés. Merci d'avoir facilité sinon aidé mon travail.

Je remercie Maëlle, Thalia, Julie, Yohan et Axel, Marie, et Pauline, de leur accueil chaleureux à Strasbourg, Bordeaux et Lyon lors de mes multiples séjours d'observation.

Je remercie Fabrice et Sylvie, et Annie et François, qui m'ont offert leur hospitalité, au vert, quand l'air parisien — en plus de la difficulté de l'exercice — m'étouffait.

Et je remercie ma sœur Estelle, pour cet été studieux et joyeux en même temps. J'ai été heureuse de partager ces moments avec toi.

Je remercie mes parents de leur soutien sans faille dans mes multiples entreprises.

Je rends ici hommage à leur méconnaissance étonnée, souvent curieuse, toujours preuve d'une confiance silencieuse pour mes élans.

Merci de m'avoir transmis la valeur du travail et le goût de l'effort.

Et de m'inspirer l'envie de grandir.

Je remercie mes amies de m'avoir soutenue et aidée tout au long de cette recherche (et en particulier pendant ces derniers mois) : à Claire Duchêne, Clémence Viandier, Pauline Albagnac, Claire Frament, Tiphaine Betscher et Estelle Baudou, je dis un doux et sincère merci.

Un merci tout particulier à Claire Besuelle qui a déplacé des montagnes (de références et de corrections, entre autres) pour me soulager dans les derniers moments.

Je remercie Laura Périnet du travail énorme (et particulièrement efficace) qu'elle a fourni pour m'aider : merci de ta loyauté et merci de ne pas compter.

Je remercie Gaia, Nouch, Pauline, Anne, Cerise pour m'avoir déchargée de quelques retranscriptions : ce fut une joie de faire affaire avec vous !

Je remercie tous mes relecteurs de la dernière heure : Marie M., Mélissa, Marie T., Lorraine, Lucie, Anne, Éric, Emmanuelle, Christiane, Brigitte, Caro, Élisabeth, Pauline, Louise, Martine, Annie. Merci à Laëtitia, Agnès, Matthys, Tiphaine, Claire, pour leurs retours, propositions et encouragements. Merci à Cécile de m'avoir traduite.

Je remercie Michel Boulin pour son accompagnement et son soutien sur ce projet.

Je remercie Delphine Eliet — les mots me manquent — de m’offrir la chance de participer à l’aventure de l’École du Jeu.

Merci de ton soutien, de ton amitié, de ta confiance. Merci de ta justesse et de ton regard tendre sur les êtres et les choses. Merci enfin d’avoir l’immense générosité de me transmettre ton expérience et ton savoir et de m’accompagner sur le chemin d’une plus grande liberté.

Un sincère merci à Tiphaine Karsenti de m’avoir encouragée à déposer un dossier et poursuivre ainsi mes recherches, mais aussi de m’avoir rassurée dans cette dernière ligne droite.

Merci de votre modestie exemplaire et de votre écoute qui sont une véritable source d’inspiration pour la jeune chercheuse que je suis.

Pour m’avoir profondément transmis le goût d’apprendre, je remercie aussi Avi Benzekri, Lorraine Brun-Dubarry, Matthijs Van Dooren, Julien Dieudonné et Éric Duchâtel — et tous les autres que je ne cite pas faute de mémoire et de place.

Je remercie mon frère Killian pour ses exposés floraux et son amour communicatif pour la nature.

Je remercie mon frère Romain de me rappeler à l’essentiel. Toujours.

Et je remercie Clélia pour la surprise — « Ce fut comme une apparition », imprévue et bienvenue. Merci de ton soutien et ta présence. Et merci pour l’*écart*... Qu’il demeure et nous donne la force de construire de l’*entre* nos deux mondes.

Merci à ceux que j’ai oubliés : qu’ils ne m’en tiennent pas rigueur.

A-topos, donc, de « nulle part », en aucun lieu. C'est ainsi que, dans Platon, Socrate est familièrement qualifié. Or, les traducteurs le rendent d'ordinaire par « étrange », « bizarre ». Socrate, avec sa tête de silène, serait « bizarre ». Mais Socrate n'est pas « bizarre », qualificatif qui renvoie platement, comme c'est facile, au psychologique ; mais, se situant « entre » — entre, par exemple, les sophistes et les moralistes —, il est « nulle part », en effet, il n'est d'aucun côté, d'aucun parti. Déroutant parce qu'impossible à localiser. C'est pourquoi on ne tarde pas à le trouver gênant, ne sachant où le ranger, lui l'atopos ; et qu'on lui fait boire la ciguë.

François Jullien, *L'Écart et l'entre*¹

Le théâtre est plein de mystères que les théoriciens les plus subtils ne démêleront jamais. Et, quand on se place en face de ces problèmes, on est saisi d'une grande humilité et l'on se rend compte, à l'usage, qu'on a plus de chance de les pénétrer avec le cœur qu'avec l'esprit critique.

Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*²

¹ François Jullien, *L'Écart et l'entre, Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Galilée, Paris, 2012, p. 62.

² Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Librairie Théâtrale, Paris, 1985, p. 157.

Table des sigles et abréviations utilisés

Diminutifs et sigles des écoles supérieures

L'Académie	École supérieure professionnelle de théâtre du Limousin (Limoges)
CNSAD	Conservatoire national supérieur d'art dramatique (Paris)
L'École de la Comédie	École de la Comédie de Saint-Étienne (Saint-Étienne)
ENSAD	École nationale supérieure d'art dramatique de Montpellier (Montpellier)
ENSATT	École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (Lyon)
EPSAD	École professionnelle supérieure d'art dramatique Hauts-de-France Nord-Pas-de-Calais Picardie (Lille)
ERAC(M)	École régionale d'acteurs de Cannes et Marseille (Cannes/Marseille)
ESAD	École supérieure d'art dramatique de Paris (Paris)
ESCA	École supérieure de comédiens par l'alternance du Studio-théâtre d'Asnières
ESTBA	École supérieure de théâtre de Bordeaux-Aquitaine (Bordeaux)
TNB	Théâtre national de Bretagne (Rennes) — par métonymie, ce sigle désigne l'école supérieure qui y est implantée
TNS	Théâtre national de Strasbourg — par métonymie, ce sigle désigne l'école supérieure qui y est implantée ; on dit aussi « ESAD du TNS » pour École supérieure d'art dramatique du Théâtre national de Strasbourg

Autres sigles et abréviations utilisés

AFFUT	Association francophone des futurs usagers du théâtre
BMC	Body-mind centering
CEPIT	Cycle d'enseignement professionnel initial de théâtre
CET	Certificat d'études théâtrales
CNAC	Centre national des arts du cirque (Châlons-en-Champagne)
CNSMDP	Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris
DET	Diplôme d'études théâtrales
DNOP	Diplôme national d'orientation professionnelle
DNSPC	Diplôme national supérieur professionnel de comédien
DTS	Direction du théâtre et des spectacles
ENSAD	École nationale supérieure des arts décoratifs (Paris)

ENSBA	École nationale supérieure des beaux-arts (Paris)
ESNAM	École nationale supérieure des arts de la marionnette (Charleville-Mézières)
FAA	Fabrique autonome des acteurs (Bataville)
GITIS	Institut d'État d'art théâtral de Moscou
IIM	Institut international de la marionnette (Charleville-Mézières)
JTN	Jeune théâtre national
LEDA	École de l'acteur (Toulouse)
LEM	Laboratoire d'Étude du mouvement – Écoles Jacques Lecoq (Paris)
LFTP	Laboratoire de formation au théâtre physique (Montreuil)
MCC	Ministère de la Culture et de la Communication
MKhAT	École-studio du Théâtre d'Art académique de Moscou (ou École-studio)
PP	Préparation physique (abréviation utilisée par les circassiens pour désigner leur entraînement physique de fond — course, gainage, abdos)
PSL	Paris Sciences & Lettres
SACRe	Science, Arts, Création, Recherche – doctorat recherche/création
TnBA	Théâtre national de Bordeaux en Aquitaine – Théâtre du Port de la Lune
TNP	Théâtre national populaire de Villeurbanne – Lyon

Sigles utilisés dans les entretiens

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
CCNMLR	Centre chorégraphique national de Montpellier Languedoc-Roussillon
CND	Centre national de la danse (Pantin)
CNSMD (Lyon)	Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon
CREPS	Centre de ressources, d'expertise et de performance sportives
DGCA	Direction générale de la création artistique
DMDTS	Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles
ECTS	<i>European credit transfer system</i>
ENS	École normale supérieure
EPCC	Établissements publics de coopération culturelle
GLAM	Groupe de liaison des arts du mime et du geste
INSAS	Institut supérieur des arts du spectacle (Bruxelles)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LMD	Licence-Master-Doctorat
TJP	TJP-Centre dramatique d'Alsace (Strasbourg)

Référencement des entretiens

Afin d'alléger les notes de bas de page, nous mentionnerons la provenance des différents témoignages récoltés dans le cadre de notre étude de terrain dans le corps du texte. Nous utiliserons les abréviations suivantes :

ent.	Entretien
disc.	Discussion (en amont ou en aval d'un cours, dans l'enceinte de l'établissement)
cours	Propos de cours retranscrits

Pour les entretiens avec les directeurs, professeurs et autres responsables pédagogiques, il sera fait mention, du type de parole recueillie ainsi que de la date sous la forme suivante :

(ent., *date*)

(cours, *date*)

(disc., *date*)

Le lecteur pourra ainsi se reporter à la liste des entretiens présentée en annexe et lire le témoignage dans son intégralité dans les cas des entretiens retranscrits (en intégralité ou en partie) dans ce livret.

Pour les élèves, nous indiquerons entre parenthèses, l'initiale du prénom, l'école et le groupe ou la promotion de laquelle il fait partie (à l'exception des élèves de l'ESTBA dans la mesure où cette école n'abrite qu'une seule promotion à la fois — les deux témoignages récoltés proviennent d'élèves de la promotion 2013-2016). Dans la mesure du possible, la mention du sexe sera explicitée par la formulation de la citation. Par exemple :

Une élève remarque : « [...] » (A., ENSATT, promo 75).

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	9
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	13
DIMINUTIFS ET SIGLES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES	13
AUTRES SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	13
SIGLES UTILISÉS DANS LES ENTRETIENS	14
RÉFÉRENCEMENT DES ENTRETIENS	15
SOMMAIRE	17
AVANT-PROPOS - SOUBASSEMENTS ET PERSPECTIVES	27
« ET 1, 2, 3 ET 4 » – REVENIR SUR MES PAS	27
FUIR LES ÉCOLES DE THÉÂTRE [...] EN CONSTRUIRE UNE DU VŒU D'AUTODIDAXIE À L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE	30
DE LA SCÈNE HYBRIDE À L'INTERDISCIPLINARITÉ DE LA FORMATION ARTISTIQUE : S'INTÉRESSER AUX INTERPRÈTES	32
INTRODUCTION	35
TRAVELLING D'ENTRÉE : SE FORMER AU MÉTIER DE COMÉDIEN EN FRANCE	36
PAYSAGE FRANÇAIS DE LA FORMATION THÉÂTRALE	36
PORTRAIT DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART DRAMATIQUE	41
CRITÈRES DE CHOIX DE L'ÉCHANTILLON	46
CARTES D'« IDENTITÉ REVENDIQUÉE »	47
CARACTÉRISTIQUES ET LIMITES DE L'ÉCHANTILLON : UNE ÉTUDE DE CAS PENTAGONIQUE	57
COMPLÉMENTARITÉ, INSTRUMENTALISATION, FRICTIONS : L'« ÉCART » ET « L'ENTRE » DES DISCIPLINES	58
MORPHO-HISTOIRE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ : POUR UNE ÉTUDE DES RELATIONS	59
REVENIR AUX CATÉGORIES POUR PENSER LA TRANSVERSALITÉ : DÉFINIR LES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	62
DES RACINES JUSQU'AU CIEL : L'INTERDISCIPLINARITÉ À LA CROISÉE DES ENJEUX DE LA FORMATION	66
RELEVER AVEC HUMILITÉ LE « DÉFI DE L'ACTEUR » : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
FAIRE « LE TOUR DES ÉCOLES » : PRINCIPES DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN	67
POSITIONNEMENT DE L'OBSERVATEUR, ÉTHIQUE DU CHERCHEUR	70
BIBLIOGRAPHIE DE LA QUESTION ET RESSOURCES THÉORIQUES	71
ÉLARGIR LE CONCERT DES VOIX : CORPUS D'ENTRETIENS	74

PARTIE 1 HÉRITAGE ET IDENTITÉ DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART
DRAMATIQUE FRANÇAISES CONDITIONS D'INTRODUCTION DES AUTRES ARTS DANS
LA FORMATION **77**

I. PORTRAIT DE L'« ACTEUR FRANÇAIS » : HISTOIRE D'UNE EXCEPTION **78**

1. « LE TEXTE, D'ABORD », UNE HIÉRARCHIE HÉRITÉE **79**

À LA RECHERCHE D'UN DIRE THÉÂTRAL : QUÊTE IDENTITAIRE ET DÉSIR DE RECONNAISSANCE 80

CE QUE L'ACTEUR DOIT AUX AUTEURS 83

UN CORPS SECOND 86

CULTE (FRANÇAIS) DE LA VOIX 88

DÉCLAMATION / INTERPRÉTATION / JEU 90

2. PERCÉE VERS L'INTÉRIEUR : LE COMÉDIEN FRANÇAIS ET L'INTÉRIORITÉ **92**

DES « BELLES GUEULES » AUX « CORPS MAL FOUTUS » : SORTIE DU SYSTÈME DES EMPLOIS 93

DE LA SENSIBILITÉ DÉCRIÉE AU CURSEUR DE LA JUSTESSE 95

DU RÉGIME DE LA MONSTRATION AU RÉGIME DE LA SENSATION DANS LA PRATIQUE DES AUTRES ARTS 97

L'ACTEUR EXPOSÉ 103

3. LE TALENT AU TRAVAIL **105**

DÉJOUER L'APPARENTE FACILITÉ 106

APPRENTISSAGE EN RÉGIME DE SINGULARITÉ : QUAND L'EXCEPTION INFIRME LA RÈGLE 109

QUI PEUT LE PLUS PEUT-IL LE MOINS ? STATUT DE LA VIRTUOSITÉ ET « PRINCIPE DU MOINDRE EFFORT » 111

DE L'« ACTEUR FRANÇAIS » AU « THÉÂTREUX » : DÉJOUER LA FATALITÉ **115**

II. LES AUTRES ARTS DANS LES PÉDAGOGIES DU XXE SIÈCLE **117**

1. LES AUTRES ARTS COMME ÉTALON DANS LA RECHERCHE D'UNE ÉTHIQUE ARTISTIQUE **117**

DES ARTISTES MODÈLES, MIROIR DÉFORMANT DES ACTEURS 117

TECHNIQUE ET AUTRES ARTS 119

2. BÉNÉFICES ET LIMITES DE LA PRATIQUE DES AUTRES ARTS DANS LA FORMATION **123**

LES AUTRES ARTS, OUTILS DU « TRAVAIL RÉGULIER D'ENTRAÎNEMENT PHYSIQUE » 124

INADAPTATION DES AUTRES ARTS : MÉFIANCE ET MISES EN GARDE 126

CONCEPTION ET DÉLÉGATION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ 128

III. DE L'ÉCOLE ET DE SA MISE EN QUESTION **132**

1. FAIRE UNE ÉCOLE POUR DEVENIR ACTEUR : UN IMPÉRATIF PARADOXAL **133**

À L'ÉCOLE DES AÎNÉS 133

DES ÉCOLES DE LA RÉPUBLIQUE 135

DÉPLACEMENT DES ENJEUX DE LA FORMATION : L'ÉCOLE COMME VITRINE, PÉPINIÈRE ET ACCÉLÉRATEUR DE
RENCONTRES 137

2. COPRÉSENCE DE MODÈLES DE TRANSMISSION **138**

À L'ÉCOLE DU THÉÂTRE : « THÉÂTRE-ÉCOLE », « ÉCOLE-THÉÂTRE », UNE IMBRICATION CONSTITUTIVE 139

À L'ÉCOLE DES AUTEURS	142
« ET QUE CELA NE SENTE PAS LA PÉDAGOGIE ! » : PLACE DES THÉORIES ET REJET DES MÉTHODES DE JEU	146
3. ORGANIGRAMME ET RÔLES DES PROTAGONISTES	148
DES DIRECTEURS MULTIFONCTIONS POUR DES DIRECTIONS PROTÉIFORMES	148
RESPONSABLES DES ÉTUDES ET AUTRES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES : DES DÉLÉGUÉS PRÉCIEUX	156
PROFESSEURS, ENSEIGNANTS, INTERVENANTS, PÉDAGOGUES, MAÎTRES : STATUT DES TRANSMETTEURS	158
DES ÉLÈVES QUI « FONT » L'ÉCOLE : STATUT DES APPRENANTS	162
À L'ÉCOLE DES AUTRES ARTS	165

IV. SUR LES TRACES DE L'INTERDISCIPLINARITÉ À TRAVERS L'HISTOIRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES FRANÇAISES (1786-1993)

1. LE CONSERVATOIRE : ENTRE MONOPOLE ET BÊTE NOIRE (1786-1946)	168
MUSIQUE ET THÉÂTRE : UNE IMBRICATION STRUCTURELLE	168
VUE D'ENSEMBLE DE L'ENSEIGNEMENT	170
DES ENSEIGNEMENTS IGNORÉS VOIRE MÉPRISÉS	171
2. CONSTRUCTIONS ET RECONSTRUCTIONS D'APRÈS-GUERRE (1946-1968)	174
L'ENSEIGNEMENT DE LA RUE BLANCHE	175
CRÉATION DE L'ÉCOLE DU CENTRE DRAMATIQUE DE L'EST : L'INTERDISCIPLINARITÉ AU CŒUR DU PROJET PÉDAGOGIQUE DE MICHEL SAINT-DENIS	176
3. LE PAVÉ DANS LA MARE DE LA FORMATION : REMOUS ET ÉCLABOUSSURES	179
DES MODALITÉS DE TRANSMISSION EN TRANSFORMATION À L'ÉCOLE DU CDE	180
INTRODUCTION DES AUTRES ARTS AU CONSERVATOIRE	182
PENSER LA FORMATION DE L'ACTEUR	184
4. LA DÉCENNIE 1980 : ÉBRANLEMENT DU PAYSAGE THÉÂTRAL ET AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES	185
LE CAS DE « L'ÉCOLE DU THÉÂTRE » DU THÉÂTRE NATIONAL DE CHAILLOT	185
CRÉATION D'ÉCOLES	187
RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE ET ARTISTIQUE DES AUTRES ARTS VIVANTS	187

PARTIE 2 HIÉRARCHIE ET TRANSVERSALITÉ DE L'INTERDISCIPLINARITÉ ANNEXÉE À L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE

I. 1993-2015 : ÉTAT DES LIEUX	192
1. QUELQUES REPÈRES CHRONOLOGIQUES	192
L'ANNÉE 1993 : TOURNANT SYMBOLIQUE ET CHANGEMENT STRUCTUREL	192
DÉBUT DES ANNÉES 2000 : STRUCTURER L'OFFRE DE FORMATION EN PÉRIODE DE CRISE	194
DÉS-ACCORDS DE BOLOGNE : PRÉSERVER LA « SPÉCIFICITÉ » DES ÉCOLES D'ART	200
2. PORTRAIT EN QUELQUES TRAITS : LES PRINCIPAUX PARTIS PRIS PÉDAGOGIQUES	204
DES ÉCOLES « DU SERVICE PUBLIC » : PLURALITÉ ET CHOIX DU NON-CHOIX	205
« QUEL CORPS » / « QUELLE VOIX » : UNE DÉFINITION EN CREUX	212

L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE : UNE NOUVELLE « CONVENTION » DE FORMATION	215
3. SECTION « ARTS DU MIME ET DU GESTE » / « MOUVEMENT » : UN CAS PARTICULIER	217
« ALLER AU BOUT » D'UN PROJET SPÉCIFIQUE DANS L'INSTITUTION	217
RECRUTEMENT(S) : ÉTUDE DES DEUX CONCOURS D'ENTRÉE	220
« ACTEURS-DANSEURS », « ACTEURS PHYSIQUES », ACROBATES, MIMES : APATRIDES ?	222
II. STRUCTURE ET DRAMATURGIE DE LA FORMATION	226
1. VOCATION, INITIATION, SÉLECTION : ENTRÉE DES ARTISTES	226
VOCATION « ARTISTE » ET ASPIRATIONS INTERDISCIPLINAIRES	227
FAIRE SES PREMIERS PAS AVANT LE « TEMPLE » : LES FORMATIONS « INITIALES »	231
« PASSER LES CONCOURS » : CHOIX D'ÉCOLE ET ATTENTES VIS-À-VIS DE LA FORMATION	235
DRAMATURGIE DES CONCOURS : CONDITIONS D'ADMISSION ET NATURE DES ÉPREUVES	238
DES CRITÈRES DE SÉLECTION ?	241
2. ORGANISATION DE L'ESPACE-TEMPS DE LA FORMATION	246
INTENSITÉ ET SATURATION : LE TEMPS COMME CRITÈRE ET LIMITE	246
DU STUDIO AU PLATEAU : EFFACEMENT PROGRESSIF DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	250
DU MATIN À L'APRÈS-MIDI : ALTERNANCE ENTRE « PÉDAGOGIE-PROCESSUS » ET « PÉDAGOGIE-ÉVÉNEMENT »	254
LE TEMPS LONG DE L'INTERPRÉTATION, LE TEMPS COURT DES AUTRES ARTS	258
CARTOGRAPHIE DES ESPACES DE TRAVAIL	260
ÉCHAPPÉES EN DEHORS DE L'ÉCOLE	261
3. ÉVALUATIONS, REPRÉSENTATIONS, INSERTION : SORTIE DES ARTISTES	263
UNE ÉVALUATION CONTINUE DISCRÈTE	263
LA « DRAGÉE AU CHOCOLAT » DE LA REPRÉSENTATION	266
LES AUTRES ARTS SUR LA SCÈNE DES ÉCOLES	270
LECTURE DES LIVRETS DE SORTIE DES ÉLÈVES	273
DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT ET TREMPILINS VERS LA SORTIE : QUELLE MISE EN VALEUR DE L'INTERDISCIPLINARITÉ ?	274
CONTINUER À SE FORMER APRÈS L'ÉCOLE	278
III. DES DISCIPLINES AUX ENSEIGNEMENTS	281
1. LA VALSE DES DISCIPLINES	281
LES FIDÈLES : DANSE ET CHANT	282
DE L'ESCRIME AUX ARTS MARTIAUX INTERNES	287
LES NOUVEAUX-VENUS : PRATIQUES SOMATIQUES ET AUTRES TECHNIQUES DE SOI	293
LES INVITÉS : CIRQUE, PRESTIDIGITATION, PERCUSSIONS CORPORELLES, UN PANEL ÉCLECTIQUE	296
LES ABSENTS : SPORT ET ARTS PLASTIQUES	298
2. DE LA CRÉATION D'ENSEIGNEMENTS AU VŒU D'UN ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATION	300
LES FONDAMENTAUX EN QUESTION : (RE)METTRE DE L'ORDRE	300
BAPTÊME DES ENSEIGNEMENTS : DE LA DIFFICULTÉ À DONNER UN NOM	303
PERSONNIFICATION DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	304

DES ENSEIGNEMENTS SYNTHÈSES : UNE CRÉATION INTERDISCIPLINAIRE	306
L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE (19993-2015) – ENTRE EMPLOI ET COMPOSITION	307

PARTIE 3 ALTÉRITÉ ET ADAPTATION DANS LA TRANSMISSION DES DISCIPLINES

NON-THÉÂTRALES **308**

I. DES VOCATIONS PÉDAGOGIQUES HYBRIDES **309**

1. DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT **310**

« J'AI TOUJOURS ENSEIGNÉ » 310

VIE D'ARTISTE ET RENOMMÉE PUBLIQUE 313

DES FEMMES ET DES HOMMES : DE LA PARITÉ DANS LA TRANSMISSION DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES 315

2. CONTAMINÉS PAR « LE VIRUS DU THÉÂTRE » **318**

RENCONTRES EN CRÉATION : L'OPPORTUNITÉ DE L'INTERDISCIPLINARITÉ 318

DES PARCOURS MIXTES : L'INTERDISCIPLINARITÉ COMME IDENTITÉ 320

REJETER SA DISCIPLINE DE DÉPART 322

TOMBER AMOUREUX DU THÉÂTRE 323

ÊTRE OFFICIELLEMENT « ENTRE LES DEUX » 324

II. ÉLABORATION PRATIQUE D'UN ENSEIGNEMENT TRANSVERSAL **327**

1. S'ADAPTER À LA « SITUATION » **327**

CIRCONSTANCES PROPOSÉES 327

WORK IN PROGRESS PERMANENT 329

LIMITES DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT 332

2. DE LA SOLITUDE À L'ISOLEMENT **335**

CIRCULATIONS DIFFICILES 335

ESTIMATION DU RÉSULTAT, DÉTACHEMENT DU PROCESSUS 337

3. GARDER UNE TRACE / THÉORISER **338**

LA DIFFICULTÉ DU PASSAGE À L'ÉCRIT 338

PENSÉE EN SUSPENS, PENSÉE EN MOUVEMENT 341

III. LA PLACE DE LA TECHNIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES – ÉTUDES DE CAS **343**

1. VOIX **343**

JOUER LE JEU DE L'ALTÉRITÉ : LA TECHNIQUE DU CHANT COMME « FICTION PÉDAGOGIQUE » - LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇOISE RONDELEUX (TNS) 344

LE CHOIX DU PROCESSUS INDIRECT : LA TECHNIQUE (DÉ)MASQUÉE – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT D'ANNE FISCHER (ENSATT) 351

2. CORPS **357**

« J'ESSAYE DE RESTER À UN CARREFOUR » : REFUSER LES TECHNIQUES EN LES MÊLANT – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE MARC PROULX (TNS) 357

DES OUTILS TECHNIQUES AU SERVICE D'UN APPRENTISSAGE DE LA CONSCIENCE CORPORELLE - MURIEL BARRA ET VALÉRIE ONNIS (ESTBA/ESAD)	364
« FAIRE DANSER LES ACTEURS » : UN DÉFI SCÉNIQUE LANCÉ AUX APPRENTIS COMÉDIENS – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE CAROLINE MARCADÉ (CNSAD/ESAD)	374
« ÊTRE TECHNIQUE », OU NE PAS L'ÊTRE	385
IV. DES « INCONSCIENTS D'ÉCOLE » EN FRICTION	386
1. DES « MANIÈRES D'ÊTRE » PROFESSEUR ET ÉLÈVE	387
TENUE DE TRAVAIL	387
ARCHITECTURE DES RELATIONS ENSEIGNANT/ÉLÈVE	396
2. DES MODES DE TRANSMISSION SPÉCIFIQUES	401
DE L'INDIVIDU AU COLLECTIF ET DU COLLECTIF À L'INDIVIDU : DÉVELOPPER UNE ATTENTION SINGULIÈRE	401
« FAIRE AVEC »/ACCOMPAGNER/MONTRER : UNE TRANSMISSION EN ACTES	410
LA PLACE DE LA PAROLE DANS CES ENSEIGNEMENTS : UNE CERTAINE ÉCONOMIE DU DISCOURS	419
CONNAISSANCE ANATOMIQUE ET THÉORIE EN MOUVEMENT	427
3. « STRUCTURES D'INVENTION » DES ENSEIGNEMENTS	430
ÉCHAUFFEMENT/ENTRAÎNEMENT/DÉVELOPPEMENT	430
LE REFAIRE COMME BASE DE L'APPRENTISSAGE : LES VERTUS DE LA RÉPÉTITION	433
RITUELS D'ENSEIGNEMENT	435
NIVEAUX D'ATTENTION : CHARGER LE TRAVAIL ET CONSTRUIRE UN RESPECT POUR SOI ET CET ESPACE-TEMPS	436
4. « MODES DE PENSÉE » ET ÉTAT D'ESPRIT	440
UN HABITUS DISCIPLINAIRE PERTURBÉ	440
TRANSMETTRE UN « ÉTAT D'ESPRIT »	445
S'INTÉGRER OU RÉSISTER : DYNAMIQUES D'ADAPTATION EN TENSION	446
<u>PARTIE 4 CONSTRUCTION, COMPRÉHENSION ET INSPIRATIONS À LA CROISÉE DES DISCIPLINES</u>	447
I. TRAVERSER LA FORMATION : RÉCITS D'EXPÉRIENCE	448
1. ACCUEIL ET REMISES EN QUESTION : ATTITUDE DES ÉLÈVES DANS LA RÉCEPTION DES ENSEIGNEMENTS NON-THÉÂTRAUX	449
ACQUIS À LA CAUSE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ	449
ÉLANS ET DÉCEPTIONS : UN ENGOUEMENT ÉVOLUTIF	452
RÉSISTANCES PASSIVES ET PARESSE CHRONIQUE	459
DES FRAGILITÉS PROBLÉMATIQUES : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE	463
2. PARLER, PENSER, PRATIQUER : DYNAMIQUES D'APPROPRIATION	467
METTRE DES MOTS SUR DES EXPÉRIENCES	467
GARDER UNE TRACE : LA PLACE DE L'ÉCRIT	472
PENSER SA PRATIQUE ET SON ART : METTRE L'EXERCICE RÉFLEXIF AU SERVICE DU FAIRE	476
« FAIRE LES LIENS » : CONCEVOIR ET EXPLOITER L' « ENTRE » DES ENSEIGNEMENTS	480

« ENTRE-TENIR » ET DÉVELOPPER : LA PLACE DE L'ENTRAÎNEMENT	486
3. DIFFICULTÉS ET TENSIONS : CERNER LES LIMITES	497
PRISES DE CONSCIENCE /S INTÉGRATION	497
« L'EFFET MILLE-PATTES » : DANGERS DE LA DISSOCIATION ANALYTIQUE ET MISE DE CÔTÉ DE L'INTUITION	500
LIMITES DE L'ADAPTATION : LE VŒU DU RETOUR AUX DISCIPLINES	501
MÉNAGER UN ESPACE DE TRAVAIL PHYSIQUE	503
 II. PROTOCOLES, PROCESSUS DE CRÉATION, ÉCRITURES : LES AUTRES ARTS COMME CHAMP D'EXPÉRIMENTATION	 506
1. EN CRÉATION AVEC UN CHORÉGRAPHE	508
ÉCRITURE (CHORÉGRAPHIQUE) DE PLATEAU	509
(PRÉ)TEXTES ET MATÉRIAUX DIVERS : ÉLABORATION D'UNE DRAMATURGIE SENSIBLE	514
L'ŒIL DU CHORÉGRAPHE : QUELLES DIRECTIONS D'ACTEURS ?	519
LE TEMPS : CRITÈRE ET LIMITE DE L'EXPÉRIMENTATION	527
UN TRAVAIL « SUR MESURE » : INTÉRÊT ET LIMITES DE L'ADAPTATION	529
« UNE PREMIÈRE FOIS » TARDIVE : ANACHRONISME DU CROISEMENT DES ARTS DANS CES ÉCOLES	532
2. IMPROVISATION ET AUTRES ARTS	535
L'IMPROVISATION COMME PROPÉDEUTIQUE AU JEU : UN ABANDON PROGRESSIF	535
PRINCIPES ET PROTOCOLES DE L'IMPROVISATION DANSÉE	539
IMPROVISATION VOCALE ET INSTRUMENTALE : LE « LABORATOIRE SONORE » DE CHRISTOPHE IMBS (TNS)	547
LIMITES PÉDAGOGIQUE DE L'IMPROVISATION : UN PROCESSUS AU LONG COURS	553
L'IMPROVISATION PRÉSERVÉE DANS LE SECRET DE L'ATELIER	556
3. RÉPERTOIRE(S) : LA PLACE DES ÉCRITURES DANS LA TRANSMISSION DES AUTRES ARTS	558
UN RÉPERTOIRE MUSICAL POUR ACTEURS ?	559
DES CHORÉGRAPHIES AUX PAS : À LA RECHERCHE D'UNE LANGUE D'AVANT LES ÉCRITURES	563
REPRISES DU RÉPERTOIRE CHORÉGRAPHIQUE	567
« ÉCRITURES PASSAGÈRES » : BARRE AU SOL, GAMMES ET EXERCICES	569
4. DES OUTILS TECHNIQUES VIVANTS	572
L'AGRÈS ACROBATIQUE : OBJET « TRANSITIONNEL » ET PARTENAIRE STIMULANT	572
LA PARTITION : UN OUTIL TECHNIQUE DÉTOURNÉ	576
 III. PRATIQUER LES AUTRES ARTS EN CHEMIN VERS LE JEU	 579
1. JOUER LE JEU DE L'INTERDISCIPLINARITÉ : FAIRE DE CETTE « FICTION PÉDAGOGIQUE » UNE SOURCE D'APPRENTISSAGES SUR LE JEU	581
AP-PRENDRE « L'HABITUDE DE FAIRE TOUJOURS AUSSI BIEN QUE POSSIBLE TOUT CE QUE L'ON FAIT »	581
APPRENDRE À APPRENDRE ET CONSTRUIRE SA CONFIANCE	583
UNE PROPÉDEUTIQUE AU JEU	584
2. UN « ÉTAT CRÉATEUR » À LA CROISÉE DES DISCIPLINES	585
DÉVELOPPER UNE ATTENTION PHYSIQUE	586
S'É-CHAUFFER CORPS ET ÂME : FLUIDITÉ ET PLAISIR AU CŒUR DE L'« ÉTAT CRÉATEUR »	587

TRAVERSER LA PEUR ET EN FAIRE UN PARTENAIRE DE JEU	590
3. DES ZONES FRANCHES NON BALISÉES	593
AGIR SUR SON ÉTAT D'ESPRIT : APPRENTISSAGE NÉCESSAIRE ET ENTRAÎNEMENT À LA CROYANCE	594
TRAVAILLER <i>AVEC</i> SES ÉMOTIONS	595
UN TRAVAIL SUR L'ÉNERGIE : ENTRAÎNER UNE FORME DE « PRÉ-EXPRESSIVITÉ »	597
DE L'ALTÉRITÉ CONSTRUCTIVE DES AUTRES ARTS À L'ENSEIGNEMENT DE « DISCIPLINES SPÉCIFIQUES »	599
 CONCLUSION DE L'INDISCIPLINE DU THÉÂTRE À LA DISCIPLINE DE L'ART	 600
L'HORIZON DE L'INDISCIPLINE	601
LE SENS DE LA DISCIPLINE	604
LE « SAVOIR DU JEU »	607
OUVERTURE ET PROLONGEMENTS DU « CHAMP DES POSSIBLES »	610
 ÉPILOGUE JOUER LE JEU	 613
 BIBLIOGRAPHIE	 614
I. SOURCES PREMIÈRES	614
LES FONDS D'ARCHIVES	614
LES DOCUMENTS OFFICIELS	617
LES ENTRETIENS	617
II. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	619
1. OUVRAGES	619
SUR LE THÉÂTRE ET LES ARTS DE LA SCÈNE	619
SUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART ET LES DISPOSITIFS ASSOCIÉS	621
SUR LES ARTS D'INTERPRÉTATION ET LA PÉDAGOGIE DES ARTS DE LA SCÈNE	621
SUR LE CORPS ET LE MOUVEMENT	625
SUR LA VOIX, LE LANGAGE ET LA MUSIQUE	625
SUR LES POLITIQUES CULTURELLES ET LA SOCIOLOGIE DES MÉTIERS ARTISTIQUES	626
THÉORIE LITTÉRAIRE, PHILOSOPHIE, SOCIOLOGIE, PSYCHOLOGIE, HISTOIRE	627
PIÈCES DE THÉÂTRE, ROMAN	628
2. CHAPITRES D'OUVRAGES COLLECTIFS	628
3. REVUES ET ARTICLES DE REVUES	630
NUMÉROS DE REVUES SCIENTIFIQUES	630
ARTICLES DE REVUES SCIENTIFIQUES	631
ARTICLES DE PRESSE	632
4. TRAVAUX DE RECHERCHE	633
MÉMOIRES	633
THÈSES	633
ENQUÊTES ET DONNÉES CHIFFRÉES	635

5. DOCUMENTS AUDIOVISUELS	635
SUR LES ÉCOLES DU CORPUS	635
AUTRES	635
6. SITES INTERNET	636
SITES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES ET DISPOSITIFS ASSOCIÉS	636
SITES INSTITUTIONNELS	636
SITES D'ÉCOLES PRIVÉES ET FORMATIONS DIVERSES	637
SITES D'ARTISTES	637
AUTRES	637
TABLE DES MATIÈRES	638

N.B. Les annexes sont présentées dans un livret séparé.

AVANT-PROPOS - SOUBASSEMENTS ET PERSPECTIVES

Rien n'est solide en dehors de ce qui n'est pas bâti sur des nécessités.

Émile Zola, *Le naturalisme au théâtre*¹

Cet avant-propos a valeur de témoignage. Dire d'où je parle, c'est-à-dire depuis quelles pratiques, quelles techniques mais aussi avec quelles préoccupations et engagements, me semble tout à fait nécessaire dans le cadre d'une étude consacrée aux voies de formation des artistes dramatiques. Non pas que cet habitus ait constitué une grille d'analyse quelconque pour ma recherche ; au contraire, je n'ai cessé de réinterroger mes propres convictions pour ne pas en faire des systèmes restrictifs. Néanmoins, la nature de mes questionnements et la façon dont je les ai menés découlent directement d'un cheminement intellectuel et artistique ainsi que de mon propre parcours de formation, dont je propose ici de retracer les grandes lignes.

« Et 1, 2, 3 et 4 » – revenir sur mes pas

Je découvre la danse à l'école primaire, en classe de CE2 au lycée français international de Hong-Kong où je poursuis alors ma scolarité. Mon institutrice est en réalité professeure de danse, diplômée d'État en jazz : femme d'expatrié, elle dépanne alors une équipe enseignante en sous-effectif. Profitant de l'incongruité de la situation, elle décide d'utiliser ses compétences pour nous faire danser. Arrive l'été et le fameux spectacle de fin d'année : je suis devant, en plein milieu, à bouger frénétiquement sur une musique de boys-band américain des années 1990. La petite fille timide, rêveuse et passionnée par l'apprentissage que je suis alors découvre avec joie et soulagement un mode d'expression autre qui lui ouvre un espace de liberté à habiter. C'est le début de l'histoire. Ce qui m'importe de souligner, c'est qu'à ce moment liminaire mais aussi plus tard (avec notamment le suivi de l'option théâtre au lycée), l'école a eu un rôle fondamental dans mon parcours artistique : comme pour beaucoup de jeunes gens de ma génération², ma première rencontre avec l'art et mes premiers pas de pratique se sont déroulés dans cette enceinte protégée où l'accès à la culture sous toutes ses formes est promis, sinon permis.

Dès lors, je ne cesserai de pratiquer la danse en parallèle de mon parcours scolaire : je fais d'abord du jazz et du modern-jazz. Puis, à partir de mes quinze ans, je pratique surtout la danse contemporaine (notamment au conservatoire à rayonnement régional d'Argenteuil mais aussi dans des écoles privées parisiennes comme le studio Harmonic ou le centre des arts vivants où je vais prendre des cours

¹ Émile Zola, *Le Naturalisme au théâtre*, Éditions complexes, Bruxelles, 2003, p. 35.

² Cette remarque biographique a été entérinée par les témoignages d'élèves récoltés : plusieurs d'entre eux ont raconté avoir découvert le théâtre, la danse ou la musique à l'école (Cf. infra, « Faire ses premiers pas avant le "Temple" : les formations "initiales" », Partie 2, II. 1., p. 228-232). On se rappellera aussi le rôle qu'a joué l'université dans la constitution de certaines équipes artistiques et dans l'accompagnement de vocations comme celle d'Ariane Mnouchkine au début de l'aventure du Théâtre du Soleil.

régulièrement) ; j'apprends aussi le hip-hop et, pendant quelques heures, la danse classique (très vite découragée par les remarques de la professeure sur mes cuisses, trop fortes, et mon ancrage au sol, trop volontaire). J'ai donc une connaissance pratique de ces différentes techniques de danse qui m'a été très utile pour ce travail de recherche : j'en connais le vocabulaire, les principes de construction. Ce n'est pas le cas de la musique et du travail vocal dans son ensemble : mes compétences ainsi que ma sensibilité sont, de fait, moins développées dans ce champ. Aussi, ai-je tâché, dans mon travail d'observation, de prendre en compte cette disparité dans la connaissance et la maîtrise de ces différentes techniques et de faire preuve d'écoute et de curiosité à l'égard de tous les enseignements que j'ai observés.

De huit à dix-huit ans, j'ai donc suivi une pratique assidue puis intensive de la danse. Rien de plus banal pour une jeune fille ; mais mon engouement grandit. Adolescente, cela représente beaucoup plus pour moi qu'une simple « activité extra-scolaire » : en termes d'investissement, d'une part (j'y passe toutes mes soirées et week-ends) mais aussi en termes de perspective de l'autre (déjà, je me dis que « je veux faire “ça” », sans précisément encore savoir ce que ce syntagme désigne). Au lycée, je danse beaucoup : je veux devenir danseuse. Ou chorégraphe. Ou professeure de danse. Quoiqu'il en soit, je veux danser. Je me renseigne, je regarde les possibilités qui s'offrent. Pour espérer suivre un parcours de formation professionnelle de danse contemporaine dans une école prestigieuse, je suis déjà trop vieille : *trop tard et tant pis*¹. De surcroît, malgré ma grande passion, des réserves me retiennent de foncer tête baissée dans cette voie. J'appréhende le peu de sollicitations intellectuelles : j'ai peur qu'on ne me demande plus de penser, ou surtout qu'on me demande de ne plus penser². De plus, l'exigence ne me fait pas peur, même appliquée au corps, mais la discrimination physique m'effraie : je suis petite, myope, rien d'autre à signaler. Je crains la culture de l'apparence et la superficialité qui en découle (avec son lot de relations de séduction et de compétition) : j'apprendrai, plus tard, que la danse n'est pas la seule discipline qui confronte l'interprète à de telles problématiques. Par ailleurs, la chorégraphie et la transmission m'intéressent : je les pratique déjà à ma petite échelle. J'assiste l'une de mes professeures de danse dans les cours qu'elle dispense auprès des enfants. En terminale, je rassemble un groupe de quinze personnes (amis et connaissances) dans le but de créer un spectacle intitulé *À nos faiblesses !* que j'ai intégralement chorégraphié. Cette première expérience de création marquera le début de ce qui deviendra plus tard la troupe des EduLchorés dont je suis la directrice artistique. Aussi, avant d'assumer mettre en scène, je me vois « faire danser les gens »,

¹ Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde, Théâtre complet, tome III, Solitaires intempestifs*, Besançon, {1999}, 2007, p. 208.

² Isabelle Ginot parle de « l'interdit qui pèse sur la pensée » dans le milieu de la danse et même d'« occultation du champ de la pensée » : « plonger dans l'histoire de l'art et même l'histoire de la danse, s'intéresser aux discours critiques et à leurs présupposés théoriques, fait radicalement figure d'autre discipline ; plus encore, cette autre discipline est vue non comme complémentaire, mais ennemie de la danse ». Voir « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.) *Les Nouvelles formations de l'interprète, Théâtre, Danse, Cirque, Marionnettes*, CNRS Éditions, Paris, 2005, p. 191. Voir aussi Ciro Giordano Bruni (dir.), *Danse et pensée : une autre scène pour la danse*, GERMS, Paris, 1993.

comme le revendique Caroline Marcadé, professeure de danse au Conservatoire national supérieur d'art dramatique, à propos de son engagement pédagogique auprès des acteurs¹.

Toutes ces années, je m'entraîne inlassablement : seule, dans ma chambre, je pratique des exercices d'assouplissement, de tonicité, de coordination et j'en invente. Je m'approprie ainsi ce que je reçois dans les cours de danse suivis. Je me prépare à danser et à créer. Je cherche : pour moi, le fait que cette discipline soit une porte d'entrée vers une expression artistique qui la dépasse est une évidence sensible. Je réalise aujourd'hui que le caractère méthodique de l'enseignement de la danse et la mise en valeur de l'entraînement dans l'acquisition de compétences techniques faisaient écho à un système de valeurs hérité de mon éducation où la réalité du travail prenait le pas sur l'ineffable du talent et où le mérite avait une place forte.

J'ai l'intuition alors qu'à travers le mouvement c'est autre chose que la forme qui m'intéresse. Quand je bouge, j'ai la sensation qu'il se passe autre chose en moi et ce qui m'importe, c'est non seulement de bouger, mais d'exprimer, plus précisément de raconter. Je veux *raconter des histoires*, je ne cesse de me répéter cela, comme un mantra. Les qualités de mouvement ne m'intéressent que si elles sont mises au service de la transmission d'une émotion, d'un propos, d'un sujet. Quand je bouge, je sens que ça me bouge au-dedans et que c'est la mise en mouvement de cette sensation profonde et inestimée qu'il m'importe de développer et de transmettre. Pour l'heure, les différentes techniques de danse que je pratique sont autant de formes qui activent cette source et lui donnent un cadre pour s'exprimer. Seule, j'improvise pendant des heures, mêlant indistinctement les langages que j'ai appris. Cette intuition sensible est confirmée par le peu d'intérêt que je porte alors aux spectacles de danse. Souvent, je m'ennuie, quelque chose me manque : du sens peut-être ? Parfois aussi, j'en ressors extrêmement fâchée et suis assez virulente sur la tendance conceptuelle de la danse contemporaine. Je me sens exclue, arnaquée presque : pourquoi ne dansent-ils plus ?

Entre temps, j'ai découvert le théâtre, qui m'intéresse. Au lycée, je suis l'option facultative. Je décide donc de poursuivre mon parcours d'études générales. Après le bac, j'intègre une classe préparatoire littéraire, option théâtre (je serai élève au lycée Fénelon pendant trois ans). J'étudie, je lis, je vais beaucoup au théâtre. Je continue à prendre des cours de danse et à m'entraîner. Je trépigne d'impatience d'avoir l'espace-temps pour donner une forme à l'émulation que m'offre cet espace de formation. Ce sera *Vie de Grenier*, en 2012, après mon second échec au concours de l'école normale supérieure de Lyon : une création collective réunissant onze comédiens et un quatuor à cordes.

Dans le programme de salle de l'un de ses premiers spectacles au Conservatoire, Caroline Marcadé affirmait : « Je n'ai jamais cherché la danse, je n'ai pas eu à chercher le théâtre. Je ne me pose pas la question de leur différence, plutôt celle de leur complicité¹ ».

¹ Caroline Marcadé (ent., 04/15) : « Je trouvais ça particulièrement réjouissant, marrant, farfelu, fantaisiste de faire danser les acteurs ».

Dans mon parcours d'initiation puis de formation et enfin dans les créations que j'ai menées jusqu'ici, il n'a jamais véritablement été question d'interdisciplinarité. Je ne me suis jamais dit que je faisais du théâtre *et* de la danse ; dans mon esprit, je *dansais* (et faisais danser les gens) et voulais *faire du théâtre* sans que ces deux éléments ne soient jamais ni opposés, ni tout à fait rapprochés. Je cherchais quelque chose que je ne trouvais complètement dans aucune de ces deux disciplines telles que je les pratiquais et les voyais pratiquées en tant que spectatrice.

Puis, (enfin) j'ai vu des spectacles qui m'ont bouleversée : *Les Éphémères* d'Ariane Mnouchkine au premier rang, *Un peu de tendresse bordel de merde !* du québécois Dave St-Pierre, *Myth* de Sidi Larbi-Cherkaoui. Et d'autres ensuite. J'ai compris, assise sur mon fauteuil de spectatrice, que ce que je cherchais, c'était la qualité d'implication que je trouvais chez les interprètes de ces créations et que je n'avais qu'entrevue auparavant : qualité d'interprétation mais surtout qualité de *jeu*, qu'aujourd'hui je nommerais authenticité. Enfin le plateau devenait l'espace où donner réellement de soi, où jouer *pour de vrai*, où *raconter des histoires* en les incarnant, quel que soit le langage mobilisé pour ce faire. C'est dans cette direction que j'ai poursuivi mes recherches, à la fois en tant qu'interprète, metteuse en scène et chercheuse en études théâtrales.

Fuir les écoles de théâtre [...] En construire une Du vœu d'autodidaxie à l'engagement pédagogique

Je n'ai jamais eu l'intention de rentrer dans une école supérieure d'art dramatique. Il me semble utile de le mentionner (ni comme une tare ou une accusation détournée, mais comme un simple constat) : mon intérêt pour ces écoles a donc été d'abord (et avant tout), théorique et réflexif. J'ai réalisé au fil de mon étude que c'était un véritable atout. En allant dans ces écoles, je n'ai éprouvé aucun regret, aucune déception : j'ai pu observer ce qui s'y passait sans que ma propre candidature avortée à ces places de choix n'ait constitué une entrave à ma curiosité d'observatrice. Néanmoins, dans mon entourage proche, j'ai accompagné les (més)aventures des concours de certains de mes camarades de jeu et leur vive déception de ne pas être parmi les heureux élus. J'ai donc observé, à distance, avec intérêt et en même temps incompréhension, à quel point ces établissements remuaient les passions. Certains de mes camarades comédiens ont mis des mois (voire des années), à se remettre de l'échec des concours. Leur insuccès à cette étape du parcours avait abîmé leur confiance en leur désir de faire ce métier et leur capacité à se faire une place sur le marché du travail français : ils se sont mis en quête de relations et de légitimité. Ainsi, j'étais déjà sensibilisée au fait que l'accès à ces formations ne soulève pas seulement des enjeux pédagogiques mais aussi artistiques, politiques et intimes qui ont à voir avec la reconnaissance publique d'une pratique artistique et la constitution (que l'on sait difficile à l'heure actuelle) d'un réseau de relations.

¹ Caroline Marcadé, Programme de salle du spectacle *Terre d'ailes*, février 1996, Archives du CNSAD, Paris, le 18 janvier 1996.

Pour tout dire, avant d'atterrir à l'École du Jeu en 2011, j'ai même sciemment évité les écoles de théâtre quelles qu'elles soient. Le nombrilisme et la tendance au verbiage que j'y pressentais me rebutaient tout à fait. J'avais envie de *faire* du théâtre et je ne voyais pas d'autres moyens pour réaliser cela que de le *faire*, le passage par l'école (de théâtre) ne me semblant pas plus que cela nécessaire à ce moment-là : j'avais, intimement, fait vœu d'autodidaxie – l'arrogance de la jeunesse mêlée à l'intuition que ce que je cherchais se trouvait entre les cadres constitués. Je prenais toujours des cours de danse, je m'entraînais, je sortais au théâtre et l'étudiais en théorie, en classe préparatoire puis à la fac. Mais pour le *faire*, il me semblait suffire de le *faire* et c'est ce que j'ai entrepris en mettant en scène *Vie de Grenier* en 2012 avec la troupe des EduLchorés. Plus encore, je crois que cet habitus de « théâtraux » dont je tenterai, dans cette étude, d'extraire les caractéristiques, m'effrayait profondément : je n'avais pas envie d'abîmer mon désir et mon honnêteté et je me sentais trop fragile pour intégrer un tel établissement. Enfin, dans ma pratique d'interprète, je n'avais clairement, pas encore, décidé de parler : non pas que les mots ne m'intéressaient pas, bien au contraire, mais je pressentais leur potentiel d'action et d'incarnation et cela me faisait peur, oh combien.

Lorsque j'ai mis les pieds à l'École du Jeu, dirigée par Delphine Eliet, presque par un concours de circonstances et surtout que j'ai découvert ce qui aujourd'hui a pris pour nom la « technique de confirmation intuitive et corporelle » (TCIC¹), que j'enseigne, ce fut un mélange entre le coup de foudre et les retrouvailles (ou peut-être est-ce aussi cela le coup de foudre, la sensation de se connaître depuis toujours, et d'enfin, se rencontrer) : j'ai trouvé dans cette pratique ce que je cherchais, maladroitement, quand je bougeais seule et tentais, avec mes mouvements, de frayer un passage à mon désir d'expression. Le projet d'apprendre à *se laisser traverser par*, notion centrale de cette technique, m'a touchée au cœur : j'ai compris qu'en bougeant, ce que je cherchais, c'était à jouer, plus précisément à incarner (des sujets, des qualités, des émotions) et que j'allais pouvoir le faire, plus tard, avec des textes et des personnages. De plus, au sujet de la parole, le cycle long de l'École du Jeu était, à l'époque, radicalement progressif : la première année, il n'était pas alors question du tout de parler et cela m'allait très bien. Au fil des premiers mois de ma deuxième année d'école, le désir, puis la nécessité de solliciter la parole des poètes dramatiques pour donner forme à mes élans est apparue : j'avais enfin envie de dire.

Par ailleurs, j'ai pressenti dans la direction de Delphine Eliet une chose essentielle qui m'avait toujours manquée auparavant pour m'engager pleinement sur la voie de la danse ou celle du théâtre : dans cette école, on allait me demander de penser, plus précisément, on allait à la fois m'autoriser à le

¹ À ce jour, cette pédagogie a fait l'objet de deux études universitaires approfondies. D'une part, la thèse de Ketu Irubetagoiena intitulée *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XXème siècle théâtral*, préparée à l'École normale supérieure de Lyon sous la direction de Jean-Loup Rivière et soutenue en novembre 2013. D'autre part, la thèse de Vanille Roche-Fogli sous la direction de Béatrice Picon-Vallin à l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle intitulée *Quelques formations d'acteurs contemporaines en France à la lumière des neurosciences, une approche de la cognition incarnée dans l'art de l'acteur créateur*, dans laquelle la TCIC figure en exemple (thèse en préparation depuis le 11.11.2011).

faire et m'accompagner pour que cette pensée soit nourrie de ma pratique et inversement. Dès les premiers moments passés dans cet endroit, j'ai reconnu la rigueur et la discipline que je souhaitais donner à ma passion et j'ai senti que cette école serait le lieu, sain, où j'allais pouvoir m'impliquer sans crainte, respecter mes propres valeurs et même les construire et les consolider. Ce lieu est devenu mon école, au sens philosophique et artistique du terme. J'y ai fait mes armes, j'y ai traversé mes doutes et mes difficultés, j'y ai découvert mon potentiel et mes désirs profonds ; j'y suis enfin restée, non plus en tant qu'élève, mais en tant qu'assistante de Delphine Eliet et professeure, parce que construire une telle aventure me semblait constitutif de mon engagement artistique. En septembre 2013, j'ai commencé à transmettre la TCIC (d'abord à des amateurs puis à différents types de publics). Aujourd'hui, je continue d'enseigner et d'assister Delphine Eliet et œuvre, à ses côtés, pour que ce lieu et ce projet artistique et pédagogique se construisent jour après jour.

Quand j'ai débuté mon travail de recherche, il me semblait clair que travailler sur cet établissement m'était impossible. Bien sûr, il en sera question à quelques reprises en tant qu'exemple d'une école privée proposant un enseignement particulier. Mais j'ai fait le choix de séparer mon engagement dans ce projet de mes recherches. La difficulté principale que j'ai pu rencontrer dans le cadre de cette étude n'a pas directement été la tentation de comparer. Les enjeux des formations étudiées ici sont contextuellement différents ; de plus, l'École du Jeu prépare aux concours des grandes écoles, donc se place structurellement dans une relation inégale vis-à-vis de ces établissements. Elle résidait plutôt dans mon incrédulité tenace lorsque l'on m'a confié, en entretien et lors de mes séjours d'observation, la difficulté voire l'impossibilité de résoudre certains problèmes épineux (au sujet de la discipline par exemple) qui semblaient réglés à l'École du Jeu (non sans effort bien sûr). J'avais là une preuve que ce qui se jouait sous mes yeux découlait de représentations extrêmement ancrées et parfois d'inattentions de la part des protagonistes de la formation voire de négligences, et non pas d'une impossibilité constitutive. J'ai été frappée et déçue de certaines choses que j'ai vues : touchée (peut-être trop) dans mon propre engagement artistique qui ne saurait exister sans éthique et discipline mais aussi dans mon profond respect pour l'institution scolaire. J'ai tâché, en creusant certains sujets délicats, d'utiliser ces impressions pour penser les contradictions que j'ai observées.

De la scène hybride à l'interdisciplinarité de la formation artistique : s'intéresser aux interprètes

Ce travail de thèse fait suite à deux travaux de recherche portant sur des questions esthétiques relatives à des spectacles interdisciplinaires (c'est-à-dire mêlant différents médiums expressifs au sein du même objet spectaculaire). Le premier portait sur la place de la parole dans l'écriture scénique de Pina Bausch et se proposait de problématiser cette question à travers une étude approfondie du

spectacle *Kontakthof*¹. Le second, intitulé *Réinventer un récit scénique, analyse du mode de représentation de trois spectacles hybrides*², tentait, à travers l'étude du travail des chorégraphes François Verret, Sidi Larbi Cherkaoui et Dave St-Pierre, de cerner les principes d'écriture de ces spectacles et d'en trouver une formalisation conceptuelle opératoire désignée sous les termes de « récit scénique ». Ces précédents travaux développaient donc essentiellement des réflexions de type esthétique et n'étaient directement liés ni à la formation des interprètes ni à leur art de manière plus générale (même si des sous-parties de ces études étaient consacrées aux interprètes de ces spectacles et à leur place dans ces dramaturgies).

Cette thèse constitue néanmoins le prolongement direct de ces travaux. En effet, dans ces études, j'avais mis l'accent sur le fait que le corps de l'interprète était (avec l'espace scénique) l'un des lieux de rencontres des langages expressifs (que celui-ci les émette ou les traverse). Aussi, pendant mes années de master, je me suis beaucoup interrogée sur le parcours des interprètes de ces spectacles. J'ai découvert que la plupart avaient été formés à une discipline en particulier (la danse, le cirque, la musique, le théâtre) et qu'ils avaient été amenés (pour la majorité d'entre eux) à élargir leur palette expressive dans le cadre de la collaboration avec les chorégraphes des productions citées ci-dessus. Ainsi, j'ai réalisé que les établissements d'enseignement supérieur de type interdisciplinaire étaient rares (voire inexistants en Europe)³. Bien souvent, les établissements qui se revendiquent comme étant interdisciplinaires sont, dans la réalité, plus précisément pluridisciplinaires (ces termes seront précisément définis plus loin), c'est-à-dire qu'ils dispensent quasiment toujours une formation dont soit le socle technique et « identitaire » est clairement rattaché à une discipline dominante, à une « majeure », soit qui découle sur la pratique d'un style d'interdisciplinarité codifié comme la comédie musicale. J'ai poursuivi mon investigation en allant consulter le site des écoles supérieures d'art dramatique en France : là, j'y ai découvert à la fois la pluralité des propositions faites aux élèves et

¹ Emma Pasquer, *La Place de la parole dans l'écriture scénique de Pina Bausch : le cas de Kontakthof*, mémoire de master 1 dirigé par Tiphaine Karsenti, Paris Ouest Nanterre La Défense, septembre 2011.

² Emma Pasquer, *Réinventer un récit scénique, analyse du mode de représentation de trois spectacles hybrides*, mémoire de master 2 dirigé par Tiphaine Karsenti, Paris Ouest Nanterre La Défense, juin 2012.

³ Comme l'écrit Anne-Marie Gourdon, un enseignement qui viserait à devenir un artiste complet, apte à assumer un rôle d'interprète dans la totalité des arts de la scène est une « utopie » : aucun établissement ne prétend donc relever ce défi. Il existe d'un côté des établissements qui associent plusieurs disciplines dans un même lieu de formation : on pense notamment à la Manufacture de Lausanne (qui forme des acteurs, des metteurs en scène et des danseurs) ou à l'Institut del Teatre à Barcelone (qui forme des danseurs, des comédiens ainsi que des techniciens et propose aussi une formation dédiée à la transmission). Cette cohabitation étroite favorise des croisements entre les différentes sections ; toutefois, on ne peut pas pour autant parler de formation hybride (puisque chaque cursus est spécifique et indépendant). De l'autre, certaines propositions pédagogiques comme le deuxième niveau (Cycle Research) de la formation proposée à PARTS à Bruxelles (Performing arts research and training studio, école elle-même inspirée par l'école Mudra, dirigée par Maurice Béjart, qui avait clairement des ambitions pluridisciplinaires), ainsi que le master exerce, à Montpellier, ou l'école DasArts (De amsterdam school, Advanced research in theater and dance studies) à Amsterdam pourraient éventuellement être qualifiées d'hybrides dans la mesure où elles s'adressent à des créateurs dont le bagage peut absolument être interdisciplinaire. Toutefois, pour intégrer ces formations, une maîtrise technique de très bon niveau est demandée en danse et les recherches de l'artiste doivent être en prise avec le champ chorégraphique : un socle et une identification disciplinaires demeurent donc. Enfin, la formation proposée à l'école Jacques Lecoq fait figure d'exception à ce paradigme en se définissant comme une propédeutique permettant ensuite d'apprendre des disciplines spécifiques. Voir Anne-Marie Gourdon, « Introduction », *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 7-9.

l'accent mis sur l'interprétation des textes. Étonnée de cette combinaison aussi paradoxale que systématique, j'ai souhaité approfondir l'enquête.

La question de l'interdisciplinarité et plus largement celle de l'écriture de plateau sont des préoccupations extrêmement vivaces pour moi, à la fois en tant que praticienne (interprète et metteuse en scène) et en tant que spectatrice et chercheuse. J'ai donc prêté une attention particulière, au fil de cette recherche, à ce que cette « préférence » esthétique et cette recherche pratique ne viennent pas gêner et biaiser mon regard de chercheuse mais en soient des éléments constitutifs qui le nourrissent.

Avouer la subjectivité de son propre jugement peut relever d'une stratégie de justification. Cela peut procéder aussi d'une précaution méthodologique pour mettre en garde le lecteur contre les éventuels écarts d'interprétation des témoignages ou des faits qui en découleraient¹. C'est donc à la faveur de ce parcours et de ces engagements que j'écris. Pour cette recherche, il m'a fallu réinterroger des évidences sensibles et des processus intuitifs. J'espère que l'incongruité de mon cheminement et la particularité de ce travail-ci pourront permettre de poser autrement des questions qui me semblent essentielles et précieuses sur l'art et la formation de l'acteur.

¹ Dans l'étude qui suit, je vise une énonciation descriptive et non normative des comportements et des valeurs des acteurs sociaux et des phénomènes observés. Toutefois, je fais acte de prudence, me sachant porteuse d'un système de valeurs propre en tant qu'individu et praticienne au parcours singulier : mon travail est donc marqué par l'ambivalence mise en exergue par Nathalie Heinich à propos de la posture du sociologue français, cerné d'un côté par « l'impératif d'autonomie de la science » et de l'autre, par « l'impératif d'engagement ». Voir Nathalie Heinich, « La sociologie à l'épreuve des valeurs », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 121, n°2, 2006, p. 291-292.

INTRODUCTION

À l'heure où les programmes de l'enseignement général comme les brochures des théâtres font place nette aux concepts de transversalité, d'hybridité, voire de métissage, entreprendre une étude sur l'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur est à la fois attendu (au double sens de prévisible et d'espéré) et presque désuet. Dans son ouvrage sur les « écritures de plateau », Bruno Tackels préfère à « la *terne* notion d'inter-discipline » celle d'« indiscipline¹ » ; de son côté, dans un article intitulé « Danse : l'en-dehors et l'au-dedans de la discipline », Isabelle Ginot met l'accent sur les complicités souterraines qui lient les arts entre eux, critiquant « l'écart à la fois productif et pervers qui sépare ces catégories de l'institution et de la *doxa* de l'expérience des danseurs² ». Dans leurs propos, tous deux se détournent du paradigme de la division disciplinaire tout en actant son existence : à l'instar de ces positionnements significatifs, l'interdisciplinarité a mauvaise presse, l'heure est à son dépassement.

Parler de l'interdisciplinarité des formations artistiques aujourd'hui (comme de celle des créations qui naissent sur les plateaux contemporains) fait donc quasiment figure de pléonasme : « si nous concevons les disciplines selon une fragmentation de type universitaire, l'enseignement du théâtre est interdisciplinaire par nature³ », notait Luigi Maria Musati, directeur de l'Académie nationale d'art dramatique de Rome en 2001. Prolongeant son propos, nous aurions pu titrer cette étude « L'interdisciplinarité *de* la formation de l'acteur », proposant ainsi une vision essentialiste de cette question (où l'on aurait retrouvé, en pointillés, les traces d'une conception du théâtre comme art total, résultat de la synthèse de tous les arts de la scène). Pourtant, s'il est aujourd'hui admis que l'apprentissage de l'art de l'acteur passe par la traversée d'une multitude de disciplines, l'interprétation du répertoire dramatique reste le cœur de celui-ci et la formation théâtrale, en France, demeure profondément marquée par le primat du metteur en scène et des hiérarchies de considération sensibles dans l'abord des différents enseignements. De plus, à l'instar de la formation artistique, les systèmes de subvention ainsi que les réseaux de distribution en France restent majoritairement organisés sur le mode d'une division disciplinaire stricte, qui se traduit notamment par l'imposition de cases ou rubriques de programmation spécifiques pour le théâtre, la danse, les marionnettes, le cirque, etc⁴.

Il y a donc un décalage flagrant entre d'un côté, un discours sur la transversalité en matière artistique et, de l'autre, la réalité des processus de création qui la mettent en œuvre ainsi que celle des formations artistiques. Tout se passe comme si la parole et les projections théoriques allaient plus vite que les faits et que dans cet écart se logeait un élan créateur, bien sûr, mais aussi un déficit de pensée :

¹ Bruno Tackels, *Écritures de plateau, État des lieux*, Collection Essais, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 2015, p. 68. Nous soulignons.

² Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline » in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles Formations de l'interprète*, op. cit., p.180.

³ Luigi Maria Musati, cité dans Sophie Proust, « L'être en scène : "Apprendre à marcher avant de marcher en montagne" », in Anne-Marie Gourdon (dir.) *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 73.

⁴ Voir Catherine Dutheil-Pessin & François Ribac, *La Fabrique de la programmation culturelle*, La Dispute, Paris, 2017.

en souhaitant dépasser la notion de discipline sans la poser ou la définir (dans l'exercice de la pensée réflexive comme dans le déroulé d'une formation), un risque de confusion apparaît et avec lui l'horizon d'un « académisme de la transgression¹ ». C'est à ce manque que cette étude se propose de répondre en se plaçant directement dans cette tension entre évidence, nécessité et décalage. Penser l'interdisciplinarité avant de tenter de la dépasser et, pour ce faire, s'intéresser à la formation des acteurs telle qu'elle se pratique en France aujourd'hui dans l'institution : voici le projet de cette thèse.

Travelling d'entrée : se former au métier de comédien en France

Les trajectoires qui mènent à l'exercice du métier d'acteur sont multiples : Chantal Boiron souligne qu'en France, c'est la « diversité² » qui caractérise les formations artistiques. Nulle carte professionnelle (comme c'est le cas en Angleterre) ne régule l'accès au marché du travail pour les comédiens³. Pour autant, l'autodidaxie pure est devenue un cas de figure extrêmement rare dans les parcours d'acteurs, en particulier de ceux qui font état d'une carrière sur les planches. Plusieurs types de formations existent, privées comme publiques, l'université française n'accueillant, sauf exception, que des ateliers de pratique sans finalité professionnelle au sein de ses enseignements théoriques. Elles sont organisées selon un double principe chronologique et hiérarchique, les écoles supérieures d'art dramatique représentant, sur ces deux tableaux, le sommet de la pyramide. Avançons progressivement vers cet Himalaya.

Paysage français de la formation théâtrale

De l'aspiration première pour la scène au devenir professionnel (à considérer que celui-ci soit défini par le fait de subvenir à ses besoins financiers par l'exercice de l'actorat, quels qu'en soient la forme et le lieu d'exercice ou le type de contrat), autrement dit du sentiment de la vocation à l'entrée sur le marché du travail, il existe une série d'étapes abritées par différents lieux et structures de formation. Nous proposons de distinguer trois moments dans ce parcours dont le but est la professionnalisation : l'initiation, la formation initiale⁴ et enfin la formation supérieure. C'est à ce

¹ Pierre Bourdieu, « Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question », in *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, École Supérieure des Beaux-arts de Nîmes, Arles, 2001, p. 21.

² Chantal Boiron, « France », in *La Formation des comédiens en Europe occidentale, Ubu - Scènes d'Europe*, n° 30-31, janvier 2004, p. 43-48.

³ Dans sa thèse, Christine Farenc en déduit que « dans un tel marché de l'emploi, c'est la formation, ce rite de passage généralisé, qui semble l'agent idéal de régulation. Réguler la formation, c'est réguler le processus de professionnalisation ». Voir Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain, Prologue à toute pédagogie*, thèse sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université Paris III, soutenue en octobre 2012, p. 111.

⁴ Dans le jargon théâtral, on distingue la « formation initiale » de la « formation continue » : le premier contexte d'apprentissage se rapporte au moment qui précède l'exercice de la profession de comédien tandis que le second renvoie aux possibilités de formation en parallèle d'une activité professionnelle. De ce fait, à proprement parler, les trois moments que nous distinguons se rapportent tous trois à la formation dite « initiale » (selon cette définition). Par formation initiale nous désignons plus précisément la première formation à visée professionnelle traversée par les jeunes acteurs. De ce fait, la relation entre formation initiale et formation supérieure est à la fois chronologique et hiérarchique.

dernier contexte que s'intéresse notre étude ; toutefois, afin d'en cerner totalement les enjeux, il nous faut revenir quelque peu en arrière.

Le temps de l'initiation est le moins réglé : il peut avoir lieu dans le secret d'une salle de spectacle ou de cinéma, dans l'univers familial, à l'école ou dans un des nombreux ateliers amateurs qui rassemblent enfants comme adultes autour de la pratique du théâtre. Notons que 68 % des élèves que nous avons interrogés affirment avoir suivi un enseignement théâtral au lycée (de type atelier régulier ou option théâtre)¹. Créées en 1986 conjointement par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, les options théâtre dans le secondaire, conçues comme les fleurons d'une éducation artistique intégrée au cursus scolaire, sont devenues le vivier d'aspirations théâtrales professionnelles (ce à quoi elles n'étaient pas destinées par les textes réglementaires) : elles constituent désormais des cadres privilégiés pour faire ses premiers pas sur un plateau. Plusieurs élèves considèrent les expériences qu'ils y ont traversées comme cruciales dans le développement de leur désir naissant de théâtre et la construction de leur projet d'avenir. Les cadres de pratique amateur (MJC, associations) constituent aussi des lieux importants de découverte et de pratique pour les futurs aspirants comédiens ; non qu'ils y aient reçu un enseignement qui pourrait être considéré comme une première pierre de formation, mais à travers la fréquentation et les propositions des artistes (ou des professionnels de l'enseignement) qui les dirigeaient alors, ils ont pu entrevoir un rapport à la scène et au métier d'acteur qui est devenu une référence (positive ou négative) pour eux. Le parcours et le discours de ceux-ci ont aussi pu les orienter dans leurs choix d'école ou de formation.

À cette étape succède celle de la formation initiale, qui constitue le premier moment de formation à proprement parler en vue d'une pratique professionnelle. Chantal Boiron en propose une description mettant en exergue la division public/privé² : en effet, il existe d'un côté une myriade d'écoles privées dont certaines jouissent d'une excellente réputation artistique tandis que d'autres naissent et disparaissent extrêmement rapidement, de l'autre l'on trouve les conservatoires (à rayonnement communal, intercommunal, départemental et régional, les premiers étant plutôt consacrés à l'initiation). Le passage par l'une de ces formations dites initiales n'est pas une option : pour prétendre aux concours des écoles supérieures, il faut justifier d'une « formation théâtrale intensive d'au moins une année révolue au moment de l'inscription³ » ou bien, « à titre dérogatoire », « avoir une pratique professionnelle d'au moins un an⁴ ». Ce prérequis explicite fait donc de la « multiformation¹ »

¹ Enquête sur le parcours, les pratiques et les perspectives des élèves des écoles supérieures d'art dramatique – 2014-2015, réalisée par Emma Pasquer. Cf. Annexes, « Enquête sur le parcours, les pratiques et les perspectives des élèves des écoles supérieures d'art dramatique », p. 343-347.

² Chantal Boiron, « France », in *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, op.cit., p. 43-48.

³ Voir « Conditions de candidature », CNSAD, <http://www.cnsad.fr/4.aspx?sr=1>, consulté en janvier 2017.

⁴ *Ibidem*. Ce dernier cas est rare (seuls deux des élèves interrogés ont fait état d'expériences professionnelles avant leur entrée dans le cursus, celles-ci ayant été menées parallèlement au suivi d'une formation). M. élève au CNSAD raconte avoir beaucoup travaillé à Toulouse dans des cafés théâtres avant de postuler au concours de la première école de France et A. élève à l'ESTBA explique avoir eu la chance de jouer le rôle du fils dans *Six personnages en quête d'auteur* de Pirandello monté par Stéphane Braunschweig tout au long de la tournée de ce spectacle.

observée par le sociologue des professions artistiques Pierre-Michel Menger une règle officielle². Certains aspirants comédiens se contentent de la formation qu'ils ont reçue en école privée ou en conservatoire pour se lancer dans la carrière dramatique, mais rares sont ceux qui font de cet évitement des écoles nationales un choix positif. Pour un certain nombre de raisons que l'on exposera plus loin, ces écoles attirent intensément les convoitises : très peu de jeunes comédiens s'en détournent avant de les avoir tentées. Aussi, la formation initiale et sa traversée par ceux-ci est-elle souvent tendue vers cet objectif.

On recense quatre cent quarante et un conservatoires, répartis sur l'ensemble du territoire français³ (comprenant à la fois les CRC ou I, conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal, les CRD, conservatoires à rayonnement départemental et les CRR, conservatoires à rayonnement régional⁴). Bien qu'ils proposent des formations pré-professionnalisantes (CEPIT) et délivrent un diplôme attestant d'une formation poussée (le DET⁵), les conservatoires sont orientés vers le passage des concours des écoles supérieures : en témoigne le type d'enseignement qui y est dispensé, reposant en grande partie sur un travail de scènes en vue de cette épreuve. Leur gratuité constitue la raison principale de leur attractivité avec la supposée caution de qualité qu'implique le statut de formation publique. Dans la réalité, la qualité de l'enseignement y est variable : malgré une réglementation précise quant à son contenu, elle dépend fortement des équipes enseignantes et de l'ambition de la direction pédagogique. La préférence d'un conservatoire plutôt qu'un autre se fait donc en fonction de sa position géographique, ou de sa réputation (colportée principalement par ses anciens élèves). On y rentre sur concours, les places y sont donc limitées ; et la durée des études est variable (de deux à quatre ans). Sur le plan des formations initiales publiques, ces dernières années ont vu la création de classes préparatoires aux grandes écoles, à l'image de ce qu'Arnaud Meunier, directeur de la Comédie de Saint-Étienne, a mis en place en 2014 dans son école. Nous reviendrons sur cette question plus loin⁶.

¹ Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Centre de sociologie des arts, Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, 1997, p. 70.

² Celle-ci existe d'ailleurs aussi à l'échelle de la formation initiale : la plupart des jeunes acteurs suivent deux voire trois formations différentes avant d'entrer en école supérieure.

³ Voir <http://wents-users.cccommunication.biz/99645/docs/listeconservatoires.pdf>, Site internet du CNT, consulté en janvier 2017.

⁴ Les conservatoires dits d'arrondissement de Paris ont le statut institutionnel de conservatoire à rayonnement communal. Malgré ce statut structurellement inférieur, leur attractivité égale celle des conservatoires de région, étant donné leur situation géographique. Pour rentrer en formation dans les conservatoires d'arrondissement, il faut passer une audition, ce qui n'est pas le cas dans les conservatoires à rayonnement communaux.

⁵ Le certificat d'études théâtre (CET) atteste d'un bon niveau de pratique amateur et du suivi d'un cycle initial en conservatoire. Le diplôme d'études théâtrales (DET) ou diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP) correspond au diplôme qui clôt le cycle d'enseignement professionnel initial théâtre (CEPIT). Le CET et le DET ne sont pas inscrits au registre des titres et diplômes français (ce sont des diplômes d'établissement) ; ils ne sont pas non plus nécessaires pour prétendre aux concours des grandes écoles : ils attestent d'une formation initiale suivie en conservatoire sans pour autant tout à fait constituer une garantie du niveau de compétence des élèves diplômés.

⁶ Cf. infra « Cf. supra, « Faire ses premiers pas avant le "Temple" : les formations "initiales" », Partie 2, II. 1., p. 231.

Ce sont les cours et écoles privés qui accueillent le plus grand nombre de jeunes comédiens (54% des élèves ayant répondu à notre enquête sont passés par une école privée dans leur parcours de formation initiale). Le Centre national du théâtre recense chaque année sur son site tous les cours privés d'art dramatique : d'une année à l'autre, certains noms apparaissent et disparaissent systématiquement. La grande majorité (quatre-vingts établissements en 2016) sont installés en Île-de-France (la plupart à Paris même) tandis que quelques écoles privées balisent le reste du territoire (la région Aquitaine compte trois établissements, la région Rhône-Alpes neuf et la région Poitou Charentes, un seul)¹. Implicitement, la première étape du parcours pour devenir comédien est donc de « monter » à la capitale². Ces établissements proposent des formations en deux ou trois ans. Très peu sélectifs pour la plupart, on y accède sur dossier, stage ou audition et on y reste souvent le temps d'obtenir son droit d'entrée dans une école nationale : de fait, le témoignage des élèves révèle une tendance à ne pas aller au bout de ces cursus. En effet, bien que la plupart de ces écoles entendent proposer une formation ayant une valeur en soi, elles mettent en même temps l'accent sur leur qualité de tremplin vers ces écoles tant convoitées à travers l'ouverture de « classes concours » (autrement dit de créneaux particuliers destinés à la préparation des concours) : elles sont donc à la fois absolument autonomes et reliées, par le système des concours, aux écoles supérieures. Contrairement aux conservatoires qui restent extrêmement généralistes et qui sont dans une relation hiérarchique claire avec les grandes écoles, certaines écoles privées proposent des partis pris pédagogiques et des modalités de fonctionnement qui leur confèrent un statut particulier. Ainsi, au moment de l'entrée en formation, les critères de choix des élèves sont fonction à la fois des pourcentages de réussite aux concours, de la réputation de ces établissements et de leurs partis pris pédagogiques.

« Il faut dire et redire qu'il est souhaitable d'entrer dans une école supérieure pour exercer le métier d'acteur »³ : c'est aujourd'hui la pensée majoritaire qui circule. Dans un contexte de sureffectif des professions de la scène et du relatif contingentement de la diffusion des spectacles, mis en évidence dans de nombreux travaux, dont le rapport de Bernard Latarjet en 2004⁴, les écoles supérieures

¹Voir http://www.cnt.asso.fr/metiers_formations/cours_privés.cfm, consulté en janvier 2017.

² Voici la liste des établissements mentionnés dans les vingt-quatre entretiens : le cours Anne Thorès, le laboratoire d'étude du mouvement (LEM, école Jacques Lecoq), LEDA (école professionnelle de l'acteur à Toulouse), le laboratoire de formation au théâtre physique (ou LFTP), l'école du Point-fixe, le cours Périmony, le cours Florent, l'école l'Éponyme, le cours Simon, le cours Cochet, l'école du Jeu, le cours privé du Théâtre des déchargeurs, le Studio d'Asnières et le Studio de formation théâtrale à Vitry. Dans l'enquête menée auprès d'un échantillon plus large, on trouve aussi ces établissements : la Compagnie Maritime à Montpellier, les ateliers du Sudden, l'école Claude Mathieu, l'école Auvray-Navrois, le cours privé d'Élisabeth Tamaris, l'école arts en scène à Lyon, l'école des Enfants Terribles et l'école du vélo volé. Toutes les écoles citées ci-dessus sans référence de lieu sont situées à Paris.

³ Marc Sussi (dir.), « Le JTN a 40 ans », brochure éditée par le JTN en 2011, [en ligne] : http://www.jeune-theatre-national.com/Themes/v1/media/site_doc_14.pdf, consultée en février 2017, p. 50. « Les écoles supérieures dispensent un enseignement de qualité et, à l'issue de la formation, garantissent à leurs élèves un début de parcours professionnel, en partie grâce aux dispositifs d'insertion que la majorité d'entre elles ont mis en place ».

⁴ Voir Bernard Latarjet, *Pour un débat national sur l'avenir du spectacle vivant*, Rapport au ministère de la Culture et de la Communication, 7 mai 2004, La Documentation française, Paris, 2004.

occupent une « position éminente¹ » : qualifiées de « voie royale² » pour accéder à la profession, voire même d'« aboutissement³ » (dans un parcours de formation), leur accès échauffe les passions chez les jeunes acteurs. De fait, les formations initiales se placent ou plutôt sont placées dans une relation de subordination avec ces écoles pour lesquelles elles constituent un marchepied administrativement nécessaire mais parfois déprécié sur le plan de la pédagogie. En effet, certains directeurs critiquent l'enseignement qui y est dispensé et l'impact qu'il a sur les élèves (« le problème de la préformation, de la formation initiale, c'est que parfois elle les abîme [...], elle les amène à être décentrés par rapport à ce qu'ils sont⁴ » déclare Serge Tranvouez, actuel directeur de l'ESAD à Paris) tandis que d'autres témoignent d'un désir (au cours de la première année de formation notamment) de « recréer de la page blanche⁵ » et font état d'une tentation de faire de la formation dispensée dans leur établissement une globalité se suffisant à elle-même.

Or, avec la centralité que ces établissements sont actuellement en train de conquérir dans le paysage de la formation comme dans celui de la création et de la diffusion, leur impact sur le monde de l'art grandit. Chaque école propose un dispositif d'insertion spécifique et de multiples initiatives pour valoriser les élèves sortants de ces écoles sur le marché du travail et de la création. Le Festival JT16, porté par le Jeune Théâtre National et plusieurs structures de diffusion (Théâtre de la Cité Internationale, Nouveau théâtre de Montreuil, La Commune CDN d'Aubervilliers) en est un exemple frappant. Son objectif : mettre en valeur la jeune création. Son principe : sélectionner des équipes issues des écoles supérieures d'art dramatique. De même, des partenariats étroits se tissent actuellement entre des structures de formation et des lieux de création (entre l'ESAD et le TCI par exemple) favorisant l'intégration dans la programmation de ces lieux de spectacles d'école ou de créations d'élèves sortants.

Sans être a priori le fruit d'une volonté consciente et affirmée de l'État, ces dernières décisions tendent à conférer aux écoles supérieures une forme de monopole à plusieurs niveaux, qui est en mesure d'inquiéter à la fois les autres écoles (en particulier les écoles privées) mais aussi les acteurs qui n'ont pas eu la chance d'accéder à ces formations. Dans ce contexte, penser ce qui s'y transmet (et dans quelles conditions) et remettre, au moins momentanément, en question, la caution de qualité que leur double statut (d'école publique et supérieure) leur confère, devient d'autant plus nécessaire.

¹ Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, op. cit., p. 76.

² Josette Féral, *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 et l'Université Paris X – Nanterre au Théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001), L'Entretemps Éditions, Saint-Jean-de-Védas, 2003, p. 13.

³ Pierre-Michel Menger, op. cit., p. 63. Il désigne par là l'entrée au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris.

⁴ Serge Tranvouez poursuit : « Toutes les formations initiales ne sont pas bonnes. Et parfois eux [les élèves] n'ont pas fait le bon chemin dans une formation initiale » (ent., 03/15). Gageons que l'horizon des concours et la pression qu'ils suscitent n'aident pas nécessairement les jeunes gens à traverser sereinement et centrés « par rapport à ce qu'ils sont » (pour reprendre les mots de Serge Tranvouez) cette étape de leur parcours de formation.

⁵ Claire Lasne Darcueil (ent., 09/15). Dans le Livret des enseignements de l'année 2014-2015, l'actuelle directrice du CNSAD précise : « pour les élèves entrant au Conservatoire ayant déjà une expérience de pratique théâtrale, la première année consiste en un retour à une certaine nudité du jeu, qui passe, selon la formule de Samuel Beckett, par « désapprendre ». Voir *Livret des enseignements*, 2014/2015, CNSAD, p. 7.

Portrait des écoles supérieures d'art dramatique

Le site internet du ministère de la Culture et de la Communication recensait, à l'hiver 2016, quatorze établissements publics d'enseignement supérieur d'art dramatique, organisés en trois catégories : d'une part, les trois écoles nationales que sont le Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD), l'école supérieure d'art dramatique du théâtre national de Strasbourg (ESAD du TNS ou TNS) et l'école nationale supérieure des arts et techniques du théâtre située à Lyon (ENSATT), qui relève de la tutelle de l'Éducation nationale, plus précisément de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. De l'autre, les huit écoles supérieures de théâtre que sont : l'école supérieure de théâtre de Bordeaux Aquitaine (ESTBA), l'école nationale supérieure d'art dramatique de Montpellier (ENSAD), l'école du théâtre national de Bretagne située à Rennes (école du TNB ou TNB), l'école de la Comédie de Saint-Étienne, l'école régionale d'acteurs de Cannes et Marseille (ERAC), l'école professionnelle supérieure d'art dramatique du Nord-Pas-de-Calais située à Lille (EPSAD), l'Académie de l'Union ou école supérieure professionnelle de théâtre du Limousin située à Limoges et enfin l'école supérieure d'art dramatique située à Paris (ESAD)¹. En dernier lieu, il est fait mention de trois autres établissements : le Pôle d'enseignement supérieur de Paris Boulogne-Billancourt, le « Pont supérieur » ou Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant Bretagne/Pays de la Loire et le Studio d'Asnières².

À un premier niveau, théorique, notre étude s'intéresse aux onze premiers établissements mentionnés : ceux-ci se sont d'ailleurs eux-mêmes constitués en ensemble à travers la signature, en avril 2002³, de la Charte édifiant la plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien. C'est à ce contexte de transmission que nous nous intéressons ici. Afin de proposer une analyse documentée et précise, nous avons choisi d'entreprendre une étude approfondie (dont la méthodologie sera exposée plus loin) sur cinq écoles : le CNSAD, le TNS, l'ENSATT, l'ESTBA et l'ESAD. Avant de présenter cet échantillon et nos critères de choix, nous proposons d'exposer brièvement, le document mentionné ci-dessus à l'appui, les caractéristiques communes à ces établissements.

On accède à ces écoles sur concours, en présentant des scènes travaillées (parmi un répertoire d'auteurs dramatiques délimité selon des critères évolutifs) à un jury de professionnels (où se mêlent souvent artistes, professeurs de l'école et équipe de direction). Bien qu'il ait été question à plusieurs

¹ Dorénavant nous utiliserons ces sigles (recensés dans la « Table des sigles et abréviations utilisés », p. 4) pour désigner les établissements en question.

² Voir <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Theatre-spectacles/Enseignement-et-formation>, consulté en janvier 2017.

³ En avril 2002, neuf de ces écoles étaient signataires de ce document : le CNSAD, le TNS, l'ENSATT, le Conservatoire de Bordeaux, l'École du TNB, l'ERAC, le Conservatoire de Montpellier, l'École de la Comédie de Saint-Étienne, et l'EPSAD. Ont rejoint cette plateforme plus tard : l'ESAD, l'Académie de Limoges et en dernier lieu, le Studio-théâtre d'Asnières.

reprises d'inventer un premier tour commun¹, pour l'heure, chaque école organise son propre concours, avec des principes communs (énumérés dans la Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation des comédiens²) et des spécificités ; à quelques exceptions près (très récentes)³, le concours a lieu dans les locaux de l'école et l'inscription est soumise à des frais pour les élèves (auxquels s'ajoutent les frais de déplacement). La règle de la parité est respectée dans le recrutement des élèves⁴ (quand bien même le ratio homme/femme dans la population des candidats est tout à fait déséquilibré⁵). Le nombre de places dans ces écoles y est extrêmement restreint, d'autant plus si l'on considère le nombre de candidats au concours d'entrée (par exemple, en 2015, mille-cent-dix-neuf jeunes acteurs candidaient pour les trente places qu'offre le Conservatoire⁶). Certaines d'entre elles organisent un concours tous les ans (c'est le cas notamment du CNSAD, de l'ENSATT et de l'ESAD), tandis que d'autres n'accueillent qu'une ou deux promotions à la fois (c'est le cas de l'ESTBA et de l'école du TNS) et espacent donc le recrutement.

La durée des études est de trois ans. La scolarité est entièrement gratuite, en dehors des frais d'inscription, qui correspondent peu ou prou aux frais des étudiants à l'université. Les élèves de ces écoles bénéficient souvent d'avantages en nature qui leur sont offerts : au TNS et à l'ESTBA par exemple, le repas du déjeuner est intégralement pris en charge (financièrement et matériellement⁷) par l'école. Les élèves ayant le statut d'étudiant, il leur est possible de demander des bourses afin de subvenir à leurs besoins. Une des caractéristiques principales de ces formations est qu'elles sont intensives (environ trente heures par semaine, ce chiffre correspondant à une moyenne basse) : il n'est

¹ L'actuel directeur de l'ENSATT Thierry Pariente a notamment défendu ce projet : « j'aimerais beaucoup qu'il y ait un premier tour commun à toutes les écoles. [...] Je trouve que ça aurait du sens » (ent., 09/15).

² « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

³ Depuis très récemment, certaines écoles proposent des concours délocalisés. Par exemple, le premier tour de recrutement de l'Académie de Limoges en 2016 s'est fait dans quatre villes : Dijon, Orléans, Limoges et Fort de France. De même, le concours de l'école de la Comédie de Saint-Étienne de 2017 s'est déroulé à la fois dans les locaux de l'école, à Saint-Étienne donc, et au Théâtre Gérard Philippe de Saint-Denis, en Île de France. Cela permet à des jeunes gens qui n'auraient pas les moyens de financer le déplacement (pour eux et leurs répliques) de tenter leur chance : le principe est que le concours vient à eux. Cette proposition n'est pas sans rappeler ce qui avait cours dans les premières années de l'école de Strasbourg, où on allait auditionner les aspirants comédiens dans leur ville. Thierry Pariente évoque d'ailleurs pour l'avenir la possibilité d'un « repérage territorial complètement décentralisé » (ent., 09/15).

⁴ Au XIXe siècle au Conservatoire (et ce jusqu'au années 1970), hommes et femmes étudiaient dans des classes séparées. Dans une étude en date de novembre 2002, l'inspecteur de la création et des enseignements artistiques Jean-Claude Mézières met au jour le « déséquilibre entre candidatures masculines et féminines qu'on peut certes regretter mais sur lequel on n'a pas prise au stade des inscriptions (la régulation se faisant à l'arrivée avec le choix d'un nombre égal de lauréats et de lauréates du concours ». Voir Jean-Claude Mézière, « Les candidats au concours d'entrée au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris », direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, ministère de la Culture et de la Communication, novembre 2002, p. 18.

⁵ Jean-Claude Mézière met en exergue « l'extrême déséquilibre » entre la part de candidates au concours d'entrée du Conservatoire, 70,5 % et celle des candidats, 29,5 %. Il ajoute : « Un tel écart, constatable partout et à tout niveau de formation, ne peut manquer d'être préoccupant quand on sait par ailleurs que le répertoire comporte plus de rôles masculins que de rôles féminins ». Voir Jean-Claude Mézière, « Les candidats au concours d'entrée au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris », *op. cit.*, p. 7. Les statistiques des derniers concours des écoles du corpus confirment ce constat : en 2016, sur les 782 inscrits pour auditionner à Strasbourg, 485 sont des femmes et 297 sont des hommes (en 2017, 392 femmes pour 261 hommes). De même, à l'ESTBA, en 2016, sur les 468 dossiers reçus, 287 sont des femmes pour 181 hommes. Au CNSAD, sur les 1331 dossiers reçus pour le concours 2016, on recense 756 femmes pour 575 hommes. Chiffres communiqués par les écoles.

⁶ Chiffre extrait du « Livret des enseignements 2014-2015 », CNSAD, Paris. Document de communication, p. 30.

⁷ Les élèves du TNS ont chaque jour un repas complet servi à table qui les attend, dans un restaurant associatif situé à deux rues du théâtre ; ceux de l'ESTBA ont accès à la cantine du Conservatoire de Bordeaux : il leur suffit donc de traverser la rue et de se mettre les pieds sous la table tous les midis.

donc pas possible de mener une activité professionnelle (même de subsistance) en parallèle, d'où ces dispositifs (bourses, aides en nature) visant à soutenir les étudiants dont les études ne sont pas financées par les parents. De ce fait, des mesures sont prises afin de soutenir les élèves sur ce plan : à l'ESTBA par exemple, des postes d'ouvriers (rémunérés) sont réservés aux élèves.

L'attrait de ces écoles correspond à la fois au luxe des conditions de formation en termes d'infrastructure et au fantasme de garantie qu'elles peuvent apporter. Les budgets de ces établissements (même s'ils varient significativement d'une école à l'autre¹) permettent d'offrir aux élèves sélectionnés une formation très privilégiée ; ils ne sauraient être comparés avec ceux des écoles privées (quelles qu'elles soient) qui, comme le pointait le directeur de l'école privée qui porte son nom, le pédagogue Claude Mathieu sont essentiellement « privées de subventions² ». Le CNSAD et l'école du TNS sont intégralement financées par le ministère de la Culture (le budget de la seconde étant même confondu avec celui du théâtre) ; l'ENSATT est financée à 61 % par des subventions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à 6,5% par la région Rhône-Alpes et à 31 % par des ressources propres³ ; toutes les autres écoles sont, dans des proportions variables, à la fois financées par l'État et les collectivités territoriales. Pour reprendre la comparaison, le volume horaire des formations privées (mais aussi, par extension, la nature des locaux et le tarif horaire des professeurs par exemple) est conditionné par le budget maximal qu'il est possible de demander aux élèves. Au contraire, l'enveloppe budgétaire allouée aux écoles supérieures permet de concevoir des conditions d'apprentissage extrêmement privilégiées (densité de la formation, nombre d'élèves par classe, production et diffusion de spectacles de sortie) et de faire appel, en tant qu'intervenants, à des personnalités artistiques dont la visibilité sur les plateaux contemporains est le principal critère de choix (attirées à la fois par le prestige de l'établissement et le salaire, non négligeable).

Ce dernier point représente, pour les élèves, une chance : celle de commencer à se construire un réseau de connaissances qui sera des plus utiles une fois sur le marché du travail. Aussi, depuis les années 1980, la dynamique principale de ces formations est celle de la rencontre. Les élèves sont dirigés par des « artistes en activité » qui viennent les faire travailler pendant des durées courtes (en moyenne cinq semaines), le plus souvent autour d'une œuvre dramatique. C'est ce que Georges Banu qualifie de « pédagogie événement⁴ » ou « *pédagogie météoritique*⁵ », caractérisée par la brièveté de la rencontre et sa propension à susciter l'étonnement. Il souligne que ce type de transmission est souvent

¹ Le budget du CNSAD pour l'année 2016 monte à 4 340 382 euros tandis que celui de l'ENSATT pour 2015-2016 est de 2 007 851 euros. Ces chiffres ont une valeur indicative et permettent de donner un ordre d'idée : les budgets du Conservatoire sont présentés en année civile et non en année scolaire, de ce fait, une étude plus rigoureuse serait à mener pour procéder à une comparaison précise. Le budget annuel par élève revient environ à 43 000 euros pour le CNSAD et à 24 000 euros pour l'école du TNS. Chiffres communiqués par les écoles.

² Claude Mathieu, « Qui fait du théâtre en France ? – Table ronde animée par Joëlle Gayot », *Former l'acteur aujourd'hui, Enseigner/Transmettre*, colloque du CNT, théâtre du Vieux-Colombier, 4 mars 2014. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

³ « L'ENSATT en chiffres 2015-2016 », <http://www.ensatt.fr/index.php/2-uncategorised/1759-l-ensatt-en-chiffres-2015-2016>, consulté en juillet 2017.

⁴ Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Les Penseurs de l'enseignement, De Grotowski à Gabilly*, Alternatives Théâtrales, n° 70-71, 2001, p. 51.

⁵ *Ibidem*.

lié à l'identité d'exception de l'intervenant et qu'elle demande de la part de l'élève des capacités de résonance et d'appropriation fortes. À cette dimension s'ajoute, et ce depuis la même période, l'accent mis sur la technique : c'est là qu'intervient l'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur dispensée dans ces écoles. La transmission des disciplines non-théâtrales dans le cursus construit la trame d'une « pédagogie processus¹ » parallèle qui soutient les élèves dans leur apprentissage : au contraire de la « pédagogie événement », celle-ci s'effectue sur le temps long et suppose une coexistence prolongée. Mis à part au TNS et au CNSAD qui proposent des rythmes et des modes de transmission quelques peu différents, tous les autres établissements de cet ensemble ont aujourd'hui pris le parti de la « pédagogie alternée² », c'est-à-dire de l'alliage entre ces deux types de transmissions, à travers l'alternance de stages courts d'interprétation avec des metteurs en scène et de cours réguliers d'autres disciplines avec des spécialistes de celles-ci.

L'évaluation des élèves s'exerce sur le mode du contrôle continu. Il est extrêmement rare qu'un élève redouble une année ; il arrive, par contre, que certains élèves soient exclus de la formation (principalement pour des raisons de discipline ou d'absences répétées³) ou qu'ils la quittent de leur propre chef (même si, en comparaison d'il y a vingt ans, c'est une infime minorité, la grande majorité des élèves suivent le cursus jusqu'à son terme⁴). Chaque établissement délivre à la fois un diplôme propre à son école et le diplôme national supérieur professionnel du comédien (DNSPC) créé par un arrêté du 1^{er} février 2008⁵. Dans le cadre du processus dit de Bologne, toutes les écoles supérieures d'art se sont pliées à un certain nombre de modifications de l'enseignement et du mode de fonctionnement : des partenariats ont été passés avec des départements d'Études Théâtrales dans les universités. Par conséquent, à l'issue de leurs trois années d'école, les élèves sont gratifiés d'un grade de Licence (de Master pour les élèves acteurs du TNS) à condition d'avoir rempli les exigences universitaires définies.

Ces écoles se veulent dans une relation d'influences réciproques avec la création contemporaine. Toutefois, plusieurs directeurs formulent un vœu d'indépendance : « Il faut être à l'écoute, relativement » soulignait Daniel Mesguich, directeur du CNSAD de 2007 à 2013 (ent., 10/12). En entretien, celui-ci mettait en avant la capacité des écoles nationales à insuffler et modifier le paysage théâtral plutôt que d'y être soumis. L'insertion professionnelle des étudiants sortants est un enjeu majeur pour les protagonistes de ces formations : en témoignent la création de fonds d'insertion dans

¹ *Ibid.*, p. 50.

² *Ibid.*, p. 52.

³ Ce cas de figure est aujourd'hui extrêmement rare. Dans les premières années de l'école du TNS, les exclusions étaient très courantes. En témoignent les anciens élèves interrogés dans le numéro de la revue *Outre scène* portant sur l'école : « l'exclusion était possible », « on pouvait être mis à la porte ». « Dans mon groupe nous avons commencé à quatorze, et en troisième année nous n'étions plus que six ». Voir Pia Jung (Groupe II), José Maria Flotats (Groupe VI), Benoît Allemame (Groupe VII), in *L'école du TNS : 1954-2006, Une école dans un théâtre*, Anne-Françoise Benhamou (dir.), *Outre Scène*, n°7 et 8, Théâtre National de Strasbourg, 2006.

⁴ Dans son enquête publiée en 1997 intitulée *La profession des comédiens*, Pierre-Michel Menger souligne que dans ces établissements, la scolarité est plus homogène que dans les écoles privées : il note que les trois quart des élèves interrogés sont restés entre deux et trois ans dans l'école alors que ce taux ne dépasse pas 50 % dans les autres filières (36 % dans les cours privés). Voir *La profession de comédien*, op. cit. p.63.

⁵ « Annexe de l'arrêté du 1^{er} février 2008 relatif au DNSPC », Livret des annexes, p. 21-26.

l'ensemble de ces écoles¹ et l'attention portée au devenir des comédiens une fois sur le marché du travail. Pendant trois ans à compter de leur sortie, les élèves du CNSAD et du TNS ont accès au fastueux Jeune théâtre national : créé en 1971 dans le cadre de la redéfinition des missions du théâtre de France et pour aider la fraction (majoritaire) des élèves sortants du Conservatoire qui n'intégraient pas la Comédie-Française, le JTN a d'abord été conçu comme une « école d'application où ces jeunes comédiens pourraient faire leurs premières armes en présence du public, apprendre ainsi véritablement leur métier et se faire connaître de leur employeurs potentiels² », pendant une durée de deux ans. Association Loi 1901, subventionnée par le ministère de la Culture et de la Communication, le JTN propose aujourd'hui un système de contrat aidé facilitant (et même incitant) le recrutement des acteurs fraîchement sortis de ces deux écoles (l'avantage financier contrebalançant implicitement leur manque d'expérience)³. D'autre part, il abrite des auditions qui leur sont réservées (à quelques exceptions près quand les artistes en font la demande explicite⁴) avec des metteurs en scène de renom et accorde des subventions à des projets de création portés par des équipes majoritairement constituées de bénéficiaires de ce dispositif. Ces dix dernières années, les autres écoles supérieures se sont alignées sur ce modèle, qualifié de « référence » et d'« appui⁵ » dans la Charte de 2002, tantôt en créant leurs propres fonds d'insertion, principalement financés par les collectivités territoriales (le fond d'insertion de l'ENSATT reçoit aussi une subvention de l'État), tantôt en mettant en œuvre des solutions plus « artisanales », comme le remarque le responsable pédagogique de l'EPSAD à Lille, Didier Kerckaert, pour répondre aux mêmes objectifs : « focaliser le regard et l'attention des employeurs potentiels sur nos élèves sortis et à sortir⁶ ». Si la question d'une fédération de ces dispositifs se pose, celle du regroupement de l'ensemble de ces artistes au sein d'une seule et même structure francilienne et celle de l'ouverture des avantages du JTN à l'ensemble des élèves sortants des écoles supérieures d'art dramatique demeurent exclues : significativement, les établissements d'enseignement supérieur implantés en région ont d'ailleurs mis l'accent sur la dimension territoriale de l'insertion professionnelle⁷. Lors du colloque d'avril 2001 sur la formation de l'acteur au théâtre de la Colline, l'actuel directeur du TNS Stanislas Nordey formulait une mise en garde contre une tendance à faire de cette question l'enjeu même de la formation : « très souvent, on apprend aux acteurs à *s'en sortir*. Finalement, l'enjeu consiste plus à *s'en sortir* qu'à se former. On ne va pas à la recherche d'un art,

¹ Cf. infra, « Évaluations, représentations, insertion : sortie des artistes », Partie 2, II. 3., p. 261-278.

² Guy Brajot, in Marc Sussi (dir.), « Le JTN à 40 ans », *op.cit.*, p.8. Cette troupe-entreprise recevait une subvention annuelle de la Direction du Théâtre permettant de pallier le déficit existant entre les recettes et les dépenses.

³ La création du système des emplois aidés date de 1983 : cette réforme a été initiée sous la double impulsion de Robert Abirached, œuvrant alors à la direction du théâtre et des spectacles, et de Jacques Rosner, directeur du CNSAD de 1974 à 1983.

⁴ Des « auditions communes » (autrement dit qui s'adressent aux élèves sortants de l'ensemble des écoles supérieures) sont organisées lorsque le metteur en scène recherche des acteurs ou actrices pour interpréter des personnages d'origine étrangère, des enfants ou encore si le rôle nécessite des talents confirmés de chanteur ou d'instrumentiste ou tout simplement lorsqu'il en formule la demande expresse. Cela représente trois à quatre auditions par an maximum. Voir, « Le JTN et les écoles supérieures », in Marc Sussi (dir.), *op. cit.*, p. 51.

⁵ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livrets des annexes, p. 15-20.

⁶ Didier Kerckaert, in Marc Sussi (dir.), *op. cit.*, p. 56.

⁷ Cf. infra, « Dispositifs d'accompagnement et tremplins vers la sortie : quelle mise en valeur de l'interdisciplinarité ? », Partie 2, II. 3., p. 272-275.

d'un artisanat ; on doit simplement être capable de travailler avec les Georges Lavaudant, Joël Jouanneau, etc.¹ ». Aussi, il nous faudra interroger l'influence de la problématique de l'insertion professionnelle sur les choix pédagogiques et artistiques internes à la formation et non seulement dans les espaces de transmission de l'interprétation.

Critères de choix de l'échantillon

Les trois écoles nationales (soit le CNSAD, l'école du TNS et l'ENSATT) ont été sélectionnées a priori, dans le but d'inscrire notre réflexion sur la contemporanéité dans un devenir historique (ces trois écoles ayant toutes plus de cinquante années d'existence) : la possibilité d'analyser les transformations qu'elles ont traversées sur cette période constitue une source de compréhension quant à leur fonctionnement actuel mais aussi quant à celui des autres établissements de cet ensemble qui se sont inspirés tant structurellement que pédagogiquement de ces écoles plus anciennes (que ce soit d'ailleurs, sur le mode de l'adhésion ou celui du refus). De plus, au départ, elles ont été toutes trois construites sur des modèles de transmission distincts : celui de l'atelier pour le Conservatoire, celui du théâtre pour le TNS (l'école du TNS est le modèle du « théâtre-école ») et celui de l'école pour l'ENSATT (Thierry Pariente, le directeur actuel de cet établissement, parle au contraire d'une « école-théâtre »). Un développement sera consacré à cette distinction conceptuelle dans un chapitre de la première partie². Enfin, leur statut d'écoles nationales, intégralement financées par des subventions de l'État (au travers de dotations du ministère de la Culture pour les deux premières et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche pour l'ancienne école de la rue Blanche) construit une relation particulière vis-à-vis des autorités étatiques sur laquelle nous souhaitons nous interroger.

Pour compléter cet échantillon, nous avons choisi de nous intéresser à deux autres établissements qui s'avèrent être parmi les plus récents à avoir obtenu le statut d'école nationale : l'école supérieure de théâtre Bordeaux Aquitaine (ESTBA) et l'école supérieure d'art dramatique de Paris (ESAD). Le choix de l'école de Bordeaux correspondait au vœu d'inclure dans notre échantillon tous les modèles structurels de formation existant au sein du groupement des écoles supérieures, l'ESTBA étant, avec l'ENSAD de Montpellier, un exemple de mutation d'une classe d'art dramatique de conservatoire de région (de type CEPIT) en école supérieure ; et celui de l'ESAD, à la curiosité que nous portions au cursus créé en 2012 par Jean-Claude Cotillard (directeur de l'ESAD de 2008 à 2013), intitulé « arts du mime et du geste » et rebaptisé, par son successeur Serge Transvouez, section « arts du mouvement ».

Notre étude porte donc sur ces cinq établissements aux histoires inégales et aux structures hétérogènes, répartis sur le territoire français (deux écoles parisiennes et trois écoles installées dans des grandes villes de province).

¹ Stanislas Nordey, in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu*, op. cit., p. 248

² Cf. infra, « Coprésence de modèles de transmission », Partie 1, III. 2., p. 136-145.

Cartes d'« identité revendiquée¹ »

Chantal Boiron souligne :

Leur histoire, les moyens dont elles disposent, l'organisation des études, le contenu pédagogique et la « philosophie » de l'enseignement qu'elles dispensent font que chacune de ces écoles a son identité artistique et pédagogique propre à laquelle d'ailleurs elle est fortement attachée.²

En effet, l'État comme les personnalités qui les dirigent aiment à mettre en exergue ce qui fait la singularité et même le caractère unique de chacun de ces établissements³. Ainsi, le Conservatoire est présenté comme étant « la seule école du monde à former trente acteurs par an »⁴, le TNS « la seule école supérieure située dans un théâtre national en France⁵ » et l'ENSATT « la seule école formant sous le même toit {à dix métiers du théâtre}⁶ ». Voici donc un premier survol des écoles de notre corpus au prisme de leur singularité (historique, structurelle, pédagogique et géographique).

Le Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD) : « le plus prestigieux⁷ [...] »

En 1786, une classe d'art dramatique est ouverte au sein de l'École royale de chant et de déclamation, établie en 1784 sous l'impulsion de Louis XVI par un arrêt du Conseil d'État. La création de cette institution peut être regardée comme une réponse donnée à un double risque de déperdition : déperdition de savoir d'un côté et déperdition morale de l'autre. Elle incarne la conjonction de deux désirs : celui de comédiens chevronnés comme Lekain, déplorant l'absence de cadres officiels consacrés à la transmission de l'art dramatique et celui du pouvoir politique de l'autre, désireux de « surveiller et régir⁸ » les affaires artistiques afin d'en canaliser l'influence. Avec la création de l'Académie Royale de Musique d'un côté et de la Comédie-Française de l'autre, l'État s'octroie un monopole absolu en matière artistique⁹.

Le Conservatoire national d'art dramatique s'autonomise définitivement en octobre 1946 pour prendre la forme qu'il a aujourd'hui. Avant les créations rapprochées de l'école de la rue Blanche et de celle du TNS au milieu du XXe siècle, cette école a exercé un monopole en matière de formation théâtrale : repoussoir ou modèle, elle a d'ailleurs inspiré d'une manière ou d'une autre la conception de ces établissements et demeure un pôle d'attraction majeur de la vie théâtrale française pour les

¹ Chantal Boiron, « France » in *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, op.cit., p. 45.

² *Ibidem*.

³ « Chacune de ces écoles, forte de son histoire, est porteuse d'un projet artistique et pédagogique singulier qu'il est utile d'approfondir et de revendiquer pour ancrer la richesse et la complémentarité du réseau d'échanges et d'impulsion qu'elles sont appelées à développer au service de l'enseignement supérieur du théâtre ». « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

⁴ Claire Lasne Darcueil, « Former sans formater – Conversation entre Stanislas Nordey, Claire Lasne Darcueil, Thierry Pariente, Arnaud Meunier et Martial Poisson », *Théâtre/Public*, n° 217, juillet-septembre 2017, p. 91. En entretien, Claire Lasne Darcueil souligne à nouveau cette particularité quant au nombre d'élève : le Conservatoire accueille une « foule fragile et puissante de gens qui prennent un risque physique sur le plateau » (ent., 09/15).

⁵ Stanislas Nordey, « Former sans formater [...] », op. cit., p. 91

⁶ Thierry Pariente, « Former sans formater [...] », op. cit., p. 91.

⁷ Ginette Herry et Paul Vernois : « Le Conservatoire d'Art Dramatique de Paris ne forme que des comédiens. C'est l'établissement le plus prestigieux aux yeux du grand public ». Voir Ginette Herry et Paul Vernois, *La formation aux métiers du spectacle en Europe occidentale*, Éditions Klincksieck, Paris, 1988, p. 71.

⁸ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I : L'embellie (1981-1992)*, Actes Sud, Arles, 2005, p. 54.

⁹ Voir Robert Abirached, op. cit., p. 50-54.

jeunes qui y entrent comme pour les artistes qui y enseignent. Sur la route des concours, le passage par le Conservatoire est encore quasiment incontournable : un seul des vingt quatre élèves interrogés¹ n'a pas tenté ce concours et parmi les autres, certains s'expriment sur leur rapport à cet établissement avec des déclarations quelques peu hiératiques comme « le Conservatoire, je l'ai passé parce que c'est le Conservatoire » (H., ESAD, 1^{er}), qui mettent en exergue le statut de monument qu'a cette école.

Originellement conçu comme un vivier de jeunes acteurs pour la Comédie-Française, le CNSAD n'est plus aujourd'hui relié à un théâtre en particulier, que ce soit structurellement ou esthétiquement : « le Conservatoire doit donc non seulement *conserver* », affirme Jean-Pierre Miquel (son directeur de 1983 à 1992), « mais aussi armer le jeune acteur de techniques nouvelles, indispensables à l'exercice de son Art² ». Le metteur en scène et pédagogue Daniel Mesguich, honoré du privilège de diriger cette grande institution de 2007 à 2013 avance même que « c'est la tradition du Conservatoire d'être d'avant-garde » (ent., 10/12). À travers cette déclaration quelque peu péremptoire (et dissonante au regard de la controverse ayant conduit à son départ de ce poste³), il met en exergue un aspect néanmoins important de l'histoire de cette institution qui a su inviter, en son sein, la contradiction (Louis Jouvet y devient professeur en 1934) jusqu'à la scission de l'école en deux sections distinctes dans les années 1970 (formation traditionnelle d'un côté et formation nouvelle de l'autre), la seconde conduite par la figure tutélaire d'Antoine Vitez.

L'enseignement qui y est dispensé a bien sûr évolué au fil des directions mais la structure de celui-ci demeure quasiment inchangée depuis les années 1970⁴ : les classes d'interprétation restent le « cœur de l'école », « lieu d'exploration du répertoire⁵ ». Elles sont dirigées par un professeur (acteur ou metteur en scène, « artiste en activité » quoi qu'il en soit) qui suit une classe d'élèves pendant au moins une année⁶. Les fameuses « journées de juin » (qui ont remplacé l'ancien concours de sortie) permettent une exposition annuelle des élèves au public parisien⁷. Pendant les deux premières années du cursus, les élèves suivent parallèlement à ces classes des cours réguliers de plusieurs autres disciplines (chant, danse, clown, masque, taï-chi, escrime, etc.) permettant de mettre en travail de manière régulière corps et voix. En troisième année, les comédiens rencontrent des metteurs en scène à l'occasion de stages pendant lesquels ils créent des spectacles qui sont joués ensuite, dans l'une des deux salles du Conservatoire⁸ (ces stages se sont substitués aux classes d'ensemble). Le CNSAD

¹ Cf. infra, « “Passer les concours” : choix d'école et attentes vis-à-vis de la formation », Partie 2, II. 1., p. 233-236.

² Jean-Pierre Miquel, « Préface », in Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, CNSAD, Paris, 1986, p. 9.

³ Cf. infra, note 1 p. 149.

⁴ Nous rentrerons dans le détail de ces modifications dans la partie consacrée à l'histoire de cet établissement. Cf. infra, « Constructions et reconstructions d'après-guerre (1946-1968) », Partie 1, IV. 2., p. 171-176.

⁵ Brochure de l'année 1994-1995, Archives du CNSAD.

⁶ La position des différents directeurs sur ce point est évolutive : Daniel Mesguich défendait le fait que les élèves suivent un même professeur pendant trois ans. Actuellement, les jeunes comédiens du Conservatoire changent de professeur d'interprétation tous les ans.

⁷ Sur une décision de Claire Lasne Darcueil, il n'y a désormais plus de journées de juin en première année afin de préserver les élèves : le travail des classes d'interprétation est ainsi délesté de la pression suscitée par l'exposition publique.

⁸ Le CNSAD dispose de deux espaces scéniques : le théâtre du Conservatoire et la salle Louis Jouvet.

entremêle donc plusieurs types d'enseignement qui sont autant de modèles de transmission présents dans l'établissement¹.

Les effectifs du Conservatoire sont aujourd'hui encore les plus importants : l'école accueille trente élèves par promotion, sans compter les stagiaires étrangers (environ trois par classe). Son budget est nettement supérieur à celui des autres écoles supérieures (3,6 millions d'euros en 2016²), ainsi que le nombre de candidats chaque année (en 2016, on compte 1 331 candidats au concours d'entrée du CNSAD, pour 782 au TNS en section jeu, 516 à l'ENSATT, 468 à l'ESTBA et 601 à l'ESAD). L'école a le bénéfice d'être installée en plein centre de la capitale, dans une rue qui porte son nom et d'ouvrir l'accès au très convoité JTN. Le vœu d'excellence formulé par l'ensemble des directions successives constitue une part importante de l'identité de cet établissement.

L'école du théâtre national de Strasbourg (ESAD du TNS, ou TNS) : « théâtre-école »

Première formation française à s'être implantée au sein d'un établissement de création et de diffusion (ce qui est une réalité plus courante dans d'autres pays comme la Russie), l'école du TNS a été conçue selon un modèle que l'on a ensuite qualifié de « théâtre-école » et qui est devenu une référence pour la conception de plusieurs autres écoles (TNB, Comédie de Saint-Etienne, EPSAD, ESTBA). À l'inverse de l'assertion de Vitez, lui-même fondateur et directeur de l'École de Chaillot pendant son mandat à la tête du théâtre national de Chaillot de 1981 à 1988, qui fait de l'école « le plus beau théâtre du monde³ », c'est ici le théâtre qui devient l'enceinte et le cadre de la formation. L'école est structurellement située à l'intérieur de celui-ci : l'entrée des artistes, des spectateurs et des élèves est la même pour tous. Parfois même, elle s'y confond : il n'est pas rare, lorsqu'il s'agit de la formation théâtrale en France d'entendre parler du « TNS » (on dit « je passe le TNS » ou « je suis élève au TNS »), sans que la mention de l'école soit nécessaire pour comprendre de quoi il s'agit. Le directeur de cette institution cumule plusieurs responsabilités : il est directeur de l'école comme du théâtre. L'assistent dans ses missions de direction (du théâtre) un directeur administratif et dans ses missions pédagogiques, une directrice des études : Dominique Lecoyer assure ce poste depuis 1994. Comme l'explique Evelyne Ertel, cela implique qu'à partir de cette date, « le directeur du TNS entend se revendiquer comme entièrement responsable de la ligne artistique de l'école et des choix pédagogiques qui en découlent⁴ » : il dirige donc aussi la section jeu (et la section mise en scène/dramaturgie depuis sa création par Stéphane Braunschweig pendant son mandat au début des années 2000). Enfin, il intervient souvent en tant que professeur dans le cursus : ce dernier aspect est

¹ Cf. infra, « Coprésence de modèles de transmission », Partie 1, III. 2., p. 136-145.

² Voir Emmanuel Wallon, *Le spectacle vivant en chiffres, L'Observatoire des politiques culturelles*, supplément au n° 48, [en ligne] : [http://www.observatoire-culture.net/rep-revue/rub-article/ido-674/supplement le spectacle vivant en chiffres.html](http://www.observatoire-culture.net/rep-revue/rub-article/ido-674/supplement%20le%20spectacle%20vivant%20en%20chiffres.html) été 2016.

³ Antoine Vitez, *L'École, Écrits sur le théâtre – tome I*, P.O.L Éditions, Paris, 1994, p. 237.

⁴ Evelyne Ertel, « Histoire d'une École », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), *L'école du TNS : 1954-2006, Une école dans un théâtre, Outre Scène*, n°7 et 8, Théâtre National de Strasbourg, 2006, p. 180.

laissé à la liberté de la personnalité artistique du directeur, mais il est quasiment systématique depuis plusieurs dizaines d'années.

Depuis sa création, l'école du TNS abrite en son sein plusieurs formations à différents métiers du théâtre : dans chaque « groupe », les acteurs côtoient des dramaturges et des metteurs en scène, mais aussi des scénographes et des régisseurs¹. Le recrutement s'y fait deux ans sur trois : il y a donc toujours, au sein du théâtre national de Strasbourg, deux groupes d'environ vingt-cinq élèves (dont douze comédiens) qui se croisent et occupent les lieux. À la sortie, les élèves bénéficient du dispositif du JTN pendant trois ans, à l'égal des élèves du Conservatoire. L'école du TNS attire à chaque session de recrutement plusieurs centaines de candidats (710 postulaient pour la section Jeu en 2014). Chantal Boiron rapporte un budget de 1 118 835 euros pour l'année 2004². Aujourd'hui, le budget par an et par élève est d'environ 24 000 euros³.

Il règne dans ce lieu une atmosphère particulière. À l'instar du Conservatoire, les murs y sont chargés du passage des générations d'élèves et d'artistes : l'histoire et ses traces densifient, soutiennent et mettent en valeur le travail qui a lieu dans ces deux établissements. Aussi, l'aura de ces écoles est en grande partie liée à la sensation, extrêmement gratifiante pour les élèves, de se placer dans une lignée historique, caractérisée par le vœu d'excellence qui traverse les générations et par le parcours brillant de certains anciens élèves, plus que par une identité artistique spécifique. Dans les esprits, l'école du TNS est assimilée à la fois à l'histoire de la décentralisation dramatique et à la revendication d'un théâtre d'art et de création, portée par les metteurs en scène depuis le début du XXe siècle et de manière accrue, depuis les années 1980. L'école du TNS, « seul théâtre national en région »⁴, est donc bien celle d'un certain théâtre — sans que cela limite a priori les partis pris pédagogiques et esthétiques adoptés dans ce lieu. Comme le souligne Josette Féral, les écoles nationales, au nombre desquelles on compte l'école du TNS, restent « la voie royale choisie par les élèves qui souhaitent jouer sur les scènes nationales et optent pour des formes théâtrales et des esthétiques établies⁵ ». Enfin, la spécificité de cette école est d'être située en dehors de Paris : les remarques d'Arnaud Meunier à propos de l'école de la Comédie de Saint-Étienne pourraient aisément s'appliquer aux élèves de Strasbourg : « venir s'installer à Saint-Étienne, c'est un choix. On n'y est

¹ Chacune de ces sections est placée sous la responsabilité d'un référent distinct (Roland Reinewald pour la régie et Pierre Albert pour la scénographie) tandis que les acteurs comme les metteurs en scène sont directement sous l'autorité du directeur d'établissement : à son arrivée au TNS, Stanislas Nordey a confié une mission de suivi des metteurs en scène et dramaturges à son collaborateur Frédéric Vossier. Quand bien même, le cumul des fonctions au poste de directeur de cette institution est considérable.

² Chantal Boiron, « France », in *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, op. cit., p. 44.

³ Ce chiffre nous a été communiqué par Dominique Lecoyer. Le budget de cette école est compris dans celui du théâtre : c'est au directeur d'établir une répartition des fonds en fonction de son projet artistique et pédagogique. Il dispose d'une grande liberté sur ce sujet.

⁴ Stanislas Nordey, « Projet pour le TNS », *Programme de saison 2015-2016*, Strasbourg, p. 1. Document de communication.

⁵ Josette Féral, *L'École du jeu*, op. cit., p. 13. Les directeurs que nous avons interrogés revendiquent plutôt de proposer une formation orientée vers le questionnement voire la réinvention des formes et esthétiques établies : ce constat de Josette Féral sera donc à mettre en regard avec les sources collectées au cours de notre enquête de terrain.

pas, comme à Paris, sur-sollicité par le nombre de propositions artistiques et festives... On apprend à vivre en petit groupe pendant trois ans, ce qui n'est pas rien !¹ »

L'enseignement s'y fait quasiment intégralement sous forme de stages : « il n'y a pas de professeurs d'interprétation permanents », souligne Stanislas Nordey, mais une succession de « master class² ». Depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement régulier de type hebdomadaire a progressivement reculé jusqu'à disparaître totalement³. De ce fait, la réputation qui circule encore et fait de l'école du TNS une « école physique » est en absolu décalage avec ce qui s'y transmet réellement : aujourd'hui, le fait que l'enseignement mette l'accent sur l'engagement physique dans le jeu n'est plus un parti pris global mais dépend des esthétiques des metteurs en scène invités. Au contraire, comme le souligne Evelyne Ertel à propos des années où Jean-Pierre Vincent assurait la direction de l'établissement, « l'enseignement s'est considérablement intellectualisé⁴ ». « Dans la pratique de l'atelier », remarque-t-elle, « la parole, le recours à de nombreux textes autres que théâtraux, la discussion tiennent une large place⁵ ». Nous questionnerons l'actualité d'un tel constat⁶.

L'école nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT) : « L'école-théâtre »

Centre de jeunesse, puis collège d'enseignement technique, l'ENSATT a traversé plusieurs réformes structurelles notables pour acquérir son statut actuel d'école nationale. « Centre de formation aux seconds rôles⁸ », l'école de la rue Blanche visait à préparer au concours d'entrée du Conservatoire : elle se plaçait donc dans un rapport hiérarchique très clair avec cette institution. Aujourd'hui, il n'en est plus ainsi : l'ENSATT fait partie du trio de tête des écoles supérieures⁹. Depuis 1997, l'ancienne école dite « de la rue Blanche » (métonymie qui identifiait l'école à son adresse parisienne) est installée à Lyon, rue Sœur Bouvier, sur la colline de Saint-Just. En terme d'infrastructure, l'ENSATT a le statut d'un « établissement recevant du Public (ERP) Type R (enseignement) et L (spectacle)¹⁰ ». En effet, le bâtiment qui abrite l'école compte une multitude de studios, des salles de classes et deux espaces de représentations : le théâtre Laurent Terzieff

¹ Arnaud Meunier, « Former sans formater [...] », *op. cit.*, p. 91. Toutefois, dans les deux villes que sont Saint-Étienne et Strasbourg, la qualité de vie (sur les points soulevés par le metteur en scène) n'est pas tout à fait comparable, étant donné notamment les différentes densités de population et le dynamisme culturel et l'ouverture transfrontalière de celle que l'on nomme parfois « capitale de l'Europe ».

² Stanislas Nordey, « Former sans formater [...] », *op. cit.*, p. 91.

³ Seuls les cours d'instruments conservent un rythme hebdomadaire mais depuis l'arrivée de Stanislas Nordey au poste de directeur, cet apprentissage est désormais optionnel.

⁴ Evelyne Ertel, « Histoire d'une École », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), *L'école du TNS : 1954-2006, Une école dans un théâtre*, *op. cit.*, p. 173.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cf. infra, « La place de la parole dans ces enseignements : une certaine économie du discours », Partie 3, IV. 2., p. 417-425.

⁷ Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre*, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 2011.

⁸ Philippe Delaigue, « Acteur - Entretien (imaginé) avec Philippe Delaigue », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT*, *op. cit.*, p. 37.

⁹ Toutefois, on remarque que l'ENSATT attire un peu moins de candidats que les deux autres écoles nationales. En 2016, on compte 1 331 candidats au concours d'entrée du CNSAD, pour 782 au TNS en section jeu, et 516 à l'ENSATT.

¹⁰ Yves Favier, « Du bâtiment et de son origine », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT*, *op. cit.*, p. 19.

(218 places assises et un plateau de 200 m²) et les studios Jean-Jacques Lerrant (jauge de 180 spectateurs maximum et plateau entièrement modulable)¹. Thierry Pariente parle « d'école-théâtre », retournant la formule qui désigne l'école de Strasbourg. En effet, en ce qui concerne l'ENSATT, le rapport contenant/contenu est inversé : le théâtre est structurellement dans l'école, les deux salles de spectacle n'accueillant que les productions des élèves et vivant au rythme de la formation (et non l'inverse).

Par ailleurs, l'ENSATT conserve une particularité structurelle de taille : seule école à être sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, elle repose aujourd'hui sur une structure administrative et pédagogique à cheval entre deux mondes, « le monde de la culture et l'université ». Selon l'ancienne ministre Valérie Pécresse, l'existence d'une telle structure les incite « à tisser de nouveaux liens² ». On verra aussi que les transformations générées par l'intégration des écoles supérieures d'art au processus dit de Bologne ont affecté plus frontalement la formation dispensée à l'ENSATT³. L'école vit des subventions de cette instance étatique (61%) ainsi que de la région Rhône-Alpes (6,5%) et de ressources propres (31%) : en 2016, cela représentait 2 003 094 euros de budget de fonctionnement et d'investissement (hors masse salariale des personnels titulaires et contractuels)⁴.

À l'ENSATT, « se croisent au quotidien dix métiers de la scène complémentaires⁵ ». À sa création en 1941, l'école de la rue Blanche ne formait que des comédiens ; en 1953, des sections techniques sont instaurées, conférant ainsi à l'établissement l'image d'un lieu consacré au théâtre sous toutes ses formes et déplaçant les projecteurs dirigés vers l'acteur au fait théâtral dans sa globalité. L'évolution des dénominations des différentes sections et la création de nouveaux champs de formation (la mise en scène et l'écriture dramatique en 2003, par exemple) témoignent des mutations du métier comme des esthétiques contemporaines. Le recrutement s'effectue tous les ans ; les douze acteurs de chaque promotion côtoient des administrateurs, des costumiers (spécialité coupe ou spécialité conception), des directeurs techniques, des écrivains dramaturges, des metteurs en scène, des concepteurs lumière, des concepteurs son et enfin, des scénographes. Cela représente environ cent-cinquante étudiants au total (soit trois fois plus qu'au TNS, les effectifs des sections techniques étant nettement plus importants à l'ENSATT).

L'enseignement se fait sur le principe d'une alternance entre cours réguliers (le matin) et stages d'interprétation (l'après-midi) : danse, chant, technique Alexander, cours théoriques, sont au programme des matinées, travail sur des textes (en compagnie soit d'un acteur, soit d'un metteur en scène) occupent les après-midis. En troisième année, les élèves travaillent sur le mode d'une

¹ *Ibid.* p. 19-21.

² Valérie Pécresse, in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 9.

³ Cf. infra, « Dés-accords de Bologne : préserver la "spécificité" des écoles d'art », Partie 2, I. 1., p. 197-201.

⁴ « L'ENSATT en chiffres 2015-2016 », <http://www.ensatt.fr/index.php/2-uncategorised/1759-l-ensatt-en-chiffres-2015-2016>, consulté en juin 2017.

⁵ Thierry Pariente, in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 91.

production à l'occasion des ateliers-spectacles : au nombre de trois par an, ils permettent aux élèves de toutes les sections de travailler ensemble sous la direction d'un artiste, metteur en scène dans la grande majorité des cas (le cas de l'atelier-spectacle dirigé par le chorégraphe Daniel Larrieu représentant une exception à cet égard¹). Dans le cursus, d'autres occasions de travail en commun existent (les « Hypothèses » et les « Essais » notamment) ainsi que des projets de création autonomes (comme les « Soli »).

Dans un entretien en date de 2011, Philippe Delaigue, actuel directeur de la section des acteurs, affirmait que l'ENSATT entend « former [...] des acteurs de troupe² » : étant donné la situation actuelle des troupes en France, l'expression peut surprendre. Le metteur en scène et pédagogue explique désigner par ces mots « l'acteur le plus complet dans sa formation comme dans son engagement », celui dont le travail est porté à « un haut niveau d'exigence dans un souci d'humilité et de responsabilité ». À cette définition, particulièrement vaste, nous serions tenté de soustraire le qualificatif « de troupe » tant les termes utilisés et les objectifs annoncés semblent renvoyer à l'horizon commun que se sont donné les institutions de formation supérieure, soit de former un acteur « complet », « polyvalent », « créateur » :

[...] acteur talentueux, inventif, disponible, acteur de plateau mais aussi de tréteaux ou de rue, rompu à l'exercice d'un théâtre de textes, mais aussi initié aux bases du chant, de la danse, de la marionnette, du masque, du clown, du théâtre de rue ou d'objets, du mouvement scénique ou de l'improvisation et susceptible à tout moment d'approfondir occasionnellement l'une ou l'autre de ces pratiques sans y avoir jamais été totalement étranger.³

Cet acteur « sait conduire d'un bout à l'autre un projet de forme légère, il sait animer des ateliers de formation ou d'animation en direction de scolaires ou d'amateurs, il sait imaginer et conduire des rencontres en amont comme en aval des créations, il peut participer à un comité de lecture institué et contribuer à une réflexion dramaturgique⁴ ». Il conclut : « L'acteur de troupe n'est pas une « créature au service » mais un créateur à part entière⁵ ». On comprend qu'à travers cette formule, il désigne moins une esthétique particulière qu'une certaine éthique du métier de comédien⁶. Or, il est vrai qu'à l'ENSATT, les acteurs sont régulièrement ramenés à la relativité de leur place dans le système théâtral et à la modestie nécessaire pour travailler en équipe : « l'acteur n'est surtout pas le centre du théâtre,

¹ Cf. infra, « En création avec un chorégraphe », Partie 4, II. 1., p. 505-531.

² Philippe Delaigue, « Acteur - Entretien (imaginé) avec Philippe Delaigue », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 38.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 38-39.

⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶ Toutefois, ses propos laissent les deux possibilités coexister : « l'acteur que l'on engage dans une troupe doit être capable de répondre aux attentes artistiques du ou des chefs de troupe mais aussi de tous les metteurs en scène, français ou étrangers, susceptibles de venir faire travailler la troupe à laquelle il appartient ». Philippe Delaigue, « Acteurs », *Ibid.*, p. 38. Chaque année, plusieurs élèves sortants de l'ENSATT rejoignent la troupe de la Comédie-Française en tant que stagiaires pour une durée d'un an : cela représente entre deux et trois élèves par promotion. De plus, plusieurs parrains de promotions d'acteurs sont significativement des metteurs en scène qui dirigent, si ce n'est une troupe comme Ariane Mnouchkine, des projets à long terme basés sur une véritable fidélité à un collectif d'acteurs (comme Joël Pommerat ou Jean-François Sivadier). Sur le modèle de la troupe comme « communauté exemplaire », voir Serge Proust, « Idéal de troupe et expériences de la compagnie », in Raphaëlle Doyon & Guy Freixe (dir.), *Les Collectifs dans les arts vivants depuis 1980*, Éditions L'Entretemps (coll. Les points dans les poches), Lavérune, 2014, p. 31-46.

mais, peut-être, un peu de sa raison d'être¹ », nous dit Philippe Delaigue. Mireille Losco-Lena, chercheuse à l'université Lyon II et enseignante à l'ENSATT souligne que quantitativement, les comédiens sont « très minoritaires » dans l'école. Elle explique :

Pendant longtemps, le département comédien était pensé comme le fleuron de l'école, son cœur. Et je n'ai plus l'impression que c'est le cas aujourd'hui. Et du coup, cela donne du théâtre une image très métissée, bigarrée : cela ne viendrait à l'idée d'aucun étudiant ici de décrire le théâtre comme un comédien plus un texte. Sinon, on nie 80 % de l'école.²

Il est certain que les élèves de l'ENSATT sont sensibilisés, à travers leur formation et les différentes circulations au sein de cette « mégastucture³ », à la collaboration avec les autres corps de métier indispensables à la création théâtrale. Toutefois, l'équation rejetée par la chercheuse (« un comédien plus un texte ») désigne, au contraire, une vision du jeu de l'acteur majoritairement transmise dans cet établissement. En effet, en dehors des cours réguliers de danse, de technique Alexander et de chant, l'enseignement de l'interprétation porte essentiellement sur un rapport au verbe méticuleux (voire explicatif) qui n'est pas le propre de cette école mais un héritage pédagogique dont on tentera de révéler les soubassements historiques dans une partie spécifique⁴.

L'école supérieure de théâtre de Bordeaux Aquitaine (ESTBA) : « une jeune école en émergence, où tout reste à faire⁵ »

L'histoire de la création de l'ESTBA est en grande partie similaire à celle de l'ENSAD de Montpellier (et d'une certaine manière aussi, à celle de l'ESAD) : ces établissements représentent l'aboutissement d'un processus de transformation des cursus de formation professionnelle des conservatoires de région (créés à la fin des années 1990) en écoles supérieures. L'ESTBA sous sa forme actuelle a été créée en 2007 sous l'impulsion de Dominique Pitoiset, alors directeur du TnBA⁶ (il a suivi les deux premières promotions, de 2007 à 2013), mais la classe supérieure du conservatoire à rayonnement régional de Bordeaux Jacques Thibaut faisait déjà partie des établissements signataires de la Charte d'avril 2002. Le metteur en scène a donc entériné et donné sa forme finale à une initiative croisée de la région et de l'équipe de direction de cet établissement. On peut se questionner sur le fondement politique, artistique et pédagogique de cette école et par prolongement, sur son identité. Il semblerait que l'école attire les jeunes comédiens avant tout pour sa jeunesse et les perspectives de développement qui en découlent.

L'école est structurellement et administrativement contenue dans le théâtre. Dominique Pitoiset situe le projet de sa création dans le sillage d'autres écoles illustres : « Au TNS où je me suis formé,

¹ Philippe Delaigue, « Acteur - Entretien (imaginé) avec Philippe Delaigue », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 40.

² Mireille Losco-Lena (ent., 03/13).

³ Thierry Pariente, actuel directeur de l'ENSATT, décrit cet établissement ainsi : « L'ENSATT, ce n'est pas une école d'acteurs : l'ENSATT, c'est une mégastucture avec dix départements » (ent., 09/15).

⁴ Cf. infra, « “Le texte, d'abord”, une hiérarchie héritée », Partie 1, I. 1., p. 76-89.

⁵ Anthony Jeanne, « Paroles d'élèves ESTBA », http://www.tnba.org/sites/default/files/PDF/pdf_parole_deleves.pdf, consulté en février 2017.

⁶ Théâtre national de Bordeaux en Aquitaine.

puis à Rennes, Milan, Turin où j'ai été amené à travailler avec de jeunes comédiens, j'ai toujours été sensible à la façon dont la formation du comédien trouvait sa légitimité et sa raison d'être au cœur d'un théâtre¹ ». En effet, à l'instar du TNS le bâtiment qui accueille l'ESTBA est absolument attaché au théâtre (il faut entrer par le TnBA pour pénétrer dans l'école) et son directeur cumule deux fonctions : depuis 2013, c'est la metteuse en scène Catherine Marnas qui endosse ce cahier des charges.

Le recrutement des élèves se fait tous les trois ans, c'est-à-dire qu'une seule promotion de quatorze élèves est formée à la fois : ce luxe pédagogique (que l'on retrouve aussi à Saint-Étienne, à l'école du TNB et à Limoges) comporte bien sûr aussi des inconvénients (comme l'impression de vivre en autarcie pendant trois années, qui plus est dans une ville que l'on ne connaît pas au départ pour la majorité des étudiants venus de toute la France), ou du moins, il implique une gestion subtile du groupe : on ne s'étonnera donc pas que le recrutement prenne fortement en compte cette dimension².

Pendant les deux premières années, les élèves suivent un programme dense de cours réguliers sur les matinées : aikido, technique vocale, chant choral, danse contemporaine, danse hip-hop, cirque, percussions corporelles occupent, de manière hebdomadaire, le début de journée³. Les après-midis sont consacrées à des stages portant soit sur une forme théâtrale (clown, masque) ou un type de jeu (travail face à la caméra), soit sur une œuvre théâtrale aux côtés d'un metteur en scène. Avant chaque stage d'interprétation, les élèves étudient, sous l'égide d'un professeur d'université, le contexte esthétique et historique de l'œuvre qu'ils vont étudier au plateau. En troisième année, le volume horaire des classes matinales tend à diminuer (sans pour autant disparaître) : à l'instar des autres écoles, les derniers mois sont tendus vers la sortie, productions et représentations à la clé.

L'école supérieure d'art dramatique de Paris (ESAD) : « l'école de la création faite par et pour les jeunes créateurs⁴ »

Ancien « conservatoire des conservatoires », l'ESAD est devenue école supérieure en 2008 sous l'impulsion de son directeur de l'époque, Jean-Claude Cotillard, qui a mené une campagne volontariste auprès de ses tutelles (ministère de la Culture et de la Communication et mairie de Paris) pour obtenir l'habilitation à délivrer le DNSPC et introniser cette école au panthéon des écoles supérieures. Depuis, les deux directions successives, celle de Jean-Claude Cotillard puis celle de Serge Tranvouez (qui a pris sa suite à la rentrée 2014) se sont employées à dissoudre la « confusion entre {le} passé de formation initiale⁵ » de l'école et son actuel statut. En entretien, le premier raconte avoir

¹ Brochure de présentation de l'ESTBA (en vue du premier concours d'entrée en 2007), Archives de l'ESTBA.

² C'est le cas aussi dans les autres écoles de notre corpus. Cf. infra, « Des critères de sélection ? », Partie 2, II. 1., p. 238-243.

³ Cette énumération correspond à l'emploi du temps des élèves de la promotion 2016 au 1^{er} janvier 2016 : d'une année sur l'autre et surtout, d'une promotion à l'autre, de légères modifications sont effectuées. Cf. supra, « La valse des disciplines », Partie 2, III. 1., p. 278-296.

⁴ <http://www.esadparis.fr>, consulté en février 2017.

⁵ Serge Tranvouez (ent., 03/15).

clairement profité des « nouvelles donnes » créées par la réforme des écoles d'art pour proposer son projet au ministère. Contrairement aux écoles plus anciennes qui ont dû ajuster leurs programmes aux contraintes dictées par les arrêtés ministériels, il a conçu l'ESAD dans sa forme actuelle à partir des exigences et prescriptions, dans un rapport d'inspiration plus que d'adaptation : à l'instar de l'ESAD, la relation des établissements les plus récents aux tutelles ministérielles est donc, de fait, sensiblement différente de celle des trois écoles les plus anciennes.

En même temps, à l'ESAD, Jean-Claude Cotillard revendique la mise en œuvre d'un projet pédagogique spécifique, attaché au dessein de « faire une école qui soit un peu différente et qui parte beaucoup du travail du corps et de toutes les gammes de la scène¹ » (ent., 09/15) : cette identité demeure celle de l'ESAD aujourd'hui. Serge Tranvouez le confirme lorsqu'il raconte qu'intervenant à l'occasion d'un stage dans cet établissement quelques années auparavant, il avait déjà identifié la spécificité du parti pris défendu dans l'école : « c'était une école avec peu de moyens mais qui avait un esprit » (ent., 03/15). L'ESAD a aujourd'hui une place importante dans le paysage des écoles supérieures : elle attire les jeunes comédiens à la fois pour l'orientation de la formation décrite ci-dessus, que Serge Tranvouez a su mettre en valeur à la suite de son prédécesseur, mais bien sûr aussi pour sa situation géographique : c'est la deuxième école supérieure (et la seule) située à Paris (l'entrée de l'ESAD se fait par la place Carrée, à l'intérieur du Forum des Halles)². Les élèves qui passent le concours de l'ESAD sont motivés par ces deux aspects : une majorité d'entre eux rapportent d'ailleurs avoir choisi positivement d'entrer dans *cette* école, ce qui n'est pas le cas de tous, dans un contexte où rentrer dans *une* école est la priorité : « c'est l'école que je voulais », affirme H., élève de la promotion 2017³. Tous les ans, une promotion de quatorze élèves est accueillie dans l'établissement. Depuis 2012, une promotion particulière, à l'origine baptisée section « arts du mime et du geste » par Jean-Claude Cotillard, devenue section « arts du mouvement » avec l'entrée de la seconde promotion en 2016, est recrutée tous les trois ans⁴.

À l'instar de ce que nous avons décrit à propos de l'ENSATT et de l'ESTBA, l'enseignement s'y organise sur la base d'un alliage entre cours réguliers le matin (les disciplines non-théâtrales constituant là encore le support d'un travail technique de l'acteur sur son instrument, voix et corps) et stages d'interprétation (l'après-midi), mêlant ainsi les enjeux d'une « pédagogie du choc⁵ » et avec

¹ Le parcours du pédagogue, choisi par Maximilien Decroux pour transmettre son enseignement, éclaire les choix qu'il a faits pour l'ESAD. Voir préface de Jean-Claude Cotillard, *Maximilien Decroux, Au-delà du mime*, Tania Becker & Catherine Decroux, Riveneuve éditions, Archimbaud éditeur, Paris, 2015.

² La situation absolument centrale de ces locaux ne saurait faire oublier à la direction et aux élèves ses inconvénients : en effet, toutes les salles de l'ESAD étant situées en sous-sol, elles ne disposent d'aucune source de lumière naturelle et d'aération directe. L'actuel directeur Serge Tranvouez prospecte pour d'éventuels nouveaux locaux et développe des partenariats avec plusieurs théâtres parisiens afin que les élèves aillent, par moments, travailler ailleurs. Cf. infra, « Cartographie des espaces de travail », Partie 2, II. 2., p. 257-258.

³ Cf. infra, « “Passer les concours” : choix d'école et attentes vis-à-vis de la formation », Partie 2, II. 1., p. 232-234.

⁴ Nous consacrerons un développement spécifique à cette proposition pédagogique et artistique singulière. Cf. infra, « **Section “arts du mime et du geste” / “mouvement” : un cas particulier** », Partie 2, I. 3., p. 214-222.

⁵ Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Les Penseurs de l'enseignement, De Grotowski à Gably, Alternatives Théâtrales*, op.cit. p. 51.

ceux de la « pédagogie du processus¹ ». Depuis son arrivée au poste de directeur, Serge Tranvouez multiplie les partenariats avec les structures de création et de diffusion de la petite couronne. Il profite de l'accueil de ces lieux pour faire sortir les élèves de leur sous-sol et initier des collaborations précieuses pour l'insertion professionnelle future de ces jeunes acteurs, ce qui accentue sensiblement l'attrait de cette école : mise en valeur par cette volonté d'ouverture et de mise en réseau, la formation proposée à l'ESAD conquiert doucement une place de choix dans le paysage des écoles supérieures.

Caractéristiques et limites de l'échantillon : une étude de cas pentagonique

Toute la vie les mêmes questions, les mêmes réponses.

Samuel Beckett, *Fin de partie*²

Si l'on retrouve le « principe de diversité³ » qui régit la formation de l'acteur à l'échelle de ces cinq établissements, il existe, dans un même temps, de nombreux facteurs d'homogénéité qui justifient une étude groupée qui ne soit pas de type comparatiste, en particulier en ce qui concerne la question de l'interdisciplinarité dans la formation. En effet, d'une école à l'autre, les questions soulevées par ce sujet sont analogues (en témoignent les discours des directeurs de ces établissements) et si les réponses apportées dans les programmes et les cursus comportent évidemment des particularités, celles-ci ne sauraient fonder des modèles identifiables et distincts. Les spécificités se manifestent plus visiblement à l'échelle des enseignements et des disciplines (concernant le type de transmission et le contenu transmis par exemple) : elles ne dépendent donc pas directement de l'identité, artistique et pédagogique, de l'établissement mais plutôt de l'originalité de la démarche de l'enseignant. La comparaison ne sera donc pas (directement ou indirectement) l'enjeu de ce travail bien que j'aie été fréquemment sollicitée sur ce point, notamment par les élèves (soucieux de savoir quelle était, selon moi, la « meilleure école ») : elle ne sera que rarement utilisée comme mode d'organisation de la pensée. Dans le corps de cette étude, nous limiterons autant que possible les développements école par école et privilégierons la combinaison d'exemples par sujet ou par discipline. Nous tâcherons ainsi de penser conjointement ce qui est semblable et de considérer toute spécificité comme sujet de réflexion, en nous interrogeant sur sa source, autrement dit en tâchant de déterminer si celle-ci est spontanée (un individu) ou si elle correspond à une construction qui implique la direction pédagogique et éventuellement l'héritage de l'établissement.

Le parti pris méthodologique permis par notre échantillon trahit donc en même temps sa limite. En effet, mise à part la section « arts du mime et du geste » (aujourd'hui section « arts du mouvement ») de l'ESAD, à laquelle nous consacrerons un développement spécifique, aucun de ces cinq

¹ *Ibid.*, p. 50.

² Samuel Beckett, *Fin de partie*, Éditions de Minuit, Paris, 1957, p. 19.

³ Chantal Boiron, « France » in *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, op. cit., p. 43.

établissements ne propose de projet pédagogique original nécessitant une étude isolée sur la question qui nous intéresse. Aussi, à travers ce corpus d'établissements, c'est à une étude de cas (pentagonique, mais unique) d'un modèle structurel et pédagogique identifiable que nous allons procéder : celle des écoles supérieures d'art dramatique alignées sur le modèle institutionnel décrit dans la Charte de 2002, émanant lui-même d'une conception de l'enseignement dont les racines profondes sont à trouver dans l'analyse de l'histoire des établissements les plus anciens et dans l'identification d'un habitus, au sens que Pierre Bourdieu confère à ce mot (un « principe ordonnateur d'improvisation réglée » - *principium importans ordinem ad actum*¹), métabolisé dans les discours et les comportements des acteurs sociaux de ces formations. Pour élargir le champ, une étude des autres écoles supérieures serait à mener : certaines d'entre elles, comme l'Académie à Limoges², présentent des orientations pédagogiques remarquables au regard des observations et constats que nous avons pu formuler au sujet de notre corpus.

Complémentarité, instrumentalisation, frictions : l'« écart » et « l'entre³ » des disciplines

Celui qui étudie les articulations de la main n'ignore pas l'importance du cœur.

Eugenio Barba, *Le Canoë de Papier*⁴

Le point de départ de cette recherche est un constat paradoxal : celui de la présence des autres arts dans les cursus de formation proposés dans ces écoles supérieures d'art dramatique qui placent, par ailleurs, l'interprétation au cœur de l'enseignement. « Les classes d'interprétation sont le cœur de l'école, le lieu d'exploration du répertoire⁵ », déclare Marcel Bozonnet (directeur du CNSAD de 1993 à 2001) à propos du Conservatoire dans une brochure de 1994 ; par cette métaphore, ce dernier leur confère un rôle central (voire vital, essentiel). « Colonne vertébrale⁶ » de ces formations,

¹ Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Droz, Genève, 1972), rééd. Seuil, Paris, 2000, p. 262. Voir aussi Jean-Paul Bronckart & Marie-Noëlle Schurmans, « 6. Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique », in Bernard Lahire (dir.), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte, 2001, p. 153-175.

² Dès sa création en 1997, l'Académie s'est distinguée des autres écoles supérieures par des échanges et un partenariat très étroit avec des écoles nationales en Russie et une ouverture à l'international affirmée. Cette dynamique d'ouverture aux méthodes et protocoles russes a donné une couleur originale à ce lieu de formation, qui se distingue aussi par sa localisation géographique : l'école se trouve à quinze kilomètres de Limoges, en plein milieu de la verdure, et non pas dans le centre de Limoges, préfecture du département de Haute-Vienne. Voir <http://academietheatrelimoges.fr>, consulté en août 2017 ; voir aussi Agathe Charnet, « À l'Académie de théâtre de Limoges, l'appel de l'ailleurs », *L'école du spectacle*, Blog du Monde, <http://ecoleduspectacle.blog.lemonde.fr/2017/06/14/a-l-academie-de-theatre-de-limoges-lappel-de-lailleurs/>, consulté en août 2017.

³ Nous empruntons ces concepts au philosophe François Jullien, leur utilisation est explicitée plus loin.

⁴ Eugenio Barba, *Le Canoë de Papier. Traité d'anthropologie théâtrale*, (1993), L'Entretemps, Saussan, 2004, p. 80.

⁵ Marcel Bozonnet, « Brochure de l'année 1994-1999 », CNSAD. Nous lui attribuons ce texte par déduction (étant le directeur de l'époque), mais il n'est pas explicitement signé dans ce document. En entretien, il reprend cette idée : « J'ai bien compris qu'au cœur du Conservatoire, il y avait ces classes d'interprétation » (ent., 11/15).

⁶ Marcel Bozonnet (ent., 11/15).

l'apprentissage de l'interprétation est à la fois leur enjeu principal et le mode de transmission privilégié pour ce faire. Pourtant, un certain nombre de disciplines autres que l'interprétation (que nous qualifierons de « non-théâtrales¹ ») y sont transmises : en premier lieu, la danse et le chant bien sûr, mais aussi le cirque, les arts martiaux et certaines pratiques somatiques. La ligne artistique et pédagogique de ces établissements est claire et explicite : il s'agit de former des acteurs et de transmettre un rapport au théâtre qui place le poème dramatique au centre et sa prise en charge par l'acteur en première ligne des apprentissages à faire². Malgré tout, d'autres disciplines, qualifiées de « périphériques », « annexes », voire « techniques », « fondamentales » sans jamais être « essentielles » pour autant, gravitent autour de cet enseignement. Aussi, si à l'instar du Conservatoire, l'interprétation constitue le point névralgique de ces formations, de quel(s) organe(s) les disciplines non-théâtrales ont-elles la place et la fonction ? Plus encore, leur présence dans le corps de la formation est-elle réellement organique ou constitue-t-elle le fruit d'une greffe (comportant toujours des risques de rejet) et dans ce cas, quel organe malade ou faible remplacent-elles ? Autant de questions qui seront l'enjeu de cette réflexion.

Morpho-histoire de l'interdisciplinarité : pour une étude des relations

Dans son introduction à l'ouvrage intitulé *Les Nouvelles formations de l'interprète*, Anne-Marie Gourdon pose une distinction entre les termes d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité suivant le mode d'association des différentes disciplines adopté au sein de la formation, de la juxtaposition à la fusion³. Suivant sa nomenclature, « des écoles telles que le Conservatoire de Paris et l'École du TNS sont davantage des institutions pluridisciplinaires qu'interdisciplinaires⁴ » dans la mesure où les autres arts y sont enseignés sans jamais devenir un but en soi : l'élève « n'est formé que pour une unique profession : celle d'acteur⁵ ». Sa classification se place donc explicitement du point de vue du résultat : elle regarde la formation et élabore des catégories pour la caractériser au prisme de sa finalité. Notre approche est différente puisque nous proposons de regarder ces formations à travers leur unité première (le cours) et de considérer avant toute chose les processus d'apprentissage qui s'y mettent en place. Pour cette raison, cette distinction conceptuelle n'est pas tout à fait opératoire pour notre approche.

Nous pouvons constater théoriquement, comme elle le fait, que les écoles de notre corpus sont « pluridisciplinaires » (tel qu'elle le définit) car leur visée est bien de former des acteurs, mais cela ne nous dit rien des relations (réelles) qu'entretiennent les différentes disciplines enseignées dans ces

¹ Le choix de ce syntagme est exposé plus loin.

² C'est d'ailleurs sur cette organisation des priorités que joue Jean-Claude Cotillard pour caractériser la spécificité de la section arts du mime et du geste de l'ESAD : il dit l'avoir conçue « pour donner la priorité à la créativité plus qu'à l'interprétation » (ent., 09/15).

³ Anne-Marie Gourdon, « Analyse conceptuelle des termes utilisés », in *Les nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 10-11.

⁴ *Ibid.*, p. 10.

⁵ *Ibidem*.

écoles et des liens qui se tissent (ou ne se tissent pas) entre elles dans les processus d'apprentissage engagés. À travers cette recherche, ce sont à ces relations (visibles et invisibles, officielles et officieuses, explicites et implicites) qui sont à la base de l'organisation interne de l'enseignement, que nous souhaitons nous intéresser : il nous semblait donc précipité de présager de leur nature dans notre titre. De ce fait, nous utiliserons le terme d'interdisciplinarité en lui attribuant une valeur générique et en nous appuyant sur sa construction sémantique, le préfixe « inter » mettant l'accent sur les notions de relation et d'organisation (temporelles, spatiales, organiques).

Afin de mettre en perspective la division des arts en champs disciplinaires à l'âge classique, chercheurs comme artistes renvoient à la mythologie d'une origine commune des formes artistiques, à travers notamment des références (souvent fantasmées) à la tragédie grecque : dans ce moment « *premier* », « ce n'est pas de la synthèse des arts qu'il s'agit, mais de l'alternance des voix¹ », note Georges Banu dans l'introduction de l'ouvrage *De la parole aux chants*. Résultat d'une somme de constructions (esthétiques, historiques et institutionnelles), la séparation des modes d'expression en disciplines artistiques fonde le paradigme selon lequel s'organisent, en Occident, les « mondes de l'art² ». Or, au cours du XXe siècle, on est passé, en Europe, dans la création comme dans la formation, d'une interdisciplinarité que nous qualifierons de légère ou d'anecdotique (sur le mode de l'ajout) à une interdisciplinarité plus substantielle (sur le mode de la complémentarité, voire de la fusion).

Longtemps, la présence des autres arts dans la formation de l'acteur a été liée à l'acquisition de savoir-faire identifiables : à la grande époque des films de cape et d'épée, un comédien devait être en mesure de manier le sabre et de monter à cheval. De même, il devait être capable d'interpréter des chorégraphies codifiées (danses de salon et folkloriques) et d'entonner des airs chantés pour avoir accès à un répertoire dramatique où le chant se glissait (comédies-ballet de Molière, *song* brechtiens, etc.). Dans l'enseignement, il s'agissait donc moins de découvrir une discipline en profondeur que d'en apprendre des échantillons utiles. Sur les scènes, certains genres théâtraux (significativement déconsidérés à l'époque) comme le mélodrame, l'opérette, le cabaret ou la comédie musicale, entremêlaient les langages scéniques sur le mode du collage, l'éclectisme des matériaux constituant une caractéristique de ces formes.

Tout au long du XXe siècle et de manière accrue à partir de la fin des années 1970, les enjeux et les modalités du croisement des arts se modifient. Sur les scènes s'inventent des formes hybrides où les langages expressifs se mêlent en brouillant l'identification générique du produit fini : l'interdisciplinarité se fait fusion, transgression des frontières, création synthétique. À l'organisation hiérarchique ou à la codification stylistique des différents niveaux de langage scénique se substitue un

¹ Georges Banu, « De la parole aux chants », in *De la parole aux chants*, Georges Banu (dir.), Actes Sud-Papiers, Arles, 1995, p. 9.

² L'expression est attribuée au sociologue américain Howard S. Becker. Voir *Les Mondes de l'art*, Collection Champs arts, Flammarion, Paris, 2010.

alliage charnel qui s'invente, sans règles préétablies, au moment des répétitions. C'est une révolution scénique au sens où elle bouscule les hiérarchies entre les genres et modifie fondamentalement leur définition autant que leurs modes de rencontre et ce, si l'on en croit les propos de Claire Lasne Darcueil, actuelle directrice du CNSAD, de façon définitive. Elle déclare :

C'est carrément grotesque de considérer qu'on n'est un interprète que quand on dit les mots : c'est grotesque, c'est juste ridicule. Il ne faut absolument plus qu'on vive sur ce postulat. Enfin je parlais de Pina Bausch tout à l'heure mais après elle, c'est fini cette histoire. Ceux qui n'avaient pas compris, elle, elle a fait une grosse croix là-dessus et on vit dans cette époque-là, c'est fini. En fait, ça l'a toujours été mais voilà disons que nous, récemment, on a cet exemple-là.¹

Selon ses dires, il y aurait un avant et un après Pina Bausch dont les répercussions sur la formation (de l'attitude des protagonistes de celles-ci au contenu des programmes) seraient identifiables et irrémédiables. Il nous faudra vérifier ce postulat, à travers notamment l'analyse du témoignage des élèves de ces établissements².

Dans ce chambardement disciplinaire, le théâtre subit un « acte d'expropriation³ », note Robert Abirached dans *Le théâtre et le Prince*, ouvrage dans lequel il puise les sources d'une réflexion sur les relations entre les arts vivants et les pouvoirs publics en France dans son expérience politique au sein de la direction du Théâtre et des Spectacles. L'art dramatique perd symboliquement une part de sa souveraineté dans la hiérarchie des arts de l'Occident et la théâtralité devient un fruit partagé entre les arts de la scène⁴. Ce n'est donc plus sous couvert d'une conception totalisante de l'art dramatique que vont être introduits les autres arts vivants dans la formation des acteurs. D'autant qu'au même moment, certains arts, précédemment considérés comme mineurs (la danse et les disciplines du cirque en premier lieu), vont traverser un processus de reconnaissance institutionnelle passant notamment par la création par l'État de structures de formation supérieure propres⁵. En 1978, alors que Pina Bausch signe deux de ses plus marquantes pièces (*Café Müller* et *Kontakthof*), est créée, en France à Angers, l'école supérieure de Centre national de la danse contemporaine (CNDC), haut lieu de transmission de cet art. Alors que sur les plateaux les frontières entre les genres sont radicalement transgressées, la division des arts de la scène en champs disciplinaires au niveau institutionnel s'organise et s'intensifie paradoxalement, en particulier au niveau de la formation.

En même temps, l'interdisciplinarité des formations artistiques devient une « nécessité de la formation⁶ » aussi bien qu'une tendance pédagogique, sinon une mode (dont on perçoit aussi des échos

¹ Claire Lasne Darcueil (ent., 09/15).

² L'attitude et le témoignage des élèves semblent confirmer cette hypothèse. Cf. infra, « Accueil et remises en question : attitude des élèves dans la réception des enseignements non-théâtraux », Partie 4, I. 1, p. 446-456.

³ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince*, tome I : *L'embellie (1981-1992)*, Acte Sud-Papiers, Arles, 1992, p. 206.

⁴ *Ibid.*, p. 224.

⁵ La création d'une Direction de la musique et de la danse au sein du Ministère de la culture date du 23 décembre 1970. Les années 1980 verront la danse prendre une place de plus en plus affirmée dans cette administration, en témoignent les budgets croissants pour la danse : le ministère de la Culture alloue quinze millions de franc en 1981 à la Délégation de la danse pour cent-dix-huit millions de franc en 1987... Il s'agit plus que d'une augmentation ! Voir Robert Abirached, *op. cit.*, p. 206-224. Voir aussi Marianne Filloux-Vigreux, *La Danse et l'institution*, L'Harmattan, Paris, 2001, et *La Politique de la danse*, L'Harmattan, Paris, 2001. Pour les arts du cirque, voir Emmanuel Wallon, « L'histrion et l'institution », in *Le Cirque au risque de l'art*, Emmanuel Wallon (dir.), Actes Sud, Paris, 2002, nouvelle édition augmentée, 2013, p. 213-235.

⁶ Anne-Marie Gourdon, *Les Nouvelles formations de l'interprète*, *op. cit.*, p. 7.

atténués dans l'enseignement général¹). En témoigne Marcel Bozonnet qui confie à propos des réformes mises en place à son arrivée : « La colonne vertébrale du Conservatoire – ses classes d'interprétation, avec ses maîtres – [...], on l'a gardée. Simplement, je me disais : *comme dans toutes les écoles*, on va mettre des départements autour » (ent., 11/15). Aujourd'hui, aucune formation artistique n'est absolument « mono-disciplinaire » : au cours de leurs années d'études supérieures, danseurs, chanteurs, circassiens — pour reprendre le nom d'invention que se sont donné les intéressés depuis les années 1990 —, comédiens, rencontreront nécessairement les autres arts vivants, voire aussi certaines pratiques somatiques. Pour autant, rares sont les formations qui prétendent former l'interprète sans aucune assignation disciplinaire : en France, à l'orée d'un parcours artistique, qui sera peut-être pluri-, multi-, trans- ou inter-disciplinaire, il faut choisir sa discipline. D'une école à l'autre (et donc d'une formation disciplinaire à une autre) ce qui se modifie principalement, ce sont les modalités de présence de ces autres arts, à la fois dans les discours et la réalité des cursus. C'est à ces modalités de coprésence, donc aux relations interdisciplinaires au sein de la formation de l'acteur, que cette recherche s'intéresse, en se plaçant dans cette tension, toujours brûlante, entre autodéfinition et remise en question des « champs artistiques² ».

Revenir aux catégories pour penser la transversalité : définir les disciplines non-théâtrales

Cette étude porte sur un ensemble hétérogène (a priori) d'enseignements qui comprend : les arts de la scène, c'est-à-dire, la danse, le chant et la musique (solfège et pratique instrumentale), les arts de la piste (acrobatie, arts clownesques et arts aériens, la voltige équestre et le jonglage n'étant pas enseignés dans ces établissements), les disciplines qui appartiennent (plus ou moins directement) aux arts martiaux (taï-chi, aikido, escrime) et enfin, certaines disciplines sportives comme le tir à l'arc. Indirectement, il sera question des pratiques somatiques, comme l'eutonnie, la technique Alexander ou la méthode Feldenkraï, souvent intégrées dans l'enseignement des disciplines énumérées ci-dessus sans qu'elles en soient le pivot³. Notons, même si cela pourrait paraître évident, qu'il ne sera question que des matières qui sont effectivement (ou ont été) enseignées dans ces écoles. Si les arts plastiques, par exemple, sont exclus de notre étude, ce n'est pas le fait d'une sélection de notre part mais le résultat d'une absence de cet enseignement dans les cursus. De ce fait, ce que nous nommons les « disciplines non-théâtrales » correspond tout simplement à l'ensemble des enseignements qui ne relèvent pas de l'interprétation, ni d'une forme théâtrale ou d'un type de jeu particulier. Nous excluons

¹ Robert Abirached critique l'enseignement des « fondamentaux » dans l'Éducation nationale, citant notamment un rapport publié par le Ministère de l'Éducation nationale en 2004 intitulé *Pour la réussite de tous les élèves*. Voir *Le théâtre et le Prince, tome II : Un système fatigué (1993-2004)*, Acte Sud-Papiers, Arles, 2005, p. 114. Cf. infra, « Les fondamentaux en question : (re)mettre de l'ordre », Partie 2, III. 2., p. 297-300.

² Michel Simonot, « Les lunettes de Kant », in *Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène*, n°9, *Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines*, juillet août septembre 2006, p. 5.

³ Dans l'article déjà cité, Isabelle Ginot rapporte l'apprentissage des pratiques somatiques dans la formation des danseurs contemporains à la question de l'interdisciplinarité. Il en sera question plus précisément dans la partie consacrée à celles-ci. Cf. infra, « Les nouveaux-venus : pratiques somatiques et autres techniques de soi », Partie 2, III. 1., p. 290-293.

aussi de notre étude les enseignements qui portent sur les réalités socio-économiques du métier d'acteur et ceux qui se consacrent à d'autres branches de son activité (doublage, radio, transmission). Enfin, l'enseignement théorique proposé dans ces établissements (histoire du théâtre et de la mise en jeu, dramaturgie, analyse de spectacles), dans le cadre de partenariats, intensifiés depuis 2008, avec les universités, ne sera pas directement l'objet de notre étude : toutefois, nous nous questionnerons sur les circulations possibles entre théorie et pratique dans le cadre de la transmission des disciplines inventoriées ci-dessus.

Cette étude ne porte pas non plus sur la cohabitation, dans un même établissement, de plusieurs filières de formation, comme c'est le cas au TNS et à l'ENSATT, écoles qui forment des acteurs mais aussi des scénographes, des metteurs en scène, des régisseurs, etc. Lors des entretiens auprès des directeurs et responsables pédagogiques de ces deux écoles, il nous a fallu le préciser à plusieurs reprises, le terme d'interdisciplinarité renvoyant naturellement pour eux à cet aspect de la formation : parler d'interdisciplinarité pour désigner cette caractéristique de ces écoles est une facilité de langage qui mériterait d'être analysée précisément (le costume, la lumière ou l'administration ne peuvent pas être considérés comme des disciplines suivant la définition que nous proposons de ce terme) et à laquelle nous tâcherons de ne pas céder dans cette étude afin de ne pas créer de confusion. Toutefois, la présence de ces autres filières de formation dans ces écoles ne va pas sans conséquences sur la perception et le vocabulaire des élèves. Nous avons pu le constater au cours des entretiens que nous avons menés auprès d'eux : par exemple, les élèves du TNS et de l'ENSATT réagissaient quasiment unanimement au mot de « technique » en renvoyant aux autres métiers du théâtre (régie, lumière, son), tandis que les élèves des autres écoles parlaient majoritairement de l'enseignement des autres arts ou des techniques de jeu dispensés dans la formation. Cette particularité des écoles de Strasbourg et de Lyon ne sera donc pas tout à fait écartée mais elle ne constitue pas l'objet premier de notre étude.

Philosophe de l'altérité, François Jullien souligne que « la différence n'est pas un concept aventureux¹ » ; dans cette même logique, l'assimilation comme l'amalgame ne nous semblent pas l'être non plus. Or, à l'instar de la pensée des cultures en philosophie, celle des disciplines en art se heurte souvent à ces deux écueils. Pour penser l'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur, il nous est nécessaire de nous appuyer sur les « catégories de l'institution et de la *doxa*² », aussi arbitraires ou dépassées soient-elles, donc de partir de la notion de discipline elle-même. Les raisons de ce choix sont simples : d'une part, comme nous le mentionnions en ouverture, revenir aux catégories nous semble nécessaire pour penser la transversalité sans faire de raccourci ou tomber dans un relativisme contre-productif (du type « tout est dans tout (et réciproquement) ») et, de l'autre, considérant notre objet d'étude, il nous était absolument impossible de faire fi de cette division des

¹ François Jullien, *L'Écart et l'entre*, op.cit., p. 29.

² Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles Formations de l'interprète*, op. cit., p. 180.

arts en champs disciplinaires étant donné que celle-ci définit et structure (du nom de l'école aux intitulés des enseignements) la formation dispensée dans ces établissements.

Isabelle Ginot donne une double acception de ce terme : elle parle de discipline « au sens de technique ou de genre artistique¹ ». À la suite de cette dernière, nous désignons, à travers ce mot, toute pratique (ayant ou non des perspectives scéniques) identifiable à travers un ensemble d'exercices constituant une technique et de grands principes (organiques, philosophiques, éthiques), construisant un habitus propre (quoique mouvant et ouvert) et transmise dans des institutions de formation qui leur sont consacrées (même si l'enseignement y est interdisciplinaire). Comme c'est souvent le cas, nous définissons donc cette notion depuis la formation, à laquelle s'attache l'étymologie de disciple (*discipulus*, élève ou apprenti en latin classique), apôtre dans la tradition chrétienne, « personne qui suit les préceptes, l'enseignement » d'un maître en vieux français². D'entrée de jeu, il apparaît qu'au vu de son histoire comme de son enseignement actuel, l'art dramatique résiste à cette définition qui nous permet d'englober l'ensemble des matières de notre recherche. Le fait que le théâtre ne soit pas ou ne puisse pas être défini comme une « discipline » au sens de technique encadrée par des principes admis par tous ses adeptes – ou « disciples » - est une limite sur laquelle nous reviendrons. Mais le mot revêt aussi le sens de règle contraignante. Dans la scène 2 de l'acte III de la pièce éponyme de Molière, Tartuffe apostrophe Laurent et l'enjoint : « serrez ma haire avec ma discipline ». Si le fouet tressé de cordelettes ou de chaînettes qui portait ce nom n'a plus cours pour la pénitence des (faux) dévots, ce sens du terme, encore actuel, rappelle alors la dimension disciplinaire mise en exergue par Isabelle Ginot à la suite de Michel Foucault³. Dans un article sur le Centre national des arts du cirque (CNAC) dont elle fut directrice adjointe, Gwenola David révèle la « tension fondamentale » contenue dans la formation du circassien « entre la discipline de la technique et l'indiscipline de l'art⁴ ». Le jeu de mots revient souvent parmi les artistes ou les critiques, par exemple chez Bruno Tackels et Philippe Delaigue qui définissent le théâtre comme une « indiscipline ». En entretien, ce dernier explique : « Le terme d'indiscipline, c'est un jeu de mots par rapport aux disciplines que sont la musique et la danse : on ne peut pas dire que le théâtre en est une » (ent., 10/14). Pourtant, institutionnellement, c'est le cas. Aussi, si la formule de « champs artistiques » utilisée par Michel Simonot⁵ dans un article de la revue *Dédale*, est séduisante, elle nous semble plutôt renvoyer à l'analyse des logiques de distinction et de domination à l'œuvre dans un environnement social dont les contours sont principalement délimités

¹ Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles Formations de l'interprète*, op. cit., p. 179.

² Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRS), <http://www.cnrtl.fr/etymologie/disciple>, consulté en août 2017.

³ *Ibidem*.

⁴ Gwenola David, « Le CNAC, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art », in *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (dirs.), Collection Pratiques en formation, L'Harmattan, Paris, 2014, p. 58.

⁵ Michel Simonot, « Les lunettes de Kant », in *Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène*, op. cit., p. 5.

par ses propres acteurs, comme Pierre Bourdieu l'a menée notamment dans *Les règles de l'art*¹. Ainsi bâtie, elle a toute sa cohérence, mais se prête à des subdivisions en « sous-champs » en fonction des différents genres théâtraux, ou encore de la division française entre secteur public et secteur privé. Nous lui avons préféré celle de discipline pour ces deux raisons : d'abord parce qu'elle fait directement référence à l'étude et aux apprentissages qui lui sont liés, ensuite parce qu'elle place au centre de notre propos cette question : le théâtre est-il ou peut-il être défini par un ensemble de règles communes ou de conventions ?

À l'annonce de notre sujet, plusieurs de nos interlocuteurs se sont empressés de rétorquer qu'il n'y avait pas de « disciplines non-théâtrales » dans la formation, autrement dit que tout y était « partie prenante, totalement, de l'art théâtral² », comme l'avance l'ancienne directrice du TNS Julie Brochen (ent., 09/15), entérinant la dimension fusionnelle entre l'enjeu de la formation et les enseignements qui la constituent, situation résultant directement d'une absence de définition des contours de ce centre. Par cette formule volontiers schématique, nous indiquons donc au lecteur à la fois le critère de sélection du corpus (par la négative) et son parti pris fondamental : celui de se placer à la périphérie pour regarder le centre, autrement dit d'opérer un décentrement pour mieux voir et comprendre. Depuis une vingtaine d'années, chercheurs, institutionnels et praticiens ont porté une attention particulière aux problématiques de la formation en matière artistique, produisant des écrits et des discours de plusieurs sortes³ : aussi récente soit-elle, la littérature sur le sujet est aujourd'hui assez abondante et donne parfois le tournis, le refus ou l'impossibilité de conclure définitivement sur les questions qui concernent l'acteur suscitant à la fois stimulation et désarroi, voire confusion. Passer par l'étude, de ce qui constitue non pas le cœur battant de la formation mais ses contours, constitue une stratégie réflexive pour contourner cette difficulté : en nous intéressant à ce qui, a priori, n'est pas théâtre, nous profitons de l'effet d'*estrangement* décrit par les formalistes russes et repris par Bertolt Brecht dans son *Petit organon pour le théâtre*⁴. À travers l'exercice de « l'écart » qui, comme le définit François Jullien est une « figure, non de rangement, mais de dérangement, à vocation exploratoire⁵ », nous entreprenons ainsi de « faire un voyage chez nous⁶ » : souhaitons-nous de revenir à bon port, chargée de présents.

¹ Voir Pierre Bourdieu, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Editions du Seuil, coll. « Libre examen », Paris, 1992.

² À propos de son expérience d'élève au CNSAD, Julie Brochen déclare : « Alors déjà les disciplines non-théâtrales, pour moi, il faut les définir parce que je ne sais pas lesquelles c'est, c'est-à-dire que le travail de la voix, le travail du corps, de la concentration peut passer par le tir à l'arc comme il peut passer par, je ne sais pas... Toutes les propositions qu'on avait, y compris l'apprentissage de la langue anglaise étaient pour moi partie prenante totalement, de l'art théâtral » (ent., 09/15).

³ Cf. infra, « Bibliographie de la question et ressources théoriques », Intro, p. 69-72.

⁴ Bertolt Brecht, *Petit organon pour le théâtre*, L'Arche, Paris, 1963.

⁵ François Jullien, *L'Écart et l'entre*, op. cit., p. 31.

⁶ L'expression est d'Eugenio Barba : il décrit cette sensation de redécouverte d'un objet familier à travers l'adoption d'un autre point de vue à propos de la semaine « Culture sans frontière » à Holstebro. Voir *Le Canoë de Papier*, op. cit., p. 219.

Des racines jusqu'au ciel : l'interdisciplinarité à la croisée des enjeux de la formation

Au cœur des programmes d'enseignement des différentes écoles de notre corpus, l'on trouve deux enjeux principaux : d'une part, l'ouverture à la pluralité et de l'autre, la constitution d'une technique. L'interdisciplinarité de la formation est en lien direct avec ces deux directions pédagogiques : elle oscille ainsi entre respect de l'altérité des disciplines, dans une perspective d'inspiration et de fécondation réciproques sur le mode de la rencontre, et intégration fusionnelle en vue de la transmission d'un fond commun qui traverserait les disciplines particulières, éléments de tous horizons glanés par l'élève pour constituer un bagage technique. Dans la brochure du CNSAD, l'affaire est résumée ainsi :

Les disciplines enseignées, si elles valent pour elles-mêmes et sont des disciplines artistiques à part entière, sont des composantes du métier de l'acteur : le corps, la voix, la lecture, l'imagination... Chaque élève en fera pas à pas la combinaison pour construire la personne qu'il est et l'acteur qu'il devient.¹

Les autres arts sont donc envisagés à la fois comme la source possible d'un élargissement de la « sphère des possibles² » du jeune comédien et le lieu d'un travail sur les « fondamentaux » du jeu de l'acteur. Pays étranger et terre natale en même temps, quoi de plus paradoxal : à croire que le théâtre n'aurait pas de technique propre et serait en même temps, toujours « chez lui » dans ces autres disciplines, l'interprétation étant un fruit partagé entre tous les arts vivants, de la musique à la danse. Il faudrait examiner dans quelle mesure cette ambition syncrétique du théâtre procède de sa genèse et de sa problématique dissociation des autres arts depuis l'antiquité grecque, de ses mutations esthétiques à travers l'affirmation croissante de l'autorité du metteur en scène depuis le début du XXe siècle, ou encore de la place éminente que les professionnels du domaine ont conquis – tout particulièrement en France – depuis le milieu de ce dernier dans la construction des politiques publiques de la culture et, par conséquent, dans la délimitation de ses différents champs. Ce serait l'enjeu d'une recherche d'une beaucoup plus vaste envergure.

Sans préjuger de ces résultats, cette double vocation pose question en ce qu'elle est tout à fait spécifique à la formation des comédiens. En effet, comme le soulignent Isabelle Ginot pour la danse et Gwenola David pour le cirque, l'interdisciplinarité constitue dans ces autres formations « un au-delà du corps disciplinaire³ » (ce qui conduit d'ailleurs certains à considérer l'enseignement des autres arts dans ces formations comme une source possible de dispersion) : elle est le support du développement de la sensibilité de l'élève, de son « être artistique⁴ », tandis que la technique apprise est celle de sa discipline. Dans les écoles de notre corpus, c'est, au contraire, le socle technique qui se veut interdisciplinaire, les disciplines non-théâtrales ayant vocation, en même temps, à être la source

¹ Voir <http://www.cnsad.fr/>, consulté en juin 2017.

² Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles Formations de l'interprète*, op. cit., p. 181.

³ Isabelle Ginot : « S'il y a une pertinence à former les futurs interprètes à d'autres disciplines que celles de la danse, c'est peut-être moins pour les préparer à faire "aussi" l'acteur, le musicien, etc., que pour leur offrir un au-delà du corps disciplinaire, c'est-à-dire un potentiel de geste et d'imaginaire ». Voir *Ibid.*, p. 193.

⁴ Gwenola David, « Le CNAC, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art », in *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, op. cit., p. 58.

d'inspirations créatrices. Des racines jusqu'au ciel, l'enseignement des autres arts est tiraillé entre deux pôles a priori contradictoires.

Tout au long de cette étude nous nous demanderons dans quelle mesure ce double jeu des disciplines non-théâtrales nuit à leur apport dans la formation. Surtout, nous tenterons de mettre à jour ce que cette situation paradoxale (et exceptionnelle à l'échelle des autres formations artistiques) met à jour sur la doxa implicite en matière de pédagogie théâtrale, notamment au sujet du statut de la technique dans l'art de l'acteur, tel qu'il est transmis (et par extension pratiqué) en France aujourd'hui.

Relever avec humilité le « défi de l'acteur¹ » : méthodologie de la recherche

D'emblée on doit l'admettre : pour quiconque veut l'approcher il y aura toujours un défi de l'acteur. Il permet des hypothèses et des constats tout en entraînant sur des terrains glissants interdits de terre ferme.

Georges Banu, *Les voyages du comédien*²

La méthodologie de cette recherche pourrait être qualifiée de transdisciplinaire : elle emprunte des protocoles à plusieurs disciplines du champ des sciences humaines (sociologie, anthropologie, ethnologie) mais sans jamais les appliquer de manière stricte. Il est donc nécessaire d'en exposer le *modus operandi*, création artisanale adaptée à l'objet d'étude. Nous présenterons aussi la posture que nous avons adoptée en tant qu'enquêtrice. La première personne du singulier sera privilégiée pour décrire cette dernière ; de même, dans le corps de l'étude, les événements vécus lors de l'enquête de terrain seront rapportés à la première personne : l'alternance entre le je de narration et le nous de convention marquera ainsi le passage de l'observation à sa métabolisation en pensées réflexives.

Faire « le tour des écoles³ » : principes de l'enquête de terrain

Dans l'introduction de son ouvrage intitulé *L'école du jeu*, Josette Féral assure que la méthodologie du colloque dont elle rassemble les actes ne consista pas à faire « le tour des écoles » mais que les contributeurs tenteront, au contraire, d'envisager les problématiques soulevées par la formation dans son ensemble : à l'inverse, cette formule pourrait caractériser le principe fondateur de notre enquête de terrain. « Pour ce qui est de l'acteur, on a coutume de procéder comme ces professeurs qui préféreraient regarder le ciel à travers les ouvrages classiques et prestigieux plutôt qu'à travers le rudimentaire instrument fabriqué par Galilée⁴ », dénonçait Eugenio Barba. Au contraire de cette critique du chantre de l'anthropologie théâtrale, la démarche de départ de cette recherche et le principe de cette enquête de

¹ Georges Banu, « L'acteur insoumis », *Les Voyages du comédien*, Pratique du théâtre, Gallimard, Paris, 2012, p. 8.

² *Ibidem*.

³ Josette Féral, *L'École du jeu*, op. cit., p. 13.

⁴ Eugenio Barba, *Le Canoë de Papier*, *Traité d'anthropologie théâtrale*, op.cit. p. 79.

terrain a été d'« aller voir », comme le conseillait Jacques Brel au micro de Jacques Chancel en 1973¹, ce qui se passe réellement dans ces établissements. En effet, si beaucoup de discours sont produits sur la formation des acteurs depuis plusieurs dizaines d'années, peu d'investigations directes menées par des chercheurs ont été réalisées sur la nature même des enseignements. La raison en est simple : apprentissage et transmission, même en matière de théâtre, s'organisent en huis clos, sans regards extérieurs. On ne rentre pas dans un studio de répétition ou dans une salle de cours comme on pénètre dans un théâtre : l'observateur extérieur n'y est pas tout à fait interdit, mais sa présence ne s'intègre pas naturellement au dispositif de transmission. Elle est ajout, corps étranger à l'appareil de relations et de comportements mis en place et risque de modifier ces données, donc de fausser, en partie, le matériau recueilli.

Or, à la lecture des sites internet et de diverses brochures de présentation de ces écoles, il nous est apparu absolument nécessaire, pour proposer une analyse de ces formations, de passer du temps dans ces lieux et d'assister à des cours : en effet, si l'on y regarde de près, ces documents sont pour la plupart très évasifs et rendent rarement compte avec précision de la réalité des enseignements proposés. Les élèves que nous avons pu interroger entérinaient volontiers ce constat : « Quand tu ne connais pas, tu te balades sur les sites internet et tu vois des trucs qui ne sont pas la réalité, ou tu t'imagines vraiment des trucs... » (V., ENSATT, promo 74). « Ce qui est compliqué c'est que quand on lit la plaquette des écoles, c'est toujours la même chose » (A., ESTBA).

J'ai donc, en premier lieu, contacté la direction de ces établissements en leur présentant mon travail : j'ai adressé une lettre puis un courriel à la direction de chacune des onze écoles supérieures. Suite à cette première sollicitation, les réponses se sont échelonnées entre une semaine et un an ; certaines écoles ne m'ont jamais répondu : les équipes de ces établissements étant souvent réduites, le classement des priorités s'opère a priori sur le critère de l'urgence. J'ai, de mon côté, relancé certaines écoles ; puis, j'ai choisi mon échantillon : ce choix a donc été aussi en partie motivé par la disponibilité et la réactivité des équipes de direction. Après ce premier contact à distance, je me suis déplacée dans chacune des écoles choisies : j'ai d'abord rencontré soit le directeur des études soit le directeur de l'établissement afin de convenir des modalités de ma présence dans le lieu. Après ce premier contact, les portes de ces écoles m'ont été assez facilement ouvertes : certaines directions ont imposé ma présence (en restant à l'écoute des professeurs), d'autres l'ont conditionnée à leur acceptation tout en favorisant mon introduction auprès d'eux. L'accès à aucun cours ne m'a été refusé. Entre février 2013 et octobre 2015, j'ai effectué plusieurs séjours d'observation de deux à cinq jours dans chacune des écoles de mon corpus : j'ai passé environ vingt jours au CNSAD, dix-huit jours au TNS, dix-sept jours à l'ENSATT, quinze jours à l'ESTBA et seize jours à l'ESAD, soit un total d'environ quatre-vingt-dix jours d'enquête (en comptant les représentations vues dans ces différents

¹ Jacques Brel, « Angoisses métaphysiques », Radioscopie par Jacques Chancel, 1973. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

établissements)¹. Habitant à Paris, les conditions de mes séjours dans les écoles situées en dehors de la capitale étaient quelque peu différentes : ayant élu domicile chez des élèves de ma connaissance, je consacrais pour ainsi dire l'intégralité de mon temps à mon étude (traînant dans les couloirs, allant à la rencontre des élèves plus facilement), tandis qu'à Paris, au départ, je venais assister à des cours puis repartais. Lorsque je me suis rendue compte de cette différence d'approche, j'ai tâché d'y remédier en passant des semaines entières dans les écoles parisiennes (au lieu de ne venir voir que les cours qui m'intéressaient). Au total, j'ai assisté a minima à un cours de chacune des disciplines non-théâtrales enseignées dans ces cinq écoles ; pour la plupart des enseignements, j'ai observé plusieurs cours afin de ne pas limiter mes analyses à une unique occurrence. Dans le cas contraire, j'ai pris en compte cette donnée dans mon appréciation de ce que j'avais vu. En moindre proportion, j'ai assisté, dans chacune de ces écoles à des cours ou stages d'interprétation et à certains enseignements (jeu face caméra, clown, masque) qui ne font pas directement partie de mon objet d'étude. Certains professeurs m'ont proposé d'exécuter tout ou partie du travail avec les élèves : je suis alors, le temps d'un échauffement ou d'un cours entier, passée du côté de l'« observation participante² » (mais à l'échelle de mon enquête cela représente de rares moments³) sans jamais pour autant basculer, comme le décrit le chercheur et danseur Pierre-Emmanuel Sorignet, du côté de la « participation observante⁴ ».

Les carnets de bord que j'ai tenus lors de ces séjours d'observation, où j'ai noté aussi bien mes impressions fugaces que le contenu précis des enseignements que j'ai pu suivre (déroulé des cours, description des exercices, paroles échangées, etc.), constituent la matière première de cette étude. J'ai fait le choix d'en présenter quelques-uns dans les annexes et surtout d'en retranscrire des extraits choisis dans le corps du texte, soit en citant des morceaux tels quels, soit en reformulant des bribes, agrémentées de descriptions détaillées pour que les situations soient clairement comprises par le lecteur.

Étant donné le caractère essentiellement mouvant de ces formations (sur lequel nous reviendrons plus loin) et l'impossibilité de me dédoubler (pour suivre plusieurs cursus en entier, par exemple), j'ai pris conscience, au fur et à mesure de cette enquête, de l'impossibilité de constituer un échantillon d'informations exhaustif. Or, comme le souligne Georges Banu à propos des répétitions, la formation est « processus » et « ne peut pas être comprise par prélèvement » : selon lui, il faut « suivre l'intégralité du mouvement qui va du début jusqu'à la maturation finale⁵ ». Il n'est pas besoin d'expliquer en quoi ce protocole d'observation est tout bonnement impossible compte tenu des durées respectives de la formation et de la thèse ! Aussi, en ouverture de cette étude, et à la suite de Charles Dullin et Georges Banu, nous formulons un vœu d'humilité renouvelé face à l'ampleur de la tâche et à

¹ Cf. « Liste exhaustive des séjours d'observation », Livret des annexes, p. 29.

² Pierre-Emmanuel Sorignet, *Danser, Enquête dans les coulisses d'une vocation*, La Découverte/Poche, Paris, 2012, p. 22.

³ Cf. « Notice méthodologique de l'enquête de terrain », Livret des annexes, p. 27-28.

⁴ Pierre-Emmanuel Sorignet, *Ibid.*

⁵ Georges Banu : « Cela seulement permet de saisir les protocoles explicites et les stratégies secrètes, les avancées et les crises, les rapports de force et les relations amoureuses ». Voir *Les Répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, Actes Sud, Arles, 2005, p. 40.

sa particularité. Comme le souligne ce dernier, il existe un « défi de l'acteur¹ » que j'ai pu identifier dès l'enquête de terrain, réalisant qu'il m'était absolument nécessaire de penser ma posture d'enquêtrice en lien avec la spécificité de mon objet d'étude.

Positionnement de l'observateur, éthique du chercheur

Assise dans les salles de cours des différentes écoles où j'ai séjourné, j'ai tâché avant toute chose de faire preuve d'attention : c'est-à-dire de donner de l'attention à ce qui se passait et non seulement à ce qui était dit et fait. J'ai tenté, dans cette posture réceptrice, de me faire interprète des signes qui s'échangeaient : autrement dit, avant que de transformer les informations reçues en matière à analyse, j'ai essayé de faire acte de présence et de me laisser traverser par les signes et stimuli transmis. Je tiens à exprimer mon sincère respect pour l'ensemble des personnes que j'ai vu travailler pendant ces trois années : transmission et apprentissage demandent du courage. Accepter d'être exposé dans ce processus est un acte généreux dont je suis reconnaissante car il a permis l'accumulation d'un matériau unique et précieux, source des réflexions que je vais développer. Dans l'examen et l'utilisation de ces comptes rendus, j'ai tenu compte de plusieurs facteurs.

D'abord, j'ai pris conscience que ma présence modifiait nécessairement (même légèrement) ce qui avait lieu. À Caroline Marcadé de dire, lors d'un des premiers cours auquel j'assistais au Conservatoire en novembre 2013 : « c'est peut-être la présence d'Emma qui me fait vous raconter ça » (cours, 11/13). À une autre reprise, plus tôt dans l'année, elle affirmait semblablement : « La présence d'Emma m'invite à vous donner cours autrement ». Elle poursuit en s'adressant directement à moi : « Tu vois Emma, grâce à toi, ça nous permet de faire un cours de philosophie du mouvement ! » (cours, 03/13). Sans l'explicitier aussi clairement, j'ai pu sentir à quelques reprises que ma présence transformait petitement attitudes et contenu. En me présentant aux professeurs et aux élèves (ce que j'ai toujours fait dès la première rencontre), j'ai énoncé le sujet de ma recherche : aussi, sachant que mon attention portait sur ce sujet particulier (l'interdisciplinarité) et que j'étais issue du monde (parfois fantasmé) de la théorie (en tous cas, c'est la casquette que l'on m'attribuait dans ces lieux), j'imagine que des éléments ont pu être modifiés (même inconsciemment) en ma présence. J'ajouterais que lors de certains entretiens (avec des professeurs notamment), quelques-uns d'entre eux se sont franchement détendus en apprenant (ou percevant au travers de mes questions, du fait de leur concrétude et précision) que j'avais une expérience pratique et que c'est en pleine conscience de la spécificité de mon objet d'étude que j'entreprenais de mener cette réflexion.

Par ailleurs, j'ai pris un soin particulier à contextualiser les paroles rapportées, en particulier celles que j'ai extraites de comptes rendus de cours. En effet, comme le souligne Tiago Manuel dans la première partie de sa thèse sur la pédagogie d'Alexandre Del Perugia, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des facteurs de l'énonciation pour utiliser, sans trahir leur justesse, les prises de

¹ Georges Banu, « L'acteur insoumis », *Les Voyages du comédien*, op. cit., p. 8.

parole du professeur pendant le cours. Ce pédagogue met d'ailleurs en exergue que dans la dynamique du cours, la fonction performative de la parole est décuplée et qu'il est nécessaire pour le chercheur d'en prendre pleinement conscience dans ses analyses¹.

De plus, comme je l'ai déjà évoqué plus haut, je n'ai parfois pu assister qu'à un nombre réduit de cours, et même dans les cas où mon analyse s'appuie sur plus de dix séances de travail, cela ne saurait suffire pour prétendre connaître et comprendre une discipline et sa transmission particulière par tel professeur. D'autant plus que j'ai réalisé, au fur et à mesure, que la plupart des enseignements que j'ai pu observer fonctionnaient en rhizome, avec plusieurs portes d'entrées et une batterie d'exercices dont je n'ai absolument pas épuisé les réserves.

Enfin, dans ma réception des enseignements, il m'a fallu me méfier de mes propres grilles de lecture : par exemple, j'ai essayé de ne pas regarder les cours de danse au prisme de l'enseignement que j'ai moi-même traversé et, en même temps, de ne pas prétendre ne posséder aucune connaissance de cette discipline. Peu à peu, une autre difficulté est apparue : celle de mettre de côté l'attachement que j'éprouvais pour les individus que j'ai pu rencontrer (professeurs comme élèves) pour considérer simplement le travail. Georges Banu souligne la partialité du « témoin » des répétitions. Il explique : « il faut le reconnaître, tout récit extérieur trahit plus ou moins la réalité car le témoin se sent attaché à l'expérience dont il parle et il se refuse non pas tant à la dévoiler qu'à la dire jusqu'au bout, comme s'il craignait par pudeur de divulguer cette pratique qui se trouve dans l'entre-deux privé/public² ». Je n'ai pas précisément fait l'expérience de cette gêne : par contre, le fait de côtoyer, dans la durée, les protagonistes de ces formations, a accentué mon empathie envers le travail et j'ai dû apprendre à la fois à profiter de cette empathie pour observer mieux et trouver la juste distance afin de ne pas biaiser mes jugements et me décaler vis-à-vis de ma posture de chercheuse.

Bibliographie de la question et ressources théoriques

Parallèlement à cette enquête de terrain, nous avons effectué un travail de recherche bibliographique ainsi qu'une étude des archives récentes des cinq écoles choisies³. Dans ces archives, nous avons identifié plusieurs types de documents, dont la caractéristique commune est qu'ils ont tous été édités directement par ces écoles (des brochures de communication aux circulaires internes en passant par les programmes de salle des spectacles) ; nous distinguons trois catégories de documents : les documents de communication, les documents internes et les documents officiels. Les documents de communication sont, comme ce terme l'indique, destinés à promouvoir auprès du grand public l'identité et les caractéristiques de l'école : brochures diverses, textes édités sur les sites internet de ces écoles, feuilles de salle des spectacles d'élèves. Les documents internes correspondent à tous les

¹ Tiago Manuel Monteiro Mora Porteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, L'expérience d'Alexandre Del Perugia*, thèse de doctorat en Etudes Théâtrales, sous la direction de Béatrice Picon-Vallin, Université de la Sorbonne nouvelle Paris III, soutenu en juin 2006, p. 40-41.

² Georges Banu, *Les Répétitions*, op. cit., p. 41.

³ Cf. « Note sur les fonds d'archives et la documentation sur les écoles », Livret des annexes, p. 13-14.

supports de transmission d'informations entre les différents protagonistes de ces formations : emplois du temps, brochures récapitulatives, comptes rendus de réunions pédagogiques, etc. Enfin, les documents dits officiels sont les différents dossiers réalisés à l'intention des tutelles ministérielles, notamment en vue de l'obtention ou du renouvellement de l'habilitation à délivrer le DNSPC.

L'archivage de ces documents a été réalisé avec plus ou moins de soin et d'attention en fonction des établissements. De manière générale, peu de considération est allouée à cette documentation : par exemple, au moment du déménagement de l'ENSATT à Lyon, des cartons entiers ont été jetés sans étude préalable, détruisant ainsi irrémédiablement des sources premières sur l'histoire de cette école. Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, surtout dans des maisons qui valorisent le texte et mesurent l'importance de l'histoire, le passage à l'ère du numérique semble accentuer cette attitude vis-à-vis du passé des écoles : à l'ESAD par exemple (l'école la plus récente de notre corpus), très peu de documents sur papier sont archivés et aucun dispositif particulier de classement et de sauvegarde des informations contenues dans les ordinateurs de l'équipe de direction n'a encore été mis en place. Tout se passe comme si le manque de valeur de cette littérature administrative était implicitement souligné au regard de la personnalité des maîtres, accentuant le caractère intrinsèquement humain et éphémère de la transmission. De plus, notons que dans les archives que nous avons parcourues, nous n'avons trouvé que très peu de documents précis et documentés sur les enseignements en eux-mêmes : quelques photos et de rares vidéos, mais aucun écrit. S'ils existent, on peut imaginer qu'ils se trouvent dans les archives personnelles des professeurs en question, celles des écoles ne contenant que des documents portant sur la formation dans sa globalité.

Les difficultés d'utilisation de ces sources dans le cadre d'une étude réflexive (en particulier en ce qui concerne les documents de communication et les documents officiels) sont de plusieurs natures. D'une part, leur qualité de supports de communication, avec tous les effets d'annonce que cela comporte, nous invite à une suspicion de principe dans la lecture de ces documents : sans que nous ayons identifié de communication mensongère, nous avons néanmoins pu constater un écart entre les annonces faites dans ces documents et la réalité effective des formations. De plus, ces documents n'ont, dans la plupart des cas, pas d'auteur revendiqué (nous supposons qu'ils sont l'œuvre collégiale des équipes de direction de ces écoles, sans pouvoir dire exactement de qui émanent ces discours) ce qui relativise les conclusions qu'on peut tirer de leur décryptage. Dans les rares cas où les textes sont signés, nous mentionnerons l'auteur en amont de l'intitulé du document.

Il existe quelques ouvrages de référence récents qui traitent de l'histoire des trois plus anciennes écoles de notre corpus et une série d'articles (souvent assez généraux) sur la formation dispensée dans ces lieux. L'interdisciplinarité de la formation est évoquée, avec plus ou moins de précision, dans la plupart de ces sources. Ces dernières années elle est devenue l'un des enjeux majeurs de la réflexion. En témoignent les titres des ouvrages dirigés par Anne-Marie Gourdon : alors qu'elle ne représentait qu'un aspect parmi d'autres dans le volume de 1990 intitulé *La Formation de l'acteur*, elle fait office

de point d'articulation dans les *Nouvelles formations de l'interprète*, publié en 2005 (ouvrage qui porte à la fois sur la formation du danseur, du comédien, du circassien et du marionnettiste), qui l'envisage dans ces pages comme le support possible de « nouvelles méthodes pédagogiques¹ ». Depuis les années 1980, et de manière accrue ces vingt dernières années (en particulier depuis le mouvement des intermittents du spectacle de 2003), on assiste à une intensification du débat autour de la formation artistique, donnant lieu à des publications et à des événements (tables-rondes, journées d'étude, colloques) rassemblant chercheurs et praticiens pour mener conjointement une réflexion, exemples à l'appui, sur les enjeux de celle-ci : de même, la question du croisement des arts fait débat, comme le montre le sujet de la table ronde de février 2016 co-organisée par le CNT et le CNSAD, qui proposait de s'interroger sur la possibilité de former aux « dramaturgies plurielles »².

Un intérêt grandissant se fait sentir chez les chercheurs en études théâtrales pour les questions qui ont trait à la pédagogie du jeu et aux divers enseignements à destination des acteurs : on pense notamment à la thèse de Jean Vinet sur la pédagogie des arts du cirque³, celle Tiago Manuel citée plus haut sur Alexandre Del Perugia⁴, celle de Ketí Irubetagoiena sur l'enseignement de la présence scénique à travers l'étude de la pédagogie de Delphine Eliet⁵ et celle d'Ana Wegner récemment soutenue sur le travail vocal de l'acteur⁶. C'est dans la lignée de ces travaux (quand bien même leur méthodologie et leurs enjeux diffèrent) que nous plaçons notre étude, gageant qu'ils émanent d'un même élan de passion pour l'art de l'acteur et sa transmission. Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique et même philosophique, nous formons le vœu d'inscrire notre réflexion dans le prolongement de la ligne éditoriale de la revue *Dédale* (aujourd'hui suspendue faute de moyens financiers) dont les publications se sont étalées de janvier 2004 à septembre 2006, conçue comme un « espace de parole, libre d'interroger l'enseignement » préférant « les détours labyrinthiques de la pensée aux idées toutes faites, les débats plutôt que les solutions définitives⁷ ».

Afin d'éviter le « procédé de délégation scientifique⁸ » qu'Eugenio Barba a cru devoir dénoncer à propos de penseurs comme Hegel et Sartre, ayant entrepris de construire une science à partir de leur seule observation de spectateur, et en appliquant des critères issus d'autres domaines de connaissance pour expliquer les comportements théâtraux — procédé qui n'a pas nui à Aristote, et qui ne concerne,

¹ Anne-Marie Anne-Marie Gourdon, « Analyse conceptuelle des termes utilisés », in *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 9.

² « Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », Table ronde du CNT, 18 février 2016.

³ Jean Vinet, *Évolution de l'enseignement des arts du cirque : une étude des pratiques dans trois écoles*, thèse de doctorat sous la direction de Gisèle Barret, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, 1994.

⁴ Cf. supra, note 1 p. 69.

⁵ Ketí Irubetagoiena, *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XX^e siècle théâtral*, thèse de doctorat en études théâtrales sous la direction de Jean-Loup Rivière, École normale supérieure de Lyon, soutenue en novembre 2013.

⁶ Ana Wegner, *La formation vocale de l'acteur, Les dichotomies entre voix et corps, son et sens (1970-2010)*, Thèse de doctorat en arts sous la direction de Jean-François Dusigne et de José Batista Dal Farra Martins, Université Paris VIII, soutenue en janvier 2017.

⁷ Anne Quentin, « Éditorial », *Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène*, n°1, *Quels chemins pour quelles scènes ?*, janvier février mars 2004, p. 2.

⁸ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 78.

du reste, que de façon relative l'auteur dramatique Jean-Paul Sartre —, nous avons principalement eu recours à des écrits issus des études théâtrales. Cette littérature nous a permis de contextualiser, problématiser et mettre en perspective notre objet. Il a notamment été fait usage d'ouvrages portant sur le processus de création (comme le travail de Sophie Proust sur la direction d'acteur ou celui de Georges Banu sur les répétitions) mais aussi bien sûr des théories du jeu (de Stanislavski à Meyerhold en passant par Craig, Copeau, Dullin, Jouvet et Vitez). Nous avons eu recours avec parcimonie aux sciences de l'éducation et à la didactique ; de même, nous avons utilisé des sources sociologiques et anthropologiques (Howard Becker, Pierre Bourdieu, Pierre-Michel Menger, Nathalie Heinich, mais aussi Jean Duvignaud et son attentif lecteur David Le Breton) comme des leviers pour la réflexion sans jamais appliquer intégralement un système conceptuel ou méthodologique issu de ces autres disciplines, dont nous ne méconnaissons pas l'apport à la compréhension des rapports sociaux au sein des professions artistiques et du fonctionnement intime des institutions culturelles. Enfin, nous avons mobilisé des pensées philosophiques comme celle de François Jullien intitulé *L'Écart et l'entre* pour élargir la perspective et tenter de placer cette étude dans une réflexion plus globale sur la transversalité et l'altérité. Nous avons aussi mené une étude (qui pourrait évidemment être approfondie) sur les formations supérieures aux autres arts vivants et nous avons utilisé le fruit de ce travail comme source de comparaison avec la formation du comédien et la transmission de ces disciplines dans les écoles de notre corpus. En général, nous avons sollicité des sources bibliographiques aussi proches que possibles de notre objet d'étude (la formation de l'acteur) afin de ne pas tordre ou réduire sa spécificité.

Élargir le concert des voix : corpus d'entretiens

Les voix qui se font entendre dans les manifestations scientifiques comme celles qui tissent les divers écrits mentionnés ci-dessus sont souvent les mêmes : celles des directeurs de ces écoles et celles des metteurs en scène-pédagogues (parlant parfois, avec une distance rétrospective, de leur propre expérience d'élèves). Rien de plus normal, considérant les hiérarchies aussi bien administratives que symboliques à l'œuvre dans ces formations, à la fois sur le plan des enseignements et de leurs protagonistes. Le professeur d'interprétation a une plus haute aura, souvent liée à sa réputation artistique, que le professeur de danse par exemple. Et la parole de l'élève est contextuellement moins valorisée que celle du maître dans la mesure où il se trouve censément en apprentissage, immergé dans l'expérience, donc incapable de produire un discours construit sur ce qu'il est en train de traverser. En ce qui concerne les différents professeurs, il est clair que leur rapport au discours et au fait de parler de leur enseignement varient en fonction de ce qu'ils transmettent : il en sera question plus précisément dans la troisième partie de cette étude.

Une des missions de la recherche a donc été d'infléchir cette tendance en allant à la rencontre de ces professionnels et des élèves, de les observer en travail et de recueillir leur discours. J'ai réalisé une série de vingt entretiens auprès de seize professeurs de disciplines non-théâtrales (certains entretiens

ont été dédoublés, soit faute de temps, soit parce que je souhaitais interroger à nouveau certains enseignants au vu des avancées du travail)¹ et une série de vingt-quatre entretiens auprès des élèves de ces écoles (deux par classe et par école)². Afin d'obtenir des données chiffrées plus étendues sur cette dernière population, j'ai aussi réalisé une enquête sous la forme d'un questionnaire en ligne, qui a été rempli par soixante-dix-huit étudiants³.

Afin de compléter ce concert de voix, j'ai interrogé l'ensemble des directeurs d'établissements des écoles du corpus entre le début et la fin de notre recherche (à l'exception de Dominique Pitoiset)⁴ ; j'ai aussi souhaité recueillir le témoignage de Marcel Bozonnet qui a eu une influence particulière sur l'intégration des disciplines non-théâtrales dans la formation dispensée au Conservatoire. Ces dix entretiens ont été orientés sur le sujet de l'interdisciplinarité tout en abordant des questions plus générales sur la formation. Dans certaines écoles, j'ai en outre interrogé les directeurs des études et autres responsables pédagogiques. Au cours de mes séjours d'observation, j'ai eu de multiples conversations informelles avec ces différentes personnes ; j'ai retranscrit dans mes comptes rendus le fruit de certaines de ces discussions en essayant d'être la plus précise possible : certaines des paroles rapportées seront utilisées dans cette étude, tout en précisant qu'elles émanent non pas d'une situation d'entretien mais d'une simple discussion⁵.

Enfin, trois derniers entretiens plus spécifiques ont été conduits afin d'élargir les perspectives : le premier, avec Nadia Vadori-Gauthier, artiste, docteure en esthétique (Université Paris VIII), praticienne et formatrice en BMC, qui propose un enseignement du « Mouvement » aux élèves des conservatoires d'arrondissement de Paris ; le second, avec Fanny Sintès, comédienne et ancienne élève du CNSAD ayant passé une année de formation au CNAC ; et le troisième, avec Georgia Ives, danseuse contemporaine (notamment pour la compagnie Jean-Claude Gallotta) ayant été formée au CNSMDP⁶.

Pour une présentation plus développée de ces entretiens et de la méthodologie utilisée pour les réaliser, nous renvoyons le lecteur au livret des annexes. Que commence l'orchestration de ces voix multiples.

¹ Cf. « Paroles de professeurs », Livret des annexes, p. 181-298.

² Cf. « Paroles d'élèves », Livret des annexes, p. 297-312.

³ Cf. « Enquête sur le parcours, les pratiques et les perspectives des élèves des écoles supérieures d'art dramatique », Livret des annexes, p. 343-347.

⁴ Cf. « Paroles de directeurs », Livret des annexes, p. 38-180.

⁵ Cf. supra, « Référencement des entretiens », p. 15.

⁶ Cf. « Extras », Livret des annexes, p. 315-344.

PARTIE 1

HÉRITAGE ET IDENTITÉ DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART

DRAMATIQUE FRANÇAISES

Conditions d'introduction des autres arts dans la formation

L'enjeu de cette recherche est d'établir un état des lieux de la formation des artistes dramatiques en France dans ce qu'il est convenu d'appeler l'institution (par opposition aux conservatoires municipaux sans label et aux cours privés), au prisme de la question de l'interdisciplinarité. Pour autant, l'étude de la contemporanéité d'un phénomène ne saurait faire l'économie du détour historique et d'une recherche généalogique permettant de mettre au jour l'idéologie ayant inspiré la construction de ces établissements ainsi que le système de valeurs qui les informe. Pour Christophe Triaud, chercheur en études théâtrales, la question de la formation dans ces écoles se pose « comme plus à nu¹ », dans des cadres institutionnels devant se définir « presque [...] “objectivement”² ». En effet, contrairement à d'autres projets pédagogiques du XXe siècle³, l'identité de ces établissements et du projet pédagogique qu'ils défendent se détermine ici en dehors de l'identification à une figure tutélaire dont le nom couronnerait l'entreprise et dont les partis pris esthétiques définiraient une ligne pédagogique. Elle est donc historique et structurelle en premier lieu, constituée par l'héritage des générations successives qui les ont conçues, construites et traversées, par une somme de contraintes administratives et institutionnelles et par la pensée de l'acteur qui les traverse.

C'est cet ensemble de caractéristiques que nous allons tâcher de restituer afin de qualifier plus précisément la nature des processus de transmission qui s'y déroulent. Ce terreau stratifié alimente la ligne pédagogique implicite qui traverse ces écoles aussi bien que l'implantation des différents enseignements, dont les disciplines non-théâtrales. Le regard sur le passé de ces écoles sera donc mis au service d'une interprétation des principaux schèmes des formations étudiées et des discours de ceux qui les dirigent. Par ailleurs, une lecture sélective des grandes théories de l'art de l'acteur du XXe siècle nous permettra de dégager un premier modèle ayant présidé à l'introduction des disciplines non-théâtrales dans la formation de l'acteur.

¹ Christophe Triaud, « Les matinées des “Penseurs”. Un commentaire », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 120.

² Christophe Triaud : « Qu'en est-il lorsque le cadre de l'enseignement n'est pas lié *a priori* à une démarche artistique personnelle, mais doit se définir sans cela, presque (si cela était possible – cela ne l'est bien sûr pas) “objectivement” ». In « Les matinées des “Penseurs”. Un commentaire », *Ibid.*

³ On pense notamment aux écoles, créées et informées par la pensée de ces pédagogues : Stanislavski et Meyerhold en Russie et Lee Strasberg aux États-Unis.

I. PORTRAIT DE L'« ACTEUR FRANÇAIS » : HISTOIRE D'UNE EXCEPTION

Hormis leur passage croisé au CNSAD, que peut-on trouver de commun entre l'art du comédien d'un Denis Lavant et d'un Stanislas Nordey, entre une Juliette Binoche et une Isabelle Huppert¹ ? Existe-t-il des éléments comparables dans leur jeu, leur vision de ce métier ou leur attitude en répétition ? Aussi différentes soient les carrières de ces interprètes et les choix artistiques et politiques qui les sous-tendent, serait-ce justifié de les regrouper (eux et tous les autres) sous la bannière de l'« acteur français » ? C'est le point de vue défendu par Christine Farenc, chercheuse en études théâtrales et professeure au Cours Florent, dans sa thèse significativement intitulée *Penser l'acteur français contemporain, Prologue à toute pédagogie*. Dans son introduction, la chercheuse propose une première définition (faiblement discriminante) de ce syntagme se rapportant d'une part, au domaine d'activité dans lequel celui-ci exerce son métier et d'autre part, à sa langue : l'acteur français serait celui qui joue sur les plateaux du théâtre subventionné, en français². Or, à en croire Josette Féral, la formation dans les écoles « institutionnelles » constituerait la « voie royale » pour « jouer sur les scènes nationales³ ». Le témoignage des élèves interrogés le confirme : dans leurs projets d'avenir, leurs regards sont majoritairement tournés vers le théâtre public⁴. De plus, au sujet de la langue, les modalités de transmission observées dans ces écoles corroborent l'affirmation de Josette Féral : l'apprentissage de l'interprétation y est monolingue⁵, la maîtrise du français - et sans accent trop prononcé s'il vous plaît - constituant même un critère de sélection au concours d'entrée.

À la suite de Christine Farenc, nous postulons l'existence d'une telle figure, sinon dans la réalité sociale de la profession, du moins dans les représentations dominantes qui s'en dégagent, et nous lui adjoignons la caractéristique pointée par Josette Féral : l'« acteur français » est celui qui a été formé dans les institutions de formation consacrées (les écoles supérieures d'art dramatique qui demeurent organisées, même faiblement, sur un mode hiérarchique) et qui, une fois sorti de l'école, joue (entre autres activités mais en proportion importante) sur les plateaux du théâtre subventionné, en français.

¹ Dans l'ordre : Denis Lavant (Promotion 1985), Stanislas Nordey (Promotion 1991), Juliette Binoche (Promotion 1987) et Isabelle Huppert (Promotion 1975).

² Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 24.

³ Josette Féral, *L'École du jeu*, op. cit., p. 13.

⁴ 60 % des élèves interrogés en entretien déclarent s'orienter de préférence vers le théâtre public : « Le théâtre public pour moi ça signifie vraiment quelque chose. Ce n'est pas des paroles en l'air » précise A. élève à l'ESTBA. « J'aimerais beaucoup jouer dans des gros spectacles, avec des gros metteurs en scène, avec un esprit de troupe, des tournées... », confie S., élève de la promotion 76 de l'ENSATT. Sa collègue, A., est plus critique : « Des fois je rêve à des grandes institutions pour des histoires de reconnaissance des autres ». Aucun d'entre eux n'exprime de préférence pour le secteur privé et seuls 25 % envisagent de construire leur carrière entre les deux secteurs. Chiffres et citations extraits de la série d'entretiens menée auprès des élèves des écoles supérieures d'art dramatique en 2014-2015. Cf. « Notice méthodologique », Livret des annexes, p. 35-37.

⁵ Des modules d'apprentissage de la langue anglaise existent dans presque toutes les écoles de notre corpus mis à part au TNS. Dans certaines d'entre elles, comme l'ENSATT, cet enseignement linguistique bascule au plateau (avec un travail de jeu en anglais) mais de manière très anecdotique au regard du reste de la formation (et même quelque peu suspect dans la mesure où l'enseignant responsable de cette proposition pédagogique en 2014-2015 n'était autre que le professeur de technique Alexander, Graham Fox, a priori peu qualifié pour diriger les acteurs – notons que celui-ci étant anglophone il donne par ailleurs certains de ses cours en anglais, les élèves pratiquent alors « the Alexander technique »).

Ajoutons même que cet acteur prétend entretenir une relation singulière aux œuvres des poètes dramatiques : il est acteur de texte et, même s'il ne le revendique pas aussi explicitement, l'interprétation d'un répertoire élargi (aussi bien géographiquement que génériquement) constitue le cœur de sa pratique. À ce portrait succinct, on peut ajouter qu'il déploie un habitus que l'on pourrait qualifier d'« indiscipliné », résultant de l'assimilation d'un système de valeurs qui place la liberté au centre au détriment parfois d'autres qualités nécessaires à son art, comme la précision ou la rigueur.

Sans former à un « type de jeu » particulier (cela, leurs directions s'en défendent, et la diversité des promotions qui en sont issues tend à leur donner raison), les écoles supérieures d'art dramatique transmettraient tout de même un rapport au jeu, et par voie de conséquence, un rapport au travail identifiables, que les élèves acteurs recevraient en héritage de leur passage dans ces établissements (parfois sans même le conscientiser). Dans cette partie, nous proposons d'émettre un certain nombre d'hypothèses, à partir de la lecture croisée d'ouvrages théoriques et de discours sur la formation, sur les soubassements de cette construction historique et culturelle propre à l'Hexagone dont les principales caractéristiques concernent un certain rapport au jeu et un certain rapport au travail (et par extension à l'apprentissage). Au cœur de ce qui constitue cet habitus, on trouve la notion d'exception, « exception française¹ » dira le comédien Micha Lescot. Lever le masque de cet « acteur français » supposé nous permettra d'en dénoncer les artifices et de distinguer ce qui peut être défini comme faisant partie d'une tradition proprement française et ce qui relève d'un relâchement mu en identité propre.

1. « Le texte, d'abord² », une hiérarchie héritée

Lors d'une table ronde sur la formation des interprètes en France, Béatrice Picon-Vallin affirmait à propos des écoles d'art dramatique :

Les enseignements reposent sur une conception qui relève de la tradition française : le texte, d'abord. Tout y est pensé à partir de la défense et l'illustration de l'auteur, ce qui explique en partie qu'on n'ait pas eu jusqu'à maintenant d'enseignement de la mise en scène et que le corps des acteurs ne soit pas, pour le dire vite, toujours l'instrument dont ils devraient avoir le contrôle.³

Si un effort soutenu est fait depuis plusieurs décennies, pour donner plus de place au corps (du moins dans la formation), la relation que la chercheuse décrit à l'auteur et à son œuvre, le texte dramatique, restent fondamentalement le socle à partir duquel s'organise la transmission de l'art de l'acteur en France, dans les écoles institutionnelles. « Mon intérêt, c'est les acteurs et le texte », déclarait Philippe Delaigue lors d'un entretien en octobre 2014 :

¹ Micha Lescot, « Pas de deux, Entretien avec Florence Filippi », in *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain, Vol. II, Paroles de créateurs et regards extérieurs*, Revue Études théâtrales, n° 49, Louvain La Neuve, 2010, p. 156.

² Béatrice Picon-Vallin, « Manifeste pour une pédagogie en mouvement : la formation au risque de l'art », *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale, Pédagogie des arts du cirque et de la scène*, n°1, janvier février mars 2004, p. 9.

³ *Ibidem*.

Pour moi, le théâtre c'est ça : le rapport à la langue. Ce qui survivra, à toutes les crises du théâtre. Moi, c'est par cette porte d'entrée, vitale, que je vais vers le jeu. Je ne saurai pas travailler sur l'improvisation par exemple. Je déteste ça. Je trouve ça laid, mais laid ! Horrible ! (ent., 10/14)

Sans revêtir une forme aussi radicale, la posture du metteur en scène en charge de la section des acteurs à l'ENSATT constitue un fruit partagé par les principaux protagonistes des écoles du corpus : « il y a la notion d'écriture qui est au centre du projet » souligne Stanislas Nordey (ent., 05/16). Même s'il n'est plus temps d'opposer « Sire le Mot », selon la célèbre formule de Gaston Baty¹, à « Sire le Corps » (à Daniel Mesguich d'affirmer par exemple, « un acteur, c'est un corps » (ent., 10/12)), le premier occupe toujours le devant de la scène et, par extension, il demeure l'objet d'attention principal de la formation de l'acteur. À l'ESAD, la création de la section arts du mime et du geste devenue art du mouvement constitue une exception à ce sujet sur laquelle nous reviendrons. Retraçons l'histoire de ce primat de la parole.

À la recherche d'un dire théâtral : quête identitaire et désir de reconnaissance

En France, la reconnaissance institutionnelle de l'art dramatique est, à plusieurs égards, liée au texte, comme le notaient Gaston Baty et bien d'autres avant comme après lui². Au milieu du XIX^e siècle en France, la littérature s'est imposée tant comme « pratique sociale que comme valeur culturelle³ » et se trouve promue au rang de « pouvoir spirituel des temps modernes⁴ ». On assiste au « sacre de l'écrivain », pour reprendre le titre de l'ouvrage éponyme de Paul Bénichou, le statut social des hommes de lettres étant significativement rehaussé dans l'échelle de la société française⁵. Alain Viala montre que cette transformation tire ses racines dans le XVII^e siècle : « L'âge classique a vu se former les cadres sociaux de la pratique (les académies, les droits des auteurs, le mécénat) » qu'il nomme « institutions de la vie littéraire », « et les codifications de formes et de genres, ou "institutions littéraires" », notamment le théâtre, qui accède au rang d'« art littéraire majeur⁶ ». En effet, aussi bien structurellement que symboliquement, le théâtre est alors compris dans le domaine des lettres, fondamentalement « extensible » : « la grandeur des lettres — leur humanité », écrit Paul Bénichou, « consiste justement en ce que leur royaume se mêle à tous les autres, et qu'elles tiennent aux sciences de la nature et à celles de l'homme, à l'histoire, à la législation, à la morale, en même temps qu'aux arts⁷ ». Avec la normalisation du français écrit par l'Académie, l'institutionnalisation du répertoire à

¹ Initialement employée à propos de Racine dans la revue *Les Lettres*, 1^{er} novembre 1921, cette expression de Gaston Baty lui a également servi de tête de chapitre dans *Le Masque et l'encensoir*, Bloud et Gay, Paris, 1926.

² Voir Alain Virmaux, « Baty et la fidélité aux classiques », in *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1969, n° 21, p. 87-103.

³ Alain Viala, *Naissance de l'écrivain, Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Éditions de Minuit, Paris, 1985, p. 152.

⁴ Paul Bénichou, *Le Temps des prophètes*, Éditions Gallimard, NRF, Paris, 1977, p. 7.

⁵ Sur la valorisation de l'œuvre de l'écrivain et de son statut social à partir du XVII^e siècle, voir Paul Bénichou, *Le Sacre de l'écrivain*, Gallimard, Paris, 1996, *Le Temps des prophètes*, op. cit. et *L'Écrivain et ses travaux*, José Corti, 2^e édition, Paris, 1967 ; voir aussi Alain Viala, *Naissance de l'écrivain*, op. cit.

⁶ Alain Viala, *Naissance de l'écrivain*, op. cit., p. 9-10.

⁷ Paul Bénichou, « Avant-propos », *L'Écrivain et ses travaux*, op. cit., p. X.

travers la Comédie-Française et l'imposition de ses références par le biais de l'Instruction publique, cette suprématie du texte se voit renforcée.

Pour se faire une place au rang des pratiques consacrées, l'art dramatique s'est, d'un autre côté, tourné vers la rhétorique, pour y puiser des modèles et une caution de qualité. Tout en pointant les limites de l'analogie récurrente entre l'acteur et l'orateur, Pierre Pasquier retrace les sources d'un tel rapprochement :

Au XVIII^e siècle, en effet, l'*actio* oratoire a connu un essor d'une telle ampleur que les théoriciens de la conversation ou de ceux de la lecture à haute voix ont été amenés à lui emprunter nombre de ses concepts. Au début du Siècle des Lumières, par conséquent, le jeu dramatique tente de se conceptualiser en termes rhétoriques comme s'y sont auparavant essayé d'autres formes de communication sociale associant le geste à la parole.¹

À propos du lien étroit entre art dramatique et art oratoire au XVIII^e siècle, Sabine Chaouche conclut que « de la connaissance d'une doctrine classique et de la mise en œuvre efficace d'une pratique [...] dépendaient la reconnaissance et le mérite de l'acteur² », autrement dit que l'inféodation, même momentanée à la rhétorique (donc à un système non-théâtral) était nécessaire pour donner à l'art dramatique ses lettres de noblesse et lui octroyer un droit d'entrée dans la famille des arts majeurs. Dans sa thèse citée ci-dessus, Christine Farenc rappelle le passé « d'infâme » de l'acteur français, aux yeux complices de l'État et de l'Église. Pour bénéficier de l'extrême onction par exemple, il fallait au comédien rédiger un document notarié de renoncement à sa profession ; sans extrême onction, pas de sépulture chrétienne et sans obsèques religieuses, pas de permis d'inhumer : l'infamie qu'elle décrit n'était donc pas seulement sociale mais aussi religieuse et morale. Sa cause serait, selon elle, une querelle de monopole sur le sujet de la parole. L'une des sources de cette exclusion radicale serait pour la chercheuse le rapport analogique entre parole sacrée et parole scénique que Sabine Chaouche met à jour dans sa lecture des traités d'art oratoire : « rancune d'hommes défendant leur monopole performatif de la parole sacrée et leurs prérogatives royales³ ».

L'art dramatique s'est donc rangé dans la catégorie des « arts de la parole⁴ » tout en essayant de particulariser un rapport au dire⁵. Cette assimilation est l'une des sources de la polarisation du travail théâtral sur le texte : le fait d'incarner une parole, avec tout son être, serait ce qui revient en propre à l'acteur. Dans sa recherche de légitimité et d'honorabilité, le comédien français s'est donc à la fois identifié et distingué vis-à-vis d'autres modèles de rapport à la parole : de la particularité d'un rapport au dire, il a fait sa marque de fabrique. Sabine Chaouche l'explique en ces termes :

Au début du XVIII^e siècle, l'art dramatique, tel qu'il est présenté reste donc encore englobé dans un ensemble de paroles, sans être toutefois perçu d'une façon encore tout à fait autonome. Il ne trouve sa définition qu'en regard des points de divergence ou de convergence avec ces types de paroles, par

¹ Pierre Pasquier, « Déclamation dramatique et *actio* oratoire à l'âge classique en France », in Didier Souillier & Philippe Barron (dir.), *L'Acteur en son métier*, Éditions universitaires de Dijon, Dijon, 1997, p. 162.

² Sabine Chaouche, *L'Art du comédien, Déclamation et jeu scénique en France à l'âge classique (1629-1680)*, Honoré Champion, Paris, 2001, p. 361.

³ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 146.

⁴ Sabine Chaouche, *Ibid.*, p. 11.

⁵ Sur le rapprochement entre art dramatique et art oratoire, voir aussi Martine de Rougemont, « L'acteur et l'orateur : étapes d'un débat », in *Rhétorique du geste et de la voix à l'âge classique, XVII^e siècle*, n°132, 1981, p. 329-333.

un système de comparaison implicites et par une échelle de la tonalité de la voix : du ton « ordinaire » de la conversation au chant, point ultime de hauteur et de contenance de la voix.¹

Dans cette perspective, la déclamation a été le code de jeu annonçant une autonomisation plus radicale de l'art dramatique par rapport à la rhétorique. Ce terme permettait d'ailleurs de différencier l'art du comédien du domaine du barreau ou de la prédication : Grimarest l'utilise pour la première fois dans son *Traité du récitatif* dont le sous-titre est « Dans la lecture / Dans l'action publique / Dans la déclamation / Dans le chant »². Comme l'indique ce dernier segment, la différenciation avec le chant décrite par Bacilly dans ses *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter* et Lancelot dans l'*Art de chanter*, constituait aussi un élément de définition de la parole théâtrale : cette distinction fait écho à des questionnements contemporains autour du travail vocal de l'acteur notamment au sujet de la nécessité de proposer, dans la formation, des cours portant sur la voix chantée et d'autres portant sur la voix parlée.

La caractéristique principale de ce style déclamatoire, du XVIIe au début du XVIIIe siècle était la véhémence ; raison pour laquelle on regarde aujourd'hui cette étape de l'histoire du jeu avec distance et parfois même mépris. « Déclamer, c'est parler avec emphase », résume le comédien Talma dans ses *Réflexions sur Lekain*. Au XVIIe siècle, le qualificatif ne revêt aucune connotation négative, mais dans la bouche de ce dernier, il commence à être dévalorisé. Celui-ci conclut d'ailleurs : « l'art de la déclamation est de parler comme on ne parle pas³ ». Ses propos critiquent cette convention esthétique perçue comme un moyen de mettre à distance la réalité plutôt que de s'en rapprocher. Tout au long du XVIIIe siècle va se faire jour une volonté d'introduire un ton de voix moindre, plus ordinaire et de faire de la parole théâtrale un calque de la voix du monde.

Pour le comédien, la proximité avec la parole quotidienne est à la fois un leurre et une réalité. En effet, c'est en se distinguant des règles strictes de l'art oratoire et en revendiquant le « naturel » comme caractéristique principale du rapport aux mots que le dire théâtral va se définir ; et en même temps, l'art dramatique reste intrinsèquement lié à l'interprétation des textes, œuvres d'une subjectivité qui réinvente la parole pour dire le monde tel qu'elle le voit. « Les régimes de la parole et de l'écrit ne sont pas du même ordre⁴ », note David Le Breton. Le dire théâtral serait dans cet entre-deux aussi ambigu que créateur, de la parole et du texte.

D'autre part, comme le remarque Florence Filippi, la reconnaissance institutionnelle du théâtre comme de la danse « découle des réflexions et des débats menés sur le statut de l'interprète pendant

¹ Sabine Chaouche, *Sept traités sur le jeu du comédien et autres textes, De l'action oratoire à l'art dramatique (1657-1750)*, Honoré Champion, Paris, 2001, p. 15.

² Jean Léonor le Gallois sieur de Grimarest, *Traité du Récitatif dans le Théâtre, dans l'Action publique, dans la Déclamation, & dans l'Art du chant*, J. Le Fèvre et P. Ribou, Paris, 1707, cité dans Sabine Chaouche, *Sept traités sur le jeu du comédien et autres textes*, op. cit., p. 277.

³ Talma, *Réflexions sur Lekain*, cité dans Sabine Chaouche, *L'Art du comédien*, op. cit., p. 262.

⁴ David Le Breton, *Éclats de voix, Une anthropologie des voix*, Collection Traversées, Métailié, Paris, 2011, p. 238.

toute la période classique¹ ». On peut dater l'autonomisation théorique de l'art théâtral au milieu du XVIII^e siècle, avec notamment la parution, en 1747 de l'essai *Le Comédien* de Pierre Rémond de Saint-Albine, premier ouvrage entièrement consacré à l'art du comédien. La création de la classe de déclamation au sein de l'Académie royale de musique intervient significativement quelques années après cela, confirmant l'hypothèse avancée par Florence Filippi ; dans cette circonstance précise, c'est par rapport à la musique et non par rapport au texte (bien au contraire) que l'art de l'acteur doit conquérir son autonomie. Ces écrits, signés de la main de lettrés et d'hommes de théâtre, étaient en premier lieu destinés à donner de la matière à la curiosité grandissante d'un public mondain ; toutefois, ils permettaient en même temps de recenser un ensemble de caractéristiques définissant progressivement la spécificité de l'art de l'acteur. Sorti des jupes de l'art oratoire et du joug de la rhétorique, ce dernier va progressivement entamer un processus de définition propre passant par l'écrit. En effet, le théâtre va se construire des principes et une éthique, exprimés dans une série d'ouvrages, de Diderot à Juvet en passant par tous les penseurs étrangers qui ont ébranlé la pensée et la pratique de l'art de l'acteur au XX^e siècle.

À des niveaux différents, le rapport au texte, à l'écrit et au discours seraient donc fondateurs de la reconnaissance sociale et politique de l'art de l'acteur, d'un côté, et de sa définition artistique (celle-ci passant par la distinction avec d'autres pratiques et d'autres rapports à la parole), de l'autre.

Ce que l'acteur doit aux auteurs

À travers une lecture de l'histoire du théâtre français au XVII^e siècle, plusieurs chercheurs ont mis en exergue ce que le jeu du comédien et l'autonomisation de son art doivent aux fulgurances créatives des auteurs (en premier lieu, Molière et Racine). Les auteurs, au moyen de l'écriture, auraient impulsé des modifications dans la façon de considérer les enjeux de la représentation théâtrale et, par là même, le jeu du comédien. Robert Herzog étudie notamment le « jeu "naturel" » de Molière et sa troupe², tandis que Sabine Chaouche traite de la « diction "naturelle" » prônée par Molière. De même, les problématiques du « chant » racinien ont profondément mis en questions les codes de l'*actio* oratoire pour progressivement s'orienter vers une *actio* proprement dramatique. À Sabine Chaouche d'affirmer :

La poétique dramatique a joué sans doute un rôle déterminant dans la mesure où elle a servi de base à l'élaboration d'une « poétique » du jeu du comédien, qui a pu ainsi évoluer indépendamment des règles de l'action oratoire.³

L'autonomisation de l'art du comédien (par rapport à celui de l'orateur) serait donc liée intrinsèquement au poème dramatique, celui-ci définissant en retour la spécificité de cet art. La réalité

¹ Florence Filippi, « La danseuse et le comédien : regards croisés sur l'apprentissage de la scène », in *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain*, op. cit., p. 150.

² Voir Robert Herzog, « Le Jeu "naturel" de Molière et sa troupe », XVII^e siècle, « Rhétorique du geste et de la voix à l'âge classique », op. cit., p. 279-284.

³ Sabine Chaouche, *L'Art du comédien*, op. cit., p. 132.

n'est sans doute pas si univoque. Avant que Beaumarchais ne contribue à faire reconnaître l'autorité de l'auteur et sa propriété intellectuelle, les libertés prises par les comédiens avec le texte écrit alimentent pourtant la chronique. L'acteur du théâtre de boulevard dont la renommée, au milieu du XIX^e siècle, garantit la recette mieux que la notoriété de l'auteur, jouira à son tour d'une autonomie accrue. Bien que toute l'histoire du théâtre, en particulier celle des farces et soties du Moyen-Âge, celle de la commedia dell'arte italienne et celle de la période élisabéthaine en Angleterre infirme cette vision, pendant longtemps, le travail de l'acteur a reposé sur le présupposé selon lequel tout était dans le texte et qu'il lui suffisait de le lire attentivement, puis de donner forme, en les respectant, aux signes apposés pour faire théâtre. L'autosuffisance du poème dramatique signalait la subordination du comédien à ce support.

Aujourd'hui, la croyance en une vérité du texte (et par extension en une vérité du jeu contenue dans les écritures) est dépassée : l'acteur n'a plus seulement à « apprendre à lire¹ » comme le conseillait Michel Bouquet, mais il doit développer son instrument et ses qualités pour que cette rencontre avec les auteurs soit dense et féconde. Georg Simmel, le premier, a mis en exergue que le jeu était avant tout la « relation spécifique entre l'œuvre et ce comédien-ci² » et non pas la simple transposition d'un système de signes, textuels et infra-textuels, de la page à la scène. Le fait que le terme d'interprétation soit le plus couramment utilisé dans les écoles du corpus pour désigner le cœur de la pratique théâtrale nous indique d'ailleurs que cette conception du jeu est l'un des présupposés de la formation. À la suite du philosophe allemand, Denis Guénoun rappelle que « la vérité du jeu dans le texte est une norme littéraire³ ». Toutefois, du « texte troué⁴ » selon l'expression d'Anne Ubersfeld, exprimant le manque de la chair du comédien et de l'espace de la représentation au texte matériau, la relation des praticiens (metteurs en scène et acteurs) au poème dramatique s'est déclinée tout au long du XX^e siècle en restant extrêmement passionnée et passionnelle, voire fusionnelle.

Dans sa thèse, Christine Farenc propose de considérer trois modèles d'actorat dans l'histoire du théâtre : l'acteur à emploi, l'acteur du personnage ou de la figure et enfin, l'acteur de la parole. Ce dernier, apparu dans les années 1990, se fait avant tout « passeur d'une écriture⁵ ». Dans le programme de saison du TNS 2015-2016, Stanislas Nordey définit le théâtre « comme lieu de ralliement autour de la parole du poète⁶ ». Plus loin, il déclare : « cette maison sera celle des auteurs, ils sont la sève de la représentation théâtrale⁷ ». Ses propos sous-entendent que la subordination au texte se serait transformée en une forme de reconnaissance active qui conforterait la place de choix de l'auteur dans le système théâtral. À l'heure où les frontières entre les genres sont fondamentalement remises en

¹ Michel Bouquet, « La tête de fer », in Jacques Rosner (dir.), *Le Conservatoire national d'art dramatique*, [Brochure reliée], Paris, 1983, p. 20.

² Denis Guénoun, « Du Paradoxe au problème - Préface », in Georg Simmel, *La Philosophie du comédien*, Circé, Paris, 2001, p. 21.

³ Denis Guénoun, *Ibid*, p. 19.

⁴ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II, L'école du spectateur*, Belin Sup Lettres, Paris, 1996, p. 10.

⁵ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 43.

⁶ Stanislas Nordey, « Projet pour le TNS », *Programme de saison*, 2015/2016, Strasbourg, p. 1.

⁷ *Ibid*, p. 7.

question et où le développement des nouvelles technologies les invite à se redéfinir, cet accent mis sur la relation entre l'écriture du poète et le travail de la scène comme essence de l'art théâtral contraste avec d'autres discours récurrents, selon lesquels le texte dramatique ne serait désormais qu'un matériau à manier, parmi d'autres, sur le plateau : paroles jaillies des improvisations, écrits non destinés au théâtre, images d'archives ou vidéos produites dans le feu de l'action, corps expressifs, musiques ou objets sonores, décors en mouvement. Comme le théâtre public contemporain, les écoles supérieures d'art dramatique paraissent tiraillées entre deux tendances opposées. Il y aurait donc d'un côté, à travers une définition minimaliste du théâtre qui accorde une attention redoublée au dire, une sorte de retour aux sources. Un texte, un comédien : c'est le principe des « *Soli* » créés par les élèves de deuxième année à l'ENSATT¹ et c'est le principe aussi des concours d'entrée des écoles supérieures. On observe çà et là un phénomène de polarisation autour du texte, confirmé et redoublé par certaines initiatives comme celle des « *Soli* » à l'ENSATT.

Cette valorisation des intuitions du poète se retrouve, à l'échelle de la formation, dans les modes de transmission employés : dès qu'il s'agit de théâtre à proprement parler, un texte s'interpose entre le professeur et l'élève, et celui-ci tend à devenir la clé des processus d'apprentissage comme de création². Dans sa *Philosophie du comédien*, Simmel met en exergue le fait que le texte constitue un catalyseur de singularité (à condition qu'on le considère avec la plus grande précision) : c'est l'idée qu'exprime Denis Guénoun dans l'introduction de la réédition de cet ouvrage selon laquelle « une relation entre deux singularités, sous certaines conditions, peut exprimer leur être le plus intime, le plus profond³ ». De cette façon, « la relation travaille la personne⁴ ». « Le jeu change et ouvre (comme on dit : ouvrir) l'être singulier de l'acteur. Le modifie, l'étend, l'éprouve⁵ ». Étant donné que la notion de singularité est au cœur des programmes et enseignements proposés dans les écoles supérieures, gageons que la théorie de la relation, mise en forme par Simmel, modèle les rapports entretenus avec les écritures, dans le cadre de l'apprentissage. Mais dans certains ateliers, ce rapport de subjectivation tend à s'établir à partir de situations de jeu qui – sans pour autant renoncer à la parole – contournent au contraire la centralité du texte de répertoire. Ces conceptions, qui empruntent consciemment ou non à d'autres traditions pédagogiques que celles qui ont dominé l'enseignement du théâtre en France depuis près d'un siècle (on pense notamment à la notion de « corps poétique⁶ » développée par Jacques Lecoq), bien qu'elles soient encore minoritaires ou marginales dans les établissements du corpus, entrent en résonance avec les courants de la création scénique qui remettent en cause la frontière entre théâtre et performance.

¹ Nous pourrions ajouter : une chaise, tant ce choix scénographique était systématiquement dans la session de soli que nous avons pu voir mais là n'est pas notre propos. En novembre 2014, j'assiste à l'ensemble des « *Soli* » des élèves de la promotion 74 de l'ENSATT.

² Cf. infra, « À l'école des auteurs », Partie 1, III. 2., p. 139-143.

³ Denis Guénoun, « Du paradoxe au problème – Préface » in Georg Simmel, *La Philosophie du comédien*, op. cit., p. 21-22.

⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Voir Jacques Lecoq, *Le corps poétique, Un enseignement de la création théâtrale*, Actes Sud-Papiers (Cahiers Théâtre/Éducation), Arles, 1997.

Un corps second

En entretien, Claire Lasne Darcueil affirme vouloir « arrêter cette hiérarchie » entre ces « différents niveaux d'interprétation que sont la danse, le clown, le masque » (ent., 09/15). Pourtant, dans les esprits persiste un ordre, dont on peut trouver des racines au XVII^e siècle, qui place le corps en seconde position. En entretien, Catherine Marnas, l'actuelle directrice de l'ESTBA, résume la chose ainsi :

Avant, ça s'arrêtait là (*elle montre la nuque*) : parce que c'est ça quand même notre tradition en France. Il y a toute une histoire qui fait qu'effectivement, ça passe de là (*elle montre le crâne*) à là (*les yeux, la bouche*), mais c'est compliqué que ça passe dans le corps. (ent., 05/14)

Le contenu et la forme des traités de rhétorique ont certainement eu un impact sur le regard porté sur le jeu du comédien. Au XVII^e siècle, ceux-ci étaient systématiquement divisés en deux parties, l'une portant sur la voix et l'autre sur le geste. Cet ordre n'était pas toujours respecté mais qualitativement et quantitativement, la première était toujours plus importante que le reste. Dans *Le traité de l'action de l'orateur ou de la prononciation et du geste* (1657) par exemple, Michel Le Faucheur développe une réflexion sur les usages de la voix pour « se faire ouïr aisément et sans peine » et « avec plaisir », des chapitres III à XI, tandis qu'il ne consacre que deux chapitres (XII et XIII) au geste. Le rapport de priorité entre la voix et le corps se retrouve aussi dans le contenu de ces écrits : le geste « n'est que “pour l'accompagnement”, la parole étant première dans l'*actio*¹ », il a « une fonction symbolique » et « intervient en tant que signe didactique² ». Le corps est ainsi instrumentalisé au service de la transmission de la parole (et par extension, de la pensée qui l'informe) : l'acteur doit donc développer un contrôle sur son corps-instrument aussi bien que sur sa voix de sorte qu'il puisse l'utiliser comme il se doit. « À la transfiguration du corps en représentation visible du Logos, correspond la transfiguration de la voix en son organe. C'est l'objet de l'art de la *pronunciatio*³ », note Marc Fumaroli dans un article intitulé « Le corps éloquent ». Le sensible, sans être anéanti, est mis au service de l'intelligible, selon une hiérarchie qui place le sens avant les sens.

L'orateur se tenant debout derrière sa chaire, ses membres inférieurs étaient extrêmement peu sollicités : sa tête et ses bras étaient les parties les plus impliqués dans l'*actio*. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, le visage devient l'élément central de la gestuelle du comédien, lieu d'expression privilégié des passions (avec la voix), « microcosme du corps macrocosme⁴ ». Ce sont avant tout des raisons pragmatiques (comme le manque de place sur scène dû à la présence de spectateurs sur le plateau) qui présidaient à ce primat de la voix (et de son potentiel expressif) sur le corps. De plus, la fixité physique améliorant la qualité de l'émission vocale (en volume et en clarté notamment), l'engagement du corps dans la transmission (à travers le mouvement) était plutôt déconseillé : comme un page pour son chevalier, le corps était avant tout le second de la voix. Pierre Pasquier montre que certaines

¹ Sabine Chaouche, *L'Art du comédien*, op. cit., p. 82.

² *Ibid.*, p. 52.

³ Marc Fumaroli, « Le corps éloquent : une somme d'*actio* et de *pronunciatio rhetorica* au XVII^e siècle, les *Vacationes autumnales* du P. Louis de Cressoles (1620), *XVII^e siècle*, n°132, 1981, p. 255.

⁴ *Ibid.*, p. 249.

convenances, notamment corporelles, édictées par les rhétoriciens, se retrouvent au nombre des convenances que l'acteur tragique se doit de respecter : « il convenait, par exemple, de ne pas porter le bras au-dessus des yeux, ni en-dessous de la taille, ou encore de ne pas écarter le bras de plus de seize centimètres du torse, sauf si bien sûr l'expression de la passion l'exigeait¹ ».

Pierre-Aimé Touchard entérine la persistance de cette hiérarchie dans l'introduction d'un article publié dans *Le Monde* le 17 mars 1974, qui emprunte encore son titre à Gaston Baty : « Sire le Corps et Sire le Mot » « Le mot paraît insuffisant – et sans doute, parce que trois siècles de tradition classique ont renfermé dans le petit espace clos du visage la presque totalité des moyens d'expression² ». Or, même si aujourd'hui la situation a radicalement changé, on retrouve la trace d'une conception de ce type dans les propos de certains directeurs. Dans *Passions civiles*, l'actuel directeur du TNS Stanislas Nordey affirme à propos de l'engagement physique de l'acteur : « le corps est pris comme un instrument et non pas comme une source. Il véhicule la langue, il est courroie de transmission, traversé par la pensée, l'articulation de l'auteur³ ».

Le philosophe François Cheng parle de la France comme de « ce coin de terre censé être le plus tolérant et le plus libre, où il règne néanmoins comme une “terreur” intellectuelle, visualisée par le ricanement voltairien⁴ ». La hiérarchie entre la voix et le corps, dont on peut entrevoir les sources et les effets, cache peut-être plus profondément, le « dualisme corps-esprit » dans lequel, selon lui, pensées et pratiques se complaisent en France. La réponse de Pierre Dux à Pierre-Aimé Touchard dans la controverse évoquée plus haut est parlante à cet égard puisque celui-ci soutient que c'est en pensant au corps que le comédien l'exerce et non pas en pratiquant un entraînement :

Vous donnez une grande importance à « Sire le corps » et vous avez raison, mais s'il est incontestablement nécessaire de le cultiver, en fait ses réflexes s'éduquent chez les comédiens beaucoup plus par l'esprit que par les exercices physiques.⁵

L'esprit pourrait tout : même entraîner le corps sans bouger le petit doigt. Bien sûr, la conscience et l'attention sont au centre du travail sur le corps nécessaire à l'acteur et celui-ci ne passe pas nécessairement par des exercices physiques virtuoses. Néanmoins, le fait que « penser à » son corps puisse être un équivalent à « faire » un travail physique est un a priori extrêmement ancré que l'on a pu retrouver dans l'attitude et le témoignage de certains protagonistes de ces formations. Rappelons qu'étymologiquement, l'acteur est celui qui agit, soit qui prend une part active à une affaire.

¹ Pierre Pasquier, « Déclamation dramatique et actio oratoire à l'âge classique en France », *op. cit.*, p. 153.

² Pierre-Aimé Touchard, « Sire le Corps et Sire le Mot », article paru dans *Le Monde*, 17 mars 1974, cité in *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique*, Monique Sueur, *op. cit.*, p. 157-158.

³ Stanislas Nordey, *Passions civiles : entretiens avec Yan Ciret et Franck Laroze*, Genouilleux, La Passe du Vent, 2000, p. 94.

⁴ François Cheng, *De l'Âme*, Albin Michel, Paris, 2016, p. 11.

⁵ Pierre Dux, cité in *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique*, Monique Sueur, *op. cit.*, p. 159.

Culte (français) de la voix

Il existe un culte français de la voix et cette fascination s'accroît dès lors qu'il s'agit du comédien. L'ancienne directrice du TNS Julie Brochen raconte qu'elle a failli être exclue du Conservatoire pour cette raison : « le premier conseil de classe a affolé Madeleine Marion¹ pour dire que je devais changer de métier parce que je n'avais pas de voix ». Sa professeure disait qu'elle avait « une voix blanche » et craignait que cela ne compromette dangereusement sa carrière de comédienne (ent., 09/15). Dans ses mémoires, celle que l'on appelait la « voix d'or » (son instrument devenant par métonymie l'essence même de sa personnalité de comédienne), Sarah Bernhardt mettait l'accent sur cette dimension : « La voix est l'instrument le plus nécessaire à l'artiste dramatique. C'est elle qui fixe l'attention du public, c'est elle qui lie l'artiste et l'auditoire² ». Dans le titre de cet ouvrage, *L'Art du théâtre, La voix – Le geste – La prononciation*, l'organe de l'acteur est d'ailleurs premier. Bon nombre de comédiens français ont bâti leur réputation sur la particularité de leur signature vocale, ou « grain de la voix » dirait Barthes. « *L'empreinte acoustique* » est l'un des trois pôles qui définit celui que Georges Banu nomme « l'acteur insoumis », interprète exceptionnel s'il en est³. « Lieu où s'élabore la “surface profonde” du jeu », la voix du comédien français est sacrée : même si aujourd'hui, l'heure n'est plus au développement d'une « belle voix de théâtre⁴ » (au contraire, les érailllements, écorchure et autres dégradations de la voix constituent une sorte de facteur d'attraction), celle-ci reste l'objet d'une attention particulière dans la formation : ce qui est attendu du travail sur la voix dans ce cadre, c'est qu'il révèle l'identité (vocale) du comédien, part importante de sa dite singularité. Daniel Mesguich le formule en des termes un peu crus, qui marquent son emballement dans le discours :

L'objet de notre travail c'est qu'à la fin de l'année, quelqu'un qui avait une petite voix de merde ait une voix magnifique et puisse dire des vers ou jouer du Tennessee Williams. Impeccablement, avec une voix sûre, assurée, avec un timbre qui est à lui et pas à un autre. C'est ça qui m'intéresse. Moi je m'en fous qu'ils sachent chanter, ou alors ils vont au conservatoire de chant, enfin, mais pas chez nous. (ent., 10/12)

La voix est toujours conçue comme une part de l'identité physique innée du comédien : elle se travaille bien sûr, mais elle est d'abord donnée comme une « nature », d'où des difficultés persistantes pour le travail vocal dans le rapport que les élèves entretiennent avec leur instrument : Alain Zaepffel, professeur depuis 1993 au CNSAD, raconte que « la plupart du temps, ils rentrent en pensant qu'ils *sont* leur voix ». Celui-ci explique essayer, à travers le travail du chant notamment, « de leur faire prendre conscience qu'ils *ont* une voix, autrement dit qu'ils ont un instrument et qu'ils peuvent donc travailler⁵ ». Sortir de l'évidence de sa propre voix (et du confort que cela implique aussi qu'elle soit définie) et en même temps révéler et développer ses nuances profondes semblent être les gageures premières du travail vocal dans la formation. « Trop bonne ou pas assez, souvent trop étroite pour

¹ Madeleine Marion, professeur d'interprétation au CNSAD de 1987 à 1994.

² Sarah Bernhardt, *L'Art du théâtre, La voix – Le geste – La prononciation*, collection Les Introuvables, L'Harmattan, Paris, 1993, p. 45.

³ Georges Banu, *Les Voyages du comédiens*, op. cit. p. 23.

⁴ Claude Régy, *L'ordre des morts*, Éditions Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 1999, p. 45.

⁵ Alain Zaepffel, *Etre Acteur ? - Le conservatoire, corps et âme*, réalisation Jean-Pierre Larcher, 2007, 14 :51. Propos retranscrits par Emma Pasquer. Nous soulignons.

contenir tous les rôles ; il l'aime cependant telle qu'elle est et y tient comme à son image¹ », souligne le professeur. En entretien, sommés de réagir à la citation suivante (« Le comédien doit disposer d'une compétence vocale bien au-delà de celle de l'homme du commun² »), les élèves expriment des réticences. 67 % d'entre eux sont mitigés : la notion de virtuosité vocale du comédien posée par l'anthropologue gêne et se heurte à des résistances implicites. « Je suis d'accord, mais on peut être comédien sans forcément avoir de la voix » (P., ENSATT, promo 74). « Alors là, molo... je ne sais pas. C'est une question de corps, d'être dans son corps ; mais pas besoin d'une capacité vocale démente. Non, on n'est pas chanteur : il y a des acteurs que j'adore qui ont une voix cassée ou abîmée comme Annie Mercier par exemple » (A., ENSATT, promo 76)

Pendant plusieurs années au CNSAD, Alain Zaepffel a invité le phoniatre Amy de la Bretèque à venir prononcer une conférence à la rentrée à destination des élèves de première année, consacrée à la physiologie de la voix. En 1999, les nouveaux arrivants dans la formation eurent même à effectuer un bilan vocal individuel pris en charge par le Conservatoire au Laboratoire de la Voix de la Fondation de Rothschild³. Le détour par la physiologie permettait ainsi de contourner cette mythification de l'instrument vocal : aujourd'hui abandonnée (pour des raisons financières a priori), cette initiative nous semble constituer un premier remède possible à cette fixation sur l'organe du comédien.

Le détour par le chant en est un autre. Alain Zaepffel le présente ainsi :

Aussi lui propose-t-on au Conservatoire, de travailler d'abord une autre voix : la voix chantée qui est « encore » la sienne ; mais il ne le sait pas tout de suite. Il explore donc, en chantant ses registres, d'autres couleurs et trouve à travers l'expression musicale son timbre propre.⁴

Dans l'article consacré à la « déclamation » dans le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, le professeur du Conservatoire souligne qu'avec l'abandon de cette tradition, « les prestiges de la voix allaient désormais être réservés aux seuls chanteurs, les comédiens se tournant de plus en plus vers la notion de “jeu”⁵ ». Aussi, dans les classes de chant, il ne s'agit pas de développer une virtuosité vocale qui remplacerait la voix intouchable, parce qu'intime et singulière, du comédien par une technique qui ajouterait un vernis technique à cette faculté, mais de détendre le rapport de propriété que l'acteur a scellé avec sa propre voix pour en révéler des nuances plus subtiles. Dans cette perspective, le chant est plus un outil qu'une finalité.

Depuis plusieurs années, l'accent est mis sur la nécessité de proposer, dans la formation des interprètes dramatiques, non seulement des cours de chant, mais « un travail spécifique sur la voix de l'acteur ». Serge Tranvouez souligne l'interdépendance de ces deux stratégies d'approche de la voix :

¹ Alain Zaepffel, présentation du département Musique et Voix, brochure de présentation des enseignements, année 1996-1997.

² David Le Breton, *Éclats de voix, Une anthropologie des voix*, op. cit., p. 250.

³ Voir Rapport d'activités 1998-1999, CNSAD, p. 7. Archives du CNSAD.

⁴ Alain Zaepffel, présentation du département Musique et Voix, op. cit.

⁵ Alain Zaepffel, « Déclamation », in Michel Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, Bordas, Paris, 2008, p. 403.

L'une peut compléter l'autre mais je dirais qu'elles ne peuvent pas se remplacer : c'est-à-dire que le travail du chant peut compléter, dans la dynamique de conscientisation mais ne remplacera pas le travail sur la voix parlée. Il faut vraiment faire un travail spécifique sur la voix de l'acteur. (ent., 03/15)

Ce constat est corroboré par l'acteur et ancien directeur du Conservatoire Marcel Bozonnet : « la voix parlée n'est pas la voix chantée ». Selon lui, dans la formation de l'acteur, le travail du chant est essentiellement insuffisant. Il serait même peut-être inapproprié étant donné la spécificité du rapport à la parole qui est celui du comédien. « Moi je le voyais bien, on me faisait chanter des airs d'opéra, je les chantais très mal. Et en quoi ça m'aidait dans la parole ? La voix parlée, c'est autre chose » (ent., 11/15).

Aujourd'hui, l'acteur n'est plus le seul à prendre la parole sur les plateaux : le danseur¹, le musicien en font parfois de même. Toutefois, il semble qu'il ait cherché à conserver un monopole sur ce point (ou du moins une identité spécifique) en revendiquant un rapport à la voix, mais aussi, dans l'acte d'interprétation, un rapport au texte et au dire qui lui seraient spécifiques.

Déclamation / Interprétation / Jeu

Dans ses *Réflexions sur Lekain*, Talma est embarrassé : il remet en cause l'usage du terme de « déclamation », selon lui impropre à désigner exactement le rapport à la parole du comédien et en même temps n'en trouve aucun autre qui convienne.

Il me paraît bizarre d'employer, pour désigner un art, un terme dont on se sert en même temps pour en faire la critique. Je serais fort embarrassé d'y substituer une expression plus convenable. Jouer la tragédie donne plutôt l'idée d'un amusement que d'un art ; dire la tragédie me paraît une locution froide et me semble n'exprimer que le simple débit sans action.²

Dans sa recherche sémantique et lexicographique, il écarte à la fois le terme de jeu, trop frivole selon lui et celui de diction, ne désignant qu'une partie du tout qu'est l'art du comédien. Si l'usage du terme de déclamation s'est totalement éteint au milieu du XIXe siècle avec la transmission de ce rapport à la parole théâtrale (en dehors de son utilisation comme critique), l'hésitation exprimée par Lekain est toujours d'actualité entre les termes « d'interprétation » et de « jeu ». Riches des remarques essaimées dans les développements ci-dessus, un point lexicographique sur l'utilisation et la définition de ces termes nous semble nécessaire.

Dans les programmes des formations du corpus, l'usage de ce premier terme est privilégié. Par exemple, la Charte de 2002 place « l'interprétation au cœur de l'enseignement³ », tandis qu'il n'est à aucun moment question de « jeu ». Il faut souligner que la notion d'interprétation est, au départ,

¹ Sur cette question, voir les travaux de recherches suivants : Florence Gamblin, *L'utilisation de la voix dans le ballet contemporain*, mémoire de DEA sous la direction de Michel Bernard, Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis, soutenu en octobre 1990 ; Rachel Spengler, *Figures d'inscription de la parole dans la danse contemporaine*, mémoire de Master en Études théâtrales sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, soutenu en septembre 2004 ; et Emma Pasquer, *La place de la parole dans l'écriture scénique de Pina Bausch : le cas de Kontakthof*, mémoire de master 1 dirigé par Tiphaine Karsenti, Paris Ouest Nanterre La Défense, septembre 2011.

² Talma, *Réflexions de Talma sur Lekain et l'art théâtral*, Auguste Fontaine, Paris, 1856, p. 7.

³ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

absolument interdisciplinaire. Le danseur comme le musicien et le chanteur sont des interprètes. Les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris délivrent des « certificats d'interprétation » aux élèves de leur Junior Ballet. Et dans les textes officiels qui encadrent la formation du musicien, le terme d'interprétation a remplacé celui d'exécution depuis les années 1950¹. Or, d'une certaine manière, les programmes des écoles d'art dramatique en font la spécialité de l'acteur : « l'interprétation » devient sa compétence principale et ce qui lui appartient en propre. Au Conservatoire, on apprend l'art de l'acteur dans les classes dites d'« interprétation » ; dans les autres écoles, on parle de « stages d'interprétation ». Il n'est jamais question de « stages de jeu » même si cette potentialité ne semble pas tout à fait inenvisageable étant donné que dans les discours des directeurs comme dans la littérature première sur ces écoles, le terme de « jeu » apparaît comme un synonyme du mot « interprétation ». Par exemple, dans le livret des élèves de l'année 2014-2015 du Conservatoire, il était écrit que les classes d'interprétation constituent « le lieu de l'apprentissage du jeu² ». Cet amalgame est significatif : il sous-entend que l'art dramatique est essentiellement défini comme un mode de relation à l'écriture, qui s'incarne dans la voix et la chair du comédien. Le terme de « jeu », dans les discours des protagonistes de ces écoles, renvoie au jeu avec un texte. Sans texte, l'acteur peut travailler sur son instrument (entraîner son corps, sa voix, de manière analytique et non synthétique) mais pour jouer, il est besoin des mots d'un auteur, ou (mais c'est très rarement le cas) des mots qui s'inventent en direct en improvisation.

À l'instar de Copeau, la plupart des pédagogues du XXe siècle ont cherché à concevoir un travail sur le jeu qui se situe en amont de l'abord des écritures, préférant ce terme et lui attribuant une définition et un enseignement propres. Dans ses notes sur l'école du Vieux-Colombier, celui-ci expose ses observations sur les jeux des enfants allant même jusqu'à considérer la parenté entre ceux-ci et l'art de l'acteur comme la source d'un apprentissage renouvelé : « En quelque point de rencontre de la gymnastique avec le jeu naturel se trouve peut-être le secret d'où jaillira notre méthode³ ». Pour Copeau, comme pour ses contemporains, le « jeu » existe. Au TNS, les élèves acteurs intègrent d'ailleurs la « section Jeu », cette dénomination constituant une trace forte de cet héritage qui ne renvoie à aucune réalité de la formation d'aujourd'hui. Dans l'école de Strasbourg, comme dans les autres écoles supérieures, la possibilité d'une « formation au jeu » a été abandonnée au profit d'une pratique de l'interprétation, dont les modalités sont plus proches de celles de l'apprentissage sur le tas que de la transmission d'un savoir.

Pourtant, plusieurs des professeurs interrogés (non-initiés à la pratique de l'interprétation d'un texte) parlent volontiers de « jeu » pour désigner certains aspects de leur enseignement. C'est le cas de Marc Proulx, dont l'enseignement, difficilement nommable, est désigné par la formule

¹ Voir Rémy Campos, « De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950) », *La Revue du Conservatoire* [En ligne], Le troisième numéro, Dossier les savoir-faire de l'artiste, [en ligne] <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=1082>, consulté en août 2017.

² « Livret de l'élève – 2004-2005 », CNSAD, p. 14.

³ Jacques Copeau, *Registres VI. L'École du Vieux-Colombier*, nrf, Gallimard (coll. Pratiques du Théâtre), Paris, 2000, p. 135.

« préparation au jeu ». À propos du masque, il déclare : « Dans ces matières, on est bien au-delà du théâtre. Déjà, on parle plus de jeu. [...] On reste plutôt du côté de l'entraînement, du côté du jeu, du côté de l'amont. C'est pour que ça soit complémentaire avec la pratique théâtrale qu'ils ont à côté. Mais c'est une pratique qui est plus anthropologique que théâtrale » (ent., 11/13). Ses propos nous renvoient à la définition de Roger Caillois du jeu comme « ressort primordial de civilisation¹ ».

Dans cette étude, nous questionnerons l'usage de ces termes et les conceptions sur lesquels ils reposent : nous tenterons d'en entrevoir les conséquences dans la formation aussi bien que les limites. Puis, à partir de nos observations des enseignements non-théâtraux ainsi que des témoignages récoltés, nous proposerons une définition du « jeu » comme pratique spécifique, libérée de sa dépendance à l'interprétation (et peut-être même de l'assimilation à l'art théâtral en particulier²).

2. Percée vers l'intérieur : le comédien français et l'intériorité

Dans l'article déjà cité d'Isabelle Ginot, celle-ci remarque que les danseurs dont elle a recueilli les témoignages considèrent que « prendre la parole sur scène, chanter, proférer des sons, peut faire partie de leur travail et de leur identité de danseurs³ ». Elle poursuit : « pourtant, ils font une distinction nette entre parler, et être comédien⁴ ». Questionné sur sa perception des différents médiums expressifs dans son expérience de la création, un danseur contemporain déclare : « Devenir comédien ce serait investir le texte de façon psychologique⁵ ». Isabelle Ginot rebondit sur ces propos :

La culture du danseur contemporain est avant tout abstraite ; l'ensemble de sa formation l'entraîne à une impassibilité et à une dissociation entre geste et affects qui est aux antipodes de la formation classique de l'acteur (même si nombre de conduites individuelles échappent à cette norme), et que les comédiens envient parfois. Inversement, lier le geste ou la voix à une charge affective intense serait, pour nombre de danseurs, une transgression de leur identité.⁶

L'utilisation de la psyché comme prisme à travers lequel dire, mais aussi, se mouvoir et percevoir, serait la véritable particularité que le comédien n'aurait pas en partage avec les autres interprètes du spectacle vivant : comme si le jeu avec son intériorité lui était réservé. Dans sa thèse déjà citée, Christine Farenc parle d'un tabou français de l'intériorité dont les répercussions seraient perceptibles tant au niveau du jeu des acteurs que des modes de transmission de l'art dramatique (en particulier dans l'institution)⁷. En même temps, suivant les propos d'Isabelle Ginot, on relève les marques d'une culture du psychologique dans le rapport au jeu qu'entretiennent globalement les acteurs français. Il est admis que le comédien joue de son intériorité, il lui faut donc la cultiver et apprendre à la solliciter

¹ Roger Caillois, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Gallimard, collection Folio Essai, Paris, 1995, p. 10.

² Cf. infra « Pratiquer les autres arts en chemin vers le jeu », Partie 4, III., p. 575-576.

³ Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., 190.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Nous ne statuerons pas ici sur « l'interdit d'adresse au public » et le rejet du monologue décrits par la chercheuse. Pour plus de détails sur cette hypothèse, voir Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., 87-93.

sur le plateau : « le jeu théâtral, au plus loin d'être soustraction à soi, est excès sur soi¹ », suggère le philosophe Alain Badiou.

Pour autant, ce sujet ne fait jamais l'objet d'une véritable transmission. C'est le paradoxe de la pédagogie à la française mis en exergue par Josette Féral : dans les institutions de formation qui nous intéressent, tout se passe comme si toucher à l'intériorité du comédien par le biais d'un travail (technique, explicitable) semblait malvenu sinon impossible et qu'en même temps, celle-ci était, toujours, au cœur du travail du jeu et de son apprentissage. « Le milieu continue à privilégier comme outils de l'acteur la sensibilité, l'intuition, l'instinct, l'émotion, outils qu'aucune école ne peut lui donner, mais qu'elle peut, tout au plus, contribuer à développer² », résume la chercheuse. Revenons sur les sources et la construction d'une telle impasse pour la formation.

Des « belles gueules » aux « corps mal foutus » : sortie du système des emplois

Les « qualités physiques nécessaires au comédien³ » énumérées par Sarah Bernhardt dans *L'Art du théâtre* se rapportent avant tout à son extérieur : « il faut que le comédien soit grand, bien pris dans sa taille, de visage expressif et agréable, que rien ne vienne déformer l'harmonie générale de son corps⁴ ». Selon elle, les attentes que les spectateurs nourrissent envers la comédienne sont décuplées : « l'agrément physique, le charme, la séduction » représentent des conditions sine qua non qu'aucune science et surtout aucun apprentissage ne sauraient remplacer. Longtemps, les stigmates d'une certaine beauté ont constitué des appareils nécessaires à l'acteur. Plus largement, l'aspect physique du comédien, et par extension, son identité vocale déterminaient ce qu'il pouvait jouer, ou non, selon le système des emplois. L'« Impératrice du théâtre », qui a par ailleurs eu le toupet d'incarner toutes sortes de rôles éloignés de sa « nature », dont des rôles d'hommes (au premier rang desquels on trouve Hamlet et l'Aiglon), soutient dans l'ouvrage cité ci-dessus que certains personnages s'accordent plus ou moins avec l'« extérieur » du comédien, autrement dit avec son apparence physique : malgré ses propres échappées audacieuses, elle déclare qu'il est préférable sinon nécessaire pour l'acteur d'apprendre à « mesurer son emploi à ses aptitudes⁵ ». Et conclue : « à ceux-là qui doivent leur réputation à une difformité physique, je refuse le titre d'artiste : je leur laisse celui de pitre⁶ ». Malgré ses tentatives que l'on pourrait qualifier d'avant-gardiste (tant sur le plan de l'interprétation que celui de la pédagogie), la grande comédienne semble malgré tout attachée à la logique des emplois.

Cette conception du jeu théâtral a régi l'enseignement dispensé dans les institutions théâtrales et en particulier au Conservatoire jusqu'au milieu du XXe siècle ; on distingue des traces, sous forme de reliquat, de cette vision du jeu jusque dans les années 1980. En mars 1982 par exemple, dans un débat

¹ Alain Badiou, « La danse comme métaphore de la pensée », in Ciro Bruni Giordano (dir.), *Danse et pensée, op. cit.*, p. 20.

² Josette Féral, *Mise en scène et en jeu l'acteur, Le Corps en scène tome 2*, éditions Jeu, Montréal, 2001, p. 11.

³ C'est le titre de la première partie de cet ouvrage.

⁴ Sarah Bernhardt, *L'Art du théâtre, op. cit.*, p. 36-37.

⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶ *Ibid.*, p. 44.

sur la formation de l'acteur, Jean-Pierre Sarrazac souligne que si polémique il doit y avoir entre le TNS et le Conservatoire, elle concerne la « télégenie » des élèves de cette école, tandis qu'à Strasbourg, on peut déjà voir et faire travailler, des « corps mal foutus ». Il raconte : « souvent, au Conservatoire, dans les années passées, on trouvait un certain physique, une certaine plastique, une certaine façon de se comporter. Sans parler d'élitisme, il existe une sorte de *corps* du Conservatoire¹ ». Il rapporte une situation passée qui, selon lui, a encore des répercussions à ce moment-là.

Aujourd'hui, un acteur n'est plus cantonné aux rôles auxquels son physique le prédestine et de manière générale, les différents directeurs d'école interrogés se positionnent loin de ces critères d'apparence. Julie Brochen, l'expose ainsi :

Honnêtement, j'aime les voix et j'aime les corps mais pas forcément les corps habiles, j'aime la façon dont on bouge mais ça peut être contraire à la souplesse. Si on faisait venir des ostéopathes, ce qui serait très bien, ils seraient catastrophés. Mais je suis touchée par des individualités, par des silhouettes. (ent., 09/15)

Dans la même veine, l'actuelle directrice du Conservatoire Claire Lasne Darcueil plaisante à ce sujet : « La beauté c'est très large. Vous verriez la tête des premières années... [...] Le sens de la beauté est large... » (ent., 09/15). De même, Stanislas Nordey affirme : « on est plutôt aujourd'hui à la recherche d'autres physiques : dès qu'on voit quelqu'un de différent physiquement, on a plutôt envie qu'il soit bien. On en a ras-le-bol des jeunes filles formatées, jolies, longilignes, du cours Florent. Pour une question d'imaginaire, etc. » (ent., 05/16).

L'écart entre les observations de Jean-Pierre Sarrazac et les propos des trois directeurs cités témoigne d'une modification notable. Globalement, nous sommes passés en matière d'art dramatique d'un régime du paraître (ou régime de la monstration) à un régime de l'être ou de la sensation. Le règne des « belles gueules » semble être arrivé à son terme, les normes de beauté en vigueur ne constituant a priori plus directement un critère d'appréciation du potentiel d'un comédien. Contrairement à l'accès à la profession de danseur, qui reste « soumis à des prédispositions physiques strictement normées² », le comédien serait celui dont le corps serait avant tout un outil sensible et non nécessairement performant et dont la beauté s'évaluerait à l'aune de son intérieur. C'est d'ailleurs celui-ci que les jurys des concours d'entrée de ces écoles entendent deviner dans leur appréciation de la performance des candidats³.

Toutefois, on pourrait se demander si l'intérêt, exprimé par les directeurs cités ci-dessus, pour des physiques « différents » ne pourrait pas devenir une autre norme et constituer une manifestation détournée du régime du paraître. En effet, si la notion d'emploi ne constitue plus une grille de lecture pour évaluer les possibilités de tel ou tel acteur, à l'inverse, certains créateurs (et en particulier les réalisateurs) fondent leur distribution sur des critères physiques : en casting, ils cherchent celui ou celle qui sera le personnage qu'ils ont imaginé, quitte à recruter quelqu'un qui n'est pas comédien

¹ Jean-Pierre Sarrazac, « La formation du comédien », *Théâtre Public*, n° 46-47, juillet-octobre 1982, p. 38.

² Florence Filippi, « La Danseuse et le comédien [...] » in Philippe Ivernel & Anne-Longuet-Marx (dirs.), *Théâtre et danse, un croisement moderne et contemporain*, op. cit., p. 152.

³ Cf. infra, « Des critères de sélection ? », Partie 2, II. 1., p. 238-243.

mais qui ressemble à l'image du rôle qu'ils ont formée dans leur esprit. L'« individualité » ou la « silhouette » d'un acteur, pour reprendre les termes de Julie Brochen, pourraient ainsi devenir un autre type de limitation, l'acteur étant considéré avant tout pour son potentiel à jouer... lui-même.

De la sensibilité décriée au curseur de la justesse

Sabine Chaouche souligne que le terme d'*actio* tel qu'il était utilisé au début du XVIII^e siècle renvoyait à « l'art de bien prononcer un discours » : à la fois art du mouvement (au sens propre comme au figuré, l'acteur doit savoir animer, par son corps, sa voix, et ses intentions, le texte qu'il transmet) et art de la mise en mouvement (d'un auditoire). L'art de l'acteur était donc d'é-mouvoir, l'*actio* dramatique ne se réduisant donc pas à la seule transmission intelligible d'un contenu, mais tendant à mobiliser l'appareil sensoriel au service de cette transmission. Pour autant, hors de question pour l'acteur de solliciter, sur le mode de la spontanéité, sa sensibilité : « se livrer à l'instantanéité et à l'immédiateté en déclamant, est ce contre quoi s'oppose précisément l'esthétique de l'*actio* », explique Sabine Chaouche. L'abandon à soi-même, à sa « sensibilité » est formellement rejeté car le but de tout orateur est d'avoir une « belle » *actio* de manière à agir le plus efficacement possible sur l'auditoire¹.

Dans ces propos affleure un théorème dont Diderot proposera la démonstration la plus forte : la sensibilité du comédien existe, mais ne constitue pas un véritable outil. Les acteurs qui « jouent d'âme² » sont, selon lui, condamnés à l'inégalité et l'absence d'unité de leurs performances. « Les larmes du comédien descendent de son cerveau », déclare Diderot, tandis que « celles de l'homme sensible montent de son cœur : ce sont les entrailles qui troublent sans mesure la tête de l'homme sensible ; c'est la tête du comédien qui porte quelquefois un trouble passage dans ses entrailles³ ». La conception diderotienne du jeu affiche une méfiance de principe vis-à-vis de la « sensibilité » et en particulier de ces flux, trop inconstants et primaires, que sont les émotions.

Le discours de certains des responsables pédagogiques des écoles d'aujourd'hui défend des positionnements dans lesquels on décèle des résurgences d'une telle vision. Philippe Delaigue par exemple, nous fait part de sa résistance sur ce sujet : « pour moi, l'émotion, ce n'est pas un outil de travail », déclare le metteur en scène et pédagogue. « Je sais que des gens ont travaillé dessus, je sais que ça a existé. Je n'ai pas vu ; j'ai de grands doutes » (ent., 10/14). À la manière de Saint-Thomas, il rejette le travail sur les émotions en dehors de la formation et même, en dehors de ce qu'il considère être l'art de l'acteur. « Ce n'est pas nous qui devons avoir des émotions mais ceux qui sont devant », conclut-il, désignant par là l'assemblée de spectateurs.

Des voix dissonantes remettant en question la position de Diderot se firent entendre dès le XVIII^e siècle. Dans son ouvrage intitulé *L'Art du théâtre* (1750), par exemple, Antoine-François (Antonio Francesco) Riccoboni, fils du célèbre comédien Luigi Riccoboni (dit Lelio), suggérait que la pratique

¹ Sabine Chaouche, *L'Art du comédien*, op. cit., p. 21.

² Denis Diderot, *Le Paradoxe du comédien*, (1830), Livre de Poche (coll. Classiques), Paris, 2001, p. 72.

³ *Ibid.*, p. 81.

théâtrale puise sa source dans l'intériorité de l'acteur et non en dehors de lui¹. La question des émotions (et de l'accès aux émotions) a été, par la suite, au cœur des théories de l'art de l'acteur du XXe siècle (outre-Rhin et outre-Atlantique) et par extension un axe majeur des pédagogies et des méthodes. « Nous ne sommes pas des intellectuels », déclarait Antoine Vitez en 1969, « cela veut dire que nous appartenons au monde des *humeurs*² ». Grand absent des listes de fondamentaux que l'on peut trouver dans les programmes de ces formations, le terme d'émotion est pourtant dans toutes les bouches, celles des professeurs comme celles des élèves³.

Dans l'ouvrage intitulé *Espaces perdus*, le metteur en scène Claude Régy (qui fut aussi professeur au Conservatoire de 1981 à 1986), déclare :

Je ne travaille pas sur la voix, ni sur le corps. Je ne le fais jamais. Je ne crois ni au travail vocal ni à l'expression corporelle. Mais quand on emmène les gens là où il faut, à l'intérieur d'eux-mêmes, et dans cette relation d'eux-mêmes avec la totalité de l'univers, alors à ce moment-là, il vient dans le corps une autre manière de bouger, et dans la voix une autre voix.⁴

Ses propos indiquent que dans son travail de direction d'acteur (comme de transmission), la recherche de cet « endroit » — pour reprendre un terme sans doute impropre mais familier aux acteurs contemporains, qui ne se rapporte pas à une partie du corps mais désigne davantage une expérience physique qu'une projection mentale — où le comédien est à la fois « à l'intérieur » et en relation « avec la totalité de l'univers », prime sur la définition d'un état de corps ou d'un type de rapport à la voix. C'est l'état de jeu qui va modifier l'acteur de l'intérieur, le projet d'« emmener les gens là où il faut » (autrement dit de les conduire à la disposition juste pour donner et recevoir l'ensemble des stimuli nécessaires à un moment de jeu défini) devenant une sorte de mantra de la direction d'acteur comme de la transmission. Extrêmement critique à l'égard de son professeur de maintien, « le Père Elie », Sarah Bernhardt soutenait déjà de semblables partis pris : selon elle, le geste comme la couleur de la voix sont modifiés, de fait, par l'action et l'état, et c'est cette transformation intérieure qui est première (même si elle lui concède ensuite que « le geste doit précéder la parole⁵ »).

Aussi, à la méfiance vis-à-vis des émotions s'est substituée, dans certaines conceptions de l'art de l'acteur, une croyance selon laquelle, dans le jeu du comédien, c'est « l'état » intérieur qui est premier, qu'il soit simple état de disponibilité ou déjà couleur. Autrement dit, la « justesse » vient du dedans et si la précision et la liberté du corps et de la voix sont des atouts non négligeables, l'acteur qui sait prendre contact avec cet endroit intérieur pourra accéder, par ce biais, à ces qualités. L'acteur est donc directement identifié comme étant celui qui joue de sa sensibilité. Pour ce faire, il doit apprendre et s'entraîner à la mobiliser et à la maîtriser : Constantin Stanislavski estimait qu'il est donc nécessaire

¹ Voir Florence Filippi, « La Danseuse et le comédien [...] » in Philippe Ivernel & Anne-Longuet-Marx (dirs.), *Théâtre et danse, un croisement moderne et contemporain*, op. cit., p. 150 ; voir aussi Sabine Chaouche (éd.), *Sept Traités sur le jeu du comédien*, op. cit.

² Antoine Vitez, « Carnet de notes – 1969 », *L'École*, op. cit., p. 70.

³ Cf. infra « Travailler avec ses émotions », Partie 4, III. 3., p. 592-593.

⁴ Claude Régy, *Espaces perdus*, Les Solitaires intempestifs, Paris, 1998, p. 109.

⁵ Sarah Bernhardt, *L'Art du théâtre*, op. cit., p. 116.

que l'acteur exerce à la fois son « appareil psychique » et son « appareil physique¹ ». En retour, la plasticité du corps comme de la voix sont de véritables atouts dans ce processus, soulignait le maître russe (« *Afin d'exprimer toutes les nuances d'une vie subconsciente, il est absolument nécessaire de posséder et de maîtriser un appareil physique et vocal d'une extrême sensibilité et soigneusement éduqué²* ») : ils sont mis au service du jeu et stimulés par cette source intérieure dont les multiples modes d'accès ont fait l'objet de son enseignement³.

Du régime de la monstration au régime de la sensation dans la pratique des autres arts

De l'*actio* à l'incarnation s'esquisse donc un mouvement qui va du dehors au dedans aussi bien dans les conceptions que les pratiques du jeu de l'acteur. Des programmes pédagogiques aux intitulés des enseignements, cette évolution d'une conception extérieure à une conception intérieure du jeu se répercute dans la formation : elle joue notamment sur l'évolution du rapport au corps et à la voix et influence le choix et la présentation des disciplines non-théâtrales ainsi que le rôle qui leur est confié dans l'apprentissage.

En ce qui concerne le travail du corps, nous sommes significativement passés d'un enseignement du « maintien » à la recherche d'un « corps organique⁴ ». Au milieu du XIXe siècle au Conservatoire, l'enseignement de la danse était dispensé par des danseurs de l'Opéra : Edmond Got parle de cours de « danse et maintien⁵ ». Dans sa biographie intitulée *Premiers Pas dans le temple*, Béatrix Dussane, sociétaire de la Comédie-Française et grande lectrice dont la bibliothèque de cet établissement où elle enseigna porte aujourd'hui le nom, rapporte que l'enjeu principal de l'enseignement d'alors était d'apprendre à bien se tenir, avec harmonie et délicatesse⁶. Monique Sueur conclut : « Maintien certes, mais avant tout maintien des bonnes mœurs⁷ ». Il faut rappeler à la suite de Christine Le Scanff que la danse classique (base de l'enseignement d'alors) est justement basée sur la notion d'« extériorité » : principe de l'en-dehors, verticalité du corps et de la tête, symétrie, ponctuation finale des mouvements⁸. Bernard Jeu l'appelle « l'enfer féérique⁹ ».

Ultérieurement, la façon de parler du corps et les objectifs de ces enseignements se modifieront dans le sens d'une plongée dans les sensations. Dès son arrivée au Conservatoire en 1993, Caroline Marcadé entreprend de faire de la classe de danse un espace-temps où l'acteur est occupé à « éveiller

¹ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, Petite bibliothèque Payot/Voyageurs, Paris, 2001, p. 31.

² *Ibidem*. Il souligne.

³ Cf. infra, « Les autres arts dans les pédagogies du XXe siècle », Partie 1, II., p. 113-128.

⁴ Caroline Marcadé, « Brochure de présentation des enseignements », CNSAD, juin 1993.

⁵ Edmond Got, in Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, op. cit., p. 46.

⁶ Béatrix Dussane, in Monique Sueur, op. cit., cité p. 68.

⁷ Monique Sueur, op. cit., p. 55.

⁸ Christine Le Scanff, « Styles d'investissement corporel spécifiques dans les différentes pratiques de danse », in *Danse, le corps enjeu*, Mireille Arguel (dir.), Pratiques Corporelles, Presses universitaires de France, Paris, 1992, p. 172.

⁹ Bernard Jeu, cité dans Mireille Arguel, « Danse, performance, santé », in *L'enseignement de la danse et après !*, Ciro Bruni Giordano (dir.), Etudes et Recherches, Rencontres dans les Universités Paris V et Paris VIII, GERMS, Paris, 1998, p. 58. Voir Bernard Jeu, *Le sport, l'émotion, l'espace*, éditions Vigot, Paris, 1977.

sa conscience physique¹ », à acquérir une « liberté d'être », acquise grâce au développement simultané d'une « souplesse physique » et d'une « souplesse mentale² ». L'ordre des priorités est inversé, et la stratégie d'approche avec : il s'agira pour les élèves acteur de « découvrir leur corps dans sa singularité, de se l'approprier, de le former³ », d'acquérir une connaissance du « schéma corporel⁴ » et non plus de le corriger ou le contrôler.

Des traités de rhétorique à l'ouvrage du professeur de chant Louis-Jacques Rondeleux intitulé *Trouver sa voix*, on observe un déplacement du même type. Le travail d'articulation mécanique à travers des exercices répétitifs et l'apprentissage d'une batterie d'intonations ont fait place à la recherche d'une détente et d'une ouverture physique et mentale, à même de laisser émerger, sans entrave, la voix du comédien. En 1973, la classe traditionnelle de diction va d'ailleurs être remplacée par un « cours sur le langage⁵ ». Aujourd'hui, les intitulés des enseignements désignent plus volontiers la voix que les outils qui serviront à la mettre en travail (diction, articulation, respiration, etc) : ce qui met sensiblement en exergue le fait que le point de départ ainsi que les objectifs de ces enseignements se sont déplacés de la périphérie au centre, de l'extérieur vers l'intérieur.

Dans ces propos affleure le projet de proposer un travail sur le corps et la voix (à partir de plusieurs disciplines parfois) qui ferait de cette connaissance organique et physiologique sa priorité. Autrement dit, avec cette plongée dans les sensations se fait jour la tentation de proposer à l'acteur un travail sur son instrument qui se situe en dehors de toute technique particulière, soit d'inventer, comme beaucoup de pédagogues issus de la danse l'ont tenté au cours du XXe siècle, une technique neutre ou une base non technique. Bien sûr, cet horizon est un mirage que les chercheurs en danse ont nettement mis à jour à l'instar de Mireille Arguel⁶.

Les travaux d'un François Delsarte (1811-1871) au XIXe siècle convergeaient vers un but similaire. Chanteur, professeur de chant et de déclamation à la renommée européenne de son vivant (il a enseigné en France de 1833 à 1871) et à la carrière posthume étonnante, spécialement aux Etats-Unis (on parle de *Delsartemania*), ses enseignements ont eu une influence déterminante dans le développement du théâtre et de la danse moderne en Occident, « marquant le début de la modernité des arts de la scène, en particulier par une prise en compte nouvelle du corps dans le travail de l'acteur⁷ » (même si les recherches sur sa pédagogie ont tardé à se développer en France et que les pionniers de la danse moderne, notamment américaine, revendiquent plus ouvertement son héritage⁸). Or, l'invention de sa pédagogie découle en premier lieu de la mise en œuvre d'un processus de

¹ Caroline Marcadé, « Brochure de présentation des enseignements », *op. cit.*

² *Ibidem.*

³ Descriptif du département Corps et Espace, Brochure de l'année 1994-1995, CNSAD. Archives récentes.

⁴ Caroline Marcadé, « Brochure de présentation des enseignements », *op. cit.*

⁵ Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, *op. cit.*, p. 166.

⁶ Voir notamment Mireille Arguel, « Le corps du danseur : création d'un instrument et instrument d'une création », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, *op. cit.*, p. 203-209.

⁷ Franck Waille, *La Méthode somatique expressive de François Delsarte, Histoire, esthétique, anthropologie : de la neurophysiologie à la métaphysique*, Éditions l'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Lavérune, 2016, p. 35.

⁸ Voir Ted Shawn, *Chaque petit mouvement, À propos de François Delsarte*, (1954), Éditions Complexe et Centre National de la Danse, Paris, 2005.

réparation contournant les techniques officielles et procédant d'une plongée dans les sensations. Au cours de ses études au Conservatoire de musique de Paris, François Delsarte perd sa voix chantée. Cet événement l'oblige à une rééducation autonome basée sur l'observation de phénomènes vocaux ainsi que sur des connaissances anatomiques et physiologiques. Il fait ainsi l'hypothèse que l'expression humaine serait régie par des lois que son enseignement tentera de mettre à jour et de transmettre, à travers une recherche empirique dans un premier temps, nourrie d'une construction théorique, dans un second temps. Dans un ouvrage publié en 2016, Franck Waille, docteur en histoire et auteur de la première thèse en France sur le pédagogue¹, propose de parler de « méthode somatique expressive² », plaçant Delsarte comme « l'un des inspireurs de ce qui est aujourd'hui appelé l'éducation somatique³ » (les enseignements de Delsarte ayant fait partie de la formation de Frederick Matthias Alexander, considéré comme l'initiateur de l'éducation somatique au XXe siècle). Il explique : « Ce travail corporel est intimement associé à une dimension intérieure, le geste étant vu comme la traduction d'un mouvement intime, psychique⁴ ». Néanmoins, chez Delsarte, ce travail de plongée intérieure a toujours « précisément et *in fine* une visée expressive », rappelle Franck Waille : « il s'agit d'alimenter les capacités créatrices de l'individu, les outils de composition de l'artiste⁵ ».

Les résonances de cette pédagogie avec les enseignements que nous avons pu observer dans les écoles du corpus sont fortes. Par exemple, la notion de « qualité du geste » ou « qualité du mouvement »⁶ développée par Delsarte se retrouve dans la terminologie de l'ensemble des professeurs de danse suivis au cours de notre enquête⁷. De même, la notion d'attention, « cœur de la pédagogie de Delsarte⁸ », constitue un enjeu majeur de l'apprentissage technique proposé aux comédiens dans les écoles supérieures⁹. Enfin, malgré des velléités de rationalisation à travers la découverte de « lois expressives » ou « lois du mouvement », Delsarte conservait, dans son enseignement, le souci de préserver la liberté de l'artiste et sa libre appropriation des propositions faites par le professeur dans l'apprentissage : un vœu formulé explicitement par l'ensemble des responsables de la formation interrogés.

Pour lui, ces deux dynamiques étaient d'ailleurs plus interdépendantes que contradictoires. Il voyait dans cette recherche de lois fondamentales, une source d'autonomie pour l'élève dans l'apprentissage :

Sortir de l'arbitraire d'un enseignement qui, parce qu'il n'était fondé sur rien d'autre que le talent de l'enseignant, ne proposait que l'imitation du professeur, "aveugle reproduction qui [...] glace,

¹ Franck Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques*, thèse de doctorat en Sciences sociales spécialité Histoire, Histoire religieuse, politique et culturelle, sous la direction de Jean-Dominique Durant, soutenue en décembre 2009 à l'Université Lyon 3.

² Franck Waille, *La méthode somatique expressive de François Delsarte*, *op. cit.*, p. 37.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 36.

⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁶ Voir Franck Waille, « La question de la qualité du mouvement chez Delsarte », *Ibid.*, p. 76-78.

⁷ Cf. *infra*, « Corps », Partie 3, III. 2., p. 354-381.

⁸ Voir Franck Waille, « L'attention, cœur de la pédagogie de Delsarte », *Ibid.*, p. 98-106.

⁹ Cf. *infra*, « Niveaux d'attention : charger le travail et construire un respect pour soi et cet espace-temps », Partie 3, IV. 3., p. 433-437.

paralyse, dessèche tout ce que la nature et la vocation avaient pu [...] donner d'instinct, d'intelligence et de cœur » (1862) à l'élève.¹

Or, comme le suggère Franck Waille, cette recherche de « principes fondamentaux² » préfigure l'approche contemporaine des arts vivants (il renvoie notamment au projet de l'anthropologie théâtrale, telle que l'a développée Eugenio Barba, de retrouver des « principes-qui-reviennent ») et, plus encore, l'orientation de la formation de l'acteur dans les institutions officielles depuis les années 1990 qui défendent la transmission des « fondamentaux ».

C'est dans un souci similaire qu'œuvra le musicien, compositeur et pédagogue suisse Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), inventeur d'une gymnastique rythmique, ou méthode rythmique, qui porte son nom³. Enseignant au Conservatoire de Genève de 1892 à 1910, il se passionne pour la transmission et sonde la cause de certaines difficultés persistantes chez ses élèves musiciens : sa pédagogie vise à remédier à ce qu'il considère comme des angles morts de l'enseignement musical de l'époque. Son intuition, vérifiée par son expérience de la transmission, est qu'« il n'existe pas un sujet musicien atteint d'un défaut dans l'expression musicale rythmique qui ne possède *corporellement* ce défaut » et « qu'il existe une connexion instinctive du *rythme* en toutes ses nuances, et du *geste*⁴ ». Son enseignement entend donner au mouvement un rôle premier dans l'expérience musicale. En 1920, paraît pour la première fois l'ouvrage intitulé *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*, somme des principaux articles jalonnant les découvertes de Jacques Dalcroze jusqu'en 1919. Comme le note Marie-Laure Bachmann, « initialement limitée au domaine de l'enseignement musical à des jeunes gens du Conservatoire, il est compréhensible que la Rythmique en ait très tôt débordé les cadres⁵ ». L'approche de Dalcroze, comme celle de Delsarte quelques décennies plus tôt, a une ambition large qui ne se limite pas au champ disciplinaire de son inventeur d'un côté et lorgne, de l'autre côté, vers un horizon éducatif voire thérapeutique. « La Rythmique se trouve de la sorte placée au carrefour des activités humaines les plus diverses. Qu'il s'agisse de l'apprentissage de techniques, de l'acquisition de connaissances, ou de l'exercice des différentes formes d'art, elle se propose de favoriser l'utilisation et la prise de conscience des capacités nécessaires à leur accomplissement⁶ ».

Dans les années 1910, l'Institut Jacques-Dalcroze d'Hellerau devient un haut-lieu de rencontre de l'intelligentsia européenne, le metteur en scène et décorateur Adolphe Appia y réalisant certaines de ses œuvres les plus marquantes. En 1915, Jacques Copeau fait la rencontre de Dalcroze et de son enseignement. De retour en France, le directeur de l'école du Vieux-Colombier décide de mettre la gymnastique rythmique de Dalcroze au programme de la formation. Les cours seront dirigés par un des élèves du maître rythmicien ; le but de ces classes : « enseigner [à l'élève] à se connaître lui-

¹ Franck Waille, *La méthode somatique expressive de François Delsarte*, op. cit., p. 102.

² *Ibid.*, p. 458.

³ Sur Émile Jacques-Dalcroze et la Rythmique, voir Alfred Berchtold, *Émile Jacques-Dalcroze et son temps*, Éditions l'Âge d'Homme, Lausanne, 2000 et Marie-Laure Bachmann, *La Rythmique Jacques-Dalcroze : une éducation par la musique et pour la musique*, La Baconnière, Neuchâtel, 1984.

⁴ Émile Jacques Dalcroze (1907), cité dans Marie-Laure Bachmann, *La Rythmique Jacques-Dalcroze*, op. cit., p. 26.

⁵ Marie-Laure Bachmann, *La Rythmique Jacques-Dalcroze*, op. cit., p. 34.

⁶ *Ibid.*, p. 35.

même, de l'accoutumer à la vie et d'éveiller en lui des sensations, avant de lui donner le pouvoir de les décrire¹ ». Il s'interroge sur la juste intégration de cette méthode à l'enseignement du comédien et rêve d'un « mariage intime² » entre rythmique et art dramatique. Toutefois, aussi convaincu qu'ait été Copeau de l'intérêt de la Rythmique pour la formation du comédien, il a critiqué, en même temps, sa mise en œuvre dans la réalité, due notamment à la qualité discutable, selon lui, des professeurs et disciplines que le maître Rythmicien lui envoie : « Tous les rythmiciens que j'ai connu m'ont paru des êtres *inhumains*, ou plutôt *déshumanisés*³ », « gâtés par une spécialisation » qui « les prive de toute compréhension simple et vivante des autres êtres⁴ », commente-t-il. Ce qu'il observe est une dérive qui va à l'encontre du principe même de la Rythmique qui vise à « déspecialiser ». Toutefois, on peut supposer que c'est en partie cette difficulté à intégrer un enseignement méthodique, professé par des spécialistes formés à sa transmission, dans une formation qui récuse tout systématisme qui éloigne progressivement la Rythmique des écoles d'acteurs. La professeure de chant Anne Fischer, qui a enseigné dans plusieurs des écoles du corpus dont l'ENSATT, a suivi une formation de rythmicienne à l'Institut Jacques-Dalcroze de Genève⁵ : son enseignement s'inspire de cette méthode sans s'y limiter ni s'y identifier strictement — l'application rigoureuse de méthodes, même issues d'autres champs disciplinaires, n'étant pas plébiscitée dans les écoles institutionnelles d'art dramatique aujourd'hui⁶.

Enfin, sur l'émergence d'une exigence de véracité dans le jeu du comédien (requérant, de fait, un travail sur l'intériorité), l'influence de la troupe des Meininger, créée et dirigée par Georges II, duc de Saxe-Meiningen (1826-1914), qu'Armel Marin désigne comme « les commis voyageurs de la vérité au théâtre⁷ », mérite d'être étudiée à titre d'exemple concret de ce changement de perspective. On connaît le travail des Meininger à travers les témoignages d'Antoine et de Stanislavski (entre 1874 et 1890, les Meininger donnent trois mille représentations en Europe), qui furent marqués par les spectacles de la troupe, conçus selon un procédé de reconstitution historique en réaction à l'illusionnisme du théâtre de l'époque⁸. Cette volonté de vérisme, qui sera aussi portée par les naturalistes, passait par un retour au texte comme point de départ de la création : tous les effets spectaculaires étaient bannis pour inventer une représentation au plus proche du sens profond et de la portée de l'œuvre jouée. Le projet des Meininger, mené par Georg II épaulé de sa femme Ellen Franz

¹ Jacques Copeau, « L'École du Vieux-Colombier, Projet d'une école technique pour la rénovation de l'art dramatique français », in *L'École*, op. cit., p. 132. Sur les liens entre Copeau et Dalcroze, voir « Émile Jacques-Dalcroze et Adolphe Appia », in Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 73-92.

² Jacques Copeau, Lettre de Copeau à Dalcroze du 18 octobre 1922, in *Copeau, l'éveilleur*, textes réunis par Patrice Pavis et Jean-Marie Thomasseau, Revue *Bouffonneries* n°34, 1995 (communications d'un colloque présenté sous le même titre les 29 et 30 septembre 1994 à L'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire), p. 24.

³ Jacques Copeau, Lettre de COPEAU à Dalcroze du 26 juillet 1921, Saint-Clair, in *Copeau, l'éveilleur*, op. cit., p. 21.

⁴ *Ibid.*, p. 22.

⁵ Cf. infra, « Le choix du processus indirect : la technique (dé)masquée – le cas de l'enseignement d'Anne Fischer (ENSATT) », Partie 3, III. 1., p. 348-354.

⁶ Cf. infra, « “Et que cela ne sente pas la pédagogie !” : place des théories et rejet des méthodes de jeu », Partie 1, III. 2., p. 143-145.

⁷ Armel MARIN, « MEININGER, troupe théâtrale », Encyclopædia Universalis [en ligne], <http://www.universalis.fr/encyclopedie/meininger-troupe-theatrale/>, consulté en août 2017.

⁸ Sur les Meininger, voir Ann Marie Koller, *The Theater duke : Georg II of Saxe-Meiningen and the German stage*, Stanford university press, Tandfort, 1984.

et de l'acteur Chronegk, peut être regardé comme l'une des premières expériences de mise en scène au sens moderne. Dans cette perspective, la place de l'acteur est redéfinie : son jeu est une partie du tout qu'est le spectacle. Il est renvoyé à la modestie de sa tâche : chez les Meininger, pas de vedettes, les acteurs passent de premier rôle à figurant d'une production à l'autre, les scènes de foule occupant une importance capitale dans les spectacles. Dans cette configuration le système des emplois n'a plus cours et surtout, l'exigence d'une unité de jeu modifie la relation entre le metteur en scène et les acteurs : exposés à son jugement, ceux-ci doivent se soumettre aux contraintes et indications édictées par le maître d'œuvre. Naturellement, la durée des répétitions s'allonge et les acteurs, peu habitués à ces manières s'en plaignent. Aussi, pour contourner les résistances à ces procédés — très innovants pour l'époque — les Meininger recrutent des acteurs sans renom (ou qui commençaient leur parcours chez eux) : leur projet nécessite un acteur nouveau, doté d'un savoir sur le jeu renouvelé. Or, sur ce point, le changement initié atteint ses limites : l'intériorité, demandée par le réalisme historique des spectacles, manque aux comédiens qui continuent à jouer dans une tonalité pathétique (c'est l'épouse de George II, actrice venant elle-même de la tradition du pathétique ou pathos germanique, qui avait la charge des répétitions).

D'une certaine manière, l'invention du « système » par l'acteur russe Constantin Stanislavski quelques années du tard tentera de remédier à cette carence. Dans la conclusion de la *Construction du personnage*, ce dernier récuse d'ailleurs le terme de système et explique que la méthode qu'il a conçue et qu'il transmet n'a été « ni combinée, ni inventée par personne » mais que « dans l'esprit comme dans la matière, elle est partie intégrante de notre nature organique », autrement dit qu'elle est « fondée sur les lois de la nature¹ ». Ainsi, à l'instar des théories du jeu qui se mettent en quête non plus d'une forme théâtrale particulière mais de modes d'accès à cette organicité, les enseignements qui ont trait au corps et à la voix dans les formations ont suivi le même chemin.

Nous formulons l'hypothèse que l'entrée des pratiques somatiques dans les cursus pendant ces dernières années correspond à une accentuation de ce phénomène. En effet, de la technique Feldenkraïs à la méthode Alexander en passant par l'eutonie, toutes ces disciplines proposent un travail physique à partir des sensations, autrement dit qui agit et s'appuie d'abord sur des phénomènes internes². En entretien, Daniel Mesguich distingue les cours « de l'image » (« cours de danse, de chant, etc. ») des cours « de l'intérieur » (« de la pensée, de la réflexion, de la méditation, etc ») (ent., 10/12) : cette bipartition, qui semble tout droit sortie d'un autre temps, aurait de quoi fâcher fortement l'ensemble des professeurs des disciplines du corpus, étant donnés les partis pris qui sous-tendent leurs enseignements. Au contraire de ce qu'avance Daniel Mesguich, les disciplines non-théâtrales permettent aujourd'hui d'initier un travail qui part de l'intérieur. Il est vrai qu'à certains niveaux, les autres arts vivants sont impropres à fournir des outils au comédien sur ce sujet. Aussi, cette percée

¹ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, Collection Art Théâtre et Métier, Olivier Perrin, Paris, 1966, p. 299.

² Cf. infra, « Les nouveaux-venus : pratiques somatiques et autres techniques de soi », Partie 2, III. 1., p. 290-292.

vers l'intérieur est tout aussi bien permise que limitée par ce processus de délégation aux disciplines non-théâtrales. Elle pourrait peut-être être approfondie, à travers l'intégration, dans le cursus, de pratiques psychosomatiques comme le body mind centering (ou BMC) ou le mouvement authentique ou des enseignements portant directement sur l'état de jeu ou « état créateur » comme la « Technique de confirmation intuitive et corporelle » (TCIC)¹. À moins que les restrictions identifiées plus haut ne soient le fruit d'un choix : nous formulerons des hypothèses sur ce sujet dans un développement ultérieur.

L'acteur exposé

Quel que soit le type de jeu adopté, l'acteur s'expose : il est impliqué, corps et âme, dans l'œuvre éphémère qu'est son jeu. La controverse autour de l'idée diderotienne tourne peut-être autour d'une subtilité méthodologique : partir du dedans ou du dehors. Quoiqu'il en soit, c'est la chair de l'acteur et la vie qu'elle enferme qui est engagée dans ce processus : ce sont ses mains, ses yeux, ses fesses, leurs qualités charnelles comme les histoires qu'ils contiennent, mais aussi son imagination, sa voix, son intelligence, son cœur. « L'œuvre du comédien reste enfermée dans les limites spatio-temporelles de son existence », ce qui prouve selon Georg Simmel, que « dans le jeu du comédien la personne a plus de poids que dans l'acte du peintre² » par exemple. Il serait intéressant d'estimer dans quelle mesure le fait de jouer expose davantage la personnalité et l'intimité que celui de danser ou de s'élancer d'un trapèze, et en quoi la « meurtrissure symbolique³ » du comédien est éventuellement plus forte que celle des autres interprètes du spectacle vivant, davantage exposés par contre aux « dangers de blessure réels et concrets⁴ » ; mais nous ne disposons pas présentement de protocoles fiables pour le vérifier.

Quoi qu'il en soit, l'acteur se montre, ou plutôt, ce terme étant connoté d'une dimension démonstrative, il se donne : à voir, à entendre, à être, le temps de la représentation. Aujourd'hui, le cœur des problématiques liées au jeu de l'acteur se situe dans ce que Denis Guénoun désigne comme étant un « mode singulier, opérant, du *rapport à soi*⁵ ». L'implication de l'intériorité du danseur, du chanteur ou du cirassien dans leurs interprétations respectives n'est pas absente, bien sûr, mais semble moins frontale, comme s'ils pouvaient s'abriter derrière le paravent d'une technique aux règles établies, ce qui en fait du rôle des émotions un sujet plus évanescent (voire minime) dans les formations qu'ils traversent. Alexandre Del Perugia, pédagogue mais aussi codirecteur du CNAC avec Jean-Luc Baillet de 2003 à 2005, formulait d'ailleurs le vœu de pallier ce manque et de fournir au

¹ Cf. infra « De l'altérité des constructives des autres arts à l'enseignement de "disciplines scécifiques" », Partie 4, III., p. 596.

² Georg Simmel, *La Philosophie du comédien*, op. cit., p. 38.

³ Emmanuel Wallon (dir.), *Le Cirque au risque de l'art*, Actes Sud-Papiers (coll. Apprendre), Arles, 2002, p. 13.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Denis Guénoun, « Du Paradoxe au problème – Préface », in Georg Simmel, *La Philosophie du comédien*, op. cit., p. 27.

circassien des outils pour s'orienter vers le développement d'un corps « sensible¹ » et non seulement performant : mais dans l'ordre des priorités de la formation (en tous cas notamment telle qu'elle est toujours dispensée dans cette institution), son souhait est demeuré second. Dans l'art de l'acteur, cette exigence est première.

Or, il apparaît que la pratique des disciplines non-théâtrales telles qu'elles sont enseignées aujourd'hui dans ces établissements constitue des espaces d'entraînement de ce « rapport à soi ». En entretien, le chorégraphe Daniel Larrieu confie que, selon lui, ce qui manque actuellement aux artistes du spectacle vivant (et en particulier aux comédiens), ce sont « des reconnections de la personne à la personne ». « On est tout le temps dans un désir de l'autre », constate-t-il. Pour lui, l'heure d'échauffement qui ouvre la matinée de travail, « c'est comme un “reset” ». « Comme tu t'es un peu habité toi, tu peux avoir l'idée de oui ou non, je vais faire ça ou je ne vais pas le faire, j'ai l'élan d'aller vers ou pas... Ça éclaircit beaucoup ! » (ent., 03/15). Dans *La Construction du personnage*, Stanislavski met en exergue le risque de dépendance vis-à-vis du regard de l'autre qu'encourt fortement le comédien². Le jeu de l'acteur nécessite ce rapport à soi comme point de départ et cette tension permanente vers l'extérieur constitue une limite potentielle à la qualité de son travail. La pratique des autres arts constituerait, dans la formation, un précieux espace d'exercice de « l'intimité sans public » (pour paraphraser une expression du pédagogue russe³).

Un déplacement significatif s'opère donc : les disciplines non-théâtrales (à l'exception des pratiques somatiques et des arts martiaux), pour qui, d'une certaine manière, ce rapport à soi n'est pas premier, tendent à en devenir l'espace de développement dans ces écoles. Dans la citation d'Isabelle Ginot rapportée plus haut, celle-ci mettait en exergue que la « culture du danseur contemporain » est « avant tout abstraite », l'ensemble de sa formation l'entraînant « à une impassibilité et à une dissociation entre geste et affects qui est aux antipodes de la formation classique de l'acteur⁴ ». Au contraire, dans ces écoles les espaces de pratique de la danse semblent ouvrir la voie à une relation à soi plus réelle et authentique. Un élève de l'ESTBA l'explique ainsi :

Au théâtre, t'es toi mais en même temps t'es un personnage. Quand tu chantes et quand tu dances, tu n'as pas ça. Il n'y a pas cette frontière. C'est très vite émouvant, c'est très vite toi, c'est très vite précieux. T'es toi. Comment je peux lier ce moi, que je trouve en danse, en chant, que j'apprends à découvrir. (A., ESTBA)

A. découvre une qualité de présence dans les autres arts qu'il fait le souhait de retrouver « sur scène », autrement dit dans des projets de théâtre. Dans les témoignages recueillis, plusieurs élèves

¹ Alexandre Del Perugia : « Les mutations du cirque comme les nouveaux défis imposés aux circassiens ont eu une incidence sur la formation. Il a fallu penser à des modèles pluridisciplinaires au sein desquels le nouvel artiste, auteur et interprète, se confronte à la nécessité de bâtir un corps « sensible » où convergent plusieurs arts ». Cité dans Tiago Monteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, L'expérience d'Alexandre Del Perugia*, op. cit., p. 130.

² Il met l'accent sur l'autonomie et la liberté de l'acteur : pour lui, le metteur en scène ne doit pas lui « montrer » ce qu'il doit faire mais éveiller en lui « l'appétit du rôle » (p. 26). Voir Marie-Christine Autant-Mathieu, *La Ligne des actions physiques, Répétitions et exercices de Stanislavski*, L'Entretemps (coll. Les voies de l'acteur), Montpellier, 2007, p. 26.

³ Constantin Stanislavski : « Un grand acteur, c'est quelqu'un qui est capable d'être intime en public ». In *La Formation de l'acteur*, op. cit.

⁴ Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.) *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 190.

entérinent ce constat, éminemment paradoxal si l'on regarde toutes les données du problème : « en chant, tu ne peux pas mentir », affirme G., élève du groupe 43 au TNS, « tu ne peux pas tricher en chant, tu ne peux qu'être sincère », déclare G., élève de la promotion 75 de l'ENSATT. Implicitement, ces élèves suggèrent que tous ces écueils (mensonge, tricherie, manque de sincérité) ne constituent pas des dangers dans l'interprétation chantée tandis qu'ils sont, à l'inverse, possibles au théâtre. De même, la célèbre phrase de Martha Graham « le mouvement ne ment jamais¹ », transformée bien souvent en « le corps ne ment pas », revient à plusieurs reprises dans les témoignages recueillis. Est-ce à dire que la pratique de ces disciplines pourrait devenir, dans ces formations, le lieu d'apprentissage d'un recentrage sur soi propice à une authenticité dans l'interprétation ? Les déclarations citées ci-dessus le suggèrent. Nous reviendrons sur cette hypothèse à travers l'étude des enseignements que nous avons pu observer².

3. Le talent au travail

L'opinion générale s'accorde, depuis longtemps, sur le fait qu'en matière artistique, talent sans travail n'est rien. « Soit t'as un don, soit tu l'as pas. [...] Mais quand t'as un don, le plus beau c'est de travailler comme un dingue pour l'exploiter » (A., ESTBA) déclare A., élève de la promotion 2013-2016 de l'ESTBA pour conclure l'entretien. De même, le pédagogue et directeur du Théâtre d'art de Moscou apostrophait les jeunes acteurs par ces mots : « Bien entendu, si jusqu'à maintenant vous pensiez que l'acteur s'en remet tout simplement à l'inspiration, il va falloir changer votre point de vue. Le talent sans travail n'est rien de plus qu'une matière brute³ ». Dans un article à propos de la formation du chanteur lyrique, Inge Theis décrit un positionnement similaire : « Bien sûr, il y a le don de la voix, le timbre exceptionnel, la musicalité. Mais sans travail, ces dons ne durent pas, ne suffisent plus⁴ ». Implicitement, c'est le postulat sur lequel est censée reposer toute formation artistique : sinon, à quoi bon faire une école ? Quant à Alexis Gruss, directeur du cirque « à l'ancienne » qui porte son nom et cofondateur avec la comédienne Sylvia Montfort d'une des premières écoles de cirque en 1974, l'École au Carré, il aime à répéter : « Par l'école, on apprend : l'art est le travail effacé par le travail⁵ ».

Toutefois, comme le souligne Christine Farenc dans sa thèse, « la pensée française de l'acteur valorise la spontanéité, l'immédiateté, la fulgurance, l'intuition, la prédestination à la scène, l'originalité fondamentale⁶ ». Elle observe que l'idée selon laquelle l'art du jeu est unique et ne préexiste pas à l'individualité qui s'en saisit est préservée à grand renfort de valorisation de la

¹ Martha Graham, *Mémoire de la danse*, Actes Sud (coll. Babel), Arles, 1992, p. 10.

² Cf. infra « Altérité et adaptation dans la transmission des disciplines non-théâtrales », Partie 3, p. 305-443.

³ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 115.

⁴ Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 7.

⁵ Propos rapportés par Alain Bascoulergue et Patrick Appel-Muller dans *L'Humanité* du 10 novembre 1994.

⁶ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 86.

singularité et parfois même d'un certain dilettantisme dans la formation théâtrale française¹. En 1969, Antoine Vitez décrivait le Conservatoire comme « l'école de l'exception² » : cette formule pourrait aujourd'hui désigner un aspect important de l'enseignement supérieur dans sa globalité. En effet, malgré un discours qui promeut l'importance de la technique, la valorisation de la singularité semble toujours primer sur cet enjeu de la formation, érigeant (contrairement à ce que dit le proverbe) l'exception en règle.

Déjouer l'apparente facilité

La première source de confusion sur la place du travail dans le métier d'acteur vient de l'illusion de facilité suscitée par l'absence de codifications esthétiques conventionnelles dans le jeu, comme c'est le cas pour tous les autres arts vivants : codifications qui passent à la fois par le développement de compétences extra-ordinaires et par l'amputation momentanée de certaines potentialités de l'être humain. On ne chante pas comme on parle et on ne se meut pas, dans la vie, comme le danseur se meut sur scène. Le mutisme du danseur (même s'il n'est plus complètement d'actualité) comme les codes de la vocalité chantée signalent visiblement et fortement un décalage entre ces modes d'expressions scéniques et ceux du quotidien : bien sûr, il nous arrive de chanter ou de faire quelques pas de danse dans nos vies, dans des contextes particuliers ou pour manifester une émotion soudaine, plaisanter ou simplement se faire plaisir, mais c'est toujours un événement. Le comédien, lui, travaille avec une langue (la parole) et un vocabulaire (les gestes) dont la proximité avec ceux de « l'homme du commun³ » est confondante. Michel Bernardy, auteur du *Jeu verbal* et professeur pendant plusieurs années au CNSAD, soulignait à propos du verbe :

La parole surgit à chaque instant de notre vie quotidienne, et la parole existe en tant qu'objet de création artistique. [...] La manifestation verbale a le double privilège de naître spontanément ou d'exiger sa mise en forme. C'est ce qui en fait toute l'ambiguïté pour qui n'en saisit pas l'étendue.⁴

Il poursuit : « dans les autres arts, la frontière est nettement tracée. Une connaissance technique est requise et admise d'emblée, car tout y est neuf à l'esprit vierge. L'apprentissage est nécessaire⁵ ».

Jacques Sereys, metteur en scène ayant lui aussi enseigné au CNSAD, le pointait dans un article intitulé « Trouver sa route, son allure et sa foi » : il soulignait qu'il y a bien une illusion de facilité au sujet de l'art de l'acteur « puisqu'il ne s'agit pas d'autre chose que de recréer la vie d'un être humain⁶ ». Pour ce faire, il s'agirait donc simplement d'être humain : le savoir nécessaire au jeu serait donc inné. « Pourtant ce qui est aisé de faire dans la vie, inconsciemment, devient d'une grande difficulté dès qu'il s'agit de reproduire, devant autrui, et consciemment, les manifestations de l'esprit

¹ *Ibidem*.

² Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 74.

³ David Le Breton, *Éclats de voix, Une anthropologie des voix*, op. cit., p. 250.

⁴ Michel Bernardy, « Le jeu verbal », in Jacques Rosner (dir.), *Le Conservatoire national d'art dramatique*, CNSAD, Paris, 1983, p. 47-48.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Jacques Sereys, « Trouver sa route, son allure et sa foi », in Jacques Rosner (dir.), *Le Conservatoire national d'art dramatique*, op.cit., p. 23.

et les mouvements du cœur¹ ». Antoine Vitez pointait déjà ce phénomène tout en mettant l'accent, au contraire, sur l'anormalité du jeu sous couvert de normalité apparente. Il déclarait : « Il est tout à fait anormal de se trouver devant une assemblée de spectateurs, disant les mots d'un autre ; quoi d'étonnant qu'on ne sache pas quoi faire de soi-même ? Les bras, les jambes !² » De ce décalage, Georg Simmel faisait la source même de l'« énigme » du comédien : celui-ci donne l'impression d'une expression spontanée surgissant du fond de son être alors que cette vie s'exprime « à travers un contenu donné et formé ailleurs³ », dans le poème dramatique, spectacle d'une « troublante liberté » sous la « loi minutieuse du poème⁴ ». Les conditions de représentation (espace, présence d'un public) ainsi que les notions de répétition et d'interprétation sont la source d'un décalage, moins visible que dans les autres arts de la scène, mais néanmoins palpable, avec la réalité : autrement dit, c'est le jeu du « comme si » qui donne naissance au théâtre et par conséquent, à un possible travail du jeu.

Aujourd'hui, cette clarté théorique est en partie déjouée par un discours et une conception du jeu, largement inspirée du cinéma, qui revendiquent qu'il suffit au comédien d'« être » sur le plateau. Comme nous l'avons remarqué plus haut, dans les castings pour le grand écran, le comédien est souvent choisi pour son apparence physique et ce qu'il « dégage » naturellement plutôt que sur sa capacité de transformation. M., élève au CNSAD, raconte qu'elle vient de réaliser un book photo avec un ami perruquier pour élargir son spectre d'opportunités au cinéma : elle nous explique que les directeurs de casting qui cherchent une « grande blonde » par exemple se braquent immédiatement lorsqu'ils voient arriver, à l'audition, une jeune femme brune ou rousse. Elle dénonce le ridicule de ces critères et de la conception du jeu qui les sous-tend et à travers cette entreprise, elle tente de les déjouer (M., CNSAD, promo 2015). L., élève de la promotion 2017 au CNSAD décrit les conséquences d'une telle conception du jeu sur la perception du travail de l'acteur :

Souvent, dans le travail de cinéma, il y a une telle recherche du naturel, du naturalisme que l'on te dit tout le temps de ne rien faire et qu'un amateur va être meilleur qu'un acteur professionnel, etc. Et je trouve ça d'un mépris énorme pour le travail de l'acteur et l'engagement que c'est en tant qu'être humain de faire ce métier.

Significativement, le champ lexical correspondant à cet horizon d'un jeu « minimaliste » a été largement déployé par les élèves dans les entretiens : V., élève de l'ENSATT, affirme que le principal enseignement qu'elle a reçu de sa formation est « la simplicité de présence » : « être juste là » et « avoir conscience que c'est déjà quelque chose » (V., ENSATT, promo 74). Elle décrit cet état moins comme une finalité que comme un point de départ et comme une expérience à renouveler : « c'est un travail sur le présent ». Ce qu'elle décrit apparaît donc comme une attitude vis-à-vis du plateau et de l'acte d'interprétation (« L'acteur, c'est une matière. C'est quelqu'un qui se met à disposition pour rechercher. [...] On est un canal ») plutôt que comme la revendication d'un type de jeu en particulier. Toutefois, le glissement de l'un à l'autre est facile. De même, G., également élève à l'ENSATT

¹ *Ibidem*.

² Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 75.

³ Georg Simmel, *Philosophie du comédien*, op. cit., p. 31.

⁴ Denis Guénoun, « Du Paradoxe au problème – Préface », in Georg Simmel, *Philosophie du comédien*, op. cit., p. 26.

affirme avoir acquis dans la formation des outils pour « être là, juste au présent » et rechercher un endroit de jeu, qui n'est pas nécessairement réaliste, mais authentique : ni jeu cinéma, ni sur-jeu (G., ENSATT, promo 75). « C'est juste être là », décrit-il, « accepter d'être juste là et ne pas forcer les choses ; si les choses ne viennent pas, elles ne viendront pas. Essayer de ressentir ce qu'il se passe, c'est tout, et essayer de le partager avec le public ». Ses propos définissent indirectement une sorte de définition minimale du jeu d'acteur qui fait significativement l'impasse sur les notions de choix et de compétence. « Ce que t'apprends, c'est que tout se fait tout seul. Que tout est en toi, et accepter de ne rien faire, et tout se fait », déclare S. dans le même ordre d'idée (S., ENSATT, promo 76).

Il est probable que ces consignes de chasser l'artifice pour retrouver un naturel fantasmé aient gagné de la vigueur depuis une quinzaine d'années, à la faveur du succès d'esthétiques assumant la matérialité du théâtre en train de se faire, refusant de dissimuler la réalité des acteurs au travail sous l'habit de personnages déjà construits, valorisant le plateau nu au détriment du décor et des costumes, donnant le texte comme un matériau à manier devant les spectateurs plutôt que comme une partition dont la lecture délivrerait un sens prédéterminé, et de la vogue des spectacles qui regardent du côté de la performance, en multipliant les signes de présence immédiatement perceptibles et les actions productrices d'effets directs. On comprend aussi que ces directions données au travail du jeu visent à contrer un potentiel volontarisme, courant chez les jeunes comédiens, mais aussi à déjouer la tentation du cabotinage. A., élève de l'ESTBA, se souvient d'un moment aussi horrible que décisif dans sa formation : suite à un atelier d'interprétation en début de deuxième année, celui-ci reçoit des retours extrêmement critiques de son responsable pédagogique, Gérard Laurent, qui lui dit qu'il joue « comme un comédien des années 1950 », autrement dit qu'il en fait trop et que cette outrance dans le jeu, datée, est tout simplement ridicule. Globalement, l'accent est mis, dans la transmission de l'interprétation, sur les notions de lâcher prise et de simplicité. A contrario, la capacité du comédien à se métamorphoser pour endosser des rôles semble quelque peu mise de côté.

Dans un article intitulé « Le recitarcantando », Marcel Bozonnet, dont l'interprétation en solo de *La Princesse de Clèves*, créée en 1996, tournait encore vingt ans après, indiquait que pour lui le plaisir que le comédien peut éprouver dans la pratique des autres arts est justement en lien avec cette notion de transformation :

Pourquoi l'acteur peut-il rêver de chant ou de danse ? Je pense que l'acteur peut trouver dans ces deux arts comme une extension, une intensification de l'art dramatique : le corps est moins normal que d'habitude, il est plus grand, plus prêt à autre chose que le naturel.¹

Aussi, l'altérité de ces langages semble permettre un travail sur l'enjeu double que soulevait Vitez : celui de « partir de *soi* » et en même temps de « *partir* de soi² ». Et Vitez d'affirmer non sans emphase en 1983 qu'au théâtre « tout est possible, rien n'est normal, il n'y a pas de *normal*³ ». Dans l'état

¹ Marcel Bozonnet, « Le recitarcantando », in Georges Banu (dir.), *De la parole aux chants*, Académie expérimentale des Théâtres, CNSAD, Actes Sud-Papier, Arles, 1995, p. 36.

² Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 30.

³ Antoine Vitez, « La dernière classe », *Le Conservatoire national d'art dramatique*, 1983, p. 80.

actuel des choses, peut-être que la présence des autres arts dans la formation permet de rappeler ce fondement sur lequel l'art dramatique repose, soit qu'« il arrive quelque chose sur la scène comme si c'était vrai¹ », mais que derrière cette apparente normalité (supposant une facilité d'exécution voire l'absence de travail) se cache l'art, aussi subtil soit-il, de la transformation.

Apprentissage en régime de singularité : quand l'exception infirme la règle

En entretien, Philippe Delaigue avance que l'objectif des enseignements non-théâtraux dans la formation de l'acteur serait avant tout un élargissement de la conscience plutôt que l'acquisition de compétences (savoir-faire) :

On sait très bien qu'il y a de très grands acteurs qui ne savent pas chanter, pas bouger et qui sont immenses et qui incarnent le monde, qui le représentent et qui sont magnifiques. Et ce n'est pas des sportifs, des danseurs, des chanteurs mais des êtres singuliers qui ont une présence au monde et au plateau singulière. (ent., 10/14)

Dans ses propos, le metteur en scène fait de la singularité d'une « présence au monde et au plateau » l'atout essentiel du comédien et ce qui le distingue des autres interprètes. Dans son essai *L'élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*², Nathalie Heinich avance que le basculement de la société française dans la démocratie a profondément modifié le statut de l'artiste : on passe, à ce moment-là, d'un « régime de communauté » au « régime de la singularité ». Dans cet ouvrage, il est explicitement assez peu question des acteurs ; toutefois, la sociologue note que dès le début du XIXe siècle, les « artistes interprètes » ont rejoint la même catégorie sémantique que les créateurs³. À Florence Filippi de confirmer ses propos à propos de la formation du comédien et du danseur : « le régime de la singularité prime désormais sur celui de la tradition⁴ ». Les arts vivants n'ont pas échappé au mouvement d'individualisation qui a marqué le passage aux temps modernes : on attend désormais de l'artiste qu'il soit singulier, il n'est plus celui qui « *peut* être singulier, mais celui qui *doit* l'être, par principe, car cela fait désormais partie de sa définition normale⁵ ». La formation des interprètes, et en particulier celle du comédien, se retrouve donc aux prises avec cette injonction.

Dans les témoignages recueillis, le culte de la singularité prend la forme d'une mise en valeur des exceptions, quand bien même celles-ci seraient de véritables contre-exemples relativement aux enjeux de la formation. Questionné sur la place de l'entraînement dans le travail de l'acteur, Philippe Delaigue déclare qu'il est de la responsabilité de celui-ci d'adapter son travail au type de théâtre qu'il sert et donc de s'entraîner uniquement si l'engagement physique requis le nécessite. Il s'empresse de préciser qu'il ne peut y avoir de règle générale en la matière. Il poursuit :

¹ Paul Claudel, *L'Échange*, (1^{ère} version), Mercure de France, 1964, Folio, p. 42.

² Nathalie Heinich, *L'élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*, Éditions Gallimard, NRF, Paris, 2005.

³ *Ibid.*, p. 320.

⁴ Florence Filippi, « La Danseuse et le comédien [...] », in Philippe Ivernel & Anne-Longuet-Marx (dirs.), *Théâtre et danse, un croisement moderne et contemporain*, op. cit., p. 150.

⁵ Nathalie Heinich, *L'Élite artistique*, op. cit., p. 112.

Philippe Clévenot était bourré du matin jusqu'au soir et c'était le plus grand acteur français. Il est mort assez jeune. Mais sa responsabilité à lui, c'était de boire du pastis quoi ! Et il jouait merveilleusement bien. (ent., 10/14)

De même, A., élève de l'ESTBA affirme : « Depardieu et Jean-Damien Barbin, ils se bourrent la gueule toute la journée et pourtant, quand tu les vois sur scène, ils sont extraordinaires. Donc, non, il n'y a pas de savoir-être. [...] En fait, c'est toi comme t'es de tout ton cœur, simplement » (A., ESTBA). Tous deux ne vont pas jusqu'à élever ces cas exceptionnels au titre d'exemples. Toutefois, il semblerait qu'au contraire du dicton bien connu, en matière d'art dramatique, l'exception infirme la règle au lieu d'en constituer une nouvelle, dotée d'une valeur supérieure. En effet, la mention de ces cas particuliers est souvent l'occasion d'une mise à distance voire même d'une méfiance vis-à-vis des grands principes qu'ils viennent réfuter.

Au sujet de la technique par exemple, tout semble prétexte à remettre en question sa nécessité. Le même Philippe Delaigue exprime sa crainte que les apprentissages techniques n'en viennent à lisser l'humanité branlante des jeunes acteurs en les structurant. À en croire Sabine Chaouche, l'intégration de la faiblesse et sa mise en jeu sont, depuis longtemps, l'une des sources principales du jeu. Elle souligne que c'est à travers la « démonstration scénique du trouble d'un personnage » que le jeu du comédien s'est théâtralisé¹ : à la fin du XVII^e siècle, on sort du « bien dire » et du « bien se tenir », pour mettre en scène les zones de fragilité de l'humanité sous la forme par exemple de la pâmoison (spécifiquement dévolue aux femmes) qui n'existe pas dans l'*actio* oratoire. Elle la définit comme la « marque la plus forte et la plus « expressive » sur scène de la faiblesse et de l'émotion, et la plus « impressive » sur le public qui voit globalement le corps du comédien² ». L'effondrement de Phèdre relaté dans les vers de Racine (acte I, scène 3) en est un exemple frappant : « N'allons plus avant. Demeurons, chère Œnone,/ Je ne me soutiens plus. Ma force m'abandonne./ Mes yeux sont éblouis du jour que je revois,/ Et mes genoux tremblants se dérobent sous moi ».

Toutefois, l'aveu de faiblesse s'oppose-t-il réellement à l'acquisition de compétences ? Réparation et consolidation du corps de l'interprète dans le cadre d'un travail technique n'empêchent pas pour autant le jeu au bord de l'abîme, mais permettent d'envisager l'exercice du métier d'acteur comme une activité saine et potentiellement durable. N'y aurait-il pas dans cette mise en valeur des parcours exceptionnels un reste de survalorisation du génie, masquant une forme de dédain pour le labeur et le développement méthodique et progressif de son potentiel ?

Dans les écrits de Stanislavski, on trouve encore la notion de défaut et son corrélat, celle de correction. Le metteur en scène et pédagogue russe explique par exemple, dans la *Construction du personnage* que la danse classique constitue selon lui un « excellent correctif³ ». Aujourd'hui, en matière d'art dramatique, l'expression paraîtrait tout à fait inconvenante : tout constitue une matière à jouer, aussi n'y a-t-il pas de « défaut » qui tienne. Toutefois, dans le cadre de la formation,

¹ Sabine Chaouche, *L'Art du comédien*, op. cit., p. 229.

² *Ibid.*, p. 230.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 41.

l'identification de « défauts » ou de tendances et de limites (pour utiliser d'autres termes plus appropriés) nous semble féconde voire nécessaire pour avancer. Dans un article sur la formation de l'interprète, Rosella Hightower, danseuse étoile, fondatrice et directrice de l'école supérieure de danse qui porte encore son nom à Cannes-Mougins, déclarait : « Tous les grands artistes ont un défaut énorme. Tous, toute leur vie ; et, leur vie durant, ils luttent contre ce défaut. C'est ça leur force¹ ». Elle souligne la nécessité d'« une lutte » et d'« un jeu de dépassement » perpétuel : « l'artiste doit passer sa vie à “devenir”² ». Et pour cela, elle mettait en exergue trois étapes :

Tout d'abord, il y a le contrôle, l'acquis corporel, physique, la maîtrise technique ; c'est la première préoccupation, la première étape. [...] Ensuite, on va chercher autre chose. Des modèles. On va copier beaucoup, surtout ceux qu'on aime. [...] Enfin, il faut chercher sa personnalité. Se chercher soi-même.³

Or, dans la formation du comédien, tout se passe comme si les étapes de ce processus étaient exactement inversées ; plus encore, plusieurs aspects de la formation (des modalités de sélection à l'évaluation des élèves pendant le cursus en passant par les modalités de transmission de l'interprétation) suggèrent que pour le comédien les deux premières sont facultatives, voire dépassées, notamment en ce qui concerne l'imitation d'un modèle⁴.

Qui peut le plus peut-il le moins ? Statut de la virtuosité et « principe du moindre effort »

La virtuosité technique est un enjeu essentiel de la formation de tous les interprètes du spectacle vivant (danseur, musicien, chanteur, circassien) à l'exception du comédien. Interrogé par le chercheur Philippe Verrière, le chorégraphe Denis Plassard, directeur de la compagnie Propos, précise que cette dimension « est complètement décomplexée dans le cirque » tandis qu'en danse (contemporaine) elle a été rendue un peu « tabou ces dernières années⁵ ». Il parle d'une génération « un peu idéologique » qui a beaucoup enseigné à « ne pas trop bouger⁶ ». Philippe Verrière lui demande s'il pense que le fait que les danseurs ne soient plus nécessairement capables de faire cinq ou dix pirouettes est un manque. Il répond :

Oui. Pas forcément les pirouettes ! Plus on pousse l'engin, et sans en avoir peur, plus on s'offre la possibilité en création d'aller chercher un peu partout. Les acrobaties virtuoses peuvent rester anecdotiques, mais elles peuvent aussi permettre une manière de raconter très différente. Le rapport à la virtuosité fait partie de la danse et c'est vrai qu'on le retrouve ici par un autre biais. J'ai toujours craint la danse du confort, quand on est bien aligné dans son corps, bien dans ses appuis, bien confortable et qu'on se fait du bien. Qu'est-ce que cela signifie pour un créateur ? Le confort, cela ne

¹ Rosella Hightower, « Une interprète dans la vie », *La Formation de l'interprète, Marsyas, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique*, n° 28, décembre 1993, p. 55.

² *Ibid.*, p. 56.

³ *Ibidem*.

⁴ Cf. infra, « Des critères de sélection ? », Partie 2, II. 1., p. 238-243 et cf. infra, « “Faire avec”/Accompagner/Montrer : une transmission en actes », Partie 3, IV. 2., p. 407-416.

⁵ Denis Plassard, « La virtuosité est complètement décomplexée dans le cirque », in « Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines », *Dédale*, n°9, juillet/août/septembre 2006, p. 24.

⁶ *Ibidem*.

montre pas grand-chose. La virtuosité, c'est être capable d'aller à la limite à condition de ne pas se cantonner à ce qu'il y a d'impressionnant et de facile en elle.¹

Qui peut le plus, peut le moins : le dicton populaire semble résumer mieux qu'aucune glose les propos du chorégraphe. La virtuosité n'est pas nécessairement faite pour être utilisée de manière systématique, mais elle permet d'ouvrir le spectre des possibles et d'inventer des langages inédits. Intervenant au CNAC lors d'un stage, le chorégraphe constate d'ailleurs que la grande maîtrise technique des jeunes circassiens leur confère tous une présence singulière sur le plateau liée à leur spécialité : « chacun développe une présence un peu différente qui vient de sa maîtrise physique et qui lui est particulière² ». Il souligne même que celle-ci « leur donne un rapport au personnage, à la théâtralité qui est fascinant³ ». Plus profondément, Denis Plassard met en exergue que le rapport à la virtuosité construit un certain état d'esprit, éloigné du confort et d'une forme de complaisance, plus proche, pour lui, de ce qu'être « un créateur » implique.

Dans la formation théâtrale, la virtuosité n'est absolument pas l'horizon du travail technique : au contraire, dans les écoles supérieures, l'un des objectifs premiers de l'apprentissage des fondamentaux est le confort (aussi bien vocal que corporel). À l'ENSATT en janvier 2015, Daniel Larrieu présente son échauffement comme un « travail pour être de plus en plus dans le confort » (cours, 01/15). « Aujourd'hui, on est beaucoup dans une "logique de l'effort". On croit qu'il faut "faire des efforts" pour s'assouplir ; alors qu'en réalité, c'est le contraire », explique-t-il aux élèves. Dans l'apprentissage, le confort éprouvé par l'élève devient souvent un critère d'auto-appréciation et un prisme à travers lequel considérer le travail. Lors d'un cours de technique vocale à l'ESTBA, Sonia Nedelec déclare à un élève : « le confort c'est ton garde-fou. Si ce que tu fais n'est pas agréable, c'est qu'il doit te manquer un élément. L'air doit circuler pour que tes cordes vocales puissent vibrer. Il faut laisser passer l'air » (cours, 01/15).

Depuis quelques années, la thématique de la santé est devenu un prisme à travers lequel présenter et regarder la formation corporelle et vocale de l'acteur. En entretien, Claire Lasne Darcueil affirme que la santé des élèves est, pour elle, « un objectif très important » : « je pense beaucoup au fait que j'ai envie que ces gens jouent et soient heureux et soient actifs jusqu'à quatre-vingt ans et pas cinq ans pour être jetés. C'est plutôt la matrice Michel Piccoli » (ent., 09/15). À l'instar de la directrice, un discours mettant en avant l'importance d'une bonne hygiène de vie pour développer un rapport sain au métier de comédien remplace progressivement le mythe de l'artiste autodestructeur, se consumant tout en créant. L'actuelle directrice du Conservatoire confie même : « ce qui m'a amenée à la pédagogie, c'est probablement la conviction que l'art, et particulièrement le théâtre, pouvait réparer la personne » (ent., 09/15). L'attention des responsables de ces formations s'est accrue sur le sujet de la santé, ou plutôt du soin (désigné sous le terme *care* en Angleterre) à apporter à sa préservation : cette prise de

¹ Denis Plassard, « La virtuosité est complètement décomplexée dans le cirque », in « Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines », p. 25

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

conscience est relativement récente dans la formation supérieure à l'art dramatique, tandis qu'elle anime les débats concernant celle du danseur depuis plus de vingt ans et a également alimenté la réflexion au sein des écoles de cirque, en particulier sous l'impulsion de Philippe Goudard, artiste clown, médecin et professeur en Arts du spectacle¹.

La direction donnée au travail technique dans ces écoles semble corroborer le constat formulé par Stanislavski selon lequel « l'acteur a besoin d'un corps en bonne santé, en bon état de marche² ». Selon lui, l'acteur a besoin d'aisance, car ses « insuffisances physiques » attirent l'attention³. Nul besoin donc d'être capable de prouesses. De ce fait, la notion de dépassement est reléguée à la classe d'interprétation et elle s'incarne notamment à travers le parti pris de faire traverser aux jeunes acteurs les monuments du répertoire dramatique : pour interpréter les monstres sacrés du théâtre, les élèves vont, de fait, être amenés à se surpasser et sortir d'eux-mêmes. La virtuosité, dans l'acceptation large du terme, se déplacerait donc du cours technique à l'atelier d'interprétation.

Toutefois, cette injonction de chercher le confort dans les cours techniques pose question. Dans *Le Canoë de papier*, le metteur en scène et anthropologue du théâtre Eugenio Barba distingue les « techniques quotidiennes » des « techniques de la virtuosité » et des « techniques extra-quotidiennes⁴ » du corps. Selon lui, les deux dernières ont trait à l'art, tandis que les premières se rapportent à la vie, soit « à ce que nous faisons tous les jours⁵ » et sont caractérisées par ce qu'il nomme le « principe du moindre effort⁶ » : la contradiction théorique avec ce que nous évoquons plus haut est frappante. De plus, quand celui-ci entreprend de caractériser les techniques extra-quotidiennes (qui ont donc trait au travail scénique), il énonce une série de schèmes dont le « *principe de l'opposition*⁷ » à la suite duquel il déduit que « l'acteur a une boussole pour s'orienter : le malaise⁸ », pour ensuite citer un maître de danse classique japonaise nommé Buyo Tokuho Azuma qui disait sans cesse à ses élèves que la douleur était un bon indice pour vérifier si la position était correcte avant de s'empresse d'ajouter en souriant : « *Mais si ça fait mal, cela ne signifie pas nécessairement que la position soit correcte*⁹ ». On suppose que la douleur dont il est question ici est à distinguer de la souffrance qui blesse et laisse des séquelles et qu'elle se rapporte plutôt à la sensation que l'on ressent lors d'un étirement musculaire par exemple. Sous cette condition, ce critère d'appréciation du travail n'est pas forcément en opposition avec celui formulé par Daniel Larrieu et Sonia Nedelec. Dans un aparté aux élèves de l'ENSATT au cours d'un échauffement, Daniel Larrieu affirme : « Il n'y a pas de

¹ Voir notamment ses deux thèses de doctorat en médecine (*Bilan et perspectives de l'apport médical dans l'apprentissage et la pratique des arts du cirque en France*, soutenue à l'Université de Nancy en 1989) et en arts du spectacle (*Arts du cirque, arts du risque : instabilité et déséquilibre dans et hors de la piste*, soutenue à l'Université de Montpellier en 2005).

² Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 37.

³ Comme nous l'avons souligné plus haut, le culte de l'exception fait parfois contourner ce postulat.

⁴ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 41.

⁵ *Ibid.*, p. 40.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid.*, p. 50.

⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁹ *Ibidem*.

posture morale sur les notions de tension et de détente [...]. Dans la puissance et la souplesse, il y a des qualités différentes » (cours, 01/15).

S'affranchir de « la logique de l'effort » et rechercher la détente optimale sont des enjeux que l'on retrouve par exemple chez Stanislavski. Dans le chapitre de *La formation de l'acteur* consacré à la relaxation, celui-ci met l'accent sur la nécessité de « lâcher les efforts inutiles », la « tension musculaire » empêchant « la vie intérieure de s'exercer normalement¹ ».

Tant que vos muscles resteront tendus, vous ne pourrez même pas imaginer de nuances subtiles à vos sentiments, ni pénétrer la vie spirituelle de votre personnage. Avant donc d'essayer de créer quoi que ce soit, il est absolument nécessaire d'amener vos muscles à se détendre de façon à ne pas gêner votre jeu.²

Que le corps ne soit pas une entrave, tel est le vœu formulé par Philippe Delaigue³. Aussi, la technique du comédien est avant tout une technique en creux (elle vise à défaire, à déconstruire, à nettoyer) : technique négative presque, puisqu'il s'agit moins d'acquérir des compétences que de révéler un potentiel latent.

Cette thèse ne vise pas à établir une hiérarchie des techniques nécessaires aux interprètes selon des critères qui n'auraient rien d'impartiaux, puisqu'il existe différents parcours de formation selon diverses manières de concevoir et de pratiquer le théâtre, dans une pluralité d'esthétiques ; mais elle vise à déterminer les conditions de leur adoption dans tel ou tel cursus, à décoder les discours qui les justifient, à décrire les usages auxquels elles se prêtent chez les apprentis comédiens. Cerner la nature du bagage technique utile à un acteur n'en est pas moins une tentation constante de la chercheuse, surtout quand elle est elle-même praticienne et formatrice : tirer des conclusions dès à présent à ce sujet serait tout à fait précipité. Nous étudierons les enseignements observés notamment à travers ce prisme et tenterons ainsi d'éclairer les constats et observations essaimés dans les développements ci-dessus.

¹ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 123.

² *Ibidem*.

³ Philippe Delaigue : « Pour moi, si d'abord un corps et une voix peuvent ne pas être des empêchements, c'est vraiment formidable (ce qu'ils sont dans neuf cas sur dix) : d'abord des choses qui nous emmerdent, que l'on ne connaît pas et qui viennent nous empêcher de travailler. Ce n'est pas, d'ailleurs, le corps qui nous empêche de travailler, c'est ce que l'on en fait : comment on le considère, la coupure avec la tête. Donc travailler à faire en sorte que ton corps ce soit toi, c'est ça l'idée ; et même chose pour la voix » (ent., 10/14).

De l'« acteur français » au « théâtres » : déjouer la fatalité

Si les formations diffèrent et les esthétiques divergent, si les personnalités se distinguent, les constats effectués plus haut permettent néanmoins d'affirmer qu'il existe bien une culture du comédien français contemporain qui s'incarne à travers toute une gamme d'habitus en fonction des milieux d'origine, des itinéraires de formation, des rencontres avec des metteurs en scène, des expériences artistiques, des méandres de la carrière : discerner et questionner les schèmes de pensée et d'action qui construisent ce modèle et ceux qui en découlent nous semble absolument nécessaire pour sortir d'un essentialisme aussi réducteur que décourageant.

Cette culture place la liberté au centre du « cercle de l'attention » (pour reprendre une expression d'Antoine Vitez¹), hiérarchie qui conduit à une forme de relativité permanente des règles et contraintes édictées, elle-même source de flou et d'indétermination. Or, toute tentative de réforme de l'enseignement s'expose à être évaluée à l'aune de ce système de valeurs et bornée par les préjugés qu'il véhicule. Pour penser les comportements et les situations observées lors de l'enquête de terrain, demeurer dans cette nébuleuse serait source de confusion.

« Avec les gens qui sont en première ou en deuxième année », explique Claire Lasne, « on a un refrain [...] qui est : “ne devenez pas des élèves du Conservatoire”. On est à l'affût de déjouer cette fatalité » (ent., 09/15). Plusieurs directeurs le pointent, il y a un phénomène d'inertie difficile à contourner dans ces établissements : le poids du passé (sous la forme d'habitudes de comportements et de hiérarchies de valeur) limite parfois les velléités de changement. Dans les témoignages recueillis, certains professeurs de disciplines non-théâtrales formulent des constats définitifs sur ceux qu'ils nomment « les comédiens ». « Vous savez, les comédiens, ils ont leurs défauts », déclarait Michelle Nadal, professeur de danse au CNSAD de 1969 à 1993. « Ils sont plein d'enthousiasme pour faire quelque chose, mais pour travailler régulièrement, enfoncer le clou tous les jours... Ce n'est pas toujours le cas ! » (ent., 08/15). Sur le même mode essentialiste, le chorégraphe Loïc Touzé (par ailleurs pédagogue ayant développé une activité de transmission à destination des acteurs depuis plus de vingt ans) affirmait en entretien : « ce qui est bien avec les comédiens, c'est que, dans le fond, il n'y a pas cette exigence d'obtenir une gratification absolue du trois tours²... On peut travailler autre chose » (ent., 10/15). Dans ces deux témoignages, il est clair que la dénomination « les comédiens » correspond à un raccourci de langage permis par l'oralité qui cache une désignation plus précise en réalité. En effet, les constats de ces deux pédagogues issus de générations différentes s'appuient tous deux sur une fréquentation assidue des élèves acteurs des écoles supérieures d'art dramatique française

¹ Antoine Vitez : « L'École, je la vois aujourd'hui, quand j'y pense, comme un cercle : c'est le cercle de l'attention. Je n'aime pas les programmes pédagogiques, les divisions en années d'études et capacités successives. Il n'y a que le cercle ; il peut durer le temps qu'on veut, les élèves y sont mêlés, débutants ou aguerris. Leurs regards convergent vers le centre, où on joue ». In *L'École*, op. cit., p. 240.

² « La gratification absolue du trois tours » correspond à la capacité pour un danseur de réaliser trois tours sur lui-même. À travers cette allusion, Loïc Touzé critique la sur-attention portée à la virtuosité technique dans la formation en danse.

(le CNSAD pour Michelle Nadal, l'école du TNB puis celle du TNS pour Loïc Touzé). Quand ils décrivent le rapport au travail et l'attitude vis-à-vis de la technique des « comédiens », c'est littéralement des étudiants et des comédiens professionnels qu'ils ont fréquentés dont il s'agit. Il serait intéressant de savoir ce que Claire Lasne Darcueil entend par « élève du Conservatoire ». À défaut d'en savoir plus sur cet élève archétypal, dressons un autre portrait : celui du « théâtral ».

Dans un langage assez familier, datant de la fin du XIX^e siècle, on dit de quelqu'un qui porte des stigmates prononcés de sa profession d'acteur, tant vestimentaires que comportementaux, qu'il est un « théâtral ». Le qualificatif n'est pas particulièrement élogieux : synonyme de « cabotin », mais appliqué aussi à un auteur, un metteur en scène ou toute personne vivant plus ou moins bien de théâtre, il dénonce l'assimilation voire l'amplification d'un habitus professionnel. Le « théâtral », qui a des avatars étrangers, est à l'homme de théâtre ce que l'écrivain est à l'homme de lettres. Inspiré, arrogant, il se donne l'air « artiste » : bohémien argenté aux attitudes excentriques et à la loquacité légendaire. S'il porte une écharpe rouge et arbore les cheveux au vent, il sera identifiable avant même de faire montre de ses talents d'orateur ou de son goût du drame. Le « théâtral » a du talent et l'entretient en vivant une vie dévergondée à tous points de vue. Arriver à l'heure à un rendez-vous ne fait par contre pas partie de ses aptitudes. Ce dessin digne d'un croquis de Daumier ou d'une définition du *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert renvoie à un archétype volontiers caricatural. Cette figure cristallise les déviations possibles liées au règne de l'exception en règle absolue.

Poser son existence, sans qu'il ne représente ni une essence ni même une réalité sociale que l'on puisse cerner nous semble nécessaire dans la mesure où il fonctionne comme contre-modèle et comme repoussoir. L'étude des témoignages récoltés sur le terrain nous invitera à mettre en perspective l'influence négative d'une telle figure, et par la suite à la décaler, à la remettre en mouvement. En somme, cette figure archétypale doit nous permettre de restituer à l'« acteur français », hors de tout essentialisme, sa capacité d'adaptation et de transformation.

II. LES AUTRES ARTS DANS LES PÉDAGOGIES DU XXE SIÈCLE

Dans la littérature sur la formation du danseur, rares sont les mentions des autres interprètes du spectacle vivant, notamment du comédien. Pourtant, certains propos formulés par les chercheurs en danse trouvent des échos évidents avec le travail de l'acteur. Dans un article au sujet des modèles de corps construits à travers les pratiques somatiques par exemple, Benoît Lesage en vient à constater que chez les danseurs « l'ensemble du corps réel est rarement totalement investi par le sujet. Le travail qui vise à réaliser cet investissement est donc travail de l'image du corps : il s'agit en quelque sorte de l'incarner¹ ». Les enjeux que Benoît Lesage soulève, comme le vocabulaire qu'il utilise, sont autant d'invitations à créer un parallèle avec le jeu du comédien (ils font d'ailleurs écho au développement proposé ci-dessus sur la question du jeu avec l'intériorité²), mais le chercheur n'en fait rien. Dans cet article, comme dans l'ouvrage entier, il n'est pas question des autres disciplines. À l'inverse, dans la littérature sur la formation de l'acteur et les théories du jeu, les autres arts sont très fréquemment mentionnés, le théâtre ne cessant de considérer son « extériorité³ » pour se définir, se transmettre et donc s'apprendre. À partir d'une lecture sélective de cette littérature, nous proposons d'extraire les principaux axes auxquels s'attachent les théoriciens de l'art de l'acteur.

1. Les autres arts comme étalon dans la recherche d'une éthique artistique

Dans son *Paradoxe*, Diderot recourrait à un parallèle avec d'autres arts pour interpeller le lecteur au sujet de la place de l'inspiration dans le jeu du comédien :

Et pourquoi l'acteur différerait-il du poète, du peintre, de l'orateur, du musicien ? Ce n'est pas dans la fureur du premier jet que les traits caractéristiques se présentent, c'est dans les moments tranquilles et froids, dans des moments tout à fait inattendus.⁴

Dans les théories du jeu théâtral au début du XXe siècle, les autres arts vivants, comme les théâtres orientaux, ont de même constitué le support de comparaisons récurrentes, permettant de définir les linéaments d'une éthique artistique et de dénoncer les manquements du comédien.

Des artistes modèles, miroir déformant des acteurs

Dans un entretien croisé avec la danseuse Vanessa Le Mat, Micha Lescot parle de son expérience de comédien intégré dans la distribution d'une création chorégraphique. Il observe que les danseurs « ont une façon de se mettre au travail qui est complètement différente de celle de l'acteur ».

¹ Benoît Lesage, « Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, Pratiques Corporelles, Presses universitaires de France, Paris, 1992, p. 240.

² Cf. supra, « Percée vers l'intérieur : le comédien français et l'intériorité », Partie 1, I. 2., p. 89-102.

³ Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 2013, p. 160.

⁴ Denis Diderot, *Le Paradoxe du comédien*, op. cit., p. 76.

Avec les comédiens, les répétitions commencent toujours par une période de flottement. Je suis très impressionné par cette prise de risque immédiate du danseur, qui se lance directement, en laissant de côté sa pudeur [...].¹

Puis, il poursuit :

Je crois néanmoins que ce constat relève d'une *exception française* : j'ai davantage ressenti une exigence de l'immédiateté dans le chef des metteurs en scène étrangers, comme Luc Bondy par exemple, qui est suisse-allemand. Sa méthode est proche de celle que j'ai ressentie chez les danseurs. Il nous demandait de venir une heure avant l'heure pour nous échauffer, et de commencer la répétition en étant déjà dans l'action. Il était sincèrement étonné de voir que, parfois, nous étions incapables d'exécuter ou de reproduire immédiatement ce qu'il demandait.²

À partir de ses propres expériences de travail, Micha Lescot dresse un portrait subjectif, mais néanmoins parlant, de l'acteur français. Aux côtés des danseurs, il pressent chez lui des comportements réflexes dont il n'avait sûrement pas pris conscience avant. La rencontre avec ces interprètes issus d'un autre champ disciplinaire est un indicateur qui lui permet de réaliser l'intégration d'habitudes qui pourraient être modifiées, à condition d'en avoir conscience.

La comparaison avec les interprètes musiciens, chanteurs, danseurs revient donc dans les écrits des pédagogues du théâtre. Elle vient souvent signaler un manque du côté des comédiens, notamment du côté de la constitution d'une technique, de l'assimilation d'une discipline et de l'habitude de l'entraînement. Réagissant à la crise existentielle d'un de ses élèves lassé de perdre son temps « à déplacer des chaises, à fermer des portes et à apprendre à allumer le feu³ », Tortsov, le professeur imaginé par Stanislavski pour illustrer sa méthode et exprimer ses préceptes, répond :

Avant de pouvoir exécuter ces gracieuses envolées qui charmeront toute la salle, la danseuse doit suer et souffler tous les jours à la barre. Le chanteur doit passer ses matinées à se faire la voix, tenir des notes, développer son diaphragme... Aucun artiste ne peut échapper à cette obligation de s'astreindre à des exercices réguliers afin de conserver son appareil physique en bonne forme. Pourquoi voulez-vous faire exception ?⁴

Son élève Gricha reçoit là ce qui pourrait ressembler à une leçon de morale, mais qui, par la mention des interprètes d'autres disciplines, est déplacée sur un terrain proprement artistique. Pour le pédagogue, ce qui est en jeu, c'est le respect de son engagement artistique. Dans *La Construction du personnage*, Stanislavski dénonce la fainéantise du comédien qui est le seul à se plaindre de son manque de temps et à en disposer d'autant : « l'acteur est le seul qui se lève le matin, s'habille, déjeune et se précipite dans la rue pour rendre visite à des amis, faire des courses personnelles, parce que son temps est libre⁵ », se condamnant ainsi à maintenir son art à un état « stationnaire⁶ » ou à le voir se dégrader.

Or, quelques pages plus tôt, le directeur du Théâtre d'art de Moscou semblait dire le contraire en mettant l'accent sur les contraintes du rapport au temps du comédien en regard d'autres artistes :

¹ Micha Lescot, « Pas de deux, Entretien avec Florence Filippi », in Philippe Ivernel & Anne-Longuet Marx (dirs.), *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain*, op.cit. p. 155-156.

² *Ibid.*, p. 156. Nous soulignons.

³ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 186.

⁴ *Ibid.*, p. 186-187.

⁵ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 270.

⁶ *Ibid.*, p. 271.

Ni un écrivain, ni un compositeur, ni un sculpteur ne sont pressés par le temps. Ils peuvent travailler où et quand ils en trouvent l'occasion commode. Ils disposent librement de leur temps. Pour un acteur, il n'en est pas ainsi. L'acteur doit être prêt à se produire à une heure précise, annoncée à l'avance. Comment peut-il se donner l'ordre d'être inspiré à une heure fixée ? C'est loin d'être simple.¹

Comme l'écrivait aussi Grotowski, « la création de l'acteur est impérative : c'est-à-dire située dans un laps de temps déterminé et même à un moment précis² » et par conséquent, beaucoup moins libre (et potentiellement inconstante) que celle des artistes mentionnés ci-dessus. Or, Stanislavski en déduit que pour se préparer à faire face à cette contrainte, l'acteur doit redoubler de qualités et de valeurs : « l'ordre, la discipline, un code éthique doivent régir non seulement les aspects généraux de son travail mais aussi ses intentions artistiques et créatrices³ ».

Plusieurs théoriciens du jeu de l'acteur, dont le pédagogue et metteur en scène russe Stanislavski, expriment l'idée selon laquelle, au regard de son art, l'acteur devrait être celui qui travaille et s'entraîne le plus, puisqu'il a tout à entraîner :

L'acteur plus que n'importe quel autre artiste a besoin de ce travail personnel, à la maison. Un chanteur doit se soucier de sa voix et de son souffle, un danseur, de sa musculature, un pianiste, de ses mains, un instrumentiste de son souffle et de sa technique buccale ; l'acteur, lui est responsable de ses bras, de ses jambes, de ses yeux, de son visage, de la souplesse de tout son corps, de son rythme, de son mouvement, de tout ce que recouvre le programme de nos activités dans cette école.⁴

Dans les faits, c'est l'inverse qui se produit, en témoignent à la fois les positions des directeurs comme des professeurs sur ce sujet et l'expérience des élèves. L'ouverture des formations étudiées aux disciplines non-théâtrales entérine, d'une certaine manière, l'étendue des compétences nécessaires à l'acteur. Malgré tout, le comédien, en France, demeure celui qui consacre le moins de temps à un entraînement régulier : notre étude corrobore ce constat⁵. Nous verrons d'ailleurs que l'absence d'injonction au travail personnel et l'attentisme des élèves sur ce point limitent le potentiel de ces enseignements et révèlent la puissante persistance du conditionnement social et culturel évoqué précédemment, notamment sur le rapport à la technique.

Technique et autres arts

La technique est une condition sine qua non de la pratique des autres arts vivants et le cœur de la formation qui leur est consacrée (de l'initiation à la formation supérieure). Si ses variantes et ses modalités abondent comme les façons de l'enseigner, elle est une nécessité indiscutable sur laquelle tout le monde s'accorde et un point de départ pour la définition d'une identité artistique (disciplinaire). Isabelle Ginot l'exprime ainsi :

¹ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 259-260.

² Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, (1971), L'Âge d'homme, Paris, 2012, p. 96.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 260.

⁴ *Ibid.*, p. 271.

⁵ Cf. infra, « "Entre-tenir" et développer : la place de l'entraînement », Partie 4, I. 2., p. 483-493.

La définition de l'identité passe de façon cruciale par l'acquisition d'une technique ; et cette technique passe elle-même par ces fameuses transformations du corps qui font que sujet et instrument sont confondus en une seule notion : celle de danseur interprète.¹

En matière de théâtre, le terme de « technique » renvoie facilement à la technicité de la représentation, aux savoir-faire et aux matériels mis au service de l'interprétation, c'est-à-dire au son, à la lumière, etc. C'est dire comme la notion de technique, relative au jeu du comédien, n'est pas ancrée dans la conscience des intéressés. Lorsque Sophie Proust parle du « jargon technique » de la répétition par exemple, elle désigne par-là les expressions relatives à la gestion de l'espace (« cours », « jardin », « fond de scène ») et non au jeu des comédiens². Au cours des entretiens, les réponses sur ce sujet des élèves des deux écoles formant à plusieurs métiers de la scène ont majoritairement été orientées vers cette acception du terme³, l'école de Lyon s'intitulant significativement « école des arts et *techniques* du théâtre » (sans préciser si arts et techniques sont mélangés à l'intérieur des différentes sections ou constituent deux domaines disjoints dans l'établissement).

Dans la formation de l'acteur, l'accent mis sur l'acquisition d'une technique est relativement récent : elle date des années 1970 et est paradoxalement le résultat d'une revendication d'ouverture et de pluralité de la formation. La transmission d'une tradition (parfois confondue avec quelques « trucs ») mais aussi l'illusion de facilité⁴ ont longtemps rendu cette notion plus ambiguë pour le comédien. De fait, ce qui constitue la technique de l'acteur ne saurait être défini aisément : ce sont d'ailleurs les disciplines non-théâtrales, on l'a vu, qui sont censées permettre de la construire dans la formation.

Au contraire, ces dernières décennies, les danseurs aussi bien que les circassiens ont posé comme horizon (à la fois de la formation et des créations) le dépassement de la technique. Or, dans les formations du danseur comme du circassien, l'accès à un au-delà de la prouesse ou de la virtuosité passe principalement, dans la formation, par la rencontre avec les autres arts, notamment le théâtre. Dans un article judicieusement intitulé « Le CNAC, de la discipline du cirque à l'indiscipline de l'art », Gwenola David fait ce constat sur les enjeux présents de la formation du circassien :

Cela suppose de travailler l'« être artistique » autant que le « faire », le « pour quoi faire » et le « comment faire », de renforcer l'interdisciplinarité et les principes de compositions par résonances et translations, de construire une approche de la création artistique à partir du langage circassien et du rapport à l'agrès (et non en agrémentant la technique d'un vernis artistique plus ou moins adroitement appliqué).⁵

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 181.

² Sophie Proust, *La Direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'Acteur), Vic La Gardiole, 2006, p. 282.

³ Cf. « Questionnaire d'entretien », Livret des annexes, p. 300-304.

⁴ Cf. supra, « Déjouer l'apparente facilité », Partie 1, I. 3., p. 103-106.

⁵ Gwenola David, « Le CNAC, de la discipline du cirque à l'indiscipline de l'art », in Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (dir.), *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, op.cit., p. 58.

Dans les témoignages de danseurs professionnels récoltés par Isabelle Ginot l'idée selon laquelle ce serait « "l'autre" de la danse qui permettrait au danseur de se faire¹ » se retrouve à plusieurs reprises. Cette dernière remarque, en effet, que les « "événements" positifs déterminant la capacité à continuer » la carrière d'interprète danseur (malgré ses difficultés) sont souvent marginaux, liés à des détails et s'inscrivent le plus souvent « hors du champ de la danse ».

De même, il est frappant de constater que, dans la formation du circassien, l'interdisciplinarité n'a ni le même statut, ni le même rôle que dans celle du comédien. Au CNAC par exemple, les élèves suivent des cours techniques communs le matin : soit ils travaillent sur leur spécialité en petits groupes, soit ils ont des classes d'équilibre ou d'acrobatie. L'après-midi, ils se retrouvent tous en stage, sous la direction d'artistes issus pour la plupart d'autres champs disciplinaires (en premier lieu des chorégraphes)². Fanny Sintès, élève au Conservatoire ayant passé une année dans cette école, explique que son intégration au cursus constituait une forme d'entorse aux principes de la formation proposée dans cette institution, dans la mesure où sont recrutés des jeunes gens « qui ont un niveau de ouf » et qui « ont déjà des années d'étude derrière » (sous-entendu, dans des écoles de cirque préparatoires au concours du CNAC ou à l'École nationale du cirque de Rosny-sous-Bois qui en constitue le premier cycle - ent., 02/15). La technique y est structurante du double point de vue de la formation et de l'interprète : elle constitue un pré-requis et l'objet principal de l'apprentissage. Questionnée sur les différents états d'esprit qu'elle a pu percevoir dans ces deux écoles, la jeune comédienne répond :

Je te donnerai un exemple : les pauses. Au Conservatoire tout le monde allait fumer. Au CNAC, les gens font des concours d'équilibre, à celui qui tient le plus longtemps. Je te réponds ça en riant parce qu'après, c'est l'école. Au CNAC, on était plus sur la technique, au Conservatoire on était plus sur le texte. (ent., 02/16)

L'anecdote est parlante : dans l'école de Châlons-en-Champagne, la technique est partout, elle déborde même sur les pauses, tandis qu'au CNSAD, c'est l'interprétation qui prime et déborde parfois des espaces de cours sous la forme de longues conversations entre élèves ou entre professeurs et élèves.

Dans les écoles du corpus, la technique est présentée comme l'un des enjeux majeurs de la formation. Catherine Marnas l'expose ainsi :

Ce que je dis toujours et que je dis aux élèves, c'est qu'il y a des choses que, nous, nous ne leur apporterons jamais, qui sont leur univers, leur poésie. On peut contribuer à ce qu'elles se développent, j'espère. Par contre, qu'il y ait des fondamentaux techniques, ça, ça me paraît important. (ent., 05/14)

Elle souligne que la part de la subjectivité en matière dramatique est beaucoup plus grande que dans les autres disciplines. « En musique, une note qui est fausse, elle est fausse ; un danseur s'il n'arrive pas à tenir en équilibre ou lever sa jambe, la sanction elle est là », tandis que les critères

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 180.

² Cf. « La formation que tu fais, c'est ton étiquette – entretien avec Fanny Sintès », Livret des annexes, p. 326-335.

d'appréciation du travail du comédien sont plus évanescents. Toutefois, elle formule une mise en garde comme cette « impunité totale » du comédien, rappelant les mots de Juvet :

Juvet disait « si tu étais menuisier, là tu n'aurais déjà plus de bras ». Je pense que la notion de fondamentaux est quelque chose d'important à revendiquer pour l'humilité du travail aussi : il y a une partie d'artisanat dans le fait d'être sur un plateau. (ent., 05/14)

Ce discours est partagé de manière assez consensuelle par l'ensemble des protagonistes de ces formations. Toutefois, la notion de technique est en même temps regardée avec méfiance. Philippe Delaigue, par exemple, met à jour un risque de nombrilisme en lien avec le développement d'une connaissance technique (vocale et corporelle) par l'acteur :

Jamais je ne pense à une compétence précise du corps ou de la voix. D'ailleurs, à chaque fois que la voix est pensée comme une compétence, ça fait des catastrophes quoi ! Tu les vois s'occuper de leur larynx, de leur machin, de leur truc, de leur bidule. (ent., 10/14)

De même, en entretien, Daniel Mesguich souligne que, selon lui, l'accent mis sur l'apprentissage de techniques risque de détourner l'acteur de l'enjeu principal de la formation :

Les derniers temps de Claude [Stratz], avant hélas sa mort, [...] le Conservatoire n'était plus du tout ce que j'aimais, ce que j'avais aimé en lui. Non pas que l'on y travaillait peu, mais au moins que les gens savaient que c'était du théâtre qu'on faisait. Et je voyais des gens, des élèves, à perte de vue en survêtement. Ça sentait la sueur quand on entraînait, ça sentait la salle de gym. Et je voyais les gens en espadrilles, pieds nus ou en survêtements... Dans les classes de théâtre, je vous assure que les gens étaient de moins en moins bons : ils savaient de moins en moins jouer la comédie, ils lisaient de moins en moins, mais ils étaient supers forts en techniques du corps, ou peut-être en chant, je ne sais pas. En tous cas, en gym. (ent., 10/12)

Le ton de leur propos trahit une forme de mépris qui fait écho au système de valeurs mis en exergue dans la première partie de ce développement. La technique serait une source potentielle de dispersion du comédien lorsqu'elle devient l'objet d'une attention trop grande. À l'inverse, Isabelle Ginot souligne que dans la formation du danseur, tout ce qui l'éloigne de l'apprentissage des techniques de danse est considéré comme un éparpillement¹. L'inversion, terme à terme, a de quoi nous interpeller : si dans la formation du danseur, l'essentiel est technique, dans celle du comédien, la technique détourne de l'essentiel, qui, par conséquent, ne l'est pas.

Enfin, si la technique constitue un socle sur lequel tout repose pour le danseur, véritable structure dans la construction d'une identité d'artiste, elle peut aussi constituer une limite à sa création artistique et par extension, à son épanouissement personnel. Le chorégraphe Loïc Touzé, formé à l'Opéra de Paris, témoigne :

J'ai passé quinze ans à déconstruire ce que j'avais construit en douze ans [...], pour pouvoir faire en sorte qu'un geste ne soit pas un geste d'éducation, mais qu'il soit le fruit de mon imagination, que ma technique ne fasse pas écran à mon imaginaire. Que je puisse retrouver un geste qui soit un geste d'avant la danse, c'est-à-dire un geste qui appartienne à mon histoire généalogique [...] ; pour retrouver ça, il a fallu, pas que j'efface, mais que je défasse les douze ans qui me séparaient de mon enfance. (ent., 10/15)

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 182.

Dans ce même entretien, il dénonce la morbidité de la technique classique et le caractère « intrusif » de cet enseignement. De même, Nadia Vadori-Gauthier, performeuse et formatrice en Body-Mind Centering, parle de la nécessité de « défaire » et souligne que la technique classique est synonyme d'autonomie mais aussi de « fermeture ». Elle reconnaît l'« énorme cadeau » de cet apprentissage de la rigueur et en même temps, en relève les limites : « ça apprend une discipline irremplaçable », « mais ça peut enfermer dans une forme » (ent., 02/16). Significativement, la place de la technique dans l'enseignement que ces danseurs proposent aux élèves acteurs est une conséquence de ce parcours allant de son intégration profonde à sa déconstruction progressive. « Ce que je propose n'est pas une technique de danse, comme le serait un cours de contemporain... », déclare cette dernière, « c'est une pratique, mais ce n'est pas l'apprentissage d'une forme » (ent., 02/16).

Beaucoup des professeurs de danse que nous avons pu interroger et voir travailler prennent le parti de ne pas transmettre une technique de corps. Dans leur enseignement, ils font l'impasse sur cette étape qui les a structurés (même de manière oppressive) et font du dépassement de la technique la source de leur enseignement (alors que dans leur parcours, elle constituait un horizon et un processus). Ils procèdent ainsi à une inversion qui pose question, d'autant que le cahier des charges de leur enseignement dans la formation de l'acteur est justement de permettre la construction d'une technique : on trouve là une première contradiction. Comment doter l'acteur d'une technique si les enseignements qui la constituent tentent d'en faire l'impasse ? Est-ce même possible ? Et plus largement, quelle alternative à l'apprentissage d'une technique permet de transmettre la « discipline », « l'autonomie », les éléments structurants que celle-ci, aussi contraignante fut-elle, a inculqué à ces danseurs chorégraphes ? C'est à cette question, nous semble-t-il, que tentent de répondre leurs propositions pédagogiques et c'est aussi celle qu'il nous faudra élucider.

2. Bénéfices et limites de la pratique des autres arts dans la formation

Dans les écrits des grands théoriciens du XX^e siècle comme dans les écoles qu'ils ont pu animer, les disciplines non-théâtrales occupent une place ambivalente : mentionnées et classifiées dans les programmes de formation, leur rôle y est cependant circonscrit de manière argumentée. Dans *La Construction du personnage*, Tortsov déclare aux élèves à propos de l'enseignement de la danse : « ce cours ne doit pas être considéré comme élément fondamental de notre entraînement physique. Son rôle, comme celui du cours de gymnastique, consiste à contribuer à notre formation, à nous préparer à d'autres exercices plus importants¹ ». Par ces mots, il fait état d'une hiérarchie explicite des enseignements, au sommet de laquelle se trouvent ceux que Béatrice Picon-Vallin nomme les

¹ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op.cit. p. 41.

« disciplines spécifiques¹ », pédagogies ou trainings entendant constituer une pratique d'entraînement propre à l'acteur. Toutefois, à l'instar de l'hétéronyme du maître russe², Charles Dullin souligne la nécessité d'un travail de fond qui passe par la pratique de disciplines non-théâtrales :

Pour obtenir ce résultat, je le répète, l'élève doit s'astreindre parallèlement à un entraînement corporel : *danse classique, claquettes, escrime, pantomime pure*. Cet entraînement doit être l'équivalent de la diction mécanique, elle doit servir à le *préparer*, à l'*assouplir* : c'est un moyen, non pas une fin.³

Les pédagogies de ces maîtres procèdent d'une expérience pratique qu'ils ont fait l'effort de conceptualiser, d'où la richesse de leur approche et l'intérêt de les lire aujourd'hui. La clarté avec laquelle sont présentés et organisés les objectifs pédagogiques de ces enseignements dans ces écrits (c'est-à-dire leur apport ainsi que leurs limites) nous est précieuse pour deux raisons. D'une part, parce que les formations institutionnelles se sont inspirées (souvent sans filiation explicite) de ces propositions pédagogiques. Toutefois, l'héritage de Stanislavski s'avère moins honoré et célébré dans les écoles françaises qu'il ne peut l'être chez leurs homologues d'Europe centrale et orientale. Il est aussi moins exploité qu'il ne l'a été aux États-Unis par son disciple Michael Chekhov ou par des adaptateurs tels que Lee Strasberg dans son Actor's Studio. Expliquer cette moindre pénétration des idées stanislavskiennes en France exigerait une recherche spécifique qui n'est pas de notre ressort ici. De l'autre, parce qu'elles ont parfois, ce faisant, mis de côté certaines subtilités mises en exergue par les théoriciens du XXe siècle, comme il advient souvent de protocoles complexes lorsqu'ils sont mis en application de manière systématique après avoir été digérés par des institutions.

Les autres arts, outils du « travail régulier d'entraînement physique⁴ »

À la fin du deuxième chapitre de *La formation de l'acteur*, les élèves sont informés qu'ils vont commencer « un travail régulier d'entraînement physique : cours de chant, de gymnastique, de danse, d'escrime⁵ ». La description du contenu de ces enseignements reste très sommaire : il est question du travail de « développement des muscles⁶ » et de la souplesse de l'appareil corporel, nécessaire pour « exprimer les plus délicates nuances [des] sentiments subconscients⁷ ». Ces enseignements sont a priori dispensés au long cours, sur l'ensemble de la formation, car les objectifs mentionnés ci-dessus sont décrits comme demandant un « long entraînement, complet et méthodique⁸ ». Les disciplines énumérées sont présentées comme les instruments d'un travail sur le tonus et la souplesse absolument

¹ Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », in *Les penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 46. Cf. infra, « De l'altérité constructive des autres arts à l'enseignement de “disciplines spécifiques” », Partie IV, p. 596.

² Constantin Stanislavski : « Ce fait, néanmoins, ne diminue en rien l'importance considérable que Tortsov attache à la danse en tant qu'instrument de développement physique ». In *La Construction du personnage*, op. cit., p. 41.

³ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Librairie Théâtrale, Paris, 1985, p. 120. Il souligne.

⁴ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 49.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid.*, p. 270.

⁸ *Ibid.*, p. 49.

nécessaire et en même temps très ciblé ; le travail sur le jeu étant réservé aux cours du maître. La question du contenu de l'enseignement des disciplines non-théâtrales et des liens avec l'interprétation théâtrale est abordée plus en détails dans *La Construction du personnage*. Dans les chapitres IV et V, Tortsov circule dans les différentes classes auxquelles participent les élèves (gymnastique suédoise, danse, chant) et formule oralement les ponts qui existent entre ces différentes pratiques et le jeu.

Dans les écrits de Vsevolod Meyerhold, on retrouve la trace de plusieurs enseignements et pratiques non-théâtrales. Dans son « Plan de travail du metteur en scène avec l'acteur » en date de 1921-1922¹, il dresse une liste de disciplines organisées selon un ordre numérique. Le premier point rassemble les pratiques correspondant au « système de culture physique », soit l'athlétisme, l'acrobatie, le jonglage, l'escrime, la boxe et les sports suivants : aviron, ski, tennis, patin, football, vélo, cheval. La suite de l'énumération comprend la biomécanique, la gymnastique rythmique, la danse, la pantomime, le mouvement scénique, la musique, le mot-mouvement, la physiologie ainsi que les intitulés « réflexologie et psychologie objective » et « systèmes et écoles de jeu de l'acteur ». Dans ses notes sur l'élaboration de la biomécanique, il est aussi question du « tir à l'arc² » (il ne s'agit pas ici du sport mais d'un exercice physique, inventé par le pédagogue, qui se passe de l'utilisation d'un quelconque arc, de flèches et de cible).

Dans ces théories du jeu de l'acteur (qui sont autant de traces des tentatives pédagogiques de ces grands réformateurs), le rôle des disciplines non-théâtrales est clairement défini : elles sont avant toute chose la source d'un travail de fond sur la physicalité. Une différenciation assez nette est établie entre ce qui correspond à ce que l'on pourrait appeler l'entretien de l'instrument et ce qui se rapporte à l'entraînement ou training consacré au développement de qualités d'acteur.

Toutefois, nous pourrions nous interroger sur le lien entre le travail sur les muscles, par exemple (tonicité, souplesse) qui passe par la pratique de danse, de la gymnastique et de l'acrobatie, et celui que propose Stanislavski lui-même (« détente musculaire³ ») à travers la relaxation⁴. L'un serait-il une propédeutique à l'autre ? Ou serait-il envisageable que l'un et l'autre puissent s'avérer potentiellement contradictoires, en fonction des modalités de transmission de ces disciplines non-théâtrales, le renforcement musculaire conduisant à la création de tensions ? Le fondateur du Théâtre d'art de Moscou ne développe pas assez ce point pour que nous puissions statuer sur la question⁵ ; cependant, certains enseignements proposés dans les écoles de notre corpus nous ont incité à poursuivre cette réflexion. Le témoignage de Fanny Sintès par exemple, est intéressant sur ce sujet : élève du Conservatoire ayant passé une année au CNAC, elle explique que le travail de préparation physique

¹ Vsevolod Meyerhold, « Plan de travail du metteur en scène avec l'acteur (1921-1922) », *Écrits sur le théâtre, tome II*, L'Âge d'homme, Nouvelle Edition revue et augmentée, Lausanne, Suisse, 2009, p. 99.

² Vsevolod Meyerhold, « Le laboratoire biomécanique (1921-1922) », *op. cit.*, p. 93.

³ *Ibid.*, p. 122.

⁴ Voir chapitre VI de *La Formation de l'acteur*, *op. cit.*, p. 121-136.

⁵ Pour un approfondissement de cette question et une analyse des rapports entre les préceptes de Stanislavski et ceux de Meyerhold voir Marie-Christine Autant-Mathieu (éd.), *La Ligne des actions physiques, Répétitions et exercices de Stanislavski*, *op.cit.* ; voir aussi Béatrice Picon-Vallin (éd.), *Vsevolod Meyerhold*, Actes Sud-Papiers (coll. Mettre en scène), Arles, 2005 et Meyerhold, Les Voies de la création théâtrale, CNRS Éditions, Paris, 1999.

(ou PP) du cirassien est une bonne base d'entraînement (« ça fait du bien, c'est pas mal parce que c'est rapide, tu prends vite de la masse musculaire ») mais peut, en même temps, « faire un peu de mal aussi aux muscles en profondeur » (ent., 02/16). Dans les écoles du corps, nous verrons que c'est cette dimension d'entretien du tonus et de travail purement musculaire qui manque parfois, les élèves réclamant, en entretien, « des activités physiques plus importantes » (G., ENSATT, promo 75)¹. Or, comme le remarque Stanislavski, « sans exercice, tout muscle commence à dégénérer² » donc pour pallier à ce risque « l'entraînement athlétique est utile³ ».

Inadaptation des autres arts : méfiance et mises en garde

Dans ses *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Charles Dullin souligne que « la plastique qui convient au théâtre n'est pas plus celle qui convient à la danse, que la science du chanteur à celle du comédien⁴ » et que le risque encouru par le comédien qui intègre celle de la danse est de réaliser « le geste pour la simple beauté du geste⁵ » tandis qu'au théâtre, la plastique est au service du drame intérieur. À propos de la danse classique, Stanislavski écrit qu'elle « conduit parfois à un raffinement excessif, à une grâce exagérée, à de l'affectation⁶ ». Il conclut : « C'est mauvais⁷ ». Meyerhold affirme dans la même veine qu'avec la biomécanique, il s'est « efforcé de protéger les jeunes acteurs de l'engouement pour les mièvreries aux pieds nus à la Duncan, ou pour les grimaceries plastiques dans l'esprit de Goleïzovski⁸ ». Enfin, Jacques Copeau, dans ses *Notes sur le métier d'acteur* met en garde les jeunes comédiens : « Pas d'affectation », « pas “d'athlétisme”⁹ ». « L'acteur physiquement trop développé est un cabotin du muscle, un virtuose de l'académie, exécration sur la scène comme tout autre virtuose, aussi déplacé que le danseur académique d'opéra ou que le rythmicien de Dalcroze, ou que le chanteur à voix dans un intermède de comédie¹⁰ ».

Aussi pratique soit-il dans la perspective d'un entraînement de fond, l'apprentissage des autres arts a en même temps ses limites puisqu'il construit un rapport au corps et à la voix qui n'est pas, selon les pédagogues cités ci-dessus, celui du théâtre. Du moins, leur connaissance des autres arts (nourrie peut-être d'a priori) leur fait dire que leur pratique dans le cadre de la formation est fondamentalement incomplète et même, d'une certaine manière, impropre à servir leur objectif : former un comédien dont la mission principale sera d'incarner l'humanité. On trouve la trace de mises en garde de ce type dans certains écrits du XVIII^e siècle recensés par Sabine Chaouche, mais dans une perspective différente.

¹ Cf. infra, « Ménager un espace de travail physique », Partie 4, I. 3., p. 500-502.

² Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 37.

³ *Ibid.*, p. 39.

⁴ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 118.

⁵ *Ibidem.*

⁶ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 45.

⁷ *Ibidem.*

⁸ Vsevolod Meyerhold, « Meyerhold parle – Réflexions de Meyerhold notées par A. Gladkov », in *Écrits sur le théâtre, tome IV, (1936-1940), L'Âge d'homme, Lausanne, 1992*, p. 340.

⁹ Jacques Copeau, « Journal de 1919 », *Notes sur le métier d'acteur*, Collection Écrits sur le théâtre, Éditeur Michel Briendt, Paris, 1955, p. 47. Il souligne.

¹⁰ *Ibidem.*

Par exemple, en 1701, Albert de Paris déconseillait à l'orateur d'avoir « certains élancements du corps qui tiennent de la danse, & qui sont très messéants en chaire¹ ». L'avertissement vaut aussi pour le comédien qui, s'il veut incarner avec le plus de vraisemblance possible un roi ou un personnage noble, doit s'en tenir à ces règles. Aux yeux de la bienséance et de la vraisemblance mêlées, le comédien doit s'en tenir à une gestuelle naturelle dont la danse l'éloigne.

Dans les écrits et les propositions des théoriciens cités ci-dessus, on remarque une remise en question douce et progressive de la pratique des autres arts dans la formation et l'entraînement du comédien. Marie-Christine Autant-Mathieu souligne qu'au moment de la reprise des *Trois Sœurs* au Studio lyrico-dramatique par exemple, Stanislavski avait finalement remplacé les exercices de yoga pratiqués systématiquement dans les années 1910 pour atteindre une parfaite décontraction par la « ligne des actions physiques »². Dans un entretien en date du 1^{er} décembre 1967, Jerzy Grotowski décrit un cheminement de pensée similaire, l'ayant mené à mettre de côté la pratique des postures de yoga. Il explique que dans un premier temps, le yoga lui avait semblé la pratique la plus efficace pour aller vers une forme de concentration absolue. Mais il constate que cette concentration, trop introvertie pour le plateau, « détruit toute expression³ » (ce qui n'est absolument pas le but du pédagogue). Aussi, il raconte qu'il mobilise toujours certaines postures de yoga dans ses trainings dans la mesure où elles « favorisent beaucoup les réactions naturelles de la colonne vertébrale » et ainsi « mènent à une sûreté corporelle » et « à l'adaptation naturelle à l'espace » ; mais tout en se permettant de « changer leur cours⁴ » (en ajoutant par exemple différents types de contact avec un partenaire dans ces postures originellement solitaires) afin qu'elles servent plus précisément et directement la perspective souhaitée, c'est-à-dire celle du jeu. Nous verrons dans la suite de cette étude que l'enseignement des pratiques somatiques dans la formation (du comédien et du danseur) soulève des questions semblables⁵.

Ces deux exemples révèlent deux stratégies possibles pour pallier les limites de l'apprentissage des autres arts vivants dans la formation de l'acteur. D'une part, les penseurs du XX^e siècle ont conçu leur pédagogie dans les angles morts de l'interdisciplinarité. Pour remédier aux écarts d'objectifs ainsi qu'à l'inadaptation fondamentale de ces disciplines dans la perspective d'un travail sur le jeu, ils ont créé des pratiques spécifiques (actions physiques pour Stanislavski, biomécanique pour Meyerhold), ou ont inventé des enseignements synthétiques sur des bases existantes, comme Jacques Copeau avec l'improvisation⁶ et le masque. À moins qu'ils n'aient préféré la solution inverse en intégrant les autres arts à leur programme d'enseignement pour compenser leurs propres zones d'incompétence. À l'instar

¹ Albert de Paris, cité in *L'Art du comédien*, op. cit., Sabine Chaouche, p. 35.

² Marie-Christine Autant-Mathieu, *La Ligne des actions physiques, Répétitions et exercices de Stanislavski*, op.cit., p. 15.

³ Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., p. 209.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cf. infra, « Les nouveaux-venus : pratiques somatiques et autres techniques de soi », Partie 2, III. 1., p. 290-292.

⁶ Cf. infra, « L'improvisation comme propédeutique au jeu : un abandon progressif », Partie 4, II. 2., p. 532-535.

de Grotowski, ils ont aussi proposé des inflexions dans la transmission des autres arts, de sorte que celle-ci s'adapte plus précisément aux enjeux du travail de l'acteur.

Ce qui réunit ces différents maîtres lorsqu'ils se sont appliqués à la pratique, c'est d'avoir pensé leurs propositions pédagogiques comme de potentielles gammes propres au comédien, alphabet spécifique à son art et non pas volé à d'autres. En effet, les « disciplines spécifiques » qu'ils ont alors conçues visaient à apporter à l'acteur ce dont il avait réellement besoin pour faire naître cet « état créateur¹ » sur lequel nous reviendrons. Mais elles étaient aussi le lieu où la synthèse des différentes disciplines rencontrées dans la formation pouvait se faire. Béatrice Picon-Vallin souligne par exemple qu'en 1918-1919, dans l'école de Meyerhold à Pétrograd, la classe de « mouvement scénique » permettait une « mise en forme du matériau² » entraîné par le biais des autres arts. Dans cette configuration, centre et périphérie étaient nettement balisés permettant une circulation fluide des apprentissages, la hiérarchie entre les enseignements s'organisant à partir des objectifs de chacun d'entre eux.

Conception et délégation de l'interdisciplinarité

Bien que la présence des disciplines non-théâtrales dans la formation ait été conçue par ces novateurs eux-mêmes, ceux-ci ne maîtrisant pas ces disciplines, ils n'étaient pas en mesure de les transmettre dans leur école. Aussi, ce qui apparaît en filigrane dans ces ouvrages, c'est que leur transmission, contrairement à celle de l'art dramatique, impliquait nécessairement une dynamique de délégation (à des spécialistes). Ce processus est méthodiquement retracé dans *La Construction du personnage* : Tortsov visite les élèves dans les différents cours et introduit avec subtilité et espièglerie de nouvelles disciplines.

Dans le chapitre IV, il convie un clown au cours de gymnastique suédoise qu'il présente lui-même aux élèves en les informant qu'ils vont désormais faire de l'acrobatie. « Aussi étrange que cela puisse paraître », commence-t-il, « l'entraînement de l'acrobatie aide l'acteur dans ses moments de haute exaltation et aussi dans son travail de création³ ». Suit un discours théorique où il établit des ponts entre la pratique du jeu et celle de cette discipline des arts de la piste : il les convainc ainsi du bien-fondé de l'apprentissage de cette discipline qui va essentiellement leur permettre de « développer la faculté de décision⁴ » et d'« apprendre à [se] soumettre instantanément et complètement à [leur] puissance d'intuition et d'inspiration, sans perdre de temps à penser⁵ ». Il établit un lien entre la pression qu'éprouve l'acrobate au moment de se lancer (dans le vide par exemple) et celle que le

¹ Stanislavski et Meyerhold utilisent cette expression qui revient aussi sous la plume d'Antoine Vitez en France.

² Béatrice Picon-Vallin, « L'acteur à l'exercice : de quelques expériences remarquables », in Carol Müller (dir.), *Le training de l'acteur*, Actes Sud-Papiers (coll. Apprendre), Paris, 2000, p. 40.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 39

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibid.*, p. 40.

comédien doit apprendre à traverser « lorsqu'il arrive au point culminant de son rôle¹ ». Comme l'acrobate ne peut laisser rentrer l'indécision au moment de sauter, l'acteur ne peut « s'arrêter pour penser, pour douter, pour peser des considérations, pour se préparer ou s'exercer² ». Il dénonce la tendance des comédiens à anticiper alors qu'ils devraient « se livrer entièrement à leur personnage³ » et conclut, catégorique :

Lorsque vous aurez développé votre volonté musculaire, lorsque tous vos mouvements et tous vos actes seront soumis à cette volonté, il vous sera facile de transposer cette faculté dans le jeu dramatique. Cet entraînement vous apprendra à vous soumettre instantanément et complètement à votre puissance d'intuition et d'inspiration, sans perdre de temps à penser. Dans tous les rôles, il existe des passages difficiles de ce genre. Il est nécessaire de faire appel à l'entraînement acrobatique.⁴

Le directeur charismatique tout juste sorti de la salle, Kostia semble transporté par ses paroles. Il fait alors montre d'un zèle excessif qu'il présente ainsi :

Je fus le premier volontaire, car les paroles de Tortsov avaient fait sur moi une profonde impression. Qui, plus que moi, brûlait de se débarrasser des difficultés attachées aux moments tragiques d'un rôle ?⁵

L'issue de cet élan est moins brillant : « Sans perdre de temps à réfléchir, je sautai cul par-dessus tête avec un boum retentissant. Ma récompense fut une bosse volumineuse au sommet du crâne⁶ ». L'introduction de Tortsov a eu le mérite d'éveiller l'appétit de Kostia, qui, motivé par les ponts dressés entre l'art de l'acteur et celui de l'acrobate, brûlait de se mettre à cette dernière discipline (quitte à en oublier que les propos du pédagogue mettaient à jour une perspective mais n'indiquaient pas l'assurance immédiate d'un résultat). Tortsov reproduit à nouveau ce processus au chapitre V à l'occasion du premier cours de mouvement de Mme Sonova, puis avec l'enseignement du chant et de l'articulation ensuite : il vient présenter ces nouvelles disciplines afin que les élèves soient « pleinement conscients de la manière de prendre contact avec ce nouveau travail⁷ ». Ainsi, il se fait garant de la transversalité en mettant en œuvre une sensibilisation des élèves à une problématique qu'il délègue ensuite à un spécialiste.

Ces quelques pages de la *Construction du personnage* sont extrêmement précieuses. D'une part, car il est rare que les théories sur le jeu de l'acteur ne consacrent plus de quelques lignes à la raison d'être de ces enseignements dans les formations, mais aussi pour le travail de mise en lien que le captivant directeur incarné par Tortsov prémâche aux élèves. On verra qu'aujourd'hui les élèves sont, pour la grande majorité, déjà sensibles aux liens qui existent entre les différents enseignements avant même leur intégration dans une école supérieure. Toutefois, le fait que cette parole de la transversalité soit portée par le pédagogue qui, ensuite, sera en charge du travail du jeu à proprement parler, donne énormément de crédit à la présence de ces enseignements dans la formation et aux spécialistes venus

¹ *Ibid.*, p. 39.

² Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 39-40.

³ *Ibid.*, p. 40.

⁴ *Ibid.*, p. 40.

⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶ *Ibid.*, p. 40-41

⁷ *Ibid.*, p. 49.

transmettre leur discipline. Les interventions de celui-ci dans la classe permettent d'aiguiller les élèves dans leur apprentissage de ces autres arts et de les ramener aux « exigences de notre art¹ ». Dans les écoles étudiées, ce sont bien souvent les professeurs de disciplines non-théâtrales eux-mêmes qui sont contraints de bricoler un discours sur la transversalité, alors que leurs compétences (en matière de jeu et d'interprétation notamment) ne le leur permettent pas toujours, les faisant glisser sur un terrain parfois délicat.

Ce qui est frappant à la lecture des explications de Tortsov aux élèves en ce qui concerne les différents enseignements non-théâtraux qu'ils vont traverser, c'est qu'elles émanent sensiblement d'un savoir issu de sa propre expérience d'acteur à l'instar du cheminement de Stanislavski lui-même, dont la pensée s'élabore à partir du plateau et non en chambre. À l'intérieur de ses propos se mêlent observations sur le jeu de l'acteur, réflexions sur l'enseignement des autres arts (par exemple, la danse classique) et exercices inédits que le directeur propose aux élèves. Telles que sont présentées ces informations, l'exposé prend la forme d'un récit de choses vues et vécues. Le directeur met l'accent notamment sur le développement des extrémités (poignets, doigts, chevilles et pieds) et conclut que « dans cet ordre d'idées, l'entraînement de la danse, classique ou moderne, apporte beaucoup² ». Le constat prend la forme d'un conseil plus que d'une règle édictée, ce qui lui confère une véritable valeur dont manque, on le verra, à certains égards, l'interdisciplinarité de la formation telle qu'elle y est intégrée à l'heure actuelle. Cependant, pour certains comme Charles Dullin, l'introduction des autres arts dans la formation est plutôt le fruit d'une intuition que le résultat d'une expérience de formation. Il affirmait avoir à peu près tout appris « à l'école du mélodrame³ », c'est-à-dire en jouant selon les règles du jeu de ce genre théâtral, et non en pratiquant danse classique, escrime et claquettes, comme il le proposait aux élèves de l'Atelier. Aussi, de son propre parcours d'apprentissage à la conception de son école, une bascule méthodologique s'est opérée.

On verra que pour les responsables actuels de la formation dans les écoles françaises, la situation est quelque peu différente, dans la mesure où, pour la plupart, ils ont rencontré ces disciplines dans leur propre formation. Si certains témoignent de leur intérêt profond voire de leur gratitude pour ces enseignements, d'autres sont beaucoup plus mitigés à leur égard. Les premiers pourraient transmettre aux élèves leur propre expérience vis-à-vis de ces enseignements et faire l'exercice que se propose Trotsov, mais ils n'en ont guère le temps. Les seconds en font volontiers l'économie, en particulier lorsqu'ils ne sont pas tout à fait convaincus du bien-fondé de la présence de ces enseignements dans le cursus ou des compétences de l'enseignant contractuel qui les transmet⁴. Dans la partie consacrée aux dynamiques d'appropriation, nous nous interrogerons sur les cadres et les acteurs permettant de mener

¹ *Ibid.*, p. 38.

² Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, *op. cit.*, p. 43.

³ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, *op. cit.*, p. 34.

⁴ Cf. *supra*, « Des directeurs multifonctions pour des directions protéiformes », Partie 1, III. 3., p. 145-153.

cette entreprise de sensibilisation des élèves au partage des tâches entre les disciplines à l'intérieur de la formation¹.

Théoriciens et pédagogues ont, d'un côté, loué les autres arts pour leur discipline, les érigeant parfois en véritable modèle, miroir déformant des mauvaises habitudes et autres fainéantises de l'acteur. De l'autre côté, ils ont profité de la dynamique de comparaison pour mettre en exergue la spécificité de l'art théâtral et ses problématiques propres. Finement, ils ont opposé à la culture des comédiens, qu'ils souhaitaient dépoussiérer et renouveler, les contours d'une éthique artistique que tous les créateurs auraient en partage. La façon dont ils décrivent l'intégration des disciplines non-théâtrales dans leurs propositions pédagogiques est une source de clarification comme de questionnement pour nous : pour eux, du moins ceux que nous avons lus et cités dans ces pages, l'apprentissage des disciplines non-théâtrales dans la formation de l'acteur est aussi nécessaire qu'insuffisant. Or, nous verrons que dans les écoles du corpus, la situation se complique de considérations sur ce qui est « fondamental » et « essentiel ».

¹ Cf. infra, « Parler, penser, pratiquer : dynamiques d'appropriation », Partie 4, I. 2., p. 464-493.

III. *DE L'ÉCOLE ET DE SA MISE EN QUESTION*

À l'exception du CNSAD, l'ensemble des douze établissements signataires avec le ministère de la Culture et de la Communication de la plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien portent le nom d'« école ». Ce mot recouvre leur statut administratif mais aussi leur cadre conceptuel : les futurs comédiens ont le statut d'étudiant pendant leurs trois années de formation sanctionnées par l'obtention d'un diplôme national, le DNSPC, mais continuent à y être désignés comme des « élèves ». Pourtant, dans les discours aussi bien que dans la littérature sur ces établissements, les résistances au modèle de transmission scolaire sont multiples et fortes. Faire une école pour devenir acteur : l'équation n'est toujours pas évidente malgré le recul de l'autodidaxie.

« C'est très difficile de dire "école" avec "art" tranquillement, sans se poser de questions », déclarait Daniel Mesguich, directeur du CNSAD de 2007 à 2013 lors d'un entretien en octobre 2012 :

Au ministère de la Culture et dans certains lieux, on peut croire que l'on apprend le théâtre. Mais ce n'est une évidence que pour ceux qui ne font pas de théâtre. Dès qu'on fait un peu de théâtre, on voit bien que ce n'est pas une évidence, que ça ne va pas ensemble. Et pourtant il ne saurait y avoir d'art sans apprentissage. Alors comment faire ? Il faut se débrouiller avec cette contradiction. Il faut tenir les deux rênes du traîneau fou en même temps. (ent., 10/12)

Si depuis une trentaine d'année le fait que le théâtre puisse s'enseigner et s'apprendre a fini par s'imposer, les voies et les méthodes de cette transmission restent sujettes à caution. Oui, le jeu s'apprend, mais selon des modalités en redéfinition perpétuelle qui ne sauraient être assimilées au seul modèle de l'école, lequel suppose une orientation didactique claire et unilatérale. Au début de son ouvrage *De l'école*, Jean-Claude Milner en donne cette définition :

Parler d'école, c'est parler de quatre choses : (1) des savoirs ; (2) des savoirs transmissibles ; (3) des spécialistes chargés de transmettre des savoirs ; (4) d'une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet. Chacune de ces quatre choses est nécessaire, en sorte que c'est nier l'existence de l'école que de nier l'une d'entre elles ; de même, c'est vouloir la disparition de l'école que de vouloir, pour quelque raison que ce soit, bonne ou mauvaise, la cessation de l'une ou de l'autre¹.

Considérant notre objet d'étude, chacun de ces quatre points semble problématique : parler d'« école » et de « théâtre » semble donc nécessiter un travail de redéfinition préalable. Il n'est pas sans intérêt de signaler que cette lecture nous a été conseillée en premier lieu par Marcel Bozonnet lors de l'entretien du 24 novembre 2015. Celui-ci affirmant que ce fut sa première lecture une fois nommé à la tête de cette institution et qu'il tenta de s'en inspirer, malgré les aspérités du contexte, dans l'exercice de son poste. Cette référence étonne de la part d'un rénovateur du Conservatoire dans la mesure où l'ouvrage de Jean-Claude Milner, esprit affûté sur les bancs de l'École normale supérieure d'Ulm au contact de Louis Althusser, oppose de manière binaire et dans un style pamphlétaire la pédagogie à l'enseignement, les disciplines à l'expérience, et les généralistes en sciences de l'éducation aux maîtres détenteurs d'un savoir spécialisé dont il entend défendre l'autorité sapée par la succession des réformes ministérielles. Daniel Mesguich estime quant à lui qu'en matière artistique,

¹ Jean-Claude Milner, *De l'école*, Éditions du Seuil, Paris, 1984, p. 9.

« le contenu transforme le concept même d'enseignement » - ent., 10/12). Dans ces établissements, « l'école » est-elle donc contestée ou confortée en tant qu'institution ? Et comment ?

1. Faire une école pour devenir acteur : un impératif paradoxal

La croyance en l'école et aux pouvoirs de l'instruction est le fruit d'une longue histoire faite de combats intellectuels et de constructions institutionnelles : elle est aujourd'hui fermement ancrée dans la pensée des élites et l'opinion publique de la société française. D'une certaine manière, elle est à la source de cette étude, tant du point de vue de sa forme (une thèse de Doctorat) que de son objet (la formation théâtrale). Or, dès lors qu'il s'agit d'art et de création, cette croyance en l'école s'effrite ou du moins s'affaiblit. Sa construction, plus récente et complexe, mêle éléments d'ordre proprement pédagogiques et artistiques avec des motifs politiques et socio-économiques. Enfin, elle rencontre d'autres paradigmes dont celui du talent qui viennent la mettre en perspective : autant d'éléments qui font de la nécessité du passage par l'école de théâtre dans un parcours d'acteur un impératif paradoxal.

À l'école des aînés

Longtemps, la formation de l'acteur a été le fruit d'un compagnonnage, d'une transmission, en actes, sur le terrain (c'est-à-dire en compagnie, en troupe, au fil des répétitions et des spectacles) et d'un apprentissage sur le tas, par le faire. L'École royale de chant et de déclamation, fondée en 1784 sous l'égide de l'Académie royale de musique, abrite une classe de déclamation qui y occupe une place mineure, au service de la formation des musiciens. La transformation en Conservatoire de musique en 1795 ne change pas radicalement cette situation qui commence à évoluer en 1806 quand l'établissement prend le nom de Conservatoire de musique et de déclamation. C'est seulement en 1934 qu'il devient Conservatoire national de musique et d'art dramatique. La naissance du Conservatoire national d'art dramatique sous sa forme actuelle procède de la séparation des deux disciplines en 1946. Jusqu'au milieu du XXe siècle, cette institution a été le seul lieu officiel de formation des acteurs : voie royale pour les aspirants comédiens, elle ouvrait à un chemin tout tracé (bien que sélectif donc excluant) vers le premier théâtre de France, la Comédie-Française. Comme le nom de cette maison l'indique, la formation y était originellement organisée sur le principe de la conservation, autrement dit de la transmission d'une certaine orthodoxie de la représentation. Dans et en-dehors de l'institution, elle consistait alors (et ce jusqu'au début du XXe siècle) en la perpétuation de traditions. Tant que l'art dramatique fut inféodé à la musique au Conservatoire, c'est la déclamation qui formait le fond des enseignements.

Avec l'ère de la mise en scène, le statut des acteurs dans le système théâtral se modifie et, avec lui, la place et le rôle de la formation : la sortie de ce qu'Antoine Vitez nomme « la civilisation

mandarine¹ » fait éclore des besoins nouveaux. L'acteur, agent actif (et même central) de ces révolutions théâtrales, ne peut plus être l'artisan maître dans l'art de reproduire des modèles qu'il était au siècle précédent : il faut le doter de connaissances et d'outils à même de lui permettre d'être force de proposition, « acteur-créateur » disait le futur directeur de l'école de Chaillot. Il s'agit de le sensibiliser au « tout » du théâtre afin qu'il ait conscience de l'ensemble dans lequel sa partition s'intègre. La création d'écoles abritant des formations réinventées devient alors une nécessité aussi bien artistique qu'éthique : les grands réformateurs du début du XXe siècle ont, au contraire de leur prédécesseurs, envisagé l'école comme le lieu possible d'un renouvellement du théâtre et ont fait de l'art de l'acteur la substantifique moelle de cette révolution scénique. Ils ont conçu des cadres de transmission novateurs (troupe, compagnie, laboratoire) et des programmes d'enseignement ayant pour objectif l'inflexion des pratiques de l'époque et la « régénération du comédien² ». Comme le rappelle Georges Banu, cette utopie pédagogique ne s'est pas faite dans les institutions³ : en France, l'État a entériné, sur le tard, ces créations ayant émergé hors de son sein. Dans la première moitié du XXe siècle, on a donc vu éclore plusieurs écoles fameuses, de la Russie aux États-Unis⁴ en passant par l'Hexagone : en France, il s'agit de l'école du Vieux-Colombier de Copeau, de L'Atelier de Dullin, et plus tard, de l'école de Jacques Lecoq.

Dans le premier XXe siècle, trois voies de formations restaient alors possibles : celle de l'apprentissage sur le tas (en compagnie ou en troupe), celle de l'incorporation d'une tradition dans une institution de formation (le Conservatoire) et enfin, l'aventure que proposaient ces formations orchestrées par des maîtres à penser : l'acteur était toujours, dans ces trois cas de figure à l'école des aînés. Le choix du type de formation emprunté était lié à des choix d'ordres artistique et éthique, à un statut social ou à des concours de circonstances (rencontres). Notons que, sur le plan politique, ce moment correspond à une période de relative indifférence des pouvoirs publics vis-à-vis du monde de l'art et en particulier du théâtre⁵ : la formation théâtrale renouvelée est alors aux mains des créateurs, en-dehors de l'enceinte institutionnelle qui en propose une version endogène.

¹ Antoine Vitez, « Si le théâtre s'apprend », *L'École*, op. cit., p. 59.

² Charles Dullin, « Manifeste de l'atelier de 1921 », in *Ce sont les dieux qu'il nous faut*, Gallimard (coll. Pratique du théâtre), Paris, 1969, p. 89.

³ Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *Les penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op.cit., 2001, p. 3.

⁴ À la même période en Russie, Stanislavski développe sa recherche sur l'art de l'acteur au Théâtre d'Art de Moscou, avec la fondation du Studio de Moscou, espace dédié à la recherche sur le jeu déliée du travail sur une production spécifique. La direction en est confiée à Meyerhold en 1905 pour qu'il y poursuive ses recherches sur l'acteur. La collaboration sera de courte durée mais le modèle du Studio sera perpétué, tant par Meyerhold avec le Studio du Docteur Dapertutto fondé en 1913 qu'avec le Studio Lyrico-Dramatique dont Stanislavski prend la direction en 1935. En Italie, Gordon Craig ouvre (après l'avoir rêvée et pensée pendant presque dix ans) l'école Arena Goldoni en 1913. Aux États-Unis, l'emblématique Actor's Studio est fondé par Lee Strasberg en 1947 suite aux recherches du Group Theater (1931) à partir de l'enseignement de Stanislavski. À propos de l'espace du studio, du modèle du laboratoire et ce qu'ils renouvellent en termes de pédagogie et de vision du travail de l'acteur au XXe siècle, voir : Jean-Manuel Warnet, *Les Laboratoires, une autre histoire du théâtre*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Lavérune, 2014.

⁵ Voir Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince*, tome I, op. cit.

Des écoles de la République

Au lendemain de la Libération, l'État français va être amené à sortir de sa réserve. Dans l'élan de la politique culturelle de décentralisation dramatique impulsée par Jeanne Laurent¹, plusieurs écoles vont être créées s'inspirant de modèles existants : l'école de la rue Blanche (antichambre du Conservatoire) et celle de Strasbourg, accolée au Centre dramatique de l'Est (réplique institutionnelle de l'École du Vieux-Colombier de Copeau). Favoriser sans infléchir le développement des arts, telle a toujours été la gageure de l'État français depuis la Révolution : défi d'autant plus délicat lorsqu'il s'agit de formation. En parallèle, de nombreuses écoles privées voient le jour : coûteuses et très peu sélectives, elles font l'objet d'une méfiance accrue, qu'Andrée Lehot, directrice des études de l'École de la rue Blanche, exprime clairement dans sa thèse sur la formation des comédiens². Les troupes étant alors en voie d'extinction, l'école prend une place grandissante dans les débuts de parcours des artistes dramatiques : elle devient un haut lieu de sociabilité professionnelle pour les comédiens, rite de passage stratégique pour qui désire entreprendre une carrière d'acteur sans nécessairement venir d'une famille d'artistes.

Créer des écoles supérieures d'art dramatique en province, au premier rang desquelles se trouve chronologiquement et structurellement l'école de Strasbourg, constitue alors pour l'État français un moyen d'ouvrir l'accès à la carrière dramatique à des populations éloignées de la capitale, d'inciter ainsi des jeunes gens issus de milieux divers à se lancer dans celle-ci et de favoriser les vocations dramatiques dont le monde de l'art a besoin pour envisager le développement, voire l'expansion de la culture française sur son territoire et à travers le monde. Ces vertueuses intentions seraient restées lettre morte sans l'initiative des artistes et administrateurs engagés dans le développement des centres dramatiques et des maisons de la culture. À cette époque-là, le passage par l'école se double donc de motivations politiques et économiques : préférer se former à Strasbourg au Centre dramatique de l'Est (qui deviendra théâtre national en 1972) plutôt que dans l'un des nombreux cours privés parisiens témoigne alors aussi bien de contraintes économiques et sociales que d'un positionnement artistique et politique. Dans cette configuration, la formation est implicitement devenue un mode de sélection ou du moins d'introduction socioprofessionnelle dans le paysage théâtral.

Comme le souligne Catherine Paradeise, les espaces de formation en matière artistique « proposent des modèles de jeu comme des modèles de vie. Ils ouvrent l'accès à des espaces de circulation ; ils en ferment d'autres³ ». L'école constitue un tremplin vers le marché du travail : par conséquent, son statut se modifie avec les fluctuations de celui-ci (tant au niveau esthétique qu'économique). L'« état de grâce⁴ » pour les arts (et en particulier pour le théâtre) des années 1980, suite à l'augmentation du

¹ Voir Marion Denizot, *Jeanne Laurent, une fondatrice du service public pour la culture*, La Documentation Française, Paris, 2005 ; et Pascale Goetschel, *Renouveau et décentralisation du théâtre (1945–1981)*, PUF, Paris, 2004.

² Voir Andrée Lehot, *La Formation des comédiens au Centre d'art dramatique de la rue Blanche à Paris*, thèse de Doctorat de troisième cycle, sous la direction de M. Etienne Souriau, 1968, p. 125.

³ Catherine Paradeise, *Les Comédiens : profession et marchés du travail*, avec la collaboration de Jacques Charby & François Vourch, Sciences sociales et société, PUF, Paris, 1998, p. 31.

⁴ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I, op. cit.*, p. 11.

budget du ministère de la Culture confié à Jack Lang par François Mitterrand en 1982, et à la faveur de la décentralisation orchestrée par Pierre Mauroy et Gaston Defferre, va profiter au développement de la formation théâtrale, dans et en dehors de l'institution, tant au niveau de l'intérêt porté à la pédagogie et aux recherches sur l'apprentissage du métier d'acteur (on pense en particulier aux travaux d'Antoine Vitez, entre pratique et théorie) que de la création d'établissements pouvant abriter cette émulation. En 1981, le ministère de la Culture décide, dans le souci de poursuivre sa mission de décentralisation, de créer des sections théâtre dans les conservatoires de région : en 1982, Daniel Benoin inaugure l'École de la Comédie de Saint-Étienne dans le CDN dont il assume la direction et, la même année, une section professionnelle est ouverte au conservatoire de région de Montpellier. Dans les années 1990, cette deuxième vague de créations se poursuit avec la naissance de trois autres écoles supérieures (toutes trois implantées en région) : l'ERAC à Cannes en 1990 avec le soutien de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), l'école du théâtre national de Bretagne en 1991 à Rennes à l'initiative du directeur de l'époque, Emmanuel de Véricourt et du metteur en scène Christian Colin, enfin l'Académie à Limoges, en 1997, sous l'impulsion de Silviu Purcarete.

Pendant ce temps, l'avènement du cinéma et l'éclosion de formes nouvelles où les frontières entre les genres et les disciplines sont transgressées, voire effacées, remettent en perspective le rôle donné à la formation de l'acteur (et par là même, son contenu et sa forme). La multiplication des possibles en matière artistique confère à ce moment liminaire de la formation une mission d'ouverture et de préparation d'un terreau aussi fertile que possible, afin de permettre au jeune acteur de ne se fermer aucune porte. L'accent est mis sur la technique et l'apprentissage de bases qui pourront être mobilisées quel que soit le type de jeu pratiqué. Dans les écoles supérieures naissantes comme dans les plus anciennes, la formation s'organise sur le principe de la rencontre d'artistes en activité, afin de déployer un éventail des esthétiques contemporaines.

Notons que la plupart des entreprises pédagogiques du milieu du siècle évoquées ci-dessus sont alors en voie d'extinction : hormis la difficulté à maintenir le cap après la disparition du capitaine (le destin de l'École Charles-Dullin en témoigne, même si une tentative de régénération est en cours dans le but d'ouvrir une formation à la mise en scène en 2018 à grand renfort de cours en ligne et de stages d'application¹), il s'avère que les partis pris pédagogiques de ces écoles sont alors moins en adéquation avec l'air du temps, qui est à l'ouverture et à la pluralité. Mise à part l'École internationale de théâtre Jacques-Lecoq² qui a su faire sa place dans ce paysage (et dont l'attractivité dépasse significativement

¹ Voir <http://ecolecharlesdullin.fr/>, consulté en août 2017.

² Voir <http://www.ecole-jacqueslecoq.com>, consulté en août 2017 : une bibliographie est disponible sur le site sous l'onglet « Documentation ». Voir aussi Jacques Lecoq, *Le corps poétique*, op. cit. et Patrick Lecoq, *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*, Actes Sud, Arles, 2016. À l'occasion de la parution de ce dernier ouvrage, un montage d'images vidéos intitulé « Autour de Jacques Lecoq » a été réalisé sur le travail du pédagogue : il est disponible en intégralité sur la chaîne Youtube des éditions Actes Sud, https://www.youtube.com/watch?v=RzNku_VU2o, consulté en août 2017 ; voir aussi Jean-Gabriel Carasso et Jean-Noël Roy (réal.), *Les deux voyages de Jacques Lecoq*, On line production, la Sept-ARTE, ANRAT, Paris, 1999 et Jean-Gabriel Carasso et Jean-Noël Roy (réal.), *La leçon de théâtre de Jacques Lecoq : la passion du mouvement*, On line production, Paris, 1999.

les frontières de l'Hexagone), les autres écoles se sont vues supplantées, symboliquement aussi bien que structurellement, par les établissements d'enseignement supérieur officiels.

Déplacement des enjeux de la formation : l'école comme vitrine, pépinière et accélérateur de rencontres

Les raisons d'être du passage par l'école dans un parcours d'artiste dramatique se sont donc étoffées voire déplacées. L'école supérieure devient une vitrine très prisée, pépinière de jeunes artistes et accélératrice de rencontres avec de futurs employeurs. D'une certaine manière, la dimension socio-économique et de sociabilité professionnelle a pris le pas sur la dimension proprement artistique et politique. L'augmentation radicale du nombre de candidats à la carrière dramatique (Pierre-Michel Menger rapporte un doublement des effectifs en l'espace de dix ans¹) et la saturation du marché du travail, dont la crise de 2003 pourrait constituer un point d'inflexion, sont pour beaucoup dans ce changement de perspective. En effet, des années 1980 aux années 2000, on est passé d'un marché du travail en expansion, où les initiatives artistiques (tant en terme de création que de formation) étaient valorisées et soutenues par des dotations importantes, où il y avait, pour ainsi dire de la place, à un phénomène de saturation (dont l'élément principal tient à ce que l'offre à tous les niveaux excède la demande), changeant significativement le regard porté sur l'école². Ce moment (au début des années 2000) correspond d'ailleurs à la création des dernières écoles supérieures : en octobre 2003, Stuart Seide crée l'EPSAD à Lille, le conservatoire de Bordeaux devient école supérieure en 2007, l'ESAD acquiert le même statut en 2008 et enfin, en 2012, c'est l'ESCA (École supérieure d'acteurs en alternance) du Studio-Théâtre d'Asnières qui entre dans le club des établissements préparant au DNSPC.

En l'espace d'un peu moins d'un siècle le paysage de la formation s'est radicalement modifié : aujourd'hui, l'école est devenue un lieu de passage recommandé (voire indispensable) pour qui envisage une carrière d'acteur, sans pour autant devenir une obligation ferme, tant administrativement que pédagogiquement. En France, l'accès à la profession de comédien n'est pas régulé (comme c'est le cas en Angleterre avec l'instauration d'une carte professionnelle³). Malgré des mesures incitatives comme la création du DNSPC, celle de fonds d'insertion et de partenariats avec des structures de

¹ Dans son ouvrage en date de 1997, Pierre-Michel Menger recense douze mille comédiens professionnels (pour six mille dix ans auparavant). Dans les années 2000, l'augmentation fulgurante de cette population se poursuit : le rapport Latarjet dénombre vingt cinq mille comédiens en activité en 2002, dont vingt quatre mille intermittents. Enfin, dans le supplément au n°48 de la revue *L'Observatoire des politiques culturelles*, Emmanuel Wallon compte trente mille cent artistes dramatiques en 2010. Voir Pierre-Michel Menger, *La profession du comédien*, op. cit. ; Bernard Latarjet, *Pour un débat national sur l'avenir du spectacle vivant*, op. cit., p. 26 ; et Emmanuel Wallon, *Le Spectacle vivant en chiffres*, 2016.

² Sur ces mutations socio-économiques, voir Martial Poirson & Emmanuel Wallon (dir.), « Théâtre en travail, Mutations du spectacle (toujours) vivant », *Théâtre/Public*, n°217, juin 2015 et notamment Martial Poirson & Emmanuel Wallon, « L'avenir d'une crise, Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *Revue d'histoire du théâtre*, n° 2015-3, octobre 2015, p. 479-499. Voir aussi les sources mentionnées dans E. Wallon, *Le Spectacle vivant en chiffres*, *L'Observatoire des politiques culturelles*, op.cit.

³ Sur les tentatives de régulation de la profession, voir Marie-Ange Rauch, *À bas l'égoïsme, vive la mutualité ! Histoire de la mutuelle des artistes et des professionnels du spectacle (1865-2011)*, Presses universitaires de Vincennes, 2014.

création pour les élèves sortant des écoles supérieures (initiatives attractives en période de crise économique), il n'y a aucun chemin tout tracé pour emprunter la carrière dramatique¹. En 1994, 85 % des comédiens interrogés par le sociologue Pierre-Michel Menger répondaient avoir suivi au moins une formation à l'art dramatique. L'heure est même, comme le souligne ce dernier, à la multiformation (35 % d'entre eux ayant fréquenté plus d'une filière de formation). Toutefois, 66 % des personnes interrogées dans cette même enquête considéraient avoir appris essentiellement leur métier au fur et à mesure qu'ils le pratiquaient². On reconnaît donc à la formation en école son incomplétude fondamentale : elle représente une étape préliminaire, un moment inaugural incontournable et décisif qui s'inscrit dans un devenir acteur à poursuivre tout au long de sa carrière. À la suite de Pierre-Michel Menger, nous nous interrogerons sur la possibilité de dépasser la « banale équation » qui fait de la formation « une condition nécessaire, mais non suffisante³ »⁴. L'autodidaxie comme l'apprentissage sur le tas ne sont plus d'actualité (le destin des troupes, en France, y aidant⁵) ; mais l'école de théâtre n'a pas encore pour autant gagné la confiance et la considération sans faille sur laquelle l'école publique moderne est construite : faire une école pour devenir acteur est aujourd'hui un trajet quasiment obligé sans reposer sur une nécessité pédagogique fermement reconnue. En matière d'art dramatique persistent des tensions entre les notions de « réputation » et de « qualification⁶ », entre celles de talent et de travail, d'inné et d'acquis. Ces couples contradictoires traversent la formation théâtrale et en font, à maints égards, un terrain mouvant fait de paradoxes et de contradictions, d'affirmations éphémères et d'exceptions qui infirment les règles.

2. Coprésence de modèles de transmission

De cette histoire abrégée de la formation théâtrale en France découle un certain nombre de données qui structurent aujourd'hui les établissements d'enseignement supérieur. Lorsqu'il est question de caractériser ces établissements, les équipes de direction utilisent quasiment systématiquement des termes qui renvoient à des lieux et des modèles de transmission autres (« académie », « centre de

¹ En 2003, au moment de la crise de l'intermittence, certains proposaient d'instituer, comme en Angleterre, le principe d'une carte professionnelle, délivrée par un nombre d'école restreint et qui ouvrirait l'accès au marché du travail. Mais cette mesure a été abandonnée.

² De même, Isabelle Ginot à propos de la formation du danseur met en exergue l'absence de « causalité linéaire » entre le projet pédagogique d'une formation et le vécu de l'artiste dans sa vie professionnelle. In Anne-Marie Gourdon, *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 182.

³ Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien*, op. cit., p. 46.

⁴ De même, l'introduction de Josette Féral aux actes du colloque de 2001 sur la formation de l'acteur s'intitule « L'école : un obstacle nécessaire ». Voir Josette Féral (dir.), *L'École du jeu*, op. cit., p. 11-25.

⁵ En France aujourd'hui, il ne reste qu'une troupe permanente à proprement parler : celle des Comédiens-Français. Quelques CDN et de rares théâtres nationaux ont obtenu du ministère de rétribuer un nombre réduit de contrats d'acteurs à durée déterminée. Les autres groupements d'acteurs, tel le Théâtre du Soleil, peuvent offrir des emplois relativement stables en multipliant les CDD d'usage sur la base du régime des intermittents du spectacle. Voir l'entrée « Troupe/Compagnie théâtrale », in Michel Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, [1991], Bordas, 2008, p. 1372-1373.

⁶ Catherine Paradeise, coll. Jacques Charby, François Vourc'h, *Les Comédiens : profession et marchés du travail*, Sciences sociales et sociétés, PUF, Paris, 1998, p. 16.

rencontre », « laboratoire »), comme si le terme d'école (qui les baptise néanmoins toutes à l'exclusion du CNSAD) était à la fois insuffisant et impropre à désigner la globalité de cette entreprise qui consiste à former un comédien. « Nous imaginons notre école tout d'abord comme une académie de l'art du comédien et comme un centre de rencontre avec des praticiens des jeux de la scène », déclarait Dominique Pitoiset à la création de l'ESTBA¹. L'apposition de ces termes ne constitue pas une coquetterie stylistique : elle révèle la coprésence, dans ces établissements, de plusieurs modèles de transmission actifs : l'atelier, le théâtre et le laboratoire. Dans l'école se côtoient et parfois confrontent trois dynamiques de travail : de la transmission, de la création et de la recherche. Dans l'idéal, ces trois missions s'articuleraient dans un alignement parfait, mais dans les faits des frictions existent dans la structure de ces formations et entre leurs protagonistes.

À l'école du théâtre : « théâtre-école », « école-théâtre », une imbrication constitutive

Que l'école soit « le plus beau théâtre du monde² », selon la formule d'Antoine Vitez, est devenu un lieu commun. D'ailleurs, dans le contexte socio-économique actuel (notamment en termes de conditions de production), certaines propositions artistiques menées dans ces institutions seraient difficilement réalisables dans le monde professionnel. Caroline Marcadé le confirme : « L'école est un lieu privilégié [...] À l'extérieur, comment tu peux t'offrir un plateau à quinze ou seize interprètes, un éclairagiste, des costumes, une scénographie ? » Elle conclut : « je ne me sens pas de me battre pour ça » (ent., 04/15). À l'inverse, le fait que la pratique théâtrale soit source d'apprentissages de toutes sortes (sur soi, sur les autres, sur le monde) est une idée rebattue, développée par le sociologue Roger Caillois dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*³, qui fonde le développement des pratiques amateurs comme des enseignements artistiques dans l'institution scolaire. « L'idée de l'École et l'idée du Théâtre ne sont qu'une seule et même idée. Elles sont nées ensemble⁴ », affirmait Copeau. Cette corrélation, encore active aujourd'hui, est la source d'une pensée aussi féconde que paradoxale sur la transmission en matière dramatique.

Dans les écoles du corpus, cette double équivalence se traduit par un phénomène d'emboîtement structurel dont on trouve deux exemples distincts : le TNS, théâtre-école, l'école étant dans le théâtre⁵ (considérons que l'ESTBA est construite sur ce même modèle) et l'ENSATT, école-théâtre, le théâtre étant en termes d'infrastructure, mais aussi en termes symboliques, à l'intérieur de l'enceinte de l'école⁶ (comme c'est le cas aussi au CNSAD quand nous allons voir des spectacles au « Théâtre du

¹ Dominique Pitoiset, Brochure synthèse de la promotion 2007/2010 de l'ESTBA, Document de communication.

² Antoine Vitez, « Réflexions sur l'École », *L'École*, op.cit., p. 237.

³ Voir Roger Caillois dans *Les jeux et les hommes*, op. cit.

⁴ Jacques Copeau, « École du Vieux-Colombier » (1916), *Les Registres du Vieux-Colombier, III*, Gallimard, 1979, p. 279.

⁵ Dans la chronologie de création de cet établissement, c'est le théâtre qui est premier. En 1953, l'école est créée au sein du théâtre municipal de Colmar puis au Centre dramatique de l'Est, ces deux lieux préexistants à son ouverture.

⁶ À ce propos, l'histoire de la construction du bâtiment rue des Sœurs Bouvier est particulièrement intéressante. Michael Munteanu, architecte du projet, intègre cette particularité dans sa conception et bâtit une infrastructure hors-normes où tous

Conservatoire » ou en « salle Louis-Jouvet »). Parmi les douze écoles de la plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien, cinq d'entre elles sont aujourd'hui abritées dans des institutions théâtrales, c'est-à-dire que l'école est littéralement *dans* le théâtre : c'est le cas du TNS et de l'ESTBA (pour ce qui est du corpus), mais aussi de l'école de la Comédie de Saint-Étienne, de celle du TNB à Rennes, de l'EPSAD à Lille et enfin, dans une moindre mesure de l'ESCA à Asnières, abritée par le Studio-Théâtre d'Asnières. Dans ces lieux, l'entrée des artistes, celle du public et celle des élèves est la même. Les salles de cours jouxtent les salles de répétition mises à disposition des artistes en résidence, tandis que les bureaux de l'équipe administrative et les salles de spectacle abritent à la fois la saison du théâtre et les travaux des élèves (quand ils ne sont pas directement intégrés à cette même saison¹). L'ensemble des autres établissements ont mis en place des partenariats avec des structures de production et de diffusion situées dans un rayon géographique restreint autour de l'école. Certains de ces partenariats, systématisés et densifiés, font de ces lieux de spectacle des espaces possibles de travail et de représentation : c'est le cas du Tarmac et du Théâtre de la Cité internationale pour l'ESAD.

L'identité double de ces écoles est hautement revendiquée par les directeurs de ces différents établissements, comme si elle constituait, en elle-même, le principal parti pris pédagogique de l'école qu'ils dirigent : être d'un élève d'un théâtre, ou du théâtre plutôt. Or, la formule cache plusieurs modèles de transmission possibles.

Notons d'abord que cette imbrication n'a pas son équivalent dans toutes les formations artistiques. À propos de la formation dispensée au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), Quentin Rouillié explique :

Nous travaillons peu sur des créations. Ce n'est pas à l'école de prendre les risques de la création ; car celle-ci implique le risque : il faut être généreux, donner beaucoup, et dans une école, les étudiants ne sont pas prêts à donner beaucoup. Il faut un temps pour pouvoir digérer et pour pouvoir restituer.²

La création est renvoyée au dehors de l'école : elle en constitue clairement la perspective mais n'est pas confondue avec son enjeu, la formation. Dans l'histoire du CNDC d'Angers, la fusion de l'école avec une structure de production et de diffusion n'est pas première : le lieu se transforme en un CCN dans les années 1990, comme une conséquence et un prolongement plus que comme une source vitale. L'activité première du lieu, celle qui ressort sur les documents de communication, reste la transmission, assortie d'un engagement du côté de la recherche (au sens où l'entend l'Université) et des ressources documentaires. En matière de théâtre, l'ordre est parfois inversé. Julie Brochen explique notamment qu'étant directrice, elle définissait d'abord la saison du théâtre : « c'était vraiment la chose la plus compliquée ; puis, [je m'occupai de] la saison de l'école que j'essayais de rendre de

les espaces ont été pensés en lien avec les différentes disciplines enseignées et en relation avec le cœur de l'école, ses deux théâtres. Voir Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 20.

¹ C'est le cas du spectacle de sortie des élèves du Groupe 42 au TNS : il sera présenté dans la saison du théâtre, une fois les élèves sortis de l'école. Cela correspond à une proposition de Stanislas Nordey qui l'avait déjà mise en place au TNB. Cf. supra, « Évaluations, représentations, insertion : sortie des artistes », Partie 2, II. 3., p. 260-277.

² Quentin Rouillié, « Danseur-interprète au Conservatoire de Paris », in *La Formation de l'interprète, Marsyas, op. cit.*, p. 49.

plus en plus cohérente avec cette saison » (ent., 09/15). L'Institut international de la marionnette (IIM), qui abrite l'école nationale de Charleville-Mézières est défini comme un « centre de formation, de création et de recherche¹ », les trois enjeux cités plus haut étant ici juxtaposés (et non pas enchevêtrés). En matière d'art dramatique, il arrive que le théâtre nie l'école : en témoigne le recrutement, par la Comédie-Française, d'une jeune élève du groupe 43, Rebecca Marder (20 ans) alors élève en première année, qui invalide implicitement (par institution interposée) la qualité de l'école (ici le TNS) à fournir un enseignement, si ce n'est incontournable, du moins nécessaire, pour devenir acteur.

On raconte que Michel Saint-Denis, lorsqu'il était directeur du Centre dramatique de l'Est, restreignait drastiquement les contacts et la circulation entre les artistes se produisant dans le théâtre et les élèves de l'école : Bernard Freyd, élève du Groupe III, raconte qu'il interdisait aux élèves de s'adresser aux membres de la troupe jugeant qu'ils étaient « déjà pervertis par le métier² ». Au contraire, aujourd'hui, c'est cette circulation qui semble constituer la base de la transmission de l'art théâtral. Daniel Mesguich en fait le constat : la tradition pédagogique française est « presque indigente ». Elle consiste en la proposition suivante : « offrir à de jeunes acteurs, à l'aube de leur vie d'artistes, la possibilité de fréquenter, certes tous les textes, mais peut-être surtout d'autres artistes, souvent exceptionnels³ ». Entre laboratoire et atelier d'artisan, la dynamique première de ces écoles est la mise en présence intergénérationnelle d'artistes dramatiques. Le terme de « rencontre », synonyme de celui de fréquentation (Daniel Mesguich parle aussi de « contamination » - ent., 10/12), se trouve à maintes reprises dans les discours et les textes sur la formation de l'acteur. Les élèves sont d'abord « à l'école du théâtre » au sens où c'est souvent le fait de travailler comme s'il s'agissait d'une réalisation professionnelle, aux côtés d'un artiste reconnu, qui est la base de la transmission du jeu. La structure du TNS, comme celle de l'ESTBA, entérinent ce principe. On semble avoir renoncé à l'ascèse et au vœu de pureté formulé par Michel Saint-Denis.

On trouve par contre, dans les propos des directeurs, un désir de se placer à quelque distance de ce qu'il se produit sur les plateaux contemporains : non pas en recul ou en arrière, mais avec un écart respectable afin de conserver une forme de liberté et d'autonomie par rapport au « marché ». L'idée (ambitieuse) selon laquelle ce n'est pas l'école qui doit s'adapter au marché mais elle qui peut l'influencer (en formant de jeunes gens qui vont - encore ? - révolutionner le geste théâtral) est exprimée par plusieurs directeurs. Dans ce sens, l'école est laboratoire, indépendante « de la nécessité immédiate de produire un spectacle devant un public⁴ ». Tel que le définit Jean-Manuel Warnet, le laboratoire implique « la direction d'un maître⁵ » : or, dans les écoles du corpus, c'est à une succession de « maîtres » que sont confrontés les apprentis acteurs, à supposer que les artistes invités à venir y

¹ Voir <http://www.marionnette.com/fr/IIM/Presentation>, consulté en février 2016.

² Bernard Freyd, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 14.

³ Daniel Mesguich, Édito, Brochure de l'année 2008-2009, p. 5. Archives du CNSAD.

⁴ Jean-Manuel Warnet, *Les Laboratoires, Une autre histoire du théâtre, op.cit.*, p. 19.

⁵ *Ibidem*.

enseigner acceptent d'endosser ce « vieux mot de maître¹ ». Antoine Vitez, qui fut professeur au Conservatoire de 1968 à 1981, donnait la définition suivante de ses classes :

Des artistes très jeunes se rassemblent autour d'un plus vieux – plus vieux, ou aîné. Il les entraîne dans son aventure singulière, et eux, en retour, *lui font* effectivement son théâtre (comme les élèves du peintre, dit-on, dans l'Atelier), en jouant dans les ouvrages qu'il monte, et, plus encore, en apportant leurs inventions à la période qu'il traverse.²

Le modèle de l'atelier du peintre, où se transmet un artisanat aussi bien qu'une recherche artistique, sous-tend toujours les classes d'interprétation du CNSAD : alors directeur de cette maison, Daniel Mesguich avait prescrit aux élèves de rester pendant au moins deux années avec le même professeur d'interprétation pour pouvoir se dire « élève de cet artiste-là³ ». Bien que les autres écoles du corpus n'en proposent pas d'équivalent⁴, les stages d'interprétation qui structurent la formation qu'elles proposent ne semblent pas éloignés de cette description : un artiste, « plus vieux », vient diriger un processus de travail (souvent sous la forme d'un processus de création) et entraîne ainsi les élèves « dans son aventure singulière ». Toutefois, contrairement au parti pris défendu par le metteur en scène Daniel Mesguich, c'est la multiplication des rencontres qui est alors privilégiée, faisant de l'école de théâtre un atelier particulièrement ouvert.

À l'école des auteurs

Si l'on prolonge le raisonnement de Sabine Chaouche, le poème dramatique serait le premier maître à jouer de l'acteur, mais un maître qu'il faut savoir faire parler. Philippe Adrien le formule ainsi : « C'est mon intuition : tous les secrets qui concernent le jeu sont déposés dans les œuvres. Il faut parvenir à les déchiffrer et à les mettre en action⁵ ». Il y aurait donc dans les textes théâtraux la source d'une connaissance spécifique qu'il incomberait à l'acteur de déceler pour la restituer ensuite. Cette position justifie le parti-pris des écoles qui font de la traversée plus ou moins chronologique du répertoire leur colonne vertébrale, érigeant les cours dits « d'interprétation » (d'un texte) en lieu privilégié du travail théâtral.

Odette Aslan avance qu'à travers le travail sur les classiques, il est moins question d'« interpréter ou incarner » que de « vaincre les difficultés d'un langage ». Elle entérine la qualité de matière à exercice des textes du répertoire en comparant le travail mené sur ces derniers aux gammes du musicien :

Un métronome dans le cerveau, le professeur astreint l'élève à penser césure, enjambement, hiatus, rime, *e* muet, incidente, respiration, finale soutenue. Le chanteur, le musicien ne se débattent pas autrement avec une quadruple croche, un quart de ton ou un passage de doigts.⁶

¹ Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 239.

² *Ibidem*.

³ Daniel Mesguich, Brochure de présentation 2008-2009, CNSAD, p. 8. Archives du CNSAD.

⁴ Julie Brochen alors directrice du TNS, a tenté d'instituer un rendez-vous hebdomadaire dans la formation des acteurs dans cette école. En entretien, elle raconte comment cette régularité était difficile à tenir à la fois pour elle (qui dirigeait cette classe) et pour les élèves, accaparés par les demandes des metteurs en scènes de passage.

⁵ Philippe Adrien, « Former des hommes et des femmes libres », in Josette Féral (dir.) *L'École du jeu*, op. cit., p. 143.

⁶ Odette Aslan, *L'Acteur au XXe siècle, Éthique et technique*, L'Entretiens (coll. Les Voies de l'acteur), Paris, 2005, p. 37.

Difficulté technique et intensité dramatique vont souvent de pair pour permettre au comédien de s'affirmer, c'est-à-dire d'accroître ses compétences comme de s'élever humainement. En entretien, Stanislas Nordey revient sur cette idée pour la contredire. Au TNS (comme il l'avait déjà fait au TNB quelques années plus tôt), il propose de resserrer la formation sur les auteurs contemporains : il opte pour une démarche volontariste de mise en valeur de ces écritures qu'il considère à l'égal, tant sur le plan artistique que pédagogique, des grands monuments du théâtre français :

C'est faux le fait qu'on arrive à structurer quelqu'un parce qu'on passe par l'alexandrin parce que l'alexandrin est structurant. L'écriture de Jean-Luc Lagarce est très structurée aussi, et structurante si on la regarde. Donc les formes et les structures existent chez les contemporains et les anciens. (ent., 05/16)

Il confie qu'à Rennes il avait même retiré de la bibliothèque de l'école tous les ouvrages de théâtre dit classique : « s'ils voulaient lire du Racine, ils allaient à la bibliothèque municipale » (ent., 05/16).

Les classes d'interprétation du Conservatoire permettent une circulation libre dans le répertoire : pendant trois ans, les élèves abordent différentes œuvres et écritures. C'est tantôt le professeur qui propose, tantôt l'élève. Souvent les jeunes acteurs abordent simultanément plusieurs matériaux, le travail sur une scène de Lagarce pouvant succéder à la répétition d'un monologue de Claudel ou d'une scène de Racine dans une même matinée. Micha Lescot met en relief la principale limite de ce système : il raconte qu'à l'époque où il était élève du Conservatoire « on pouvait se débrouiller pour ne faire que ce qui nous plaisait » et « faire l'impasse sur les rôles et les scènes¹ » qu'on n'avait pas envie d'étudier.

À l'ESTBA, le cursus est construit sur une succession de stages pensée sur le mode d'une traversée chronologique du répertoire : chaque session est identifiée à un couple auteur/metteur en scène intervenant et chaque atelier est précédé par une semaine de travail dramaturgique à la table avec un universitaire. Par exemple, en janvier 2008, Jean-Marie Villégier dirigeait un stage sur Racine, précédé d'une intervention de Christian Biet intitulée « Histoire des formes et du théâtre : les classiques du XVII^e siècle »². Le programme de la promotion 2013-2016 était organisé sur ce même principe. À l'ESAD et l'ENSATT, l'aspect chronologique est moins remarquable, mais la succession des stages permet tout de même à chaque promotion de balayer le répertoire.

Officiellement, il n'y a aucun passage obligé de la formation en matière d'œuvre ou d'auteur. La Charte de 2002 est, à ce propos, comme sur bien d'autres sujets, assez évasive : « la pratique de l'interprétation portera notamment sur les grands genres, répertoires, styles, avec une attention toute particulière portée aux écritures contemporaines et à leur mise en écho avec le répertoire théâtral depuis ses origines³ ». Dans sa thèse, Christine Farenc affirme que toutes les écoles anglaises recrutent et forment sur un critère commun : le jeu shakespearien. En ce qui concerne les acteurs français, la fréquentation du répertoire national est un élément de définition valable, quoique moins exclusif. Dans

¹ Micha Lescot, « Pas de deux, Entretien avec Florence Filippi », in Philippe Ivernel et Anne-Longuet-Marx (dirs.), *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain, op. cit.*, p. 158.

² Programme de l'année scolaire 2007/2008, Archives de l'ESTBA.

³ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

la formation supérieure du musicien et du chanteur, la notion de répertoire s'avère encore plus structurante. Son objectif est énoncé ainsi : « l'étudiant devrait posséder une dizaine de rôles dans leur totalité et connaître le répertoire "standard" de sa catégorie de voix quand il quitte le CNSMDP¹ ». Rien de tel dans les écoles d'art dramatique, puisqu'il n'y a pas « répertoire "standard" » par acteur depuis l'évacuation de la notion d'emploi comme grille des potentiels d'un comédien.

Dans le chapitre qu'il consacre à l'acteur européen, Georges Banu rappelle que la langue nationale assigne son locuteur à un territoire historiquement et culturellement déterminé :

La langue impose au jeu une organisation et un rythme, se charge d'un passé et renvoie à une condition sociale, culturelle... Elle rattache l'acteur à une identité inscrite dans son architecture comme dans son vocabulaire. Elle prédétermine le jeu. Reconnaissons-le !²

Depuis plusieurs années, les langues étrangères (à vrai dire, surtout l'anglais) sont entrées dans les cursus, mais à une dose homéopathique ne permettant pas d'envisager que les élèves expérimentent en profondeur le déplacement ou l'étrangement (pour reprendre l'équivalent que l'historien Carlo Ginsburg propose du concept d'*ostranenie* chez Victor Chklovski et que l'on pourrait aussi rendre par dépaysement³) qu'implique le fait de jouer dans une autre langue. La langue française, dite « de Molière », non sans extrapolation, constitue donc le médium expressif primordial de l'acteur français et d'une certaine manière trace sa principale limite (étant donné la façon dont l'art dramatique est transmis). Christine Farenc déplore que les tentatives de transmission d'un autre rapport aux mots semblent se heurter à un « atavisme historique et scolaire⁴ ». La chercheuse remarque : « l'acteur en France est d'abord "formé" dans l'Éducation nationale généraliste⁵ » et cela est particulièrement manifeste quand il s'agit du rapport à la langue.

Depuis peu l'on remarque que certaines propositions pédagogiques tendent à faire intervenir le travail sur les textes plus tard, en concevant la première année sous forme d'ascèse. Jean-Claude Cotillard explique par exemple que lorsqu'il était directeur de l'ESAD la première année s'ouvrait avec un mois et demi de marionnette, autant de masque et une dose égale de mime. Il résume le pari de ce début de cursus ainsi : « avant de prendre la parole, voyons un peu comment ça bouge » (ent., 09/15). Dans une moindre mesure, quand Claire Lasne Darcueil décide de réduire le volume horaire consacré à l'interprétation en première année au Conservatoire et supprime par la même occasion les fameuses journées de juin pour les élèves tout juste admis, c'est le même type de motivation qui est invoqué : « c'est le fait de se taire d'abord, après on reprendra la parole. Mais d'abord, se taire » (ent., 09/15). Ses propos rappellent la posture du maître Copeau qui affirmait à

¹ Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 11.

² Georges Banu, *Les Voyages du comédien*, op. cit., p. 44.

³ Carlo Ginsburg, *À distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Gallimard (coll. Bibliothèque des histoires), NRF, Paris, 2001.

⁴ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 47.

⁵ *Ibid.*, p. 70.

propos de ses expérimentations pédagogiques au Vieux-Colombier : « nous n’inspirons pas encore, nous ne dirigeons pas leur expression. *Nous attendons qu’ils aient quelque chose à dire*¹ ».

Dans les écoles russes telles que l’Institut d’État d’art théâtral (GITIS), l’École-studio du Théâtre d’Art académique de Moscou (ou École-studio MKhAT), l’Institut Chtchoukine à Moscou, ou l’Académie des arts du théâtre de Saint-Pétersbourg, l’abord des textes est retardé : la première année, le vœu de silence exprimé par l’actuelle directrice du Conservatoire est une réalité. Il en est de même à l’école Ernst Busch à Berlin (Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch, HFS) et chez (feu) Lecoq à Paris. Aussi, sur cette question, les propositions pédagogiques relevées plus haut semblent-elles encore timorées, l’approche des textes, restant finalement l’enjeu principal et la modalité de transmission privilégiée.

La façon dont Jean-Claude Cotillard avait d’abord conçu la section arts du mime et du geste de l’ESAD constituait une exception notable à ce propos : il explique s’être justement inspiré de la formation proposée à l’École Lecoq tout en prenant en considération le manque souvent allégué dans cette dernière d’un travail de la voix et du texte. Et de conclure : « je me suis dit, je vais faire ça ». Une école Lecoq *avec* un travail sur le texte. Il explique avoir refusé de créer un diplôme particulier pour les élèves de cette section, se contentant d’inverser le rapport entre corps et texte.

Dans le référentiel, il y avait écrit : « la part la plus importante est accordée au texte, mais il est très très important qu’un travail gestuel soit fait » ; donc j’ai remplacé les deux : « la part la plus importante est accordée au corps, au geste, mais il est important qu’un travail de texte soit fait... » (ent., 09/15)

Dans les faits, la rencontre avec les textes a été à la fois retardée et élaguée dans ce cursus particulier. Interrogés sur leur motivation pour intégrer cette section, certains élèves confient avoir été attirés par ce programme pour l’éviter. D’autres, au contraire, ont finalement vécu ce choix pédagogique comme une carence de la formation : « il nous a manqué des outils, notamment autour du texte », remarque une élève à l’issue de ses trois années d’école (Y., ESAD, promo 2015). À son arrivée au poste de directeur, Serge Tranvouez propose de perpétuer cette section particulière mais modifie sensiblement la place du texte dans la logique de la formation, infléchissant par la même occasion les critères de sélection : « le projet c’est de prendre des gens qui ont un prérequis quand même énorme sur le corps, qu’on va développer et auxquels on va apporter tout ce qui est la formation de l’acteur sur le texte, la parole, sur le rapport au plateau, sur la construction d’un projet, d’une scène, etc. » (ent., 03/15). Encore une fois, il est question de la fréquentation des auteurs comme caractéristique fondamentale de la formation dispensée dans ces écoles. Toutefois, le directeur de l’ESAD se dit fier d’abriter dans son école une telle section dans la mesure où son mode d’approche du plateau contraste avec celui adopté dans les autres établissements : « je trouvais intéressant ici de dire : “voilà, il y a peut-être différentes façons de penser la formation de l’acteur et que l’on peut

¹ Jacques Copeau, *L’École*, op. cit., p. 177.

rentrer peut-être plus par le travail du texte, ou plus par le travail du corps et de l'imaginaire du corps" » (ent., 03/15). L'exception semble en effet confirmer la règle.

Enfin, plusieurs initiatives proposent de mettre les élèves directement en contact avec des auteurs (vivants, cela va sans dire) : invités dans l'école, soit à écrire pour les élèves, soit à dispenser des stages d'initiation à l'écriture, leur fréquentation ne passe donc plus seulement par la lecture et l'interprétation de leurs œuvres mais aussi par la rencontre, la création et le partage d'expériences¹.

« Et que cela ne sente pas la pédagogie !² » : place des théories et rejet des méthodes de jeu

Apprendre l'art de l'acteur par la rencontre avec les artistes (metteurs en scène, acteurs, auteurs) : la formation est avant tout conçue comme un « éventail de possibilités³ ». Ce qui est ainsi évité, c'est la question des méthodes de jeu. « Et que cela ne sente pas la pédagogie ! », l'apostrophe est de Copeau, lui qui, sans élaborer pour autant un « système », chercha néanmoins, à travers la création de l'école du Vieux-Colombier, à inventer un enseignement spécifique à l'acteur. Dans cette mise en garde, ce qui est dénoncé, c'est la transmission de l'art dramatique à base de recettes et de trucs telle qu'elle était pratiquée, à l'époque, au Conservatoire. Dans les écoles la plateforme, l'invective de Copeau résonne encore et prend un sens plus large : les méthodes de jeu, suspectées et méprisées pour ce qu'elles contiennent censément de figé, n'y sont pas les bienvenues. Elles ne font pas l'objet d'un enseignement et ne constituent pas une grille de lecture usitée. Pourtant, elles sont bien présentes en filigrane.

En effet, sans être revendiquées comme des modèles efficaces, les grandes théories du jeu s'y sont invisiblement déposées ou sédimentées au cours de l'histoire. S'interrogeant sur l'existence d'un « acteur européen », Georges Banu renvoie aux programmes d'enseignement qui « se placent tous, explicitement ou non, dans le sillage du système stanislavskien auquel s'ajoutent des disciplines de formation qui, ponctuellement, varient sans pour autant affecter la visée première du maître russe⁴ ». Dans ces écoles se serait effectuée une double assimilation inconsciente de Stanislavski et de Brecht. Comme le soulignait Ariane Mnouchkine dans un entretien avec Josette Féral : « On n'invente plus de théories du jeu. [...] Que les jeunes élèves lisent donc Zeami, Artaud, Copeau, Dullin, Juvet, Brecht aussi... Il y a tout là-dedans. C'est tout ce que je peux leur dire. Et qu'ils fassent du théâtre. Il n'y a

¹ Au CNSAD, des auteurs dramatiques sont invités à suivre une promotion d'élèves pendant deux ans (en venant assister à divers cours et présentations) puis à écrire une œuvre originale pour cette équipe de comédiens, mise en scène — par l'auteur lui-même ou un metteur en scène invité — en troisième année. Ce dispositif a donné lieu à la création de *Kollektiv*, écrit par David Lescot pour la promotion 2015 et mis en scène par Patrick Pineau en mai 2015 (ce spectacle a été créé dans le cadre d'un accueil à la MC2 Grenoble), à *Défenestrations* écrit et mis en scène par Wajdi Mouawad pour la promotion 2016, mais aussi plus récemment à celle du spectacle *Claire, Anton et eux*, écrit et mis en scène par François Cervantes avec les élèves de la promotion 2017 du CNSAD, programmé au Festival d'Avignon 2017. Au TNS, à l'invitation de Stanislas Nordey, l'auteur Roland Fichet intervient auprès des acteurs dans le cadre de stages d'écriture. À l'ESAD, Serge Tranvouez initie une démarche similaire avec la promotion 2017 dans le cadre d'un travail avec Philippe Malone, Guillermo Pisani et Frédéric Vossier, désignés dans les programmes comme le « collectif d'auteurs ».

² Jacques Copeau, « L'École du Vieux-Colombier », 3^{ème} conférence au Little theater, 19 mars 1917, in *L'École*, op. cit., p. 178.

³ Josette Féral, *L'École du jeu*, op. cit., p. 19.

⁴ Georges Banu, « L'acteur européen : unité et fractures », *Les Voyages du comédien*, op. cit., p. 41.

pas à dire plus¹ ». La génération présente arrive à un moment particulier de l'histoire de la connaissance caractérisé par le foisonnement de sources accessibles et la facilité de les compiler : l'injonction de la directrice du Théâtre du Soleil semble prise à la lettre dans les écoles institutionnelles. Il y est en effet plus question de « faire du théâtre » aux côtés de professionnels que d'« apprendre à jouer » sous la direction de pédagogues, tandis que les élèves sont invités (et il semblerait qu'ils le fassent pour une part d'entre eux²) à lire les grands maîtres du XXe siècle.

Le pédagogue de théâtre est d'ailleurs considéré comme un personnage douteux, repoussé comme on le verra en dehors de ces établissements : suspecté de ne former qu'à un seul type de théâtre (le sien), donc de proposer un enseignement limité et limitant pour l'acteur, mais aussi d'avoir succombé à la tentation de la « pédagogie culinaire³ » et de ne s'être engagé sur la voie de la transmission que pour des motifs serviles, sinon en raison de son échec en tant qu'artiste de la scène, il est l'objet d'une méfiance généralisée. Dans ces conditions, la transmission des autres arts constitue à la fois une stratégie pédagogique et un contournement de la question de la pédagogie.

Deux nuances sont à apporter à ce constat. Au début des années 2000, l'ENSATT a traversé, sous la direction de Patrick Bourgeois puis celle de Gérard Schembri, une « période russe » notamment à travers un partenariat assez étroit avec le GITIS : plusieurs professeurs qui intervenaient dans l'école à cette époque-là venaient de cette institution moscovite. Philippe Delaigue souligne à ce propos que « pour le coup, ce sont des gens qui se réclament d'une méthode, d'un savoir-faire, d'une progression, qui prétendent en tous cas à une forme de rationalisation de l'enseignement de l'art de l'acteur ». Et conclut : « Moi, c'est une chose à laquelle je ne crois pas du tout ; je ne crois pas à la rationalisation de cet art. Je pense que cela reste un mystère, pour une part en tous cas » (ent., 10/14). Aujourd'hui, cette période est révolue et si héritage il y a à l'ENSATT, il est plus brechtien que russe⁴, le témoignage des élèves et notre propre ressenti de terrain, révélant une méfiance assez importante pour les différentes manifestations de la sensibilité dans le travail⁵.

À l'ESTBA, la succession des stages d'interprétation obéit à une logique de traversée du répertoire, on l'a vu, mais pas seulement : des théoriciens du théâtre sont assimilés à certains auteurs.. Ce qui

¹ Ariane Mnouchkine, « Entretien avec Ariane Mnouchkine : on n'invente plus de théories du jeu », in Josette Féral, *Dresser un monument à l'éphémère, Rencontres avec Ariane Mnouchkine*, Éditions Théâtrales, Paris, 1995, p. 38.

² En entretien, à la question « y a-t-il des ouvrages, des pensées, des préceptes qui accompagnent votre pratique artistique ? » la moitié des élèves interrogés font référence à au moins une œuvre de théorie théâtrale qu'ils ont lu. On compte parmi les ouvrages les plus cités *Le théâtre et son double* d'Artaud, *Le Comédien désincarné* de Juvet, mais aussi les écrits de Stanislavski, d'Antoine Vitez, de Grotowski et de Brook. L'autre moitié des élèves confie leur méconnaissance voire leur rejet des écrits théoriques. Ils mentionnent un ensemble hétéroclite d'ouvrages de philosophie, de sociologie, d'histoire mais aussi des écrits poétiques, notamment *Lettres à un jeune poète* de Rainer Maria Rilke.

³ Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 49.

⁴ Sur la généalogie et la diffusion de l'influence brechtienne en France, voir notamment Marco Consolini, *Théâtre populaire. 1953-1964. Histoire d'une revue engagée*, Éditions de l'IMEC, Paris, 1998 ; et Bernard Dort, « Théâtre populaire, le brechtisme et la décentralisation » in Robert Abirached (dir.), *La décentralisation théâtrale, I. Le Premier âge (1945-1958)*, Actes-Sud-Papiers, Paris, 1992, pp. 125-141.

⁵ Cf. infra, « "L'effet mille-pattes" : dangers de la dissociation analytique et mise de côté de l'intuition », Partie 4, I. 3., p. 497-498.

donne, par exemple, un stage d'interprétation à partir de l'œuvre de Tchekhov et celle de Stanislavski, dirigé par le metteur en scène Anton Kouznetsov (promo 2007-2010 et 2010-2013) ou par la metteuse en scène Sandrine Hutinet (promo 2010-2013). Dans la première brochure de l'école professionnelle, le programme d'« ateliers pratiques » mentionnait d'ailleurs, sous forme de liste, des type de théâtres à aborder parmi lesquels figuraient : « Stanislavski, le théâtre réaliste et naturaliste », « Meyerhold et la biomécanique », « Brecht et le théâtre concret » et encore « le non-jeu¹ ». Nous n'avons pu assister à aucun de ces stages ; mais nous constatons que cette façon de désigner les enseignements, en partant non pas des personnalités artistiques ou des œuvres théâtrales, mais des formes de théâtre (en faisant référence à des théoriciens du jeu), est resté d'ordre exceptionnel. D'ailleurs, il est possible que cela n'ait pas vraiment eu de réalité dans le cursus proposé à l'ESTBA et que cette énumération ait constitué une facilité pour les représentants de l'école au moment où il a fallu éditer une première brochure sans forcément connaître la liste des intervenants de l'année suivante (l'école étant alors à peine née). En revanche, le souvenir demeure de l'atelier transversal « Histoires du théâtre » dirigé par le dramaturge et traducteur Pascal Collin à partir d'extraits de textes théoriques sur le théâtre mis en discussion avec les élèves du CNSAD, donnant lieu à un spectacle présenté salle Louis-Jouvet en mars 2009 sous le titre « Qu'est-ce qu'on joue »² ?

3. Organigramme et rôles des protagonistes

Selon que l'école se réclame laboratoire ou académie, que deviennent directeurs, professeurs et élèves ? Le choix du vocabulaire a des répercussions sur la formation et en particulier sur les relations entre les différents protagonistes du processus de transmission, donc par ricochet sur la nature de celui-ci.

Des directeurs multifonctions pour des directions protéiformes

Lors d'un dialogue avec Edward Gordon Craig retranscrit dans son journal, Jacques Copeau déclarait que « rien ne se fait de grand qui n'ait été conçu, initié, élaboré et porté jusqu'à l'achèvement par une seule et même personne³ ». De même, Charles Dullin défendait de toucher « à l'unité de direction » d'un projet « qui est plus nécessaire au théâtre que dans toute autre entreprise⁴ ». Dans les écoles supérieures reconnues par l'État, la direction de l'établissement est entre les mains d'une personnalité unique dont le rayon d'action est très large. Un certain nombre de contraintes (administratives, financières, temporelles, patrimoniales) limitent toutefois les velléités de

¹ « Brochure de l'ESTBA, promo 2007-2010 », ESTBA.

² Voir <http://www.cnsad.fr/6.aspx?ProdID=f4677745-285a-4665-b2ec-4fab7281cba2&CatID=eeb47fb9-9673-4335-96ca-60aa7eedb922&sr=1&page=1>, consulté en août 2017.

³ Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 59.

⁴ Charles Dullin, in Joëlle Gayot (éd.), *Charles Dullin*, Actes Sud-Papiers (coll. Mettre en scène), Paris, 2011, p. 23.

transformation qu'il pourrait nourrir. En retour, le parcours (artistique et de formation) comme les recherches esthétiques de ces responsables donnent à la formation (et donc aux enseignements qui la composent), si ce n'est une direction pédagogique claire, du moins une couleur particulière. À travers les témoignages des deux dernières générations de directeurs, tentons de cerner plus précisément quel est le cahier des charges de ce poste protéiforme.

Les directeurs des écoles du corpus sont nommés par arrêté ministériel pour une durée de cinq ans (renouvelable). Depuis l'autonomie structurelle de 1946 jusqu'à aujourd'hui, neuf directeurs se sont succédés à la tête du Conservatoire de Paris : des hommes de théâtre ayant à leur actif, le plus souvent, une activité de mise en scène et une expérience de la transmission, quoique les premiers d'entre eux fussent avant tout des administrateurs passionnés d'art dramatique. Claire Lasne Darcueil, qui a pris la direction de cette école en 2014, est la première femme à occuper cette fonction. La nomination de Marcel Bozonnet en 1993 marque un tournant : premier directeur à avoir une activité dominante d'interprète, il va inaugurer une lignée de responsables dont la caractéristique principale réside dans leur pluriactivité. Sur son site internet, Daniel Mesguich par exemple se présente comme « Metteur en scène - Comédien - Professeur - Directeur - Récitant – Ecrivain »¹, incarnation du versant reluisant de la « démultiplication » de soi de l'acteur, mise en exergue par Pierre-Michel Menger². À l'exception de l'actuel directeur de l'ENSATT, Thierry Pariente, qui est avant tout un « administratif » et de l'ancien directeur de l'ESAD, Jean-Claude Cotillard, qui se dit avant tout pédagogue, les directeurs de ces écoles sont aujourd'hui tous des artistes dont la casquette première est celle de metteur en scène. Toutefois, dans le parcours de chacun, la transmission a occupé une place importante : avant d'endosser le rôle de directeur d'une école supérieure, ils étaient tous intervenus lors d'un stage dans au moins un des établissements parmi les douze. Enfin, de Stanislas Nordey à Catherine Marnas, en passant par Claire Lasne Darcueil, Serge Tranvouez, Julie Brochen et même Thierry Pariente dans une certaine mesure (puisque'il a suivi une formation au Conservatoire de Nice avant de changer de trajectoire professionnelle), tous ont fait l'expérience du plateau : ils se sont formés en tant que comédiens (même si certains avaient déjà, à ce moment-là, des velléités de mise en scène – c'est le cas de la plupart d'entre eux d'ailleurs) et ont commencé leur carrière dans cette fonction. Formés pour la plupart dans l'institution (et pour la grande majorité au CNSAD), il est intéressant pour nous de souligner qu'ils possèdent tous une expérience réelle (quoique parfois enfouie dans les méandres de leur mémoire) de ce moment particulier de leur vie d'artiste. En entretien, ils se réfèrent à cette étape de leur parcours avec verve, que ce soit pour critiquer leur école de manière virulente (Stanislas Nordey à propos du CNSAD) ou en faire un moment décisif dans la définition de leur projet artistique (Catherine Marnas à propos de sa formation aux côtés d'Antoine Vitez, Claire Lasne Darcueil et Julie Brochen pendant leurs années d'étude au Conservatoire). Quoi qu'il en soit, leurs partis pris pédagogiques en tant que directeurs découlent, en partie du moins, de leur expérience d'élève :

¹ Voir <http://www.danielmesguich.com/4.aspx>, consulté en mars 2017.

² Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien*, op. cit., p. 132.

« quand j'ai commencé à diriger le TNB », déclare Stanislas Nordey, « je me suis inspiré de ce que j'avais trouvé qui ne marchait pas [au CNSAD] » (ent., 05/16)¹. Leur positionnement sur la question de l'interdisciplinarité découle donc à la fois du souvenir de leur propre formation et des rencontres et recherches menées pendant leur carrière.

Il se peut que la polyvalence soit un critère de recrutement dans la mesure où la fonction de directeur est souvent multiple dans ces structures d'enseignement. Le poste de directeur du TNS est l'exemple le plus marquant de cette multiplication des casquettes sur la tête d'un même homme. À Strasbourg (comme à l'ESTBA, à Bordeaux), le directeur de l'école dirige aussi le théâtre dans lequel elle est incluse, et c'est d'ailleurs cette mission de création et de diffusion qui l'emporte sur celle de la formation dans le processus de sélection, la rédaction des projets et le choix des tutelles. Étant donné le cahier des charges de ce type de lieu (théâtre national et CDN), il est aussi, de fait, directeur de compagnie et metteur en scène. Il doit donc à la fois administrer les deux structures, leur donner une ligne de conduite artistique et pédagogique par le biais de la programmation du théâtre et de la construction des cursus et, dans un même temps, mener une activité de création ; le directeur du TNS endosse donc, de fait, cinq responsabilités différentes : directeur de théâtre, directeur d'école, metteur en scène et directeur de compagnie, enfin, responsable pédagogique de la section des acteurs et des metteurs en scène et dramaturges (on y reviendra). Dans le cas de Stanislas Nordey, à cela s'ajoute une activité d'interprète sous la direction d'autres artistes : pendant la saison 2015-2016, il a joué notamment dans *Je suis Fassbinder*, sous la direction de Falk Richter. Pour plusieurs des directeurs d'écoles supérieures, s'ajoute aussi une activité de pédagogue au sein de leur école : cette dernière mission ne représentant pas une obligation ferme, mais un choix qu'ont opéré Stanislas Nordey et Julie Brochen avant lui au TNS, Catherine Marnas à l'ESTBA, Serge Transvouez à l'ESAD. Questionnée sur son intention d'enseigner au CNSAD dans les années à venir, Claire Lasne Darcueil répond : « je ne crois pas que ça viendra [...]. Il y a quatre-vingt-dix élèves qui ont besoin d'une directrice et je ne peux pas me consacrer à quinze, ça tord l'histoire » (ent., 09/15).

Cette multiplication des tâches semble accroître le pouvoir du directeur et en même temps, l'obliger à le déléguer, le surmenage étant une donnée quasiment constitutive de ces postes. En cumulant les responsabilités (et, soit dit en passant car ce n'est pas le sujet de notre étude, les rétributions liées à certaines d'entre elles), c'est le temps alloué au suivi des étudiants qui décroît. Cela relativise la constance de l'accompagnement pédagogique assuré dans ces établissements. Le directeur est avant tout un concepteur, un superviseur et un représentant de l'école auprès des tutelles. Au TNB, Stanislas Nordey eut pendant douze ans la responsabilité de l'école, mais pas celle du théâtre, dirigé pendant vingt-deux ans par un programmateur, François Le Pillouër : à ce poste, il a œuvré pour ne

¹ Stanislas Nordey : « J'étais très proche de Didier-Georges Gabily et on avait rêvé, avant que je prenne l'école du TNB... On n'aimait pas le terme de Conservatoire, et on voulait créer une école qui s'appellerait « l'innovatoire », exprès, pour dire que ce n'est pas conserver, mais inventer l'art de l'acteur » (ent., 05/16).

pas reproduire ce qu'il avait vécu au Conservatoire en tant qu'élève¹. Désormais directeur du TNS et de son école, il admet avoir plus de mal à suivre le travail des élèves avec la surcharge de son emploi du temps². Aujourd'hui, les directeurs ne restent plus dans leur bureau : ils sont en contact direct avec les élèves, circulent dans l'école et surtout, utilisent leur connaissance réelle du métier d'acteur (même si celle-ci date) comme source pour penser la formation. Les lourdes responsabilités qui leur incombent ainsi que l'ensemble des sollicitations extérieures (administratives, institutionnelles) ont cependant tendance à les détourner des salles de classe et à limiter leur accompagnement dans la réalité.

Pierre-Michel Menger souligne que la « polyvalence professionnelle » est tantôt un signe de réussite, tantôt un stigmate de galère³. Pour les directeurs des écoles étudiées, il s'agit bien sûr du premier cas de figure. Objectons néanmoins que cette polyvalence est limitée puisque, pour la plupart d'entre eux, l'interprétation appartient au passé puisqu'ils se consacrent depuis plusieurs années, sinon des décennies, essentiellement à la mise en scène (Stanislas Nordey, Daniel Mesguich et Marcel Bozonnet faisant exception). D'autre part, si les personnalités qui sont à la tête de ces institutions justifient d'une réussite certaine, entérinée par la nomination à des postes à responsabilité dans l'institution en tant que directeur de lieu (avant de devenir directeur d'école) et par une certaine « visibilité » sur la scène contemporaine, ce ne sont pas non plus les metteurs en scènes les plus en vogue que le ministère de la Culture (et celui de l'Éducation nationale ou de l'Enseignement supérieur pour l'ENSATT) sollicite, devinant sans doute que ces derniers préfèrent se consacrer à leur œuvre ou bien se réservent pour d'autres postes de direction. Néanmoins, étant donné que le directeur est celui qui aura pour tâche de choisir et de contacter les artistes invités dans l'école, la qualité de son carnet d'adresse constitue un élément d'appréciation important pour les représentants de l'État et (quand elles sont impliquées, comme à l'ERAC de Cannes) des collectivités territoriales. Serge Tranvouez explique qu'il doit en partie sa nomination à ses contacts dans le « monde professionnel », en d'autres termes à son capital relationnel : « Il fallait nommer quelqu'un avec une expérience professionnelle pour ouvrir l'école sur le monde professionnel, pour la rendre plus visible, accroître son rayonnement national et international » (ent., 03/15). Jean-Claude Cotillard présente au contraire son manque d'entregent comme une « qualité » : « je n'ai pas de réseau, donc je ne vais pas faire travailler les copains » (ent., 09/15). Les autres directeurs interrogés ne se cachent pas de faire appel à leur réseau. Serge Tranvouez explique : « j'invite plutôt des gens du monde professionnel, des artistes sur des sessions précises, des gens que j'aime, que je connais, ou des gens que je ne connais pas mais dont le travail m'intéresse » (ent., 03/15). De même, Stanislas Nordey revendique sa proximité avec les intervenants invités : « C'était important pour moi en arrivant de marquer l'identité de l'école et la mienne et de faire venir des enseignants que je connaissais, de Bruno Meyssat à Roland Fichet... »

¹ Stanislas Nordey : « J'ai tellement souffert au Conservatoire de l'éloignement du Directeur : ce qui est important, c'est que les élèves puissent savoir que je suis là, que je les suis, que je les vois évoluer... » (ent., 05/16).

² Cf. « Entretien avec Stanislas Nordey », Livret des annexes, p. 101-110.

³ Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien*, op. cit., p. 132.

(ent., 05/16). La subjectivité et les engagements artistiques de la personnalité du directeur sont donc pleinement impliqués dans ce processus de choix. C'était d'ailleurs l'un des principaux desiderata des élèves du Conservatoire par rapport à la direction de Daniel Mesguich¹.

Notons qu'en pratique, la latitude des directeurs sur les programmes d'enseignement est fort grande. « J'invite qui je veux », déclare Serge Tranvouez. La Charte de 2002 recense les grands axes de la formation sans fournir suffisamment de précisions pour constituer une limite aux initiatives des directeurs, notamment en ce qui concerne le choix des disciplines non-théâtrales transmises dans l'établissement. À son arrivée au poste de directrice de l'ESTBA, Catherine Marnas décide de remplacer les cours de claquettes par des cours de percussions corporelles ; à l'écoute des élèves et de leurs besoins, elle décidera au cours du parcours de la promotion 2013-2016 d'introduire l'aïkido dans la formation. Le directeur peut aussi agir sur la forme de ces enseignements (volume horaire, place dans l'emploi du temps) et sur leurs objectifs (en modifiant le cahier des charges, implicite ou explicite, des différents professeurs). Arrivé au poste de directeur du TNS, Stanislas Nordey a demandé à Marc Proulx de réduire au maximum les cours hebdomadaires pour dispenser son enseignement dans le cadre de stages longs ; Serge Tranvouez à l'ESAD et Claire Lasne Darcueil au CNSAD ont, de leur côté, augmenté la fréquence des cours de danse. Daniel Mesguich dit avoir eu besoin de rappeler à Caroline Marcadé et Alain Zaepffel les objectifs de leurs enseignements respectifs à son arrivée au poste de directeur : « la seule chose que j'ai demandée aux professeurs d'autres disciplines, c'est de ne jamais perdre de vue que c'était du théâtre que l'on faisait. [...] Caroline Marcadé ne faisait que faire danser les gens : et je lui ai dit : "pourquoi ils ne parlent pas ?" [...] "On n'a pas le droit de parler et de danser ? Nous on fait du théâtre et pas de la danse" » (ent., 10/12). Aussi, quelle que soit la connaissance réelle de ces personnalités au sujet des autres arts, leur avis est engagé.

En fonction de la place que cette question a occupée dans leur cheminement artistique, leur propos à ce sujet est plus ou moins nourri. Philippe Delaigue nous avoue qu'il n'a « pas de compétences » en la matière : « j'ai un peu de mal à dire qu'il y a une manière de faire travailler les acteurs sur le corps ». Il reconnaît l'intérêt et la valeur de ces enseignements, mais admet manquer de connaissances (pratiques surtout) sur ceux-ci pour les distinguer précisément et donc être actif dans le choix d'une discipline non-théâtrale plutôt qu'une autre par exemple. « J'y vais avec précaution, car ça n'a pas été pour moi un sujet de réflexion majeur. Je vois bien que là, il y a une carence, je le sais. J'ai encore le temps, je ne suis pas encore super très vieux, mais il faut que je m'y intéresse... » (ent., 10/14). Stanislas Nordey formule un constat de ce type à propos des autres sections qui existent au TNS : « Après, je ne suis pas moi-même scénographe ni régisseur, donc j'ai des intuitions, mais j'ai pas

¹ Voir la lettre des élèves du CNSAD (signée par quatre-vingt-treize étudiants sur quatre-vingt-dix-neuf) à Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, datée du 28 janvier 2013, publiée par Armelle Hélot sur le site du *Figaro* le 14 février 2013 : <http://www.lefigaro.fr/theatre/2013/02/14/03003-20130214ARTFIG00504-conservatoire-la-lettre-des-eleves-retrouvee.php>, consulté en mars 2017.

forcément les compétences pour savoir que dans tel cours, oui, c'est important qu'ils fassent dix-huit heures d'électricité dans le mois... » (ent., 05/16) Celui-ci confie par ailleurs que les autres arts ont eu très peu de place dans son parcours artistique et que, tels qu'ils étaient enseignés au Conservatoire pendant sa formation, ils ne lui ont été d'aucun secours ; il met pourtant l'accent sur l'importance de leur rencontre dans le temps de l'école : position paradoxale qui révèle les tiraillements de l'expertise pédagogique des directeurs de ces écoles sur la question de l'interdisciplinarité.

Pour pallier ce manque, les professeurs de disciplines non-théâtrales en place à l'arrivée du directeur peuvent être des guides. Le metteur en scène Claude Stratz, conscient des limites de sa connaissance sur ce sujet, avait fait appel à Caroline Marcadé pour le recrutement de François Liu, professeur de tai-chi. Ce dernier raconte :

J'ai proposé mon cours au Conservatoire avec Claude Stratz. Et puis il a fait un cours d'essai avec les premières années et il a demandé au professeur de danse Caroline Marcadé de venir voir mon groupe [...] Ça l'a passionnée et puis Claude Stratz a dit que c'était intéressant d'essayer donc on m'a demandé de faire deux cours par semaine d'une heure et demie. (ent., 05/15)

Toutefois, si l'on en croit les propos de Caroline Marcadé, alléguant qu'elle n'hésiterait pas à sortir « la kalachnikov » si l'enseignement du clown devait prendre le pas sur celui de la danse par exemple, on peut se demander dans quelle mesure les conseils des professeurs sont nourris de motifs pédagogiques plus que du désir de défendre leurs intérêts¹.

D'autres directeurs parmi les personnalités interrogées témoignent au contraire avoir été marqués dans leur formation par ces classes : c'est le cas de Claire Lasne Darcueil qui exprime sa gratitude pour l'enseignement de Caroline Marcadé, mais aussi de Marcel Bozonnet, dont le cheminement en lien avec les disciplines non-théâtrales est particulièrement intéressant. En effet, celui-ci s'est formé pour ainsi dire sur le tas, à l'école du théâtre, recruté sur une production dirigée par le metteur en scène argentin Victor Garcia qui lança sa carrière de comédien. En entretien, il explique n'avoir jamais envisagé de s'inscrire dans un cours de théâtre. Arrivé à Lyon, il se dit qu'il ne sait pas jouer, ou en tout cas que son petit succès risque de ne pas durer s'il ne fait rien et prend la décision d'aller prendre des cours de chant : « Finalement, l'idée de prendre des cours d'art dramatique ne m'a jamais vraiment traversé. C'est curieux. Parce que j'étais jeté dans le théâtre, donc ce qui pouvait m'aider, c'était le chant. Et la danse, me disais-je » (ent., 11/15). Le raisonnement du jeune acteur lâché dans la nature qu'il était a connu des prolongements. Arrivé à la direction du Conservatoire plusieurs années plus tard, cette intuition initiale inspirera le parti pris volontariste de mise en valeur des disciplines non-théâtrales dans cette institution.

¹ Caroline Marcadé : « À chaque nouveau directeur arrive sa litanie de petites guerres internes. Là on voit bien que l'arrivée de Yvo Mentens pourrait déstabiliser très fortement l'enseignement du masque. Il va falloir observer sur plusieurs années comment ça se passe. Et comme moi j'ai plus aucune forme de responsabilité à ce niveau-là, je reste à ma place et j'observe. Maintenant si effectivement l'enseignement d'Yvo Mentens devait pousser légèrement sur le côté l'enseignement de la danse, je sortirais la kalachnikov. Je crois qu'il a déjà compris cette année que je ne me laisserais pas marcher sur les pieds » (ent., 04/15).

Certaines de ces disciplines comme la danse ou le chant sont tacitement reconnues comme des composantes indispensables du bagage du futur comédien¹. Si l'on se reporte aux textes de cadrage des écoles supérieures, les marges d'innovation consenties aux directeurs successifs sont larges. Les limites à leurs désirs sont plutôt d'ordre structurel et temporel. Julie Brochen comme Stanislas Nordey témoignent avoir eu besoin de plusieurs mois, d'années même pour appréhender l'outil qu'est le TNS. « C'est un long travail », explique la première, « très long travail, déjà d'appréhender le TNS en tant qu'entité. Moi j'ai mis cinq ans à le faire... Les deux premières années, je les ai observés avant d'essayer de changer ou de modifier quoi que ce soit » (ent. 09/15). Stanislas Nordey confirme : « c'est très complexe. Je n'en ai d'ailleurs pas encore pris complètement la mesure ». Et note : « J'arrive au TNS, donc encore une fois, j'essaie de comprendre la machine. [...] Le boulot est tellement énorme, de plannings, etc. » (ent., 05/16). De plus, comme le souligne la professeure de chant Françoise Rondeleux, il existe une identité et une force de l'école qui perdurent au fil des directions :

Ce que je peux dire sur le TNS c'est que peu importe le directeur, ça marche. Il y a des vertus propres au TNS, à l'école, à la manière dont elle fonctionne avec les différentes sections, sa place dans le théâtre, la présence de la troupe, etc. (ent., 11/13)

Pour le meilleur et pour le pire, aurait pu ajouter Daniel Mesguich, qui remarque : « il faut du temps pour que ça prenne. Parce que, qu'on le veuille ou non, les idéologies de l'ancienne promotion sont toujours là. Il se transmet des choses très bonnes, il y a des transferts formidables mais il se transmet aussi des mauvaises choses » (ent., 10/12).

Philippe Delaigue, responsable de la formation des acteurs à l'ENSATT, explique à ce propos :

Mon influence est proportionnelle à l'histoire de cette école, en tous cas, elle est conditionnée par l'histoire de cette école : je ne peux pas faire tout ce que je veux dans cette école, je ne peux pas impulser mon école idéale dans une école qui existe depuis si longtemps et qui a un fonctionnement contraint, d'une certaine manière, puisqu'il y a des contrats. (ent., 10/14)

Il dit s'inscrire dans cette histoire tout en « essayant le plus possible de faire bouger les lignes ». Et précise : « il y a des choses qui ne changeront pas tant que certains enseignants seront là, parce que moi, c'est des enseignants que j'ai trouvés en arrivant. Et ça ne remet pas en cause leur valeur personnelle, mais simplement, je ne peux pas les faire rentrer dans un projet qui est le mien » (ent., 10/14). La question du choix des professeurs (et des limites dans cette perspective du Code du travail) constitue le principal obstacle aux modifications pédagogiques et artistiques du directeur en place. En effet, si l'on regarde la création de l'école du CDE par exemple, sa force consistait dans le fait que Michel Saint-Denis, tout droit revenu de Londres où il dirigeait l'école de l'*Old Vic*,² apportait

¹ Cf. infra, « Les fidèles : danse et chant », Partie 2, III. 1., p. 279-284.

² En 1935, Michel Saint-Denis fonde le *London Theatre Studio* dans la capitale anglaise, puis, en 1946, il fonde l'*Old Vic Theatre Centre* qu'il dirige jusqu'à sa fermeture en 1952. Il a publié plusieurs ouvrages en anglais sur la formation de l'acteur telle qu'il l'a expérimentée dans le cadre de ses trois expériences pédagogiques. Ces textes n'ont significativement pas encore été traduits en français : la renommée de Michel Saint-Denis en Angleterre (ses ouvrages théoriques demeurent aujourd'hui des références) n'a pas son égal en France, où il est assimilé, d'un côté à l'aventure de son oncle, Jacques Copeau, de l'autre, à la conduite d'un des premiers CDE, à Strasbourg. Voir Michel Saint-Denis, *Theater - The Rediscovery of style*, Theater Arts Books, New York, 1986 et *Training for the theater, Premises and promises*, edited by Suria Saint-Denis, Theater Arts Books New York, Heinemann London, 1982.

dans ses bagages une équipe de professeurs, fidèles et compétents, acquis au projet pédagogique et artistique qu'il entendait mettre en œuvre à Strasbourg, dont Jani Strasser pour la voix, Barbara Goodwin pour le mouvement (et plus tard l'improvisation), Pierre Lefèvre et John Blatchley. Dans *Training for the theater*, il insiste sur l'intrication entre entraînement technique et travail d'interprétation : « *in each section of the training the exercises should have a dramatic justification, so that pure technique is very early on related to imagination*¹ ». En ce qui concerne la pratique du mouvement dans la formation, il écrit : « *Movement is not practiced as movement per se – it is initially practiced to liberate the body, which then, in turn, serves the dramatic expression and imagination in all the other classes*² ». Dans *Theater – The Rediscovery of Style*, il refuse que les professeurs impliqués dans la formation ne transforment leurs disciplines en « *independent kingdoms*³ » au sein de l'école et met, au contraire, l'accent, sur la nécessité de tisser des liens entre les enseignements. Nous supposons que la mise en œuvre d'une telle synergie dans la formation était conditionnée par la complicité professionnelle attachant Michel Saint-Denis aux différents professeurs de son école et réciproquement.

Cet esprit d'équipe est difficile à insuffler aujourd'hui. Certains professeurs ont des contrats à durée indéterminée : c'est le cas dans toutes les écoles. Le directeur trouve donc à son arrivée une équipe déjà en place qu'il aura la charge de diriger, que ses membres, leur matière et leur pédagogie lui conviennent ou non. Serge Tranvouez explique à propos des « contractuels » en place à son arrivée : « Ces professeurs-là, je suis censé travailler avec eux ». Il raconte comment il a tenté de les intégrer dans son projet pédagogique, non sans accrocs : tel enseignant est selon lui « dans une logique plus “archaïque” », tel autre transmet l'interprétation alors qu'il aurait souhaité qu'elle soit plutôt traitée lors des sessions » (ent., 03/15). Il conclut : « si j'avais le choix, je ferais sans. [...] On perpétue une chose qui se faisait et je n'arrive pas à les intégrer dans le projet parce qu'il y a des malentendus ou parce qu'il n'y a pas de volonté partagée ». De même, en entretien, Stanislas Nordey confie que s'il avait pu, il aurait supprimé tous les cours réguliers. Plusieurs années auparavant, Alain Knapp faisait un constat de même nature sur son passage au TNS. Il déclarait :

Une école telle que je l'aurais rêvée aurait débuté par une année où on n'aurait pas joué de texte où on aurait uniquement fait des travaux d'approche sur le dialogue, le corps en scène, etc. Pour que le texte vienne comme un aboutissement et non comme un commencement.

Et conclut : « Si j'avais eu les coudées plus franches, je serais allé beaucoup plus loin dans la réforme de l'enseignement que je n'ai pu le faire⁴ ».

¹ Michel Saint-Denis, *Training for the theater*, op. cit., p. 101. Nous traduisons : « Dans tous les enseignements dispensés dans la formation les exercices doivent avoir un but dramatique afin que la technique pure soit dès le début reliée à l'imagination ».

² *Ibid.*, p. 109. Nous traduisons : « Le mouvement n'est pas pratiqué comme un but en soi — il vise en premier lieu à libérer le corps qui, ensuite, se met au service de l'expression dramatique et de l'imagination dans tous les autres cours ».

³ Michel Saint-Denis, *Theater – The Rediscovery of Style*, op. cit., p. 99.

⁴ Alain Knapp, « Entretien avec Alain Knapp », in Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 157.

Dans les écoles actuelles, on est donc bien loin de l'« unité de direction » prônée par Dullin, les contraintes liées à la structure de ces établissements et à la gestion du personnel jouant un rôle de garde-fou face aux velléités de transformation des différents directeurs.

Responsables des études et autres directeurs pédagogiques : des délégués précieux

En 2001, quand François Le Pillouër propose à Stanislas Nordey d'intégrer l'équipe de direction du TNB, celui-ci refuse un poste de directeur et demande le titre de « responsable pédagogique ». Il explique : « C'était important pour moi... Être un directeur, ça ne veut rien dire. Je voulais qu'il y ait le mot "responsabilité" dans mon titre, et "pédagogique". C'est simplement pour m'exposer » (ent., 05/16). À travers ce choix, il déclare avoir souhaité « affirmer la force de la pédagogie » et mettre l'accent sur le suivi des élèves, pendant la formation et au moment de la sortie. Comme nous l'avons remarqué ci-dessus, les directeurs de ces établissements manquent cruellement de temps pour effectuer ces tâches : souvent, ils se font donc assister par un second, dont le titre, mais aussi le profil de poste varie.

Au TNS, de la création de l'école aux années 1990, c'est en duo qu'était orchestrée la formation, suscitant des tensions à l'intérieur de l'école sur les partis pris pédagogiques défendus, allant parfois jusqu'à la séparation¹. Progressivement, le poste de « responsable » puis de « directeur des études » devient moins décisionnaire d'un point de vue pédagogique et bascule sensiblement du côté de l'administratif : cette évolution est entérinée en 1993 par le recrutement à ce poste de Dominique Lecoyer (qui l'occupe toujours) par le directeur Jean-Louis Martinelli. À l'ENSATT, l'organigramme comporte aussi des subtilités liées au fait que l'ENSATT « n'est pas une école d'acteurs », mais « une mégastructure avec dix départements » : Thierry Pariente souligne que le directeur est pour une part « un gestionnaire de maison » et qu'il ne peut accorder plus d'attention aux élèves de l'une ou de l'autre des sections (ent., 09/15). Sur ce point, il est donc secondé (voire délesté) par des responsables de section, eux-mêmes parfois pourvus d'un assistant : par exemple, à l'heure actuelle, Philippe Delaigue dirige la section des acteurs, secondé par Joseph Fioramante. Tous deux enseignent dans le cursus et circulent le plus possible dans les autres cours pour voir les élèves travailler. Le premier étant absent par intermittence (car il poursuit des activités de création en parallèle de son engagement pédagogique), c'est ce dernier qui se charge du suivi quotidien. À Bordeaux, c'est Gérard Laurent qui assure ce poste depuis la création de l'école (en 2016, il est remplacé par Franck Manzoni). Partie prenante dans la construction de l'établissement, sa connaissance de l'ESTBA est significativement plus grande que celle du directeur en place : c'est d'ailleurs lui qui a assuré la transition entre Dominique Pitoiset et Catherine Marnas. Il passe très régulièrement dans les classes voir les élèves travailler avec l'ensemble des intervenants (et pas seulement les metteurs en scène invités). Il constitue

¹ On pense notamment aux tensions qui ont opposé Jacques Lassalle à Claude Petitpierre conduisant au départ de ce dernier en 1983. Voir Évelyne Ertel, « Histoire d'une école », in Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 175 à 176. Cf. « Chronologie des directeurs – TNS », Livret des annexes, p. 8-9

un véritable référent pour eux. Dans le cursus, il donne aussi des cours de lecture. À son arrivée à la direction de l'ESAD, Serge Tranvouez a mis en place une arborescence plus développée que précédemment, afin de densifier le suivi des élèves : chaque promotion a désormais un « parrain » chargé de venir voir les cours des différents intervenants et d'orchestrer des réunions bilan à l'issue de chaque projet. Enfin, au CNSAD, le directeur de l'établissement est épaulé dans ses missions par un directeur des études (ce poste est actuellement occupé par Grégory Gabriel), dont les fonctions, à cheval entre l'administratif et le pédagogique, ont tendance à pencher vers le premier.

« Celui qui met les mains dans la pâte et qui s'y colle, c'est moi », explique Gérard Laurent (ent., 10/13). Il rapporte qu'à l'ESTBA les décisions sont prises en concertation avec le directeur (même si, en cas de désaccord, celui-ci a le dernier mot). Il déclare s'occuper à la fois « de tout ce qui est le concret » (des emplois du temps aux contrats des professeurs) et du suivi des élèves. À l'instar de Gérard Laurent, les responsables pédagogiques sont censés permettre une circulation des informations plus fluide jusqu'à la direction, surtout quand la communication directe n'est pas possible (faute de temps ou d'accessibilité du directeur). Gérard Laurent raconte une anecdote révélatrice :

Dans la promotion qui vient de sortir, quand ils étaient en deuxième année, il y a eu un conflit assez violent entre Dominique [Pitoiset] et les élèves, suite à un stage qui ne s'est pas bien passé. Comme moi, mon boulot c'est de suivre et d'être le référent, j'avais vu le travail, l'intervenant et la fumisterie de l'intervenant. Donc j'avais vu les moments où les élèves réussissaient à travailler à peu près correctement et tous les moments où ça merdait parce que c'était un fumiste. Et quand Dominique est venu pour le rendu final du stage et qu'il a vu ça, il a fait un scandale incroyable en disant : « il faut en virer cinq, ils sont nuls ». Alors moi, je suis allé le voir et je lui ai expliqué qu'ils n'étaient pas responsables de l'état du travail et lui ai raconté ce qui s'était passé. Et comme Dominique est quelqu'un de très intelligent et de clairvoyant, quand il a vu l'exercice suivant, il m'a dit : « tu avais raison effectivement ». (ent., 10/13)

Les responsables pédagogiques sont donc à la fois témoin du travail en cours (donc de la progression des élèves, mais aussi des difficultés rencontrées, quelles qu'en soit la nature et la source) et relais entre les différents protagonistes de la formation (directeur, professeurs, élèves). Ils sont aussi un premier rempart à l'atomisation de celle-ci et peuvent constituer un intermédiaire « neutre » pour les élèves, sans rapport de pouvoir ou de séduction. Dans certains cas, la proximité avec ces derniers peut même se transformer en une forme de familiarité : « Je suis leur “papa conseil” », plaisante Gérard Laurent à propos de sa relation avec les jeunes acteurs de l'ESTBA.

Au CNSAD et au TNS, Grégory Gabriel et Dominique Lecoyer ont des missions administratives qui les occupent quasiment à plein temps. Ils ont donc peu de temps pour circuler dans l'école : souvent, cette dernière passe la tête par la porte pour dire bonjour et vérifier que « tout se passe bien » ou vient voir le rendu du travail, mais ni son emploi du temps, ni ses compétences en matière artistique, ne lui permettent d'assurer un suivi plus dense des promotions. Elle se définit plus comme un « préfet des études » (comme chez les jésuites qui, il est vrai, incluent le théâtre à la formation de leurs élèves) : « au mieux, je mets en relation le théâtre, l'école, les intervenants et les élèves. Je

réalise des choix qui sont impulsés sur une marche générale de l'école¹ ». Pour « les questions directement pédagogiques de l'acteur », elle me renvoie vers Fanny Mantré (collaboratrice de Julie Brochen qui dirige régulièrement la classe hebdomadaire d'interprétation) ou vers Julie Brochen elle-même.

Dans ces cas-là, la réalisation d'une permanence pédagogique va se jouer ailleurs : dans les classes d'interprétation au CNSAD, ou dans celles consacrées aux disciplines non-théâtrales. De fait, certains professeurs, sans être explicitement missionnés par l'établissement, vont être amenés à occuper cette place aux yeux des élèves. Étant donné leur présence continue dans les lieux, c'est souvent aux professeurs de disciplines non-théâtrales qu'incombe cette responsabilité implicite de suivi. En entretien, Fernand Simon, professeur au TNS pendant plusieurs dizaines d'années (il enseignait le taï-chi, l'aïkido, le tir à l'arc, la trompette²) nous raconte comment il a pu incarner une présence familière pour les élèves (d'autant plus importante pour ceux qui étaient éloignés de leurs familles et amis) :

Ça intéressait l'élève d'avoir un professeur sur place. J'avais remarqué ça, parce que les autres ne faisaient que passer. J'étais toujours là. Au début, j'étais le copain, puis après j'étais le papa, le papi ! Comme il y en a qui viennent de loin quand même, donc le côté familial... (ent., 11/13)

Gérard Laurent souligne : « La fonction de responsable pédagogique, c'est un cadre, mais après, ça dépend ce que les humains en font, du cadre. Pour moi, c'est une passion et je ne sais pas travailler autrement » (ent., 10/13). Gageons tout de même que ce cadre est lié à un besoin et que lorsque celui-ci n'est pas comblé, soit il se transfère ailleurs (dans les salles de classes des cours dits techniques par exemple), soit il conduit à des malentendus et déséquilibres de toutes sortes, à l'image de la situation décrite plus haut par Gérard Laurent. Dans ces écoles, la fonction pédagogique se cherche et se déplace, pas toujours incarnée par ceux que l'on nomme « responsables » de cette mission.

Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, maîtres : statut des transmetteurs

Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, artistes, maîtres : les termes choisis pour désigner ceux qui font acte de transmission dans ces établissements sont multiples. Jean-Pierre Miquel, alors directeur du Conservatoire, affirmait en 1986 :

La qualité des professeurs a engendré une constante originale puisqu'ils ont toujours été des professionnels *en activité*, et non des pédagogues de métier ; ce qui donne au Conservatoire une place singulière dans le monde parmi les écoles de théâtre.³

Le terme professeur désigne ici ceux qui enseignent l'interprétation. L'ancien directeur du CNSAD fait référence, en creux, à la fois à ce qui avait cours, à l'époque, à l'école de la rue Blanche et au TNS

¹ Dominique Lecoyer : « Mon rôle c'est donc de diminuer les difficultés dans ce rapprochement et de donner le maximum de chance à l'école de profiter du théâtre parce qu'en ce moment, avec les contraintes budgétaires et les réformes, ce lieu là, s'il est bien pensé, il a un potentiel énorme. Parce qu'il y a beaucoup de capacité à répondre à ces relations professionnelles » (ent., 11/13).

² Cf. « Le comédien, il comprenait plus que seulement le physique – entretien avec Fernand Simon », Livret des annexes, p. 282-290.

³ Jean-Pierre Miquel, Préface, in Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire supérieur d'art dramatique*, CNSAD, Paris, 1986, p. 7.

(même si cela était déjà en train de changer dans ces années-là) et surtout à l'enseignement en école privée, souvent dispensé par des professionnels de l'enseignement. Aujourd'hui, la préférence pour les artistes n'est plus une spécificité du Conservatoire. La Charte de 2002 entérine ce parti pris en en faisant une caractéristique commune des établissements d'enseignement supérieur : « Les cours d'interprétation sont assurés par des artistes en activité¹ ». Alors que les cours techniques peuvent revenir à des professionnels de l'enseignement, la transmission de l'art dramatique est confiée à des artistes qui coiffent, le temps de leur intervention, la casquette du pédagogue².

Leur recrutement se fait sur plusieurs critères, énoncés par les différents directeurs : une sensibilité à la pédagogie semble requise. « Pour chacun la question se pose d'un équilibre entre être un pédagogue et être un professionnel en activité », déclare Claire Lasne Darcueil (ent., 09/15). Ici, l'expression « être pédagogue » correspond plus à une attitude et une curiosité qu'à un état ou une situation professionnelle : l'intérêt de l'artiste pour la transmission est un des critères de choix des intervenants, sans que cette dimension ne découle sur des critères objectifs comme l'acquisition du diplôme d'État de professeur de théâtre, plutôt considéré comme adapté aux conservatoires territoriaux. Ce dernier diplôme, créé en 2004 (plus de quinze ans après la création du diplôme d'État de professeur de danse³), n'est absolument pas devenu une garantie suffisante pour transmettre l'art dramatique : au contraire, être dépositaire d'un DE de théâtre est souvent déprécié dans la profession, comme le symptôme d'un abandon de la voie de la création⁴. Dans les grandes écoles de danse, la quasi-totalité des professeurs possèdent le diplôme d'État (même si certains d'entre eux l'ont obtenu par le biais de la validation de leurs expériences professionnelles, comme c'est également possible pour le DE de professeur de théâtre). En matière d'art dramatique, les professionnels de l'enseignement (dont bon nombre poursuivent néanmoins des activités artistiques en compagnie)

¹ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

² Les documents relatifs à chacune des écoles confirment ce distingo : « Les techniques fondamentales sont confiées à une équipe de professeurs permanents. Les ateliers thématiques et les ateliers d'interprétations à des artistes spécialisés et à des metteurs en scène » (Voir « Brochure de présentation pour le concours d'entrée 2013 », ESAD).

³ Le diplôme d'État de professeur de danse a été rendu obligatoire, par la loi n° 89-468 du 10 juillet 1989. À l'origine, la création de celui-ci était principalement liée à des raisons de santé publique. La législation à ce sujet visait à garantir la qualification des enseignants et ainsi limiter les risques liés à la pratique de cette discipline. Le rapport Sadaoui, publié en 2001, mettait l'accent sur la nécessaire acquisition de connaissances dépassant la simple pratique de la discipline en question, pour être en mesure de la transmettre : « Même si le désir d'enseigner crée en général un terrain particulièrement propice à une pratique pédagogique de qualité, celle-ci doit s'appuyer sur un certain nombre de connaissances qui ne s'acquièrent ni dans un studio de danse ni sur un plateau de salle de spectacle ». Voir Marc Sadaoui, « Rapport Sadaoui », Mission de réflexion globale sur l'organisation du système français d'enseignement de la danse commandé par la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, mars 2001, p. 24 ; sur les travaux préparatoires à la loi de 1965 (Loi n° 65-1004 du 1er décembre 1965 tendant à réglementer la profession de professeur de danse ainsi que les établissements où s'exerce cette profession), jamais entrée en vigueur faute de décrets d'application voir la thèse de Guillaume Sintès, *Préfiguration, structuration et enjeux esthétiques du métier de chorégraphe (France, 1957 - 1984). Une histoire administrative, réglementaire et politique de la danse*, sous la direction d'Isabelle Launay, Université Paris 8 Saint-Denis, soutenue le 28 novembre 2015. Quant au diplôme d'État de professeur de théâtre, il est institué par le décret n°2004-607 du 21 juin 2004, récemment modifié par l'arrêté du 23 octobre 2015 relatif au diplôme d'État de professeur de théâtre et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme.

⁴ Ceux qui ont eu l'intention et le temps de passer cet examen sont implicitement ceux qui ne travaillent pas (ou pas assez) par ailleurs. Questionnés sur ce sujet, un seul des vingt-quatre élèves interrogés envisage passer ce diplôme ; les autres témoignent d'un désir de transmission dans leur carrière sans qu'il en soit question.

exercent pour la plupart en dehors des écoles supérieures, qui leur préfèrent des artistes reconnus par la critique, le ministère et la profession (metteurs en scène en premier lieu)¹.

L'actuelle directrice du Conservatoire plaisante au sujet de cette suspicion envers les individus qui consacrent une part importante de leur carrière (et parfois la totalité) à l'enseignement : quelqu'un qui « à un moment donné, consacre sa vie à l'enseignement » n'est pas « un vieux crouton ringard obligatoirement » (ent., 09/15). Toutefois, comme le remarque Stanislas Nordey, à l'heure où beaucoup d'artistes sont en quête de travail à tout prix, c'est une « vraie question » : « Je ne prends pas des gens dont je sens qu'ils ont besoin de bouffer », affirme le directeur du TNS (ent., 05/16). Recruter des personnalités artistiques pour qui la voie de la transmission est une composante importante mais délimitée de leur pratique afin d'éviter les artistes ratés pour qui l'enseignement serait une orientation par dépit : cela semble la gageure de ces directeurs. Aussi, de manière assez explicite, le fait que la création constitue la part la plus importante de leur carrière devient un critère :

Toutes ces personnes, sont des gens qui travaillent beaucoup à l'extérieur : c'est leur principal métier, l'extérieur. Ils viennent *d'autre part* ici. [...] Je trouverais sinistre une école qui n'aurait que des bons professeurs qui auraient passé leur « concours ». Tous ceux-là n'ont passé aucun concours. Ils sont nommés de manière absolument tyrannique par le directeur [...]. (Daniel Mesguich, ent., 10/12)

Excepté le Conservatoire où il est toujours question des « professeurs d'interprétation » (qui dirigent une « classe »), le terme le plus utilisé est significativement celui d'« intervenant », renvoyant au caractère ponctuel de leur passage dans l'école². Les artistes choisis « interviennent » dans la formation, ils viennent avant tout y transmettre leur pratique de la création : souvent, les stages s'articulent autour d'une œuvre dramatique et s'organisent selon les mêmes modalités que les répétitions dans un processus de création. Dans cette perspective d'apprentissage du plateau, la réputation de l'artiste et l'originalité de sa démarche artistique constituent les principaux critères de choix.

Julie Brochen explique même avoir sciemment fait appel à des gens qu'elle considérerait comme « des anti-pédagogues » (ent., 09/15) pour que les élèves se confrontent, dans l'école, à toutes les situations de travail possibles. À l'ENSATT, ce passage de la rencontre d'artistes-pédagogues à celle d'artistes-artistes (éventuellement dépourvus de souci pédagogique) est réparti dans le temps : pendant les deux premières années, les élèves rencontrent essentiellement des « acteurs qui parlent à des acteurs », autrement dit des personnes qui viennent avant tout « transmettre de l'expérience » selon les

¹ En octobre 2016, je suis intervenue pour parler de cette problématique au colloque « Théâtre – Enseignement : Pluralité des trajectoires », organisé par le Groupe de recherche sur l'enseignement du théâtre (GRET) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans ma communication, j'explique cette situation particulière, pensant qu'elle est spécifique à l'Hexagone, le simple fait qu'un groupe de recherche s'intéresse exclusivement à la didactique des arts me faisant formuler cette hypothèse). Les retours et questions de l'assemblée me prouvent le contraire : Outre-Atlantique, les professionnels de l'enseignement ne sont pas non plus ceux à qui l'on confie les futurs comédiens professionnels.

² Dans les documents relatifs à la formation dispensée à l'ESTBA, il est question des « maîtres de stage » : leur recrutement « s'effectue en fonction de leurs compétences afin de mettre en œuvre le programme pédagogique. Ils sont tous des artistes en activité, reconnus sur le plan national et/ou international » (Voir « Dossier bilan pour le renouvellement du DNSPC », ESTBA, 2014, p. 21).

dières de Philippe Delaigue. Tandis qu'en troisième année, ils sont « lâchés dans quelque chose qui va être déjà une expérience du métier¹ ».

Le statut et les modalités de recrutement des professeurs transmettant les disciplines non-théâtrales dans ces écoles diffèrent nettement. La Charte de 2002 présente les choses ainsi : « les cours techniques sont assurés par des personnes reconnues professionnellement dans leurs disciplines² ». La formulation est volontairement vague : la reconnaissance professionnelle pourrait renvoyer en même temps à leur réputation en tant qu'enseignant et en tant qu'artiste. Ce qui est implicitement exprimé dans cette formule, c'est la difficulté (ou même l'incapacité) à formuler une appréciation des compétences de ces individus ; pour les choisir, on se réfèrera en premier lieu aux autres membres de leur profession. C'est presque une constante dans l'organisation des professions artistiques. Même si elle peut être octroyée par la critique et doit être reconnue par l'administration, la légitimité procède avant tout du jugement des pairs³.

Comme on l'a vu plus haut, dans le recrutement de ceux-ci, la latitude des directeurs est moins grande : d'une part, les titulaires en poste ont parfois des contrats qui assurent la permanence de leur enseignement malgré les changements de direction. D'autre part, la prestation de ces professeurs peut s'exercer par le biais de partenariats interinstitutionnels (le carnet d'adresse du directeur étant alors moins engagé). C'était déjà le cas au Conservatoire au XIX^e siècle, quand les professeurs de danse étaient recrutés parmi le corps de ballet de l'Opéra de Paris. À l'ESTBA par exemple, les « enseignants techniques permanents » sont recrutés « parmi les professeurs permanents du CRR », à condition que « leurs compétences correspondent à ces besoins » ; « dans le cas contraire, ils sont recrutés par la directrice en tant que contractuels⁴ ». La professeure de danse Muriel Barra enseigne donc parallèlement aux élèves danseurs du conservatoire de Bordeaux. De même, Valérie Onnis, professeure de danse à l'ESAD, dispense des cours de danse contemporaine au CRR de Boulogne auprès des élèves en danse classique et jazz.

La capacité à tisser des liens avec la pratique théâtrale constitue un critère crucial. En entretien, Gérard Laurent insiste à ce propos :

Par exemple, il y a une pratique qui s'est arrêtée cette année parce que l'intervenant justement était trop dans sa spécificité et pas suffisamment dans le théâtre et n'articulait pas suffisamment sa pratique avec le théâtre. Et du coup, on a arrêté. Parce que c'est indispensable. (ent., 10/13)

La directrice de l'établissement confirme. Elle déclare que « la sélection se fait vraiment sur la capacité et la désir des intervenants de faire les liens, de travailler avec leur discipline en s'adressant à des apprentis comédiens » (ent., 05/14).

¹ Joseph Fioramante (ent., 03/13).

² « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

³ Voir Nathalie Heinrich, *L'élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*, op.cit.

⁴ Dossier bilan pour le renouvellement du DNSPC (2014), Archives de l'ESTBA, Document officiel, Annexe 9, p. 21.

Marc Proulx dit préférer au titre de « professeur » celui de « préparateur physique » étant donné qu'il « travaille par rapport à [ses] sensations » et ne possède aucun diplôme (ent., 11/13). Hormis ce cas précis, ceux qui assurent la transmission des disciplines non-théâtrales dans ces écoles sont désignés, sans hésitation, par le terme de professeur (préféré à celui d'enseignant dont usent essentiellement les responsables de l'ENSATT¹) qui symbolise plus puissamment la fonction pédagogique dans ces établissements ; plusieurs d'entre eux justifient d'ailleurs d'un diplôme d'enseignement. Des discours des uns aux comportements des autres, tout concourt à leur attribuer cette dimension, qui agit en retour sur la considération qu'ils reçoivent et sur la manière dont est vécu leur enseignement. S'ils peuvent devenir des « référents » précieux pour les élèves, ils ne bénéficient pas toujours de l'aura dont sont nimbés les artistes invités, en raison du prestige conféré par le nom de « créateur », mais aussi parce que ces derniers constituent de potentiels futurs employeurs.

Le principe de confier à des metteurs en scène la conduite des stages d'interprétation est assez rarement remis en question. Jean-Claude Cotillard déclare qu'il est « légitime », « naturel », car les metteurs en scène cumulent « le point de vue créatif et la direction d'acteurs » (ent., 09/15). Philippe Delaigue fait entendre un autre point de vue : il s'insurge contre les individus (metteurs en scène mais pas seulement) qui « se permettent d'enseigner [à] des acteurs sans du tout savoir comment ça marche » :

Il y a de plus en plus de metteurs en scène qui ne savent absolument pas ce que c'est qu'un acteur et qui face à ce mystère sont très pénibles... Et pas que les metteurs en scène d'ailleurs : il y a plein de gens qui ne savent pas du tout ce que c'est qu'un acteur et qui enseignent les acteurs et ça c'est très pénible, très désagréable d'imaginer ça. Là aussi, ça n'existe que dans le théâtre ça. Un prof de clarinette, s'il n'a jamais fait de clarinette, c'est compliqué, d'enseigner la clarinette. Et bien, au théâtre, on se permet ça quand même. Il y a énormément de gens qui se permettent d'enseigner des acteurs sans du tout savoir comment ça marche. (ent., 10/14)

Le problème qu'il soulève trouve sa source dans les modalités de sélection de ceux qui transmettent l'art dramatique dans ces écoles, dont le caractère flou finit par se répercuter sur l'enseignement des autres arts vivants. Sommés de « faire le lien » avec l'art dramatique, ceux-ci sont parfois tentés de sortir de leur zone de compétence, comme si, aspiré par l'ambiance générale, le professeur de clarinette invité dans l'école de théâtre à transmettre sa discipline se mettait en tête d'« enseigner des acteurs », comme le dit Philippe Delaigue.

Des élèves qui « font » l'école : statut des apprenants

Le mode de recrutement et les types de relations que colportent les différents cadres de transmission en coprésence affectent le statut des élèves. Apprentis, jeunes acteurs, étudiants, artistes

¹ Sur l'ensemble du corpus d'entretiens avec les directeurs, nous recensons soixante-huit occurrences du terme « professeur » (c'est aussi celui que nous avons le plus utilisé dans la formulation de nos questions), trente et une occurrences du terme « intervenant », dix-sept occurrences du terme « pédagogue » et neuf occurrences du terme « enseignant ». Il est intéressant de signaler que plus de 70 % des utilisations du terme « enseignant » se trouvent dans les entretiens de Thierry Pariente et Philippe Delaigue, tous deux directeurs à l'ENSATT, établissement qui se distingue des autres écoles par sa tutelle (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche).

déjà : ces différentes tenues se mêlent ou s'empilent. Racontant son expérience à l'école de Nanterre-Amandiers, fondée à l'initiative de Patrice Chéreau alors à la tête du CDN de Nanterre (en binôme avec Catherine Tasca) et dirigée par Pierre Romans de 1982 à 1989, Marc Citti, qui fit partie de la deuxième promotion (1986-1989), décrit clairement ce phénomène. Il explique qu'au fur et à mesure de son parcours de formation, la notion d'élève « deviendra chaque jour plus vague¹ » et il expose la situation ainsi : « Nous sommes à l'école comme déjà sortis d'elle, dans un baptême du feu permanent² ». Cette conversion est entérinée par plusieurs directeurs d'école : Julie Brochen affirme par exemple que les élèves du TNS sont « déjà des artistes en arrivant » (ent., 09/15). Leur statut dans l'école est donc nécessairement ambivalent. De même, Serge Transvouez déclare à propos des élèves de l'ESAD : « les étudiants qui rentrent dans cette école sont des artistes à part entière » ; il nuance : « ou potentiels, on va dire ». Pour lui, l'objectif de la formation est donc de favoriser la rencontres de ces jeunes artistes avec des artistes plus âgés, de réunir les conditions pour « créer du dialogue », « pour qu'à l'issue de la somme de ces dialogues, ils puissent se déterminer en tant qu'artistes » (ent., 03/15).

Nous l'avons mentionné plus haut, administrativement les jeunes acteurs ont bien un statut d'étudiant. Néanmoins, la mention officielle ne saurait masquer que la considération qu'ils reçoivent et le pouvoir d'action sur la formation qui leur est conféré dépassent ou transcendent ce statut. L'idée que c'est en partie « les élèves qui font l'école » est rebattue par les directeurs de ces établissements ; mais aussi son pendant, qui est que l'école s'adapte aux nécessités d'une promotion, donc qu'elle est transformée pour ces élèves particuliers. Questionné sur cette dynamique d'« ajustement » de la formation aux élèves, Serge Tranvouez répond que le choix des intervenants mais aussi des disciplines traversées peut se faire en fonction des élèves : « en fonction de ce que je pense qu'une promo doit traverser ou pas », explique-t-il, tout en tentant de « casser le principe consumériste ». Il poursuit : « parce que dans les promos, les identités sont très différentes ; les énergies sont très différentes. Donc il y a des invariants, mais il faut ajuster aussi » (ent., 03/15). De même, Stanislas Nordey déclare avoir adoré « réinventer l'école en fonction des douze qui arrivaient » chaque année, à l'école du TNB (ent., 05/16).

Dans le cas de la formation proposée au TNS, les élèves disposent même d'une latitude dans leur rapport à la formation : en effet, la multiplication des propositions qui leur sont faites les oblige à faire des choix et construire eux-mêmes un parcours au sein de l'école. Sans qu'il en soit question officiellement, certains enseignements deviennent de ce fait optionnels, l'élève traçant son propre itinéraire parmi une pluralité de possibilités. Sur certains enseignements, un système de propositions à la demande se met en place : en effet, Marc Proulx, professeur permanent responsable de la formation corporelle des comédiens n'ayant qu'un seul créneau officiel de cours par semaine depuis l'arrivée de Stanislas Nordey au poste de directeur, le reste de son temps s'organise en fonction des demandes des

¹ Marc Citti, *Les Enfants de Chéreau : une école de comédiens*, Acte Sud-Papiers (coll. Apprendre), Arles, 2015, p. 58.

² *Ibid.*, p. 52.

uns et des autres. Il est « dans la maison » comme un précepteur à disposition des élèves pendant la durée de leur formation. Ils ne sont pas seulement en position de recevoir un enseignement, mais aussi d'en être les acteurs. C'est ce que met en avant Marion Pélissier, ancienne élève de l'ENSAD de Montpellier lors d'une table ronde sur la formation de l'acteur, en affirmant que la richesse de ces établissements est de considérer que les élèves doivent être le « moteur de l'école¹ ».

Richesse et peut-être aussi limite. Les directeurs de ces établissements exhortent les élèves à être curieux et à tout accueillir, et, dans un même temps, surveillent avec attention leur vision de la formation. On peut se demander si ce statut des élèves ne nuit pas à la construction de leur confiance à l'égard du cadre de formation et d'une relation pédagogique claire. Julie Brochen raconte ses difficultés de dialogue face à des élèves réticents au contact de certains intervenants et dilettantes par rapport à certaines disciplines :

J'arrêtais pas de dire aux élèves, « ne jugez-pas, faites le boulot et vous jugerez plus tard : ne vous mettez pas en situation de faire des refus, vous n'êtes pas en situation de pouvoir le faire. [...] Mais il y en a qui se braquaient, qui étaient contre et qui jugeaient terriblement les profs. Il y a beaucoup d'arrogance quand on est jeune, peu de modestie, peu d'humilité. Ça s'apprend aussi, ça. (ent., 09/15)

On attend des élèves qu'ils soient disponibles et ouverts, mais en parallèle on recueille leurs impressions et affirme publiquement qu'une grande part de la formation est pensée en fonction de leurs desiderata. Leur position est donc ambiguë.

Sébastien Charbonnier prévient des risques de ce type de relations. Il écrit :

Le désir actuel des élèves, en tant qu'il est canalisé par l'environnement social, ne doit pas devenir un principe au sein de l'acte pédagogique. Ce désir canalisé par le *socius* est le cheval de Troie de la société dans la relation pédagogique.²

L'attitude des élèves et leur capacité à traverser les difficultés et les doutes gagneraient peut-être à ce qu'ils soient plus précisément considérés comme des élèves pendant la durée de leur formation et que le point de départ de leur présence, pendant trois années au sein de ces établissements, soit qu'ils y sont pour apprendre quelque chose. Une élève du TNS nous confie : « Parfois, c'est une école où l'on estime trop qu'on a fait notre formation avant ; et on est là à vivre plein de stages, mais on conserve aussi parfois nos défauts si on ne prend pas le temps d'ouvrir les yeux dessus et de travailler dessus » (D., TNS, groupe 43). Une autre constate :

Je m'imaginais que ce serait beaucoup plus structuré, super discipliné, avec de la technique. Mais en fait, ce n'est pas du tout le cas : c'est un peu une école où en fait tu deviens déjà pro en rentrant. [...] Tu as beaucoup de metteurs en scène qui viennent et qui font des spectacles avec toi. On a eu, en première année, des intervenants où on bossait le jeu, mais en fait pas tant que ça. C'est beaucoup des metteurs en scène qui viennent et qui ne viennent pas du tout pour t'apprendre, enfin, ils ne viennent pas t'apprendre à jouer, ils viennent te mettre en scène. Du coup, tu apprends le métier. Tu apprends à être comédien, artificiellement pro. (E., TNS, groupe 42)

Ces propos corroborent le fait que, dans cette école, l'accent est mis sur les rencontres professionnelles plutôt que sur l'apprentissage. C'est ce que confirme Marc Proulx :

¹ Marion Pélissier, « Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », Table ronde du CNT, 18 février 2016. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² Sébastien Charbonnier, *Deleuze pédagogue, La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, L'Harmattan, Paris, 2009, p. 40.

Le fait d'être en atelier tout le temps avec des metteurs en scène professionnels de passage, quand ils sortent, ils sont déjà en train de jouer. Il y a un comportement d'acteur qui se crée, mais ça fait des acteurs qui sont bons en auditions, qui sont bons à rencontrer les gens parce qu'ils sont déjà dans une dynamique, mais qui doivent continuer à se former après. [...] Tu as des écoles qui sont très très techniques mais où les élèves ont peu joué de projets donc ça ne fait pas forcément des acteurs qui sont sûrs d'eux-mêmes, même s'ils ont un sacré bagage technique. (ent., 11/13)

Dans ces établissements, l'ambivalence statutaire des élèves ouvre des possibilités comme elle conduit à des impasses : comme la plupart des postulats sur lesquels ils reposent, il faudra s'interroger sur ses justifications.

À l'école des autres arts

L'étude de ces emboîtements structurels permet d'entrevoir plus précisément le statut de la pédagogie dans ces établissements, car s'il est désormais admis que « le jeu s'apprend¹ », les modalités de cette transmission sont toujours controversées. Dans un entretien en date du 10 février 2006, Alain Knapp, responsable puis directeur des études au TNS de 1983 à 1989, arrivait au constat suivant : « Je continue à penser que le principe de la formation est mauvais : elle commence par la fin. [...] On ne peut pas dire aux élèves “vous n'êtes pas des artistes” puisqu'on les met en situation de l'être² ». Ce que semblent valider ces écoles par leur mode de fonctionnement, c'est que le jeu s'apprend essentiellement en jouant : elles proposent donc d'une certaine manière des modalités d'apprentissage sur le tas, encadré. À son entrée dans l'école, l'élève est celui qui « sait déjà jouer³ » mais vient progresser au contact d'autres artistes.

Au contraire, la transmission des disciplines non-théâtrales dans ces établissements se fait dans des conditions qui s'alignent sur le modèle scolaire ou universitaire : transmission de « savoirs » par des « spécialistes⁴ ». De ce fait, l'espace d'apprentissage de ces disciplines constitue une sorte d'école dans l'école (il est parfois localisé dans un espace dédié, comme le dojo il y a quelques années au TNS). Marc Proulx expose cette situation dans un entretien à propos de l'enseignement du taï-chi dans cette école :

On peut affirmer que le « dojo » fut le point fixe, l'âme (du violon...) de cette Ecole du TNS pendant des décennies ; ce point fixe a pu être épaulé un bon moment par l'Escrime grâce à la présence d'un Maître d'arme, puis de son fils (!) Il a pu se déplacer doucement vers l'atelier du

¹ Josette Féral, *L'École du Jeu*, op. cit., p. 19.

² Alain Knapp, « Entretien avec Alain Knapp, Strasbourg, 10 février 2006 », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 157.

³ Marcel Bozonnet, in Sylvie Faguer & Jean-Luc Léon (réal.), *Rue du Conservatoire*, la Sept-ARTE/Album productions, Paris, 1998, 38 : 05. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

⁴ Jean-Claude Milner, *De l'école*, op. cit., p. 9.

clown, et depuis un bon moment maintenant c'est la classe de chant qui tient la posture de repère, ou de point chaud.¹

André Litolff à l'ESTBA et Françoise Rondeleux au TNS aiment à se définir tous deux comme des « piliers de l'école » : « pilier pour les élèves » déclare le premier et pilier pour la notion même d'école dirons-nous. Dans ces classes, au contraire du « maître ignorant » évoqué par Jacques Rancière à partir des écrits de Joseph Jacotot, qui récuse l'inégalité entre savant et ignorant², l'élève est officiellement là pour apprendre ce qu'il ne sait pas encore et son professeur pour le lui enseigner en lui donnant des outils précis et en l'accompagnant de son regard et de son attention. Les autres arts, disent les directeurs, c'est ce qui peut s'apprendre, mais aussi peut-être, ce qui, dans la formation, rappelle aux élèves qu'ils sont là pour apprendre. C'est ainsi que des matières considérées au départ comme périphériques par rapport à la mission essentielle d'un établissement d'art dramatique, à savoir l'apprentissage du jeu dans des classes ou des stages d'interprétation, en arrivent à postuler à un rôle axial, celui de garantes de la pérennité de l'institution scolaire au-delà des directions artistico-pédagogiques successives qui doivent la superviser.

¹ Marc Proulx, « Esquisse de réflexion – Questionnaire sur le tai-chi pour Véronique Doleyres », École du TNS, Strasbourg, 01/12/2011. Ce document m'a été donné par Marc Proulx lors de mon premier séjour d'observation dans cette école en novembre 2013.

² Voir Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.

IV. SUR LES TRACES DE L'INTERDISCIPLINARITÉ À TRAVERS L'HISTOIRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES FRANÇAISES (1786-1993)

L'interdisciplinarité constitue un fil d'Ariane ténu à partir duquel nous proposons une généalogie de la formation institutionnelle des acteurs en France : de tous temps, les apprentis comédiens ont été mis en contact, dans le cadre de leur apprentissage, avec d'autres arts, au premier rang desquels se trouvent la danse, l'escrime et le chant. Ce qui s'est modifié au fil des ans, c'est le statut de ces disciplines dans les programmes et le regard porté sur celles-ci par les différents protagonistes de la formation.

Notre traversée historique débute en 1786, date à laquelle est établie la création de l'ancêtre du Conservatoire, et se termine en 1993, date à partir de laquelle nous étudierons de manière plus approfondie nos cinq écoles. Au XXe siècle, nous isolerons trois moments de bascule sur les plans historiques, pédagogiques et artistiques (la Libération de 1944-1945, les événements de mai 1968, et la première vague de décentralisation qui débute en 1982) dans le but d'étudier leur incidence sur la question de l'interdisciplinarité. Certains événements marquants (comme par exemple l'installation, en 1954, du Centre dramatique de l'Est et de son école dans un nouveau bâtiment de Strasbourg, siège de l'actuel TNS) se trouvent entre ces bornes comme autant d'échos des modifications entamées quelques années plus tôt et annonciatrices des mouvements futurs : cette périodisation est donc plus un cadre réflexif qu'une chronologie fermée qui ne saurait prendre en compte les subtilités inhérentes à tout changement historique.

Au cours de cette période, les disciplines non-théâtrales sont désignées et considérées comme des cours « accessoires », puis « annexes », ces termes dessinant une hiérarchie claire et explicite des enseignements. En dehors de l'école de Strasbourg, leur apprentissage garde alors bien souvent un caractère optionnel : le choix de les suivre ou non est confié aux élèves, sans exiger d'eux une quelconque régularité de participation. Souvent administrées à des doses homéopathiques, ces matières sont considérées comme des ajouts utiles mais négligeables. Le terme en lui-même renvoie à une relation de dépendance, voire de souveraineté entre les enseignements et à une hiérarchie établie entre les disciplines traversées au cours de l'apprentissage : l'interdisciplinarité est annexée à la transmission de la tradition déclamatoire, puis au primat de l'interprétation. La réception de ces enseignements par les élèves et leur considération par les autres professeurs confirment ce rang subalterne : ignorés, moqués, ou méprisés, ils sont taxés d'inadaptation aux nécessités de l'art de l'acteur ou de simple perte de temps. Si de subtiles modifications se font progressivement jour, elles peinent à se concrétiser : il faudra attendre les années 1990 pour que des mesures nettes soient prises à ce sujet et que s'amorce un processus d'intégration de l'interdisciplinarité.

1. Le Conservatoire : entre monopole et bête noire (1786-1946)

Durant les premiers âges qui le mèneront à l'indépendance par rapport au Conservatoire de musique, le Conservatoire d'art dramatique garde de ses origines académiques le monopole de la formation publique des acteurs en France. Il se consacre à une vocation unique qui détermine à la fois ses méthodes pédagogiques et ses conceptions de l'art du comédien : la déclamation. Il en découle une relative homogénéité de la structure et du contenu de l'enseignement, dont nous allons tâcher de dégager les caractéristiques et les modalités¹ ; tâche liminaire importante étant donné que c'est en grande partie en réaction à ce modèle pédagogique et artistique que s'inventeront les entreprises de rénovation théâtrale du début du XXe siècle, jusqu'à la création en 1954 de l'école de Strasbourg.

Musique et théâtre : une imbrication structurelle

À la création de l'École royale de chant et de déclamation sous l'égide de l'Académie royale de musique, par arrêt du Conseil d'État du roi du 3 janvier 1784, et jusqu'à l'érection du Conservatoire national d'art dramatique en établissement public autonome, par la loi de finances rectificative du 7 octobre 1946, la question de l'interdisciplinarité se pose à deux niveaux : celui de la mission de l'établissement et celui de la formation des acteurs. En effet, la classe dramatique ouverte en juin 1786, puis l'École de déclamation établie en mars 1806 à l'intérieur du Conservatoire de musique sont des sous-sections d'un établissement qui les contient sans les recouper absolument. Dans le Conservatoire de musique au début du XIXe siècle, la déclamation, donc le théâtre par extension, est une discipline parmi d'autres (comme nous l'avons vu dans l'introduction), une partie et non le tout. Il y a donc interdisciplinarité de l'établissement avant que de la formation elle-même. L'enseignement de la déclamation constitue le tronc commun aux deux sections, les uns la pratiquant sur le mode lyrique, les autres sur le mode dramatique. Tout au long du XIXe siècle, au Conservatoire, le théâtre comme la musique restent à l'école de la déclamation. De plus, certains cours optionnels sont destinés aux élèves des deux sections : c'est le cas de la classe de danse « et de grâce » de Jean-Étienne Despréaux (1748-1820, maître à danser de l'Académie sous l'Ancien Régime, professeur de maintien de l'impératrice et ordonnateur de cérémonies officielles²), créée en 1806, où les élèves des deux écoles « arrivés au moment de préparer leurs débuts, sont admis³ ». Monique Sueur fait même mention d'une ouverture des classes de déclamation aux élèves se destinant au barreau⁴. Ce mélange des élèves

¹ Pour cette période, nous nous référons en premier lieu à l'ouvrage de Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique* qui réalise une synthèse de l'histoire du Conservatoire de sa création aux années 1980 à partir des archives de l'établissements, de témoignages croisés d'élèves, de professeurs et de directeurs et enfin, d'articles de presse.

² Voir Gabriella Asaro, « Jean-Étienne Despréaux et le renouveau de la danse », juin 2009, notice publiée sur le site de la Réunion des musées nationaux « L'histoire par l'image » (HPI) : <https://www.histoire-image.org/etudes/jean-etienne-despreaux-renouveau-danse?language=fr>, consulté en juillet 2017.

³ « Dispositions générales de l'organisation du Conservatoire » (janvier 1808), cité dans Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique*, op. cit., p. 28.

⁴ *Ibid.*, p. 26 : « ses classes sont aussi ouvertes aux élèves qui se destinent au barreau ».

dans certaines classes sera encore pratiqué au début du XXe siècle où les cours de maintien, désormais dispensés aux hommes et aux femmes de manière séparée¹, regroupent chanteuses et comédiennes. Béatrix Dussane, dans le premier tome de son autobiographie intitulé *Premiers pas dans le temple*², est d'ailleurs très critique quant aux aptitudes au jeu dramatique de ses camarades chanteuses. Il serait tentant de parler de transversalité considérant cette circulation des élèves au sein de ces enseignements mais la caractérisation serait quelque peu anachronique. Néanmoins, celle-ci témoigne d'une organisation de la formation et plus encore de l'existence de hiérarchies entre les disciplines différentes de celles que nous connaissons de nos jours.

En effet, dans cette longue période, on peut dire que structurellement c'est la musique qui domine le théâtre et que pédagogiquement, c'est la déclamation, et plus précisément sa tradition forgée dans les siècles précédents, qui préside à la formation³. L'emboîtement de l'école de déclamation dans le Conservatoire de musique est le fruit d'une hiérarchie implicite entre les arts qui place le théâtre dans le giron de la musique. André Antoine l'exprime ainsi : « Nous sommes dotés d'une grande école de déclamation étrangement fondue et d'ailleurs presque absorbée dans une école musicale bien plus importante et bien plus privilégiée que l'enseignement théâtral⁴ ». Il semblerait que l'école de déclamation ait été très peu dotée financièrement par les pouvoirs publics dans ces premières décennies d'existence et ce jusqu'à l'entre-deux-guerres, le Conservatoire de musique absorbant ses efforts pour l'enseignement des arts. Cette hiérarchie se retrouve enfin dans le profil artistique des directeurs de l'établissement : Raymond Rognoni, fondateur du Centre d'art dramatique (qui deviendra l'ENSATT) formule en 1941 plusieurs critiques sur le Conservatoire, notamment sur le fait que les directeurs soient souvent issus de l'Institut (c'est-à-dire de l'Académie des Beaux-Arts) et spécialistes de la musique. Il réclame un « directeur des études dramatiques⁵ » qui serait à même d'assurer une cohérence pédagogique et artistique globale à l'échelle de l'école de déclamation, plutôt que de laisser, de manière disparate et anarchique, les différents professeurs enseigner chacun de leur côté. Ce manque de direction dénoncé par Raymond Rognoni, nous renseigne sur le rapport à la formation de l'époque : le Conservatoire n'est alors pas construit sur la base d'un projet pédagogique et artistique mais sur le postulat qu'on y transmet une tradition, donc qu'il n'y a nul besoin de proposer une vision globale qui traverserait les différents enseignements. De ce fait, ce sont les nécessités de cette tradition et de sa transmission qui déterminent le contenu comme la structure de la

¹ Nous ne pouvons pas affirmer que les cours de maintien étaient réservés aux femmes : il n'en est pas fait de mention explicite. Nous faisons donc l'hypothèse que des cours de maintien existaient pour les hommes et les femmes et qu'éventuellement, l'assiduité n'était pas la même dans les deux classes : mais cela ne peut être que des hypothèses.

² Voir Béatrix Dussane, *Au jour et aux lumières, tome I, Premiers pas dans le Temple*, Calmann-Lévy, Paris, 1955.

³ Aujourd'hui, c'est la danse qui est dans le giron de la musique, non plus totalement « inféodée » à elle, mais associé au sein du CNSMDP. Voir Lætitia Chassain-Dolliou, *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Gallimard (coll. Découvertes, Paris, 1995).

⁴ André Antoine, in Jean-Pierre Sarrazac & Philippe Marcerou (éds.), *Antoine, L'Invention de la mise en scène, Anthologie des textes d'André Antoine*, Actes Sud/CNT, Paris, 1999, p. 75.

⁵ Raymond Rognoni, cité dans Pierre Roudy, *Le Centre dramatique de la rue Blanche – L'ENSATT, École nationale supérieure des arts et techniques du Théâtre*, Éditions du Club Zéro, Paris, 2001, p. 108.

formation. Nul besoin de projet pédagogique explicite : les comédiens sont à l'école d'un art codifié, celui de la déclamation.

Vue d'ensemble de l'enseignement

L'enseignement est alors majoritairement individuel (on parle de classes de « formation individuelle » pour désigner ce qui deviendra plus tard les « classes d'interprétation ») : un professeur fait travailler un élève, ou deux, sur un monologue ou une scène dialoguée. Souvent, les autres élèves de la classe ne sont pas présents. Les professeurs sont des acteurs consacrés, sociétaires de la Comédie-Française pour la grande majorité. Le travail porte principalement sur le dire et la transmission est d'abord celle d'une langue et de son phrasé, secondairement d'une expérience de la scène, de façons de faire, mais aussi de rôles du répertoire classique (partitions scéniques faites d'intonations et de jeux de scènes) : d'où des critiques extrêmement virulentes au début du XXe siècle, accusant les professeurs de faire de leurs élèves de pâles copies d'eux-mêmes. On accuse le Conservatoire de ne pas former à un métier mais à des rôles, pour les plus chanceux, à *un* rôle pour la plupart (celui avec lequel ils sont entrés et avec lequel ils passeront le concours de sortie). À cette époque, les élèves ont très peu d'heures de cours (à peine quatre par semaine) et le taux d'absentéisme est très élevé dès qu'il ne s'agit pas du moment privilégié où l'élève passe sa scène devant son professeur (ce qui, si l'on en croit Antoine, n'arrive que quelques heures par an¹). Pour Charles Dullin, l'absence d'un projet pédagogique et artistique global nuit à la portée des enseignements individuels. Il s'interroge : « Quel programme, quelles directives, quelle autorité donne-t-on aux professeurs les mieux intentionnés ? C'est l'anarchie la plus complète² ». Le dilettantisme récurrent des élèves serait donc le résultat de ce manque de cadre, mais aussi le signe d'une méfiance grandissante vis-à-vis de l'enseignement dispensé dans cet établissement : le même Charles Dullin rapporte des paroles d'élèves venant dans son théâtre et se présentant en indiquant « je suis au Conservatoire, mais rassurez-vous, j'y vais le moins possible³ ». Ce dilettantisme est une des sources de contestation virulente des penseurs du théâtre du début du XXe siècle qui y voient une insulte faite à l'art sacré qu'est le théâtre. Celui-ci correspond à la fois à un habitus de l'élève Conservatoire en train de se construire et à une hiérarchie particulièrement prononcée entre les enseignements (qui va de pair avec les perspectives et objectifs donnés par l'école, à savoir le concours de sortie et l'entrée à la Comédie-Française), les deux étant bien sûr intimement liés.

Nous retrouvons ces mêmes tensions au sujet de l'interdisciplinarité. Dans cette conception de l'art de l'acteur et de son enseignement, elle tient une place mineure : elle est même, jusqu'aux lendemains

¹ Il évalue la durée annuelle des classes de cent à cent vingt cinq heures, ce qui, divisé par le nombre d'élèves (douze) donne un total de dix heures maximum « d'enseignement direct » par année ! Voir André Antoine, « Le Théâtre Libre » dans *Antoine, L'Invention de la mise en scène, op. cit.*, p. 76.

² Charles Dullin, *Ce sont les dieux qu'il nous faut, op.cit.*, p. 148.

³ *Ibid.*, p. 148.

de la Deuxième Guerre mondiale, absolument anecdotique. Les disciplines non-théâtrales prennent la forme d'enseignements optionnels et ces classes semblent ignorées, si ce n'est méprisées, par la plupart des élèves.

En lisant l'histoire du Conservatoire proposée par Monique Sueur et en parcourant la liste des professeurs de cette institution depuis sa fondation (que l'on trouve en annexe de son ouvrage), l'on retrouve la trace de plusieurs disciplines non-théâtrales : nous avons déjà mentionné les cours de danse de Despréaux entamés en 1806. Monique Sueur note qu'il enseignait « la position du corps, sa marche et ses développements, suivant les divers caractères dramatiques¹ » mais sans mentionner avec quels outils il proposait de mettre en travail ces aspects². L'on sait que les professeurs de danse et de maintien de cette époque ont été le plus souvent des danseurs classiques, souvent professeurs en même temps à l'école de l'Opéra ; Copeau en témoigne dans son descriptif grinçant de la formation dispensée au Conservatoire :

Classe de maintien, par une danseuse d'opéra.

Classe de littérature, par un petit pion, ami d'un député.

Facultatifs. On n'y va pas³.

Dans ces quelques mots, au-delà du constat de désertion de ces classes, l'on peut lire une critique explicite du choix des professeurs et par ricochet du manque de pertinence de ces enseignements. Il est difficile d'étayer cette opinion étant donné le peu de sources dont nous disposons sur cette période, mais d'autres témoignages recueillis la corroborent. On relève que des cours d'escrime ont été dispensés au Conservatoire à partir de 1818, par M. Lamotte d'abord, puis par M. Grisier, cela, semblerait-il, de manière si ce n'est continue du moins très suivie jusqu'à nos jours. Il est aussi fait mention de leçons d'équitation (à l'évidence à l'extérieur du Conservatoire, mais sans plus de détails), ce que confirment des récits épars. Nous ne savons pas combien de temps duraient ces cours ; et surtout, il est difficile de retracer une chronologie exacte de ces enseignements. D'après⁴, il semblerait qu'ils aient eu une présence en pointillés dans les cursus.

Des enseignements ignorés voire méprisés

À la lecture des témoignages recueillis par cette dernière, nous remarquons que la présence et l'implication des élèves dans ces classes était inconstante. Edmond Got, ancien élève, fait état dans son journal du dilettantisme général des élèves vis-à-vis de ces cours (« presque aucun élève n'y va⁴ ») et rapporte la surprise et le contentement des professeurs de ces disciplines de le voir se présenter à

¹ Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique*, op. cit., p. 26-28.

² Nous n'avons pu consulter cette monographie sur le maître de ballet : Albert Firmin-Didot, *Souvenirs de Jean-Étienne Despréaux, Danseur de l'Opéra et poète-chansonnier 1748-1820 (D'après ses notes manuscrites)*, A. Gaignault Imprimeur, Issoudun, 1894.

³ Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 174.

⁴ Edmond Got, cité dans Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire National d'art dramatique*, op. cit., p. 46.

leur classe, « charmés de servir enfin à quelque chose¹ ». Edmond Got utilise d'ailleurs, pour désigner ces enseignements la formule « cours accessoires² ». Tout au long de cette histoire de l'interdisciplinarité nous verrons que les disciplines que nous avons désignées par le mot valise « non-théâtrales », sont affublées de qualificatifs qui révèlent la considération qu'on leur porte et les enjeux qu'on leur attribue. Ici, le terme « accessoire » renvoie à une échelle de valeur claire et, si l'on regarde de plus près la définition de ce mot, il exprime aussi une contradiction et une contrariété. Sarah Bernhardt, élève au Conservatoire de 1859 à 1862, glisse dans *L'Art du théâtre* quelques remarques très critiques sur l'enseignement du maintien. Après s'être défendue d'avoir été assidue à toutes les classes qui lui étaient proposées au Conservatoire, « même celles de maintien du père Élie³ », elle étale tout le mal qu'elle pense de cet enseignement (« Nous marchions avec la solennité des chameaux⁴ », raconte-t-elle avec ironie) et conclut sur l'inutilité de celui-ci et même sur le travail à fournir pour « oublier tout ce que le pauvre homme s'acharnait à nous enseigner⁵ ! ». L'enseignement du maintien tel qu'il était proposé aux jeunes comédiennes était, pour Sarah Bernhardt, non seulement inutile mais potentiellement nocif. Elle exprime son dédain pour ce « pauvre M. Elie fardé et frisé, vieux beau tout paré de dentelles⁶ » qui lui semble issu à la fois d'un autre monde (celui de la danse de cour) et d'une autre époque (celle d'un théâtre engoncé dans ses conventions). Elle raconte que le « père Élie » les entraîne à réaliser ce qu'il nomme des « assiettes », c'est-à-dire des modes d'emploi gestuels de l'expression des humeurs. Dans cet enseignement corporel se met en place, comme pour le dire, la transmission d'une tradition dont les racines sont enfouies mais peu profondes. Sous la plume de celle qui incarnera Hamlet et Pélleas, par désir de jeu mais aussi par défiance envers des traditions castratrices pour son sexe, commence à se faire jour un rejet de ce que Vitez nommera ensuite la « civilisation mandarine⁷ » à la française. Sarah Bernhardt soutient que le geste et la parole sont modifiés, de fait, par l'état dans lequel se trouve l'interprète et que la transmission de ces formes (gestuelles et verbales) est un couperet contre la vérité et la pensée. Elle va même jusqu'à se prononcer contre Diderot dont la philosophie infuse en profondeur l'enseignement de l'art de l'acteur de l'époque. Elle écrit : « Diderot prétend que l'artiste ne doit rien sentir. C'est une erreur et je m'inscris en faux contre Diderot⁸ ». Or, la position de cette dernière, subversive pour l'époque, est le fruit d'une longue pratique des planches : à travers son témoignage, nous soulignons que dès le début du XIXe siècle un changement est à l'œuvre dans la conception de l'art de l'acteur, qui va se préciser et se densifier à l'ère de la mise en scène ; mais il faudra attendre plusieurs décennies pour que les

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ Sarah Bernhardt, *L'Art du théâtre, op. cit.*, p. 114.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibid.*, p. 115.

⁶ *Ibid.*, p. 114.

⁷ Antoine Vitez, *L'École, op. cit.*, p. 59.

⁸ Sarah Bernhardt, *L'Art du théâtre, op. cit.*, p. 202.

nouvelles tendances, portées par les postromantiques, puis par les symbolistes et enfin par les membres du Cartel imprègnent la formation institutionnelle en France.

En conclusion de son ouvrage, Sarah Bernhardt s'acharne de manière véhémence sur l'enseignement du Conservatoire, responsable selon elle de fabriquer des « marionnettes étiquetées¹ ». Sa critique de la manie française et bourgeoise du classement la conduit à dénoncer l'hypocrisie et le danger de catégorisations trop fermées, en soulignant ce que nous nommerions aujourd'hui l'interdisciplinarité inhérente à tout véritable geste artistique. Elle écrit de la France, ce « pays des arts et des idées généreuses », mais aussi de « la bourgeoisie surabondante » :

Il n'admet pas que le sculpteur soit peintre, ni le peintre musicien ; ni le musicien architecte, ni l'auteur acteur, ni l'acteur écrivain. Il n'aurait jamais admis Eschyle, Euripide, Molière, Shakespeare, comédiens et poètes ; Aristodème ambassadeur et acteur, Léonard de Vinci, Michel Ange, politiciens, peintres et sculpteurs. Il rit encore du violon d'Ingres, et impose aujourd'hui qu'il est la majorité son veto aux comédiens.²

Avant l'heure, celle qui mena une recherche personnelle et pratique sur le jeu fait vœu de la transversalité. Elle conclut cette diatribe en s'insurgeant contre la notion d'emploi et en appelle à un « enseignement rénové³ » pour sauver le théâtre de cette gangrène. C'est ce que feront aussi nombre de réformateurs du début du XXe siècle parmi lesquels figure Copeau. Pour ce dernier, la faillite du Conservatoire à proposer un enseignement pertinent risque de décrédibiliser la possibilité de l'enseignement lui-même. Créer une école comme celle du Vieux-Colombier, c'est opposer au Conservatoire la preuve en actes qu'un enseignement de l'art théâtral, modeste, méthodique et en même temps artistique, est possible⁴. Cette tentative, marquante à bien des égards, infiltrera, par le jeu des générations, des entreprises ultérieures comme celle du TNS. Cette dynamique d'opposition avec le Conservatoire refait surface plus d'un siècle après, quand Stanislas Nordey déclare, à propos du TNB, avoir conçu l'école comme un « Anti-Conservatoire⁵ ».

Durant un siècle et demi, les disciplines non-théâtrales furent soumises au primat de la déclamation (comme nous avons pu le voir avec « l'assiette » du père Élie) et exclues, ou du moins déclassées en regard de cette tradition, elle-même inféodée à l'enseignement musical. L'homogénéité relative de cette formation ne saurait masquer les tentatives de modification qui coururent sur la période. Peu avant la guerre de 1870 par exemple, le Comité des études dramatiques entreprit de modifier légèrement le règlement en assurant qu'« il y [aurait], pour les élèves qui se destinent au théâtre, des classes obligatoires de maintien, de mimique théâtrale et d'escrime ». Mais ce vœu n'aura pas de suite

¹ *Ibid.*, p. 211.

² *Ibid.*, p. 210.

³ *Ibid.*, p. 212.

⁴ Jacques Copeau : « Et c'est l'inexistence de cet enseignement qui, dans bien des esprits, jette un injuste discrédit sur l'idée même d'École, oppose la notion de personnalité à celle d'éducation, désigne l'extravagance comme antidote de l'académisme ». In *L'École*, op. cit., p. 249.

⁵ Stanislas Nordey, in Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, op. cit., p. 69. Cette dynamique d'opposition est moins le résultat d'une observation extérieure que le fruit de sa propre expérience de l'école en tant qu'élève.

directe, il sera reformulé à plusieurs reprises au cours du XXe siècle et il faudra attendre 1993 et l'arrivée à la direction du Conservatoire de Marcel Bozonnet pour voir les disciplines non-théâtrales prendre un caractère obligatoire dans la formation. Certains sujets épineux comme l'assiduité, le caractère partial du concours d'entrée ou l'épreuve finale du concours de sortie, sont la source de réflexions et de légères réformes sur cette période, mais il faudra attendre l'après-guerre pour que des changements notables se mettent en place, avec l'émergence des deux autres établissements d'enseignement supérieur que seront le Centre dramatique ou ENSATT et l'école de Strasbourg, futur TNS. La validité artistique et pédagogique de la déclamation s'atténue progressivement tout au long de cette période sans qu'aucune autre « école » ne vienne la remplacer. La formation de l'acteur à la française se cherche encore.

2. Constructions et reconstructions d'après-guerre (1946-1968)

Le 8 octobre 1946, sous l'impulsion du directeur Claude Delvincourt, les écoles de musique et d'art dramatique se séparent. C'est la création du Conservatoire national supérieur d'art dramatique tel que nous le connaissons aujourd'hui. Paul Abram en devient le directeur. Le règlement intérieur en date du 27 avril 1947 présente les nouvelles modalités de fonctionnement de l'établissement¹. Ce texte insiste notamment sur le fait que le Conservatoire est bien une « École » et non une « Faculté », ce qui réclame de la part des élèves « une assiduité totale » qui les interdit de se livrer à une activité professionnelle (ou éducative) parallèle. C'est la première fois dans l'histoire du Conservatoire que cette demande d'exclusivité est formulée, signe d'un changement notoire dans la formation proposée. La difficile mise en application de cette règle sera le lot de toutes les directions jusqu'à nos jours : aujourd'hui, si celle-ci est beaucoup mieux intégrée, elle fait tout de même l'objet d'exceptions.

Tel qu'il est exposé dans ce document, l'enseignement paraît touffu : huit classes principales (dont les classes de formation individuelle qui restent au centre de la formation), des « cours annexes » qui représentent un volume horaire de deux heures une fois par semaine, parmi lesquels on trouve un cours réservé aux tragédiens, un cours de mimique et d'expression corporelle et un cours de danse (les élèves devaient-ils choisir l'un de ces cours ou les suivre tous, il est difficile de le savoir) et enfin, des leçons d'escrime et des exercices de culture physique et de sport (à noter que ces disciplines sont présentées à part des « cours annexes ») et un cycle de conférences de culture générale. Dans ce document, tous ces cours sont présentés comme obligatoires : la formation proposée est donc censément beaucoup plus dense qu'auparavant. Ce sera le cas des formations proposées à l'école de la rue Blanche et au CDE (école de Strasbourg) qui occuperont dès le début les élèves à plein temps. À la mort de Paul Abram en 1955, c'est Roger Ferdinand qui prend sa suite et étoffe encore davantage ce

¹ Après diverses modifications, son statut d'établissement public à caractère administratif est aujourd'hui réglé par le décret n° 2011-557 du 20 mai 2011.

programme en ajoutant des cours de culture générale professionnelle, de langues étrangères et d'initiation aux problèmes techniques de la scène. Il annonce souhaiter faire du Conservatoire une sorte « d'Université polyvalente » (expression qui fait étrangement écho à la notion de « Faculté » que son prédécesseur, Paul Abram, refusait) : on devine dans ces nouvelles propositions l'influence, peut-être inconsciente, de ce qui se met en place ailleurs, au Centre d'art dramatique de la rue Blanche et au Centre dramatique de l'Est.

L'enseignement de la rue Blanche

L'actuelle ENSATT a recueilli l'héritage de l'École de la rue Blanche, fondée en 1941 par Raymond Rognoni (qui dirigeait précédemment l'École des Enfants du spectacle, créée en 1924 pour assurer l'instruction des enfants employés dans les théâtres¹) sous le nom de Centre de formation professionnelle du spectacle, puis Centre de Jeunesse du spectacle quelques mois plus tard – en tout, entre 1941 et 1969, l'école aura connu sept noms officiels². Thierry Pariente parle de l'« obscurité des années de [sa] naissance³ ». En effet, c'est en pleine occupation allemande que l'école voit le jour, fondation trouble et volontiers passée sous silence (une politique antisémite sera adoptée dans l'établissement pendant ces années et en 1944, Raymond Rognoni sera radié des cadres de l'enseignement technique puis convoqué par la Commission d'épuration de la rue de la Paix en novembre). Provisoirement installée au 32 rue Flachat dans le XVII^e arrondissement en avril 1941, elle déménagera 21 rue Blanche dans le IX^e arrondissement en mai 1942 dans un hôtel particulier, d'où la désignation métonymique de l'école par son adresse parisienne⁴. Avec l'augmentation du nombre d'élèves et l'évolution des enseignements, ces locaux s'avèreront peu fonctionnels et inadaptés aux besoins d'un tel établissement, mais il faudra attendre les années 1990 pour que l'école déménage à Lyon dans des locaux conçus spécifiquement pour accueillir l'école.

Dans un paysage parisien où les cours privés, dispendieux et à la qualité parfois discutable, se multiplient, ouvrir une école publique d'enseignement de l'art dramatique, qui donne notamment accès au Conservatoire national supérieur d'art dramatique en assistant les jeunes acteurs dans la préparation du concours d'entrée, est un projet aussi « original » que nécessaire⁵. L'objectif est double : « former une génération de jeunes pour le théâtre, le cinéma, la radio tant au point de vue artistiquement

¹ Sur l'École des enfants du spectacle voir, Marie-Thérèse Naudon, *L'École des enfants du spectacle – Historique de la réalisation d'une utopie*, Saint-Etienne, 2003.

² Voir Koffi Kwahulé, « ENSATT ou les sept vies de BLANCHE », in Véronique Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 83-86.

³ Thierry Pariente, « (Re)commencer », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 13.

⁴ Sur la fondation de l'école de la rue Blanche, voir <http://www.ensatt.fr/index.php/36-histoire/1900-les-annees-40-la-genese>, consulté en août 2017 ; voir aussi Pierre ROUDY, *Centre dramatique de la Rue Blanche – L'ENSATT, École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre*, Éditions du Club zéro, Paris, mars 2000.

⁵ Voir Olivier Farron, « 1941, Jeunesse ! », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT, op. cit.*, p. 119-124.

professionnel que moral¹ ». Il semblerait que pendant les toutes premières années d'existence de l'école, les élèves aient pratiqué danse et chant aux côtés d'interprètes venus de l'Opéra, Guy Lainé, danseur étoile et Andrée Marillet, chanteuse². Jean Meyer, directeur artistique jusqu'en 1979, prend la succession de Raymond Rognoni en septembre 1944. Figure importante dans l'histoire de cet établissement, il conditionna par sa vision artistique et pédagogique le contenu de la formation, notamment en ce qui concerne l'introduction de disciplines non-théâtrales dans la formation. Pierre Roudy, directeur de l'établissement de 1970 à 1991, relate que pour une raison inconnue, celui-ci avait une opinion très tranchée sur la question : il était contre. Il explique que jusqu'en 1969, il s'opposa à l'introduction du chant, de la danse, de l'expression corporelle dans les cursus pour s'en faire le défenseur au moment de la crise de mai 1968, puis revenir en arrière ensuite³.

Andrée Lehot, directrice administrative de 1951 à 1969, réalisa une thèse qu'elle soutint en 1968, dans laquelle elle décrit et analyse l'enseignement rue Blanche. La formation alors dispensée repose principalement sur le travail des classiques selon une certaine orthodoxie de la représentation : le Centre est « un pôle », un « centre de tradition⁴ », ce qui n'exclut pas de « donner la possibilité d'évoluer » et d'entraîner chez les acteurs la « faculté de s'adapter⁵ ». Les élèves ont environ trente heures de cours par semaine étalées sur cinq jours. Ils étudient le matin « la théorie » (sous la forme de cours d'histoire du théâtre), elle ajoute qu'ils pratiquent aussi la comédie et l'escrime, et l'après-midi est consacrée à « la pratique du métier » (à travers la répétition puis la représentation de pièces). Elle résume : « Pour former l'instrument ; des cours d'escrime et de diction. Pour former l'instrumentiste : le cours de Comédie⁶ ». Dans la dernière partie de sa thèse, elle suggère la création de cours supplémentaires compte tenu de l'évolution théâtrale en France et de ce qui se fait à l'étranger : elle propose d'instituer des cours de sport, de danse, de chant et d'improvisation. Autant d'enseignements dont nous comprenons, par la négative, qu'ils n'étaient pas encore au programme.

Création de l'École du Centre dramatique de l'Est : l'interdisciplinarité au cœur du projet pédagogique de Michel Saint-Denis

Créé en 1946, sous la double impulsion du Syndicat intercommunal regroupant les villes de Colmar, Strasbourg, Metz, Mulhouse, et ensuite Haguenau, et de l'État, en la personne de Jeanne Laurent, le premier centre dramatique en France comprend d'entrée de jeu dans ses ambitions la formation de comédiens. André Clavé, son premier directeur, fonde effectivement l'École d'art dramatique du CDE, qui se tient alors au théâtre municipal de Colmar, sans que cette version n'ait,

¹ Cité par Olivier Faron, *Ibid.*, p. 121.

² Voir « Liste des cadres administratifs, éducatifs, techniques du Centre de jeunesse du spectacle », 1941. Fonds ENSATT, BNF.

³ Pierre Roudy, *Le Centre dramatique de la rue Blanche*, op. cit., p. 59.

⁴ Andrée Lehot, *La Formation des comédiens au Centre d'Art Dramatique de la rue Blanche à Paris*, op. cit., p. 259.

⁵ *Ibid.*, p. 260.

⁶ *Ibid.*, p. 269.

dans la réalité, l'envergure souhaitée : des membres de la troupe permanente assuraient a priori des classes gratuites, le soir¹. Le peu d'informations disponibles sur ces premières années ne nous permettent pas de déterminer précisément comment l'école a fonctionné à ce moment-là.

Lorsque Michel Saint-Denis est nommé à la direction du CDE en 1953, il envisage de ne prendre que la direction de l'école et de confier à Clavé celle du Centre, mais ce dernier refuse. Contraint d'assurer prioritairement la saison 1953 du théâtre, l'École professionnelle d'art dramatique du Centre dramatique de l'Est n'ouvrira ses portes qu'en janvier 1954. Dès lors, elle propose plusieurs sections : des « cours de jeu » et des « cours techniques » (le premier groupe d'élèves techniciens rentrera précisément en décembre 1954). Elle est ouverte aux élèves français et étrangers mais destinée en priorité aux candidats des départements de l'Est. Le vœu de Michel Saint-Denis est que cette école serve la décentralisation dramatique : c'est une école « engagée » qui veut « créer des « militants ». Par cette bataille pédagogique, il entend bien « former de jeunes élèves comédiens qui pourront être appelés à participer à l'effort artistique actuel et futur du Centre dramatique de l'Est² ». Le ton est donné : il ne s'agira pas seulement de former des acteurs, avec le vœu secret qu'un petit nombre d'entre eux accèdent à la gloire, mais de mettre sur les routes d'Alsace et de Lorraine des jeunes comédiens compétents et conscients. Comme le Conservatoire forme à l'époque les futurs jeunes premiers de la Comédie-Française, l'école du Centre dramatique de l'Est entreprend de donner des armes aux pionniers de la décentralisation dramatique. Les débuts de l'école sont difficiles tant au niveau du recrutement des élèves (« les candidats se font rares et leur niveau est souvent insuffisant³ ») que de l'infrastructure (les locaux devant accueillir l'école à Strasbourg ne sont pas encore prêts, il faudra attendre le mois d'octobre 1954).

Michel Saint-Denis se place expressément dans le sillage de Copeau, qui fut son maître et propose un enseignement fondé sur la transversalité : comme le souligne Anne-Françoise Benhamou, les principes sur lesquels il fait reposer l'école sont « si modernes pour son époque », presque « polémiques⁴ », qu'ils constituent une véritable révolution pédagogique dans l'institution. Dans ce programme, les disciplines non-théâtrales ont une place de choix : les élèves pratiquent le chant, la danse, l'escrime, et ce de manière intensive et obligatoire, dès la première année. Il est même question de ces disciplines dans le formulaire d'inscription pour passer le concours ; on trouve parmi les quelques questions posées aux candidats sur leur parcours les suivantes : « Avez-vous travaillé le chant ? la danse ? Avec qui ? Pendant combien de temps ? ». Pour la première fois en France, dans une école subventionnée par l'État, ces disciplines se voient dotées d'un rôle moteur dans l'apprentissage. L'enjeu principal de la formation est le développement de « l'invention et de la liberté de l'acteur »

¹ Voir Évelyne Ertel, « Histoire d'une École », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 159.

² « Pourquoi cette école ? », Programme de salle du Centre dramatique de l'Est, « Le héros et le soldat », janvier-février 1952. Archives du TNS.

³ Évelyne Ertel, *Ibid.*, p. 162.

⁴ Anne-Françoise Benhamou, « Jubilé tardif », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 4-5.

qui passe notamment par l'éducation corporelle et la maîtrise des techniques de la voix. Michel Saint-Denis rapporte de son expérience en Angleterre cette vision de la formation de l'acteur et, pour la mettre en œuvre à Strasbourg, il réunit une équipe de professeurs issus d'autres disciplines mais spécialistes de la transmission de leur savoir à destination des comédiens. Miss Goodwin enseigne la danse (et non pas la gymnastique, précise cette dernière dans un article de presse¹), Jani Strasser le chant. Le lien avec le travail de l'acteur est pensé en amont de ces enseignements et trouve son expression dans des propositions pédagogiques méthodiques et spécifiques, portées par des enseignants au parcours bigarré (Miss Goodwin a été formée à la fois à l'école technique d'éducation physique de Londres et à la Kurt Joss Sigurd Leeder School). « Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout : l'Ecole professionnelle d'art dramatique du CDE dispense [...] les disciplines qui s'imposent », titre *L'Alsace* le mercredi 24 février 1954 : à travers la transmission de ces autres arts, il s'agit bien de remettre en question le culte du talent et de la personnalité et de mettre au centre de la formation méthode et discipline.

À l'école du TNS, les retards ne sont pas tolérés et les absences répétées mènent à l'exclusion. Les élèves signent un contrat à leur entrée dans l'école s'engageant à ne pas mener d'activité théâtrale pendant leur temps de formation. Autant de mesures, envisagées depuis plusieurs dizaines d'années au Conservatoire, mais jamais prises ou appliquées. Au TNS, comme le souligne Pia Jung, élève du groupe II, « l'exclusion était possible² ». C'est aussi sur ces sujets que l'école de la rue Blanche va se forger une identité propre, Jean Meyer ne répugnant pas à renvoyer des élèves en cas de non respect des règles édictées, comme en témoigne le compte-rendu du conseil de discipline du 8 octobre 1957 qui procède à l'exclusion des élèves Jacques Charrier et André Delmas pour manque d'assiduité³. Pierre Roudy résume cela ainsi : « Bref, la discipline était la force principal du Centre⁴ ». Au CDE, on applique alors la « règle de la neutralité vestimentaire⁵ » : le cours d'éducation corporelle se fait en « maillot noir ». Les rares photos de cours à l'ENSATT montrent des jeunes filles en jupe et mocassins et des jeunes hommes en chemise. L'originalité ou le faste ne semblent pas au programme.

La discipline — au sens de rigueur cette fois — devient donc le fer de lance de ces nouvelles écoles dans une dynamique d'attraction/répulsion claire vis-à-vis de l'enseignement dispensé au Conservatoire. Étant donné leur statut officiel, ce rejet du Conservatoire ne sera pas exprimé aussi explicitement que sous la plume d'un Antoine, d'un Copeau ou d'un Dullin mais trouvera sa traduction dans l'état d'esprit de ces formations (à travers la question de l'assiduité) et dans leur

¹ M.P.D., « Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout : l'Ecole professionnelle d'art dramatique du CDE dispense dans les arrières salles du théâtre de Colmar les disciplines qui s'imposent », *L'Alsace*, mercredi 24 février 1954 : article conservé dans le fonds Michel Saint-Denis, BNF, Paris.

² Pia Jung, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 12.

³ Voir « Compte rendu du Conseil de discipline du 8 octobre 1957, concernant Jacques Charrier, André Delmas et Jacqueline Gluckmann ». Fonds ENSATT, BNF.

⁴ Pierre Roudy, *Le Centre dramatique de la rue Blanche, op. cit.*, p. 28.

⁵ M.P.D., « Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout : l'Ecole professionnelle d'art dramatique du CDE dispense [...] les disciplines qui s'imposent », *L'Alsace*, mercredi 24 février 1954 : article conservé dans le fonds Michel Saint-Denis, BNF, Paris.

contenu, notamment en ménageant une place à l'interdisciplinarité. Cette dernière doit être comprise dans une acception plus large en ce qui concerne ces deux écoles. En effet, l'école de Strasbourg comme celle de la rue Blanche dispensent une formation au jeu, mais pas seulement ; elles forment à plusieurs métiers en lien avec le théâtre. Il est remarquable d'observer que ces deux établissements dont les dates de création se rapprochent (dans la mesure où l'installation des sections techniques de la rue Blanche intervient en 1953) ont pris le même parti pris. Cela nous renseigne sur l'état d'esprit de cette époque de refondation et de reconstruction.

L'arrivée de ces deux établissements sur le marché de la formation change la donne et les enseignements dispensés au Conservatoire sont dès lors remis en perspective. L'irruption d'un programme pédagogique aussi novateur que celui de Michel Saint-Denis ouvre des voies ; par la suite, l'école du TNS, de par son inclusion dans un théâtre, constituera un véritable modèle. Ces innovations révèlent donc concrètement que plusieurs voies de formation sont possibles au sein même de l'institution. Au lendemain des événements de mai 1968, la critique des anciens modèles se radicalise et les transformations se poursuivent.

3. Le pavé dans la mare de la formation : remous et élaboussures

Les événements de mai 1968 vont toucher les écoles d'art dramatique de plein fouet : la salle du Conservatoire abritera de nombreux colloques, le directeur de l'époque, Pierre-Aimé Touchard, sera séquestré dans son bureau par un groupe de contestataires. Si l'histoire a surtout retenu les épisodes de l'Odéon, de Villeurbanne et d'Avignon¹, le Conservatoire à Paris et le CDE à Strasbourg vont être les théâtres physiques et idéologiques des conflits de l'époque et ces derniers vont soulever des problématiques latentes. L'air du temps est aux revendications et aux réformes, en témoignent les prises de position des intellectuels dans la presse de l'époque, spécialisée et non-spécialisée² : « Jailli de l'Université, le mouvement révèle que la culture décide aujourd'hui de l'avenir de notre société, de son pouvoir de s'inventer elle-même, alors qu'on voudrait en faire un instrument de conformité³ », écrit Jean-Marie Domenach dans un article intitulé « Les enragés de Nanterre » publié dans la revue *Esprit*. Exigence d'égalité, contestation de l'autorité établie, lutte contre les académismes, émergence des revendications féministes sont autant de facettes de cet esprit frondeur, qui se répand dans le milieu théâtral et accule des conservateurs à la réforme. Sur les plateaux, cela se manifeste par la

¹ Voir Marie-Ange Rauch, *Le théâtre en France en 1968, Crise d'une histoire, histoire d'une crise*, L'Amandier, Paris, 2008 ; voir aussi Denis Guénoun, *Mai, juin, juillet (Dans les théâtres de 1968)*, commande du Théâtre national populaire de Villeurbanne, mise en scène de Christian Schiaretti, Les Solitaires intempestifs, Besançon, 2014.

² Sur ce point, voir Léa Valette, *Les lieux de la critique de théâtre en France, Enjeux esthétiques et convictions politiques, 1964-1981*, thèse de Doctorat en Études théâtrales, sous la direction d'Emmanuel Wallon à l'Université Paris Ouest Nanterre, soutenue en novembre 2014.

³ Jean-Marie Domenach, « Les enragés de Nanterre », in « Mai 68 », *Esprit*, n°372, juin-juillet 1968.

transgression des conventions « bourgeoises » (séparation scène-salle, jeu avec le quatrième mur), la promotion de la création collective et la réhabilitation de la parole spontanée et du « vécu ». Un désir de jouer en dehors des salles noires se fait aussi entendre, tant pour se rapprocher d'un public qui ne passe pas la porte des théâtres dans une dynamique de démocratisation culturelle, que pour explorer de nouveaux terrains de jeu.

Pierre-Aimé Touchard alors directeur du Conservatoire déclare à la presse en 1968 : « Ce que je voudrais, c'est créer ici un esprit d'équipe et de création ; que les élèves ne soient pas seulement des enfants qui reçoivent des conseils, mais aussi des créateurs¹ ». Au CDE, Hubert Gignoux voulant prendre les devants invitera le metteur en scène André Steiger à assumer une codirection à ses côtés, initiative à l'origine d'une scission interne qui le mettra sur le banc de touche dans sa propre école. À Paris, Vitez est appelé à enseigner au CNSAD en 1969, sa présence réveille des tensions profondes dans l'établissements qui conduisent à la scission officielle du Conservatoire en deux sections, acceptée par Jacques Rosner, tout juste nommé directeur, à la rentrée 1977 : l'une dite de « formation traditionnelle » et l'autre de « formation nouvelle ». Dans ces hauts lieux de transmission, à l'instar de l'ensemble des écoles supérieures d'art (les Beaux-Arts compris), les événements de mai ont constitué le point de départ d'une série de réformes et de refonte de l'enseignement (mais aussi de la structure de ces établissements) dont les répercussions s'étalent sur plusieurs années.

Des modalités de transmission en transformation à l'École du CDE

Dominique Muller, élève du groupe X en section Jeu à Strasbourg, rapporte que le moment le plus marquant de sa formation fut un symposium, organisé en 1967 à Stockholm par Michel Saint-Denis, qui regroupait des élèves des principales écoles de théâtre européennes. Il raconte le choc de cette rencontre avec d'autres pratiques du plateau, qui lui fait dire, ainsi qu'à ses camarades à leur retour à Strasbourg, que « cette sorte de mélange de Stanislavski et de Copeau qu'était l'École allait sur sa fin² ». Il pressent que ces professeurs dévoués qui les encadrent, comme Pierre Lefèvre présent depuis la création de l'école en 1954, sont porteurs d'un « vieux théâtre » et qu'un mouvement vers autre chose est en marche, qui doit trouver droit de cité dans les formations institutionnelles. Hubert Gignoux lui-même, alors directeur de l'école, en est conscient. Il va ouvrir l'école à des metteurs en scène comme André Steiger puis à des jeunes gens alors en vogue comme Patrice Chéreau et Jean-Pierre Vincent, au risque de voir, au sein de son établissement, des dissensions faire jour. C'est ce qui arrivera avec le Groupe XII qui se partagera, raconte Jacques Pieiller, entre le groupe Steiger et le groupe Gignoux³. Ce qui se dessine, au-delà des désaccords de personnes, ce sont des visions radicalement différentes de ce qu'est le plateau et donc de ce que doit être une formation au jeu. Cette

¹ Pierre-Aimé Touchard cité dans Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, op. cit., p. 150.

² Dominique Muller, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 28.

³ Jacques Pieiller, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 34.

tension est un prélude aux modifications de fond que traversera l'école de Strasbourg dans les années suivantes.

Dominique Muller le résume clairement : à partir de ce moment-là, « les metteurs en scène ont remplacé les comédiens comme professeurs à l'école ». Nous ajouterons : comme directeurs aussi. En effet, après quelques années de flottement où deux directions se succèdent dans la confusion (celle de Jacques Fornier, puis celle d'André-Louis Périnetti), c'est Jean-Pierre Vincent qui prend les commandes du Théâtre national de Strasbourg et de son école. Car entre temps, l'établissement a changé de statut : la demande portée par Hubert Gignoux en 1968, de transformer le Centre dramatique de l'Est en Théâtre national de Strasbourg sera actée juridiquement à partir du 1^{er} juillet 1972. Cette modification structurelle (et budgétaire, puisque désormais l'État seul pourvoira à ses besoins) aura des répercussions profondes sur l'identité de l'établissement et donc, par extension, sur les enjeux de la formation proposée dans son enceinte, notamment sur la question de la décentralisation, dont les termes ont changé. Par son statut de théâtre national, le TNS sort des réseaux de la décentralisation et tire son existence des subventions exclusives de l'État. Dans l'enseignement, cela se manifeste par un recul du souci pédagogique au profit de l'exigence artistique et même de l'esprit d'expérimentation. Tcheky Karyo, élève en section Jeu du groupe XVII, résume cela ainsi :

C'était clair qu'en entrant là on avait affaire à une aventure théâtrale : ils [Vincent et Jourdeuil, nommés par le ministre Michel Guy à la tête du TNS] avaient même eu l'idée de supprimer l'École pour créer un laboratoire avec des professionnels... Quand notre groupe est arrivé, ils nous ont dit « L'École n'existe pas, c'est vous qui allez la faire. Nous ne sommes pas vraiment des pédagogues, il faut nous piller, il faut venir regarder ce qu'on fait, il faut s'approprier, il faut proposer. »¹

Le changement de perspective est de taille et mérite d'être souligné car il influera significativement sur la conception des établissements de formation dans les années 1980 et sur les enjeux soulevés par ces écoles. Il n'est plus essentiellement question de formation à travers la construction d'un enseignement mais de transmission par infusion et cohabitation. L'apparition du modèle du laboratoire, qui fait l'objet d'un développement dans la partie précédente, n'est pas étrangère aux tentatives pédagogiques et artistiques qui se développent en parallèle en dehors de l'institution. C'est sur ce modèle enfin que seront pensées les deux tentatives pédagogiques institutionnelles mais éphémères que seront l'école de Chaillot avec Vitez et celle des Amandiers avec Chéreau.

Néanmoins, comme le souligne Tcheky Karyo, l'école du TNS est toujours structurée par la présence et l'action d'un directeur des études, à l'époque Claude Petitpierre, présidant à la mise en œuvre et au suivi de la formation. La figure de celui-ci, puis celle d'Alain Knapp à partir de 1983 incarnent la persistance de la dimension pédagogique dans cet établissement en redéfinition. Pendant cette période, les autres disciplines, toujours présentes, ne font plus l'objet des témoignages recueillis par Anne-Françoise Benhamou dans le numéro de la revue *Outre scène* consacré à l'histoire de l'école de Strasbourg. De plus, on ne trouve aucun document sur l'école dans les archives du TNS de 1963 à 1982 : vingt ans pendant lesquels il est quasiment impossible de retracer précisément le contenu de la

¹ Tcheky Karyo, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 43.

formation. Les matières non-théâtrales semblent cependant avoir constitué une colonne vertébrale soutenant les élèves dans cette nouvelle organisation de l'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas ouvertement contestée, l'interdisciplinarité sort affaiblie de ces transformations pédagogiques, mais elle change de statut : elle constitue alors davantage un dépôt structurel des directions passées que le fer de lance de la nouvelle dynamique ; autrement dit, elle fait partie de l'établissement plus que du projet propre de la direction : elle est intégrée plus que défendue, elle devient outil de travail et non plus arme d'une révolution.

Introduction des autres arts au Conservatoire

Au Conservatoire, la crise de mai survient pendant la direction de Pierre-Aimé Touchard. Ces circonstances s'ajoutant à d'autres difficultés, il n'eut pas le temps d'entamer les réformes qu'il souhaitait. Néanmoins, c'est en 1969, sous son impulsion, que Michelle Nadal, jeune danseuse formée à l'écriture du mouvement, entre au Conservatoire pour enseigner la danse : la feuille de salle du spectacle *Mascarades, pavanés et entremets*, produit d'un atelier qu'elle a dirigé en 1987, dédie ce projet à « Pierre-Aimé Touchard qui fit entrer la danse au Conservatoire¹ ». Ce même directeur recrute plusieurs professeurs comme Louis-Jacques Rondeleux, Michel Bernardy et Jean-Pierre Romond qui proposeront un travail renouvelé sur la voix au sein du Conservatoire. Enfin, c'est lui qui invite, suite au colloque de 1968 sur la formation de l'acteur, Antoine Vitez et Pierre Debauche à venir enseigner dans son établissement, conscient, comme Hubert Gignoux au TNS, qu'il introduit « des loups dans la bergerie² ». Enfin, on lui doit la création du Jeune Théâtre national (JTN) en 1971. Le mandat de Pierre-Aimé Touchard se conclut par la violente et éloquente polémique autour de « Sire le Mot », expression empruntée à Gaston Baty³, qui marque la scission du Conservatoire en deux. Jacques Rosner, qui en prend la direction en 1974, entérinera ces modifications et entreprendra même de les consolider : parmi les mesures marquantes de son mandat, la suppression du concours de sortie (remplacé par les fameuses journées de juin) ainsi que de la classe d'ensemble. À la tête de cette institution, il entreprend de substituer un enseignement magistral à un enseignement professoral.

Petit à petit, l'interdisciplinarité s'immisce donc dans la formation dispensée dans cette maison. Certains enseignements comme celui de la danse restent optionnels mais la considération et l'intérêt que les élèves leurs portent croissent. Dans le documentaire réalisé par Sophie Jacotot et Pierre Linguanotto, *Michelle Nadal, Une vie en mouvement*⁴, on entend les témoignages enthousiastes de Robin Renucci, Muriel Mayette et Denis Lavant, tous trois élèves du Conservatoire dans ces années-là et participants assidus des classes de danse. Ils racontent leur plaisir à découvrir les danses d'époque

¹ Feuille de salle du spectacle *Mascarades, pavanés et entremets*, atelier dirigé par Michelle Nadal, CNSAD, 1987. Archives du CNSAD.

² Jean-Louis Hourdin, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 32.

³ Cf. supra, note 1 p. 77.

⁴ Sophie Jacotot & Pierre Linguanotto (réal.), *Michelle Nadal. Une vie en mouvement*, production Association Arts et mouvement, France, 2013.

que leur transmet Michelle Nadal : plaisir de la découverte d'un autre langage, plaisir du déguisement pour Denis Lavant, plaisir de l'entraînement quotidien pour Muriel Mayette et Robin Renucci. Michelle Nadal, lors d'un entretien sur ses vingt-cinq années d'enseignement au Conservatoire, nous explique que l'enseignement étant optionnel, il était adapté aux demandes et aux niveaux des élèves : elle souligne qu'il était difficile voire impossible de proposer un programme de travail évolutif sur les trois années étant donné que les élèves venaient quand ils le souhaitaient. Elle définit donc son enseignement comme un « entraînement¹ » que les élèves étaient libres de suivre ou non, et comme l'espace de possibles demandes chorégraphiques précises auxquelles elle répondait : apprendre à danser la valse pour une scène par exemple. Elle témoigne aussi des nombreuses collaborations avec d'autres professeurs, intervenant ponctuellement dans des cours et ateliers d'interprétation pour mettre en place un moment chorégraphié. L'enseignement de la danse n'est donc plus une bulle anecdotique dans la formation mais un espace de pratique et d'enrichissement possible pour les jeunes élèves : le début d'une interdisciplinarité que l'on qualifiera plus loin de légère, au regard du vœu de transversalité qui s'exprime aujourd'hui.

Ce souhait d'un enseignement transversal commence d'ailleurs à se faire entendre dans la bouche des dissidents du Conservatoire, notamment celle d'Antoine Vitez. C'est l'une des dimensions cruciales de sa pensée. Dans ses « Propositions pour un enseignement différent », il insiste sur la « *liaison* organique entre les enseignements complémentaires² » et le sien et précise que « le travail corporel, par exemple, que peut faire Maximilien Decroux, n'est pas secondaire, ou second ». L'élève ne doit pas être dans une dynamique consumériste superficielle face à ces enseignements et piocher « un peu de commedia dell'arte » pour l'« injecter » dans ses scènes mais « suivre une progression, harmonisée à celle des autres enseignements ». Dans ces propos, ressurgit l'exigence d'une continuité et d'une pensée globale de la formation qui implique de considérer la portée profonde de chaque enseignement. Il faudra attendre encore plusieurs dizaines d'années avant que ce vœu trouve une application concrète dans le cursus proposé au Conservatoire.

On a déjà mentionné la décision de Jean Meyer, directeur du Centre dramatique, de faire entrer ces enseignements dans le cursus suite aux événements de mai, pour ensuite les en retirer. Alors, leur intégration se fit plutôt sur le mode du compromis, avec l'idée sous-jacente qu'ils sont davantage l'effet d'une mode que d'une nécessité intrinsèque ou d'une proposition pédagogique sérieuse. L'introduction superficielle de ces enseignements dans les cursus aurait plutôt été une forme d'adaptation à l'air du temps plus qu'une décision ferme et motivée pédagogiquement et artistiquement.

¹ Michelle Nadal (ent., 08/15)

² Antoine Vitez, « Propositions pour un enseignement différent », in *L'École, op. cit.*, p. 91.

Penser la formation de l'acteur

C'est dans ces années de mutation que la réflexion autour de la formation de l'acteur se densifie, croisant pour la première fois penseurs et praticiens. La fin des années 1960 voit ainsi la création des Instituts d'Études théâtrales, à laquelle participent des intellectuels proches des artistes et rompus à la fréquentation des plateaux¹. Leurs recherches universitaires comme les articles qu'ils publient dans *Théâtre populaire*² d'abord, ou plus tard dans *Travail théâtral*³ abordent les questions de transmission. Nous avons mentionné plus haut le colloque de 1969 sur ces questions, qui apparaît rétrospectivement comme la première initiative dans ce sens ; à sa suite, une série de rencontres valideront progressivement la nécessité de la transmission du jeu et la possibilité d'un enseignement du théâtre. En 1975 et 1976 ont lieu deux colloques au Conservatoire sur ces thématiques, dont se fait l'écho un document retraçant les échanges du second⁴ : ils regroupent des professeurs et élèves du Conservatoire et du TNS, des représentants d'écoles européennes et universitaires. Dans le déroulement des journées alternent présentations d'élèves et discussions sur des sujets divers (« Méthodes différentes pour des théâtres différents », « Rapport des écoles avec le Cinéma et la Télévision », « Statut de l'élève à sa sortie de l'école »). On y perçoit clairement des tensions entre les représentants du TNS et ceux du Conservatoire, la difficulté de créer un espace de dialogue constructif, mais peu de prises de positions tranchées quant au contenu de la formation : au centre des débats, le rapport entre individu et collectif et la question des méthodes de jeu. La question de la technique et celle de l'interdisciplinarité sont mineures : pour l'heure, comme les enseignements dans les écoles, il s'agit d'un thème annexe.

Les événements de mai 1968, comme dans les autres sphères de la société et tout particulièrement dans les divers champs artistiques, ont donc créé des remous dans la formation, un début de modification qui prendra néanmoins du temps pour s'ancrer dans la réalité des cursus et pour s'intégrer aux réflexions sur la formation de l'acteur. Comme l'écrivait Alain Knapp en 1983 dans une brochure sur l'école du TNS intitulée « Trente ans, un peu plus », « La sacralisation du chaos ne peut tenir lieu de méthode pédagogique⁵ ». Organiser la profusion de propositions, définir des priorités et des partis pris semble être l'enjeu des années qui vont suivre les années 1970, car les transformations à

¹ L'« Institut d'Études théâtrales » de la Sorbonne est fondé en 1959 ; suit la création en 1962 du « Certificat d'Études théâtrales » — Certificat d'Études supérieures permettant d'obtenir le titre de Licencié ès Lettres. Lors de la réorganisation des universités parisiennes en 1968, l'Institut s'installe au centre Censier de Paris III-Sorbonne nouvelle. Parallèlement au CNRS, un groupe de recherche spécifique apparaît dans les années 1960 avant de devenir équipe propre de « recherches théâtrales et musicologiques » : il faudra attendre 1985 pour que le théâtre ait une unité propre dans cette institution. Voir Patrice Pavis, « Théorie et pratique dans les études théâtrales à l'université », in *Théâtre*, n° 1, L'Harmattan, Paris, juin 1998, p. 103-128 ; voir aussi « Études théâtrales : objet ou discipline ? », intervention de Marie-Madeleine Mervant-Roux au colloque « Fractures et recompositions », 10 juin 2006, [en ligne] : http://www.diffusion.ens.fr/bonus/2006_06_10_mervant.pdf, consulté en août 2017.

² Voir Marco Consolini, *Théâtre populaire. 1953-1964. Histoire d'une revue engagée*, op. cit.

³ Voir Julie de Faramond, *Travail théâtral, 1970-1979. Une décennie passée en revue*, thèse de doctorat en études théâtrales, sous la direction de Jean-Louis Besson à l'université Paris Nanterre, soutenue en 2005 ; voir aussi l'ouvrage *Pour un théâtre de tous les possibles : revue « Travail théâtral », 1970-1979*, L'Entretemps (coll. Champ théâtral), Montpellier, 2010.

⁴ Voir 2^e colloque sur la formation de l'acteur, CNSAD, Paris, 21-26 juin 1976. Document consultable à la BNF Richelieu.

⁵ Alain Knapp, « Trente ans, un peu plus », Brochure de l'école du TNS 1985-1986, Strasbourg. Archives du TNS.

l'œuvre rencontrent des résistances et commencent à faire jaillir des contradictions, notamment sur le sujet de l'interdisciplinarité.

4. La décennie 1980 : ébranlement du paysage théâtral et aménagements pédagogiques

La décennie suivante, ouverte par l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République le 1^{er} mai 1981, voit la création de plusieurs écoles nationales supérieures de théâtre mais aussi d'établissements de formation supérieure pour la danse et le cirque notamment. C'est le résultat d'un cycle dynamique et fastueux pour les arts qui recouvre les mandats de Jack Lang au ministère de la Culture durant dix années d'exercice du pouvoir politique par la gauche (entrecoupés par deux années de cohabitation avec une majorité parlementaire de droite de 1986 à 1988), mais aussi, de 1982 à 1992, une vague de réformes de décentralisation qui stimulent les capacités d'initiative des villes, des départements et désormais des régions. Robert Abirached, qui en devint l'un des principaux artisans à la tête de la Direction du théâtre et des spectacles (DTS) parle d'« état de grâce¹ » pour la politique culturelle de l'État (le budget alloué à sa direction augmente de 80 %).

Si dans un premier temps le volontarisme de l'administration centrale et l'essor de la coopération avec les collectivités territoriales n'affecte pas directement le contenu de la formation de l'acteur et ne la place pas au centre des débats et des initiatives, cette dynamique profite largement à l'enseignement public des différents arts. Le réseau des conservatoires s'étend et leur offre d'enseignement s'étoffe, en s'ouvrant davantage à la danse et au théâtre, mais aussi à de nouveaux instruments et styles musicaux, à l'instigation de Maurice Fleuret notamment à la Direction de la musique et de la danse². La hiérarchie des genres est bousculée par le soutien accordé à la danse contemporaine, aux musiques actuelles, aux arts de la rue, au cirque de création et aux marionnettes. Les écoles supérieures qui font leur apparition dans ces deux derniers domaines, respectivement à Châlons-en-Champagne et à Charleville-Mézières, pratiquent une interdisciplinarité de fait qui inspire une réflexion plus large. Au cours des années 1980, le paysage artistique se réorganise donc et les trois grandes écoles d'art dramatique s'en trouvent ébranlées.

Le cas de « l'École du Théâtre » du Théâtre National de Chaillot

Dans une lettre datée du 20 août 1981 adressée à Jack Lang, Antoine Vitez le sollicite pour créer une « École du Théâtre » attachée au Théâtre National de Chaillot à la direction duquel le ministre l'a

¹ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I, L'embellie (1981-1992)*, op. cit., p. 11.

² Voir Anne Veitl & Noëmi Duchemin, *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique : 1981-1986*. Comité d'histoire du ministère de la culture, La Documentation française, Paris, 2000.

appelé dès sa propre nomination rue de Valois, au mois de mai¹. Il relie cette demande à une nécessité plus globale de construire, dans chaque grande institution théâtrale, une École qu'elle devrait « abriter en son sein ou tenir dans sa mouvance ». Dans ses propos apparaît nettement la notion de filiation et une conception de l'école, héritée de Copeau, inédite dans l'institution (l'école de Strasbourg ayant été conçue d'abord pour servir la décentralisation dramatique dans une dynamique politique et citoyenne avant que de servir un certain théâtre dans une dynamique esthétique). L'école est dès lors présentée comme un organe vital du théâtre, à la fois lieu d'expérimentation et de transmission, « poumon de recherche, d'oxygène² » comme le dira Julie Brochen à propos du TNS dans un entretien en date de septembre 2015. La notion de filiation impliquée par la formule « tenir dans sa mouvance » suppose qu'il faudrait créer plusieurs écoles représentant « la diversité et la pluralité des tendances » et ainsi laisser le choix aux futurs élèves de leur théâtre d'élection. Vitez souligne que cela ne remet pas en cause selon lui l'existence du Conservatoire mais laisse entrevoir, en creux, que cette proposition pédagogique vient mettre en perspective l'absence totale de parti pris artistique dans cette institution. L'École qu'il entend construire sera celle d'un théâtre, au sens large mais néanmoins excluant : l'école de Chaillot se veut « école d'exercice », expression synthétisant une vision personnelle du travail de l'acteur et plus largement du rapport au plateau³. École d'un théâtre donc, et école d'un homme aussi : l'École de Chaillot comme celle des Amandiers ne survivra pas au départ de celui qui l'a impulsée, la seconde n'accueillera d'ailleurs que deux promotions, de vingt-quatre et dix-neuf élèves, pendant deux années (1983-1984 et 1986-1987). Cette tendance à personnaliser la formation s'atténuera progressivement au cours de la décennie suivante.

Les disciplines non-théâtrales ne sont pas absentes de ces projets pédagogiques, mais n'en constituent pas un pivot. Dans son autobiographie intitulée *Les Enfants de Chéreau*, Marc Citti raconte qu'élève à l'école des Amandiers, il menait un travail corporel quasiment quotidien le matin avec Peter Goss, chorégraphe sud-africain ayant depuis créé son école de danse⁴. Mais, plus loin, il précise que ces cours donnaient lieu à des frictions avec le pédagogue qui réprouvait amèrement le manque de concentration de ces jeunes gens : il concède leur arrogance, nourrie par leur « frais statut d'enfants gâtés du théâtre⁵ » qui leur faisait prendre ces cours à la légère, prétextes de fous rires interminables plutôt que de travail acharné (comme c'était le cas dans d'autres contextes d'apprentissage qu'il décrit, notamment sous la direction de metteurs en scène). La nécessité d'un engagement complet de l'acteur, physique et vocal, est mise au centre des esthétiques de ces grandes figures des années 1980 sans

¹ Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 201-211.

² Julie Brochen (ent., 09/15).

³ Sur les conceptions d'Antoine Vitez et le rapport qu'il établit entre théâtre et politique, voir Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre*, 5. *Le Monde*, P.O.L., Paris, 1998 ; Émile Copfermann, *Conversations avec Antoine Vitez (De Chaillot à Chaillot)*, P.O.L., Paris, rééd., 1998 ; Jean-Pierre Léonardini, *Profil perdu d'Antoine Vitez*, Messidor, coll. « Libres propos », Paris, 1990 ; Jack Ralite, *Complicités avec Jean Vilar, Antoine Vitez*, Éditions Tirésias, Paris, 1996. Voir aussi Benoît Lambert et Frédérique Matonti, « Un théâtre de contrebande. Quelques hypothèses sur Vitez et le communisme », *Sociétés & Représentations*, 2001/1 (n° 11), p. 379-406.

⁴ Voir Dominique Praud, « Danse contemporaine et pratiques somatiques : l'enseignement de Peter Goss », « Incorporer », n°46/47, *Nouvelles de danse*, édition Contredanse, p. 188-197.

⁵ Marc Citti, *Les Enfants de Chéreau*, op. cit., p. 36.

qu'une réflexion sur la construction préalable des facultés qui s'y prêtent ne soit menée. Le travail du corps et de la voix, s'il peut être préparé à travers un cours de danse, de chant, ou de diction, s'exerce par le jeu, à travers la pratique, par la répétition de spectacles et leur présentation devant un public. Marc Citti raconte d'ailleurs qu'un petit peu avant l'exposition aux spectateurs d'Avignon lors de l'été 1987, sa promotion a bénéficié des conseils de Georges Roiron, professeur émérite de diction appelé à l'aide pour fournir des outils techniques aux élèves et pallier ainsi, sur le pouce, les difficultés de diction qu'ils rencontraient. Dans ces formations, c'est la répétition qui prime ; la préférence pour le compagnonnage et plus encore pour la rencontre avec un artiste à la forte personnalité commence ainsi à s'imposer aux portes de l'institution.

Création d'écoles

Sur la triple impulsion de l'État, des collectivités territoriales et de personnalités artistiques, plusieurs autres écoles supérieures voient le jour en région : l'école de la Comédie de Saint-Étienne est créée en 1982, puis c'est l'ERAC en 1990, à Cannes, sous l'impulsion de la région PACA, et enfin, en 1991, Emmanuel de Véricourt et Christian Colin fondent l'école du TNB à Rennes. Des sections professionnelles sont aussi créées dans certains conservatoires de région comme à Montpellier ou à Bordeaux ; sous la houlette des metteurs en scène Ariel Garcia Valdès et Dominique Pitoiset, elles se structureront au cours de la décennie suivante sous la forme d'écoles à part entière.

Ces établissements s'inspirent, dans leur structure et leur offre de formation, des trois écoles historiques et en particulier de l'école du TNS, sans que ce lien ne soit revendiqué au nom d'une filiation pédagogique ou artistique quelconque. Tout se passe comme si ces institutions, par leur ancienneté constituaient un modèle stable à partir duquel penser la formation de l'acteur. Les nouvelles écoles proposent donc une formation en trois ans, dont il est difficile de connaître le programme exact par manque de sources mais que l'on devine dès ces premières années d'existence construite sur le principe d'une progression méthodique qui intègre dans ses enseignements la pratique des autres arts et spécialement du chant et de la danse. Encore une fois, cette interdisciplinarité est héritée, comme par mimétisme, plus qu'elle ne constitue une proposition inédite. Sa place est toujours minime, quoiqu'incontestée.

Reconnaissance institutionnelle et artistique des autres arts vivants

Par ailleurs, dans cette décennie, les autres arts vivants achèvent un parcours de reconnaissance institutionnelle et artistique. Robert Abirached parle d'un « acte d'expropriation¹ » du théâtre au profit de ces autres arts du spectacle, la théâtralité n'étant plus l'apanage du théâtre. Ces autres arts vont « affirmer leur propre souveraineté » sur les plans artistique, politique et pédagogique. Les

¹ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I, L'embellie (1981-1992)*, op. cit., p. 206.

subventions en matière de création, mais aussi l'intérêt porté par le public croissent de manière spectaculaire. La danse acquiert son autonomie institutionnelle en 1987 avec la création de la Délégation à la danse au sein de la Direction de la musique et de la danse, confiée à Brigitte Lefèvre. De 1981 à 1987, le budget du ministère de la Culture alloué à cette discipline passe de quinze millions de francs à cent dix huit millions de francs. De plus, ces autres arts se voient dotés d'institutions de formation supérieure : le CNAC est créé en 1985, l'école de Charlevilles-Mézières en 1987 et le CNDC d'Angers (créé en 1978) « s'institutionnalise » au cours de la décennie 1980. À l'aube des années 1990, on voit donc pénétrer sur le marché des spectacles, la première génération de jeunes gens issus de ces écoles. Les hiérarchies artistiques sont dès lors définitivement bousculées dans le champ de la création et de la formation. Comme le souligne Robert Abirached, le théâtre a perdu sa royauté dans la hiérarchie des arts de l'Occident¹ et cela va avoir des répercussions directes dans la conception de l'interdisciplinarité dans la formation des acteurs. Au même moment, les frontières entre les disciplines sur les plateaux sont traversées, transgressées et atténuées avec une telle force que les limites se brouillent. Les spectacles de Pina Bausch notamment, marquent profondément le paysage scénique européen, modifiant par là-même les conditions dans lesquelles se pose la question de l'interdisciplinarité.

Dans cette période il y a donc à la fois affirmation des disciplines, de leur identité et de leurs contours et transgression de leurs limites. De plus, il faut souligner que la recherche d'une transversalité des moyens d'expression et de construction scénique est alors plus le fait de chorégraphes, de circassiens ou de plasticiens que de metteurs en scène. On observe un repli sur la spécificité prétendue du théâtre : l'interprétation des écritures et l'expression d'un rapport au monde à travers une lecture singulière et incarnée de ces dernières. Cela se manifeste dans la formation de l'acteur à travers la hiérarchie réaffirmée de façon sous-jacente entre les enseignements dont témoigne Marc Citti : hiérarchie entérinée par les élèves comme le montre leur perception des cours de danse à l'école des Amandiers. Au regard des transformations esthétiques majeures que nous venons d'exposer, cette hiérarchie implicite, mais aussi le contenu de l'enseignement — par exemple des danses de salon transmises par Michelle Nadal au Conservatoire — semblent décalés et désuets.

Les modifications qui opèrent ensuite, dans les années 1990, sont plus symboliques que révolutionnaires. Elles sont le fruit d'une transformation progressive qui traverse le XXe siècle mais dont les manifestations concrètes peinent à voir le jour dans les écoles supérieures avant le cap du nouveau millénaire.

¹ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I, L'embellie (1981-1992)*, op. cit., p. 224.

Le statut des disciplines non-théâtrales dans ces formations permet de lire, en filigrane, la doxa implicite et contradictoire qu'elles colportent ; et si celle-ci ne constitue pas véritablement ce que l'on pourrait appeler une tradition pédagogique ou « *école française*¹ », elle fonde néanmoins les conditions des processus d'apprentissage qui s'y mettent en place. À l'aube du nouveau millénaire, les enseignements non-théâtraux changent de statut dans les formations étudiées. Ils passent d'« annexes » à « fondamentaux ». La modification lexicale est de taille, surtout si l'on considère que, dans ces années, le débat national sur le socle de connaissances et de compétences devant servir de base à la culture des élèves de l'enseignement général tourne autour de la notion de « fondamentaux » (pas toujours bien définie il est vrai) : elle promet un changement de perspective global et radical de la formation sur ce sujet.

¹ Emmanuel Wallon : « Depuis la réforme du CNSAD, amorcée en 1968 puis approfondie par Jacques Rosner, il n'existe plus à proprement parler d'*école française*, au sens d'un ensemble de fondements, de références et de techniques articulé par une doctrine ». Voir « Postface », in Christian Biet & Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre*, Gallimard (coll. Folio Essais), Paris, 2006, p. 956.

PARTIE 2

HIÉRARCHIE ET TRANSVERSALITÉ

De l'interdisciplinarité annexée à l'interdisciplinarité intégrée

Dans la série d'entretiens réalisée en 2014-2015, plusieurs élèves témoignent de la difficulté à choisir un établissement de formation. Ils racontent leur désarroi face à des sites et des plaquettes de communication qui disent « toujours la même chose » (A., ESTBA), accusent le « manque de couleur claire des écoles » (G., CNSAD, promo 2016) ou le caractère « abstrait » (V., ENSATT, promo 74) de leur identité. Pour justifier leur choix, ils invoquent plus volontiers des critères géographiques (« Je ne me voyais pas aller ailleurs qu'à Paris », M., CNSAD, promo 2015) ou de prestige (« C'est la première école française de théâtre », L., CNSAD, promo 2017) que des critères artistiques ou pédagogiques. Certains reconnaissent même leur relative indifférence quant à l'identité de l'établissement et résument leur projet d'alors ainsi : « je voulais une école » — sous-entendu une école supérieure (A., ENSATT, promo 76). Parmi les motivations qui les poussent néanmoins à l'exercice difficile du passage des concours, l'apprentissage des autres arts est évoqué comme une perspective attirante, même s'il passe derrière l'évocation des « rencontres » possibles (sous-entendu avec des artistes, metteurs en scène en première ligne) au cours de la formation. En rentrant dans ces écoles, il disent aussi — quasiment unanimement — avoir désiré trouver une « exigence », qui leur manquait parfois dans leur formation antérieure, passant notamment par un apprentissage technique rigoureux.

Depuis les années 1990, les disciplines non-théâtrales ont une place structurellement acquise (officialisée dans des documents institutionnels comme la Charte de 2002) et pédagogiquement définie — même si c'est parfois à grands traits — dans les cursus. Elles sont mobilisées dans la formation de l'acteur afin de le doter d'une maîtrise de plusieurs langages expressifs, nécessaire sur les plateaux contemporains où ne cessent d'être réinventés et mêlés, les langages expressifs et les modalités de présence des interprètes, et de le pourvoir d'une technique se constituant à la croisée de ces enseignements. Pourtant, en démarrant son dernier cours de l'année au Conservatoire en avril 2013, la professeure de danse Caroline Marcadé déclarait aux élèves de manière péremptoire : « Vous allez enfin pouvoir vous consacrer à l'essentiel ! » (cours, 04/13). Cette apostrophe provocatrice, dans la bouche de celle qui œuvre, depuis plus de dix ans pour que l'enseignement de la danse prenne sa juste place dans cette institution et soit considéré à l'égal des sacro-saintes « classes d'interprétation » constitue évidemment une boutade qui ne saurait qualifier la considération que reçoit cette discipline aujourd'hui dans cette école. Néanmoins, elle entérine de manière significative l'existence de plusieurs niveaux d'intégration des matières non-théâtrales dans les cursus : si elles s'inscrivent dans un cadre d'enseignement qui les considère désormais comme des balises nécessaires de la formation de l'acteur (elles sont « fondamentales »), elles demeurent, à un autre niveau, en porte-à-faux avec le cadre de ces formations (théorique et pratique) qui promeut un apprentissage synchronique de l'interprétation,

encadré par des artistes en activité. La dialectique, souvent reprise dans les discours des directeurs, entre ce qui est « fondamental » et ce qui est « essentiel » (synonymes utilisés avec des nuances de considération — il est possible de faire l’impasse sur ce qui est fondamental, la technique et non sur ce qui est essentiel, l’interprétation, même si ces écoles prévoient de mêler les deux apprentissages) révèle, sous couvert de pluralité et de transversalité, la persistance de hiérarchies de valeur et d’idéologies qui conditionnent la présence et la transmission de ces enseignements dans les cursus. De plus, aujourd’hui, d’autres sujets, comme celui de l’acteur face aux nouvelles technologies qui équipent les plateaux, semblent plus débattus que celui de l’interdisciplinarité, déjà passé de mode : ce parti pris de la formation est désormais intégré, avec toutes les problématiques que ce sujet d’actualité soulève.

Comme nous l’avons remarqué dans l’introduction (et les témoignages des élèves le confirment), la communication sur la formation dispensée dans ces écoles est nébuleuse et difficilement exploitable : cette partie vise donc en premier lieu à en proposer une description à partir de la matière première récoltée sur le terrain. Pour cette raison, nous passerons rapidement sur les considérations d’ordre général (objectifs et partis pris pédagogiques) afin de nous intéresser plus directement aux réalités qu’elles englobent — et parfois enclavent.

I. 1993-2015 : ÉTAT DES LIEUX

Cette étude porte plus spécifiquement sur la période 1993-2015. L'année 1993 constitue en effet une borne tant sur le plan institutionnel que symbolique ; l'année 2015, correspond au terme de notre enquête de terrain et à la première rentrée dont les programmes ont réellement été conçus par les quatre nouveaux directeurs en place (Claire Lasne Darcueil au CNSAD, Catherine Marnas à l'ESTBA, Serge Tranvouez à l'ESAD et Stanislas Nordey au TNS¹).

1. Quelques repères chronologiques

Entre 1993 et 2015, il y a eu à la fois intégration et dissolution de l'interdisciplinarité dans ces écoles : métabolisée dans les cursus, son potentiel avant-gardiste a quelque peu diminué. Sur cette période se met en place une triple structuration — interne (à l'échelle des écoles), inter-établissements (dans le cadre de dispositifs de mutualisation et de diffusion) et institutionnelle (avec l'application du processus de Bologne) — dont nous proposons de retracer les grandes lignes.

L'année 1993 : tournant symbolique et changement structurel

Concernant l'interdisciplinarité, mais aussi plus globalement la formation institutionnelle de l'acteur en France et les politiques culturelles qui en sont le moteur, l'année 1993 marque un tournant symbolique, politique et structurel. Robert Abirached a d'ailleurs choisi cette date pour le début du second tome du *Théâtre et le Prince*, signifiant par là que des modifications significatives s'inaugurent. En mars, les élections législatives se sont soldées par une sévère défaite du Parti socialiste. La droite ayant obtenu la plus large majorité de députés qu'elle ait connue sous la Ve République a porté Édouard Balladur à Matignon en remplacement de Pierre Bérégovoy, un fidèle du président Mitterrand qui s'accommodera d'une nouvelle cohabitation durant les deux dernières années de son deuxième mandat. Jack Lang quitte le ministère de la Culture ; après une décennie particulièrement prodigue en matière de renouveau des politiques culturelles, ses successeurs doivent redéfinir alors, non seulement les missions de leur administration (et surtout les moyens qui leur sont alloués), mais leur hiérarchie et peut-être même leur sens. La formation artistique devient un enjeu prioritaire dans un contexte de redéfinition du fond politique de l'action du ministère.

¹ La ministre de la Culture Aurélie Filippetti propose la nomination de Claire Lasne Darcueil dans un communiqué de presse le 4 novembre 2013 ; elle est nommée par décret du Président de la République en date du 6 décembre 2013. De même, Stanislas Nordey est désigné par la même ministre pour diriger le TNS le 20 juin 2014 : il est effectivement nommé à ce poste le 8 juillet 2014 (il ne concrétisera sa première saison qu'en septembre 2015). À Bordeaux, Catherine Marnas est nommée à la direction du TnBA et de son école par un communiqué de presse en date du 19 avril 2013. Elle orchestrera le concours d'entrée de la promotion 2013-2016 et sera présente dès leurs premiers pas dans l'école. Enfin, Serge Tranvouez prend ses fonctions de directeur en janvier 2014.

Au même mois de mars, Marcel Bozonnet prend la direction du Conservatoire national supérieur d'art dramatique, nommé par l'ancien ministre (Jack Lang), en poste jusqu'au 29 mars, tandis que Jacques Toubon prend ses fonctions le 30 mars. À cette place de prestige, il va proposer une série de réformes de l'enseignement dispensé dans cette institution, notamment sur la question de l'interdisciplinarité. Sans remettre en question le caractère central des classes d'interprétation, il propose de créer des « départements » qui rassembleront plusieurs disciplines non-théâtrales autour de grands pôles de l'art de l'acteur, rendant dans un même temps l'ensemble de ces enseignements obligatoires. Il convie des professeurs de sa connaissance à venir enseigner dans cette prestigieuse école : Caroline Marcadé pour la danse et Alain Zaepffel pour le chant (qui prendront d'ailleurs les directions respectives des départements « Corps et Espace » et « Musique et voix »). À travers ces initiatives, il entérine des tendances omniprésentes dans le paysage théâtral de l'époque et déjà amorcées dans l'établissement par ses prédécesseurs : ce n'est pas une révolution, comme cela put être présenté dans certains discours, mais l'amplification d'un processus qui était déjà sous-jacent.

Ce changement n'est pas sans lien avec le parcours particulier de ce directeur : formé « sur le tas » à une époque où la fluidité des rencontres permettait de s'introduire facilement dans les réseaux de la création (son récit en témoigne¹), il a cherché un cadre d'apprentissage parallèle pour développer ses compétences (notamment physiques et vocales) et l'a trouvé dans la pratique des autres arts vivants. Il trouva dans l'apprentissage du chant et de la danse une occasion de mettre en travail sa voix et son corps, mais aussi des valeurs qu'il a faites siennes, comme la rigueur des musiciens ou la bienveillance vis-à-vis du corps des danseurs contemporains. Questionné sur la source de cette intuition, il répond qu'elle lui semble tirée d'une réflexion autonome tout en étant liée à un contexte théâtral plus global : « sans doute que c'était dans l'air », ajoute-t-il. Il raconte avoir été impressionné par la physicalité des acteurs du Living Theater qui avaient « des corps de danseurs » et confie à propos de lui et ses camarades de jeu : « on s'identifiait à ces corps ».

Pour l'époque, ce cheminement n'est pas inédit, mais tout de même remarquable. Aussi, à travers l'instauration de la notion de département et les remaniements dans l'équipe des professeurs de ces disciplines, il va intégrer la nécessité d'un travail technique qui passe par la fréquentation des autres arts vivants au cahier des charges de la première institution de formation d'art dramatique de France, et par là même affirmer symboliquement la légitimité et l'importance de leur enseignement dans la formation d'un acteur. Il affirme ainsi :

Tout sera obligatoire ; on ne récupérera pas ses cours quand on est professeur d'interprétation sur des cours dits « secondaires » : ça n'est pas secondaire. Je ne vois pas en quoi connaître le théâtre balinais serait secondaire par rapport à une pièce de Musset. (ent., 11/15)

Bien sûr, le changement mettra du temps à entrer dans les mœurs à partir de 1993. En témoigne Caroline Marcadé lorsqu'elle retrace la réception de son enseignement dans cette institution. Elle raconte la réticence — des hommes notamment — à pratiquer la danse dans les premières années et le

¹ Cf. « Entretien avec Marcel Bozonnet », Livret des annexes, p. 39-54.

regard de ses collègues, les professeurs d'interprétation en particulier, qui la considèrent, elle et par extension ses collègues danseurs, comme « des gens de petite vertu¹ ». Le témoignage de Micha Lescot, élève au Conservatoire entre 1993 et 1996, dans un entretien avec Florence Filippi semble corroborer le fait que dans ces années-là, l'enseignement des autres arts n'était pas entièrement rentré dans les mœurs de l'école : il désigne les cours de danse de Caroline Marcadé, mais aussi les cours de chant et d'escrime traversés au cours de la formation par l'expression « cours annexes » et confie : « Je n'ai pas suivi ces cours de façon assidue² ». Il explique avoir développé un intérêt pour ces disciplines à sa sortie de l'école, au moment où il a commencé à travailler.

Le mois de mars 1993 voit aussi aboutir un changement d'importance pour l'École de la rue Blanche, qui, après des mois de négociations suite à une fronde étudiante mêlant élèves de l'école de théâtre et étudiants de l'École Louis Lumière (établissement au statut semblable) change de tutelle pour passer de celle du ministère de l'Éducation Nationale à celle du ministère de l'Enseignement supérieur qui devient, parallèlement, un ministère à part entière. En réalité, la demande des élèves concernait le rattachement de ces deux établissements au ministère de la Culture, mais celui-ci ne s'y montre pas favorable. Pour calmer le mouvement étudiant, il est aussi décidé que les postes de direction de ces deux écoles seront attribués à des individus issus des milieux professionnels concernés. Le statut de l'ENSATT se précise donc, tandis que la nécessité d'un déménagement devient de plus en plus pressante (il faudra attendre début septembre 1997 pour que l'école de la rue Blanche s'installe définitivement 4, rue Sœur Bouvier, à Lyon, sur la colline de Saint-Just). Enfin, pour l'école du TNS, l'année 1993 correspond à un changement de direction (Jean-Louis Martinelli prend la tête de l'établissement en décembre) mais aussi à la disparition d'un poste, celui de « directrice des études » avec le départ de Catherine Delattres, début 1994, qui laissera sa place à Dominique Lecoyer, première « administrative » à ce poste. L'organigramme se modifie donc : désormais, c'est au directeur qu'incombe plus directement la responsabilité artistique et pédagogique de l'école, et plus spécifiquement, de la section des acteurs qui n'ont d'autres référents que lui.

À partir de cette date, s'inaugure une période de stabilisation de la structure et du contenu des formations proposées dans les établissements les plus anciens et un mimétisme structurel fort dans la création des autres appuyé à la fois par des dispositifs de structuration et de mutualisation inter-établissements et les obligations liées à leur homologation à délivrer le DNSPC.

Début des années 2000 : structurer l'offre de formation en période de crise

Le 30 avril 2002, huit établissements d'enseignement supérieur, au nombre desquels on compte le CNSAD, l'école du TNS, l'ENSATT, le conservatoire national de région de Bordeaux, l'école du

¹ Caroline Marcadé : « On nous considérait comme [...] des pas-grand-chooses. À une espèce de clique de gens, soit un peu pédants, parce qu'on avait un goût immodéré pour l'esthétisme, soit pour des gens de petite vertu » (ent., 04/15).

² Micha Lescot, « Pas de deux – Entretien avec Florence Filippi », in Philippe Ivernel & Anne Longuet-Marx (dirs.), *Théâtre et danse (II), Études théâtrales, op. cit.*, p. 154.

TNB, l'ERAC à Cannes, le conservatoire national de région de Montpellier et l'école de la Comédie de Saint-Étienne, cosignent avec le ministère de la Culture et de la Communication la « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien ». Cette version n'inclut pas les signatures ultérieures de l'Académie de Limoges, de l'ESAD à Paris et de l'EPSAD à Lille. Ce document de sept pages, écrit en concertation avec les responsables de ces établissements, recense plus qu'il ne prescrit les grands objectifs assignés à ces formations supérieures et les principales caractéristiques de ce contexte particulier d'apprentissage. Michel Corvin, professeur émérite à la Sorbonne nouvelle et enseignant à l'ERAC, décédé en août 2015, désignait la plateforme comme la première étape d'un travail sur l'organisation de la formation supérieure visant notamment à « [amener] les écoles supérieures à parler d'un diplôme (pas la chose la plus facile !), à penser ensemble ce qui les rassemble et ce qui les singularise, à décloisonner et commencer la circulation de réflexions partagées¹ ». En effet, le respect de la spécificité de chaque école est inscrit au cœur de ce regroupement, envisagé avant tout comme le cadre d'une mutualisation de réflexions et d'actions (« les écoles signataires s'engagent [...] à développer et intensifier leurs collaborations [...] au service de la qualité et de la force du théâtre de demain² ») :

Chacune de ces écoles, forte de son histoire, est porteuse d'un projet artistique et pédagogique singulier qu'il est utile d'approfondir et de revendiquer pour ancrer la richesse et la complémentarité du réseau d'échanges et d'impulsion qu'elles sont appelées à développer au service de l'enseignement supérieur du théâtre.³

Les différents points soulevés par la plateforme concernent les conditions d'admission et les concours d'entrée, les objectifs de l'enseignement, l'organisation des études, l'insertion professionnelle et enfin la conférence des écoles, envisagée comme instance dédiée à la recherche artistique et pédagogique. Sans prétendre homogénéiser les propositions pédagogiques mises en œuvre dans ces établissements (elle s'en défend même, comme indiqué plus haut) cette charte expose néanmoins un certain nombre de caractéristiques de la formation et de « principes directeurs communs », implicitement consensuels comme « l'interprétation au cœur des enseignements », « la place affirmée des fondamentaux », l'importance de la « culture générale » et de la « culture théâtrale » dans la formation, mais aussi comme les différents statuts des enseignants et intervenants⁴ ou la restriction, en première année, de l'exposition des élèves au public⁵. Il est explicitement question des autres arts dans l'item relatif à la « culture générale »/« culture théâtrale » (« l'ouverture sur d'autres arts — notamment la musique, le chant, la danse, les arts plastiques, le cinéma — dont certains trouveront leur place au sein même de la formation pratique⁶ ») tandis que celui qui concerne « la place affirmée des fondamentaux » se garde de mentionner les disciplines et enseignements précis

¹ Michel Corvin, « L'enseignement supérieur du théâtre en France », in *La Lettre des écoles supérieures d'art*, n°6, novembre 2011, p. 10-11.

² « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

³ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

⁴ Cf. supra « Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, artistes, maîtres - statut des transmetteurs », Partie 1, III. 3., p. 155-159.

⁵ Cf. supra, « La "dragée au chocolat" de la représentation », Partie 2, II. 3., p. 263-267.

⁶ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

qui permettront de construire les « acquisitions techniques — convoquant, au service de l'enjeu théâtral, le corps, la voix, le rapport au texte, l'imaginaire¹ ».

La rhétorique de ces pages, volontiers généraliste, laisse une marge de manœuvre très importante aux directeurs et futurs directeurs de ces établissements tout en officialisant un certain nombre de points qui structurent effectivement les formations étudiées. Toutefois, certains sujets présentés comme des évidences dans ces lignes s'avèrent, dans la réalité, beaucoup plus problématiques : la transparence sur « les critères d'observation du jury » au moment du concours n'est pas pratiquée dans l'ensemble des établissements, à l'instar de ce que Claire Lasne Darcueil a entrepris au Conservatoire en éditant un texte sur ce sujet². Sur un autre plan, « l'entraînement quotidien », présenté comme un truisme de la vie professionnelle future du comédien, soulève au contraire discussions et positionnements opposés, au sein de la formation comme dans sa pratique au sortir de l'école³. Nous reviendrons sur ces différents points dans des développements spécifiques sur les observations réalisées sur le terrain.

Même si la signature de ce document, visant à organiser, de l'intérieur la formation supérieure, intervient quelques mois avant la crise de l'été 2003, la conjoncture socio-économique, mais aussi morale et politique des années 2000, n'est pas sans lien avec cette entreprise. Rappelons que la bataille autour du régime spécifique d'assurance-chômage des intermittents du spectacle remonte aux années 1990⁴. En juin 2003, le protocole d'accord restrictif sur le statut des intermittents provoque un mouvement social sans précédent : pour la première fois de son histoire, le festival d'Avignon est annulé⁵, ainsi que de multiples autres manifestations estivales de moindre envergure (à Montpellier, Marseille, Uzès, La Rochelle, Aix). De vieux fantômes ressurgissent alors comme celui de l'artiste « parasite »⁶ : Bernard Faivre d'Arcier se rappelle notamment des vagues de mépris et de médisance qui parviennent à ses oreilles déjà bourdonnantes de directeur d'un des plus importants festivals en France alors en passe d'être annulé :

Je me souviens par exemple de ce leader syndicaliste brandissant ses billets pour se rendre à un concert de rock organisé par un agent privé alors que le secteur public est privé de spectateurs. Ou bien du ministre de l'époque déclarant ne connaître comme intermittent que son coiffeur, ou encore un représentant du Medef parlant avec dédain de ces saltimbanques sans métier ; que d'allégations aussi fausses que malfaisantes : les stars du cinéma touchent des allocations, les comédiens sont des

¹ *Ibidem*.

² Cf. infra, « Dramaturgie des concours : conditions d'admission et nature des épreuves », Partie 2, II. 1., p. 235-238.

³ Cf. infra, « "Entre-tenir" et développer : la place de l'entraînement », Partie 4, I. 2., p. 483-493.

⁴ Dès juillet 1992, le metteur en scène Jean-Pierre Vincent, directeur du CDN de Nanterre-Amandiers, remet à Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, un rapport de mission de dix-neuf pages « Sur la situation des intermittents du spectacle » qui préconise (en termes directs et parfois crus) des mesures d'urgence. Voir <http://www.najapresse.com/wp-content/uploads/2014/12/rapportVincent.pdf>, consulté en septembre 2017. Sur l'intermittence et les débats sur le financement de la solidarité interprofessionnelle, voir Daniel Urrutiager, *Économie et droit du spectacle vivant en France*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris, 2009, p. 64-71.

⁵ En 1992 déjà, dernière année sous la direction d'Alain Crombecque, une journée de grève est décrétée, mais le pire (l'annulation du festival lui-même) est évitée.

⁶ Martial Poirson & Emmanuel Wallon : « S'armer contre la rémanence de représentations sociales qu'on pensait reléguées dans des temps révolus, alors que leur emprise sur la conscience collective reste prévalente, à l'instar du stéréotype de l'artiste « parasite ». Voir « L'avenir d'une crise, Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *op. cit.*, p. 488. Voir aussi Florence Fix & Isabelle Barbéris (dir.), *Le Parasite au théâtre*, Orizons, Paris, 2014.

fainéants, tout le monde dans les théâtres est intermittent secrétaires et hôtesse d'accueil comprises, etc.¹

Martial Poirson et Emmanuel Wallon considèrent ainsi que la crise a deux versant : l'un socio-économique, l'autre moral — ou du moins, qu'elle révèle la persistance de nœuds inextricables autour de la place de l'artiste dans la société : « Il faut donc admettre que le conflit se joue aussi, d'abord peut-être, dans sa dimension symbolique² ». Les événements de l'été 2014 rejouent, dans une moindre mesure, ceux de 2003 et, depuis la crise financière de 2008, le déclin des dépenses culturelles publiques s'est poursuivi et même accéléré, accentuant l'inquiétude relative aux conditions d'exercice des métiers artistiques.

Dans ce contexte, les projecteurs des pouvoirs publics se sont braqués sur les établissements d'enseignement supérieur, accélérant significativement les réformes. Le rapport Latarjet par exemple, publié en mars 2004, s'interroge sur les modalités de régulation de l'accès aux emplois du spectacle vivant et met l'accent sur la question de la formation et son corolaire, l'insertion professionnelle : « La formation est considérée par tous comme un levier essentiel de régulation du secteur³ ». Ce document critique la profusion de l'offre de formation et lui impute même une part de responsabilité dans la croissance démesurée des effectifs d'intermittents :

Phénomène parallèle à la croissance des effectifs du spectacle vivant, l'explosion du nombre de formations et d'écoles aux métiers artistiques doit aussi interpeller les responsables de la politique culturelle. Elle explique l'écart entre le nombre de comédiens formés par les écoles nationalement reconnues depuis dix ans, à savoir un millier, et l'accroissement des effectifs d'intermittents déclarés par leur employeur comme comédien, à savoir 12 000. Les personnes auditionnées ont souvent critiqué le manque de sérieux de certaines d'entre elles, les formations universitaires d'artiste n'étant pas les moins dénoncées. Les questions d'agrément et de reconnaissance des diplômes relevant des pouvoirs publics, ceux-ci se trouvent par ce biais confrontés à la nécessité de prendre position quant à la régulation.⁴

Pour contourner le phénomène de « cooptation malthusienne⁵ » qui régit le recrutement des artistes depuis des siècles, organiser et mettre en valeur les dites « écoles nationalement reconnues » semble être la solution envisagée à travers d'une part « une meilleure organisation et un plus grand contrôle de celles-ci », de l'autre, « l'octroi d'avantages aux artistes et techniciens issus de celles qui ont été reconnues ou labellisées ». L'hypothèse d'une carte professionnelle est à nouveau envisagée et tout aussitôt abandonnée : l'urgence, « évidente pour le théâtre », se porte donc sur les écoles et dicte des mesures expéditives. Dans le « Manifeste pour une pédagogie en mouvement » publié dans le premier

¹ Bernard Faivre d'Arcier, « Avignon 2003 : chronologie d'un festival annulé », in *Télérama*, 15.06.14, voir <http://www.telerama.fr/scenes/avignon-2003-chronologie-d-un-festival-annule,113702.php>, consulté en août 2017 ; voir aussi du même auteur *Avignon vue du pont : 60 ans de festival*, Actes Sud, Arles, 2007.

² Martial Poirson & Emmanuel Wallon : « À l'inquiétude légitime liée à la tension entre des coûts de production en hausse et des subventions en berne se superpose une anxiété relative à la reconnaissance du talent, de l'expérience et des qualifications, mise à mal par les logiques comptables et organisationnelles, mais aussi par les assauts d'une rhétorique empruntée à l'univers du marketing et du management. Le goût du travail bien fait, que le technicien entretient et grâce auquel l'artiste se souvient qu'il n'a pas complètement quitté l'état d'artisan, doit aussi affronter des mises en cause d'ordre esthétique, il est vrai, quand l'acte l'emporte sur l'œuvre, le processus sur le résultat, la présence sur la représentation ». Voir « L'avenir d'une crise. Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *op. cit.*, p. 485.

³ Bernard Latarjet, *Pour un débat national sur l'avenir du spectacle vivant*, *op. cit.*, p. 44.

⁴ *Ibid.*, p. 33-34.

⁵ *Ibid.*, p. 34.

numéro de la revue *Dédale* au premier trimestre 2004, Michel Simonot formulait une mise en garde au sujet des risques induits par cette précipitation dans la conception de « dispositifs » sans fondements réflexifs profonds :

Nous traversons une période charnière marquée par les crises que tout le monde artistique vit et connaît : violente et frontale comme celle du régime des intermittents, sournoise mais rapide comme celle des politiques culturelles publiques, etc. Faute d'avoir « pensé » à temps la situation actuelle, l'urgence pourrait nous conduire à proposer des « dispositifs », à les multiplier pensant ainsi trouver des solutions rapides et « efficaces » de « sortie » aux « crises ». Il nous faut, à l'inverse, mener dans un temps le plus court une réflexion que nous n'avons pas préparée.¹

Dans un article concernant la formation supérieure des artistes dans son ensemble, Cécile Marie, docteure en philosophie et professeure d'enseignement artistique à l'ESADMM (École supérieure d'art et de design de Marseille Méditerranée), exprimait un avis similaire :

Qu'il s'agisse d'évaluation ou d'autonomie, les structures et les partenariats mis en place à la hâte doivent être modifiés afin de ne pas dériver vers une « barbarisation du sensible », en régressant dans une course à l'habilitation et aux docteurs, à la notation et à la recherche du A+, ou dans une autre fuite qui guette tout autant, celle de la rentabilité des écoles...²

Nous nous garderons bien de statuer sur cette question. Toutefois, les limites de la plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien identifiées plus haut qui seront étayées par les éléments recueillis pendant notre enquête peuvent concourir à alimenter la réflexion sur ce point. Depuis 2002, très peu d'actions concrètes, prévues par ce dispositif, ont été menées dans la réalité, l'attention des responsables de ces formations ayant été, si l'on en croit Michel Corvin, détournée de cet horizon par « la réforme LMD à marche forcée » et la « “nécessaire” intégration dans des EPCC, sur fond de RGPP...³ ». « Elle ne marche plus, elle n'est plus articulée », dénonce Thierry Pariente à propos de la plateforme (ent., 09/15).

La création, en 2014, à l'initiative d'Arnaud Meunier, d'un nouveau dispositif de mutualisation, sous la forme d'une association loi 1901, semble confirmer cette observation. L'association nationale des écoles supérieures d'art dramatique (ANESAD), qui s'est rapprochée de l'ANdÉA (association nationales des écoles d'art) regroupe l'ensemble des établissements de formation théâtrale sous tutelle du ministère de la Culture⁴. Son objectif : « porter un message commun des écoles supérieures d'art dramatique⁵ », soit « représenter auprès de l'État et des instances nationales et internationales les

¹ Michel Simonot, « Manifeste pour une pédagogie en mouvement, La formation au risque de l'Art », in *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale*, op. cit., p. 13.

² Cécile Marie, « Que faire pour l'enseignement artistique ? Un état des lieux », in *La lettre des écoles supérieures d'art*, n° 8, décembre 2012, [en ligne] : http://www.lalettredesecolesuperieuresdart.fr/lettres/lettre_n_8.pdf, consulté en août 2017, p. 2-5.

³ Michel Corvin, « L'enseignement supérieur du théâtre en France », in *La Lettre des écoles supérieures d'art*, op. cit., p. 11. EPCC : Établissements publics de coopération culturelle, instaurés par la loi n° 2002-6 du 4 janvier 2002 ; RGPP : Révision générale des politiques publiques lancée par le gouvernement de François Fillon en 2007.

⁴ Les membres du conseil d'administration sont Arnaud Meunier (il est président de l'association), Claire Lasne Darcueil, Didier Abadie, Serge Tranvouez, Catherine Marnas et Gildas Milin.

⁵ Statuts de l'ANESAD édités sur le Facebook de l'association, https://www.facebook.com/anesadculture/?hc_ref=ARReREeO5IwLBo2etyTfVQINib1wyQzWTMOtDnkwyVdiusRx69YFWpN8wKCla4RwBdo&fref=nf, consulté en août 2017.

intérêts des établissements qu'elle regroupe¹ », autrement dit, de faire front commun vis-à-vis des tutelles et de « défendre la spécificité et la singularité de nos formations² » dans le cadre de la restructuration de l'enseignement supérieur. Ce dernier motif fait écho aux débats qui ont fait suite à l'intégration des écoles d'art au processus dit de Bologne et au protocole d'homologation de ces établissements en vue de délivrer le DNSPC³. De plus, Arnaud Meunier considère qu'en raison des effectifs minimes de la plupart de ces écoles à l'exception du Conservatoire (dix élèves pour la Comédie de Saint-Étienne), le lien avec l'enseignement supérieur n'est pas évident. Cette initiative annonce aussi assurément une volonté de dépasser les hiérarchies entre les écoles nationales et les écoles supérieures situées en région, encore vivaces quelques années plus tôt au moment de la controverse autour du DNSPC. L'ANESAD constitue donc avant tout un organe d'échanges et de partage de préoccupations communes, conçu peut-être aussi pour faire contrepoids aux administrations qui coiffent ces établissements.

Du côté des élèves, cette dynamique de fédération semble aussi faire des émules. En 2012, est créée l'AFFUT, Association francophone des futurs usagers du théâtre, qui regroupe les élèves des onze écoles supérieures d'art dramatique. Cette structure, dont l'objectif annoncé est la mutualisation d'informations et l'entraide, fonctionne sur la base d'un bureau de trois élèves de la même promotion et de la même école, et d'un conseil d'administration qui regroupe les membres du bureau ainsi qu'un représentant de chaque école. Ses missions : organiser le week-end inter-école (temps d'échanges, de pratique et de festivités qui rassemble les élèves volontaires dans une école-hôte pendant deux jours chaque année), collecter et diffuser des informations pouvant intéresser les élèves comédiens, favoriser le dialogue et les rencontres dans ce vivier de jeunes acteurs (lors de manifestations institutionnelles notamment, comme le Festival d'Avignon ou le Festival de l'Aquarium). Contrairement à certains dispositifs comme le JTN, l'association met en avant un certain « état d'esprit » ou « esprit de corps », qui se veut éloigné de toute forme de corporatisme et se caractérise au contraire par son inclusion (« Nous ne renforçons pas l'effet de voie royale des écoles, mais au contraire nous agissons pour tous les professionnels de demain sans distinction de formation⁴ »). Son principal engagement est de « lutter contre la fragmentation du milieu professionnel⁵ ». Aucune ligne esthétique n'est revendiquée par l'association, comme si aucune identité artistique commune ne découlait de la formation que ces

¹ « Objet : [...] ; contribuer au développement et au rayonnement des établissements d'enseignement supérieur d'art dramatique ; mener un travail commun de réflexion et de proposition en matière de pédagogie et de recherche ; poursuivre une réflexion commune et faire des propositions sur la structuration et l'organisation de ces établissements ; conduire une réflexion commune sur l'apprentissage, la formation continue, sur les modalités de mise en œuvre de la VAE, et sur les formations au diplôme d'état et au certificat d'aptitude ; encourager l'insertion professionnelle des comédiens issus de ces établissements ; contribuer à l'articulation entre les enseignements professionnels d'art dramatique et l'enseignement supérieur et la recherche ; mettre en relation ses membres avec des institutions publiques ou privées, en France et à l'étranger, de manière à faciliter la communication et l'échange des réflexions, recherches et expériences menées au niveau national et international ». Voir <http://www.net1901.org/association/ANESAD-ASSOCIATION-NATIONALE-DES-ECOLES-SUPERIEURES-DART-DRAMATIQUE,1344950.html>, consulté en août 2017.

² Statuts de l'ANESAD édités sur le Facebook de l'association.

³ Cf. supra, « Dés-accords de Bologne : préserver la "spécificité" des écoles d'art », Partie 2, I. 1., p. 197-201.

⁴ Voir <https://www.futurs-usagers-du-theatre.com>, consulté en août 2017.

⁵ *Ibidem*.

jeunes acteurs ont reçue. Ce qui les rassemble, c'est la conscience que leur statut d'élèves en école supérieure leur confère une responsabilité, au regard de leurs congénères acteurs n'ayant pas eu accès aux privilèges qu'offrent ces formations aussi bien que du « théâtre de demain » dont ils seront, espèrent-ils, les protagonistes principaux :

Notre statut d'élèves rassemblés et identifiés nous donne une marge de manœuvre privilégiée pour infléchir le milieu de demain. À la sortie des écoles, les possibilités de s'entendre, de se rassembler et de s'organiser se feront rares ; ainsi cette responsabilité nous incombe dès à présent. En tant que milieu pré-constitué, nous avons ce devoir : Celui qui peut doit.¹

Ces entreprises de regroupement viendraient peut-être contredire, ou du moins nuancer, l'hypothèse, formulée par Martial Poirson et Emmanuel Wallon, selon laquelle « dans une configuration où la focalisation médiatique surexpose les uns cependant qu'elle frappe les autres d'invisibilité, le sentiment d'appartenance collective à ce que l'on nomme un corps de métier bat en retraite dans ces disciplines dont le corps est pourtant l'outil premier² ».

Dés-accords de Bologne : préserver la « spécificité » des écoles d'art

Le processus dit de Bologne a officiellement été engagé en 1999 avec la signature de la déclaration éponyme le 19 juin par vingt-neuf pays, dont la France. Il visait la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur devant être achevée en 2010 et impliquait, pour ce faire, des mesures permettant à la fois la comparabilité et la lisibilité des systèmes nationaux afin de favoriser la reconnaissance des diplômes et des circulations fluides entre les établissements des différents pays européens : cela passait notamment par la structuration de la formation supérieure selon l'architecture fondée sur trois grades dont la dénomination varie selon le pays (LMD en France pour Licence/Master/Doctorat), l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, la mise en place du système européen de crédits (ECTS, *European credit transfer system* ou système européen de transfert de crédits, unité de mesure des diplômes commune à tous les pays participants) et l'organisation du temps en semestres et en unités d'enseignement³. La France décide d'appliquer le système LMD de façon progressive et la réflexion sur l'intégration des écoles d'art au processus de Bologne ne débute réellement que dans les années 2000. À une première phase d'opposition succède, comme le montre Michel Métayer, directeur de l'école des Beaux-Arts de Toulouse, l'adhésion stratégique des directeurs de ces établissements en vue d'une reconnaissance élargie de la formation dispensée dans leurs murs. Pour désigner ce cheminement, il parle de la « tentation faustienne »⁴ des écoles d'art : « “Tentation, pacte et illusion”, ces trois stations du destin de Faust auraient pu fournir le

¹ *Ibidem*.

² Martial Poirson & Emmanuel Wallon, « L'avenir d'une crise, Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *op. cit.*, p. 485-486.

³ Sur le processus de Bologne, voir http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf, consulté en août 2017.

⁴ Michel Métayer, « Les écoles d'art et la tentation faustienne », in *La lettre des écoles supérieures d'art*, n°6, novembre 2011, p. 4-8.

titre du présent exposé sur la traversée du processus de Bologne par les écoles d'art françaises¹ », écrit-il. Dans cet article, son propos concerne essentiellement les établissements dédiés aux arts visuels ; toutefois, certaines prises de position résonnent avec les problématiques soulevées aussi dans le champ des arts du spectacle et, en particulier, celui du théâtre. Selon lui, dans ce processus d'assimilation et de restructuration de l'enseignement, c'est la « question de l'art² » qui a été contournée, conduisant à des tensions entre les réformes mises en places dans ces établissements et leur nature comme leur finalité profondes. Il estime qu'à travers le processus de Bologne, « c'est de la place de l'Europe dans la guerre économique mondiale qu'il s'agit avant tout ». « Désormais, ce sera la compétitivité qui orientera la formation supérieure et déterminera la formation de chacun. [...] Que devient alors, dans un tel contexte, la formation assurée dans les écoles d'art ?³ »

En ce qui concerne la formation de l'acteur, le décret n° 2007-1678 du 27 novembre 2007 relatif aux diplômes nationaux supérieurs professionnels institue officiellement le diplôme national supérieur professionnel du comédien (DNSPC) ; l'arrêté du 1^{er} février 2008, qui comprend, en annexe, le référentiel « Métier : comédien »⁴, fixe les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à le délivrer. Avant cela, les écoles supérieures délivraient (et délivrent toujours) des « diplômes d'établissement », ayant une valeur principalement symbolique. « Depuis toujours, le théâtre revendique un diplôme non diplômant : celui de l'école qui le délivre⁵ », rappelle Thierry Pariente, dans une tribune du *Monde* intitulée « L'enseignement théâtral va bien ». Le DNSPC, lui, correspond à une certification professionnelle de niveau II et surtout, toutes les écoles supérieures peuvent être habilitées à le délivrer, à condition de solliciter l'habilitation en question en constituant un dossier adressé au ministère chargé de la Culture, plus précisément à la DMDTS hier, à la Direction générale de la création artistique (DGCA) aujourd'hui. Autrement dit, tous les acteurs sortant des écoles supérieures d'art dramatique sont, à compter de cette date, gratifiés d'un même diplôme, censé assurer auprès de leurs futurs employeurs une « qualification professionnelle pour l'exercice du métier de comédien⁶ » tel qu'il est défini par les référentiels susmentionnés.

L'institution d'un tel diplôme fait polémique. Julie Brochen, alors directrice du TNS se prononce aux côtés de Daniel Mesguich, directeur du CNSAD ; ils cosignent un article volontiers véhément intitulé « Un diplôme de comédien : ridicule ! » dans le journal *Le Monde* le 27 juillet 2009 :

En France, la situation de l'enseignement de l'art dramatique et, au-delà, celle de l'art dramatique lui-même et de la création, qu'il s'agisse de théâtre ou de cinéma, nous semblent actuellement entraînées dans des directions préoccupantes. Plusieurs mouvements et réformes engagés depuis

¹ *Ibid.*, p. 4.

² *Ibidem.*

³ *Ibid.*, p. 5.

⁴ Cf. « Annexe de l'arrêté du 1^{er} février 2008 relatif au DNSPC », Livret des annexes, p. 21-26.

⁵ Thierry Pariente, « L'enseignement théâtral va bien », *Le Monde*, 29.07.09, http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/07/29/l-enseignement-theatral-va-bien-par-thierry-pariente_1223804_3232.html, consulté en septembre 2015.

⁶ Arrêté du 1^{er} février 2008.

quelques années sont totalement contraires à l'esprit et aux enjeux du métier - qui est d'abord un art - que nous enseignons.¹

Dans cette tribune, ils critiquent l'« administrativité galopante » qui menace, selon eux, l'ambition d'excellence que se sont données ces écoles (« former des *grands* acteurs », nous soulignons), néologisme visant à dénoncer la propension de l'administration, autrefois respectueuse et bienveillante à l'égard des établissements d'enseignement artistique, à « les mettre sous tutelle, les encadrer, les étouffer² ». Ils condamnent la rhétorique de l'« uniformisation », de l'« arasement des reliefs » dont le terme de « plateforme » est la preuve vivante et suggère que ces mesures sont, « pour les artistes, contreproductives », en particulier pour les écoles françaises de théâtre, qui « à cause de la langue » est l'art qui « s'exporte le moins³ ».

Cette controverse révèle la persistance de hiérarchies entre les écoles supérieures — et même, le souhait qu'elles demeurent. Thierry Pariente dénonce l'« élitisme » des deux directeurs (ent., 09/15), qui revendiquent, en effet, une échelle de valeurs entre leurs deux établissements et les autres écoles supérieures : pour cette raison, l'établissement d'un diplôme unique leur semble une aberration totale. « Un “diplôme” pour être comédien ? C'est une plaisanterie, non ? Et, qui plus est, le même diplôme que l'on ait fait le Conservatoire de Paris, l'école du TNS, ou une école “régionale” ?⁴ ». Deux jours plus tard, l'ex-conseiller au cabinet de Renaud Donnedieu De Vabres (ministre de la Culture de 2004 à 2007) et ancien directeur de l'agence régionale Théâtre et cinéma en île-de-France (THECIF), en passe de prendre la direction de l'ENSATT un mois plus tard, répond que « l'enseignement théâtral va bien » et que les propos anachroniques et méprisants de Daniel Mesguich et Julie Brochen masquent la complexité et la richesse du paysage actuel de la formation théâtrale⁵. Invité à revenir sur ce sujet en septembre 2015, Thierry Pariente déclare : « Le Conservatoire de Paris, c'est le Conservatoire de Paris. Il n'y a pas besoin d'en faire plus. Pour autant cracher dans la soupe et dire que Limoges, Lille, Bordeaux ou Lyon, c'est n'importe quoi : je ne peux pas l'entendre » (ent., 09/15).

Force est de constater que la verve des deux directeurs met de côté certaines réalités de l'organisation de la formation supérieure actuelle. Ils affirment par exemple que leurs deux écoles « voient toujours se présenter à leur concours d'entrée nombre de candidats ayant déjà achevé leur cycle d'études ailleurs », preuve qu'il existe encore une hiérarchie entre écoles supérieures et écoles nationales, comme c'était le cas, dans la seconde moitié du XXe siècle entre l'école de la rue Blanche et le Conservatoire. Cette information est partiellement fausse. Nous n'avons recensé qu'un seul cas de ce type (une élève ayant passé le concours du TNS alors qu'elle était élève en première année à l'ESAD) qui fait plutôt figure d'exception confirmant la règle.

¹ Julie Brochen & Daniel Mesguich, « Un diplôme de comédien : ridicule ! », *Le Monde*, 27.07.09, juillet 2009, voir http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/07/27/un-diplome-de-comedien-ridicule-par-julie-brochen-et-daniel-mesguich_1223137_3232.html, consulté en septembre 2015.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Thierry Pariente, « L'enseignement théâtral va bien », *op. cit.*

Cette élève explique que, malgré un sentiment de culpabilité, elle a décidé de repasser les concours du TNS et du CNSAD alors qu'elle était déjà élève en première année à l'ESAD. Elle expose les raisons multiples de son choix : d'une part, l'année en question, Jean-Claude Cotillard venait de partir, la place de directeur de l'ESAD était donc vacante et le programme réalisé par ce dernier comprenait, la première année, essentiellement des matières non-théâtrales enseignées par des individus qu'elle qualifie de « retraités », pour leur âge sinon pour leur désinvestissement des activités de création : « J'ai beaucoup pratiqué les trucs non-théâtraux quand j'étais à l'ESAD » et « c'est pour les mots que je suis arrivée [au TNS] ». D'autre part, l'ambiance de travail ne la satisfaisait pas : ses camarades lui paraissent dilettantes et font montre d'une attitude trop scolaire qui crée une dynamique qui ne lui convient pas. Elle conclut :

C'est dommage que l'on sente le poids des institutions comme le TNS mais il faut bien se l'avouer, on ne fait pas forcément les mêmes rencontres, en étant là-bas et en étant ici. On n'a pas forcément la même énergie de travail, la même rigueur, le même investissement : ça n'a rien à voir. (D., TNS, groupe 43)

Interrogé sur le fait que la rue Blanche, puis l'ENSATT ait longtemps été considérée comme une antichambre du Conservatoire, Thierry Pariente répond : « Ça, c'est fini. [...] On ne prépare pas aux écoles supérieures ici ». Or, il relie cette situation à l'obligation d'« hausser le niveau » pour être en mesure de « délivrer des diplômes de l'Enseignement supérieur » (ent., 09/15), autrement dit, il établit un lien de cause à effet entre les mesures mises en œuvre dans le cadre du processus de Bologne et la qualité de l'enseignement dispensé aujourd'hui dans cette école.

En septembre 2015, alors qu'elle a quitté la direction du TNS depuis quelques mois, Julie Brochen est toujours aussi catégorique : « Le DNSPC est une absurdité, [...] une connerie monstrueuse. [...] C'est une volonté de l'État qui n'est pas allée sur le terrain, qui ne connaît pas les écoles ». Elle défend la spécificité des écoles et déclare que « le seul diplôme qui a de l'intérêt, c'est le diplôme d'établissement » (ent., 09/15). C'est dire que la controverse touche à des sujets sensibles (évaluation, ouverture à l'international, structuration de la formation, identité des écoles). Sur cette question, Claire Lasne Darcueil comme Thierry Pariente sont plus pragmatiques. La première met en avant l'ouverture sur le monde à laquelle donne accès un tel système. Elle pointe l'opportunité représentée par le dispositif ERASMUS pour les élèves acteurs et conclut : « Ce qui serait grave, c'est que le Conservatoire, du haut de sa tour d'ivoire, soit en train de s'écrouler d'une manière visible parce qu'il se sépare du reste du monde » (ent., 09/15). Au sujet des modifications de la formation nécessitées par le système LMD (obligation de semestrialiser, donc de modifier les cursus pour rentrer dans cette grille), Thierry Pariente est plutôt positif : « Ça nous a aussi obligé à formuler un peu plus clairement ce qui était de l'ordre de l'intuition ». Il décrit tout de même une fatigue liée au travail nécessaire pour faire rentrer les enseignements et leurs objectifs dans des cases : « Tout n'est pas quantifiable ! » Et termine : « Au fond, on a pris la pédagogie telle qu'elle existait et on l'a faite

rentrer dans le moule ECTS. [...] À certains moments, ça nous a permis d'être plus précis et plus clairs. Mais il faut s'arrêter là pour des écoles d'art, faut pas en faire trop » (ent., 09/15)¹.

Trouver le juste équilibre entre revendication de la singularité des écoles d'art (avec ses conséquences dans l'organisation comme dans la pensée de la formation) et structuration de la formation dans la perspective de faciliter et multiplier les échanges internationaux semble être la gageure des responsables actuels et futurs de ces formations.

2. Portrait en quelques traits : les principaux partis pris pédagogiques

« Notre objectif essentiel : former des créateurs » titrait Claude Stratz, directeur du CNSAD de 2001 à 2007, dans un article paru dans la revue *Dédale*² : soit « aider [les jeunes acteurs] à inventer leur propre esthétique³ », « en étant confrontés à des pédagogies différentes » en évitant « de démultiplier les approches » au risque de les voir « s'annuler » et « désorienter l'élève qui n'aura qu'une approche superficielle d'une multitude d'enseignements⁴ ». Ce faisant, ils développent à la fois ouverture et capacité de proposition. Il poursuit :

Par ailleurs les esthétiques en art évoluent, donc les pédagogies aussi, dans leur manière comme dans les matières enseignées, parce qu'elles accompagnent l'évolution du théâtre. [...] Nous ne serons jamais certains de former les créateurs de demain puisque nous pratiquons le théâtre d'aujourd'hui et que nous ne savons pas ce qu'il sera demain ! Mais nous pouvons donner des armes aux jeunes générations pour qu'elles trouvent à leur tour leurs propres réponses. Nous devons essayer de créer des artistes libres qui ne soient pas asservis à nos pratiques.⁵

Son positionnement demeure d'actualité. Les discours des directeurs comme les plaquettes de communication mettent à l'honneur la notion d'« acteur-créateur », notamment empruntée au metteur en scène, professeur et directeur d'école et de théâtre Antoine Vitez, qui résonne avec ses propos. « Ce projet tourne autour de la question de l'acteur-créateur » résume Catherine Marnas quelques mois après sa prise de fonction à l'ESTBA (ent., 05/14)⁶. Or selon Serge Tranvouez c'est l'ambivalence entre « disponibilité au plateau » et « force de proposition » qui définit l'acteur-créateur : il est celui qui peut tout à la fois « être au service » des propositions et esthétiques les plus diverses et « être

¹ Sur ce point, Claire Lasne Darcueil a un discours similaire : « En terme de possibilité d'avenir, d'enrichissement, de pouvoir faire plusieurs métiers, de possibilités d'échange, de richesse intellectuelle tout simplement et de rencontre, c'est bien pour les gens qui sont dans cette école. Moi je le fais et puis c'est tout. C'est vraiment très simple. Mais j'en pense rien, ça ne me passionne pas non plus : le fait d'avoir à mettre en ECTS les enseignements d'ici.... Mais ça ne me rend pas malade. Enfin, ça m'est égal. On fait tous des trucs de ce type-là, ce n'est pas très grave » (ent., 09/15).

² Claude Stratz, « Notre objectif essentiel : former des créateurs – Propos recueillis par Anne Quentin », in *Transmettre II, Dédale*, n° 5, janvier-février-mars 2005, p. 14.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 15.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Catherine Marnas : « C'est-à-dire partir du principe que l'école n'est pas un lieu où l'on vient accumuler différents savoir-faire et d'où l'on sort avec une somme d'acquis, mais que c'est un parcours, une expérience personnelle. Les étudiants qui rentrent dans cette école sont des artistes à part entière (ou potentiels on va dire). Et tout l'enjeu de l'école c'est de leur faire rencontrer des artistes du monde professionnel confirmés : pour créer du dialogue et pour qu'à l'issue de la somme de ces dialogues, ils puissent se déterminer en tant qu'artiste et avoir en sortant leur propre identité artistique » (ent., 05/14).

initiateur [...] de projets » (ent., 03/15)¹. Marcel Bozonnet conseille de ne « pas perdre la notion d'interprète » : « Il y a l'acteur-créateur, mais l'acteur-interprète est un grand créateur aussi : il ne faut pas opposer les deux. C'est une chose très grande que de savoir interpréter ! » (ent., 09/15). Cette notion englobe aussi des qualités humaines qui fondent une certaine éthique artistique : « Je sais que c'est une chose qui se dit beaucoup maintenant "acteur-créateur" », remarque Philippe Delaigue. « Je les ai toujours considérés comme ça les acteurs : comme des gens qui sont susceptibles de penser et de "faire des actes" qui doivent être signés. Donc des gens responsables dans leur pratique » (ent., 10/14).

À quel(s) genre(s) de théâtre(s) forment ces écoles ? : telle est la question sous-jacente à l'étude sur ces institutions. Dans le dossier pour le renouvellement de l'habilitation à délivrer le DNSPC, les objectifs de l'école supérieure de Bordeaux, l'ESTBA, étaient décrits de la manière suivante :

Former des comédien(ne)s capables, au sortir des trois années de formation, d'être des artistes autonomes (forces de proposition et de décision), des interprètes au service des grands textes (contemporains et du répertoire) mais aussi des esthétiques plurielles défendues par les metteurs en scène.²

À l'instar de ce cahier des charges, ouverture et pluralité sont les maîtres mots de l'apprentissage de l'art dramatique tel qu'il est aujourd'hui envisagé dans l'institution ; pluralité qui confine parfois à l'éparpillement au risque de préférer la multiplication des propositions à la qualité de leur réception.

Des écoles « du service public³ » : pluralité et choix du non-choix

La Charte de 2002 insiste sur ce point. Ces écoles doivent « concevoir leurs missions et leur organisation dans un esprit de service public⁴ » :

Au cœur de sa politique en faveur du théâtre, l'État confie depuis plusieurs décennies une mission d'enseignement supérieur à visée professionnelle à trois écoles nationales qui sont des établissements publics placés sous sa tutelle. Plus récemment, compte tenu des besoins accrus dans ce domaine, le ministère de la Culture s'est associé à des collectivités territoriales pour soutenir un ensemble d'écoles d'enseignement supérieur à visée professionnelle de statuts publics ou privés, relevant également d'un esprit de service public.⁵

Dans la définition que Daniel Urrutiager donne du service public, il comprend un élément organique (« la direction par une personne publique » ou « par une personne de droit privé sous le contrôle des pouvoirs publics »), un élément matériel (« un régime dérogatoire au droit privé avec des prérogatives de puissance publique ») et enfin — et c'est cela qui nous intéresse ici — un élément fonctionnel : « l'intérêt général, résultante d'un arbitrage au-dessus des intérêts privés ». Il précise à ce

¹ Serge Tranvouez : « Ça part d'une disponibilité au plateau, c'est-à-dire être tout le temps disponible. L'idée, c'est que quel que soit l'endroit de travail, on peut être force de proposition, on peut être initiateur soi-même de projets en tant qu'acteur-créateur. Mais on peut aussi être au service de quelqu'un, puisque ça arrive souvent : on est interprète, on est au service d'un metteur en scène, d'un projet, d'un collectif. Mais même dans ces cas-là, c'est de pouvoir être réactif : de pouvoir être force de proposition en interne, de pouvoir réagir, amener de la matière. Plus l'acteur maîtrisera son outil, connaîtra son outil, plus il pourra s'engager dans ce travail » (ent., 03/15).

² Dossier bilan pour le renouvellement du DNSPC (2014), Archives de l'ESTBA, Document officiel, Annexe 8, p. 16.

³ « Le Conservatoire est une école du service public, pour tous les théâtres », Brochure de l'année 1992/1993, CNSAD. Archives récentes du CNSAD.

⁴ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

⁵ *Ibidem*.

propos : « Sa formulation est donc soumise à des tensions comme dans le spectacle vivant avec l'articulation délicate entre les exigences artistiques [...] et les attentes d'une démocratisation culturelle [...] »¹. La problématique est légèrement déplacée en ce qui concerne les établissements de formation artistique : cette notion de « service public », selon la jurisprudence constante du Conseil d'État, implique un principe de neutralité qu'il serait contradictoire d'observer en matière artistique mais qui peut néanmoins trouver une traduction dans les principes de pluralité et d'ouverture à la diversité des formes et des esthétiques. Dans une brochure du Conservatoire en date de 1984, cette injonction était déjà formulée ainsi : « Le Conservatoire est une école du service public, pour tous les théâtres ; il est donc ouvert à différentes tendances esthétiques ou méthodes de travail, afin de familiariser les futurs comédiens à des approches différentes de leurs métiers »². Cette dynamique d'ouverture répond à l'extrême fragmentation du marché du travail aujourd'hui, qui, comme le soulignent Martial Poirson et Emmanuel Wallon dans l'article déjà cité, n'épargne personne :

Aucune fonction au sein de la division du travail artistique ne semble échapper aux exigences contradictoires de la flexibilité, de la mobilité, de la créativité et de l'innovation. L'organisation par projet, la polyvalence des tâches et l'élasticité des temps, qui étaient plutôt l'exclusivité de la petite compagnie, de la troupe ou du collectif, contamine peu à peu les grands établissements.³

Ajoutons que ce phénomène n'est pas spécifique au monde du théâtre. Dans un article sur la formation du danseur, Quentin Souillier, danseur et chorégraphe, nommé en 1989 directeur des études chorégraphiques du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, soulignait que dans cette école, il « s'agit de former des danseurs capables de tout danser, avec des corps bien éduqués, et une certaine culture, leur permettant de s'adapter à toutes les situations »⁴. Dans l'optique d'une ouverture maximale des débouchés, l'adaptabilité de l'interprète est un enjeu primordial de la formation.

Robert Abirached rapporte cette caractéristique des institutions (de formation comme de diffusion) à la recherche d'une éthique d'intervention de la part de l'État dans les affaires relatives à l'art :

C'est que le Prince, entraîné par la force irrésistible des choses, s'est transformé par degré en un État providence qui tient sous son empire tous les arts de la scène, par le seul jeu de la nécessité ; mais, chemin faisant, ses objectifs sont devenus inévitablement plus flous et sa parole plus vague pour motiver l'ampleur croissante de ses interventions.⁵

L'étude du parcours des directeurs réalisée plus haut⁶ semble confirmer ce parti pris, à l'instar du communiqué de presse annonçant la nomination de Claire Lasne Darcueil au poste de directrice du Conservatoire, mettant en valeur la multiplicité de ses champs d'intervention (création, transmission) ainsi que la diversité de ses expériences sur le terrain :

Forte d'une exemplarité liant la pratique au terrain et l'expérience pédagogique au plateau, ayant travaillé en salle, sous chapiteau, en extérieur, avec des publics très différents, circulé dans de très

¹ Daniel Urrutiager, *Économie et droit du spectacle vivant en France*, op. cit., p. 81.

² Brochure de présentation de la formation de l'acteur, 1984/1985, CNSAD.

³ Martial Poirson & Emmanuel Wallon, « L'avenir d'une crise, Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », op. cit., p. 492.

⁴ Quentin Rouillier, « Danseur-interprète au Conservatoire de Paris », *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 45.

⁵ Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome 1 : L'Embellie (1981-1992)*, op. cit., p. 224.

⁶ Cf. supra, « Des directeurs multifonctions pour des directions protéiformes », Partie 1, III. 3., p. 145-153.

nombreux milieux et dans des aventures collectives, Claire Lasne Darcueil portera pour le Conservatoire un projet en prise avec ses enjeux fondamentaux, permettant d'assurer une nouvelle cohérence des enseignements, ainsi qu'une ouverture de l'établissement tant sur le monde que sur la société qui l'entoure.¹

Comme l'écrivait Jacques Rosner en 1969, l'école nationale est avant tout « l'endroit qui permet les rencontres, qui organise le hasard² » : cette définition est toujours pertinente. Rencontrer des pairs plus âgés — les fameux « artistes en activité », et de potentiels futurs camarades de jeu (pour les écoles qui ne forment que des acteurs) ou de création (pour celles qui abritent d'autres sections comme le TNS ou l'ENSATT) : « un des atouts majeurs d'une école comme ça », remarque Stanislas Nordey à propos de l'école de Strasbourg, « c'est que ça puisse créer des complicités fortes, qu'ils puissent apprendre les uns des autres ». Le pari de ces établissements pourrait être résumé ainsi : former à tous les théâtres, *pour* tous les théâtres. « Le premier truc que je [...] dis aux élèves, il n'y a pas un théâtre, mais une multiplicité », affirme le metteur en scène. « On peut aller faire du théâtre en milieu rural, aller faire du théâtre d'intervention en Afrique, travailler dans des petites compagnies. Je mets tous les types de théâtre à égalité » (ent., 05/16). À la direction de ces écoles publiques, ces artistes s'engagent à ne pas favoriser la transmission d'une esthétique plutôt qu'une autre en fonction de leurs goûts et engagements artistiques propres, mais à inviter la diversité dans leurs murs. Toutefois, dans le choix des metteurs en scène invités, s'expriment des préférences³. Questionné par Frédéric Vossier dans l'ouvrage qu'il lui consacre, Stanislas Nordey affirme néanmoins qu'« une école doit avoir une identité » : « il faut apprendre une piste, un chemin de théâtre pendant trois ans, se constituer avec, et au bout de trois années, faire un choix, prendre une position : être pour, être contre⁴ ». Parmi les critiques sur la direction de Daniel Mesguich émises par les élèves du Conservatoire en janvier 2013 dans la lettre adressée à la ministre de la Culture, le risque d'un entre soi néfaste pour la qualité de l'enseignement est évoqué : « Si pour un metteur en scène, faire appel à sa famille théâtrale pour constituer une équipe pédagogique nous paraît normal, ce fonctionnement pose cependant question lorsqu'il se fait au détriment de la qualité de l'enseignement, et par conséquent, au détriment des élèves⁵ ». Interrogé en octobre 2012, le metteur en scène se défendait pourtant « de n'avoir qu'une ligne, de ne faire qu'un théâtre (celui que j'aime) et pas les autres » :

Il y a des professeurs que j'aime et que je respecte en tant que personnes et dont le discours me paraît insupportable. Mais je les aime en tant que personnes et parfois même je les ai nommés ; parfois ils étaient là avant moi, mais parfois j'ai fait exprès de nommer quelqu'un dont je savais qu'il disait le contraire de ce que je raconte tous les jours : mais ça me paraissait une tendance nécessaire, une voie qui existe et qui a droit au chapitre dans le concert général du théâtre français ou européen. (ent., 10/12)

¹ Communiqué de presse pour la nomination de Claire Lasne Darcueil à la direction du CNSAD, ministère de la Culture et de la Communication, Paris, le 4 novembre 2013.

² Jacques Rosner, « Lorsque neuf ans seront passés », in Jacques Rosner (dir.), *Le Conservatoire national d'art dramatique*, CNSAD, Paris, 1983, p. 2.

³ Cf. supra, « Des directeurs multifonctions pour des directions protéiformes », Partie 1, III. 3., p. 145-153.

⁴ Stanislas Nordey, in Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, Les Solitaires Intempestifs, op. cit., p. 157.

⁵ Cité dans Armelle Héliot, « Conservatoire : la lettre des élèves contre Mesguich », *Le Figaro*, 14/02/13.

En 1926, Pierre Brisson écrivait dans *Le Temps* à propos du Conservatoire : « Encourageons seulement chaque fois qu'il se peut, l'indifférence grandissante du public à l'égard de cette vieille école dont le premier mérite serait de rester vraiment scolaire¹ ». Contrairement à ce qui avait cours du temps où Antoine Vitez était professeur dans cette école, les institutions de formation prétendent aujourd'hui être synchrones avec le monde de la création : on observe une velléité des responsables pédagogiques de ces écoles à être, si ce n'est en avance, du moins dans un développement simultané des évolutions scéniques contemporaines. Cela passe notamment par l'invitation d'artistes « en vogue » (Stanislas Nordey explique faire volontairement intervenir de jeunes metteurs en scène comme Julien Gosselin ou Thomas Jolly²) : « l'histoire de l'art avance », insiste Stanislas Nordey (ent., 05/16) et les écoles d'art dramatique ambitionnent désormais de la suivre sinon de l'infléchir. « Je mise beaucoup sur la transformation, à terme, du théâtre français », déclare Claire Lasne Darcueil, « je le dis sérieusement ». « Les acteurs, les metteurs en scène, les directeurs de théâtre sortent d'ici. Donc si on forme les gens différemment ici, le théâtre français doit bouger. [...] ». Elle poursuit : « Si vous voulez (dieu sait qu'on ne parle pas d'élite), on forme des gens qui sont susceptibles d'avoir le pouvoir et moi j'y pense beaucoup. Je pense beaucoup à la manière dont je rêve que le pouvoir soit exercé. Et je pense que ça, c'est une manière d'agir sur le monde assez sûre » (ent., 09/15). Questionné sur le caractère anachronique de la formule « acteur de troupe » utilisée pour désigner l'horizon de la formation des comédiens à l'ENSATT³, Thierry Pariente assume un positionnement similaire : « Version un : on se trompe. C'est-à-dire qu'il y a un divorce entre la formation et la réalité. Version deux : on changera le monde du théâtre à échelle de vingt trente ans [...] » (ent., 09/15). Le dynamisme des collectifs et autres regroupements de jeunes créateurs tend à confirmer les dires du directeur ; d'autant que plusieurs équipes dont la réputation va grandissante ces dernières années comme le collectif OS'O⁴, le Lyncéus théâtre⁵ sortent de ces écoles et des initiatives allant dans le sens d'un esprit « de troupe » comme le Festival du Nouveau théâtre populaire⁶ (qui a lieu chaque année depuis 2009 à Fontaine-Guérin en Anjou) sont portées par des anciens élèves des grandes écoles. Sans

¹ Pierre Brisson, cité in Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, op. cit., p. 92. La date de publication de l'article n'est pas précisée dans cet ouvrage : étant donné la place de la citation dans le récit de Monique Sueur nous faisons l'hypothèse qu'il fut publié en 1926.

² Stanislas Nordey : « C'est important d'avoir la transmission d'un Jean-Pierre Vincent, mais aussi d'un Julien Gosselin qui va travailler avec des micros ; parce que je pense qu'une école doit servir aussi à ... 80 % des engagements des élèves à la sortie sont avec des intervenants qu'ils ont eus dans l'école : je pense que c'est important que les jeunes gens soient confrontés à des jeunes gens de leur génération (et qui soient metteurs en scène) » (ent., 05/16).

³ Voir Philippe Delaigue & Joseph Fioramante, « Acteur », in Véronique Lucie Bisciglia & Thierry Pariente (dir.), *L'École théâtre : ENSATT*, op. cit., p. 38-39.

⁴ Le collectif OS'O (On s'organise) a été créé en 2011 au sortir de l'ESTBA : leur spectacle *Timon/Titus* (créé en 2014), a été lauréat des prix du jury et du public du Festival Impatience en 2015.

⁵ Le collectif Lyncéus ou compagnie Lyncéus théâtre a été créé en 2013 sous l'impulsion de Léna Paugam, ancienne élève au Conservatoire (d'abord en tant que comédienne, puis en tant que metteuse en scène au sein du dispositif SACRE) avec quatre camarades dont trois ayant étudiés à ses côtés dans cette même école. Depuis 2014, la compagnie organise le Lyncéus festival à Binic dans la Côtes d'Armor où elle s'est implantée en 2012.

⁶ Le Festival du Nouveau théâtre populaire regroupe de jeunes artistes majoritairement issus des écoles nationales. En 2009, les fondateurs décident de construire un plateau dans le jardin d'une propriété privée « pour jouer sous les étoiles les grands textes du répertoire français [...] et mondial ». Depuis, cette entreprise « romantique » ne cesse de prendre de l'ampleur d'année en année, remettant à l'honneur les grands principes du théâtre populaire énoncés par Vilar. Voir <http://festivalnntp.com/histoire-du-nntp/>, consulté en août 2017.

qu'il y ait de relation de cause à effet entre ces entreprises et la formation que ces jeunes artistes ont suivie (il serait d'ailleurs intéressant de savoir dans quelle mesure cet élan découle de ce qu'ils ont reçu dans ces écoles ou au contraire d'un manque), force est de constater qu'une émulation collective naît dans ces lieux d'apprentissage, soutenue à la sortie par les dispositifs d'insertion de ces écoles.

Dans l'article déjà cité intitulé « Former sans formater », Arnaud Meunier, directeur de l'école de la Comédie de Saint-Étienne établit un lien direct entre la transmission de l'« idée de disponibilité et de curiosité artistique » aux élèves et la rencontre de personnalités artistiques issues d'autres champs disciplinaires¹. Comme le suggère le metteur en scène, l'introduction d'autres disciplines artistiques dans la formation de l'acteur peut être lue comme une conséquence de ce vœu d'ouverture maximale, et ce à double titre. D'une part parce que la scène théâtrale contemporaine (même française) ne se prive pas de ces autres langages et qu'être capable, pour un comédien, d'entonner un air comme d'interpréter une partition chorégraphique (voire de la composer quand la production en question n'a pas un budget suffisant pour recruter un chorégraphe) est une véritable nécessité pour ne se fermer aucune porte. Béatrice Picon-Vallin l'expose en ces termes :

Aujourd'hui où les frontières entre les arts deviennent comme dans les années vingt de plus en plus poreuses, on note partout, jusque dans les pays de tradition textocentriste comme la France, une recherche de pluridisciplinarité : le théâtre d'aujourd'hui a besoin d'un acteur polyvalent, doté d'un instrument complet, total [...].²

Catherine Marnas, actuelle directrice de l'ESTBA, met l'accent sur ce point : « Le travail du corps, ce n'est pas de la gym : ce n'est pas pour entretenir la machine. Ça fait partie du langage que doit acquérir quelqu'un qui doit monter sur un plateau. C'est un point important pour moi » (ent., 05/14). Dans cette perspective, l'apprentissage des autres arts bascule de l'atelier au plateau³ et vise à doter l'acteur d'une maîtrise suffisante de ces mediums expressifs pour qu'il puisse les mobiliser en création : dans cette perspective, découverte et acquisition de compétences se mêlent. De plus, comme le suggère la professeure de danse Valérie Onnis à propos des élèves de la section arts du mime et du geste de l'ESAD⁴, les compétences interdisciplinaires des acteurs sortant de ces écoles constituent des éléments attractifs pouvant éventuellement les avantager vis-à-vis d'autres comédiens au moment des auditions pour un projet — beaucoup de metteurs en scène n'ayant pas, avant d'entrer en répétition, d'idée préconçue sur le spectacle qu'ils vont construire, se laissant ainsi toutes possibilités ouvertes.

¹ Arnaud Meunier : « Le théâtre, la danse, la musique, les arts plastiques, la vidéo, le cinéma ne cessent de dialoguer : il semble indispensable de permettre aux élèves de croiser des intervenants qui viennent d'autres champs disciplinaires. Cela prolonge l'idée de disponibilité et de curiosité artistique si essentielle à transmettre ». In « Former sans formater », in Martial Poirson & Emmanuel Wallon (dirs.), « Théâtre en travail [...] », *Théâtre/Public*, op. cit., p. 92.

² Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », in *Les penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 46.

³ Cf. supra, « Les autres arts sur la scène des écoles », Partie 2, II. 3., p. 267-269.

⁴ À propos de son double parcours de formation (en danse et en théâtre), Valérie Onnis déclare : « Avoir les deux, ça donne des qualités, même si après on travaille séparément chaque chose. Parce que moi, je l'ai vécu comme ça aussi. Même si je n'ai pas énormément travaillé en tant que comédienne, le fait que je danse me donne quelque chose qui était apprécié. Et à l'inverse, quand j'étais sur scène en tant que danseuse, je pouvais jouer avec le texte, ce qui est très difficile en tant que danseur ; jouer avec les mots, trimballer une sorte de... personnalité, on va dire ! Je crois qu'il y a des chorégraphes qui choisissent leurs danseurs pour ça. Donc ils seront choisis pour l'individu, parce qu'ils peuvent faire les deux, même si dans la pièce, ils ne feront pas les deux » (ent., 03/15).

D'autre part, faire appel aux autres arts pour construire une technique (et non à des méthodes spécifiques conçues pour les acteurs) semble garantir, dans l'esprit des responsables de ces formations, une forme de plasticité si ce n'est de neutralité des savoirs incorporés. C'est aussi un gain de temps puisque tout en entraînant souplesse, fluidité, dextérité, ils plongent dans une matière artistique qui les enrichit à d'autres niveaux. Technique et artistique se mêlent dans les classes d'autres arts, les seuls apprentissages à être délestés de cet enjeu double étant les pratiques somatiques et certains arts martiaux, qui, comme le pointe Claire Lasne Darcueil, n'ont pas de perspective scénique directe (« ou alors, ça m'aura échappé » - ent., 09/15).

Ces cinq dernières années, l'attention des directeurs s'est portée sur l'ouverture à l'international, Serge Tranvouez parle « d'ouverture *jusqu'à* l'international¹ » signalant par là même que ces regards dirigés vers l'étranger prolongent le principal parti pris de ces formations : la défense et la promotion de la pluralité. À son arrivée au Conservatoire, Claire Lasne Darcueil en a fait sa priorité : elle avoue, en septembre 2015, être elle-même surprise de la vitesse et de l'ampleur auxquelles les projets ont pris forme depuis. Elle explique que pour elle, les échanges internationaux visent à éveiller les jeunes acteurs à la diversité des pratiques et des engagements artistiques dans le monde : « je veux qu'ils soient citoyens du monde, donc je veux qu'ils soient solidaires et curieux de gens qui sont dans le même type de rêves qu'eux de l'autre côté du monde ; mais ce n'est pas esthétique » (ent., 09/15)².

« À long terme, j'aimerais qu'au moins chaque promo puisse faire un voyage à l'étranger, qu'il y ait des échanges individuels en Erasmus, ou collectifs », déclare Serge Tranvouez (ent., 03/15). Dans les autres écoles du corpus, des projets du même type sont mis en place, en fonction tantôt des affinités du directeur (Catherine Marnas a par exemple tout au long de sa carrière tissé des liens fort avec l'Amérique du Sud, qu'elle met à profit aujourd'hui en tant que directrice de l'ESTBA), tantôt de partenariats inter-établissements déjà initiés par les directions précédentes (entre la Ernst Buch à Berlin et l'école du TNS par exemple). Pour souligner l'intérêt de cette ouverture à l'internationale, Catherine Marnas invoque l'« idée de recul » : « Je pense que c'est avec la distance que l'on arrive à analyser mieux notre situation, ce qui est quand même notre rôle, le rôle du théâtre » (ent., 05/14). Cette traversée des frontières (soit par les élèves qui vont étudier hors sol, soit par des intervenants étrangers qui viennent enseigner dans ces écoles) est, elle aussi, placée sous le signe de l'ouverture. Il est possible que dans les années à venir cette dynamique profite au croisement des arts dans ces formations, à travers notamment l'invitation d'artistes étrangers issus d'autres champs disciplinaires. Catherine Marnas évoque son intérêt pour le travail des danseurs de *Peeping Tom*, compagnie installée

¹ Serge Tranvouez (ent., 03/15). Nous soulignons.

² Depuis 2009, le CNSAD a signé des partenariats avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur d'art dramatique dans le monde entier (Université de Princeton, Académie de théâtre de Pékin et de Shangaï, École Ernst Buch, etc.). Par ailleurs, en 2013, le Conservatoire a rejoint le groupement européen E:UTSA (Europe : Union of theatre schools and academies) qui a pour but de soutenir la jeune création, notamment au moment de la sortie des écoles. Voir « Livret de l'élève, 2014-2015 », CNSAD, Paris, p. 20.

en Belgique¹ et du flamand Alain Platel et projette de les faire venir enseigner dans l'école qu'elle dirige. Pour l'heure — et paradoxalement puisque la pratique de la danse semble plus facilement « exportable », délestée de la barrière de la langue, les chorégraphes qui interviennent dans ces écoles sont plutôt des français, ou du moins, des artistes qui créent et travaillent principalement en France, notamment Daniel Larrieu, Toméo Vergès, Hamid Ben Mahi, Caroline Marcadé, Thierry Thieû Niang.

Une opportunité, qui ne fait pas l'objet de grande communication est que les élèves comédiens interrompent leur cursus pour aller passer une ou deux années dans un autre établissement de formation à l'étranger ou en France, dans une école supérieure formant à une autre discipline. Dans un article intitulé « Un artiste bipolaire », Pierre Déaux, formé au CNSAD et au CNAC, raconte son parcours atypique des planches à la piste : après deux ans au Conservatoire, il décide de partir à Châlons-en-Champagne où il restera deux ans, avant de revenir une dernière année finir son cursus à Paris. Il explique que l'idée de cette échappée circassienne lui est venue suite à une conversation avec un élève ayant lui-même traversé cette expérience ; de même, la comédienne Fanny Sintès, formée au CNSAD ainsi qu'au CNAC, signale que c'est grâce au bouche-à-oreille entre élèves, qu'elle a eu vent de cette opportunité et notamment grâce au récit de la comédienne et circassienne Vimala Pons, qui a elle aussi suivi ce double cursus (CNSAD/CNAC) et qui navigue désormais avec succès entre théâtre, cirque et cinéma. Le « Livret de l'élève » de l'année 2014-2015 annonce officiellement le partenariat entre ces deux institutions : depuis 2002, « un nombre limité d'élèves du Conservatoire ayant des compétences spécifiques peut bénéficier d'une année sabbatique afin d'effectuer un stage d'un an au CNAC ». Et inversement : « Le Conservatoire peut accueillir des élèves du CNAC pour des stages d'un an² ». Les témoignages et parcours des interprètes cités ci-dessus constituent une source d'information et de questionnement précieuse que nous mobiliserons dans nos réflexions ultérieures.

Enfin, même si cela nous éloigne quelque peu des problématiques liées à notre sujet, notons que cet engagement pour la pluralité dans la formation résonne avec la récente — et controversée — bataille pour la représentativité sur les scènes contemporaines, dont les écoles supérieures sont partie prenante³.

Ce projet d'ouverture maximale, caractérisé par le refus de favoriser une voie d'apprentissage plutôt qu'une autre, peut aussi être regardé, comme le propose Christine Farenc, comme un choix par défaut : elle parle d'une « doctrine de la non-doctrine⁴ », symptomatique, selon elle, d'une indécision

¹ Depuis, cette intervention a eu lieu : les danseurs de *Peeping Tom* sont intervenu à l'occasion d'un stage pendant la saison 2016-2017.

² « Livret des élèves, 2014-2015 », CNSAD, Paris, p. 22.

³ Sur le manque de représentativité des scènes contemporaines, voir Martial Poirson & Emmanuel Wallon, « L'avenir d'une crise. Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *op. cit.*, p. 496-498 ; ainsi que la tribune « Il faut convoquer des assises culturelles pour encourager les diversités en France », *Le Monde*, 30/03/15, http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/03/30/il-faut-convoquer-des-assises-culturelles-pour-encourager-les-diversites-en-france_4606051_3232.html, consulté en août 2017 ; voir également les points de vue réunis par Emmanuelle Bouchez dans le dossier de Telerama.fr : <http://www.telerama.fr/tag/theatre-et-diversite/>, consulté en août 2017.

⁴ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, *op. cit.*, p. 68.

de la pédagogie dramatique en France. D'une certaine manière, le non-choix se retrouve à l'échelle des enseignements non-théâtraux : pour mettre en travail le corps par exemple, on préfère souvent multiplier les disciplines (danse, arts martiaux, pratiques somatiques) plutôt que d'en choisir une qui tiendra lieu de porte d'entrée privilégiée¹. Dans une tribune publiée dans la revue *Dédale* intitulée « Les lunettes de Kant », le philosophe Michel Simonot critique le risque de conformisme à l'horizon de l'adaptabilité de l'interprète² :

C'est dur d'être artiste aujourd'hui, la contrainte est violente. Une formation doit donner les moyens de permettre de s'emparer artistiquement du monde. Non pas de manière thématique, mais dans ses règles même de fonctionnement. [...] Une formation doit lui donner des outils de stratégie d'adaptation au milieu, un répertoire de savoirs, mais en même temps, l'inscrire dans la lucidité du monde qui l'environne en lui donnant les moyens de la distance esthétique, artistique et intellectuelle.³

« Aligner des “intervenants” renommés » (faire du « *name dropping* » selon l'expression anglaise utilisée par Thierry Pariente – ent., 09/15) ne suffit pas : « Additionner les intervenants, c'est ce que j'appelle “une contamination de notoriété”, pas une formation⁴ » conclut Michel Simonot. Pour Marc Proulx, responsable de la formation corporelle au TNS, la conséquence de ce parti pris de formation est que les élèves apprennent un « comportement d'acteur » plus qu'un savoir-faire technique : « Le fait d'être en atelier tout le temps avec des metteurs en scène professionnels de passage, quand ils sortent, ils sont déjà en train de jouer. [...] Ça fait des acteurs qui sont bons en auditions, qui sont bons à rencontrer les gens parce qu'ils sont déjà dans une dynamique, mais qui doivent continuer à se former après » (ent., 11/13). Les risques encourus dans l'ensemble des écoles étudiées sont ceux de l'éparpillement et de la saturation, diminuant possiblement l'intégration profonde de compétences.

« Quel corps » / « quelle voix » : une définition en creux

Cette question était le sujet d'une journée d'étude co-organisée par le CNT et le CNSAD en février 1999 dans le cadre des rencontres *Poursuites* (qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage *Le Training de l'acteur*). Étant donnée l'exigence d'ouverture et de pluralité, la réponse donnée dans les programmes pédagogiques se veut très ouverte. La définition des compétences corporelles et vocales que doit maîtriser l'acteur se fait d'ailleurs très souvent par la négative : l'enjeu du travail physique est d'apprendre à ne « pas se faire mal⁵ », soit d'acquérir des bases techniques pour être en mesure de tomber, ou simplement d'aller au sol, de se déplacer dans l'espace, d'être en contact avec un partenaire, le tout sans se blesser. Avec celle d'organicité, la notion qui revient de manière récurrente dans les discours est celle de confort : le travail corporel et vocal vise un confort de l'acteur par rapport à son instrument. « Pour moi, si d'abord un corps et une voix peuvent ne pas être des

¹ Cf. supra, « La valse des disciplines », Partie 2, III. 1., p. 278-296.

² Michel Simonot, « Les lunettes de Kant », in *Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines, Dédale, op.cit.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 4.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Claire Lasne Darcueil, « La direction d'acteur peut-elle s'apprendre ? », Journée d'étude du 28 mars 2014, CNSAD. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

empêchements, c'est vraiment formidable. Ce qu'ils sont dans neuf cas sur dix ; d'abord des choses qui nous emmerdent. Que l'on ne connaît pas et qui viennent nous empêcher de travailler » exprime Philippe Delaigue. L'objectif du travail serait de « faire en sorte que ton corps ce soit toi » (ent., 10/14). De même, interrogé sur ces mêmes questions, Serge Tranvouez répond :

Pour moi, l'essentiel finalement n'est pas tellement ce que l'on peut produire mais c'est sa capacité de détente et de disponibilité. C'est comment on peut rendre le corps le plus disponible possible à toute proposition ; et de même pour la voix.

Alors évidemment, c'est bien après si un acteur est capable de faire un équilibre sur une chaise mais dans le fond, ça ne sert pas beaucoup. Ou très ponctuellement. Donc je trouve que ce qui est important dans les techniques physiques c'est la disponibilité dans laquelle ça met les acteurs à toutes les approches. (ent., 03/15)

Claire Lasne Darcueil comme Thierry Pariente ambitionnent de fournir des outils aux jeunes acteurs pour qu'ils puissent « durer » dans le métier : « Je pense beaucoup au fait que j'ai envie que ces gens jouent et soient heureux » nous dit la première et soient actifs jusqu'à quatre-vingt ans et pas cinq ans pour être jetés. C'est plutôt la matrice Michel Piccoli ! ». Dans cette perspective, l'accent est mis sur la santé des élèves : « C'est un objectif très important pour moi », poursuit l'actuelle directrice du CNSAD. « Oui, le monde est dur, donc il faut qu'ils soient en pleine forme pour le traverser sans plainte. Pour être capables. On a besoin de gens qui puissent agir : je veux qu'ils soient capables d'agir, qu'ils se disent, “ce monde, c'est le nôtre et on le prend” (ent., 09/15). L'apport des disciplines non-théâtrales est sur ce point considérable : ce sont elles qui offrent des outils aux comédiens souvent fougueux, parfois encore pétris de conceptions où la blessure, quelle qu'elle soit, est signe de performance. Ces enseignements sont parfois complétés par des rendez-vous médicaux très parcimonieux (les élèves de l'ENSATT ont des séances d'ostéopathie prises en charge par l'établissement). L'absence de suivi psychologique, systématique dans une institution comme le CNDC à Angers, est déplorée par Claire Lasne Darcueil (« c'est un manque » - ent., 09/15) qui explique partager ses réflexions sur ce point avec ses collègues Outre-Atlantique, notamment au Canada. Pour Thierry Pariente, la technique fonde la stabilité de l'acteur et lui permet de jouer quels que soient les événements et états d'âme qu'il traverse :

La technique de jeu, on n'y renonce pas ici. Le placement de la voix, le corps, l'espace, la tenue, la mémoire, l'articulation... Il y a des données sur lesquelles n'importe quel acteur doit s'appuyer s'il veut faire son métier durablement. J'espère qu'ici, il les reçoit et qu'il a conscience que, même fatigué, même pas en forme moralement, il sait mobiliser en lui les ressources pour être sur le plateau le soir dit, à l'heure dite. Ça c'est vraiment de la technique. (ent., 09/15)

Au-delà de ces éléments, ces formations ne proposent pas un rapport au corps identifiable. Au contraire, les élèves pratiquent diverses disciplines qui ne développent pas les mêmes aptitudes. Par exemple, à l'ESTBA, les élèves de la promotion 2013-2016 suivaient parallèlement, des cours de danse hip-hop, de danse contemporaine et de cirque. Ces trois enseignements étaient conçus dans le programme comme autant de portes d'entrées permettant de mettre en travail les corps des comédiens. Or, il nous a semblé extrêmement clair lors de nos séjours d'observation dans cette école et cela a été confirmé par les entretiens menés avec les différents professeurs, que ces trois types de travail

physique n'impliquaient pas le corps de la même manière mais surtout, ne construisaient pas exactement le même rapport au corps. Le professeur de cirque Vladimir Barreiro, spécialiste du trapèze volant, qui dirigeait les cours de cirque dispensés auprès des élèves de l'ESTBA, propose un entraînement qui a pour but « le contrôle du corps » et émet l'idée selon laquelle le cirque permet de « discipliner les corps » (disc., 12/14) et, en effet, la « PP » ou « préparation physique » correspond à un entraînement sportif (course, gainage, abdos et pompes). Les élèves en profitent d'ailleurs pour discuter sans que cela ne pose aucun problème (les élèves circassiens faisant d'ailleurs de même), le silence et l'attention à soi n'étant pas des conditions indispensables pour ce travail-ci. En cours, le professeur de hip-hop Hamid Ben Mahi affirme : « Dans la position debout, il faut serrer les fesses, il faut verrouiller les fesses pour être bien accroché¹ ». Or, ces deux discours semblent être tout à fait aux antipodes de l'enseignement proposé par la danseuse contemporaine Muriel Barra, par ailleurs praticienne de Yang Sheng qui transmet un travail sur la détente et conscience corporelle².

À travers cet exemple, on voit bien que la variété des enseignements peut à la fois constituer une richesse et une limite pour la progression de l'élève. Richesse, parce qu'il va faire l'expérience, dans sa chair, de plusieurs façons d'impliquer le corps dans le mouvement et de plusieurs constructions possibles lui permettant d'accéder à telle ou telle qualité de mouvement, ou de réaliser telle figure (dansée ou acrobatique). Richesse aussi, parce qu'il va être amené à considérer les autres arts dans toute leur étendue et sera moins enclin à réduire une discipline à un enseignement et même à un enseignant qui l'incarne. C'est cette intention qui était d'ailleurs à l'origine de la création des « départements » par Marcel Bozonnet au Conservatoire : en regroupant les différentes disciplines sous la bannière de grandes thématiques, celui-ci entendait mettre en valeur la diversité des approches possibles. En toile de fond de sa démarche, le souhait de cesser de regarder les autres arts dans la formation de l'acteur, comme des « en soi » et de favoriser le dialogue entre les disciplines. « Au sein de ces départements sont travaillées et expérimentées des techniques multiples, dont on débat ; les arts s'y entrecroisent, les savoirs les traversent³ ».

Cette répartition de l'enjeu du travail corporel entre plusieurs disciplines comporte aussi des limites. En effet, on sait qu'une technique corporelle nécessite du temps de pratique pour être véritablement intégrée : or la multiplication des enseignements réduit nécessairement la durée accordée à chacun d'entre eux. De plus, étant donné que ces différents enseignements ne servent pas tout à fait les mêmes buts et construisent des corps sensiblement différents, on pourrait se demander

¹ Dans un article sur la transmission du hip-hop, Claudine Moïse décrit un cours qu'elle a pu observer à la Reynerie, à Toulouse : « Ils sont quatre petits à écouter les conseils d'Abdoul, saisir l'équilibre, le passage au bon moment de la jambe, la place des mains. Aucune structure, aucun encadrement, simplement cette salle minable. Juste la certitude qu'il existe des valeurs hip hop, persévérance, détermination, effort. "Il faut les laisser souffrir sans trop les aider, il faut qu'ils la gagnent, la coupole. Ça fait avancer dans la tête" ». In *Histoires de corps, À propos de la formation du danseur*, Cité de la Musique, Centre de ressources musique et danse, Paris, 1998, p. 129. Nous avons retrouvé ce type de valeurs dans l'enseignement du chorégraphe Hamid Ben Mahi à l'ESTBA.

² Cf. infra, « Des outils techniques au service d'un apprentissage de la conscience corporelle - Muriel Barra et Valérie Onnis (ESTBA/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 361-370.

³ Marcel Bozonnet, Livret des enseignements, décembre 1993 (document à destination des élèves), p. 3. Archives du CNSAD.

s'ils ne se court-circuitent pas l'un l'autre ou si leur cohabitation dans l'emploi du temps ne crée pas une forme de confusion chez l'élève. Philippe Delaigue entrevoit un problème de même type au sujet du travail vocal à l'ENSATT : il remarque qu'Emmanuel Robin (professeur de « voix ») et Catherine Molmerret (professeure de « chant ») disent des choses complètement contradictoires aux élèves sur leur instrument vocal. Il explique qu'il a demandé à ces deux professeurs de verbaliser les différences afin que les élèves n'aient pas à faire de choix mais puissent comprendre quelle était la source de telles oppositions (dans la méthode et dans la vision).

L'interdisciplinarité intégrée : une nouvelle « convention » de formation

Dans un questionnaire sur le taï-chi, Marc Proulx, professeur au TNS, souligne que les arts martiaux, arrivés en Occident vers les années 1970, ont été intégrés aux formations artistiques car considérés comme propices au travail de l'interprète, mais qu'aujourd'hui leur introduction dans les écoles est « un peu devenu *une convention* »¹. En effet, implicitement depuis le début des années 1990, et officiellement depuis les années 2000, l'interdisciplinarité a été inscrite au cahier des charges des formations supérieures à l'art dramatique : les changements relatifs à la place des autres disciplines dans la formation de l'acteur sont minimes. Avec Daniel Mesguich au CNSAD, les « départements » conçus par Marcel Bozonnet disparaissent et il oriente les professeurs de danse et de chant vers la mise en œuvre de liens plus visibles entre leur discipline et le reste des enseignements tandis qu'avec l'arrivée de Claire Lasne Darcueil, le volume horaire consacré à la danse en première année est doublé. Quoiqu'il en soit leur place au sein des cursus est désormais acquise (et officialisée par la rédaction de la Charte de 2002) : si la question de leur rôle dans la formation est déclinée, développée, elle n'est jamais complètement remise en cause. Ainsi, le recours au chant pour acquérir des compétences vocales, la pratique de la danse pour mettre en travail le travail du comédien sont désormais choses admises dans ces écoles et les élèves acteurs qui y étudient ne sauraient traverser leur scolarité sans croiser à l'intérieur de ce parcours, au moins un chorégraphe et un musicien. Plus encore, le degré d'interdisciplinarité de la formation n'est pas un critère de distinction entre ces établissements à l'exception de la section « arts du mime et du geste » ouverte à l'ESAD en 2012.

À un autre niveau, le fait que ces enseignements deviennent pour la plupart obligatoires enlève une part de la responsabilité et du choix de l'élève dans leur engagement dans ces apprentissages. À propos de ses années au CNSAD, Julie Brochen déclare : « Dans les cours facultatifs, il y avait une expression de soi ». Il semblerait que ce soit cette configuration qu'ait tenté de remettre en place Daniel Mesguich et réintégrant une dimension optionnelle dans les enseignements. À l'époque où il était directeur, il avait créé une section consacrée aux « exercices de la maîtrise » : les élèves devaient choisir un enseignement parmi ceux qui étaient proposés. Mais leur engagement, une fois pris, courrait

¹ Marc Proulx, « Esquisse de réflexion – Questionnaire sur le taï-chi pour Véronique Doleyres », École du TNS, Strasbourg, 01/12/2011. Document donné par Marc Proulx.

jusqu'à la fin de l'année : d'une certaine manière, c'est sur le choix de l'élève, que l'enseignement devenait obligatoire. Ces disciplines étaient d'ailleurs désignées comme pouvant apporter à l'acteur un « complément » par rapport aux autres cours techniques ou être suivis dans l'optique d'un « simple développement personnel¹ ». Depuis deux ans, certains enseignements sont redevenus optionnels dans cette même école (le cours d'escrime, un cours consacré aux techniques du cinéma, un cours autour de la chanson en partenariat avec le Hall de la chanson et le Chœur du Conservatoire).

Pour Philippe Delaigue, l'école idéale serait celle qui proposerait un « parcours à la carte pour chacun » : « l'après-midi, ils auraient du jeu, et le matin, ils auraient leur parcours ». En entretien, il dénonce la « bonne conscience » qui motive l'intégration de certains enseignements dans le cursus : il rapporte par exemple qu'en tant qu'élève au TNS, il était ravi d'avoir un créneau de pratique instrumentale lui permettant de poursuivre un apprentissage qu'il avait commencé avant l'école, mais que pour certains de ses camarades, débiter un instrument pendant trois ans, pour n'en rien en faire ensuite, c'était « complètement con » (ent., 10/14). Depuis l'arrivée de Stanislas Nordey à la direction de cette institution, cette possibilité (apprendre un instrument) est en effet devenue une option.

À propos de son expérience au TNB, ce dernier raconte qu'il était, à l'époque, à la recherche d'une « pédagogie alternative », en réaction à l'enseignement qu'il avait reçu, quelques années auparavant, au Conservatoire. Il affirmait à ce propos : « Il fallait faire entrer dans la formation des choses qui n'appartiennent pas essentiellement au théâtre² ». L'interdisciplinarité a donc pu, au départ, être un outil au service d'un renouvellement de la formation. Cette dimension semble aujourd'hui s'être nettement atténuée, notamment parce que les enseignements non-théâtraux, on le verra tout au long de cette étude, sont largement adaptés au cadre de formation, diminuant ainsi nettement leur potentiel de friction, donc de remise en question et de créativité. Toutefois l'invitation d'artistes d'autres disciplines à venir orchestrer des projets de création dans ces écoles témoigne peut-être d'un désir de leur donner une autre place.

À la sortie de la première promotion de l'école des Amandiers, Patrice Chéreau décide de suspendre la formation et de prendre une année de réflexion pour « pouvoir ainsi continuer à explorer en toute liberté les mystères et les beautés de l'enseignement du métier d'acteur, en faisant fi de toute rigidité institutionnelle ou dogmatique³ » (la seconde promotion rentrera en 1986). Il refuse ainsi de mettre en place un systématisme structurel qui risquerait de scléroser la formation. À une autre échelle, la reconduction tacite de l'enseignement des disciplines non-théâtrales dans les programmes de formation comporte peut-être ce risque, si les raisons d'être de ces enseignements comme leurs perspectives ne sont pas constamment remises à l'ordre du jour.

¹ Brochure de présentation 2008-2009, CNSAD, p. 2. Archives du CNSAD.

² Stanislas Nordey, in Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, op. cit., p. 160.

³ Marc Citti, *Les Enfants de Chéreau, Une école de comédiens*, op. cit., p. 16.

3. Section « arts du mime et du geste » / « mouvement » : un cas particulier

Dans le paysage de la formation supérieure, la section arts du mime et du geste (aujourd'hui section mouvement) de l'ESAD fait figure d'exception. Sur la brochure annonçant le concours d'entrée de l'année suivant sa création, on pouvait lire la présentation suivante :

Le parcours arts du mime et du geste s'adresse aux comédiens qui souhaitent évoluer dans un théâtre où l'engagement du corps est primordial et où la recherche est le moteur de la créativité.

L'école propose aux élèves une étude des différentes formes de théâtre gestuel où se croisent le mime, le masque, le clown, l'acrobatie, le théâtre d'objet, les formes animées, la danse, etc. L'esprit de ce parcours est « l'écriture de plateau ». L'œuvre dramatique naît de l'univers de l'acteur corporel, de son imaginaire et de sa technique. L'apprentissage est construit autour de toutes les techniques du jeu corporel. Dès la première année, l'élève est confronté à la création par l'écriture de formes courtes. La promotion forme un groupe qui travaille dans l'esprit d'une troupe constituée pour les trois années d'études.¹

Ce projet contraste point par point avec les caractéristiques des autres écoles de notre corpus : le vœu de pluralité y est remplacé par la mise en avant de la notion d'« écriture de plateau », qui vient voler la vedette au texte, clairement relégué au second plan, à la fois d'un point de vue pédagogique (il est dit que « l'apprentissage » sera « construit autour de toutes les techniques du jeu corporel ») et artistique (l'œuvre dramatique n'y sera pas première puisque l'écriture naîtra « de l'univers de l'acteur corporel, de son imaginaire, de sa technique »). Dans le cadre de notre enquête de terrain, nous avons régulièrement suivi cette promotion particulière sur l'année 2014-2015, qui correspondait à la troisième année de leur cursus. Loin de nous conduire à proposer des réflexions séparées, l'étude de ce cas particulier nous invite à remettre en perspective des problématiques essentielles concernant, d'une part, les possibilités mais aussi les contraintes qu'offre l'institution et d'autre part, le lien entre la formation et la définition d'une identité artistique. Enfin, les contradictions inhérentes au recrutement de ces deux promotions ouvrent une réflexion sur les notions de compétences et de prérequis.

« Aller au bout » d'un projet spécifique dans l'institution

En 2012, Jean-Claude Cotillard décide d'« aller au bout » de son désir de faire de l'ESAD une école où une part importante est accordée au travail corporel. Il entend ainsi affirmer que l'école qu'il dirige présente bien une identité particulière qui la distingue du CNSAD, mais aussi plus globalement des autres écoles supérieures. La création de cette section où les hiérarchies sont bousculées procède d'un tel raisonnement : ce n'est plus le texte qui sera au centre, mais le corps et « l'écriture de plateau ». Il raconte la naissance de ce projet ainsi : « Après mon premier renouvellement, je me suis dit : être directeur, c'est aussi inventer des trucs » (ent., 09/15). Il souligne que la simple gestion ne l'intéressait pas ; il décide donc d'ouvrir une section originale qu'il baptise « parcours arts du mime et

¹ « Brochure pour le concours d'entrée 2013 », ESAD, Paris.

du geste ». Passant outre sa « mauvaise réputation »¹, il choisit de mettre le mime en première ligne : d'une part parce qu'il collabore alors activement avec le GLAM (Groupe de liaison des arts du mime) et le festival Mimos, et que cette discipline fait partie de son propre bagage de formation (il a assisté Maxime Decroux et se considère comme l'un de ses principaux disciples). Il indique que le choix de cet intitulé découle en grande partie d'un concours de circonstances (à l'époque de sa création, il multiplie les partenariats avec le GLAM) plus qu'à un choix disciplinaire tranché. Il explique par ailleurs s'être beaucoup inspiré de la pédagogie de Jacques Lecoq, notamment en questionnant les professeurs de cette école, pour concevoir cette section. Il prévoit, à l'inverse de ce qui se pratique dans cette école privée, d'intégrer un travail sur le texte au sein de ce nouveau cursus, mais en proportions restreintes par rapport aux autres écoles supérieures, et à la section art dramatique de l'ESAD. Les tutelles ministérielles sont emballées par sa proposition et la valident, à condition qu'il construise un référentiel adapté pour la délivrance du DNSPC². En juin 2012 est recrutée la première promotion « arts du mime et du geste », qui sans le savoir sera aussi la dernière.

Or, Jean-Claude Cotillard quitte la direction de l'ESAD en 2013 pour un départ en retraite. Pendant plusieurs mois, l'école se retrouve sans directeur. Les élèves de cette promotion particulière (alors en deuxième année) semblent d'autant plus troublés que leur congénère d'« art dramatique » par cette vacance. En effet, ils ont intégré un cursus spécifique, en cours d'invention, que le départ de l'ancien directeur laisse un peu à l'abandon. « Il a été au bout de la création et après, [...] il nous a lâchés, vraiment : on s'est retrouvés là à se dire, “c'est quoi notre promo, qu'est-ce qu'on fait ?” », explique une élève (Y., ESAD, promo AMG). Elle se compare ainsi que ses camarades à des « enfants de divorcés », et décrit avoir eu la sensation d'être affectée par des problématiques politiques et pédagogiques qui ne la concernaient pas directement à ce moment-là.

À son arrivée au poste de directeur, Serge Tranvouez trouve une promotion « un petit peu blessée », qui a « du mal à trouver son identité dans l'école ». Les élèves se plaignent d'avoir « beaucoup de cours techniques et peu d'espaces de création ». Il mène des discussions avec eux et en arrive à la conclusion suivante :

On est parti du principe qu'« arts du mime et du geste », c'était un petit peu limité, mais que c'était plus important de considérer que c'était une autre façon d'aborder le plateau ; transversale, comme on dit aujourd'hui, ou que c'était des gens qui accumulaient plusieurs possibilités d'approche, plusieurs savoirs, plusieurs techniques et que ça leur donnait plutôt plus de moyens que le contraire et qu'à partir de là, ils pouvaient rentrer dans un travail par le texte, par le corps, par l'impro. (ent., 03/15)

D'une certaine manière, c'est déjà ce que les textes annonçant la création de ce parcours promettaient. Mais de toute évidence, la façon dont ce projet était alors mis en place dans la réalité (du fait sans doute de l'absence de directeur) n'y conduisait pas tout à fait.

¹ Le mime, dont Deburau et son personnage Pierrot, mais aussi Étienne Decroux et son fils Maximilien, et plus récemment Marcel Marceau appelé aussi le « Mime Marceau » (décédé en 2007) sont des figures marquantes, est souvent réduit, par bon nombre de comédiens et de metteurs en scène à quelques figures et techniques jugées surannées : d'où cette « mauvaise réputation » dont parle Jean-Claude Cotillard.

² Finalement, les élèves de cette section reçoivent eux aussi le DNSPC agrémenté d'une mention spéciale.

Le changement de direction entraîne aussi des modifications au niveau des intervenants : les deux codirecteurs du Théâtre du Mouvement, Claire Heggen et Yves Marc, qui enseignaient très régulièrement dans l'école, et en particulier auprès des élèves de la section arts du mime et du geste, sont par exemple congédiés. Dans une certaine mesure, à son arrivée, Serge Tranvouez a remplacé les pédagogues par des artistes et a cherché à mettre les élèves « face à des gens qui pouvaient utiliser [leur] potentiel » (ent., 03/15). Ainsi, pendant leur troisième année, ceux-ci travaillent aux côtés de Caroline Marcadé et Nikola Takov, de Jean-Benoît Mollet et Cille Lansade, de Céleste Germe et de Maëlys Ricordeau du collectif Das Plateau et enfin, de Toméo Vergès : parmi eux, deux chorégraphes, un musicien, et deux duos de metteurs en scène (dont le travail repose en partie sur l'écriture de plateau et la collaboration interdisciplinaire).

À la sortie de cette promotion, Serge Tranvouez décide de reconduire la section en la baptisant « arts du mouvement », « pour essayer d'ouvrir aussi vers les gens qui venaient du cirque et de la danse », et dissiper les malentendus que suscitait le précédent label (à savoir que ce cursus proposait une formation dédiée au mime). En entretien, il dit être heureux de diriger une école qui abrite un tel projet car « beaucoup d'écoles supérieures se ressemblent », et que cette spécificité lui semble pertinente. En même temps, une fois cette nouvelle promotion sortie, il projette de ne faire plus qu'un concours unique. « Pour l'identité de l'école, je trouve ça mieux parce qu'autrement, les gens à l'extérieur ne comprennent pas très bien ce que c'est que ce concours spécifique ». Il explique vouloir que l'ESAD garde « une identité forte [...] sur le travail du corps », et il envisage de créer « une spécialisation pour ceux qui le souhaitent en troisième année, sur les arts du mouvement ». Il souligne : « Le but, c'est d'en faire des acteurs : on ne va pas se tromper... Parce qu'il y a des écoles de danse qui seront d'un autre niveau qu'ici, il y a des écoles d'acrobates, de cirque, qui seront d'un autre niveau dans cette spécialité-là » (ent., 03/15).

Le récit de la création de cette section démontre qu'il existe une forme de plasticité de la formation supérieure : autrement dit, que les directeurs de ces institutions ont une marge de manœuvre, donc de liberté et de proposition. Dans cette perspective, la relative homogénéité de l'offre de formation révélerait peut-être, en creux, un manque d'audace de leur part. À moins que leur sélection par le ministère ne soit à l'origine d'une telle tendance à la sauvegarde et à la reproduction du même type de formation. D'autres éléments nous invitent à nuancer cette hypothèse. En effet, le système de succession de mandats a peut-être de quoi décourager les trop grandes velléités de changement des directeurs. Si les raisons du départ de Jean-Claude Cotillard sont plus personnelles (départ en retraite), il n'en demeure pas moins que la portée de son projet a été limitée par cet événement. Ce cas particulier nous incite à nous questionner plus largement sur la pérennité d'une proposition spécifique au sein de l'institution. « J'étais le seul mec qui pouvait inventer ça », plaisante Jean-Claude Cotillard (ent., 09/15) : or si un projet est intrinsèquement lié à la personnalité d'un directeur, il est de fait condamné à périr avec son départ. Par ailleurs, si ce dernier a eu l'aval du ministère pour lancer son projet, il n'en demeure pas moins que les écoles de notre corpus ont toutes signé la Charte de 2002

et que les directeurs en poste s'engagent, de fait, quand ils arrivent à la direction de ces institutions, à respecter un certain cahier des charges.

Le projet de départ de Jean-Claude Cotillard était de faire une école Lecoq dans l'institution, soit de proposer une formation avec des partis pris pédagogiques et artistiques décalés par rapport au reste de l'offre de formation. L'avenir compromis de cette section nous renseigne donc indirectement sur la potentialité qu'un tel projet naisse, mais surtout demeure dans ce contexte de formation.

Recrutement(s) : étude des deux concours d'entrée

À ce jour, deux sessions de recrutement se sont tenues pour cette section spéciale : l'une en juin 2012, sous la direction de Jean-Claude Cotillard et l'autre en juin 2015, sous celle de Serge Tranvouez. J'assiste d'ailleurs au second tour de ce deuxième concours, le 29 juin 2015. L'étude des critères de sélection annoncés ainsi que des profils des élèves de la promotion accueillie en 2012, confirmées par mes observations pendant cette journée d'audition, révèle les contradictions sous-jacentes de ce projet de formation spécifique.

Comme le cursus en lui-même, les modalités du recrutement conçues par Jean-Claude Cotillard suivaient le principe d'une inversion des priorités. En effet, celui-ci explique que « c'était le parcours libre qui était mis en avant » : « l'énoncé était de présenter une scène qui n'a pas pour origine un texte écrit » (ent., 09/15). Or, dans les autres concours, le parcours libre des candidats est souvent relégué au second plan : parmi les demandes faites aux candidats pour passer le concours du TNS, Stanislas Nordey l'a même supprimé depuis qu'il dirige cette école¹. Le précédent directeur de l'ESAD affirme avoir ainsi souhaité « donner la priorité à la créativité plus qu'à l'interprétation » (ent., 09/15). Sur le plan des compétences, celui-ci n'avait pas déterminé de prérequis spécifique pour ce concours. De ce fait, les profils des candidats étaient très hétérogènes : certains venaient en se disant « pourquoi pas », saisissant l'opportunité ouverte par ce nouveau cursus (ne serait-ce parce que le nombre de candidats était nettement moindre, augmentant numériquement les chances de rentrer dans l'école), tandis que d'autres possédaient un véritable bagage technique. Il résume : « [il y avait] des gens qui venaient de cours de mime qui étaient très costauds, très balèzes en geste, en mouvement, et d'autres qui étaient un peu pas...pas terribles » (ent., 09/15). Or, les attentes de ces candidats aux profils hétéroclites différaient nécessairement : les uns attendaient de cette formation qu'elle leur permette d'être « plus physiques » (pour faire court), tandis que d'autres espéraient qu'ils trouveraient dans les enseignements de ce cursus un terrain de jeu plus favorable au développement et à la mise en valeur de leurs compétences corporelles. Autant dire que les premiers mois de formation donnèrent du fil à retordre aux différents professeurs.

Quand Serge Tranvouez lance le concours arts du mouvement en 2015, il affirme souhaiter, à l'inverse de son prédécesseur, « un prérequis beaucoup plus important pour le concours ». Il affiche

¹ Cf. infra, « Dramaturgie des concours : conditions d'admission et nature des épreuves », Partie 2, II. 1., p. 235-238.

des intentions plus précises : ce concours permettra de faire rentrer dans l'école « des gens qui viendraient vraiment du corps et qu'on forme au travail d'acteur en gardant leur spécificité » (ent., 03/15). Mais sa proposition trouve très peu de répondant : seulement cent candidats se présentent (contre sept cent l'année précédente, pour le concours d'art dramatique). Quand j'assiste au second tour du concours, Serge Tranvouez se demande même s'il va pouvoir faire une classe complète à son issue. À l'heure où de nombreuses dramaturgies mettent le corps de l'acteur et son engagement au centre du jeu, en particulier du côté des jeunes générations, cet insuccès étonne. Caroline Marcadé le rapporte au préjugé selon lequel « quand on est très impliqué dans son corps, soit par le cirque, soit par le mime, soit par la danse, ce n'est pas du tout évident de penser au théâtre » (ent., 04/15). Plus largement, il semblerait que les jeunes acteurs craignent, en passant par cette formation spécifique, de se fermer des portes. C'est donc en premier lieu le vœu d'ouverture et d'adaptabilité maximale qui les dissuade de tenter ce concours. Cela révèle peut-être aussi la relative passivité des jeunes acteurs à ce stade de la formation au sujet des formes et des esthétiques (et par extension des types de jeu) dans lesquels ils souhaitent s'engager : de ce fait, ils préfèrent s'engager dans un apprentissage plus traditionnel du théâtre.

À ce propos, les problématiques soulevées par les jurys au moment du concours nous semblent éloquentes. Dans les scènes présentées par les candidats (censément dotés d'une prédisposition à l'implication physique), la séparation geste/parole réapparaît, et la liberté dont ils faisaient preuve quelques instants plus tôt dans leur séquence de mouvement, disparaît, au profit d'un état de corps beaucoup plus quotidien et d'élans corporels nettement plus timorés. Dans les discussions auxquelles j'ai pu assister, les membres du jury pointaient cette mécompréhension des élèves : ils soulignaient l'absence de liens entre le travail corporel et les scènes, et dénonçaient un manque de clarté sur ce qu'est un « corps en jeu », pour reprendre l'expression d'Odette Aslan¹. Ils remarquaient enfin qu'une plus grande authenticité était perceptible dans les formes gestuelles en comparaison avec les scènes.

Au moment des délibérations, le jury a procédé en deux étapes : ont d'abord été énumérées « les évidences », c'est-à-dire les élèves à qui l'on allait dire « oui » ou « non » à l'unanimité, sans aucun doute (et aucune discussion non plus), puis ceux qui étaient rangés dans la catégorie des « peut-être ». S'en sont suivi des échanges sur les prestations de ces derniers, mais qui portaient relativement peu sur le sujet de la condition physique et du corps en mouvement. Soulignons qu'étant donné le nombre de candidats relativement au nombre de places à cette étape du concours, les débats étaient assez sommaires : suite à cette journée d'audition plus des trois quarts des candidats seront retenus pour le dernier tour. Dans ces ébauches de discussion, les remarques des différents membres du jury se divisaient souvent en deux parties : « en corps », tel candidat était jugé intéressant, tandis qu'« en théâtre », sa proposition était jugée pauvre. Ces formulations raccourcies permettaient assurément de fluidifier les échanges : elles constituaient donc avant tout une facilité de langage. Toutefois, elles

¹ Voir Odette Aslan (dir.), *Le Corps en jeu*, CNRS Éditions (coll. Arts du spectacle), Paris, 1994.

révèlent en même temps un manque de conceptualisation sur ce point, et une scission profonde qui différencie frontalement les formes d'expression sans texte des propositions construites sur l'interprétation d'une scène. Implicitement, le théâtre est assimilé à cette dernière option.

Si les épreuves de ces deux concours étaient significativement différentes, il semblerait que leurs critères d'évaluation, par contre, aient été largement calqués sur les principes de recrutement des écoles supérieures. Les observations formulées sur ces deux événements révèlent les hésitations contenues dans la mise en œuvre de ce projet spécifique : elles sont confirmées par la difficulté des élèves à se définir précisément et, en retour, à celle des intervenants qui les ont fait travailler à cerner les enjeux et les possibilités de cette promotion spécifique.

« Acteurs-danseurs », « acteurs physiques », acrobates, mimes : apatrides ?

En cours, Valérie Onnis, professeur de danse à l'ESAD, s'adresse aux élèves en les désignant par la formule suivante : « vous êtes des acteurs-danseurs » (cours, 03/15). Questionnée sur le choix de ce syntagme, elle précise : « tu as différents niveaux. Donc ils ne sont pas tous acteurs-danseurs. Je le dis parce qu'ils ont du mal à se définir. Ils ne sont ni l'un ni l'autre. Alors là, au moins, ils sont les deux » (ent., 03/15). L'enseignante explique utiliser cette expression à la fois pour les soutenir et mettre en valeur la maîtrise technique qu'ils ont acquise au cours de leur cursus. En mars 2015, elle a les élèves en stage pendant plusieurs jours et leur propose de commencer la journée de travail par un « cours technique », autrement dit : un « cours que je pourrais donner ailleurs, à des danseurs, dans des compagnies » (cours, 03/15). Je l'interroge sur la potentialité que les élèves de cette section candidatent, à leur sortie de l'école, et s'ils le veulent, à des auditions pour des spectacles de danse. Sa réponse est incertaine : « Ce n'est peut-être pas des excellents danseurs à un niveau technique, mais "ça danse". Ce n'est peut-être pas des supers acteurs quand il y a du texte, mais ils jouent ». Elle souligne que leur double casquette peut constituer un atout. Elle prend l'exemple de son propre parcours :

Même si je n'ai pas énormément travaillé en tant que comédienne, le fait que je danse me donne quelque chose qui était apprécié. Et à l'inverse, quand j'étais sur scène en tant que danseuse, je pouvais jouer avec le texte, ce qui est très difficile en tant que danseur ; jouer avec les mots, trimballer une sorte de... personnalité, on va dire ! Je crois qu'il y a des chorégraphes qui choisissent leurs danseurs pour ça. (ent., 03/15)

Elle souligne qu'en audition, « ils seront choisis pour l'individu [qu'ils sont] » et « parce qu'ils peuvent faire les deux » (à savoir jouer et danser), même s'ils n'utilisent pas cette double compétence dans le spectacle. Selon elle, une sélection s'opèrera d'elle-même et ils s'orienteront vers les artistes qui sont à la recherche de profils comme les leurs. Elle fait valoir que « même s'ils ont une technique », ils sont encore proches d'une certaine « sauvagerie ». « On voit que tout n'est pas lissé, tout n'est pas limé, et ça c'est intéressant pour un chorégraphe, malgré la maladresse qui peut naître, et qui peut être superbe » (ent., 03/15).

Véronique Petit, assistante du chorégraphe Toméo Vergès sur le projet *Coming Out*, est beaucoup plus tranchée sur cette question : elle déclare que pour elle, c'est très clair qu'ils ne sont *pas* danseurs car ils n'ont pas la « qualité de mouvement » propre aux danseurs qui s'acquiert avec un entraînement dont ils manquent (disc, 05/15). Selon elle, le basculement de la danse au jeu est beaucoup plus envisageable que l'inverse qui demande la métabolisation profonde d'une technique, qui ne peut se faire, magiquement, sans l'intensité et la durée de son apprentissage. Elle souligne que c'est en partie pour cela que Toméo Vergès a fait le choix de concentrer le travail de cet atelier sur « le texte et la physicalité » et non pas sur le « mouvement ». Dans sa bouche, le terme de physicalité renvoie à un rapport au corps où la virtuosité prend le pas sur la qualité, plus proche donc du cirque que de la danse. En entretien, Jean-Claude Cotillard semble entériner ce constat et le définir, en creux, comme un des partis pris soutenant son projet initial. Il exprime son enthousiasme à la découverte de *Coming out*, le spectacle de sortie de cette promotion, dirigé par Toméo Vergès : la « folie acrobatique » permise par les compétences techniques des élèves le fait jubiler, « des comédiens de formation habituelle ne peuvent pas faire ça, [...], placer un saut périlleux, alors que là... ils peuvent tous le faire », pointe le pédagogue (ent., 09/15).

Il précise le statut de cette discipline dans la formation telle qu'il l'avait conçue au départ : « L'acrobatie n'est qu'une nourriture, comme la danse, pas plus. La base, c'est un point de vue du mouvement : mon corps peut raconter. Il peut raconter par l'image, par le mime, il peut aussi raconter par le non-texte, il peut raconter par la prouesse ». L'acrobatie est donc à la fois « de la pédagogie, pour que le corps soit libre » et « un moyen, une prouesse », autrement dit, un medium expressif pouvant être intégré dans une dramaturgie (ent., 09/15). Questionné sur la difficulté des élèves à se définir à partir de catégories disciplinaires et le risque qu'ils se sentent, d'une certaine manière, « apatrides », l'ancien directeur de l'ESAD répond :

Ils ne sont pas apatrides, ils sont différents. Ils ne sont pas pareils. À partir de là, on s'en fout : l'important c'est qu'ils vont faire de beaux spectacles. Et eux, ils vont grandir ailleurs, après. Alors oui, ce ne sont pas des danseurs, mais quand on voit le spectacle on s'en fout, on a des êtres humains qui se débattent, c'est déjà pas mal non ? (ent., 09/15)

Plus loin, il sous-entend qu'un travail portant spécifiquement sur l'interprétation (et en particulier sur la relation au texte) n'est pas absolument nécessaire pour se revendiquer comédien : « s'ils savent tout faire, ils savent aussi jouer la comédie ». Il poursuit : « je pense qu'ils peuvent parfaitement mettre un texte en scène, aussi bien que le comédien qui suit le cursus comédien classique. Sans aucun problème. Au contraire, ils auront un point de vue élargi : ils peuvent le faire, ils n'ont même pas besoin d'un cours particulier pour ça » (ent., 09/15).

Ce qui affleure dans les propos du pédagogue, c'est le primat de la création sur l'interprétation : en effet, dans l'optique de Jean-Claude Cotillard, cette formation visait en premier lieu à donner des outils à ces jeunes gens pour qu'ils créent des spectacles. La priorité n'était donc pas qu'ils soient recrutés sur des projets. Les deux premières années du cursus, les élèves avaient, très régulièrement, ce qu'il avait appelé des « auto-cours » soit des espaces de travail en autonomie. Sur les premières

sessions, les élèves étaient sommés de reprendre les différents exercices qu'ils avaient effectué les semaines précédentes : c'était un espace d'entraînement et de développement des outils obtenus en cours. Puis, le directeur leur donnait une thématique (« désir et interdit ») et ces espaces de travail devenaient des temps de création en complète autonomie. « Ils m'avaient d'ailleurs un peu reproché, sur le premier auto-cours, de ne pas être assez avec eux », raconte Jean-Claude Cotillard. De ces temps de travail en commun, sont nées des cartes blanches et des projets de création pour la sortie. Il est intéressant de constater que ce type d'espace-temps de « carte blanche » existe dans toutes les formations supérieures. Toutefois, dans le cursus arts du mime et du geste, il semblerait que l'importance donnée à cette dimension de la formation soit décuplée. Comme si l'enjeu de la formation résidait avant tout dans le développement de la créativité des élèves à travers la création de formes artistiques et non pas, comme c'est le cas dans les autres écoles, à travers l'interprétation de directions données par un artiste dans le cadre d'un processus de création qu'il dirige. La proposition d'atelier dirigée par Céleste Germe et Maëlys Ricordeau du collectif Das Plateau était d'ailleurs très parlante à cet égard. Les deux artistes avaient pour mission non pas de diriger un projet de spectacle mais d'accompagner les élèves dans la construction d'un objet scénique de vingt minutes¹.

La chorégraphe et professeure de danse Caroline Marcadé, qui a dirigé cette promotion à l'occasion d'un atelier en octobre 2014 se questionne sur l'intégration de ces interprètes aux compétences spécifiques sur le marché du travail :

Ces jeunes artistes qui viennent d'une formation très physique, est-ce qu'ils ne vont pas être frustrés au bout de trois ou quatre projets où les metteurs en scène de théâtre (qui eux-mêmes ne sont pas du tout formés au travail du corps) ne vont pas les solliciter physiquement... Je crains qu'ils ne trouvent pas forcément leur place ; ou alors ils travailleront entre eux... (ent., 04/15)

Sur la brochure de sortie de la promotion arts du mime et du geste, éditée en juin 2015, Serge Tranvouez signe un édito éloquent qui remet en perspective les enjeux de cette formation spécifique. Dans ce texte, il souligne que le label « arts du mime et du geste » était le projet de son prédécesseur et qu'il « a suscité des malentendus » : « il s'agissait bien de formation d'acteur et non de mimes, avec le désir d'un apprentissage plus orienté sur l'imaginaire du corps ». Il définit les élèves de cette promotion comme des « acteurs physiques » et met l'accent sur le fait qu'ils ont bien « abordé différentes techniques de jeu » et « été également confrontés à la question du texte », comme si le fait que l'on puisse supposer qu'ils n'aient pas fait ce type de travail au sein de l'école pouvait les discriminer une fois sortis sur le marché du travail. Il rappelle d'ailleurs que l'objectif de la formation dispensée à l'ESAD est clair : « donner tous les outils pour intégrer le monde professionnel dans la diversité de ses pratiques ». Il en conclut : « ils sont aptes à travailler dans le spectacle vivant où la transversalité est devenue la règle² ». Ce texte donne l'impression d'une introduction méthodique de cette promotion dans la profession permettant de déjouer les a priori et de contourner les étiquettes.

¹ Au départ, il avait été prévu que les élèves conçoivent des solos. Il est finalement décidé, en concertation avec eux, que cet atelier donnera naissance à une série de duos.

² Brochure de sortie, Promotion 2015, ESAD, p. 1.

L'effort rhétorique fait par Serge Tranvouez dans ce texte témoigne néanmoins d'un certain malaise dont on peut imaginer qu'il est, en grande partie, la source de la non-reconduction dans le futur de cette proposition pédagogique spécifique. On sent, derrière ces lignes, une forme d'inquiétude au sujet de l'ostracisme dont pourraient pâtir ces jeunes « acteurs physiques », révélant en retour, l'étroitesse de l'organisation disciplinaire du marché du travail et de l'art par disciplines dans la France d'aujourd'hui.

II. STRUCTURE ET DRAMATURGIE DE LA FORMATION

Entrer en formation, la traverser et en sortir : trois moments dont les enjeux successifs diffèrent tout en étant intrinsèquement liés. Des modalités d'accès aux concours d'entrée au tremplin de la sortie, en passant par la façon dont sont organisés, dans le temps et l'espace, les cursus de ces écoles, on note des problématiques auxquelles ces établissements apportent des réponses souvent ambivalentes. D'abord, celle de la progression : « Le Conservatoire n'est pas du tout fondé sur une progression de l'enseignement », déclarait l'ancien directeur de cette institution, Daniel Mesguich (ent., 10/12)¹. Sans formuler un avis aussi tranché que ce dernier, l'ensemble des protagonistes interrogés émet un doute sur cette question : tous ont peiné à définir de manière précise et définitive les compétences à acquérir au cours de la formation. De même, la notion de niveau, courante dès qu'il s'agit des autres arts de la scène, est très étrangère aux protagonistes de ces écoles : de la sélection des élèves à leur accompagnement vers la sortie, en passant évidemment par leur suivi pendant les trois années de formation, il n'est jamais question directement d'évaluation. Toutes ces notions didactiques se heurtent à des résistances fortes qui informent la formation et en constituent les soubassements.

1. Vocation, initiation, sélection : entrée des artistes

Il n'aura pas échappé au lecteur que ces différents termes renvoient à un lexique religieux, voire mystique. En effet, l'entrée en formation est nimbée de mystère. Dans les témoignages des élèves comme dans les critères de recrutement, nous avons tenté d'évaluer la prégnance du paradigme vocationnel et son corollaire, la mise en valeur de « natures d'exception² » touchées par la grâce, le génie, le « feu sacré », autant d'avatars de ce que l'on nommera génériquement le talent. Or, dans ce tableau, les autres arts ont une place ambivalente. Plusieurs élèves témoignent de pratiques multiples (en amont de leur entrée en école supérieure) nous révélant l'existence de profils hétéroclites. Toutefois, leurs compétences interdisciplinaires ne semblent pas faire partie de ce qui est jugé au moment du concours.

¹ Daniel Mesguich expose ce parti pris plus en détail dans la lettre qu'il a adressée aux élèves du Conservatoire en réponse à celle qu'ils avaient écrite au ministère à son propos. Ce document est reproduit in extenso dans *Estuaires*, Gallimard, Paris, 2017.

² Jean-Louis Besson interroge la « tendance des écoles institutionnelles à attirer vers elles non pas tant les élèves qui ont du talent ou font déjà preuve de connaissances et de savoir-faire, mais les natures d'exception ». Voir « Petit plaidoyer pour une école à venir », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu*, op. cit., p. 344.

Vocation « artiste » et aspirations interdisciplinaires

Après quelques demandes informatives, la question liminaire de notre questionnaire d'entretien à destination des élèves concernait la source de leur aspiration à faire du théâtre en tant que professionnel. Nous l'avions formulée ainsi :

Pouvez-vous me citer un événement, une réflexion, ou une expérience qui soit fondatrice de votre désir de théâtre et de votre projet de devenir comédien ?¹

L'interrogation, volontairement ouverte, était destinée à estimer la validité du paradigme vocationnel dans les choix d'orientation des élèves. Dans son ouvrage intitulé *L'Élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*, Nathalie Heinich montre, qu'à l'aube du XIX^e siècle, avec la Révolution française et le basculement de la société en régime démocratique, nous sommes passés, en matière artistique, d'un paradigme professionnel à un paradigme vocationnel². Selon elle, le fait d'épouser la carrière artistique correspond désormais à la poursuite d'un élan individuel et intime caractérisé par « l'intériorité des motivations, ancrées dans l'individualité des dispositions et non pas – comme le monde du métier ou de la profession – dans la continuité d'une tradition familiale ou dans un projet de carrière prédéterminé³ ». Celui-ci implique la notion de nécessité créatrice et son corollaire, le sentiment du devoir à accomplir : aspiré par cet élan qui échappe à sa volonté propre, l'artiste va suivre cette envie mystérieuse tout en s'appuyant sur celle-ci pour revendiquer sa légitimité. Les réponses des élèves à cette première question ont, en partie, confirmé la validité de ce paradigme. Souvent émus par la remémoration nécessaire au récit de cette origine, pour certains jusqu'aux larmes, ils m'ont confié avec chaleur leurs interprétations de cette impulsion première vers la scène. Avant de répondre, ils ont souvent pris un temps de réflexion, en silence, pour plonger en eux-mêmes ; réaction qui entérine, à un premier niveau, la prédominance de l'« intériorité des motivations⁴ », que celles-ci prennent ensuite la forme, dans leurs réponses, d'un souvenir, d'une réflexion, d'une expérience ou d'une sensation. Plusieurs d'entre eux se sont d'ailleurs radicalement détendus après cette question, favorisant leur disposition pour la suite de l'entretien. La réflexion nécessaire à la formulation d'une réponse à cette question les invitait à un retour sur eux-mêmes qui les éloignait parfois d'une posture prise dans les premières minutes, souvent par crainte de ne pas savoir quoi répondre ou de formuler des pensées peu dignes d'une étude de type universitaire.

« J'ai l'impression qu'il y a un truc qui me dépasse, qui me pousse à faire ça tout le temps, mais que ce n'est pas moi qui choisis », déclare une élève de l'ENSATT (A., ENSATT, promo 76). Une autre raconte : « Comme Barbara, je ne me souviens plus du jour où j'ai décidé de chanter, c'est comme si ça avait toujours été là, comme si j'étais née avec cette envie d'être actrice » (A., ENSATT, promo 75). Ces témoignages valident avec candeur la prégnance du paradigme vocationnel. Neuf élèves mentionnent des événements de leur enfance, soulignant ainsi à la fois le caractère originel de

¹ Cf. « Paroles d'élèves – Questionnaire d'entretien », Livret des annexes, p. 300-303.

² Nathalie Heinich, *L'Élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*, op.cit.

³ *Ibid.*, p. 83.

⁴ *Ibidem.*

leur désir et le lien entre plaisir du jeu et attraction du plateau. Certains racontent les spectacles inventés et joués dans le cadre familial, mais aussi scolaires et extra-scolaires (stages, ateliers) et le plaisir de raconter des histoires à d'autres avec « la conscience que c'était du jeu » (L., CNSAD, promo 2016) ; d'autres encore mentionnent des expériences de spectateurs (devant des films) ou la fascination qu'ils éprouvaient pour des membres de leur famille (« quand j'étais toute petite, mon père qui faisait le clown aux repas de famille » - Y., ESAD, promo AMG). D'autres enfin, racontent que la rencontre avec le théâtre a été vécue au départ comme une thérapie, un traitement à des difficultés personnelles dans l'enfance comme l'hyperactivité ou une timidité malade. Un motif qui revient aussi de manière récurrente est celui du manque, pendant négatif de la notion de nécessité ou d'élan vital : c'est par l'arrêt forcé du théâtre pendant un temps donné que certains ont réalisé la puissance du désir qui les poussait à emprunter cette voie. Une élève raconte qu'étudiant l'anglais à Londres elle a été dans l'obligation d'interrompre sa pratique théâtrale en amatrice. Elle confie : « Le manque était tel que je me suis dit qu'il fallait que j'en fasse quelque chose. Je me sentais vraiment mal » (J., ESTBA).

La difficulté à mener, à la sortie du lycée, plusieurs activités de front oblige ces jeunes gens à choisir et à transformer (ce qui leur apparaît désormais comme un réel besoin), leur goût du jeu en aspiration professionnelle ; de plus, la division disciplinaire des formations artistiques conduit certains à abandonner ou à mettre de côté momentanément d'autres pratiques. À l'élan irrépensible s'ajoute donc la notion de choix et d'investissement : « la passivité du don reçu va de pair avec l'activité du travail accompli pour le faire exister », notions « logiquement contradictoires » mais qui « s'articulent et se conjuguent sans difficulté dans le monde vocationnel¹ », souligne Nathalie Heinich. Dans son ouvrage intitulé *Danser, Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Pierre-Emmanuel Sorignet apporte une définition qui met l'accent sur la dimension pragmatique de l'« engagement vocationnel » ; selon lui, il est « le produit de conditions objectives favorisant l'inculcation de la croyance, ainsi que des variations et ajustements dans les trajectoires des individus² ». Dans ses propos, on trouve un rapport à la vocation plus ancré dans le réel où la mystique est complétée par une réflexion, mais aussi des mises à l'épreuve de ce désir. La plupart des élèves a d'ailleurs peiné à rapporter un événement unique pour répondre à notre question : ils ont mentionné un élément phare puis se sont empressés de souligner que ce premier élan fut suivi par d'autres et que c'est la somme de ceux-ci qui les a orientés dans leur décision. Le motif du choix faisait donc aussi partie de leur propos sur ce tout début de parcours : or, les raisons qui les ont menés à l'actorat (plutôt que d'autres disciplines artistiques notamment) méritent d'être étudiées.

Certains élèves présentent leur aspiration théâtrale comme l'incarnation seconde d'un désir d'expression et d'un élan créatif brut. Une élève souligne : « Ce n'est peut-être pas tant le jeu que l'envie de créer qui m'a toujours attirée » (A., ENSATT, promo 75). Dans plusieurs témoignages

¹ Nathalie Heinich, *L'Élite artistique*, op. cit., p. 87.

² Pierre-Emmanuel Sorignet, *Danser, Enquête dans les coulisses d'une vocation*, op.cit., p. 28.

affleure l'idée selon laquelle il existerait une vocation artistique qui dépasserait les disciplines, le choix de l'une ou de l'autre correspondant soit à une stratégie d'apprentissage, soit à une préférence esthétique. Telle élève du TNS explique :

J'ai l'impression qu'il n'y a pas de vocation : ce que je voulais c'était raconter des histoires, c'est vraiment ça mon rapport à la lecture, à la BD... J'ai eu plein de lubies en fait, et à chaque fois ça allait au point où je voulais en faire mon métier. [...] Tout est passé, sauf le théâtre. [...] C'est comme si c'était l'essentiel de tout ce que j'avais essayé de faire : la manière la plus simple et celle qui me parle le plus de faire ce que j'ai envie de faire, c'est-à-dire faire en sorte que les gens décollent. (D., TNS, groupe 43)

Parmi les élèves interrogés, trois relient leur vocation artistique à une expérience marquante dans une autre discipline : la pratique de la danse pour deux d'entre eux comme initiation au « plaisir d'être devant des gens en représentation » (S., CNSAD, promo 2015) ou comme première manifestation d'un « désir de changer le monde » (M., CNSAD, promo 2015), un autre évoque la vue d'un spectacle d'Anne Teresa de Keersmaecker pour un autre comme déclencheur d'une « envie de bondir sur scène » et de la pensée déclic : « c'est ça que je veux faire » (R., TNS, groupe 32). Certains évoquent même une hésitation réelle entre plusieurs disciplines : « quelque part j'aurais pu avoir le choix entre la carrière musicale et le théâtre », expose une élève (A., ENSATT, promo 75). Une autre rapporte : « Je me suis souvent posé la question de si je n'avais pas plutôt envie de devenir une danseuse : enfin, je crois que j'ai toujours rêvé d'être une danseuse, plus que d'être une comédienne. Et j'en rêve encore » (V., ENSATT, promo 74). Ces témoignages font écho au récit de Denis Lavant lors d'une masterclasse enregistrée au Festival d'Avignon 2017. Il confie à Arnaud Laporte son hésitation à l'orée de sa carrière et ses aspirations interdisciplinaires vers la danse et le cirque :

À un moment donné, je me suis déterminé à être comédien. Mais j'ai pu hésiter à aller vers les arts du cirque, parce que j'avais un potentiel assez conséquent pour ça, une énergie [...]. Mais j'ai voulu aller vers la parole. [...] Mon option occulte, mon plan de navigation très intime, c'est d'être clown.¹

Au-delà des aspirations nébuleuses, onze des vingt-quatre élèves interrogés font montre d'un parcours réellement interdisciplinaire au sein duquel le devenir comédien apparaît comme une voie parmi d'autres possibles : celle de la danse, de la musique, du chant ou enfin du sport (rugby). Ils ont tous suivi un parcours de formation poussé dans ces disciplines (en conservatoire de région, en écoles privées ou en compétition pour le sport) et le projet d'en faire un métier les a au moins effleurés à un moment donné. Une des élèves de l'ESAD que nous avons interrogée s'était d'ailleurs présentée à nous par cette phrase : « je suis danseuse » (D., ESAD, promo 2016). Une autre nous explique qu'au moment de passer le concours de l'ENSATT, elle avait aussi envoyé son dossier à la Folkwandschule d'Essen mais que son choix s'était finalement porté sur l'ENSATT et de ce fait, sur le théâtre. Il est intéressant de souligner que dans ce dernier cas, le choix du théâtre correspond au choix de l'école ; plus largement, le passage à la formation supérieure, structurellement disciplinaire comme nous l'avons mis en lumière plus haut, correspond au moment du choix d'une voie plutôt qu'une autre.

¹ Denis Lavant au micro d'Arnaud Laporte pour France Culture, 17.08.17. Voir https://www.franceculture.fr/emissions/les-masterclasses/denis-lavant-jaurais-pu-devenir-danseur-mais-jai-voulu-comprendre-la?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#link_time=1502963718, consulté en août 2017.

Même si certains de ces élèves assurent poursuivre d'une manière ou d'une autre ces autres disciplines, cette pratique est nécessairement moins investie et ne correspond plus au cœur de leurs aspirations professionnelles et artistiques.

Dans ces témoignages, ce qui transparaît c'est que le « choix du théâtre » est souvent la conséquence d'un refus de choisir ou plutôt la revendication d'un souhait d'ouverture maximale d'un devenir « artiste » : le théâtre semble offrir un espace de liberté plus grand que les autres disciplines. Son attractivité tient donc, d'une certaine manière, à ses contours flous, qui implicitement laissent la porte ouverte à des métissages qui comprendraient d'autres pratiques. Une élève évoque aussi le caractère plus « franc » et plus direct qu'implique la mobilisation du langage et avec celui-ci, le pouvoir d'action que confèrent les mots sur les spectateurs et sur le monde. Enfin, parmi les motivations qui les ont conduits au choix du théâtre, d'autres élèves mentionnent des impossibilités physiques, véritable frein pour s'engager sur la voie de la danse ; d'autres témoignent avoir été rebutés par la pression du résultat et les cruautés de la virtuosité, éprouvées dans leur parcours musical. Ce n'est donc pas anodin que le choix se fasse à ce moment-là de l'entrée en formation : à travers celui-ci, c'est un chemin d'apprentissage plutôt qu'un autre qui est privilégié. Sans compter le décalage de temporalité entre la formation en danse et la formation en théâtre : certains élèves expliquent avoir « loupé » le coche. De ce fait, on pourrait se demander si la voie du théâtre ne représenterait pas, face aux difficultés mentionnées, un « univers de consolation » pour certaines jeunes acteurs (pour reprendre la formule que Claude F. Poliak utilise pour parler du monde littéraire des écrivains amateurs¹).

Plus globalement, l'enquête réalisée auprès des élèves témoigne d'une curiosité et d'un élan assez général pour les autres arts vivants et les pratiques sportives avant leur entrée en formation. On peut y lire un phénomène générationnel lié à l'extension des loisirs et à la politique de sensibilisation menée par l'État autour de l'éducation artistique (notamment à travers la création d'options artistiques dans les lycées). Peut-être aussi que les bouleversements hiérarchiques entre les arts sur la scène contemporaine ont sensiblement modifié le paradigme vocationnel. D'une certaine manière, l'hypothèse d'une vocation artistique non dirigée au départ vers une discipline unique corrobore le discours du « tous artistes ». Le point de départ de la vocation serait un élan, une grâce qui, comme elle n'a pas de source familiale, n'a peut-être pas, non plus, de source disciplinaire : c'est ce que semblent confirmer les témoignages que nous avons pu recueillir. Toutefois, la lucidité de ces propos peut être sujette à caution. La forte proportion d'élèves dont au moins l'un des deux parents relève d'une catégorie sociale en contact avec les milieux artistiques en général et le monde du spectacle en particulier vient fortement relativiser le mythe d'une vocation sans source familiale. La relative

¹ Claude F. Poliak, « Pratiques et univers de consolation. Les écrivains amateurs », in Gérard Mauger (dir.) *Droits d'entrée, Modalités et conditions d'accès aux univers artistiques*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2006, p. 215-250.

homogénéité sociale et la très faible représentation des enfants issus de milieux populaires attestent par ailleurs l'importance du capital culturel des candidats¹.

Faire ses premiers pas avant le « Temple » : les formations « initiales »

Le paradigme vocationnel implique une individualisation nette du travail artistique qui modifie les critères d'appréciation d'une œuvre mais aussi les modalités de l'apprentissage traversées par l'artiste : Nathalie Heinich souligne qu'en régime vocationnel, l'artiste en devenir attend de celui-ci qu'il soit un temps fort de « transmission initiatique² » et non plus seulement apprentissage artisanal ou enseignement académique. « Transmission initiatique », « formation initiale » : la proximité sémantique est remarquable. En effet, l'objectif de cette étape de la formation est d'initier, c'est-à-dire de mettre en route, un processus de travail dont l'horizon, même lointain, est la professionnalisation, donc, le métier de comédien. Pour passer le concours des écoles « supérieures », les candidats ne peuvent être « vierges » de toute formation, et en même temps, comme le souligne Serge Tranvouez, ce qui est attendu d'eux n'est « pas obligatoirement de l'expérience » (ent., 03/15) : ils ne doivent donc être ni des débutants, ni « des gens un peu formatés » tout droit sortis de « boîtes de bachotage » selon Stanislas Nordey (ent., 05/16). « Ils sont censés déjà avoir une petite expérience sur le plateau », déclare Serge Tranvouez, mais la « présence irradiante » d'un candidat peut en même temps faire flancher le jury (ent., 03/15). Quels sont donc les enjeux de ces « premiers pas » en dehors du « Temple » (pour reprendre les mots de Beatrix Dussane à propos du Conservatoire) ? Et quel rôle y jouent les disciplines non-théâtrales ?

Les données de l'enquête que nous avons menée auprès des élèves des écoles supérieures révèlent que le chant et la danse ont été pratiqués par quasiment tous les élèves interrogés, dans le cadre de leur formation initiale : l'enseignement qui y est proposé passe par la traversée de plusieurs disciplines. Toutefois, cette dimension est extrêmement variable d'une formation à une autre et les disciplines non-théâtrales prennent une place plus ou moins grande en fonction des partis pris pédagogiques et artistiques de ces structures. Dans certaines écoles privées qui mettent l'accent sur l'engagement du corps dans le travail de plateau (comme l'École Jacques Lecoq, l'École du Jeu, ou le LFTP), l'apprentissage des disciplines non-théâtrales est central : il y devient même, d'une certaine manière, le socle de l'enseignement. À propos de ces deux années de formation à l'École de l'acteur (LEDA), école privée située à Toulouse, P., élève à l'ENSATT, déclare : « J'ai fait très très peu de théâtre : j'ai fait beaucoup de corps, de danse, de capoeira, de mime dramatique corporel de Decroux. Pas

¹ À ce sujet, voir Pierre-Michel Menger, *La Profession de comédien*, op. cit., et les ouvrages de Nathalie Heinich. Voir aussi Emmanuel Wallon, « Devenir artiste », in *Théâtre en travail, Théâtre/Public*, op.cit., p. 81-87 : dans cet article, il développe l'hypothèse selon laquelle l'attraction vers le mode de vie des gens du spectacle demeure un élément puissant dans le choix d'une formation, malgré les difficultés connues et attendues de l'insertion professionnelle, les écarts de revenus, les accidents de carrière à redouter. Sur ce point, voir enfin la thèse en Arts du spectacle de Flore Augereau sous la direction Christiane Page à l'université de Rennes 2 – Haute Bretagne (soutenue le 12 janvier 2017) intitulée *Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires*.

² Nathalie Heinich, *L'Élite artistique*, op. cit., p. 17.

énormément de texte » (P., ENSATT, promo 74). De même, A., ancienne élève du LFTP ayant intégré l'ENSATT, raconte que dans cette école, beaucoup de disciplines physiques étaient pratiquées : escrime, travail avec des bâtons, danse, masque. Elle raconte qu'un training avait lieu tous les matins et que les élèves suivaient des cours d'échauffement en première année afin d'être en mesure d'être autonomes sur ce point.

Au contraire, dans d'autres formations, ces disciplines ne sont pas même enseignées. « Pour ce qui est technique en matière de jeu, on n'en avait pas. C'était vraiment de l'interprétation », explique S., élève de l'ENSATT, qui a suivi un cursus de trois ans au conservatoire de région de Caen. De même, chez Cochet, Simon et Périmony, le matériau principal de la formation est le texte : la primauté de l'acte de dire demeure le parti pris pédagogique central de ces formations. Dans celles-ci, les disciplines non-théâtrales n'ont pas droit de cité (ou de manière extrêmement parcimonieuse chez Périmony, avec une initiation au yoga, un atelier mime et une option chant). La lecture des programmes d'enseignement de ces écoles est d'ailleurs instructive à cet égard, du fait de leur anachronisme assumé. Ces formations étant basées sur la transmission de la pédagogie d'un maître (dont l'école prend le nom) à des élèves (puis de ce maître à un autre maître en devenir, pour que l'enseignement se perpétue au-delà de sa disparation), une tradition pédagogique se met en place, elle est revendiquée¹. Jean-Laurent Cochet, par exemple, se présente comme l'« héritier de la grande tradition théâtrale de tous les Maîtres du XX^{ème} siècle et des siècles précédents² ». Ce dernier propose d'aborder le travail du plateau par l'apprentissage des fables (de Jean de La Fontaine) et de « la façon de les dire ». Lorsqu'il identifie les éléments de la « technique indispensable au métier de comédien », il mentionne les éléments suivants : « note ouverte, préfinale, mouvement, réaccentuation, phrasé, inflexion³ », autant de termes portant uniquement sur le rapport au texte (extrêmement codifié, de surcroît) et mettant de côté, sans équivoque, le travail du corps et l'apprentissage des autres arts comme base technique potentielle.

Dans les conservatoires (de région et d'arrondissement de Paris), les disciplines non-théâtrales ont une place minime. Souvent, les élèves en pratiquent une, en supplément de leurs cours d'interprétation : sont enseignés par exemple, le qi gong au Ve arrondissement de Paris, la danse au XX^e, le yoga au VIII^e, le masque et le chant au VI^e. Ces enseignements sont alors officiellement obligatoires mais les absences à répétition de certains élèves (qui avouent même parfois n'y avoir pas du tout participé) ne sont pas pénalisantes pour le suivi du reste du cursus : ces classes sont donc optionnelles *de facto*. Dans d'autres écoles, la formation est clairement « à la carte » : c'est le cas à l'école Florent. Les élèves y suivent tous un enseignement obligatoire d'interprétation aux côtés d'un professeur unique (neuf heures par semaines), qui constitue le socle de la formation (« rien que du jeu pur », résume une élève du CNSAD, anciennement élève à Florent) ; par ailleurs, une multitude

¹ René Simon a formé Rosine Margot qui devient directrice de l'école en 1968, qui a elle-même formé Chantal Brière, l'actuelle maîtresse des lieux depuis 2010.

² Voir <http://www.courscochet.com/professeurs>, consulté en janvier 2017.

³ Voir <https://www.courscochet.com/cours-pedagogie>, consulté en janvier 2017.

d'« enseignements spécialisés » ou de « disciplines complémentaires ¹ » leur sont proposés (danse, chant, comédie musicale, jeu en anglais, masque, clown, etc.) en option² : bien que la communication mette largement en valeur l'aspect « pluridisciplinaire » de la formation³, celle-ci est, en réalité, largement concentrée sur la transmission de l'interprétation.

Dans ce paysage, la proposition d'ateliers « Mouvement » à destination des élèves comédiens des conservatoires d'arrondissement de Paris, construite par la chercheuse et praticienne Nadia Vadori-Gauthier, mérite attention. Cette dernière raconte qu'au départ, elle était assignée à trois classes, dans trois conservatoires différents : « des élèves qui n'étaient pas volontaires pour venir dans ma classe étaient obligés de venir, ce qui était un enfer », explique-t-elle. « J'exagère, mais ça n'était pas terrible : certains élèves en théâtre pensent qu'il n'y a pas besoin du corps. Et ils se demandaient ce qu'ils faisaient là parce qu'ils voulaient faire de la caméra ou autre chose, et ça ne collait pas spécialement ». Tandis que d'autres étaient véritablement « passionnés » (ent., 02/16). De ce fait, elle propose une autre formule : ses ateliers sont désormais proposés aux élèves de tous les conservatoires. Ceux qui souhaitent y participer doivent passer une audition au mois de septembre : ils s'engagent ensuite à suivre l'atelier toute l'année. Nadia Vadori-Gauthier souligne que le système d'audition permet « que ce soit ouvert à tout le monde, que personne ne soit obligé de venir » (ent., 02/16) ; étant donné la demande croissante et l'attractivité de l'enseignement de cette dernière aux yeux des jeunes comédiens, il implique aussi que la sélection en exclut une partie⁴.

Considérant l'offre de formation initiale, il semblerait que la responsabilité de développer sa technique (notamment à travers la pratique des disciplines non-théâtrales) soit laissée à l'appréciation de l'élève : la présence de ces enseignements dans les cursus peut constituer un critère dans le choix du lieu où celui-ci va faire ses premiers pas. Elle peut aussi en être une conséquence : le jeune acteur choisit une école en fonction d'une myriade de critères (coût, situation géographique, pourcentage de réussite aux concours des grandes écoles) qui excluent parfois (ou relèguent au dernier plan) les éléments d'ordre proprement pédagogique.

¹ Voir <http://www.coursflorent.fr/formation>, consulté en janvier 2017.

² Le cursus au Cours Florent est constitué d'un module d'interprétation de neuf heures avec un même professeur et d'options facultatives qui correspondent à l'enseignement de disciplines non-théâtrales : la question de l'interdisciplinarité y est donc totalement laissée au choix et à la liberté de l'élève. À une nuance près, puisqu'aujourd'hui, le suivi des « enseignements spécialisés » est conditionné par le paiement du « PASS Enseignements spécialisés » (140 €/an) : c'est une somme symbolique bien sûr, à l'échelle du coût global de la formation (environ 400 €/mois sans compter les 350 € de frais d'inscription annuels) mais qui peut aisément dissuader les élèves aux plus petits budgets.

³ Dans la brochure de 2016-2017, le directeur Frédéric Montfort présente le Cours Florent comme une « école pluridisciplinaire ». La formule désigne certainement à la fois la possibilité de suivre des enseignements non-théâtraux dans le cursus de formation d'acteur et l'existence de plusieurs formations (théâtre/cinéma, jeu en anglais, jeu en allemand) à l'intérieur de l'école : l'expression est quelque peu décalée par rapport à la réalité. Voir « Cours Florent – Formation de l'acteur, Brochure 2016-2017 ».

⁴ La journée d'audition est un temps de travail en commun. Nadia Vadori-Gauthier explique : « ils n'ont rien à préparer. Mes critères : la capacité à se connecter à sa sensation, à ne rien me montrer, justement à quitter toutes les tentations de paraître ou de faire, de montrer pour activer une connexion intérieure à la musique, l'écoute... La capacité à expérimenter, à risquer, à ne pas trop se prendre au sérieux. Une ouverture » (ent., 02/16).

Une des dynamiques récentes est la création de classes préparatoires intégrées, au sein même des écoles supérieures (comme à la Comédie de Saint-Étienne¹) ou dans des lieux partenaires (le programme I^{er} acte est abrité par le Théâtre national de la Colline²), préparant aux concours des écoles de la plateforme. Formations gratuites, proposant un enseignement sur un an ou deux, quasiment à plein temps, elles ont été pensées pour favoriser l'intégration dans la formation supérieure de jeunes gens issus de milieux défavorisés que la jungle des écoles privées aurait suffi, pour des raisons financières et sociales, à décourager. En entretien, le directeur de l'ESAD Serge Tranvouez imagine que les autres arts auront peut-être une place forte dans ces formations : il émet l'hypothèse selon laquelle faire démarrer l'apprentissage par un travail physique constitue peut-être une façon de « faire rentrer d'autres gens » dans la mesure où le rapport au texte, à la langue « peut finalement être excluant ». « Faire rentrer des gens par le corps, par autre chose, par le chant, par la danse, par le cirque, ça peut aussi ouvrir plus de champs » (ent., 03/15). Dans quelques années, quand ces classes préparatoires auront trouvé leur forme définitive et qu'elles se seront ménagées une place dans le paysage de la formation initiale, une étude spécifique sera à réaliser sur ce point.

Les formations initiales sont souvent « d'une qualité médiocre », déclarait Stanislas Nordey en entretien (ent., 05/16). Suspectées de « déformer » les jeunes acteurs et de les inciter à répéter « comme des perroquets³ » ce que leurs professeurs leur demandent, elles sont regardées de haut par les écoles supérieures qui entendent conserver le monopole de l'initiation, au sens d'admission d'un nouveau membre dans un corps professionnel particulier. Le directeur du TNS dénonçait d'ailleurs dans le même entretien que les candidats au concours de l'école de Strasbourg faisaient rarement montre d'une « maîtrise technique », incriminant implicitement la formation initiale (ent., 05/16). « Ça raconte des trucs. C'est un problème, et aussi dans nos écoles qui sont censées être supérieures, parce que la plupart du temps, on a un peu tout à apprendre » (ent., 05/16).

L'attaque du directeur du TNS nous semble devoir être remise en perspective. En effet, la situation est plus complexe qu'il n'y paraît. On attend apparemment des formations initiales qu'elles procurent des bases techniques, mais à l'étude des concours d'entrée, il apparaît que celles-ci ne constituent pas vraiment des critères de sélection. Naturellement, ces formations modifient leur cahier des charges pour espérer faire rentrer certains de leurs élèves dans ces prestigieuses écoles : elles se donnent donc la tâche de révéler le talent des acteurs en devenir. « Dans les classes, il y a toute une légende autour des concours », souligne Joseph Fioramante à propos des formations initiales. « Du coup, les élèves

¹ Depuis la rentrée 2014-2015, une classe préparatoire intégrée a été créée au sein de l'École de la Comédie de Saint-Étienne et dans le cadre du programme Égalité des chances développé par l'établissement. Voir <https://ecole.lacomedie.fr/egalite-des-chances/classe-preparatoire-integree/>, consulté en août 2017.

² Le programme I^{er} Acte est né en 2014-2015 au Théâtre de la Colline, en partenariat avec les Fondations Edmond de Rothschild et la Fondation SNCF et sous la direction de Stéphane Braunschweig, accompagné de Stanislas Nordey : il est depuis reconduit chaque année. Il permet à une quinzaine d'apprentis acteurs « ayant fait l'expérience de la discrimination » de suivre un parcours de stages avec des « professionnels de renom » et ainsi de préparer le concours des grandes écoles. Voir <http://www.colline.fr/fr/page/ateliers-ier-acte>, consulté en août 2017.

³ Joseph Fioramante, responsable adjoint de la section Acteur à l'ENSATT (ent., 03/13).

préparent les concours au lieu d'essayer d'apprendre leur métier ou des bases » (ent., 03/13). Les modalités du recrutement dans les écoles supérieures (réelles et fantasmées comme le pointe Joseph Fioramante) influencent sensiblement l'enseignement qui y est dispensé, mais aussi peut-être l'attitude des jeunes acteurs vis-à-vis de ce premier temps de formation. Aussi, si « préparer les concours » équivaut à se détourner de l'apprentissage du « métier » ou « des bases », la responsabilité nous semble partagée : l'analyse des enjeux de ce moment très particulier nous en apprendra plus.

« Passer les concours » : choix d'école et attentes vis-à-vis de la formation

Pourquoi s'infliger cet exercice cruel et difficile pour lequel il faut redoubler de courage ? Volontairement provocatrice, une élève de l'ENSATT nous dit qu'à la réception des résultats du concours, sa satisfaction était très indirecte : « En fait, j'étais très contente, pour ma famille » (A., ENSATT, promo 75). Questionné sur ses attentes vis-à-vis de la formation avant d'y être reçu, un autre répond : « Je sais pas, je pense que j'étais un peu perdu. [...] Je pense que je passais les concours surtout pour gagner la confiance de mes parents et pour leur montrer que c'est ça que je voulais faire » (G., CNSAD, promo 2016). Un autre témoigne : « J'aurais pas eu l'ESAD, j'aurais arrêté le théâtre, complètement. J'ai passé trois jours dans un camp militaire parce que j'étais paumé. J'étais perdu » (B., ESAD, promo 2017). Dans ces réactions, il est moins question de motivations artistiques et/ou pédagogiques que de la recherche de validation donc de reconnaissance à un double niveau intime (familial) et sociétal (institutionnel). D'autres élèves confient qu'ils n'avaient pas vraiment d'attentes étant donné qu'ils ne s'attendaient pas à être pris au vu de la sévérité de la sélection. D'une certaine manière, ces propos valident l'hypothèse de Pierre-Emmanuel Sorignet selon laquelle aujourd'hui « l'émergence d'une vocation d'interprète est encadrée par l'institution, qui délivre les autorisations à se projeter dans un devenir souvent mythifié¹ ». De plus, la perspective d'une carrière d'artiste inquiète encore les parents, même dans les milieux familiers de cet univers, en raison de ses incertitudes : la réussite d'un concours prestigieux leur apparaît donc – de même qu'à leurs enfants – sinon comme une forme d'assurance sur l'avenir, du moins une preuve de la solidité et de la profondeur de l'engagement du jeune.

Dans cette perspective, le passage des concours semble être devenu un passage obligé (plus qu'un choix positif) dans une trajectoire de comédien, même si l'issue en est un échec. On dit « passer les concours » comme l'on a dit (quelques années plus tôt) « passer son bac » : c'est une étape du parcours, un rite initiatique. De plus, dans une logique de consécration, l'obtention des concours de ces écoles devient un mode de validation de l'intérieur : dans son article sur « Les arts du spectacle », Gérard Mauger, sociologue spécialiste de la question de la sélection en matière artistique, cite Pierre Bourdieu qui distingue deux formes de consécration, dont la seconde s'effectue selon un

¹ Pierre-Emmanuel Sorignet, *Danser, enquête dans les coulisses d'une vocation*, op. cit., p. 29.

« principe de hiérarchisation interne¹ ». Il est clairement question de cela ici : reconnaissance artistique par des pairs et non par « la demande du grand public ». Pierre Bourdieu souligne que celle-ci est essentielle aux artistes « au moins dans la phase initiale de leur entreprise ».

La question du choix des écoles s'est donc déplacée : on choisit de « passer les concours » ou de ne pas les passer, puis on retient un échantillon d'écoles parmi les douze (plus éventuellement d'autres écoles à l'étranger, en particulier en Suisse et en Belgique, francophonie oblige²). Mais on ne choisit pas directement une école. Rares sont les élèves qui ne passent qu'un seul concours : ils ne représentent que 20 % de notre échantillon, soit neuf élèves de l'ESAD et sept élèves du CNSAD. Deux premières hypothèses permettent d'interpréter ce résultat : d'une part, ce sont les deux établissements situés à Paris (et l'on a vu plus haut que la vie théâtrale française restait polarisée vers la capitale). D'autre part, l'ESAD est une jeune école, dont le dynamisme transparaît dans ses supports de communication, qui propose des partis pris pédagogiques plutôt clairs mettant l'engagement du corps au centre de la formation. Pour le dire autrement, l'identité de cette école semble plus tranchée et invite les aspirants comédiens qui tentent ce concours à en faire de même. Le choix du Conservatoire répond au prestige de cet établissement (ce sera la meilleure formation ou rien) mais aussi à une forme de méconnaissance (souvent liée à la jeunesse de certains candidats des alternatives existantes).

Encore plus rares sont ceux qui les passent tous : aucun élève de notre échantillon ne correspond à ce profil et nous supposons que ce cas de figure est quasiment inexistant, essentiellement pour des raisons financières : tenter les concours a un coût, celui des transports et parfois de l'hébergement, pour soi, mais aussi pour ses « répliques », ces comparses requis dans les scènes dialoguées. Le choix porte donc sur un panel d'écoles, afin de multiplier ses chances d'être retenu dans l'une d'elles. « Passer les concours » est aussi une façon d'aller à la rencontre de ces écoles. Une élève explique : « C'est pour ça que c'est important de passer des concours parce que ça permet de comprendre le lieu, la ville : il y a des choses qui se racontent » (V., ENSATT, promo 74).

Il apparaît que les attentes des élèves vis-à-vis de la formation supérieure sont de plusieurs sortes.

D'abord, ils disent vouloir « une exigence » : ce mot revient dans six des vingt-quatre entretiens réalisés auprès des élèves. D'autres l'expriment par des formules qui traduisent autrement cette même envie : « que les gens bossent, vraiment » (D., TNS, groupe 43), de côtoyer des gens « qui soient travailleurs » (M., CNSAD, promo 2015). D'autres enfin ne désignent pas directement ce désir mais celui-ci transparaît dans le ton qu'ils emploient pour répondre à cette question. Souvent, il est l'expression d'un manque, à ce niveau-là, dans la formation initiale. Il y a, dans les témoignages de

¹ Pierre Bourdieu, « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, n°22, 1971, cité par Gérard Mauger dans « Les arts du spectacle », *L'accès à la vie d'artiste, Sélection et consécration artistiques*, collection champ social, éditions du croquant, Broissieux, 2006, p. 6-7.

² Les plus prisées sont la Haute école des arts de la scène de Lausanne (ou Manufacture), l'Institut supérieur des arts (INSAS) à Bruxelles, l'École supérieure des arts située dans l'institut des arts de diffusion (IAD) à Louvain-la-Neuve, et le Conservatoire royal de Liège.

ces élèves, l'aspiration claire (du moins dans ces discours) d'un engagement complet dans le travail. Un élève explique : « Au tout début de la formation, j'avais dit que j'attendais de la formation qu'elle soit la plus exigeante possible, la plus dure, la plus intransigeante, pour apprendre vraiment » (A., ESTBA).

Ensuite et de manière encore une fois assez générale, ce sont des « rencontres » qu'il s'agit : la moitié des réponses de l'échantillon contiennent ce terme. Rencontrer des professionnels, mais aussi d'autres passionnés de la même génération : la dynamique qu'abritent ces écoles attire les jeunes gens. Elles représentent un lieu privilégié où être en contact avec des professionnels est facile et ne nécessite pas, au préalable, un réseau de relations inaccessibles aux jeunes comédiens sur le marché du travail. Ce qui affleure derrière ce vœu, c'est le souhait de commencer à construire un réseau de relations professionnelles pour lequel l'école supérieure est un accélérateur.

Enfin, le développement d'outils techniques et la pratique des autres arts sont évoqués de manière récurrente ; soit qu'ils n'aient pas été traversés dans les formations initiales, ou que celles-ci leur aient donné l'envie de développer leur connaissance pratique de ces disciplines¹. En effet, à la lecture des plaquettes et autres supports de communication, la dimension interdisciplinaire de l'enseignement est l'une des choses qui transparaît paradoxalement d'une manière forte. La sensibilisation des jeunes acteurs à la présence de ces enseignements dans la formation, mise en place dans un certain nombre de formations initiales, on l'a vu, se poursuit donc à travers ce dispositif de communication : les élèves savent qu'ils vont pratiquer la danse ou le chant ; ce n'est pas une surprise, ils y sont déjà préparés, d'une certaine manière, et ont même, pour la plupart, eu le temps de nourrir un désir par rapport à ces enseignements ou de dissoudre leurs réticences s'ils en avaient. Pour les élèves entrants, on pourrait même dire que l'apprentissage de ces autres arts apparaît comme une source sûre de la formation, étant donné que le contenu du reste du cursus reste souvent inconnu avant leur arrivée le premier jour de cours. On sait précisément quelles disciplines seront enseignées dans l'école (en dehors de l'interprétation), tandis qu'on ne sait pas (ou peu), de quelles rencontres et donc de quelles approches du plateau il sera question en ce qui concerne le jeu. Nécessairement, ces disciplines suscitent donc des attentes des élèves : que celles-ci soient construites ou fantasmées, des projections existent sur ces enseignements avant qu'ils ne commencent réellement. Notre enquête montre que les élèves sont même disposés favorablement à les accueillir.

Pourquoi donc « passer les concours » ? Pour rentrer dans une école supérieure bien sûr, dans l'optique de bénéficier d'un enseignement (en partie fantasmé à partir des documents de communication) et d'un cadre de travail sans égal. Mais aussi pour en faire l'expérience, ceux-ci constituant un exercice en soi. Et bien sûr, dans l'espoir de les réussir, avec ce fantasme de garantie pour l'avenir que devrait conférer le statut de futur ancien élève d'une école nationale.

¹ Cf. infra, « Faire ses premiers pas avant le “Temple” : les formations “initiales” », Partie 2, II. 1., p. 228-232.

Dramaturgie des concours : conditions d'admission et nature des épreuves

Les conditions d'admission aux concours des écoles supérieures sont, à quelques détails près, quasiment les mêmes : l'homogénéisation de ces critères était l'un des enjeux de la plateforme pour l'enseignement supérieur qui visait à recenser des « modalités d'organisation » communes. Pour postuler, il faut avoir entre dix-huit et vingt-sept ans (cette fourchette étant la plus large possible¹), être détenteur d'un baccalauréat (ou d'une équivalence) et attester d'un an de formation initiale dans une structure agréée². Aucune condition de nationalité n'est imposée, mais la « barrière de la langue » limite des candidatures venues de l'étranger : « je me souviens d'une petite candidate chinoise, elle était extraordinaire mais on ne comprenait pas trois mots », raconte Caroline Marcadé à propos du concours du CNSAD. « C'est dommage, elle dégageait une poésie magnifique » (ent., 04/15). La maîtrise de la langue française est donc un impondérable : certaines écoles proposent d'ailleurs des cours permettant aux élèves avec un fort accent de faire un travail spécifique sur ce sujet³. Ce dernier critère de sélection confirme la centralité du rapport au texte et à la langue dans la formation : dans cette perspective, la maîtrise de la langue française est un prérequis, non seulement pour être en mesure de suivre des cours menés en français, mais aussi pour jouer en français. Dans les formations qui mettent l'accent sur le corps, comme l'école Jacques Lecoq mais aussi, en ce qui concerne notre corpus, pour la section arts du mime et du geste de l'ESAD, cette dimension est moins discriminante : ces deux formations mettent d'ailleurs l'accent, dans leur communication, sur leur caractère international⁴. Un CV et une lettre de motivation sont parfois demandés dans ce dossier de candidature préalable au premier tour du concours. Le nombre de tentatives à chaque concours est souvent limité (cinq pour le CNSAD).

Au sujet du baccalauréat, de la formation initiale mais aussi des limites d'âge, des demandes de dérogation sont possibles. L'ancien directeur du Conservatoire, Daniel Mesguich, se plaignait d'ailleurs du premier critère, imposé par les tutelles de manière directive : « on m'a obligé à écrire en première phrase du règlement des études du Conservatoire : il faut le bac pour être candidat au concours d'entrée. C'est un vrai diktat du ministère. Mais on ne m'avait rien dit sur la deuxième phrase alors j'ai écrit : toute dérogation sera acceptée » (ent., 10/12). Dans la même veine, Stanislas Nordey déclarait en entretien : « j'accorde toutes les dérogations » (ent., 05/16). Les réactions de ces

¹ À une ou deux années près, les conditions d'âge varient d'un établissement à l'autre et d'une direction à l'autre de la même école. Pour les concours à venir (2018 pour le CNSAD, l'ENSATT, l'ESAD et 2019 pour le TNS et l'ESTBA), les candidats doivent être âgés d'au moins dix-huit ans. L'âge limite est fixé à vingt-quatre ans à l'ENSATT (pour la section Acteur), à vingt-cinq ans à l'ESAD, l'ESTBA et au TNS, et à vingt-six ans au CNSAD.

² Ne sont pas recevables les attestations fournies par les lycées ou les formations théâtrales uniquement universitaires.

³ Au CNSAD, un cours intitulé « le rôle de la langue, ou comment échapper à l'accent tonique de sa langue maternelle ? » dispensé par Anne See est proposé aux étudiants étrangers en deuxième année (Livret de l'élève, 2014-2015, CNSAD, Paris, p. 44). À l'ESTBA, la promotion 2016 comptait une élève d'origine coréenne : la professeure de technique vocale Sonia Nedelec a mené avec elle un travail spécifique sur son accent.

⁴ Brochure du concours d'entrée 2012, ESAD : « À la rentrée 2012-2013, l'ESAD accueillera une promotion *internationale* entièrement consacrée aux arts du mime et du geste ». (Nous soulignons)

deux directeurs révèlent un désaccord de fond avec l'existence de tels critères de sélection, mais aussi une certaine permissivité des autorités qui les ont fixées et les laissent ainsi contourner¹.

Dans ce premier dossier de candidature un certificat médical est demandé, dont le formulaire est fourni par l'école et qui permet d'attester que le candidat en question n'a aucune contre-indication physique à la pratique de l'art dramatique et « de toutes les autres disciplines enseignées au sein de l'établissement ». Toutefois, il est ensuite précisé qu'« une impossibilité dans l'une ou l'autre des disciplines ne saurait rendre impossible à elle seule l'accès à l'école² ».

Dès ce premier moment de sélection, les critères et procédures ne sont jamais tout à fait fermés : ils dessinent un profil de candidat sans constituer un véritable cadre restrictif.

Tous les concours se déroulent en plusieurs étapes (deux ou trois), le premier tour correspondant toujours à une audition tandis que le dernier prend la forme d'un stage³ (pour toutes les écoles supérieures, à l'exception du CNSAD⁴) pendant lequel les candidats travaillent avec divers intervenants. Au premier tour, les candidats passent des scènes d'une durée d'environ trois minutes chacune (deux ou trois) choisies par leurs soins, dans une sélection d'auteurs (soit chronologique, soit plus subjective). Ils doivent aussi préparer ce que l'on appelle un « parcours libre », qui « doit être l'expression d'un autre art de la scène (par exemple, danse, musique, chant, théâtre gestuel) ou l'interprétation d'un texte non théâtral⁵ » : cette épreuve permet aux candidats de mettre en valeur les compétences pluridisciplinaires qu'ils ont développées (s'ils en ont) et de déployer leur univers artistique en dehors des contraintes d'une scène. Comme nous l'avons expliqué plus haut, c'est le « parcours libre » des candidats qui était au centre du concours pour la section arts du mime et du geste. Pour tous les autres concours, celui-ci vient, dans l'ordre des priorités des jurys, après les scènes, le passage du « parcours libre » n'étant pas systématiquement demandé aux candidats. Le nouveau directeur du TNS Stanislas Nordey l'a d'ailleurs supprimé du premier tour : selon lui, cet aspect de l'épreuve n'était pas « très clivant ». Il explique : « en général, c'est toujours bien. Ça ne donne pas tellement d'éléments supplémentaires ». Or, « dans un concours, il faut pouvoir trancher, et le faire de manière forte » (ent., 05/16). Cette décision nous renseigne indirectement sur le statut des

¹ De même, Julie Brochen se prononçait sur cette question en donnant l'exemple de Nada Strancar, qui n'a jamais eu son bac, mais est aujourd'hui professeure au Conservatoire : « je continue à penser qu'il faut pouvoir passer ce concours sans avoir le bac parce qu'il y a des gens qui sont en échec scolaire absolu et qui tout à coup renouent avec les études grâce à ce concours. C'est rare mais il y en a » (ent., 09/15).

² Voir <http://www.cnsad.fr/4.aspx?sr=1>, consulté en mars 2017.

³ Historiquement, cette tradition du stage a été initiée à Strasbourg : dans un compte rendu du colloque sur la formation de l'acteur de juin 1976, il est indiqué que le concours du TNS se déroulait alors en deux étapes. D'abord une audition qui consistait en un passage de scène suivi par une heure de travail avec un comédien du TNS ; puis, un stage de travail d'une semaine. Dans ce document, le parti pris sous-jacent à cette organisation du concours était présenté ainsi : « la sélection se fait par le travail ». Voir *La formation de l'acteur*, colloque du Conservatoire, Paris, 1976 (21-26 juin 1976), p. 19. Brochure reliée retraçant les échanges du colloque, conservée à la BNF – Arts du spectacle.

⁴ À son arrivée au poste de directrice, Claire Lasne Darcueil a institué une modification notable au troisième et dernier tour du concours du CNSAD : après avoir passé sa scène, le candidat retravaille sa proposition sous la direction de la présidente de jury pendant une durée d'environ une vingtaine de minutes. Est compris dans ce temps un entretien « qui permet au jury d'évaluer la personnalité et les motivations du candidat. Voir <http://www.cnsad.fr/4.aspx?sr=2>, consulté en août 2017.

⁵ « Règlement des études du Conservatoire national supérieur d'art dramatique », Article 6, BO n° 242, janvier 2015.

compétences pluridisciplinaires dans la sélection des candidats : la maîtrise d'une autre discipline artistique peut être un atout, mis en valeur dans le cadre du « parcours libre » au moment du concours, mais elle ne saurait constituer un facteur déterminant pour la sélection de l'élève. Philippe Delaigue le formule ainsi : « On adore si quelqu'un a douze ans de piano et qu'il se trouve qu'on le prend, mais ce n'est pas parce qu'il aura fait douze ans de piano ou de claquettes qu'on le prendra. Ce n'est pas le critère du tout » (ent., 10/14).

Les jurys de concours sont composés d'artistes et de professeurs de l'école¹, « professionnels du théâtre et des autres arts du spectacle² » et membres de l'établissement³ : parmi eux, on compte parfois (mais pas systématiquement) des professeurs de disciplines non-théâtrales. Pendant le stage, les candidats ont encore des propositions à élaborer, mais le principe de ce deuxième moment de la sélection est moins de les mettre en situation de représentation que de les voir travailler. Ils sont alors dirigés à la fois par des metteurs en scène et par des professeurs de l'école (dont des professeurs de disciplines non-théâtrales). À l'inverse des propos de Stanislas Nordey sur le « parcours libre », il semblerait que ces espaces de travail autour d'autres matières que l'interprétation dans le concours, permettent de révéler les qualités mais aussi les insuffisances des candidats.

Julie Brochen raconte que lors d'un stage d'entrée au TNS qu'elle dirigeait, un élève, qui était « très bien placé dans le premier vote », s'est avéré dilettante dans les cours « du matin ». Lors d'un débat, les metteurs en scène du jury découvrent que son attitude est changeante :

Les professeurs du matin vont tous parler en disant : « il n'est pas venu », « il était en retard », « il est parti avant la fin du cours » et on était atterrés... C'est-à-dire que tous les gens de l'après-midi qui sont les metteurs en scène n'avaient pas eu la même vision. Ils ont tous dit : « moi je ne comprends pas... » ; et ça l'a empêché d'entrer. (ent., 09/15)

Elle dénonce à la fois l'opportunisme de l'élève et l'irresponsabilité de son attitude. Elle déclare avoir autant écouté, pour faire son choix, le prof de tai-chi que le prof de voix ou que les metteurs en scène.

En entretien, l'actuel directeur de l'ESAD, Serge Tranvouez, explique que lui et les autres membres du jury ont évidemment assisté aux moments de travail, pendant le stage, où les élèves étaient dirigés par la professeure de danse, Valérie Onnis et par la professeure de voix, Valérie Besançon. « Ce que l'on regardait, c'était la présence brute des corps » explique-t-il : « leur capacité à extravertir des choses, ou pas », mais aussi, « leur capacité à entendre une consigne, leur capacité à la

¹ En entretien, Daniel Mesguich nous raconte qu'il a œuvré pour qu'il n'y ait plus que des gens de spectacle dans le jury du concours d'entrée pour le Conservatoire et non plus des personnalités du ministère jugeant que la plupart du temps ceux-ci « n'y connaissent rien » : « Je suis parti du principe que pour être dans le jury, il fallait savoir ce que c'est que le trac. Du coup, les gens du jury ont changé : il n'y a plus que des acteurs ou des metteurs en scène » (ent., 10/12).

² « Règlement des études du Conservatoire national supérieur d'art dramatique », Article 7, BO n°242, janvier 2015.

³ Dans un article sur le concours d'entrée de l'école Florent, Serge Katz souligne que ce qui le distingue des concours des grandes écoles, c'est la présence, dans le jury, de professionnels (agents artistiques, directeurs de casting), tandis qu'un quart seulement des effectifs sont alors réservés aux professeurs. Il en conclut qu'on juge alors avant toutes choses, le « potentiel de professionnalisation immédiate de l'élève ». Voir « Quand savoir faire c'est savoir être, L'élève comédien à l'épreuve de la perception professionnelle de son corps », in *L'accès à la vie d'artiste, Sélection et consécration artistiques*, dir. Gérard Mauger, *op.cit.*, p. 53.

transformer, les problèmes de détente, les problèmes d'équilibre » et enfin, « ceux qui sont en sur-proposition, ceux qui sont en sous-proposition ». Il conclut :

Tout ça c'est des notions fondamentales. [...] Je pourrais presque, sans provocation, faire une évaluation uniquement là-dessus. On pourrait presque faire le choix là-dessus : après, c'est bien de les voir aussi dans les scènes et de les faire travailler aussi sur du texte. Et de voir aussi comment ils réagissent dans un travail de plateau. Mais ces moments de travail étaient très révélateurs évidemment. (ent., 03/15)

Aussi, au moment du concours, les disciplines non-théâtrales peuvent être un révélateur, sans pour autant que les compétences techniques qui leur sont liées ne fournissent une grille de lecture.

Il est intéressant de remarquer que l'ordre des épreuves des concours d'entrée des écoles supérieures d'art dramatique est l'inverse de celui du CNSMDP en danse : en effet, dans ce dernier concours, c'est le premier tour qui consiste en un cours (technique) et il faut attendre le deuxième puis le troisième tour pour interpréter un extrait de variation (de répertoire et de création). Par ailleurs, dans un article significativement intitulé « On ne naît pas acteur, on le devient », Sophie Picon explique qu'au concours d'entrée de l'Institut d'État d'art théâtral (GITIS), l'École-studio du Théâtre d'Art académique de Moscou (ou École-studio MKhAT), l'Institut Chtchoukine à Moscou, ou l'Académie des arts du théâtre de Saint-Petersbourg, il n'y a aucune présentation de scènes : les jeunes gens doivent savoir dire un texte, de la prose, de la fable ou de la poésie, avoir des notions de rythme, de musique et de danse. « À aucun moment on ne leur demande de faire la preuve qu'ils sont des acteurs¹ » souligne-t-elle. Par contre est effectué un examen oral permettant d'évaluer la culture du candidat et ses connaissances de l'histoire et de l'actualité. Dans la formation supérieure française, c'est l'inverse qui se passe : le fait que les candidats soient évalués sur la base d'un passage de scènes implique tacitement qu'on leur demande justement « de faire la preuve qu'ils sont des acteurs ». Jamais cet aspect de la sélection n'a été remis en question.

Des critères de sélection ?

Faire le tour de France des écoles pour passer les concours a un coût et tous les candidats n'ont pas les moyens de s'offrir le déplacement pour aller d'un bout à l'autre de l'Hexagone. Cela constitue un obstacle supplémentaire pour les aspirants comédiens issus de milieux défavorisés, et ne manque pas d'avoir des effets sur le degré d'homogénéité sociale et culturelle des lauréats. Aussi, ces dernières années, l'organisation d'un premier tour commun à toutes les écoles supérieures a été envisagée : le projet, soutenu notamment par l'actuel directeur de l'ENSATT, Thierry Pariente, visait à réduire les coûts, tant pour les jeunes acteurs que pour les écoles elles-mêmes. Mais celui-ci s'est heurté à de fortes résistances : Claire Lasne Darcueil par exemple explique qu'elle y était au départ plutôt favorable, mais qu'après réflexion, elle ne croit pas à sa justesse. Elle souligne que « sur le plan de l'identité de l'école, tout se raconte au moment du concours et l'école se réinvente avec chaque

¹ Sophie Picon, « On ne naît pas acteur, on le devient », in *Dédale, Transmettre II*, n°5, janvier février mars 2005, p. 21.

concours » (ent., 09/15). Or, les conditions des concours étant relativement les mêmes, la spécificité doit se loger ailleurs : peut-être dans les critères de sélection des différents jurys. Questionné, comme tous les directeurs, sur ce sujet, Thierry Pariente s'exclame : « On vous a donné une réponse à ça ? Personne n'a la réponse ! » (ent., 09/15). L'apostrophe est volontairement provocatrice ; toutefois, elle met en exergue l'existence d'une zone franche. Autant les conditions d'admission sont établies et transmises clairement par le biais d'une communication écrite, autant les critères de sélection au moment du concours sont beaucoup plus flous. Ce constat est à nuancer : un vœu de « transparence » se fait jour ces dernières années, notamment sur les « critères d'observation du jury » dont la nécessaire transmission aux candidats a été inscrite dans la Charte de 2002. Au CNSAD, Claire Lasne Darcueil a fait l'effort d'éditer un document¹ sur lequel on pouvait lire les informations suivantes :

L'inscription au concours du Conservatoire nécessite un an de pratique de l'art dramatique : ceci doit vous indiquer que le cursus proposé par le Conservatoire réclame une exploration préalable de votre vocation, une mise à l'épreuve de votre désir, et l'acquisition des bases de la pratique de l'art dramatique.

Pour autant, le jury du concours est avant tout sensible à ces aspects de votre prestation :

- le talent, l'intensité de la vocation ;
- les capacités physiques et vocales ;
- le sérieux du travail ;
- la qualité de l'engagement artistique et humain ;
- l'imagination, la créativité ;
- la capacité à évoluer, notamment en groupe.²

Et, en guise de conclusion, l'affirmation suivante : « il ne s'agit pas de savoir-faire³ ». Le ton est donné : les candidats ne doivent pas être des débutants, mais on n'attend d'eux aucun « savoir-faire » particulier.

De ce fait, les « capacités physiques et vocales » font partie des critères sans constituer une grille de lecture fermée. Serge Tranvouez l'expose ainsi :

Il y a un prérequis technique pour le concours d'art dramatique, parce qu'ils sont censés avoir deux ans minimum de formation. Ils sont censés déjà avoir une petite expérience sur le plateau. Alors quelqu'un qui viendrait vraiment totalement vierge, qui n'aurait jamais mis les pieds sur un plateau, qui n'aurait jamais travaillé un tout petit peu la technique de la scène : il faudrait vraiment qu'il ait une présence irradiante... (ent., 09/15)

En entretien, Claire Lasne Darcueil parle de sa propre expérience du concours (en tant qu'élève) et raconte : « j'étais complètement bancal et je l'ai eu sur l'intensité ». Elle conclut : « on peut être complètement bancal et passer la barrière ». Elle nuance ensuite son propos en soulignant à propos des qualités physiques et vocales qu'étant donné que « maintenant il y a de telles bombes dans ce domaine », « c'est sûr qu'il ne faut pas être complètement raide ou alors être raide et savoir jouer avec.

¹ À l'ESTBA en 2017, l'information sur le concours est étayée du témoignage des élèves sortants : dans un document mis en ligne sont recensés leurs témoignages sur l'école et leurs « conseils » pour ce concours. Voir http://www.tnba.org/sites/default/files/PDF/pdf_parole_deleves.pdf, consulté en mars 2017.

² « Livret des enseignements », CNSAD, 1^{er} trimestre 2015, p. 26.

³ *Ibidem*.

Avoir une maîtrise minimum de ses contours physiques et de sa puissance vocale, oui, c'est sûr » (ent., 09/15). De même, Julie Brochen acquiesce à ce propos : « Je crois qu'inconsciemment ça doit l'être mais pas comme une grille... » ; elle poursuit : « je suis touchée par des individualités, par des silhouettes » (ent., 09/15).

La technicité est le fer de lance des concours des écoles de danse, de musique et de cirque. Pour entrer dans une grande école de ces disciplines, il faut déjà avoir une grande maîtrise technique de son instrument, de son corps, ou de son agrès. Georgia Ives, danseuse ayant suivi le cursus en danse contemporaine du CNSMDP raconte que le premier tour de ce concours consiste en un cours technique collectif, à la suite duquel une première sélection (drastique) est faite. Les candidats, affublés d'un dossard sur lequel est inscrit leur numéro, sont apostrophés par la réponse catégorique « oui » ou « non », sans plus de préambule¹. De même, Fanny Sintès explique que les élèves entrent au CNAC avec une spécialité dont ils ont déjà une grande maîtrise. Le niveau technique des candidats est le principal critère de ces concours : c'est du moins un prérequis non-négociable à partir duquel une sélection basée sur d'autres éléments (comme des qualités d'interprétation) peut se faire.

Ce détour nous permet de formuler le paradoxe suivant : considérant les concours d'entrée des écoles supérieures d'art dramatique, il y a bien des critères (énoncés dans les discours et parfois même transmis par écrit aux candidats), mais aucun d'entre eux n'est discriminant en regard de la « présence irradiante » potentielle d'un candidat. Au contraire, faire montre d'une trop grande maîtrise doublée d'une maturité artistique peut porter préjudice. En effet, certains jeunes gens, jugés trop avancés techniquement aussi bien qu'artistiquement sont congédiés par les jurés avec le conseil de prendre leur envol seuls. Thierry Pariente confirme ceci en insistant qu'il est fréquent que le jury du concours dise à des candidats : « vous êtes formidables, mais on ne voit pas pourquoi on passerait trois ans ensemble... Parce que maintenant, là où vous êtes, ça ne nous semble plus intelligent pour vous. Faites le métier, allez-y ! » (ent., 09/15). Serge Tranvouez renchérit sur cet aspect lorsqu'il affirme « essayer de repérer les gens » qu'il pense « pouvoir accompagner dans un chemin » (ent., 03/15). Autrement dit, aussi « supérieures » qu'elles soient, ces écoles semblent se mettre en quête d'élèves à former, dont, par conséquent, la maladresse ou l'incompétence technique au moment du concours, loin d'être un handicap, pourrait constituer un critère en creux. « C'est quoi les critères ? C'est la curiosité, c'est la personnalité, c'est une espèce de générosité au plateau qui passe y compris par les maladresses des concours, mais qu'on sent aptes à être dépassées pour aller plus loin », souligne Thierry Pariente (ent., 09/15).

Ce qui est en jeu dans cette sélection, c'est la rencontre entre deux sensibilités : celle de l'élève et celle des jurys. Les directeurs interrogés confient la part importante accordée à la subjectivité dans ce

¹ Georgia Ives : « Si je garde le premier souvenir que j'ai de cette audition, ça fait vraiment un peu nouvelle star. T'as un petit numéro, un dossard, un jury, et tu passes en quinconce. On passait sur de petits exercices qu'on avait appris dans le cours technique [...] C'était « oui », « non », au début, parce que tu peux pas te pencher sur chaque personne. Et en même temps je pense que tu passes à côté de gens aussi. Mais c'est un peu le jeu, il faut aller vite... et après ils prennent le temps, ils te demandent ton prénom, mais il faut attendre deux jours d'audition. Au début c'est un peu l'usine mais tu le sais » (ent., 03/16).

moment clé. « Un jury est subjectif, il faut mieux l'assumer que de partir du principe qu'il y aurait une objectivité » souligne Serge Tranvouez (ent., 03/15) : ce constat pourrait valoir pour de nombreuses disciplines, y compris intellectuelles. Mais ici, cette subjectivité est décuplée par le fait que la technique est un prérequis faible et que ce qui compte aux yeux des jurés se passe ailleurs. « Notre sélection, elle est sur le talent », souligne l'actuelle directrice du Conservatoire Claire Lasne Darcueil. De même, Stanislas Nordey déclare « chercher la petite fleur » (ent., 03/16). Ces artistes expriment un désir de déceler, révéler ou faire école le talent, selon l'idée qu'il échappe aux normes préétablies et ne saurait être repéré dans un cadre trop bien défini. Le documentaire réalisé par Claude-Yvon Leduc datant des années 1960 et intitulé *Vingt et un rue Blanche* sur l'enseignement au Centre d'art dramatique de la rue Blanche s'ouvre sur une séquence, soigneusement mise en scène, qui retrace les étapes du concours jusqu'à l'annonce des résultats par le directeur Jean Meyer. Un élève refusé l'interroge sur les raisons de ce résultat ; il lui répond : « Toi, c'est plus délicat, je ne pense pas que tu aies intérêt à te représenter... [...] Est-ce que tu as vraiment intérêt à perdre trois mois, six mois ou plusieurs années de ta vie à apprendre un métier pour lequel tu n'es pas fait ? Il ne faut pas te décourager, ce n'est pas déshonorant ! Essaie si tu veux, mais notre devoir à nous c'est de te dire que tu n'as pas grande chance de faire ce métier qui est déjà très encombré¹ ». Aujourd'hui, les jurys ne se permettraient pas de statuer sur le fait qu'un candidat soit, ou non, « fait pour ce métier ». Toutefois « l'évidence »² et son contraire, l'absence d'évidence semblent être les principaux critères de sélection entérinant, de manière forte, le paradigme du talent³. « Parce que ça ne se discute pas. Quelqu'un qui rentre sur le plateau et qui déchire tout, ça ne se discute pas. Et ça j'y crois, à l'évidence de ce qu'est le théâtre, ça j'y crois » (ent., 09/15). La directrice du CNSAD souligne d'ailleurs que la plupart du temps, les élèves sélectionnés le sont à l'unanimité (et sans aucune discussion). À la suite de l'apostrophe citée en exergue de ce développement, Thierry Pariente souligne :

Ce qui est étonnant, c'est qu'on ne vous donne aucune réponse⁴, puis, vous regardez la fin du premier tour : on a les mêmes... Puis, parfois, vous regardez la fin du deuxième tour et on a encore les mêmes entre les douze écoles. Et c'est grave ! C'est même un peu inquiétant. Alors qu'on n'a pas les mêmes personnalités, les mêmes jurys, et tout. (ent., 09/15)

Dans le documentaire *Rue du Conservatoire*, Marcel Bozonnet accueillait les élèves nouvellement admis dans cette école par ces mots :

Je crois que si vous êtes rentrés au Conservatoire, c'est que vous saviez déjà jouer, vous savez jouer ; quelqu'un vous accompagnerait dans la vie professionnelle, il saurait vous faire jouer et vous seriez bons. Ce qu'il se passe c'est que vous faites le choix, sachant jouer, de faire une école, c'est-à-

¹ Claude-Yvon Leduc (réal.), *Vingt et un rue Blanche*, réalisé sous le patronage de l'Institut pédagogique national, mai 1960. Consulté à l'ENSATT en octobre 2014. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² En entretien, Stanislas Nordey déclare à propos du concours : « On va chercher les évidences » (ent., 05/16).

³ Sur les délibérations d'un jury d'école supérieure d'art, voir *Le Concours* de Claire Simon, film documentaire sur le concours d'entrée à la FEMIS (production Andolfi, 119 mn, France, 2017).

⁴ À propos des critères de sélection.

dire vous pensez que l'école va vous faire faire des progrès et qu'une part de ces progrès ce sera aussi faire des progrès avec d'autres, avec beaucoup d'autres.¹

Ce discours confirme les diverses observations que nous avons pu faire au sujet du concours. Pour entrer dans ces écoles, il faut « savoir jouer » et, en même temps, ne rien « savoir-faire » de particulier : le « jeu » serait donc implicitement exclu de cette catégorie. Plus encore, les savoir-faire permettant que les qualités naturelles d'un interprète éclosent ne constituent pas une grille de lecture au moment du concours.

Muriel Barra, professeure de danse à l'ESTBA, déplore les conséquences de cette sélection dans le travail mené pendant la première année de la formation :

La difficulté d'une école supérieure, c'est que la première année est une année assez complexe parce que tout le monde n'arrive pas avec les mêmes consciences corporelles. C'est très complexe pédagogiquement parce qu'il ne faut pas ennuyer ceux qui sont déjà plus avancés. [...] Et en même temps, ne pas noyer ceux qui n'ont jamais fait un travail sur soi de conscience du corps. (ent., 09/15)

Lors de nos séjours d'observation, nous avons pu prendre acte de la difficulté relevée par l'enseignante : nous verrons comment celle-ci influence les différents partis pris pédagogiques des professeurs de disciplines non-théâtrales.

Dans un article intitulé « Quand savoir faire c'est savoir être », Serge Katz étudie les enjeux du recrutement à l'école Florent. Il met en exergue que « les classements hétéronomes » qu'il observe « obligent les élèves à suivre une injonction contradictoire » qu'il énonce ainsi : « ils sont censés acquérir de nouvelles ressources, dont ils doivent cependant disposer avant leur inscription² ». À l'instar de ce que décrit le sociologue, dans les écoles supérieures, il y a d'entrée de jeu une torsion au sujet de la compétence. Alain Knapp (directeur des études au TNS sous la direction de Jacques Lassalle) l'exprime ainsi :

Je continue à penser que le principe de la formation est mauvais : elle commence par la fin. On ne peut pas parler d'artisanat à partir du moment où on met tout de suite les élèves en situation de jouer de grands textes, de grands rôles, d'être acteurs – d'être artistes.³

À ce dernier de conclure : « on ne peut pas dire aux élèves “Vous n'êtes pas des artistes” puisqu'on les met en situation de l'être⁴ ».

Les modalités d'accès aux écoles supérieures ont le bénéfice d'entraîner les candidats à rassembler ce qu'ils savent pour se lancer dans le jeu. En même temps, elles les obligent d'une certaine manière à prétendre et les font adopter une posture (celle de celui qui sait) qui ne sera pas nécessairement féconde pour la suite de leur parcours dans l'école (pour ceux qui seront pris) et en dehors de l'école (ceux qui ne sont pas pris seraient-ils implicitement, ceux qui ne « savent pas » jouer ?). Elles placent enfin les enseignements non-théâtraux dispensés dans ces formations à cheval entre initiation et

¹ Marcel Bozonnet, in Sylvie Faguer & Jean-Luc Léon (réal.), *Rue du Conservatoire*, op. cit., 38 : 05. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² Serge Katz, « Quand savoir faire c'est savoir être, L'élève comédien à l'épreuve de la perception professionnelle de son corps », in Gérard Mauger (dir.), *L'accès à la vie d'artiste, Sélection et consécration artistiques*, op.cit., p. 51.

³ Alain Knapp, « Entretien avec Alain Knapp », in Anne-Françoise Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène*, op. cit., p. 157.

⁴ *Ibidem*.

approfondissement, créant par là même un flou sur les objectifs à atteindre sur le sujet de la technique dans le cadre de la formation supérieure. D'une certaine manière, l'absence de critères (ayant valeur de critère) au moment de la sélection donne le ton et se reporte sur la formation dans sa globalité.

2. Organisation de l'espace-temps de la formation

Les programmes de ces formations supérieures évoluent à l'échelle des trois ans. La place des enseignements périphériques en est modifiée : ceux-ci tendent, soit à disparaître des cursus, soit à faire l'objet d'ateliers-spectacles. « Le temps – voici le luxe¹ ! », s'exclamait Georges Banu à propos des répétitions. Le parallèle avec la formation est évident : le temps constitue un facteur crucial de tout processus d'apprentissage et de création. Bien que les directeurs se plaignent globalement que trois années (trois-mille-deux-cent heures, précise l'arrêté ministériel du 1^{er} février 2008²), pour former un comédien, ne représentent que peu de temps³ et que la course contre la montre est féroce, la temporalité de ces formations constitue (avec leur gratuité) l'une des données fondamentales de leur attractivité. « Seul cadre véritable de formation⁴ » selon Christophe Triau, il est organisé selon plusieurs principes qui conditionnent la place des disciplines non-théâtrales.

Intensité et saturation : le temps comme critère et limite

Dans ces écoles, la durée des études est de trois ans : le rythme de la formation est intensif. Elle demande aux élèves un engagement à temps plein. On peut estimer la semaine moyenne d'un élève entre trente et trente-cinq heures de cours (sans compter les temps de travail sans intervenant, du type répétition ou autres travaux préparatoires) : soit trois fois plus qu'un élève musicien du CNSM, qui a, en moyenne, dix à douze heures de cours par semaine⁵ ou qu'un élève comédien de conservatoire de région (entre huit et douze heures) et deux fois plus qu'un élève étudiant en école privée de théâtre (dont la charge de cours dépasse rarement seize heures par semaine). Pour une part, la densité de ces formations est un des éléments qui les rend attractives. « Je voulais me faire bombarder de travail », exprime un élève du TNS (G., TNS, groupe 43) ; V., élève de l'ENSATT raconte qu'une de ses motivations à intégrer cette école correspondait à la possibilité « de [se] lever tous les matins pour

¹ Georges Banu, *Les Répétitions*, op. cit., p. 139.

² Voir arrêté du 1^{er} février 2008 relatif au diplôme national supérieur professionnel de comédien et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme.

³ Si on poursuit la comparaison avec les autres arts vivants, sur la question du temps, la formation de l'acteur est de bien plus courte durée. « Il faut presque dix ans pour faire un chanteur », déclarait Inge Theis dans un article sur la formation institutionnelle du chanteur. Quelques pages plus loin, dans la même revue, c'est à Quentin Rouillié d'affirmer : « il faut dix ans pour former un danseur ». Voir *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 8 et p. 46.

⁴ Christophe Triau, « Les matinées des « Penseurs ». Un commentaire », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 120.

⁵ La scolarité est organisée pour que les élèves n'aient pas plus de quinze heures de cours hebdomadaires. Voir l'article d'Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 7-12.

faire du théâtre et que ça devienne concret dans [sa] vie » et non pas « un fantasme », « qui n'a pas de réalité » (V., ENSATT, promo 74). En effet, au regard des conditions actuelles de production, la quantité de travail que les élèves traversent en l'espace de trois ans représente une chance inouïe de s'exercer et de faire ses armes. D'autant plus si l'on considère que la pratique est la seule clé pour progresser sur un plateau.

Les cours ont lieu matin et après-midi. Ils débutent entre 9h et 10h et se terminent entre 18h et 19h. À cela s'ajoutent parfois des cours en soirée. Les élèves ont globalement cours du lundi au vendredi, mais les semaines se terminent parfois les samedis (midi ou soir), réduisant drastiquement l'espace-temps du week-end et la possibilité de rentrer dans sa famille (si l'on est élève « expatrié » à Strasbourg, Lyon ou Bordeaux). L'année commence entre mi-septembre et début octobre et se termine de plus en plus tard, au mois de juillet, voire au mois d'août : depuis très peu de temps, la coupure estivale, qui rythme l'année de tous les écoliers et étudiants français, est de moins en moins respectée par les directions. Les élèves suivent des stages (TNS, CNSAD) ou donnent des représentations, à Avignon par exemple (ESTBA, TNS). À tout cela s'ajoutent enfin les réunions, les répétitions et parfois les représentations publiques, mais aussi, les séminaires et travaux universitaires requis à des fins de « diplomation » par les Départements des arts du spectacle ayant signé un accord de partenariat dans le cadre du processus de Bologne¹. L'enseignement déborde de toutes parts et joue les prolongations. Une élève du groupe 43 au TNS raconte que Stanislas Nordey les avait prévenus dès leur arrivée dans l'école en leur annonçant : « il va falloir sacrifier votre vie sociale » (D., TNS, groupe 43). En effet, pendant trois ans, l'école prend toute la place et le rythme est effréné.

Pour prendre un exemple précis, sur l'année 2013-2014 à l'ESTBA, le vendredi s'organisait comme suit : 9h-10h50, danse, 11h-12h50, chant choral, 14h-19h interprétation (stage) et 20h-22h claquettes, soit dix heures de cours en l'espace d'une seule journée (le vendredi qui plus est). Pour poursuivre la comparaison avec le CNSM, cela représente un peu moins de la totalité de ce qu'un élève musicien reçoit en l'espace d'une semaine. Au printemps 2015, les élèves du groupe 42 du TNS ont enchaîné cinq mois de cours, quasiment sur ce rythme, sans aucune semaine de pause. Le fait que le programme de cette promotion ait été particulièrement chargé peut être expliqué par le changement de direction intervenu à la même période : Julie Brochen et Stanislas Nordey ont conçu conjointement l'année de travail de ce groupe, accumulant les propositions sans prendre en compte les nécessaires temps de repos pour digérer les différentes expériences².

¹ Voir Éléonore Auzou-Connes (École du TNS), *Partenariats entre écoles supérieures d'art dramatique et universités : Les prémisses d'une convergence ?*, mémoire de Master 2 en Études théâtrales sous la direction d'Emmanuel Wallon, Université Paris Ouest Nanterre, septembre 2016.

² Questionné sur l'impact du changement de direction, un élève du groupe 42 nous explique avoir très bien vécu cet aspect de son parcours dans l'école mais il émet une réserve sur ce point : « en deuxième année, on a été surchargés. Julie Brochen avait fait une moitié du programme et Stanislas Nordey l'autre moitié. En juillet dernier, on était des loques. Il y a eu trop de choses, et au bout d'un moment, pour t'en sortir, tu prends du recul, ce qui n'est pas forcément très intéressant ». (R., TNS, groupe 42).

Ce rythme interroge tant sur l'attitude consumériste qu'il peut susciter de la part des élèves, que sur les états de surmenage qui surviennent et enfin, tant il est radicalement opposé, du point de vue de l'emploi du temps quotidien, à ce qui les attend à la sortie de l'école (sauf s'ils sont recrutés au Théâtre-Français).

Une des conséquences de cette densification du calendrier est la réduction du temps libre de l'élève et, de fait, des activités menées en dehors de l'école. Or, cet espace-temps est bien souvent voué au développement de pratiques artistiques ou sportives autres : la saturation des emplois du temps conduit à leur amenuisement. En témoigne l'enquête effectuée auprès des élèves : 75 % d'entre eux déclaraient n'avoir pas poursuivi les activités entreprises parallèlement à leur formation initiale une fois rentrés en formation supérieure. L'échantillon réduit des entretiens nous a permis de confirmer ce constat : sur les vingt-quatre élèves interrogés, seuls six affirmaient toujours mener une pratique artistique ou sportive autonome. Le reste mentionnait le manque de temps et d'énergie à allouer à ces projets. Certains, enfin, expliquaient cultiver certaines pratiques, mais de façon très irrégulière ou concentrée sur les vacances scolaires. Une élève confiait : « on est vite dévorés ici, il faut faire des choix » (D., TNS, Groupe 43), le peu de temps libre restant étant consacré au sommeil, à la fréquentation de lieux de spectacle pour se constituer une culture théâtrale, étendre et diversifier son réseau relationnel, et au travail préparatoire nécessaire pour les différents enseignements traversés à l'école. D'une certaine manière, il y a une perte d'autonomie et de spécificité dans le développement d'autres pratiques. L'école devient, de fait, le lieu de l'interdisciplinarité, puisqu'elle ne laisse guère d'espace vide pour qu'elle s'invente en dehors d'elle-même. La diversité des pratiques des élèves avant leur entrée dans l'école disparaît au profit d'un apprentissage, généralisé et homogène, des mêmes disciplines.

Certains élèves y parviennent néanmoins et nous invitent à nuancer ce constat. L'écriture, le dessin, la pratique d'un instrument de musique, mais aussi la course et la natation sont les principales activités extra-scolaires qu'ils mentionnent : pratiques solitaires qui ne demandent aucun cadre et aucun engagement auprès d'une structure de formation (que les élèves ne pourraient respecter en période de surcharge de travail - fin d'atelier, représentations, etc.). Une élève du Conservatoire raconte que pendant ses deux premières années à l'école, elle s'entraînait à la boxe thaïlandaise trois fois par semaine, de 20h30 à 23h, dans un club. Elle explique :

J'avais besoin de ça. Il y en a beaucoup au Conservatoire qui, lorsqu'on finissait les cours, rentraient chez eux ; mais on est quand même enfermés là-dedans... Et ce n'est pas suffisant ! On a besoin de voir le monde. Sinon, on reste dans une espèce de cocon et notre imagination s'en va. On nous la vole. Pour moi, c'était hyper important de sortir. (M., CNSAD, promo 2015)

Sortir de l'école pour se nourrir ailleurs semble rendu difficile par la densité de la formation. Or, le développement de la curiosité des élèves, de leur autonomie créatrice et d'une identité artistique propre et spécifique sont autant d'aspects défendus par ces mêmes écoles.

Plus largement, cette densité de la formation interroge sur la capacité de l'élève à intégrer, digérer et développer une distance critique sur ce qu'il reçoit. D'aucuns diront que la distance n'est pas nécessaire dans ces premiers temps d'apprentissage et qu'il est besoin d'acquérir maturité et

expérience pour développer un positionnement critique par rapport à ce qui a été reçu dans la formation. Néanmoins, si l'on considère que l'objectif annoncé de ces écoles est de former un acteur-créateur, conscient et critique, cette temporalité de la formation nous semble problématique.

Depuis peu, les directions des différentes écoles se penchent sur cette question, tentant de faire en sorte que les élèves disposent de « temps de rien » (suivant l'expression de Catherine Marnas, ent., 05/14). Au CNSAD, Claire Lasne Darcueil déclare par exemple avoir construit les emplois du temps de l'année 2014-2015 avec le désir que les élèves n'aient pas cours au-delà de 18h (ou rarement) et disposent de leurs week-ends afin qu'ils puissent, s'ils le doivent, travailler pour subvenir à leurs besoins, mais aussi aller au théâtre, lire, se reposer ; en entretien, elle explique avoir essayé de jongler avec « de l'air et l'appétit de ces jeunes gens ». Mais elle concède tout à la fois que cette résolution ne tient qu'en première année. Elle explique qu'ensuite le compte à rebours avant la sortie devient plus prégnant et déclare : « on a aussi envie qu'ils en profitent » (ent., 09/15). Elle mentionne aussi les partenariats à l'international, qui se sont développés à une vitesse déconcertante depuis son arrivée à ce poste. Au TNS, Stanislas Nordey propose désormais aux élèves acteurs de l'école de profiter d'une semaine libre après chaque stage d'interprétation (de manière quasiment systématique), de sorte qu'ils aient l'espace-temps nécessaire pour digérer et laisser résonner ce qu'ils ont traversé.

Bien souvent, ces espaces sont pris d'assaut par les élèves pour inventer des projets communs ou réclamer d'autres intervenants. L'avidité de travail est donc partagée. À la différence que ces espaces vides, remplis par les initiatives des élèves, ne sont plus tout à fait de même nature. Marx Proulx, responsable de la formation physique au TNS parle d'un « malentendu » sur la question de la surcharge de travail. Il explique :

Quand tu travailles dans l'art, de toute façon tu travailles beaucoup. Quand on est en formation dans une école artistique, on travaille beaucoup. Quand on est un jeune en formation dans une école artistique et puis qu'on en veut, on travaille beaucoup. Donc ça c'est normal, c'est incontournable. Par contre, sur le « travailler beaucoup » y'a un binz ; d'une part on leur impose un peu trop ce « travailler beaucoup » et ce « travailler beaucoup » devrait venir d'eux. [...]. Donc il faut faire attention que les centaines d'heures... C'est là qu'il y a un malentendu et qu'on n'arrive pas à en parler entre nous, c'est que... Ils vont dire « oui mais si tu dégages du temps de toute façon ils vont le remplir. » Oui mais ils vont le remplir de leur propre chef et on peut toujours dire « là, stop on verrouille les salles ». Par contre si c'est imposé et qu'on ne les écoute plus, bah on va avoir un blessé. (ent., 03/15)

La saturation serait-elle une stratégie pour garder les élèves dans le sillage de l'école, du moins, pendant ces trois années de formation ? La nécessité intrinsèque du « temps de solitude, ou peut-être même d'ennui » relevée par Mesguich (ent., 10/12) est reconnue par l'ensemble des directions qui buttent sur ce sujet sans pour autant lui apporter de réponse tout à fait satisfaisante. Bien sûr, il n'est ici pas seulement question de temps, mais aussi de contenu et de choix dans la multiplication des interventions et enseignements¹.

¹ Ce besoin d'espaces-temps vides devient pressant lorsqu'il s'agit d'écrire un mémoire. Pour valider leur cursus universitaire, les élèves du TNS et du CNSAD doivent rendre un travail de recherche individuel sur un sujet de leur choix, suivant, dans les grandes lignes, la méthodologie universitaire. Or, comment faire un travail de recherche puis de rédaction avec un tel emploi du temps ? Un élève en master de recherche en Études théâtrales à l'université a, en moyenne, moins de

Du studio au plateau : effacement progressif des disciplines non-théâtrales

La notion de progression est inégalement constitutive de la construction des cursus en fonction des directions et des écoles. Daniel Mesguich et Claire Lasne Darcueil notamment, ont, sur ce sujet, des positions tout à fait opposées : le premier (encore directeur) affirmait que le Conservatoire n'est « pas du tout fondé sur une progression de l'enseignement » et que « tout se fait en même temps », d'où le mélange des élèves de première, deuxième et troisième année en classe d'interprétation (ent., 10/12). Celui-ci revendiquait d'ailleurs ouvertement la singularité de sa vision sur ce point :

Toutes les écoles, à ma connaissance, même à l'étranger (je connais bien maintenant certaines écoles de l'étranger, j'ai visité des écoles en Chine, en Amérique, en Hongrie, etc.) sont fondées sur le fait que la première année n'est pas la deuxième année ; la deuxième année n'est pas la troisième année. Je ne pense pas que ce soit juste. Moi, je pense que c'est faux. Ce n'était pas le cas de mon prédécesseur, ce ne sera peut-être pas le cas de mon successeur ; mais c'est mon avis. (ent., 10/12)

En effet, comme il le relève lui-même, ce parti pris est isolé dans le paysage des écoles supérieures. Entre la première et la troisième année, une progression est ménagée dans les programmes même si celle-ci se manifeste pas des changements ténus : le déroulé des trois années du cursus fonctionne donc comme autant d'étapes d'un protocole que les élèves sont invités à suivre¹.

La première année est celle qui donne le plus de place aux disciplines techniques. Il y a une ambition, de plus en plus répandue, de faire de ce premier temps de la formation une « vraie remise à zéro » pour reprendre les mots de l'actuelle directrice du Conservatoire, Claire Lasne Darcueil (ent., 09/15). Elle explique que pendant cette première année désormais :

Ils ne jouent pas, ils ne jouent pas devant un public ; ils font de l'histoire du théâtre, ils font de l'anglais, ils font de la respiration, ils font du tai-chi... Il y a quelque chose d'une très grande ingratitude dans ce qui leur est demandé. [...] Il y a une envie de recréer de la page blanche dans cette première année parce que c'est vrai que ce qu'ils savent faire, on l'a vu. (ent., 09/15)

Le temps consacré au travail d'interprétation en première année a été réduit par cette dernière (au profit des classes de danse notamment) et surtout, elle a décidé de supprimer les fameuses « Journées de juin » pour les élèves de la promotion entrante, faisant de cette première année un huis clos où les enseignements techniques sont mis à l'honneur. De même, à l'ESTBA, la première année met l'accent sur les « fondamentaux » :

L'objectif du premier semestre est de créer les conditions d'un séminaire pour les élèves qui travaillent surtout hors du texte, en prenant conscience de leur corps dans l'espace, et en expérimentant leur imaginaire et leur voix. Cette première année est focalisée sur les fondamentaux de l'engagement et des énergies à travers « une approche du texte sans le texte », dans la ligne post-brechtienne du théâtre concret. Est privilégié un travail de « laboratoire », ainsi préservé de la pression des rendez-vous publics.²

dix heures de cours par semaine (cela peut descendre à cinq heures au dernier semestre de son parcours). Sur ce point, il semblerait que ce qui est demandé aux élèves acteurs soit une gageure à la limite de l'impossibilité pratique.

¹ Éric Lacascade, responsable pédagogique de l'école du TNB, avait souhaité, en 2015, prolonger d'une année le cursus de la promotion sortante (avec l'accord quasi unanime des élèves de celle-ci) ; mais le ministère a refusé le projet.

² Bilan de l'année 2010-2011 et programme du premier semestre 2011-2012, Archives ESTBA, Document officiel, p. 7.

À l'ESAD, du temps où Jean-Claude Cotillard était directeur, le premier semestre de la première année permettait de plonger les élèves dans un travail essentiellement corporel (cours de danse, de voix, de respiration et stages de masque, clown, marionnettes), dans le cadre de cours et d'ateliers, sans perspective de représentation à la clé. Celui-ci souligne : « la marionnette, c'est le paroxysme de l'humilité de l'acteur » (ent., 09/15). La première année aurait donc, d'une certaine manière, pour objectif de remettre les compteurs à zéro, de revenir à l'essentiel (sous-entendu, peut-être le concours et sa préparation en auraient-ils éloigné les jeunes acteurs). Philippe Delaigue explique que la première année à l'ENSATT est désormais personnalisée : « il y a pas mal de cours individuels, que ce soit de chant, de voix, un peu d'audit personnel aussi (ce que je commence à faire avec eux sur Schnitzler) » (ent., 10/14). Claire Lasne Darcueil parle d'ingratitude à propos de ce moment liminaire de la formation : on pourrait aussi vanter la profusion de son offre pédagogique.

Au TNS, la progression entre les trois années est moins marquée dans la structure de la formation. Elle se manifeste ailleurs. D'une part, dans le choix des intervenants (« il ne faut pas mettre des élèves en première année avec Claude Régy... », déclarait Stanislas Nordey), d'autre part, dans la tension du travail d'atelier vers la représentation : « idéalement, la première année pour moi, il ne doit pas y avoir de présentations publiques », affirme ce dernier (ent., 05/16).

La première année de la formation a donc bien une identité propre, caractérisée par un repli sur l'atelier, l'accent mis sur les enseignements techniques (mis à part au TNS) et la rencontre d'artistes, dont l'attention va, idéalement, être portée avant tout sur la progression des élèves et non pas sur le résultat du travail mené avec eux.

L'identité de la deuxième année est moins marquée aussi bien structurellement que pédagogiquement : elle est caractérisée par la poursuite des cours réguliers d'une part, et un déplacement de l'attention, de plus en plus marqué, vers les stages ou cours d'interprétation (qui, sans avoir jamais cessé d'être au centre de la formation, étaient néanmoins remis en perspective pendant la première année). À l'ENSATT par exemple, les enseignements techniques débordent dans des sessions plus intensives (stages) afin que les élèves aient la possibilité de creuser différentes pratiques non théâtrales (chant, danse) tandis qu'ils sont sollicités par divers projets (solo, hypothèses, cartes blanches) et stages d'interprétation.

Muriel Barra, professeure de danse à l'ESTBA, souligne la complexité des enjeux pédagogiques de la deuxième année :

C'est une sacrée année : parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas tous copains, ils sont à l'os du travail, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent plus tricher et faire appel à leur façon d'être, il faut bien qu'ils aillent dans des terrains qu'ils ne connaissent pas. Donc la deuxième année, c'est une année complexe pour eux, et nous, il faut tenir. Je ne doute jamais du potentiel des autres, donc il faut absolument les rassurer là-dedans : ce n'est peut-être pas tout de suite mais c'est en cours et ça suffit (ent., 09/15)

Le temps de la découverte est révolu et celui de la sortie semble, illusoirement, lointain : les élèves sont donc « à l'os du travail », contraints de faire, peut-être plus intensément qu'en première année, vœu d'humilité et de patience.

Une tension vers le plateau commence à se faire jour, mais les velléités de représentation des différents intervenants sont en même temps limitées par les équipes pédagogiques : le plus souvent à cette étape du parcours, les portes des ateliers s'ouvrent aux membres de l'établissement (élèves, professeurs, équipe de direction) et non pas à un véritable public. C'est une étape transitoire en chemin vers l'exposition. Cela permet de donner aux élèves l'opportunité de montrer leur travail et d'aller plus loin dans leur engagement et leur compréhension : le cabaret mis en œuvre par Catherine Molemerret à l'ENSATT permet par exemple aux élèves de chanter devant un public, c'est-à-dire de faire un pas de plus dans leur apprentissage de cette discipline et de mettre à l'épreuve (et à l'honneur) les compétences développées dans le cocon de la classe, en situation de représentation. Pour autant, les conditions de cette exposition sont très cadrées.

Enfin, c'est souvent au cours de cette deuxième année (et ensuite en troisième) que sont proposés aux élèves des espaces-temps autonomes — cartes blanches, essais, solos, les appellations variant d'une école à l'autre — dans lesquels ils sont invités à faire acte de création, de la manière la plus libre qui soit.

La troisième année, en revanche, est clairement celle de la sortie : elle est tendue, voire aspirée par cette perspective. Les cursus proposés se concluent nécessairement par une ou plusieurs productions, effectuées dans des conditions socio-économiques proches de ce que les élèves trouveront dans le théâtre subventionné, et présentées au public (pour une série de représentations internes, ou à l'occasion d'une tournée¹) que la direction souhaite composé en bonne partie des gens de la profession : cela correspond aux « ateliers-spectacles » de l'ENSATT ou aux « spectacles de sortie » des autres écoles. Les élèves, sous la direction d'un artiste, metteur en scène pour la grande majorité (même si, on le verra, des chorégraphes commencent à être invités à encadrer cet acte dans des écoles d'art dramatique), traversent alors un processus de création dont l'aboutissement est une série de représentations.

Globalement, un chemin se dessine qui va de l'atelier au plateau, de l'improductivité aux conditions de production les plus ordinaires, du secret de la classe aux lumières des projecteurs. La place des disciplines non-théâtrales régresse progressivement (au cours de la deuxième année) ou brutalement (entre la deuxième et la troisième année). Au TNS, à l'ENSATT et au CNSAD, l'enseignement hebdomadaire de ces matières disparaît tout à fait des cursus ; tandis qu'à l'ESTBA et à l'ESAD, il demeure, en mode mineur, jusqu'à la fin de la formation. Fernand Simon, professeur

¹ Nous reviendrons plus spécifiquement sur cette étape du cursus dans la partie intitulée « Évaluations, représentations, insertion : sortie des artistes » (Partie 2, II. 3., p. 260-277).

pendant plusieurs décennies au TNS, témoignait que l'accès à ses cours étant assez libre à l'époque où il enseignait (les élèves venaient travailler s'ils le voulaient) entre la première et la troisième année, c'est moins la place officielle de ces disciplines qui diminuait que l'investissement des élèves à leur égard : en terme de temps, mais aussi d'appétit et de curiosité. Il explique que les élèves s'investissaient énormément pendant la première année, puis que leur motivation, leur énergie et le temps dont ils disposaient pour s'impliquer s'amenuisaient (et ce dès le début de la deuxième année) :

J'ai remarqué qu'avec l'élève comédien, la première année est la plus intéressante. Pour moi. Parce que là, l'élève qui arrive dans une école, il est intéressé par tout, il veut capter au maximum. Après, en deuxième année, c'est déjà son travail dans la comédie : c'est axé là-dessus. Et en troisième année, c'est difficile pour ajouter un cours d'autre chose. Parce que souvent, il a compris. (ent., 11/13)

Plusieurs éléments se croisent dans son témoignage. D'abord, l'idée selon laquelle, après le premier temps de la découverte, les élèves peuvent avoir la sensation d'être allés au bout d'un apprentissage : impression erronée, ou du moins qui met de côté la perspective d'une progression infinie (débordant même le cadre de l'école), mais aussi du nécessaire entraînement pour que des intuitions, instantanées, continuent de s'inscrire dans la chair de l'élève. Ce que l'enseignant pointe c'est que le travail du jeu théâtral, tel qu'il est amené dans cette école, tend à détourner les élèves des autres disciplines. Travail de fond (sur la voix et le corps) et travail d'interprétation semblent se court-circuiter, voire se concurrencer : en termes d'attention, de temps, mais aussi d'attitude et d'état d'esprit. À différents degrés selon les écoles, ces deux enjeux sont structurellement disjoints dans les cursus (d'abord on s'entraîne et on se prépare, puis on joue), comme s'ils ne pouvaient pas coexister. Or, cette organisation nous semble limiter la portée des enseignements non-théâtraux : faute d'entraînement durant la dernière année de leur cursus, les élèves perdent souvent ce qu'ils ont développé auparavant. Ils s'entraînent moins et jouent plus, comme si l'un pouvait remplacer l'autre et en était un équivalent. En troisième année, la responsabilité des élèves est déjà sollicitée : ils sont censés entretenir les compétences qu'ils ont développées en étant encadrés pendant la première partie de leur formation et se préparer de manière autonome en fonction des projets au programme et des artistes qu'ils vont rencontrer, comme ils seront tenus de déterminer et d'effectuer leur propre training au cours de leur carrière professionnelle. En réalité, habitués à être secondés sur ce point, les élèves font rarement le pas : on verra que la marginalisation des enseignements non-théâtraux dans ce dernier temps de la formation s'avère problématique, d'autant plus lorsque les productions finales mettent en jeu des compétences interdisciplinaires¹ ou, tout simplement, demandent aux élèves certaines dispositions physiques ou vocales afin de répondre aux demandes des artistes invités.

¹ Cf. infra, « "Faire danser les acteurs" : un défi scénique lancé aux apprentis comédiens – le cas de l'enseignement de Caroline Marcadé (CNSAD/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 371-381.

Du matin à l'après-midi : alternance entre « pédagogie-processus » et « pédagogie-événement »

L'organisation du temps de la semaine varie d'une école à l'autre, mais on peut tout de même repérer de grands principes qui sont déclinés dans des proportions différentes en fonction des établissements, le principal étant la division thématique des journées entre les matinées et les après-midis.

À l'ESAD, à l'ENSATT et à l'ESTBA, la répartition des matières dans le temps reste toujours la même : cours réguliers le matin, stages l'après-midi. Autrement dit, l'emploi du temps des matinées est stable tout au long de l'année, tandis que les intervenants se succèdent (sur une périodicité d'environ quatre semaines, parfois plus, parfois moins) pour occuper les plages horaires de l'après-midi. On a vu plus haut que les enseignements techniques « du matin » disparaissaient vers la fin de la deuxième année à l'ENSATT pour laisser plus de place à l'interprétation ; à l'ESAD et l'ESTBA, les cours réguliers demeurent tout au long du cursus. Au CNSAD, c'est l'emploi du temps dans sa globalité qui est fixe sur les deux premières années, à quelques variations près : les élèves en ont connaissance sous la forme d'une grille qui se répète de semaine en semaine. La particularité de cette école est de proposer un enseignement hebdomadaire de l'interprétation sous la direction d'un professeur fixe : cette matière fait partie des cours fondamentaux. Les classes ont d'ailleurs lieu le matin, plage horaire réservée, dans les autres écoles, à la pratique des disciplines non-théâtrales. À son arrivée au poste de directrice, Claire Lasne Darcueil propose d'ajouter des créneaux d'« échauffement » en tout début de matinée, soit avant les cours d'interprétation¹. En troisième année, les différents stages et ateliers d'interprétation couvrent quasiment l'ensemble du calendrier. Durant le mandat de Daniel Mesguich, les élèves suivaient les classes d'interprétation jusqu'à la fin du cursus : aujourd'hui, cet enseignement hebdomadaire se réduit puis disparaît par phases pendant la troisième année.

L'appellation « cours du matin » tend à devenir une expression consacrée qui désigne les disciplines non-théâtrales. On retrouve par exemple ce syntagme dans un bilan de l'année scolaire 2010-2011 à l'ESTBA : il y est précisé que « le programme est complété par des cours techniques et des cours théoriques, dits “cours du matin”² ». Oralement, cette expression est couramment utilisée par les équipes pédagogiques de toutes les écoles de notre corpus. D'une certaine manière, ce moment de la journée est assimilé à un travail de fond : il est consacré à l'essor et à l'entretien d'aptitudes physiques et de dispositions artistiques jugées utiles à la pleine expression des facultés de jeu³. Pour

¹ La mesure n'est pas tout à fait novatrice : dans un rapport d'activité en date de 1999-2000, il est fait mention de sessions de « training », trois fois par semaine, dirigées par Frédérique Martel, élève de la promotion 1998, avant les cours d'interprétation, « de manière à ce que les élèves intéressés puissent s'échauffer et se préparer à ces cours majeurs de leur école » (Rapport d'activité 1999-2000, CNSAD, Archives du CNSAD). Dans les années 1980 et au début des années 1990, les cours de danse de Michèle Nadal, qui avaient lieu tous les matins de 9h à 10h, ont aussi pu avoir un tel rôle.

² Bilan 2010-2011, ESTBA, p. 3.

³ La formation proposée au CNAC s'organise sur ce même principe : cours collectifs d'acrobatie et d'équilibre ou pratique de sa spécialité le matin et stages l'après-midi.

Julie Brochen, c'est le moment « où l'on est le plus vif, le plus énergique », tandis que le soir, « il faut avoir l'énergie pour tenir » (ent., 09/15) : elle utilise cet argument pour mettre en exergue le fait que les disciplines non-théâtrales ont une place de choix dans la formation. À l'inverse, certains professeurs mettent en exergue les retards, pannes de réveil et autres indolences matinales. Fernand Simon, professeur pendant plusieurs décennies au TNS raconte que les soirées se prolongeant tard, les cours du matin étaient parfois un peu difficiles à mener :

Quelquefois c'était un petit peu un réveil, un petit moment là pour les mettre dans l'ambiance pour la journée. Mais je comprenais, je comprenais ! C'est quand même des élèves qui passent des soirées assez longues, qui sont à des pièces, avec des discussions comme ils ont des contacts avec des comédiens professionnels, etc. Donc le matin... Mais bon, j'étais là pour ça, et j'étais content quand ils sortaient de mon cours et qu'ils étaient bien. (ent., 11/13)

La scission entre l'apprentissage des disciplines non-théâtrales et le reste de la formation aurait donc une borne temporelle précise : la mi-journée. Lors d'une table ronde, Jean-Yves Ruf raconte qu'à l'époque où il était élève au TNS, le metteur en scène André Steiger avait proposé de supprimer la pause déjeuner¹ afin que les élèves ne perdent pas les qualités développées dans les cours techniques le matin, mais, au contraire, les utilisent directement dans le travail d'interprétation de l'après-midi. Ce sont des motivations de même type qui ont poussé Claire Lasne Darcueil à instituer des « échauffements » avant les cours d'interprétation au Conservatoire. Or nous verrons que même sans pause, la coupure demeure.

Ajoutons que la difficulté à tisser des liens entre les différents enseignements existe aussi entre les disciplines non-théâtrales. En effet, les « cours du matin » sont souvent multiples : d'une matinée à l'autre, les élèves traversent une pluralité de disciplines dont ils peinent parfois à trouver les connexions. Pour pallier cela et accompagner les élèves dans la découverte de ces articulations, Serge Tranvouez a institué à l'ESAD des « semaines techniques » dont l'intégralité du temps est consacrée aux enseignements techniques : l'après-midi, les professeurs permanents dirigent des ateliers en duo, tressant leurs compétences sous les yeux des élèves.

Souvent, l'organisation du travail le matin, scindée entre les deux parties de la journée, crée un risque d'éparpillement. Au surmenage s'ajoute la confusion suscitée par la gestion de la diversité des pratiques abordées en même temps (parfois dans l'espace de la même journée) et l'amertume de se sentir peu progresser dans chacune².

Au TNS, la répartition est sensiblement différente. Depuis les années 1990, les cours hebdomadaires ont été réduits au minimum, jusqu'à leur quasi disparition : actuellement, les élèves ont 1h30 de pratique physique hebdomadaire avec Marc Proulx, une rencontre de trente minutes avec un répétiteur de chant et un créneau de travail individuel d'une demi-heure avec leur professeur d'instrument (pour les élèves ayant choisi de pratiquer la musique, cet enseignement étant devenu

¹ Jean-Yves Ruf, « Table-ronde Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », CNT, jeudi 18 février 2016.

² Cf. infra, « Élans et déceptions : un engouement évolutif », Partie 4, I. 1, p. 249-456.

optionnel). Le reste du temps est réservé aux stages avec les artistes invités : metteurs en scène et acteurs pour la grande majorité. La division entre matinée et après-midi n'est donc pas observée dans cette école. Stanislas Nordey a accentué cette configuration quand il a pris la direction de l'école alors que Julie Brochen avait, au contraire, tenté de ramener de la régularité dans cette succession de stages, en proposant par exemple d'instituer une classe hebdomadaire d'interprétation. Tantôt elle se chargeait elle-même de ce cours hebdomadaire, cumulé avec ses fonctions de direction, tantôt elle le confiait aux comédiens permanents de son équipe. Elle raconte qu'elle a souhaité instaurer une forme de permanence pédagogique par ce biais, sur le modèle de ce qu'elle avait vécu au Conservatoire :

Ce que j'aimais profondément au Conservatoire, c'est d'avoir un professeur référent et d'avoir une permanence sur une année parce que c'est tellement important de pouvoir se confronter soi-même à une même personne vu la difficulté de ce métier avec chacun qui dit une chose différente. [...] On peut capitaliser quand on a comme ça une sorte de poids. Et moi je voulais être ce poids pour eux, la permanence de quelqu'un qui est tout le temps là pour les suivre. (ent., 09/15)

Dans les faits, maintenir ce créneau lui a été plutôt difficile étant donné, d'un côté, son emploi du temps surchargé et de l'autre celui des élèves, à la merci des desiderata des metteurs en scène encadrant les stages.

D'une certaine manière, dans cette institution, l'emploi du temps des élèves est rythmé par les demandes des intervenants invités. C'est souvent l'artiste qui décide des horaires sur lesquels il souhaite travailler : on lui propose une durée (cinq à six semaines dans la plupart des cas) mais il est libre de l'organisation de son temps dans ce volume (quitte à annuler les cours du matin pendant la durée d'un stage). Ce fonctionnement, déjà en place sous la direction de Julie Brochen, s'est radicalisé sous celle de Stanislas Nordey. Son choix a été motivé par le parti pris de privilégier « l'immersion » au picorage pour faire de chaque stage un plongeon dans l'univers d'un artiste (à la découverte non seulement d'une esthétique mais d'une manière de travailler et, par extension, d'un certain rapport au temps). L'actuel directeur du TNS raconte : « Jean-Marie Patte, il travaille de 14h à 17h. Point barre. Jean-Christophe Sailly, il va travailler de 10h à 23h. Je trouvais que c'était important pour mettre les élèves dans le réel de ce métier-là, qu'il y ait des temporalités complètement différentes » (ent., 05/16).

La conséquence de ce parti pris est la difficulté à maintenir le *continuum* des enseignements hebdomadaires. Lors de son second stage avec le groupe 42 en novembre 2013, Françoise Rondeleux, professeure de chant, déplorait le manque de travail des élèves depuis sa première intervention, beaucoup de cours hebdomadaires (animés par le pianiste Loïc Herr, répétiteur) ayant été annulés entre ces deux rendez-vous. Elle fit remarquer aux élèves que la progression proposée était empêchée par l'absence de travail régulier, absolument nécessaire à l'apprentissage du chant. De même, en entretien, Marc Proulx pointait cette problématique :

On est complètement à la merci de ce que fait chaque personne. Soit il n'y a rien du tout et ils ne souhaitent même pas qu'il y ait de cours le matin, donc là, t'es hors-jeu. Sauf les irréductibles qui viennent tôt le matin. Là par exemple, en troisième année, l'intervenant a souhaité qu'il n'y ait pas cours le matin, pour qu'ils soient complètement disponibles. Avec certains, on s'est vus quand même, il y en a deux trois quatre qui sont venus un petit peu. (ent., 11/13)

Dans un article sur la formation de l'acteur, Georges Banu proposait de distinguer la « pédagogie-processus » de la « pédagogie-événement »¹. La première exige une « coexistence prolongée² » et implique une relation particulière qu'il désigne sous la formule « *pédagogie de l'intime*³ », le temps étant sa valeur première, tandis que la seconde est justement caractérisée par la brièveté de la rencontre et l'étonnement qu'elle suscite chez l'élève : « *pédagogie météoritique*⁴ » ou « pédagogie du choc » et non de la croissance organique. Il rappelle que la seconde a été imposée en France de manière polémique par Antoine Vitez pour remettre en question la transmission traditionnelle, censément généraliste, de l'interprétation. La pédagogie-processus, souligne Georges Banu, affirme la signature de l'enseignant : pas étonnant donc, qu'elle ait été progressivement évacuée de ces écoles qui revendiquent la pluralité comme cœur des enseignements⁵ et accordent à l'artiste créateur une puissance de transmission innée⁶.

Aujourd'hui, seul le Conservatoire propose un enseignement de l'interprétation au long cours selon les principes de la pédagogie-processus. Dans les autres écoles, ce sont les principes de la pédagogie-événement qui semblent avoir pris le pas sur la première, avec ses vertus comme ses dangers. Georges Banu remarque que la portée de cette voie d'apprentissage dépend à la fois de la « force de l'impact » et de la « capacité à résonner du disciple convié⁷ » : il souligne que cette pédagogie « ouvre le chemin », mais que « seul le disciple peut voyager⁸ ». Or, la saturation des emplois du temps mise en relief plus haut semble être en tension avec cet enjeu. Cette option mise sur « l'aptitude de l'élève à assembler ensuite en lui-même cet éventail d'hypothèses⁹ » : nous tenterons d'estimer, à partir de leurs témoignages, dans quelle mesure les élèves interrogés font montre d'une telle intention.

Dans les écoles du corpus, la transmission des disciplines non-théâtrales s'effectue essentiellement selon les principes de la « pédagogie-processus » (à l'exception du TNS) : elle injecte de la continuité dans des formations organisées avant tout selon un principe de succession. Dans l'article cité ci-dessus, Georges Banu propose de considérer une troisième voie de formation qu'il nomme la « pédagogie alternée » et dont le principe serait de mixer les deux options qu'il a mises à jour. Si l'on considère uniquement la transmission de l'interprétation, elle s'effectue selon les principes de la « pédagogie-événement », mais si l'on regarde la formation dans sa globalité (en comprenant l'enseignement des autres arts), la majorité des écoles supérieures pratiquent la « pédagogie-alternée ».

¹ Georges Banu « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Les penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 49-53.

² *Ibid.*, p. 50.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibid.*, p. 51.

⁵ Cf. supra, « Des écoles "du service public" : pluralité et choix du non-choix », Partie 2, I. 2., p. 202-209.

⁶ Cf. supra, « Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, maîtres : statut des transmetteurs », Partie 1, III. 3., p. 155-159.

⁷ Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 51.

⁸ *Ibid.*, p. 52.

⁹ *Ibidem.*

Or Georges Banu dénonce le « déficit de radicalité¹ » de cette voie médiane et souligne qu'il y a un risque de désenchantement dans le retour au processus après avoir éprouvé la force de l'événement. En effet, il est clair que cet ascenseur émotionnel a des répercussions sur la réception des disciplines non-théâtrales².

Le temps long de l'interprétation, le temps court des autres arts

La durée moyenne des cours est de trente minutes pour les sessions de travail en individuel sur la voix, de deux heures pour les enseignements portant sur le corps et de quatre heures pour l'interprétation. Cette simple donnée est significative et ses exceptions témoignent de positionnements tout aussi révélateurs.

En entretien, Caroline Marcadé explique avoir expressément demandé à son arrivée au Conservatoire que ses cours durent, non pas une heure trente, mais trois heures, soit le double de ce qui était pratiqué du temps de Michelle Nadal. En entretien, elle met en exergue le caractère exceptionnel de cette mesure : « tu n'as pas un cours sur la place de Paris, un cours de danse, qui dure trois heures. C'est inimaginable ». Et elle souligne : « c'est une différence énorme » (ent., 04/15). En effet, les cours de danse, quel que soit le public auxquels ils s'adressent, durent en moyenne une heure trente : à l'ENSATT, les élèves ont deux fois une heure trente par semaine de cours de mouvement avec Mathieu Lebot-Morin en première année (puis trois heures en deuxième année). De même, à l'ESAD, Valérie Onnis donne deux fois une heure trente de cours aux élèves de première et de deuxième année. Enfin, à l'ESTBA, les cours de danse de Muriel Barra et d'Hamid Ben Mahi durent deux heures (une heure cinquante pour être précis et permettre aux élèves d'arriver à temps au cours suivant). C'est le format standard d'un « cours technique » de danse, tandis que les « ateliers » de danse durent souvent plus longtemps (deux à trois heures minimum) : ainsi, le choix de Caroline Marcadé de prolonger ses cours au Conservatoire visait peut-être à les inscrire dans une perspective d'expérimentation et de création.

Quand les enjeux de la transmission de cette discipline évoluent, le volume horaire s'en trouve modifié. En mars 2015, j'assiste à un stage plus « intensif » dirigé par Valérie Onnis à l'ESAD avec les élèves de la promotion arts du mime et du geste. Ils travaillent alors de 10h à 13h puis de 14h à 16h30. De même, Hamid Ben Mahi, professeur de hip-hop, dirige les comédiens de l'ESTBA de la promotion 2016 pendant plusieurs sessions de stage à l'occasion desquelles ils répètent une pièce chorégraphique composée de fragments de son répertoire : d'une certaine manière, ces temps de travail ont valeur de stage d'interprétation, le travail s'étend donc de 14h à 19h. Assistant à la première session en avril 2014, je remarque que le chorégraphe a quelques difficultés à occuper ce créneau : des pauses assez conséquentes ponctuent les longues après-midis de travail dont l'enjeu (la répétition de

¹ *Ibidem*.

² Cf. infra, « Élans et déceptions : un engouement évolutif », Partie 4, I. 1, p. 449-456.

pièces de hip-hop) se heurte à la condition physique des élèves et à leurs limites en termes d'endurance.

Inversement, le fait que le volume horaire demandé par l'enseignant sorte de ce cadre habituel, révèle des modifications dans la perspective de son enseignement et dans les modalités de transmission adoptées : c'est ce qu'évoque Caroline Marcadé dans son témoignage. De même, les ateliers « Mouvement » de Nadia Vadori-Gauthier à destination des élèves de conservatoires d'arrondissement durent 4h30. Celle-ci explique que c'est elle qui a demandé à ce que ses cours aient cette durée :

Au départ, j'avais deux heures, et je ne pouvais rien faire. Je finissais à peine mon échauffement. Ou l'exploration. J'avais le temps de rien. Pour rentrer dans une certaine matière, il faut du temps. Et après, j'avais besoin de temps d'expérimentation, de création, d'atelier... Donc soit je transmettais des choses, et il y avait zéro temps pour l'expérimentation, soit c'était de l'expérimentation, mais il n'y avait pas de transmission. 4h30, c'est bien, ça passe vite. (ent., 02/16)

Ses arguments méritent qu'on s'y arrête. Selon elle, avec deux heures seulement de cours, l'enseignant doit choisir entre transmission et expérimentation. Aussi, le temps limité alloué à la danse dans les programmes des différentes écoles de notre corpus confirmerait *a contrario* que son rôle se réduit à la transmission d'une technique. En l'espace de trois heures, Caroline Marcadé a le temps de proposer un échauffement méthodique et de lancer les élèves dans des expérimentations dansées ; au contraire, pendant le premier semestre de la première année, les cours de Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT portent sur l'apprentissage de la barre au sol, point barre, oserait-on dire.

Caroline Marcadé souligne que la durée de ses cours au Conservatoire incite l'élève à développer une « endurance par rapport à [sa] capacité psychique et à [ses] idées, à la gestion de [son] mental et à ce [qu'il a] à dire » ; elle fait référence aux cours de l'enseignement général (« En primaire t'apprends à faire une demi-heure, puis une heure. Puis quand t'arrives au lycée tu vas à une heure trente de cours. Puis après ça monte, deux heures, trois heures de concentration »). Elle remarque que dans le travail du danseur, on ne trouve cette intensité qu'au moment des répétitions, quand celui-ci est invité et conduit (par la présence du chorégraphe et ses requêtes) à « beaucoup donner » (ent., 04/15).

On a vu qu'au TNS les horaires des stages d'interprétation étaient laissés au choix de l'intervenant. Au CNSAD, les classes d'interprétation durent trois heures (de 10h à 13h) ; à l'ESTBA, les stages de l'après-midi durent cinq heures (de 14h à 19h) ; à l'ESAD et à l'ENSATT, ils durent quatre heures (de 14h à 18h) et parfois s'étendent à toute la journée (de 10h à 13h puis de 14h à 18h, soit sept heures en tout). Lorsque les disciplines non-théâtrales revêtent un format de stage, leur volume horaire est le même que pour les stages d'interprétation avec un metteur en scène (par exemple, lorsque Emmanuelle Huynh intervient au TNS, elle donne cours de 10h à 12h30 et de 14h à 16h30).

Enfin, la durée des cours de voix varie en fonction de leur nature : collectifs ou individuels. À l'ESAD, les cours de « Voix » de Valérie Besançon durent trois heures. Les « tutti » dirigés par Catherine Molmerret à l'ENSATT durent une heure. À l'ESTBA, les cours de chant choral dirigés

par André Litolff (aujourd'hui remplacé par Sonia Nedelec¹) durent deux heures. Au TNS, Françoise Rondeleux fait travailler les élèves tous ensemble pendant deux heures, puis elle les voit individuellement ; l'organisation des stages d'Anne Fischer est quasiment la même : elle voit les élèves en groupe pendant une heure trente, puis en tête-à-tête pendant trente minutes chacun. De même à l'ESTBA, les cours particuliers de technique vocale de Sonia Nedelec durent trente minutes. Autrement dit, que les élèves passent en duo (au CNSAD et à l'ENSATT) ou seuls (à l'ESTBA et au TNS) devant le professeur de chant, les cours « individuels » durent toujours une demi-heure. La relation pédagogique et le type de travail mené dans ces cours sont donc confortables : pendant trente minutes, l'attention de l'intervenant est exclusivement dédiée à l'élève, sa compréhension des exercices et sa progression. Toutefois, lorsqu'aucun travail autonome n'a été fourni depuis le dernier rendez-vous, ce volume est tout juste suffisant pour revenir à ce qui avait été atteint, en termes de niveau, au cours précédent. Le cours de voix devient alors une sorte d'échauffement dirigé. Certains professeurs endossent d'ailleurs volontiers cette responsabilité. Lors d'un cours en octobre 2015 à l'ESTBA, Sonia Nedelec annonce à une élève : « je vais t'échauffer la voix pour que tu sois tranquille avec ça pour jouer tout à l'heure » (cours, 10/15). Là encore, le volume horaire affecte les objectifs et le statut du cours.

Cartographie des espaces de travail

Dans ses carnets, Antoine Vitez écrivait en janvier 1969 à propos des salles de cours du Conservatoire : « Les scènes des classes sont exiguës, interdisant tout mouvement ample² ». Plus loin, il remarquait avec ironie : « Très caractéristique : le sol est sale. On ne se couche jamais, ne tombe jamais³ ». Ces remarques rappellent avec humour que la forme des espaces de travail et leur état sont révélateurs de leur emploi. Aujourd'hui, la situation décrite par Vitez a bien changée.

Les écoles supérieures disposent de locaux qui font, à eux seuls, envie à beaucoup de jeunes comédiens (à l'exception peut-être de l'ESAD, dont les salles de cours sont situées dans le forum des Halles, donc en sous-sol, sans arrivées naturelles d'air ni de lumière). Chacun de ces établissements est identifié par la pluralité des espaces qui le constituent : salles de cours, espaces de vie commune, salles de spectacle. La dénomination officielle des différents espaces est parlante, d'autant qu'elle est souvent doublée par un jargon interne. Au TNS comme au CNSAD, les différentes salles de cours portent des noms illustres : on a cours en salle « Jovet » au CNSAD, en salle Hubert Gignoux au TNS et dans les studios Jean-Jacques Lerrant à l'ENSATT. Comme ces personnalités de l'histoire de l'école, certaines disciplines non-théâtrales se sont inscrites dans les murs : à l'ESAD, les cours de Valérie Onnis, comme d'autres, ont lieu en « salle de danse ». À l'ESTBA, aucune dénomination

¹ André Litolff est décédé en octobre 2015. « Lever les inhibitions – entretiens avec André Litolff », Livret des annexes, p. 188- 191.

² Antoine Vitez, « Carnet de notes – 1969 », *L'École*, op.cit., p. 71.

³ *Ibid.*, p. 73.

officielle n'est utilisée pour désigner les différents espaces ; mais on dit, « on a cours en salle de danse », pour désigner le studio qui dispose de miroirs. À l'ENSATT, le terme « studio » désigne les espaces de travail pratique (c'est-à-dire sans tables ni chaises) sans précision sur la discipline qui y est enseignée.

Le TNS dispose d'un dojo, au sol couvert de tatamis, dédié aux arts martiaux, où la photo du maître de taï-chi trône au centre du mur principal. Ce terme veut dire « lieu de travail » en japonais, souligne Fernand Simon. Il vante son importance au sein de l'école : « ce lieu, le dojo, ça leur donnait un contact autre que seulement le travail » (ent., 03/15). Il explique que les changements de direction n'ont pas réellement eu d'impact sur son enseignement « grâce au dojo » : « on a pas pris le dojo ! » Pour lui, il est important de le préserver, de garder « le dojo en vie » (ent., 03/15).

La plupart du temps, les différents espaces de travail dans ces écoles ne sont pas voués à une discipline en particulier. Certaines données pragmatiques comme la superficie pour les cours de danse mais aussi la présence d'un piano pour les cours de chant limitent la circulation des disciplines au sein des espaces de travail. Mais la règle semble plutôt être qu'elles circulent (du moins spatialement) dans l'enceinte de l'école. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que la présence de miroirs dans certaines salles les prédisposent aux enseignements de la danse alors même que les professeurs de cette discipline ne les utilisent pas (ou peu) dans le travail qu'ils proposent : comme si cet appareil, désormais inutile, continuait de faire référence à la danse alors même que le rapport au corps transmis dans ces classes (et a priori dans la formation dans sa globalité) tente de s'éloigner de l'enjeu de l'apparence. Comme si enfin, comme le suggérait Vitez, les espaces portaient la trace du passé de l'école et des enseignements qui s'y déployaient.

Échappées en dehors de l'école

Certains enseignements nécessitent que les élèves sortent de l'école. C'est le cas des disciplines du cirque qui demandent des aménagements et un matériel dont les écoles d'art dramatique ne disposent pas en leur sein. Pendant l'année 2014-2015, tous les lundis matins, de 9h à 12h, les élèves de l'ESTBA devaient se rendre sous le chapiteau de l'École de cirque de Bordeaux¹ ; de même, les élèves de l'ESAD devaient se déplacer à l'École nationale de cirque de Rosny-sous-Bois pour suivre leurs cours d'acrobatie². Dans le cadre de collaborations avec des structures partenaires, les élèves sont aussi parfois amenés à se déplacer afin de travailler dans d'autres lieux : au CNSAD, c'est le cas du cours de chant codirigé par Serge Hureau et Olivier Hussenet, qui est souvent « externalisé³ » au Hall de la Chanson, et des stages d'été abrités par des structures partenaires⁴. À l'ESAD, Serge Tranvouez a fait

¹ Désormais, cela a été remplacé par un cours de taï-chi qui a lieu dans l'enceinte de l'école.

² Voir Emploi du temps 2013-2014, promotion arts du mime et du geste, ESAD.

³ L'expression est utilisée par la directrice du Conservatoire Claire Lasne Darcueil dans l'entretien de septembre 2015.

⁴ Depuis 2014, les élèves de première année au CNSAD suivent un stage en milieu rural (le plus souvent dans le courant de l'été) : « L'année se termine par un stage en milieu rural ou à l'étranger - sous la direction d'un intervenant - qui permet d'explorer dans un temps relativement court un objet ou une discipline précise (chanson, improvisation, écriture, cinéma...).

en sorte que des lieux de création et de diffusion de la petite couronne accueillent les élèves pour des sessions de travail dans leurs murs : ils vont régulièrement travailler à Anis Gras (Arcueil), au Tarmac (XXe arrondissement), au théâtre de la Cité Internationale (XIVe arrondissement).

Citant les propos de Catherine Dolto, Claire Lasne Darcueil explique que pour elle, il est « important qu'il y ait des moments où on n'ait pas de regard sur ce que [les élèves] traversent, sur ce qu'ils vivent avec d'autres gens [...] et qu'ils sortent, pendant un temps précis, de cet endroit où ils sont, mine de rien, quand même sous notre regard » (ent., 09/15). Le témoignage de certains élèves qui considèrent ces moments « hors les murs » comme ayant eu une place centrale dans leur compréhension du travail, corrobore cette observation. L'échappée hors de l'école est souvent l'occasion de découvrir d'autres pratiques et de s'y plonger entièrement : d'autant plus quand le lieu d'accueil leur est dédié. Ce n'est plus un intervenant de chant qui vient dans les murs d'une école de théâtre, mais un groupe de comédiens qui va suivre un enseignement dans une école de chant. La dynamique est différente et « ça décale le regard », explique un élève du TNS (G., TNS, groupe 43) : c'est « un changement de contexte qui te place dans une découverte de toi-même et des choses : c'est d'une richesse assez folle ». Ce même élève raconte son expérience d'apprentissage lors d'un stage d'été parallèle au cursus du TNS, à San Miniato, en Italie :

Il y avait ce cadre, à la fois complètement extérieur mais très studieux quand même qui donnait une possibilité d'être dans un beau positionnement. Ensuite, le fait que ce soit des disciplines qu'on n'a pas vraiment l'habitude d'avoir : clown, commedia dell'arte, [...], théâtre physique. [...] C'était beaucoup de gens de toute l'Europe [...] et c'est là que tu te rends compte que c'est beaucoup plus grand et c'est génial parce que les polonais ne font pas le même théâtre que les italiens, qui ne font pas le même théâtre que les tchèques, et les Tchèques font beaucoup de corps et de clown. Je me suis pris une espèce de claque « non-théâtrale » ! Ils sont vraiment dans un truc plus performatif [...]. C'était une espèce d'explosion de fin d'année quoi [...]. (G., TNS, groupe 43)

À l'instar de G., plusieurs élèves rapportent des expériences décisives dans leur progression pendant la formation, qui se sont faites en dehors de l'enceinte de l'école. Sortir de l'école, pendant la scolarité, a des bénéfices certains. Depuis peu, les directions ont mis un point d'honneur à développer des partenariats à l'international afin que les élèves puissent aller faire des séjours dans des écoles d'art dramatique à l'étranger (CNSAD, ESAD) ou partir travailler dans un autre pays (ESTBA)¹.

Au CNSAD, il existe même la possibilité d'effectuer une année de césure pour étudier dans une autre structure de formation supérieure, en France ou à l'étranger, pas nécessairement consacrée à l'art dramatique. L'élève réintègre ensuite le cursus du Conservatoire là où il l'avait laissé ou passe directement en troisième année (en fonction de la structure de formation qui l'a accueilli)². « C'est pas une info qu'on crie sur tous les toits » remarque Fanny Sintès qui, après sa première année au CNSAD,

Le stage se déroule en résidence « hors les murs » afin de permettre aux élèves du Conservatoire d'aller à la rencontre et de tisser des liens avec des populations et des publics nouveaux » (<http://www.cnsad.fr/3.aspx?sr=2>, consulté en août 2017).

¹ Cf. supra, « Des écoles “du service public” : pluralité et choix du non-choix », Partie 2, I. 2., p. 202-209.

² Dans le « Livret de l'élève » de l'année 2013-2014 du CNSAD, on peut lire : « Un nombre limité d'élèves du Conservatoire peut demander à effectuer la 2^e année de formation dans un établissement d'enseignement supérieur, français ou étranger, partenaire de l'établissement. Selon les accords conclus entre les deux établissements, cette année de formation peut prendre la forme d'une équivalence ou bien d'une année de congé » (p. 14).

décide d'aller étudier au CNAC (ent., 02/16). Elle rapporte les bénéfices de son échappée géographique et disciplinaire :

Le passage à l'école de cirque m'a appris que si je voulais réussir à faire quelque chose je pouvais. Ils m'ont donné des moyens simples, la PP [Préparation physique] justement, et à force d'entraînement j'ai réussi à monter, à faire des choses, à ce que ça devienne plus intéressant. C'était clair le chemin qu'il fallait faire. (ent., 02/15)

Elle explique que cet apprentissage lui a donné « confiance en [sa] capacité de faire ce [qu'elle] avait envie de faire¹ » et qu'elle a ainsi pu profiter pleinement de l'enseignement du Conservatoire après cela.

Les enjeux multiples de ces formations sont répartis dans le temps et dans l'espace selon une dramaturgie qui tantôt les séparent, tantôt les relie : transmission, expérimentation et création se côtoient sans cesse dans les cursus, cette dernière dynamique aspirant progressivement l'attention des divers protagonistes. Car d'une certaine manière, à peine rentrés, c'est déjà de la sortie — des acteurs en devenir choisis par les jurys de concours — qu'il s'agit : les écoles supérieures accordent une importance capitale à l'insertion de leurs élèves. Or, au regard de l'objectif de cette ultime étape de la formation, les disciplines non-théâtrales sont cantonnés à une place modeste, voire négligeable.

3. Évaluations, représentations, insertion : sortie des artistes

Au terme du cursus, trois sujets prennent une importance croissante² : celui de l'évaluation, mais aussi celui de la représentation et enfin celui de l'insertion. Dans les établissements étudiés, une grande place est accordée à ce dernier enjeu, entretenant une forme de tension, tantôt productive, tantôt paralysante, vers la sortie. Par conséquent, dans ces derniers mètres de la formation, la place des disciplines non-théâtrales tend à diminuer emportant avec elles, parfois, les bénéfices des enseignements traversés au début du cursus.

Une évaluation continue discrète

Georgia Ives, danseuse contemporaine, raconte sa formation au CNSMDP ; elle s'arrête sur la dimension d'évaluation permanente qui a cours dans cette école : « Les cours techniques tu sais que t'as une heure trente où tu dois être au top parce qu'on était notés tout le temps. Tu sais que t'es toujours jugé » (ent., 03/16). Elle explique que dans son souvenir, plusieurs élèves redoublaient chaque année et étaient même parfois congédiés à l'issue de cette deuxième tentative s'ils ne

¹ Fanny Sintès, « Table ronde Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », CNT, jeudi 18 février 2016. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

progressaient pas suffisamment. Pendant les deux dernières années du cursus, le système de prix, que l'on pourrait rapprocher de l'ancien concours de sortie du Conservatoire, ne faisait qu'accentuer cette pression et créait un sentiment de compétition entre les élèves. Elle en conclut que l'évaluation, sous toutes ses formes, avait une « place énorme » dans cette école, à la fois dans le contenu même des enseignements et dans l'ambiance générale qui y régnait. Rien de tel dans les écoles étudiées ici.

Le passage d'une année sur l'autre y est quasiment systématique (nous n'avons relevé aucun cas de redoublement, du reste, au Conservatoire, cette option n'existe pas¹) et contrairement à ce qu'il se passait au TNS dans les premières années d'existence de l'école, les exclusions sont aujourd'hui rares. « Dans mon groupe nous avons commencé à quatorze, et en troisième année nous n'étions plus que six² », témoigne José Maria Flotats (élève du groupe 6) : l'école était « intransigente », « on pouvait être mis à la porte³ », se rappelle Benoît Allemame (élève du groupe 7). À l'ESAD, Serge Tranvouez fait respecter certaines règles de discipline : il a renvoyé définitivement un élève pour des raisons de comportement et une autre pour des absences (liées à un tournage sur lequel elle travaillait). De même, au Conservatoire, le « savoir-être » constitue un des axes d'évaluation de l'étudiant annoncé dans les documents pédagogiques présentant l'école⁴. Par contre, l'acquisition (ou la non acquisition justement) de compétences ne semble pas constituer un critère sur la base duquel des élèves puissent être sanctionnés : du moins, nous n'avons recueilli aucun exemple de ce type. On peut en déduire que les instances de suivi se contentent d'entériner l'inégale progression des élèves sans oser la qualifier ni la sanctionner par rapport à des critères d'évaluation bien déterminés.

La Charte signée par l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur indique clairement qu'une des missions de ces établissements est « de procéder à une évaluation individuelle des élèves selon des critères qui doivent prendre en compte la spécificité de l'art théâtral⁵ ». Dans ce même document, il est précisé que « l'évaluation des étudiants s'opère sur le principe du contrôle continu tout au long des études » et que « chaque école organise le suivi des études et l'évaluation de ses étudiants, aux plans collectif et individuel, suivant ses modalités propres de fonctionnement et au regard de son projet ». Ces modalités d'évaluation sont exposées dans les règlements intérieurs ainsi que les règlements des études de ces établissements et sont mises en œuvre par diverses instances (conseils de classe, conseils pédagogiques, réunions d'équipe, etc.).

Pour exemple, au CNSAD le conseil des études se réunit deux fois par an pour statuer sur la progression des élèves et leur évaluation « conduisant à la délivrance du diplôme national supérieur professionnel de comédien (DNSPC) est assurée collégialement par les enseignants concernés » : le

¹ « Sauf avis contraire du conseil pédagogique, un élève du Conservatoire n'est pas autorisé à redoubler ». Voir « Livret des élèves, 2015-2016 », CNSAD, p. 17.

² José Maria Flotats, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 21.

³ Benoît Allemame, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre scène, op. cit.*, p. 22.

⁴ Voir « Livret des élèves, 2015/2016 », CNSAD, p. 17.

⁵ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

nombre de crédits ECTS¹ obtenus par l'élève est alors déterminé (« un déficit de crédits n'entraînant pas le refus du passage dans l'année supérieure », même si « en deçà de cinquante crédits ECTS obtenus pour une année scolaire, le passage dans l'année supérieure sera refusé et l'élève ne sera pas autorisé à poursuivre ses études au Conservatoire »). Ce conseil est constitué à la fois des « professeurs de l'école en charge des enseignements de l'année correspondante » et « des intervenants pédagogiques ponctuels de l'année » : autrement dit, les professeurs de disciplines non-théâtrales ont a priori un rôle équivalent aux autres intervenants (toutefois proportionnel à la place de leur enseignement dans le cursus) dans cette évaluation. « Chaque professeur s'exprime sur son enseignement » autour des axes suivants : engagement, progression, créativité et imagination, prise de risque artistique et audace, assiduité et enfin savoir-être². Nous remarquons que ces grandes notions dessinent une grille de lecture sans toutefois déterminer précisément les compétences à acquérir.

L'arrêté du 1^{er} février 2008, relatif au DNSPC et aux conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme, était agrémenté d'une annexe présentant en première partie le « contexte actuel du métier » de comédien et fournissait, en seconde partie, un « référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification » : élaboré dans le cadre d'un groupe de travail de la commission consultative du spectacle vivant, ce document a fait l'objet d'une publication au Bulletin officiel du ministère de la Culture et de la Communication³. Ce dernier document, ignoré voire méprisé par les protagonistes de ces formations, nous semble digne d'attention : en effet, il a le mérite (ou la hardiesse que n'ont pas toujours ces derniers) de recenser méthodiquement les « connaissances, compétences, attitudes » nécessaires à l'exercice du métier de comédien, ainsi que des « critères d'évaluation⁴ », quitte à faire preuve de certaines témérités théoriques et méthodologiques, comme celle de faire entrer le verbe « Jouer » dans un tableau Excel et d'en énumérer les différents aspects ! L'esprit de système qui sous-tend ce document permet de mettre noir sur blanc certaines données de l'art de l'acteur et d'offrir ainsi une identification des objectifs à poursuivre dans le cadre de la formation. Au sujet des « capacités corporelles » et « vocales » notamment, les listes, aussi imparfaites soient-elles, peuvent fournir une base de travail aux différents intervenants. Le document ne traite absolument pas des méthodes susceptibles de transmettre ces aptitudes, cette dimension étant entièrement laissée à la liberté (et à la compétence) des professeurs concernés.

Il est assez difficile d'analyser les considérants de l'évaluation dans la mesure où les instances mentionnées plus haut ne sont pas accessibles au chaland (ni au chercheur). Dans le documentaire *Rue du Conservatoire*, la caméra de Jean-Luc Léon s'introduisait dans une réunion de type conseil de

¹ ECTS, *European credit transfer system* ou système européen de transfert de crédits, unité de mesure des diplômes commune à tous les pays participants. Cf. supra, « Dés-accords de Bologne : préserver la "spécificité" des écoles d'art », Partie 2, I. 1., p. 197-201.

² « Livret de l'élève, 2015-2016 », CNSAD, p. 16-17.

³ « Métier : comédien », « Annexe de l'arrêté du 1^{er} février 2008 », Livret des annexes, p. 21-26.

⁴ *Ibidem*.

classe et nous faisait entendre réactions et commentaires de différents professeurs au sujet du travail des élèves ; c'est le seul document dont nous disposons et il est daté. L'observation du travail proposé dans ces écoles nous permet tout de même de formuler quelques hypothèses. La pensée qui sous-tend ces formations (et que l'on retrouve à la fois dans les documents ministériels et dans les discours des artistes qui les administrent) est qu'à l'issue de ces trois années de formation, les élèves seront (tous) des acteurs professionnels : quoi qu'il en soit, à la sortie, ils détiendront une « qualification professionnelle pour l'exercice du métier de comédien¹ ». Autrement dit, le rythme de progression est imposé sans que cela n'implique la mise en place d'un référentiel de compétences donné. Ce que les élèves acquièrent pour rester dans la dynamique de la formation, c'est de l'expérience : implicitement, elle seule suffit à les déclarer « professionnels » à l'issue du cursus, la notion de compétence étant, d'une certaine manière, reléguée au second plan. « L'évaluation de chaque étudiant, d'une fréquence au moins semestrielle, vise à apprécier son investissement personnel et l'acquisition des contenus des enseignements et des aptitudes qu'ils requièrent, aux différents stades de sa progression² » précisait l'arrêté du 1^{er} février déjà cité : la présence des notions de « contenus » et d'« aptitudes » mises en valeur dans ce document pourraient invalider cette hypothèse si elles se traduisaient par des éléments tangibles dans les protocoles des écoles supérieures et dans les discours de leurs responsables. Mais ces derniers n'utilisent que faiblement ces ressources : le référentiel mentionné plus haut a très vite été renvoyé aux oubliettes, taxé d'avoir été rédigé par des institutionnels incompétents en matière d'art dramatique. En général, la compétence n'est pas assez clairement définie pour devenir un critère de sanction.

D'une certaine manière, l'évaluation des élèves semble être reportée à l'épreuve de la sortie. Si cette fonction n'est pas tout à fait absente du déroulement des études, sa discrétion préserve peut-être un sentiment de sécurité chez les élèves qui ne sont ni en compétition les uns avec les autres, ni sous la menace permanente d'être sanctionnés d'une exclusion (comme le raconte Georgia Ives à propos du CNSMDP). Toutefois, en n'imposant pas de référentiel de compétence permettant une véritable évaluation des élèves, l'école délègue implicitement ce rôle au monde professionnel auquel le jeune acteur va être confronté à sa sortie : en se refusant à valider ou invalider des compétences, elle fait de la sortie le moment où faire ses preuves plutôt que celui où déployer ses connaissances.

La « dragée au chocolat³ » de la représentation

En entretien, Michelle Nadal, professeure de danse au Conservatoire de 1969 à 1993 formulait l'observation suivante :

¹ Arrêté du 1^{er} février 2008.

² *Ibid.*

³ Michelle Nadal, professeure de danse au Conservatoire de 1969 à 1993 (ent., 08/15).

En général, le comédien, s'il y a une œuvre au bout, là, il fait l'effort. Il va travailler comme un danseur. Travailler, travailler, travailler, parce qu'au bout il y a la dragée au chocolat qui est la représentation. C'est ça le défaut de l'acteur. (ent., 08/15)

Cette dernière considère la représentation comme une des conditions nécessaires pour voir l'acteur s'engager pleinement dans un processus de travail mais aussi d'apprentissage. Je l'interroge :

EP : Alors que le danseur travaille...

MN : Le danseur travaille sur son corps tout le temps. C'est une très grande différence de mentalité vis-à-vis du mouvement. Le comédien travaille pour une œuvre, mais pas pour le travail en soi. Le travail en soi l'emmerde. Mais il fera des efforts considérables... Je me souviens d'un qui devait faire du fil de fer [...] et il traversait la salle entière sur fil de fer sans protection. Il avait travaillé avec des acrobates. L'acteur va bosser comme un fou, et après il laisse tomber ! (ent., 08/15)

Même si ces formations proposent un parcours progressif qui éloigne d'abord les élèves de la représentation, celle-ci n'en a pas moins une place essentielle dans l'apprentissage proposé. D'une part, elle peut être un moyen pour mener à son terme un « geste pédagogique », comme le remarque Stanislas Nordey (ent., 05/16). Elle peut aussi constituer un accélérateur de progression pour les élèves : comme le souligne Michelle Nadal, la représentation est une carotte qui les incite à fournir un effort plus grand et donc à acquérir des compétences plus vite. D'autre part, elle est le moment d'une exposition des jeunes acteurs, qui participe à construire leur « visibilité », donc leur introduction sur le marché du travail : en troisième année, les différents ateliers d'interprétation ont explicitement vocation à mettre les élèves en situation de création d'un spectacle et de représentation, de sorte qu'ils rencontrent des professionnels dans un cadre de travail proche des réalités qui les attendent à la sortie et qu'ils soient vus par d'autres professionnels susceptibles de leur proposer ultérieurement des emplois. Pédagogie et insertion professionnelle se mêlent donc à ce moment particulier du cursus.

Notons que même sans la présence finale et effective d'un public, la transmission de l'art dramatique inclut très souvent la notion de représentation. La plupart des stages d'interprétation s'organisent sur le mode d'un travail avec un metteur en scène sur une œuvre dramatique : dispositif semblable au processus de répétition d'une pièce. À l'occasion d'un stage à l'ESTBA autour de *Platonov*, Sandrine Hutinet l'expose ainsi aux élèves : « On ne va pas faire un spectacle, je ne suis pas là pour vous mettre en scène. Et en même temps, c'est un peu le jeu aussi. On est entre les deux » (cours, 01/14). De la même manière, Yann-Joël Collin explique aux élèves du Conservatoire de sa classe d'interprétation de première année que, quand bien même il n'y aurait pas de journées de juin, donc de temps d'exposition du travail devant un public, il entend tout de même « monter la pièce », faisant de cet horizon la définition d'un mode de transmission (cours, 04/15). Il n'est pas rare que les cours d'interprétation aient lieu dans les espaces de représentation des écoles, sur la scène du théâtre du Conservatoire par exemple, pour prendre la mesure d'un authentique plateau et éprouver le rapport à la salle, fût-elle occupée seulement par quelques témoins. Le fait que l'apprentissage de l'art de l'acteur passe par la création et sa finalité, la représentation, semble constituer un postulat sur lequel ces formations reposent et se structurent. Les ateliers comme celui de Sandrine Hutinet sont clos la plupart du temps par un « rendu » qui, s'il ne prend pas la forme d'une représentation « publique »

(c'est-à-dire ouverte à un véritable public venu de l'extérieur de l'école), mais interne, inclut tout de même la notion de représentation et la présence d'une assemblée de spectateurs. Les élèves jouent un spectacle, parfois annoncé comme étant un *work in progress*, devant l'équipe pédagogique (directeur, responsable pédagogique et professeurs) ainsi que les autres élèves de l'école. Devant cette assistance choisie, la pression n'est pas absente mais elle s'exerce autrement : la bienveillance étant censée régner dans cette assemblée de pairs, l'attention de tout un chacun est focalisée sur le processus de travail et la progression de l'élève et non sur le résultat global. À ce propos, l'actuel directeur du TNS raconte son expérience d'élève : « au Conservatoire, par exemple, certains profs étaient tellement terrorisés par le fait qu'on allait juger leur travail que finalement, ils ne s'occupaient plus de nous » (ent., 05/16). Ce qu'il dénonce ici, c'est la tendance des intervenants à se détourner du processus de travail sous la pression du résultat¹. D'une certaine manière, les élèves eux-mêmes sont exposés à ce risque. La tension vers la représentation représente donc, dans la transmission de l'art dramatique, un catalyseur et une tentation, avec ses bénéfices et ses dangers.

Celle-ci est beaucoup moins présente dans la transmission des disciplines non-théâtrales. En effet, à première vue, l'horizon de la représentation n'est pas au cahier des charges de la transmission des autres arts. Mise à part Caroline Marcadé, au CNSAD, qui a, depuis son arrivée dans cette institution, exigé que l'apprentissage de la danse débouche sur un geste de création², les autres professeurs se contentent souvent d'œuvrer dans le secret de l'atelier, leur discipline étant d'abord assimilée aux enjeux de la préparation et de la technique avant ceux de la création et de l'interprétation : de ce fait, soit le processus d'apprentissage se suffit à lui-même, soit des présentations internes s'organisent, auxquelles sont seulement conviés élèves et professeurs de l'établissement. Daniel Mesguich au contraire prônait qu'à la fin de l'année, tous les professeurs « y aillent de leur petit show » pour « qu'il y ait quand même un but, que ce ne soit pas comme ça » (ent., 10/12). La plupart du temps, c'est le souhait de l'enseignant de proposer cette ouverture au public et c'est à la direction d'en fixer les conditions. Muriel Barra suggérait que cette situation pouvait constituer, au contraire de ce qui était insinué par Michelle Nadal, « une force » : « ils vont beaucoup au plateau. [...] Si, à un moment, il n'y a pas cette pression c'est pas mal aussi. Ça peut aussi être une force de ne pas y aller » (ent., 09/15). Certaines disciplines, comme les arts martiaux ou les pratiques somatiques se situent tout à fait en dehors de la notion de représentation : la tentation du plateau est donc absente de leur transmission³.

¹ Si l'on prolonge son propos, on pourrait envisager un risque d'opportunisme de la part des intervenants sur ce sujet dans la mesure où les conditions de production et de diffusion proposées dans ces écoles sont parfois plus luxueuses que celles qui ont cours aujourd'hui. De plus, l'effet vitrine ne concerne pas seulement les élèves mais aussi les intervenants pour qui c'est souvent l'occasion de montrer leur travail, dans de meilleures conditions de « visibilité », parfois, que leurs propres mises en scène « professionnelles ».

² Cf. infra, « “Faire danser les acteurs” : un défi scénique lancé aux apprentis comédiens – le cas de l'enseignement de Caroline Marcadé (CNSAD/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 371-381.

³ Ces disciplines s'éloignent même explicitement de la notion de représentation. Nous aborderons ce point plus en détails dans la partie suivante en nous demandant si cet aspect est ou non un critère de choix de ces disciplines pour mener un travail de fond sans tentation du résultat que constitue la représentation.

Par contre, elle pointe son nez dès lors qu'il s'agit des autres arts vivants. Dans la transmission du chant, l'horizon de la présentation du travail devant un public peut clairement être intégré au processus d'apprentissage et en constituer une étape importante. En effet, « chanter devant des gens » fait exercice en soi. Les stages de chant de Françoise Rondeleux au TNS se clôturent toujours par une présentation publique ouverte à un public restreint (interne). De même, à l'ENSATT, plusieurs présentations internes ponctuent l'apprentissage des élèves dans cette discipline. Ce parcours se clôture par la réalisation d'un cabaret ouvert aux invités des élèves, mais aucune communication n'est faite par l'école, pour toucher un public plus large. Au Conservatoire, l'enseignement du chant n'a aucune visée publique : seule une présentation devant les autres élèves de la classe a lieu en fin d'année. Étant donné que ceux-ci travaillent par binômes, c'est l'occasion pour eux d'entendre leurs camarades et de chanter devant une assemblée un peu plus conséquente.

La présentation devant ce public interne peut constituer une occasion pour les élèves de mettre à l'épreuve les compétences qu'ils ont acquises en cours dans une situation beaucoup plus inconfortable et exposante par rapport à l'intimité de la salle de classe. Au TNS, sous la direction de Michel Saint-Denis, la formation était ponctuée dès la première année par des présentations internes devant l'équipe pédagogique. Toutes les disciplines enseignées dans l'école étaient concernées par cette épreuve d'évaluation. Dans les archives du TNS¹, on retrouve la trace de bulletins d'annotation où l'ensemble des professeurs de l'école émettait un jugement sur chacune des prestations des élèves, jouées, chantées et dansées. De plus, un feuillet datant de juillet 1956 nous apprend qu'un concours de sortie a eu lieu cette année-là : au programme de celui-ci, on trouvait à la fois la présentation de scènes classique et un exercice de chant².

La difficulté que représente ce passage au plateau pour défendre une partition chantée ou dansée peut donc aussi fonctionner comme un catalyseur de progression. C'est ce que défend Caroline Marcadé en en faisant une condition sine qua non de sa présence au Conservatoire, donc de son enseignement. Dans d'autres cas, cette exposition est limitée par la direction pédagogique. À l'ENSATT, Philippe Delaigue raconte :

Moi j'ai beaucoup résisté par exemple sur le chant : parce qu'au début il y avait des présentations très régulièrement, toutes les trois-quatre semaines. Cela m'irritait au dernier degré. Ils chantaient, c'était très ridicule. Des espèces de petites présentations, avec des interprétations complètement cons des chansons. Un peu comme le cabaret qu'ils font en ce moment, sauf que là, il n'y en a qu'un, ils s'y mettent vraiment. C'était vraiment un travail de singe donc je leur ai dit que ça je n'en voulais plus. Je préférerais mille fois qu'on fasse des sessions sur l'opérette, sur Brecht/Weill, sur la comédie napolitaine, que l'on travaille vraiment là-dessus et que ça donne lieu éventuellement à une présentation ; mais là, chanter, Brel, Ferré, et tout ça, je trouve ça complètement con, enfin inutile quoi. (ent., 10/14)

¹ « Programmes de présentation des élèves devant les professeurs », Démonstration de cours avec notes manuscrites a priori de Michel St Denis. Fonds Michel Saint-Denis, BNF Arts du spectacle, consulté en juin 2015.

² Feuillet A4 daté du 3 juillet 1956 intitulé « Concours de sortie du 1^{er} groupe d'élèves comédiens », Fonds Michel Saint-Denis, BNF Arts du spectacle, consulté en juin 2015.

Dans son propos, se mêlent plusieurs éléments significatifs. L'horizon de la représentation, et surtout de la présence d'un public, fait entrer dans l'apprentissage la notion d'interprétation. Or, interpréter un air ou une chanson devant un public, même connu, constitue une étape qui peut s'avérer difficile. D'une certaine manière, les moments d'exposition des élèves sont choisis dans la mesure où ceux-ci les mettent en valeur plus qu'en difficulté : le fait que ces présentations ne soient pas publiques est une marque de la progressivité de ces enseignements et du soin apporté à l'image des élèves.

Ce qui affleure dans son propos, c'est le rejet de codes de représentation qu'il considère comme dépassés et qui, selon lui, exposent les élèves au ridicule. Il évoque des dramaturgies où le chant s'intègre à une structure dramatique plus qu'il ne constitue la colonne vertébrale de la représentation comme sources possibles d'un apprentissage intéressant. Ce que son propos révèle, aussi, c'est un doute quant à la capacité de ces enseignants en chant à orchestrer un projet de représentation et donc à se charger, à un moment donné du processus, de la question de l'interprétation.

Les autres arts sur la scène des écoles

Ces dernières années, plusieurs propositions émanant de la direction de ces écoles, mais aussi des intervenants et enfin des élèves, favorisent au contraire cette incursion des autres arts sur le plateau.

Les professeurs de disciplines non-théâtrales sont souvent sollicités par les metteurs en scène invités ou les professeurs d'interprétation de l'école pour apporter leurs compétences à leur projet de création. Au moment des journées de juin, par exemple, au Conservatoire, des collaborations éphémères se mettent en place entre les professeurs afin de chorégraphier une séquence de mouvement ou d'orchestrer un chant. Cela s'observe depuis que ces disciplines sont entrées dans les cursus : Michelle Nadal témoigne avoir été réquisitionnée à maintes reprises, soit par les professeurs, soit par les élèves pour intégrer de petites chorégraphies à des scènes du concours de sortie ou des spectacles. Sur le même modèle, au moment de la création du *Radeau de la Méduse* au TNS (spectacle de sortie du groupe 42), Thomas Jolly a souhaité faire appel à la professeure de chant Françoise Rondeleux pour faire travailler les élèves sur la partition chantée¹. Par ailleurs, il arrive que des ateliers d'interprétation soient confiés à un couple « interdisciplinaire » : c'était le cas du projet *Les Raisins verts* codirigé par Anne Alvaro et Thierry Thieû Niang, en novembre 2014 au Conservatoire. Et enfin, parfois l'interdisciplinarité est contenue dans l'identité artistique de l'artiste, celui-ci assurant ainsi l'intégralité du processus de création : c'est le cas de Mathieu Bauer, metteur en scène/batteur qui a orchestré la création de *Shock corridor*, d'après le film éponyme de Samuel Fuller, avec sa sensibilité musicale et poursuivi cette direction derrière sa batterie, sur le plateau, avec les élèves².

¹ Ce spectacle a été créé le 17 juillet 2016 à Avignon, puis repris au Théâtre national de Strasbourg et aux ateliers Berthier (Paris, XVIIe) en juin 2017 avant de partir en tournée en Chine en juillet 2017 et à Monaco en août.

² Ce spectacle a été créé en mars 2016 au Nouveau théâtre de Montreuil, puis programmé en janvier-février 2017 dans ce même lieu.

Plus rarement, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent en charge cette dimension interdisciplinaire en insufflant, dans les projets auxquels ils participent, les compétences qu'ils ont acquises pendant la formation : c'est un moyen pour eux de tester leur autonomie sur ce sujet. C'est ce que nous avons pu observer lors des répétitions de l'atelier-spectacle dirigé par Daniel Larrieu à l'ENSATT en janvier 2015¹. À ce propos, Daniel Larrieu dit le plaisir d'avoir pu « tout leur demander », à propos des élèves acteurs : il leur a notamment suggéré d'intégrer des chants dans le spectacle, tout en assumant pleinement son incompetence sur ce sujet. Les élèves les plus chevronnés musicalement ont pris en charge cet aspect et ils ont dirigé, à tour de rôle, des échauffements vocaux sur les temps de répétition. Dans les écoles supérieures d'art dramatique, cette situation est plus exceptionnelle : la collaboration reste la base de l'introduction des autres arts dans les productions théâtrales. L'acteur, même s'il dispose peut-être d'un bagage propre sur ces disciplines, est presque toujours coaché par un spécialiste dans le processus de création. Aujourd'hui, c'est souvent comme cela que les productions théâtrales se construisent (à condition d'avoir les moyens financiers d'inviter, sur la création, un chorégraphe ou un maître de chant à y prendre part).

Le travail sur des genres qui appellent des collaborations interdisciplinaires comme l'opérette ou la comédie musicale est aussi l'occasion de ce type de rencontre. André Litolff a par exemple composé et orchestré les chants de plusieurs ateliers-spectacles donnés à l'ESTBA. Compte tenu de sa position sur ce sujet, il n'est pas étonnant qu'une des premières mesures prises par Daniel Mesguich concernant les autres arts ait été de proposer à Caroline Marcadé et Alain Zaepffel de s'associer pour diriger une comédie musicale. Dans ces projets, on retrouve la distinction posée en introduction entre une interdisciplinarité légère et une interdisciplinarité consubstantielle. C'est d'ailleurs ce que souligne Daniel Mesguich quand il expose les raisons qui l'ont poussé à proposer à Caroline Marcadé d'aborder ce genre. Il explique :

Caroline Marcadé ne faisait que faire danser les gens ; et je lui ai dit : « pourquoi ils ne parlent pas ? » et elle m'a dit « je suis prof de danse ». Et je lui ai dit : « et alors ? On n'a pas le droit de danser et parler ? Nous on fait du théâtre et pas de la danse ». Donc elle a mis des dialogues, et au bout d'un moment je lui ai carrément demandé de s'occuper d'un spectacle de comédie musicale avec des dialogues parlés, chantés, dansés, marchés. Le tout du théâtre... (ent., 10/12)

On retrouve une configuration de même type sur le projet de mise en scène du *Malade Imaginaire* orchestré par Alain Zaepffel au CNSAD en mars 2015, en collaboration avec les élèves danseurs, chanteurs et musiciens du CNSMDP. Cette fois-ci, les rôles sont dissociés : les chanteurs chantent, les danseurs dansent et les musiciens comme les comédiens jouent (les uns la partition musicale de Marc-Antoine Charpentier, les autres le texte de Molière). Deux très courts moments du spectacle nous donnent à voir ces derniers exécutant une petite chorégraphie et entamant un chant choral. Pour le reste, chacun est à son poste. Le projet était présenté comme une occasion rare de donner une place au sujet de l'interdisciplinarité sur la scène du Conservatoire ; le résultat en est, à travers notamment cette distribution disciplinaire, un retour à un système de cohabitation des arts sur le mode de l'ajout.

¹ Cf. infra, « En création avec un chorégraphe », Partie 4, II. 1., p. 505-531.

Enfin, il est de plus en plus fréquent qu'au cours de leur cursus dans l'école, les élèves comédiens fassent l'épreuve de la scène sous la direction d'artistes issus d'un autre champ disciplinaire, des chorégraphes la plupart du temps : dans la troisième partie, nous proposons une analyse précise de ce cas de figure. Il est un peu trop tôt pour affirmer que ces tentatives sont le signe d'un changement de cap de ces écoles quant à la place des autres arts dans la formation, mais elles témoignent d'une ouverture possible dans cette direction. Au CNAC, c'est une configuration qui est en place depuis maintenant plus de vingt ans. En effet, depuis les années 1990, le spectacle de sortie de l'école est « mis en piste » soit par un metteur en scène, soit par un chorégraphe¹. Se sont succédés à cette place des artistes aussi divers que Josef Nadj, François Verret, Guy Alloucherie, Jacques Rebotier, Laurent Lafargue, George Lavaudant, David Bobée ou Fatou Traoré. Les enjeux de ce moment du cursus sont présentés ainsi :

Chaque année, durant trois mois, entre septembre et décembre, la promotion sortante du CNAC travaille sous la direction d'un metteur en scène de renommée, qui doit intégrer leurs agrès et leurs propositions. Les étudiants sont ainsi placés en position d'interprètes créatifs, dans des conditions proches de leur réalité future, encadrés par une équipe professionnelle artistique et technique.²

Une seconde contrainte est que le spectacle doit avoir lieu sous chapiteau : en dehors de cela, l'artiste est libre. Parfois, il est assisté de spécialistes du cirque (c'est le cas de Christophe Huysman qui s'était entouré de trois collaborateurs circassiens) ; parfois, il est seul aux commandes d'un projet essentiellement interdisciplinaire : les élèves ont, durant leur deux années d'études, acquis une maîtrise de leur agrès et une autonomie de création autour de celui-ci, et vont mettre ces compétences au service du projet d'un artiste. Le metteur en scène lui, devra prendre en compte ce matériau dans sa conception du spectacle et respecter quelques « règles de l'art » qu'il appréhendera au fur et à mesure des répétitions : difficile par exemple, de faire des retours en direct aux acrobates d'un numéro de bascule, réalise le chorégraphe Denis Plassard pendant le travail avec les élèves circassiens au CNAC³.

Ce type de relations nous semble intéressant à plusieurs égards. D'abord parce qu'elles mettent l'interprète en position d'être le premier responsable de son art, puisque son interlocuteur n'en est pas spécialiste. Ensuite, parce que face à un artiste issu d'un autre champ disciplinaire que le sien, celui-ci se met, en même temps, plus sereinement, dans la posture de celui qui apprend, même à cette extrémité du cursus. Enfin, parce que les enjeux de pouvoir et de séduction sont légèrement moindres dans cette configuration, dans la mesure où l'artiste représente moins directement une cible à atteindre en vue de la constitution d'un réseau pour la sortie. À noter que le spectacle de sortie du CNAC est créé en trois mois et que le reste de l'année est consacré à sa tournée. C'est donc une véritable vitrine, pour les élèves, mais aussi pour l'artiste, que le public voit nécessairement sous un jour nouveau. C'est une vitrine aussi pour la discipline elle-même. Le spectacle de la septième promotion de cette école intitulé *Le cri du caméléon*, dirigé par Josef Nadj, connu par exemple un véritable succès et sa

¹ Bernard Turin, directeur du CNAC de 1990 à 2003, est à l'origine de cette initiative.

² [http://www.cnac.fr/cnac-852--Spectacle de fin detudes Promotion Cnac 2015 27e](http://www.cnac.fr/cnac-852--Spectacle_de_fin_detudes_Promotion_Cnac_2015_27e), consulté en juillet 2015

³ Denis Plassard, « La virtuosité est complètement décomplexée dans le cirque », in *Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines, Dédale, op.cit.*, p. 24.

diffusion (en tournée pendant trois années, de 1996 à 1999) eut un retentissement considérable. La formation, et ici plus particulièrement son terme sous la forme du spectacle de sortie, deviennent, selon les dires de Tim Roberts, un « moteur pour le développement d'un secteur¹ ».

Lecture des livrets de sortie des élèves

Aujourd'hui, des livrets de sortie sont édités pour chaque promotion sortante de ces écoles : distribués lors des représentations finales, elles permettent de mettre en valeur, dans une publication, le parcours et la personnalité de chaque élève. Une part de ces brochures recense les grandes lignes de la formation, une autre est consacrée à ces portraits. La pratique des autres arts est mise en exergue dans les listes d'intervenants réguliers et ponctuels, mais aussi dans les fiches individuelles. Le contenu de ces dernières est proposé par les élèves et validé par la direction pédagogique de l'école.

On y trouve plusieurs types d'informations : avec la photo, des données physiques (taille, couleur des yeux, tessiture de la voix), mais aussi la date de naissance (pas systématiquement), les langues parlées par l'élève et ses coordonnées (téléphone, mail). Il est aussi fait mention de disciplines artistiques mais aussi sportives supposées faire partie des pratiques de l'élève en dehors du théâtre : celles-ci deviennent alors un critère de distinction entre les jeunes acteurs. En vrac, on trouve, dans les livrets des groupes 32 à 40 du TNS², la mention des disciplines suivantes : jonglage, escrime, claquettes, apprentissage du fil, acrobatie, danse, poney, danse birmane, danse contemporaine, équitation, javelot, « art plastique, dessin, peinture et sculpture », et danse classique. Certaines listes, aussi hétéroclites que fournies, laissent imaginer un parcours particulièrement animé. Pour telle élève de la promotion 2013 de l'ESAD, on peut lire : « italien, soprano, ski médaille d'or ESF, natation, équitation, parapente, escalade, danse orientale, danse africaine avec les danseurs du ballet de Guinée », et pour telle autre « tai-chi-chuan, qi gong, équitation niveau Galop 3, danse hip-hop, sévillane et flamenco, patinage artistique niveau Patin national 3³ » ; de quoi faire rêver les directeurs de casting aux imaginations parfois limitées.

Ce curriculum comprend encore deux ou trois catégories selon les élèves (« Formation antérieure », « Stage » et « Expériences professionnelles ») dans lesquelles on découvre parfois la pratique d'une autre discipline artistique (danse contemporaine, classique, butô, hip-hop, claquettes, cirque, chant lyrique, clown et jeu masqué, acrobatie, danse voltige, chant...) ou sportive (gymnastique — pratique intensive précisée — kung-fu et taekwondo, boxe française et canne de combat...). Certains élèves ont des parcours atypiques : par exemple, une élève du groupe 38 note qu'elle a suivi deux ans de formation à l'École supérieure de danse de Québec et quatre ans de formation à l'École nationale de

¹ Tim Roberts, « La mise en place d'une formation supérieure des arts du cirque, un moteur pour le développement d'un secteur », in Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (dir.), *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, op.cit., p. 177.

² Livrets de sortie des groupes 32 à 40, consultés au TNS. Archives du TNS.

³ Livret de sortie, promotion 2013, ESAD, Paris, p. 26.

Cirque de Québec avant de passer un an au cours privé « Les Enfants terribles » à Paris (fondé en 1993 par Jean-Bernard Feitussi, ancien élève du CNSAD) pour enfin entrer au TNS... Les pratiques de type sportif sont beaucoup moins mises en avant par ces promotions (si tant est qu'elles existent).

Les deux dernières brochures du CNSAD sont construites de la même manière, à la différence que la description générale est extrêmement sommaire, les informations concernant le contenu de la formation étant distribuées dans les fiches individuelles. Pour chaque élève sont indiqués : type de voix, langue(s) parlée(s), autres disciplines, professeurs d'interprétation rencontrés au CNSAD, ateliers suivis et travaux à l'extérieur. Le choix des activités mentionnées dans les listes fourre-tout intrigue car des disciplines comme la danse sont omises par certains élèves dans leur profil alors qu'ils en ont tous fait au sein de l'établissement. En revanche, beaucoup de disciplines non-enseignées apparaissent, comme une revendication de choix personnels aussi valables que les savoir-faire développés dans l'école. Ces énumérations, en regard des expériences et de la photo, déclenchent une rêverie sur l'interprète dont les occupations sembleront parfois atypiques : « danse gaga », « musique électronique, chant (alias Bonnie Banane) », « échasses »¹.

La notion de niveau est presque absente de ces documents. Elle apparaît seulement quand il s'agit de sports dont la pratique est organisée par un système d'étapes et de classifications (par exemple, les galops pour le cheval, les médailles pour le ski, les ceintures pour le judo) et de la maîtrise des langues étrangères (mais pas toujours). Le lecteur ne pourra donc pas savoir si tel élève qui indique pratiquer la guitare sait vaguement jouer trois accords ou s'il possède réellement cet instrument. Cette lacune nous semble limiter la pertinence de tels catalogues. Ces observations nous invitent à nous questionner plus largement sur la mise en valeur de l'interdisciplinarité de la formation à la sortie de l'école.

Dispositifs d'accompagnement et tremplins vers la sortie : quelle mise en valeur de l'interdisciplinarité ?

L'entrée sur le marché du travail doit en principe succéder immédiatement à la formation en école supérieure. Les dispositifs d'insertion auxquels les élèves de ces écoles ont accès participent pour beaucoup à la crédibilité et au prestige de ces établissements et, par ricochet, la question de l'insertion professionnelle occupe une place importante dans l'esprit des équipes de direction de ces lieux. De même, la réussite des anciens élèves est largement utilisée pour attiser les convoitises des aspirants comédiens.

Dans la brochure annonçant la création de l'ESTBA, Dominique Pitoiset mettait l'accent sur cet aspect :

Question de chance ou de talent, mais pas seulement, les temps sont durs et les places de plus en plus chères. Il semble désormais difficile de se former, comme on dit, « sur le tas ». Les exigences du

¹ Livrets de sortie des promotions 2013 et 2014, CNSAD, Paris.

métier, les réalités du secteur professionnel nous obligent aujourd'hui à un peu plus de pragmatisme et la formation au sein d'une structure semble encore la voie la plus sûre pour atteindre son but.¹

Dans son propos, il mêlait pour justifier les caractéristiques de l'école les critères pédagogiques et pragmatiques : par exemple, sur le fait que l'école soit intégrée à un théâtre, il affirmait que cette opportunité « offre de meilleures garanties de confrontation avec l'art dramatique au quotidien et d'insertion professionnelle à terme² ». Le JTN constitue un marchepied fort prisé vers la profession. Créé en 1971 sous la forme juridique d'une association loi 1901 pour accompagner pendant trois ans les élèves issus du CNSAD et du TNS, ce dispositif a évolué suivant trois grandes étapes³. À l'origine, il visait à aider les jeunes comédiens sortant de ces écoles, dont une infime partie seulement intégrait la Comédie-Française. De sa création à l'année 1983, il fonctionnait sur le mode d'une troupe-entreprise. À partir de cette date, ce système a été remplacé par le principe des emplois aidés. Aujourd'hui, le JTN, subventionné à la hauteur d'un million d'euros par an par le ministère de la Culture et de la Communication, a plusieurs fonctions. D'abord celle d'organiser des auditions avec des metteurs en scène : depuis 1993, ceux-ci ne peuvent plus faire de présélection (sur dossier) mais se doivent d'auditionner tous les candidats disponibles sur les dates de travail proposées. Le deuxième mode de soutien est le remboursement d'une partie des salaires des jeunes acteurs engagés sur des projets : d'une certaine manière, le gain (financier) constitue une valorisation compensatoire de l'inexpérience et du déficit de notoriété de ces jeunes gens. Enfin, des subventions peuvent être accordées à des projets de création impulsés par des membres du JTN⁴. À sa direction se sont succédés Loïc Valard, Jacques Rosner, Patrick Guinand, Denise Leclerc, Josyane Horville et Marc Sussi, son actuel directeur (depuis 2000). Depuis sa création, l'association est présidée par les directeurs du CNSAD (de Pierre-Aimé Touchard à Claude Stratz, depuis 2007, c'est Muriel Mayette qui assure ce poste), la vice-présidence allant aux directeurs successifs de l'école du TNS.

Comme le remarque Thierry Pariente, le JTN fait figure d'« exemple à suivre⁵ ». Aujourd'hui, les autres écoles supérieures proposent toutes des dispositifs d'accompagnement inspirés par celui-ci. Il a été question à plusieurs moments ces dernières années de fédérer, voire de fondre les différents systèmes d'insertion, mais le maintien de cette multiplicité de dispositifs a finalement été préféré, d'abord pour des raisons géographiques :

Ces écoles, nées pour la plupart dans le cadre de la décentralisation, ont créé leurs dispositifs d'insertion pour nourrir et enrichir l'activité théâtrale de leur région, ce qui n'exclut pas qu'elles aident également leurs artistes à se produire sur le territoire national et international. Il n'y aurait donc pas grand sens à regrouper l'ensemble de ces artistes au sein d'une seule et même structure francilienne.⁶

¹ Dominique Pitoiset, Brochure synthèse de la promotion 2007-2010 de l'ESTBA, Document de communication.

² *Ibidem*.

³ Cf. supra, « Portrait des écoles supérieures d'art dramatique », Intro, p. 39-44.

⁴ En 2015, le JTN a commandé à Audiens une enquête sur le devenir des comédiens issus du CNSAD et de l'école du TNS une fois sortis de ce dispositif. L'enquête est disponible en ligne : http://www.jeune-theatre-national.com/Themes/v1/media/site_doc_15.pdf, consulté en août 2017.

⁵ Thierry Pariente, in Marc Sussi (dir.), « Le JTN a 40 ans », Brochure éditée en 2011, p. 54. Voir http://www.jeune-theatre-national.com/Themes/v1/media/site_doc_14.pdf, consulté en janvier 2017.

⁶ Marc Sussi (dir.), « Le JTN a 40 ans », *op. cit.*, p. 51.

Toutefois, sur la demande de certains metteurs en scène, certaines auditions du JTN sont accessibles aux élèves d'autres écoles supérieures choisies par ceux-ci.

Au sein de ces dispositifs, la valorisation des compétences interdisciplinaires semble assez anecdotique. La grande majorité des artistes qui font passer des auditions au JTN sont des metteurs en scène. Toutefois, comme le remarque le professeur de chant André Litolff, il arrive régulièrement qu'il soit demandé aux élèves, sur des productions théâtrales ou cinématographiques, ou en amont, au moment des auditions, de maîtriser une ou plusieurs disciplines non-théâtrales :

Les élèves qui sortent, dans les castings qu'ils passent, on leur demande très souvent de chanter une chanson. Il y a une des anciennes élèves qui a fait l'audition de Bob Wilson et on lui a demandé de préparer deux chansons. Pour qu'au cas où ils ont une demande pour un casting ils n'aient pas à bâcler quelque chose en deux trois jours. (ent., 01/14)

Comme l'indique l'enseignant, les compétences acquises pendant la formation sont alors valorisées, ou plutôt, elles permettent de valoriser le jeune acteur (et peut-être de le distinguer) : ayant découvert ces disciplines dans le cadre de sa formation, il est moins démuné et dispose d'un certain savoir-faire sur lequel il peut s'appuyer.

Toutefois, contrairement aux circassiens, pour qui les autres arts que sont le théâtre et surtout la danse peuvent représenter des débouchés possibles à la sortie de l'école (ou en cas de blessure), les comédiens formés dans les écoles supérieures d'art dramatique s'orientent pour la grande majorité vers cette spécialité. Un circassien osera parfois se présenter à une audition de danse (d'autant plus si le chorégraphe en question est en quête d'interprètes au profil atypique) tandis que les acteurs français formés dans les écoles du corpus ne justifient que rarement d'une technique suffisante pour sortir de leur discipline d'élection.

Certains témoignages recueillis nous invitent à nuancer ce constat. V., élève de l'ENSATT, souligne en entretien :

Je sens que la danse c'est un outil pour moi, très fort, et que je peux l'utiliser. Même Daniel Larrieu m'a fait des compliments par rapport à ça et même par rapport à ce que je ressens de la danse. [...] Quand je chercherai du travail je sais que je n'aurai aucun problème à aller vers des auditions de danse : ils me diront « vous n'êtes pas danseuse, je ne veux pas de vous », mais moi je sais que j'ai une aspiration à ça en tous cas. (V., ENSATT, promo 74)

De même, plusieurs professeurs mentionnent le cas d'élèves ayant basculé dans une autre discipline artistique à l'issue de leur formation théâtrale ou bien qui travaillent à la jonction entre deux disciplines. Françoise Rondeleux raconte : « Il est arrivé une fois qu'un élève en sortant du TNS se présente et entre au Conservatoire de Musique de Paris en tant que chanteur. Ce travail avait éveillé ce désir » (ent., 12/14). Dans les archives du CNSAD, on retrouve la trace d'un parcours de ce type. Un communiqué annonce le concert d'une ancienne élève en mars 1990 ; l'introduction, ironique, est frappante :

Le Conservatoire a le plaisir d'inviter – pour une fois, et donc exceptionnellement – une de ses anciennes élèves, SYLVIE LAPORTE, qui a mal tourné... dans un tour de chant, qui a connu un grand succès la saison dernière au Théâtre de la Bastille.¹

La boutade joue sur les hiérarchies de valeur entre les disciplines alors en voie d'être dépassées tout en étant toujours présentes ; elle souligne, en même temps, le caractère exceptionnel de ce type de parcours. Aujourd'hui, disons que les exceptions sont plus nombreuses : un nombre plus important d'élèves fait montre d'un parcours réellement interdisciplinaire que les enseignements traversés dans la formation supérieure peuvent, au mieux nourrir, mais rarement susciter². La responsabilité et l'autonomie de l'élève sont, sur ce point, prédominantes. C'est ce que paraît démontrer *a contrario* le parcours d'une comédienne comme Norah Krief, dont les spectacles personnels donnent tous ses droits à la chanson et qui affirmait en 2009 : « En fait, j'ai la chance de ne pas avoir fait le Conservatoire. Cela m'aurait sans doute formatée³ ». Dans *Les Voyages du comédien*, Georges Banu évoque l'« empreinte identitaire » de celui qu'il nomme « l'acteur insoumis » : selon lui, cette empreinte est à la fois acoustique, rythmique et énergétique. Elle constitue le « grain de l'acteur ». Il met l'accent sur le fait que cette identité est à la fois une « donnée » et une « construction » : « l'acteur insoumis possède des dons biographiques propres qu'il convertit en identité artistique⁴ ». La pratique des autres arts pourrait-elle contribuer à cette empreinte ? La présence scénique de Vimala Pons par exemple, actrice-acrobate ayant suivi sa formation pour moitié au CNSAD et pour moitié au CNAC, nous semble singulière. Dans le spectacle *R & J* mis en scène par Jean-Michel Rabeux, elle interprète une partition physique intense sans que celle-ci ne bascule jamais du côté de la virtuosité acrobatique ou du mouvement dansé. Néanmoins, son engagement dans le jeu et même dans l'acte de dire sont empreints d'une intégrité physique et d'une liberté corporelle qui les modifient sensiblement. De même, le jeu d'un Denis Lavant ou même d'un Marcel Bozonnet, portent la marque, ténue, comme sur un palimpseste, de leurs autres pratiques. Dans *Tabac rouge* de James Thierrée (dont le jeu personnel est imprégné de sa remarquable expérience à la croisée des disciplines), la présence de l'acteur Denis Lavant se démarque nettement de celle des danseuses de la distribution ; elle révèle un riche bagage dont on comprend qu'il provient à la fois de cet individu singulier, de sa sensibilité, de ses expériences de vie et des pratiques artistiques qui l'ont construit et transformé. Sur ce sujet, encore une fois, l'interdisciplinarité de la formation supérieure a pu constituer un tremplin pour développer de telles qualités, mais celles-ci sont d'abord le fait de choix artistiques et de pratiques autonomes, qui se prolongent bien au-delà du temps de l'école.

Et heureusement, pourrait-on dire, car dans la mesure où désormais un certain nombre de disciplines non-théâtrales constituent des enseignements obligatoires, cette part de libre arbitre dans la

¹ « Communiqué sur le concert de SYLVIE LAPORTE », CNSAD, Vendredi 9 mars 1990 à 19h. Archives du CNSAD.

² Cf. infra « Les "entre-deux" », Partie 4, I. 1., p. 449-451.

³ Norah Krief, cité dans Fabienne Darge, « Norah Krief : le bonheur sur les planches », in *Le Monde*, 5 octobre 2009, http://www.lemonde.fr/culture/article/2009/10/05/norah-krief-le-bonheur-sur-les-planches_1249449_3246.html, consulté en septembre 2017.

⁴ Georges Banu, *Les Voyages du comédien*, op. cit., p. 25.

métabolisation des apprentissages est une protection contre une forme d'homogénéisation des identités artistiques des acteurs issus des grandes écoles. André Litolff se souvient d'un élève au profil atypique :

Il y en a même un, Tristan, qui a été engagé dans des comédies musicales. Non seulement c'est un bon comédien mais musicalement il avait un très bon niveau : on lui a demandé de chanter, de danser, de jouer de la guitare et de faire des claquettes ! Et il sait faire tout ça. Mais ça, c'est une exception. (ent., 01/14)

Malgré la part d'interdisciplinarité de la formation, on ne s'y trompe jamais, il s'agit de former un acteur qui fera en premier lieu (et souvent exclusivement) du théâtre : les cas de Tristan, de V. et de plusieurs autres sont des exceptions surgies et formées principalement en dehors de l'enceinte de l'école supérieure d'art dramatique.

Questionnée sur la manière dont elle se définit en tant qu'artiste, Fanny Sintès, élève au CNSAD qui a suivi le même double parcours que Vimala Pons, répond :

Ça dépend de qui je rencontre ou d'où est-ce que je suis. Quand je fais beaucoup de cirque, je n'ai aucun problème à dire que je suis comédienne et circassienne. Quand je suis dans une période où je ne fais plus que du théâtre, je vais juste dire que je suis comédienne. Maintenant, j'ai plus tendance à dire que je suis comédienne, et si on rentre dans une conversation, on va se rencontrer et je vais plus raconter. Parce c'est la formation que tu as faite qui te donne l'étiquette du métier que tu as. (ent., 02/16)

Elle poursuit : « Même les gens dont je suis très proche qui travaillent dans le cirque disent que je suis comédienne. Mon copain par exemple, il me présentera comme comédienne. Et pas comédienne et circassienne. Ça c'est un truc assez fort, où la formation que tu fais, c'est ton étiquette. Et t'as beau faire plein d'autres choses, c'est compliqué » (ent., 02/15). Cette « étiquette » ne semble pas nuire à Fanny Sintès dans son travail, au sens de lui interdire l'accès à l'une ou l'autre de ces disciplines. Néanmoins, gageons que cette définition symbolique, imposée par la formation traversée, peut avoir des répercussions sur les propositions faites aux artistes. Son témoignage trahit le poids des classifications disciplinaires qui, régissant la formation, se répercutent sur le parcours artistique des élèves.

Continuer à se former après l'école

Interrogés sur leurs projets à la sortie de l'école, les élèves répondent quasiment à l'unanimité qu'ils désirent mettre à l'épreuve de la réalité des plateaux les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur formation. Une seule élève (entrée très jeune au TNS) envisage la possibilité de compléter sa formation en Angleterre ; d'autres mentionnent un intérêt pour les masters de mise en scène proposés par le CNSAD et l'école de Lausanne, tandis que plusieurs évoquent la possibilité d'entreprendre d'autres formations, notamment intellectuelles (astrologie, philosophie, recherche en études théâtrales) en plus de leur pratique professionnelle. Tous les autres sont formels : il s'agit désormais pour eux de jouer, contre rémunération de préférence.

Questionnés plus précisément sur leur intention de profiter, ou non, de la formation continue à leur sortie de l'école, certains élèves avouent volontiers qu'ils ne savaient pas que ça existait. « C'est quoi ? », demande R., élève au TNS, alors en troisième année (R., TNS, groupe 42) ; « je ne sais même pas que ça existe ni en quoi ça consiste », admet E., une de ses camarades du groupe 42 (E., TNS, groupe 42). Malgré l'ignorance de certains sur ce point, la plupart des réponses récoltées font état d'un vif intérêt pour cette possibilité. « J'aimerais bien continuer à me former toute la vie », confie S., élève de l'ENSATT (S., ENSATT, promo 76). H., élève à l'ESAD, déclare que pour lui, un acteur est « en perpétuelle formation » tandis que S., élève du CNSAD, dit se méfier de la fausse humilité du « je veux toujours apprendre » et du côté infantilisant d'une telle conception. Dans la même veine, D., élève du groupe 43 au TNS affirme : « Moi, dans l'idéal je ne veux plus me former en sortant ; enfin, en jouant. Mais je ne veux plus être dans une position où quelqu'un vient m'apprendre quelque chose. À un moment, ça suffit ; et les fois où j'ai le plus appris c'est quand même quand je jouais... » (D., TNS, groupe 43).

Plusieurs élèves reportent à plus tard leur désir de poursuite d'un apprentissage : ils témoignent d'un fort désir de « faire », de « voir du monde avant », d'une envie de « passer à autre chose » et de « se lancer ». La formation continue est décrite comme un moyen pratique pour rencontrer des metteurs en scène. Les stages dirigés par ceux-ci représentent des occasions pour découvrir une méthode de travail spécifique et surtout pour initier un contact plus dense qu'en situation d'audition. Elle est aussi présentée comme un temps de travail particulièrement propice pour « se faire peur » (J., ESTBA) : « aller dans des environnements où personne ne te connaît » (S., ENSATT, promo 76), se mettre en danger, sortir de ses routines. Quelques élèves expriment aussi un intérêt pour des formations portant sur des disciplines particulières (cirque, capoeira, danse, clown).

L'enquête menée auprès d'un échantillon plus large d'élèves révèle que cette intention de poursuivre ou d'entamer la pratique d'une ou plusieurs disciplines non-théâtrales à la sortie de l'école est quasiment généralisée. Seul 20 % des élèves interrogés ne mentionnent aucun projet de ce type ; 35 % d'entre eux déclarent souhaiter pratiquer la danse, 43,5 % mentionnent la musique (chant ou pratique d'un instrument). D'autres disciplines sont évoquées de manière plus disparate : le yoga, le qi gong, l'aïkido, la capoeira, le judo, le rugby, le volley, la marionnette, la boxe, la méthode Feldenkraïs, l'escalade, la natation, le krav maga, l'acrobatie et la plongée sous-marine ! Bien sûr, ce ne sont que des intentions et il faudrait réaliser une seconde enquête pour vérifier leur réalisation dans la réalité. Néanmoins, ces chiffres signalent que la formation supérieure semble avoir éveillé des désirs par rapport aux disciplines non-théâtrales : sur ce point, le cahier des charges est donc rempli.

Questionnée sur le lien entre ses expériences de formation (au CNSAD et au CNAC) et ses choix en tant que jeune artiste à la sortie de l'école (travailler en collectif, créer des spectacles interdisciplinaires), Fanny Sintès répond : « les deux choses sont assez séparées » (ent., 02/16). Elle explique que les formations traversées dans ces deux écoles lui ont en effet permis de rencontrer des partenaires (qui sont aujourd'hui ses collaborateurs) et que de ces rencontres sont nées des pistes de travail (notamment au sujet du croisement des disciplines et de leurs dramaturgies propres), mais que ces écoles n'ont pas directement participé à l'émergence de partis pris esthétiques et de désirs de création. Isabelle Ginot le pointe à propos de la formation du danseur : « il n'y a pas de causalité linéaire entre le projet pédagogique d'une formation et le vécu des danseurs dans leur vie professionnelle par la suite¹ ».

Sur la fin des cursus proposés dans les formations étudiées, la diversité des disciplines s'atténue : les autres arts se retirent pour ne revenir que si l'élève les sollicite dans son travail et les développe dans sa pratique autonome. Or on verra que les élèves acceptant de consacrer le temps nécessaire pendant leur formation (et particulièrement pendant la troisième année du cursus) à l'entretien des compétences acquises en cours sont extrêmement rares, ce qui conduit à une déperdition générale, dans cette fin de parcours, des savoirs transmis au début, au plus grand désappointement des professeurs de ces disciplines.

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon, *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 183.

III. DES DISCIPLINES AUX ENSEIGNEMENTS

Un tour d'horizon des dynamiques d'évolution de l'offre de formation des écoles du corpus ainsi que des légères variations de leurs taxinomies respectives constitue un préalable nécessaire à la réflexion sur les statuts et fonctions des différentes disciplines non-théâtrales au sein des cursus, ainsi qu'à la mise en perspective de l'analyse des enseignements.

1. La valse des disciplines

À l'échelle une, celle des cours, la plus exacte et pointilleuse qui soit, l'examen de l'évolution des propositions pédagogiques de ces écoles force à constater que pas une année ne ressemble à l'autre, et ce dans aucune des écoles étudiées. Si les cadres et objectifs restent structurellement stables, les enseignements, eux, évoluent constamment : certaines disciplines disparaissent tandis que d'autres font leur entrée dans la formation, les plages horaires changent, ainsi que les intitulés qui les annoncent dans les emplois du temps. Ces modifications se font d'une année sur l'autre, voire parfois dans le courant d'une même année. « Il y a peut-être des promos qui feront du masque et d'autres qui n'en feront pas. Je pense que c'est plus un parcours et qu'il n'y a pas de somme idéale », explique Serge Tranvouez (ent., 03/15). Pas une promotion ne reçoit exactement la même formation qu'une autre : si le constat s'applique à toute entreprise pédagogique, il est démultiplié dans le contexte des écoles du corpus. Le choix de faire appel à des artistes invités qui ne sont jamais les mêmes, et dont le recrutement dépend d'une multitude de critères, à la fois artistiques, pédagogiques et pragmatiques (dont nous ne traiterons pas ici), en est une première cause, qui affecte dans une moindre mesure les disciplines ne reposant pas sur l'interprétation théâtrale.

En ce qui les concerne, les phénomènes de variation découlent davantage du fait que les cursus sont sans cesse affinés, le programme de formation étant un *work in progress* permanent : dans la valse tourbillonnante des disciplines, l'interprétation a des partenaires changeants. Certains lui restent fidèles, comme la danse, le chant ou l'escrime, parfois sous le masque de différents intitulés. Au contraire, certains vont et viennent, tentatives pédagogiques éphémères ou effets de mode fluctuants. D'autres enfin ont aujourd'hui plus ou moins disparu (c'est le cas du mime et de l'improvisation¹) ou n'ont jamais été invités au bal (sports et arts plastiques).

Au moment des changements de direction, les intitulés sont parfois modifiés alors que le professeur (et par voie de conséquence ce qu'il transmet) reste inchangé : variation terminologique qui ne témoigne donc pas toujours d'une véritable mutation de l'enseignement. Comme la charte graphique

¹ Il en sera question dans un développement spécifique : cf. infra, « L'improvisation comme propédeutique au jeu : un abandon progressif », Partie 4, II. 2., p. 532-535.

des documents de communication, l'allure de la formation change. À chaque nouveau mandat son lot de transformations pédagogiques et structurelles : les « départements », institués par Marcel Bozonnet, sont modifiés par son successeur Daniel Mesguich qui crée des sous-catégories comme « Solitude » ou « Exercices de la maîtrise ». À son arrivée au CNSAD, Claire Lasne Darcueil propose des cours dits « d'échauffements » en amont des classes d'interprétation. Chacune de ces propositions colporte une somme de représentations symboliques et un classement de l'ordre des priorités dans la formation qu'il nous faudra éclaircir.

Les fidèles : danse et chant

Sous des intitulés divers dont l'évolution n'est pas toujours corrélée à une modification des enseignements (comme nous venons de le mentionner), la danse et le chant constituent depuis le milieu du XXe siècle le socle du travail technique sur le corps et la voix dans les formations supérieures d'acteurs en France. Ces deux disciplines ont acquis une assise dans la formation qui en font des passages obligés, même dans les situations où les enseignements fonciers sont drastiquement réduits comme c'est le cas aujourd'hui au TNS. Ainsi, que ce soit au cours d'un stage pendant leur cursus (a minima), ou dans le cadre d'un cours hebdomadaire (formule la plus courante), les élèves comédiens sont aux prises avec les techniques constitutives de ces disciplines et les problématiques liées à l'interprétation qu'elles soulèvent.

Dans les documents portant sur la période qui précède directement celle qui nous intéresse, l'enseignement de Michelle Nadal était désigné alternativement par ces deux expressions : « Danse » et « Entraînement corporel et danse ». Sur l'emploi du temps de l'année 1982-1983 (et pour la dernière fois au Conservatoire), différents styles y étaient distingués, leur enseignement étant organisé sur plusieurs créneaux horaires mentionnant d'ailleurs le niveau du cours : lundi matin, « Danse : claquettes (débutants – 1^{ère} année) », lundi midi, « Danse : claquettes (avancés – 2^{ème} et 3^{ème} année)), mardi matin, « Danse : Style moderne (tangos, valses, rumbas, etc.)¹ ». Avec l'arrivée de Caroline Marcadé au CNSAD en 1993, on passe de cet enseignement optionnel marqué par la division en genres à un travail sur le corps basé sur une technique contemporaine. Dans sa *Poétique de la danse contemporaine*, Laurence Louppe se prémunit des critiques potentielles à son encontre portant sur son choix de ne pas faire pas de distinction entre danse moderne et post-moderne ou contemporaine. Elle avance le fait que, malgré les projets esthétiques divers, elle y voit un même champ de valeurs :

Pour moi, il n'existe qu'une danse contemporaine, dès lors que l'idée d'un langage gestuel non transmis a surgi au début de ce siècle : mieux, à travers toutes les écoles, je retrouve, peut-être non pas les mêmes partis-pris esthétiques (ce qui a peu à peu, dans ce travail, perdu son importance), mais les mêmes « valeurs » : [...] l'individualisation d'un corps et d'un geste sans modèle, exprimant une identité ou un projet irremplaçable, « production » (et non reproduction) d'un geste (à partir de la propre sphère sensible de chacun - ou d'une adhésion profonde et voulue au parti pris d'un autre). Le

¹ Emploi du temps de l'année 1982-1983, CNSAD. Archives du CNSAD.

travail sur la matière du corps, la matière de soi, (de façon subjective ou au contraire en fonctionnant sur l'altérité); la non-anticipation sur la forme [...], l'importance de la gravité comme ressort du mouvement (qu'il s'agisse de jouer avec elle ou de s'y abandonner). Des valeurs morales aussi comme l'authenticité personnelle, le respect du corps de l'autre, l'exigence d'une solution « juste » et non seulement spectaculaire, la transparence et le respect des processus et des démarches engagés.¹

Il ne s'agit pas ici de statuer sur cette question : toutefois, ses propos mettent en valeur le fait que des valeurs communes aux différentes esthétiques de danse nous autorisent à considérer le champ de la « danse contemporaine », tout en étant conscient de la pluralité de techniques qui le constituent. Aujourd'hui, dans les écoles supérieures d'art dramatique, c'est la danse contemporaine, que l'on pourrait qualifier, à la suite de Laurence Louppe, de danse de création, qui a pris la place des danses de salon.

Mis à part le Conservatoire, où des danseurs de l'Opéra dispensaient des cours de maintien au XIXe siècle, la danse classique n'a jamais eu droit de cité dans les écoles du corpus. Dans un entretien, Eva Karczag, interprète et professeur de technique Alexander souligne que la technique du ballet classique est « restrictive », c'est-à-dire qu'elle « demande un certain type de morphologie et un certain type d'esprit » tandis qu'« un des apports de la danse contemporaine est qu'elle nous accepte tels que nous sommes² ». Gageons que c'est en grande partie pour cette raison que la première a peu été mobilisée pour mettre en travail le corps des comédiens (en particulier à partir du milieu du XXe siècle). En juin 1993, au moment de son investiture au poste de directrice du département « Corps et Espace » du Conservatoire, Caroline Marcadé affirme à ce propos qu'« enseigner la danse à un acteur c'est le mettre en contact avec son corps, un corps organique, non formel » et qu'elle situait son enseignement « hors des codes esthétiques traditionnels³ ». On verra dans la seconde partie de cette étude que les différents enseignements regroupés sous l'intitulé « danse » ne se recoupent pas tous et qu'ils émanent souvent d'une pluralité de techniques, se rattachant non seulement au champ de la danse contemporaine mais aussi à diverses pratiques, dont certaines techniques somatiques.

Globalement, la danse constitue la discipline de référence pour mettre en travail le corps des acteurs : ce point de départ est très peu remis en question, en dehors du TNS où il s'avère qu'il n'y a (quasiment) jamais eu d'enseignement régulier de la danse. Cet élément est peut-être moins le fruit d'un choix tranché repoussant la danse hors de l'école, puisque cette discipline y a toujours été invitée, souvent sous forme de stages, que celui d'un concours de circonstances, les deux principales personnes ayant assumé la responsabilité de la formation corporelle des comédiens (Fernand Simon et Marc Proulx) n'étant pas issus du monde chorégraphique, mais de celui des arts martiaux pour le premier et du cirque pour le second.

Aujourd'hui, le « style » de danse enseigné est rarement précisé dans les programmes de formation (à l'exception de l'ESTBA, comme nous le verrons plus bas). Or, comme le souligne Mireille Arguel :

¹ Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, Bruxelles, 2004, p. 36-37.

² Eva Karczag, « Une Entrevue avec Eva Karczag » par Aileen Crow, in *Incorporer, Les nouveaux modes d'enseignement de la danse, Nouvelles de danse, op.cit.*, p. 54.

³ Caroline Marcadé, Brochure de présentation des enseignements, juin 1993. Archives du CNSAD.

L'analyse comparatiste des didactiques de danse montre bien qu'à chaque technique du corps, à chaque style de danse correspond un modèle du corps qui lui est spécifique et que toute pratique didactique se veut être un *acte d'emprise* sur l'enseigné qui *incorpore*, « fait corps », les contraintes et déterminismes techniques et/ou pédagogiques, transformant l'objet didactique *Danse* en message idéologique¹.

Dans les écoles étudiées « la technique du corps » sur laquelle repose l'enseignement de la danse n'est quasiment jamais mentionnée (ni dans les emplois du temps, ni dans les programmes de formation). Les élèves comédiens font de « la danse », comme si dans ce contexte d'apprentissage l'expression se suffisait à elle-même pour définir l'enseignement proposé. Au vu du parcours des professeurs que nous avons pu interroger et des cours auxquels nous avons pu assister, il s'avère que la transmission de la danse est assurée par des artistes chorégraphiques principalement formés en danse contemporaine² : les élèves comédiens suivent donc des cours de « danse contemporaine ». Dans les écoles supérieures de danse comme le CNDC à Angers³ ou le CNSMDP⁴ à Paris, les élèves abordent toujours plusieurs techniques de danse : à cette autre échelle, plus précise, la formule semble donc générique. La danse, telle qu'elle est présentée par les intitulés des cours, semble être considérée comme un *en soi*. Mais cet intitulé générique ne cache-t-il pas une autre réalité, celle d'un « enseignement de la danse (toujours) adapté aux acteurs » ?

En effet, le désir de mettre en lien l'apprentissage de la danse avec le cœur de la formation en art dramatique s'est accru au fil des années. Cela se traduit clairement dans les intitulés : les cours de Caroline Marcadé au CNSAD, désignés sous la bannière générale « Danse » de 2002 à 2008, ont ensuite pris le nom de « Danse-théâtre » ou « Danse / Théâtre », pour retrouver leur première appellation (« Danse ») dans le programme des enseignements de 2015-2016⁵. Dans un document en date de 2009, Daniel Mesguich confirme cette hypothèse lorsqu'il affirme que, sous sa direction, les « cours traditionnels de danse, de chant » seront poursuivis « mais sous une autre appellation, et donc peut-être à travers une autre orientation » : « danse-théâtre », « langue et voix », « nos élèves n'ayant

¹ Mireille Arguel, « La danse comme fondement d'une subculture », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, op.cit., p. 110-111.

² Nous recensons deux exceptions à ce constat : Valérie Onnis, professeure de danse à l'ESAD a suivi à la fois une formation de danse jazz et de danse contemporaine et Loïc Touzé, qui est intervenu au TNB pendant de longues années et poursuit son engagement pédagogique auprès des acteurs du TNS depuis la nomination de Stanislas Nordey au poste de directeur, a été formé à la danse classique, à l'Opéra de Paris, avant de se réorienter, à la sortie de cette école, vers la danse contemporaine. Cf. infra, « Des professionnels de l'enseignement », Partie 3, I. 2., p. 307-314.

³ À sa création en 1978, c'est le chorégraphe américain Alwin Nikolais qui prend la direction du CNDC d'Angers. Trois ans plus tard, il est remplacé par Viola Faber, issue de l'école Cunningham avant de voir ce poste confié en 1984 à un administrateur (Michel Reihl) afin que l'école ne penche pas pour un style particulier. Aujourd'hui, la formation qui y est dispensée défend la pluralité : l'enseignement « consiste dans l'apprentissage croisé de techniques issues de la danse moderne et contemporaine dont notamment les travaux des chorégraphes américains tels Merce Cunningham, Martha Graham, Trisha Brown, Alwin Nikolais, tout autant que ceux d'artistes européens comme Anne Teresa De Keersmaecker, Jean-Claude Gallota, Shlomi Tuizer ou Cédric Andrieux » (http://www.cndc.fr/site/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=18, consulté en août 2017) . Voir aussi Ingrid Monnier & Marie-France Delieuvin, « L'école supérieure du CNDC d'Angers », in *30 ans d'enseignement de la musique et de la danse en France, Marsyas*, hors série, Cité de la musique, Paris, 1997.

⁴ Georgia Ives, élève au CNSMDP en danse contemporaine, nous raconte qu'elle a reçu l'enseignement de plusieurs professeurs, formés à diverses techniques dont Suzanne Alexander (technique Cunningham), Peter Goss (yoga), Florence Vitrac (Nikolaïs) (ent., 03/16).

⁵ Ces observations s'appuient sur une lecture des emplois du temps et programmes des enseignements (à destination des élèves) de 1993 à 2016. Voir Archives du CNSAD.

pas vocation à devenir des danseurs ou des chanteurs professionnels »¹. De même, les textes rédigés par Caroline Marcadé dans les différentes brochures sur la formation au CNSAD témoignent de ce vœu :

Partir du corps pour rencontrer les autres, créer des espaces et des fictions, produire des images en travaillant la qualité des gestes, développer la conscience du mouvement, approfondir la respiration, apprendre à tomber, apprendre à chorégraphier un solo ou un chœur : autant de moyens que la danse ajuste pour elle-même et peut mettre au service du théâtre.²

D'autres écoles vont jusqu'à effacer la mention de la discipline « danse » : on retrouve à plusieurs reprises l'annonce de cours de « Mouvement », à l'ENSATT par exemple. Si les professeurs dispensant ces cours s'avèrent tous être des danseurs de formation, ce glissement lexical révèle tant une distance prise avec la discipline que l'affirmation de son adaptation aux besoins du comédien, et non l'inverse. Notons que ce phénomène est aussi à inscrire dans un champ plus vaste que celui du corpus : refuser de baptiser sa pratique par un terme renvoyant aux champs disciplinaires traditionnels est un choix de plus en plus fréquent parmi les artistes chorégraphiques. Ainsi, Toméo Vergès déclarait de façon significative : « Je ne parle pas de danse mais de corps » (cours, 02/15) aux élèves de la promotion arts du mime et du geste de l'ESAD auxquels il donnait stage. Autre manifestation d'une même tendance, il arrive que l'on parle de « cours de corps » dans les échanges verbaux, usage qui met l'accent de façon assez révélatrice sur le dépassement de l'incorporation de coordinations gestuelles et posturales propres à une esthétique du geste dansé pour lui préférer la neutralité d'un intitulé générique, quand bien même illusoire et porteur de potentiels effets d'essentialisation³.

À ce point il faut citer deux démarches qui mettent en perspective ces affirmations : la formation corporelle proposée à l'ESTBA a la particularité de passer par la transmission de deux approches de la danse : contemporaine et hip-hop, quand bien même l'enseignante en charge du premier enseignement se défend de transmettre un « style » défini⁴. De même, il y a quelques années à l'ENSATT, le travail du corps passait par deux enseignements distincts. Joseph Fioramante l'explique : « Pendant des années, on a fait en sorte que sur ces deux pôles (voix et corps), il y ait deux matières les concernant » (ent., 03/13). Il s'agissait d'une part d'un enseignement de danse contemporaine, d'autre part de danses de salon. Aujourd'hui, les professeurs ont changé, et avec eux les disciplines enseignées : les élèves pratiquent le « Mouvement » avec Mathieu Lebot-Morin et la technique Alexander avec Graham Fox.

¹ Daniel Mesguich, Brochure des enseignements 2009-2010. Archives du CNSAD.

² Caroline Marcadé et Edgard Petitier, Brochure des enseignements 2008-2009, p. 18. Archives du CNSAD.

³ Dans l'ouvrage intitulé *Penser les somatiques avec Feldenkrais : politiques et esthétiques d'une pratique corporelle*, Isabelle Ginot récuse l'idée d'un corps « neutre » (L'Entretemps, Lavérune, 2014). De même, les travaux de Michel Bernard mettent l'accent sur l'impossibilité de penser « un » corps (voir *Le Corps*, Éditions du Seuil (coll. Points Essais), Paris, 1995). Dans la préface de leur *Histoire du corps*, Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine et Georges Vigarello affirment que l'« hétérogénéité (du corps) est constitutive de l'objet lui-même. Elle est indépassable et doit être retenue en tant que telle dans une histoire du corps ». Voir Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine & Georges Vigarello (dir.), *Histoire du corps*, 3 tomes, Éditions du Seuil, Paris, 2005-2006.

⁴ Cf. infra, « Des outils techniques au service d'un apprentissage de la conscience corporelle - Muriel Barra et Valérie Onnis (ESTBA/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 361-370.

La même dynamique s’observe de façon plus nette encore quand il s’agit du chant. Cette discipline fait son apparition dans la formation dispensée au Conservatoire dans les années 1970 avec l’arrivée des deux personnalités marquantes que sont Jean-Pierre Romond et Louis-Jacques Rondeleux. Le travail vocal est alors subdivisé en deux enseignements : « Respiration-Phonation » sous la direction du premier et « Chant » sous la direction du second (on retrouve ces intitulés dans les emplois du temps et les descriptifs de la formation). Le duo sera complété quelques années plus tard par les cours de « Langage » de Michel Bernardy¹, tous trois encadrant le champ des enseignements directement ou indirectement relatifs à la voix.

En 1993, ceux-ci sont regroupés dans le département « Musique et Voix » : or, même s’il est d’entrée de jeu précisé que « la voix sera abordée sous l’angle de la voix chantée² » et que les professeurs seront tous « des personnalités du monde du chant, de la composition et de formation musicale³ », la référence au chant est significativement absente de cet intitulé. Dans cette répartition voulue par Marcel Bozonnet, la voix semble surtout conçue comme un instrument. Le travail sur le son et le travail sur le sens sont structurellement disjoints, puisque ce dernier enjeu est confié à un autre département baptisé « Histoire du théâtre/Étude et pratique de la langue ». Ainsi François Régnauld intervient sur la diction de l’alexandrin sous l’égide de ce département, quand bien même, dans les emplois du temps, les distinctions s’aplanissent : des créneaux sont consacrés au « Chant », d’autres au « Vers, Poétique⁴ ».

À partir de 2002, simultanément à l’arrivée de Claude Stratz au poste de directeur, la désignation du domaine d’enseignement évolue vers « Chant et Musique » et, dans le programme de l’année 2002-2003 il est aussi fait mention d’un enseignement de la diction assuré par Claire Pillot et Alain Zaepffel. En 2008, la nomination de Daniel Mesguich à la direction du CNSAD conduit à une nouvelle modification de l’intitulé, alors même que les enseignants restent les mêmes : les élèves reçoivent des cours de « Langue et voix » (dispensés par Alain Zaepffel) et des cours de « Voix chantée, voix parlée » (dirigés par trois duos de professeurs de chant accompagnés par des pianistes⁵). Dans les emplois du temps, le chant disparaît tout à fait : ils ont désormais cours de « Voix »⁶. L’intitulé « Voix parlée, voix chantée » est toujours d’actualité (l’ordre ayant cependant été inversé) et Alain Zaepffel continue de donner d’autres types de cours aujourd’hui désignés par la formule « Dictions/Musiques ».

Ainsi, cette focalisation sur une désignation anatomique place au second plan le biais technique utilisé pour faire travailler les acteurs sur leur instrument. L’accent est mis sur une dimension physiologique du travail, plutôt que sur l’aspect pluridisciplinaire de l’enseignement.

¹ Nicole Fallien remplacera Louis-Jacques Rondeleux à son départ.

² Alain Zaepffel, Brochure des enseignements 1993-1994, p. 29. Archives du CNSAD.

³ « Rapport d’activité 1998-1999 », CNSAD, p. 17. Archives du CNSAD.

⁴ Emplois du temps des années 1995-1996 et 1997-1998. Archives du CNSAD.

⁵ Sur l’année 2014-2015, Sylvie Deguy et Osvaldo Calo, Véronique Dietschy et Nicolas Takov, et Alain Zaepffel et Vincent Leterme. Voir « Livret de l’élève 2014-2015 », CNSAD, p. 38.

⁶ Emplois du temps de l’année 2009/2010, CNSAD. Archives du CNSAD.

Dans les autres écoles, l'évolution des intitulés et des enseignements portant sur la voix est minime : il serait vain d'en faire un inventaire chronologique comme nous venons de le faire pour le CNSAD. À l'ENSATT, les élèves traversent aujourd'hui des cours de « Voix » et des cours de « Chant », les deux intitulés renvoyant à deux professeurs distincts et à deux approches différentes du travail vocal¹. Au TNS, les stages de Françoise Rondeleux sont majoritairement désignés par la mention : « Stage de chant ». À l'ESAD, les élèves ont cours de « Chant » avec Amnon Beham, de « Respiration » avec Catherine Rétoré et de « Voix » avec Valérie Besançon (celle-ci s'appuyant principalement sur l'enseignement de Michel Bernardy)². À l'ESTBA, une distinction est opérée entre les cours de « Chant choral » (dans certains documents, il est simplement question de « Chant ») et ceux qui portent sur la « Technique vocale »³. Ces différents intitulés trahissent, à travers l'hésitation récurrente entre les termes « chant » et « voix », la recherche d'un enseignement vocal qui prenne en compte la spécificité de l'art du comédien, c'est-à-dire son utilisation de la voix parlée⁴. Le détour par le chant reste néanmoins fondamental dans chacune des formations du corpus, signe qu'il demeure un outil efficace et utile aux élèves comédiens⁵. Il est tantôt mis au service de l'interprétation dramatique en général (respiration, modulation, phrasé, sonorité, tessiture, etc.) tantôt pensé pour son emploi autonome sur scène, lorsque les comédiens sont amenés à chanter.

De l'escrime aux arts martiaux internes

Au Conservatoire, l'escrime est étonnamment la discipline dont l'enseignement est le plus continu du point de vue de l'histoire de l'institution : créée en 1818, la classe d'escrime a été supprimée entre 1828 et 1839 et entre 1933 et 1949 (peut-être craignait-on les duels d'étudiants ou un usage trop martial de l'épée)⁶. Depuis, elle est toujours présente dans les cursus, sous la forme d'un enseignement tantôt optionnel (sous la direction de Daniel Mesguich notamment), tantôt obligatoire (sous la direction de Claude Stratz et le début de celle de Claire Lasne Darcueil, cet enseignement étant, depuis

¹ Cf. supra, « “Quel corps” / “quelle voix” : une définition en creux », Partie 2, I. 2., p. 209-212.

² Emploi du temps de l'année 2014-2015, ESAD. Michel Bernardy est aussi l'auteur d'un ouvrage intitulé *Le Jeu verbal, oralité de la langue française* (L'Âge d'homme, Lausanne, 2011 — la première édition date de 1988) sur lequel Valérie Besançon s'appuie pour construire son enseignement à l'ESAD. Dans un article sur l'évolution de la formation de l'acteur à travers les âges, Noëlle Guibert mentionne d'ailleurs ce livre à titre de référence pour le travail que sur la langue que doit mener le comédien : « À la tendance confirmée du Conservatoire, élargissant le champ des traités, ceux de Georges Leroy, dont *la Grammaire de la diction*, 1912, est régulièrement rééditée ou *l'Art de dire* de Louis Brémont, 1930, et plus récemment le *Jeu verbal* ou *traité de diction française* de Michel Bernardy, 1988, se joignent aussi les exigeantes recherches menées conjointement par des acteurs et universitaires qui s'appuient sur les traces de l'enseignement traditionnel et plus encore sur les sciences renouvelées du langage. Comment dire le vers du XVII^e siècle aujourd'hui ?, posent Jean-Claude Milner et François Regnault, (1987) en gardant la liberté du jeu ; voilà ce qui est demandé à l'acteur, pris entre les nécessités de l'intelligence du texte, du spectacle, de la technique... » Voir Noëlle Guibert, « La formation de l'acteur, hier et aujourd'hui : art ou métier singulier », in Didier Souillier & Philippe Barron (dir.), *L'Acteur en son métier*, op. cit., p. 324-325.

³ Emploi du temps de l'année 2011-2012, ESTBA. Archives de l'ESTBA.

⁴ Cf. supra, « “Quel corps” / “quelle voix” : une définition en creux », Partie 2, I. 2., p. 209-212.

⁵ Pour une étude approfondie de cette question voir Emma Pasquer, « Du chant au dire. Technique vocale et transversalité dans la formation supérieure du comédien en France », in Ana Wegner, Chloé Larmet & Marcus Borja (dir.), *Pratiques de la voix sur scène, de l'apprentissage à la performance vocale*, Presses Universitaires de Provence, Revue Incertains Regards, parution prévue à l'automne 2017.

⁶ Voir « Les professeurs », in Monique Sueur, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, op. cit., p. 188-192.

la rentrée 2015, redevenu optionnel). Au TNS, sa présence est plus discontinue : incluse pendant les premières années de l'école comme élément du « programme technique méthodique et strict¹ » mis en place par Michel Saint-Denis, elle est mentionnée dans certaines brochures plus récentes² sans pour autant constituer un pilier incontournable de la formation. Le groupe 41, par exemple, a suivi des cours d'escrime sous la direction de Gaël Fischer tandis que les groupes suivants n'en ont pas bénéficié suite à l'arrivée de Stanislas Nordey au poste de directeur et à une réduction générale des cours annexes). De même, à l'ENSATT, l'escrime était enseignée dès les débuts de l'école : on en trouve la trace dans plusieurs documents de l'époque d'après-guerre (brochures, photos)³. Aujourd'hui, elle ne fait plus partie des programmes : Thierry Le Gué, alors directeur des études et de la production de cette école, évoque à ce propos la difficulté de « tout mettre » dans l'espace réduit des deux ans de formation et parle de « choix de planning »⁴.

Comme l'écrit François Rostain, maître d'armes qui enseigne actuellement au CNSAD, dans un texte de 1997, « l'escrime, art de la défense, fait probablement partie de la vie du comédien depuis que le théâtre existe⁵ ». Cette vision du comédien se décline essentiellement au masculin. Elle correspondait à un système d'emplois lié au répertoire classique, plus précisément à une gamme de rôles attachés à un genre, la tragédie ou tragi-comédie en costumes d'époque, qui comprenait son lot de scènes de duels et batailles, d'*Horace* à *Cyrano de Bergerac*, en passant par *Hamlet*, encore jouées aujourd'hui mais dans des productions souvent moins soucieuses de vraisemblance historique. Originellement, l'enseignement de cette discipline dans les trois écoles les plus anciennes du corpus était donc pensé sur le mode de l'acquisition d'un savoir-faire : une brochure de l'école du TNS en date de 1963 intitulée « Apprendre le théâtre », précise que l'école cherchant à « former des comédiens complets », il fallait non seulement « acquérir une pleine maîtrise physique », mais aussi « se plier à l'acrobatie, devenir un bon escrimeur (ou une bonne escrimeuse), savoir danser un ballet du Bourgeois Gentilhomme ou un divertissement moderne » : autrement dit, développer des compétences dans ces disciplines pouvant être mobilisées telles quelles dans une production. Thierry Le Gué rapporte d'ailleurs cet apprentissage à la formation des « comédiens classiques », destinés à intégrer la Comédie-Française, « capables de se poudrer, [comme au] dix-septième, [d'interpréter des] danses de salon et [de faire de l'] escrime » (ent., 03/13).

¹ Gaston Jung, in *L'École du TNS, 1954-2006. Une école dans un théâtre*, op. cit., p. 10.

² Brochure de saison 1999-2000, Archives du TNS. Dans la liste des artistes et professeurs associés, il est fait mention de Bernard Bouzy, professeur d'escrime. De même dans la brochure de l'école de la saison 2013-2014, il est fait mention d'un enseignement de l'escrime dirigé par Gaël Fischer, venu remplacé l'apprentissage du tir à l'arc aux côtés de Florian Tiedje.

³ Voir notamment « Le Centre d'Art Dramatique au travail : 1957-1958 (2ème série) », 118 clichés, n/b. Fonds ENSATT, BNF département des Arts du spectacle.

⁴ Thierry Le Gué : « Sur deux ans, il est particulièrement difficile de mettre tout dedans. On peut souhaiter qu'il y ait du yoga, on peut souhaiter qu'il y ait de l'escrime, de la danse de salon de cours (si un jour on joue des pièces du XVIIe ou du XVIIIe), mais c'est un choix de planning » (ent., 03/13).

⁵ François Rostain : « Bastonnades, combats épiques, duels en règle : l'épée symbole du défenseur de la veuve et de l'orphelin s'est mise au service de l'art théâtral ». In « *Variations en prime haute*, invitation pour la représentation », 29 et 30 avril 1997. Archives du CNSAD.

La vogue des films et feuilletons télévisés de cape et d'épée auxquels des acteurs issus du Conservatoire ont prêté leur visage et leur bras, à l'instar de Gérard Philipe dans *Fanfan la Tulipe* (1951) de Christian-Jaque, allant sur son déclin, l'escrime commença à valoir moins pour ses applications directes que pour les vertus de maîtrise de soi, de conscience de l'espace, de souplesse et de vitesse, de précision et de réactivité qu'on lui prête. En cela elle perdure certes, mais affronte désormais la concurrence d'autres arts martiaux. S'il s'était simplement agi d'adopter une technique adaptée à l'évolution du répertoire théâtral et cinématographique plutôt que de développer des aptitudes physiques, alors l'entraînement au tir aux armes à feu l'aurait peut-être supplantée.

Significativement l'escrime n'a jamais été transmise dans les deux écoles les plus récentes de notre corpus, l'ESAD et l'ESTBA : à croire que son utilité pédagogique est aujourd'hui récusée ou dédaignée, la Charte de 2002 n'en faisant aucune mention. Or, à la différence de beaucoup d'autres enseignements dispensés dans ces formations, celui de l'escrime reste basé sur une transmission technique visant l'acquisition de bases, entre escrime sportive et escrime de spectacle. En témoignent les échauffements que j'ai pu voir : course, talons-fesses et montées de genoux. Lors d'un cours d'escrime au TNS, un des élèves déclare d'ailleurs au professeur pendant un exercice qu'un mal de dos se réveille, ce à quoi il lui répond : « ah oui, ce qu'on fait là, c'est pas terrible pour le dos... » (cours, 12/13).

Pourtant, les perspectives ouvertes par cet apprentissage sont plus larges que celle de la maîtrise d'un savoir-faire (travail du rapport à l'espace, de la présence dans le regard et dans l'instant, d'une certaine relation à l'autre) : les élèves se forment à un art qui demande « de combattre avec soi-même, avec son partenaire, jamais contre¹ », « outil de travail qui permet au comédien de se connaître² ». François Rostain met l'accent sur la notion de rythme : « comme la musique et la danse l'escrime joue avec le rythme, elle est capable de variations selon les situations qu'on lui présente³ ». Il indique que son enseignement se situe, comme les autres disciplines non-théâtrales, dans une perspective de développement de compétences transversales : « pour arriver à l'illusion d'un combat réel, qu'il soit violent ou humoristique, il est impératif d'être authentique, donc de faire un travail en profondeur⁴ ». Plus loin, il parle de dialogue, « d'écoute intuitive », de liaison entre « le mental et le corps » : autant de notions dont on peut facilement concevoir les liens avec l'interprétation. Il compare également la pratique de l'assaut à l'improvisation théâtrale⁵.

Néanmoins, comme le souligne François Rostain, « le travail est fondé sur l'assimilation d'une technique spécifique⁶ ». Les objectifs pédagogiques énoncés par Gaël Fischer lors de mon passage au TNS en décembre 2013 sont aussi très généraux : « apprendre ce que sont les techniques avec une

¹ François Rostain, « Brochure de l'année 1994-1995 », CNSAD, p. 4. Archives du CNSAD

² François Rostain, « Brochure des enseignements 1993-1994 », CNSAD, p. 27. Archives du CNSAD.

³ Voir « *Variations en prime haute*, invitation pour la représentation », 29 et 30 avril 1997, Archives du CNSAD.

⁴ François Rostain, « Brochure des enseignements 1993-1994 », CNSAD, p. 27. Archives du CNSAD.

⁵ *Ibidem*.

⁶ François Rostain, « Brochure de l'année 1994-1995 », CNSAD, p. 4. Archives du CNSAD.

arme et deux armes, les saluts et les différents types d'action pour aller ensuite vers l'escrime de spectacle (en ajoutant éventuellement costumes et décors) » (disc., 12/13). Cette perspective de la représentation, François Rostain la convoite : il m'explique qu'à l'instar d'autres initiatives de même type qui ont eu cours dans les années précédentes¹, il aimerait donner un atelier d'escrime afin de pousser plus loin le travail entrepris pendant les cours hebdomadaires, mais que pour le moment cette idée n'a pas été reprise par la direction. Le maître d'armes a un long CV d'interventions de ce type dans des productions, mais sa sollicitation dans l'enceinte du Conservatoire semble avoir nettement diminué ces dernières années², ce qui porte à croire que, si l'enseignement de l'escrime demeure par tradition, la nécessité de ce savoir-faire est remise en question.

Comme le remarque Marc Proulx dans un texte sur le tai-chi, « l'arrivée » des arts martiaux comme l'aïkido ou le tai-chi en France date des années 1970 : il s'avère que ces pratiques se sont trouvées « être accessibles et compatibles avec l'esprit de la formation artistique³ ». Fernand Simon arrive au TNS en 1963 sur la demande de l'administrateur du TNS, Raymond Wirth : il enseigne d'abord le judo, puis se forme au tai-chi et à l'aïkido, qu'il transmet ainsi aux élèves acteurs. Dans ce même document, Marc Proulx, qui a lui aussi initié les élèves de l'école de Strasbourg à cette discipline, souligne que le tai-chi permet de « se grounder » (néologisme forgé à partir de l'anglais *ground*, au sens de trouver ses appuis au sol, mais aussi de chercher ses bases et fondements pour parler et agir – comme Hamlet lorsqu'il se dit : « *I need better grounds* ») ou « se centrer » mais aussi de « se purifier (ou se nettoyer par le souffle)⁴ ». Il met en avant le fait que cette pratique permette concentration et attention, c'est-à-dire une « relation entre l'intériorité et la forme exacerbée⁵ ». Au TNS, l'enseignement du tai-chi a été retiré du cursus à la rentrée de septembre 2014, toutefois, Marc Proulx propose aux élèves qui le souhaitent de leur en transmettre des rudiments sur des séances de travail en dehors des heures fixées par l'emploi du temps.

Le tai-chi chuan fait partie des arts martiaux dits internes⁶, c'est-à-dire qui s'appuient essentiellement sur un travail postural permettant de développer la musculature profonde. L'un des derniers changement dans les enseignements survenu à l'ESTBA (à la rentrée 2015) a consisté à remplacer les entraînements de cirque, qui proposaient une préparation physique de type sportif⁷, par

¹ Dans les archives du Conservatoire, l'on retrouve la trace d'un spectacle d'escrime présenté en avril 1997 intitulé *Variations en prime haute* à la suite d'un atelier consacré à cette discipline. Voir « *Variations en prime haute*, invitation pour la représentation », 29 et 30 avril 1997, Archives du CNSAD.

² Voir http://www.lasalledarmes.com/lasalle/francois/cv_fr.html, consulté en février 2017.

³ Marc Proulx, « Esquisse de réflexion – Questionnaire sur le tai-chi pour Véronique Doleyres », École du TNS, Strasbourg, 01/12/2011.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Définis en opposition aux arts martiaux dits « externes », les arts martiaux internes rassemblent différents styles d'arts martiaux chinois ou asiatiques qui mettent en travail les aspects mentaux, spirituels et l'énergie. Sur ce sujet voir Jerry Alan Johnson, *L'essence des arts martiaux internes : techniques ésotériques de combat et de guérison*, Éditions Chariot d'or, Saint-Ismier, 1996 et Gabrielle & Roland Habersetzer, *Encyclopédie technique, historique, biographique et culturelle des arts martiaux de l'Extrême-Orient*, Amphora, Paris, 2000.

⁷ Cf. supra, « “Quel corps” / “quelle voix” : une définition en creux », Partie 2, I. 2., p. 209-212.

une pratique de l'aïkido que l'on peut également ranger dans la catégorie des arts martiaux internes. Ce changement est significatif et les élèves témoignent en avoir très vite ressenti les bénéfices : « On commence avec ça le lundi matin et ça amène beaucoup de respect. On se centre beaucoup plus. C'est quelque chose dont on avait vraiment besoin je pense » (J., ESTBA). De plus, cette élève souligne que pour elle, cette pratique ouvre « un autre espace de jeu très intéressant » (J., ESTBA).

Le tai-chi s'introduit au Conservatoire en 2004 sur la libre proposition de celui qui l'enseigne encore aujourd'hui, François Liu. Celui-ci raconte avoir été invité en 2002 à prendre en charge un training pour les comédiens du Français alors sous la direction d'Anatoli Vassiliev pour la pièce de Molière *Amphitryon*¹. « J'ai senti que les comédiens avaient besoin de moi », déclare-t-il, autrement dit que la pratique des arts martiaux internes convenait précisément à leurs besoins dans le cadre d'un travail d'entraînement corporel. Il décide donc de proposer son enseignement au Conservatoire ; Claude Straz est intéressé et demande à Caroline Marcadé d'assister à un cours afin qu'elle lui expose son expertise de chorégraphe. Suite à cela, François Liu est recruté : il donnera d'abord deux cours d'une heure et demie par semaine. « On a vu les jeunes commencer à travailler différemment leur corps », raconte-t-il ; il remarque qu'en France, « on a l'habitude de travailler le corps d'une certaine manière », alors qu'avec le tai-chi, les élèves prenaient « conscience de leur corps différemment » (ent., 05/15), autrement dit que le rapport au corps transmis par la pratique de cette discipline contrastait sensiblement avec les training habituellement destinés aux comédiens. L'enseignement devient obligatoire et très régulier (en deuxième année, les élèves ont quatre cours d'une heure trente) et, selon lui, les changements sont perceptibles chez les élèves de l'époque qui deviennent « très expressifs » dans leur travail d'interprétation. Quand Daniel Mesguich prend la direction du CNSAD, le tai-chi devient optionnel, comme l'ensemble des arts dits « de la maîtrise² ». Enfin, Claire Lasne Darcueil choisit de conserver cet enseignement tout en lui conférant encore une place différente : cette discipline devient l'un des « échauffements » possibles traversés par les élèves de première et de deuxième années avant les cours d'interprétation. Dans cette perspective, les cours durent désormais une heure.

François Liu met l'accent sur la spécificité du rapport au corps transmis à travers la pratique des arts martiaux internes, dont le tai-chi. Il décrit cette pratique comme une forme de « méditation en mouvement » où « la pensée est entre les mouvements », la recherche d'un équilibre plus juste entre corps et esprit étant l'un de ses horizons. Il oppose deux modèles, celui du guerrier et celui du lettré, que le tai-chi permet, selon lui, de faire tenir ensemble :

¹ Sur les répétitions de ce spectacle, la pratique du tai-chi était complétée par un « training verbal » dirigé par la comédienne Valérie Dréville. Sur ce sujet voir Jean-Pierre Thibaudat, « “Amphitryon” va vous intonner... », *Libération*, 18/02/2002, http://next.libération.fr/culture/2002/02/18/amphitryon-va-vous-intoner_394109, consulté en août 2017.

² Plusieurs enseignements étaient rangés dans cette catégorie : le tai-chi, mais aussi l'aïkido, le yoga, l'enseignement de Catherine Rétoré intitulé « Souffler / jouer » et l'escrime. Les élèves devaient, en début d'année scolaire, choisir l'une de ces disciplines puis suivre cet enseignement pendant toute l'année. Voir « Programme des enseignements 2008-2009 », CNSAD. Archives du CNSAD.

On voit les comédiens aller faire du foot, courir partout, taper partout et après, il fait une scène. Je ne crois pas qu'il aura le cerveau allumé mais par contre s'il fait un cours avec moi les cerveaux sont très sensibles, ils sont allumés, pleins de sensibilité, pleins d'écoute, pleins de nuances. Là, tu es beaucoup plus intéressant. Un lettré et en même temps guerrier. C'est ce qu'on veut. (ent., 05/15)

À travers la pratique du taï-chi, on entraîne donc « un guerrier lettré » et non pas un « guerrier abruti ». Le défoulement permis par le sport manquerait à la fois de retenue et d'ouverture : « On a bougé le corps mais il faut retenir un truc à l'intérieur [...] il y a moins de connexion dans ta relation ou dans l'invention ». Or, retenue et ouverture sont deux qualités nécessaires pour jouer, poussant l'enseignant à considérer les arts martiaux externes comme étant moins « bénéfiques » au comédien (ent., 05/15)¹.

Dans son mémoire de master *Arts martiaux et arts de la scène en Occident aujourd'hui*, Carole Drouelle avance que ces disciplines déploient une dimension de simulacre impliquant à la fois la représentation et l'authenticité² (la chercheuse excluant de son étude le qi gong et le yoga qu'elle ne considère pas comme faisant partie de cet ensemble de pratiques, puisque leurs finalités sont uniquement liées à la santé du corps et de l'esprit³). L'apprentissage des arts martiaux développe une maîtrise de l'énergie (la mobiliser, la densifier) et entraîne une autre forme de conscience de soi dans laquelle le mental n'est plus moteur. La recherche d'une « vacuité de la pensée » permet ainsi « le développement de l'intuition ». La chercheuse souligne que ces disciplines sont le cadre et le moyen d'une « formation de soi-même » et pointe que l'autonomie qu'elles confèrent à celui qui les pratique est particulièrement intéressante pour l'acteur. « Pratique structurante pour l'être dans sa globalité », elle peut devenir un véritable appui pour les danseurs ou les comédiens dont le parcours professionnel est souvent caractérisé par l'instabilité. Enfin, Carole Drouelle souligne que les arts martiaux reposent sur des principes et des exercices qui demeurent en dehors de tout référentiel esthétique. Si cette dernière affirmation peut être sujette à caution, reste que la dimension d'un « mentir-vrai » (pour emprunter à Louis Aragon la formule qu'il appliquait à l'art romanesque⁴) consubstantielle à ces pratiques établit un lien puissant entre les arts martiaux et la scène. Il faut également noter avec la chercheuse que ces pratiques se sont fondées sur un paradigme philosophique radicalement distinct du cartésianisme imprégnant encore les modes de pensée et d'agir des sociétés occidentales. Dans cette perspective, elles semblent constituer des voies d'accès à une qualité de présence à soi et au monde particulièrement utiles au comédien dans son entraînement à un jeu « juste » et « vrai » mais qui ne dissimule pas sa qualité d'artifice.

¹ Dans les deux écoles que nous n'avons pas citées ici, l'ESAD et l'ENSATT, les arts martiaux internes ne sont pas enseignés.

² Carole Drouelle, *Arts martiaux et arts de la scène en Occident aujourd'hui*, mémoire de Master II en Études théâtrales, sous la direction de Frédéric Maurin, Paris III-Sorbonne nouvelle, soutenu en septembre 2011, p. 10-11.

³ *Ibid.*, p. 12. Ces deux pratiques sont significativement peu (pour le yoga) et pas (pour le qi gong) enseignées dans ces écoles.

⁴ Voir Louis Aragon, *Le mentir-vrai*, Nouvelles, Gallimard, NRF, Paris, 1980.

On peut dire que les arts martiaux internes comme le taï-chi sont, depuis une dizaine d'années, en train de se faire une place dans les cursus de formation d'acteur. Comme l'indique Carole Drouelle, la dénomination occidentale qui met en avant le mot « art » est bien éloignée du terme générique désignant, à l'origine, ces pratiques, « budô », qui veut dire « voie des armes¹ » : cette étymologie révèle que la valeur éthique de ces apprentissages prime sur leur dimension technique ou potentiellement artistique. Elle souligne d'ailleurs que c'est leur dimension spirituelle qui permet de les différencier des « sports de combat » occidentaux (dont fait partie l'escrime). Toutefois, le rapport au corps qu'elles permettent de développer laisse à penser que les bénéfices de ces pratiques sont doubles : méthodologiques d'une part puisque l'acteur peut y trouver de vrais appuis et y découvrir sa propre structure : techniques d'autre part, au sens large du terme, l'organicité² développée par ces pratiques étant une source extrêmement précieuse à transférer ensuite dans le jeu³.

Les nouveaux-venus : pratiques somatiques et autres techniques de soi⁴

Depuis une dizaine d'années, les pratiques somatiques⁵, parfois désignées sous l'expression « release-techniques »⁶, intègrent les cursus des écoles supérieures d'art dramatique. Ces expressions génériques désignent un ensemble de méthodes (Alexander, Feldenkrais, Eutonie, Rofling, relaxation, gymnastique holistique, Body-Mind Centering, parmi d'autres) qui se sont développées à partir de la fin du XIXe siècle et dont la diversité ne saurait masquer l'existence de principes communs : « une conception holistique du sujet (où corps, pensée, affects, émotions sont indissociables), un instrumentarium savant de techniques gestuelles, manuelles et tactiles, une place centrale accordée à l'expérience subjective via un travail approfondi sur la perception en général, et en particulier sur le sens kinesthésique⁷ ». Isabelle Ginot remarque toutefois qu'« au-delà de ces

¹ *Ibid.*, p. 10.

² Eugenio Barba définit l'organicité comme le fait d'être réel dans la fiction (voir Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 177). Plus largement, depuis Stanislavski, l'intégrité psycho-physique de l'action comme élément de base du jeu constitue une donnée centrale des pédagogies théâtrales (ce dernier recourrait d'ailleurs déjà au yoga dans les années 1910).

³ Dans l'enquête menée par Isabelle Ginot auprès de danseurs professionnels, l'une d'entre eux confie : « C'est le travail des arts martiaux qui me permet de me recentrer et de passer d'une technique ou d'un style à un autre [...] ». La chercheuse commente : « Les arts martiaux mettent l'accent sur la conscience de soi, l'affinement de la perception, soit les modes de production du geste. Ainsi, en revisitant ces techniques intérieures qui « la recentrent », [cette danseuse] peut rester maître de l'image qui lui est demandé de produire, plutôt que d'être dominée par elle ». Voir « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon, *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 195.

⁴ Cette expression, souvent utilisée pour désigner ces méthodes, est une paraphrase du titre de l'ouvrage signé par Frederick Matthias Alexander, *L'usage de soi : sa direction consciente en relation avec le diagnostic, le fonctionnement et le contrôle de la réaction* (Contredanse, Bruxelles, 1996).

⁵ Isabelle Ginot attribue l'invention de cette expression à Thomas Hanna, praticien somatique et philosophe. Voir *Penser les somatiques avec Feldenkrais*, op. cit., p. 10.

⁶ Dans le champ de la danse, l'expression « release-techniques » fait expressément référence aux techniques développées par les artistes américains post-modernes. Gabriele Wittmann explique la création de ces techniques ainsi : « afin de se distinguer de la danse moderne et pour renouveler leur rapport au corps, les danseurs avaient besoin d'une plateforme ouverte de pratiques accessibles au plus grand nombre mais néanmoins assez spécifiques pour servir leurs besoins d'interprètes » dans Ingo Diehl & Friederike Lampert (éds.) *Dance Techniques 2010, Tanzplan Germany*, Leipzig, Henschel Verlag, 2nd edition online PDF, p. 274. Nous traduisons. Dans l'article cité ci-dessous (voir note 2 p. 292), Benoît Lesage l'utilise au même titre que « techniques de conscience du corps ».

⁷ Isabelle Ginot, « Introduction : penser avec Feldenkrais », in *Penser les somatiques avec Feldenkrais*, op. cit., p. 10.

principes communs, ces pratiques sont multiples, elles inventent et diffusent des imaginaires du corps et du geste bien différents les uns des autres¹ ».

Au CNSAD, Yvo Mentens propose des échauffements à partir de la méthode Feldenkraï² ; à l'ENSATT, Graham Fox transmet la technique Alexander³. De même, dans cette dernière école, les élèves ont bénéficié d'un enseignement de l'Eutonie⁴ pendant plusieurs années (pratique toujours transmise à l'ERAC, à Cannes). On inclut, dans cette catégorie, la transmission de la technique de respiration Sandra-Romond⁵, assurée à l'ESAD par Catherine Rétoré et au CNSAD par Alan Boone étant donné que ce travail, à l'origine pensé pour des comédiens, a une portée plus large et est transmis à divers publics dans l'optique d'un travail sur soi. Ce qu'il nous semble important de souligner c'est que l'intégration de ces diverses pratiques en tant que telles aux programmes d'enseignement des formations supérieures à l'art dramatique est à la fois remarquable et timide.

Il est néanmoins notable que les professeurs de danse et de chant ont de plus en plus fréquemment rencontré ces pratiques dans leur parcours artistique et pédagogique (parfois jusqu'à en devenir praticiens diplômés), et qu'ils les intègrent dans leur enseignement : c'est le cas d'Anne Fischer avec la méthode Alexander et de Valérie Onnis avec la méthode Feldenkraï. Le cas d'Ivo Mentens est singulier à cet égard : professeur de clown au CNSAD, il donne parallèlement depuis 2014 des cours de Feldenkraï dans le cadre des créneaux d'« échauffement » conçus par Claire Lasne Darcueil à son arrivée au poste de directrice. Si l'on peut penser que ces deux enseignements s'infusent

¹ Elle en présente un inventaire à partir de la catégorisation proposée par Hubert Godard : « certaines travaillent à partir d'une cartographie des tissus et de leurs caractéristiques biologiques - fascias, muscles, peau, os viscères - et pensent le changement du geste et de la posture primordialement à partir des changements conduits dans ces tissus ; d'autres [...] s'appuient avant tout sur la construction des coordinations, soit la façon dont chacun de nous a appris (et peut réapprendre) à composer ses gestes dans l'espace et le temps jusqu'à ce que ce répertoire de nouvelles habitudes gestuelles compose la texture même de sa vie, et garde la plasticité nécessaire pour des changements ultérieurs. D'autres encore privilégient le travail sur la perception... ». Voir Isabelle Ginot, *Ibid.*, p. 10-11.

² Moshé Feldenkrais (1904-1984) a suivi une formation de physique. La conception de sa méthode (aussi appelée « Prise de conscience par le mouvement ») découle de plusieurs facteurs : un intérêt pour le corps à travers d'une part sa recherche en physique, et d'autre part, sa pratique du judo (il fonde le Jiu Jitsu Club de France) qui se trouve avivé quand l'homme, blessé au genou, fait face au corps médical incapable de lui proposer des solutions de soin qui lui permettent de retrouver de la mobilité. Il décide donc de travailler sur lui-même de façon empirique à partir de ses connaissances mécaniques et physiologiques. Sa femme étant pédiatre, il s'inspire aussi du processus que les enfants utilisent pour se mouvoir. Sur la méthode Feldenkrais en elle-même voir Moshé Feldenkrais, *La conscience du corps*, éditions Marabout, Paris, 1982 et *Énergie et bien-être par le mouvement. Le classique de la méthode Feldenkrais*, (1993), Dangles éditions, Escalquens, 2009.

³ Frederick Matthias Alexander (1869-1955), acteur australien spécialisé dans le répertoire shakespearien, a développé sa technique en premier lieu pour résoudre des problèmes d'aphonie qu'ils rencontraient (et qui menaçaient sa carrière) auxquels aucun médecin ne sut lui apporter de solution. Voir *L'Usage de soi, op. cit.*

⁴ L'eutonie est une méthode développée par Gerda Alexander (1908-1994) qui porte sur la recherche d'une tonicité juste, soit en adaptation constante avec la situation ou l'action à vivre. Jeune adulte, elle rencontre de graves problèmes de santé qui l'empêchent de suivre son élan vers une carrière artistique. Formée à la Rythmique de Jacques Dalcroze, elle devient professeure de Rythmique, d'abord en Allemagne puis au Danemark et place la transmission au centre de sa vie. Dans les années 1940, elle commence à présenter son enseignement comme une méthode autonome (qu'elle nomme l'Eutonie en 1957), conçue à la croisée de plusieurs sources d'inspiration. Voir Gerda Alexander, *L'Eutonie. Guérir par son image*, Tchou, Paris, 1977.

⁵ La technique de respiration Sandra-Romond est le fruit d'un double héritage : celui de l'enseignement de Jean-Pierre Romond (notamment professeur de respiration-phonation au CNSAD pendant de nombreuses années) et de celui de Paule Sandra (inventrice d'une gymnastique respiratoire qu'elle lui a enseignée puis transmise). Aujourd'hui, plusieurs personnes transmettent ce travail, notamment auprès de comédiens : on citera Alan Boone, au Conservatoire et Catherine Rétoré, à l'ESAD. Pour en savoir plus, voir <http://www.ecoledelarespiration.siteweb.com/#Accueil.A>, consulté en juillet 2017.

mutuellement, au sein de cette institution ils sont maintenus distincts¹. À l'ENSATT, Graham Fox donne son cours de technique Alexander en anglais afin de mêler ces deux apprentissages dans un enseignement synthétique.

Les pratiques somatiques reposent sur des principes dont l'enjeu premier est « la prise de conscience de certains mécanismes corporels pour obtenir une mobilité physiologique optimale, c'est-à-dire avec un minimum de tensions² » : de ce fait, l'horizon principal du travail corporel à partir de ces techniques est d'une part le confort de l'élève, d'autre part l'élargissement de son potentiel perceptif. La mobilisation des techniques somatiques va donc de pair avec l'accent porté sur ces deux dimensions du travail de l'acteur, technique et virtuosité étant significativement reléguées au second plan. Il ne nous échappera pas que la définition des pratiques somatiques proposée par Benoît Lesage fait sensiblement écho aux propositions de Stanislavski sur la détente musculaire qui intégrait la relaxation à son programme pédagogique³ : dans cette perspective, l'intégration de ces pratiques à la formation du comédien ne semble pas surprenante. Au contraire, la prudence avec laquelle elle s'effectue est un sujet de questionnement.

Benoît Lesage met l'accent sur les bénéfices d'un tel apprentissage pour les danseurs : il souligne que cela conduit à une valorisation du travail traditionnel, autrement dit que ces pratiques permettent de dépasser plus facilement certains problèmes techniques. Elles ne sauraient donc se suffire à elles-mêmes dans le cadre d'une formation artistique, mais permettraient de gagner du temps et de progresser plus facilement dans l'acquisition d'une technique de danse. Nadia Vadori-Gauthier, performeuse et danseuse en charge des ateliers « Mouvement » dédiés aux élèves acteurs des conservatoires d'arrondissement, rappelle d'ailleurs qu'utiliser les pratiques somatiques dans un enseignement artistique ne constitue pas un détournement mais bien une « application directe » (ent., 02/16) puisque la plupart d'entre elles ont été conçues pour permettre de résoudre des difficultés en lien avec une pratique artistique. On pense notamment au parcours de Frederick Matthias Alexander, acteur australien qui développa sa technique de manière empirique, d'abord pour résoudre ses propres problèmes d'aphonie, qui menaçaient d'interrompre sa carrière et pour lesquels aucun spécialiste, ni du domaine médical ni du monde théâtral, ne sut apporter de réponse. D'une certaine manière, historiquement, les pratiques somatiques constituent donc une voie de contournement de l'enseignement artistique traditionnel⁴ : cela explique peut-être le caractère tardif de leur entrée dans les formations institutionnelles.

¹ J'assiste à un cours de clown dirigé par Ivo Mentens en avril 2013 au CNSAD : ce jour-là, le professeur ne propose pas d'échauffement physique particulier dans lequel nous pourrions identifier l'influence de la méthode Feldenkrais, mais commence par des « jeux » qui éveillent, chez les élèves, acuité, réactivité et amusement.

² Benoît Lesage, « Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, op.cit., p. 227.

³ Voir Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 121-136.

⁴ Isabelle Ginot : « toutes [ces approches du mouvement] sont une alternative aux principes de la technique dansée ». Plus loin dans cet article, elle affirme : « Le recours aux arts martiaux, aux techniques de mouvement contemporaines, à l'analyse du mouvement, etc., est une façon d'échapper aux cadres institutionnels de la danse et à leurs modes pédagogiques, et un

Les invités : cirque, prestidigitation, percussions corporelles, un panel éclectique

Certaines disciplines n'apparaissent que sporadiquement dans les programmes d'enseignement et disparaissent au gré des changements de direction. Sous la direction de Daniel Mesguich, plusieurs pratiques font leur entrée au Conservatoire sous la bannière des cours dits de « Solitude » dirigés par « de grands habitués de la traversée en solitaire » : le metteur en scène Yves Beaunesne propose une recherche sur le monologue, l'humoriste Guy Bedos fait travailler les acteurs sur le sketch, Howard Buten les initie au clown et au mime et Thierry Collet, ancien élève du CNSAD, à la prestidigitation¹. Or, en 2011, la prestidigitation disparaît du programme du Conservatoire car « ça ne rentrait plus dans les cases », explique Daniel Mesguich (ent., 10/12). À son arrivée à la direction de l'ESTBA, Catherine Marnas confie un créneau de deux heures au musicien Simon Filippi, qui enseigne les « percussions corporelles ». Pour l'heure, cette pratique est maintenue dans cette école, mais gageons qu'elle ne survivra pas au prochain changement de direction. En effet, ces enseignements difficiles à classer sont, plus que tous les autres déjà mentionnés, soumis aux aléas de la formation. Leur ancrage dans les programmes d'enseignement est souvent faible et la justification de leur présence, principalement liée à des affinités électives du directeur en place.

Quant aux disciplines du cirque, dont Robert Abirached vante les mérites pédagogiques dans sa postface à l'ouvrage intitulé *Le Cirque au risque de l'art*², elles ne se sont pas imposées dans les formations supérieures pour acteurs — même si les initiatives menées dans les années 2000 laissaient imaginer le contraire. En 1999, sous la direction de Marcel Bozonnet, Alexandre Del Perugia est convié à diriger une classe d'acrobatie au CNSAD³, intégrée au programme du département « Corps et Espace ». L'invitation fait suite à une première collaboration en mai 1995, à l'occasion de la création du *Songe d'une nuit d'été* de Shakespeare, avec des élèves du CNSAD et du CNAC : projet codirigé par Mario Gonzalès et Alexandre Del Perugia. Ce dernier présente son enseignement :

Le fondement de ma méthode, c'est le questionnement : que l'élève ressorte du cours avec des questions, qu'il soit capable de chercher son créateur, qu'il devienne son propre pédagogue. Je cherche avec eux, au travers de jeux ludiques, à leur faire créer leurs propres outils qui permettent à chacun d'atteindre son comédien, son danseur, son acrobate... Dans mon travail, j'associe le vertige au cirque, et le masque à la comédie... Je m'intéresse au temps, aux relations entre l'immobilité et le mouvement. Comme une ligne peut être vue en tant que succession de points, comme le silence fonde la musique, le plus beau mouvement est selon moi lié à l'immobilité.⁴

accès à un travail du mouvement différent [...] ». Voir « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 188 et 195.

¹ « Brochure des enseignements, 2008-2009 », CNSAD, Paris, p. 13. Les élèves devaient choisir deux enseignements parmi les propositions citées.

² Robert Abirached, « Postface. À l'école de la piste », in Emmanuel Wallon (dir.), *Le cirque au risque de l'art*, op. cit., p. 238-243.

³ Voir Lila Berthier, *Le cours d'acrobatie d'Alexandre Del Perugia au Conservatoire national supérieur d'art dramatique, une étape nouvelle dans la formation des comédiens*, mémoire de maîtrise d'Études Théâtrales, sous la direction d'Anne-Françoise Benhamou, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, soutenu en octobre 2001. Son étude s'appuie sur l'observation des cours d'acrobatie dispensés au Conservatoire en 2000-2001 et à la découverte de la pédagogie d'Alexandre Del Perugia dans le cadre de stages.

⁴ Alexandre Del Perugia, « Rapport d'activité 1999-2000 », CNSAD, Paris, p. 22.

Durant l'année 2000-2001, il donne deux cours à caractère optionnel (vendredi 14h30-17h30 et samedi 10h-13h). Dans son mémoire sur le travail d'Alexandre Del Perugia, Lila Berthier raconte que les élèves du Conservatoire qui y participent sont peu nombreux et manquent d'assiduité¹.

À propos de l'enseignement du pédagogue dans les années 1990 à l'École du Passage (qu'il a codirigée avec Niels Arestrup), Tiago Manuel écrit que « “son” acrobatie n'était pas alors conçue comme la répétition d'apprentissages techniques spécifiques mais comme une discipline corporelle de base, intégrée dans une formation globale d'acteurs et susceptible d'être constamment remise en question² ». Ce rôle, l'acrobatie l'a tenu dans le programme de formation des élèves de la section arts du mime et du geste de l'ESAD (les élèves se déplaçaient, une matinée par semaine, à l'École nationale de cirque de Rosny-sous-Bois pour suivre des cours). L'ancien directeur de cette école, Jean-Claude Cotillard, résume les enjeux de l'introduction de cet enseignement dans la formation : « l'acrobatie soit c'est de la pédagogie (pour que le corps soit libre), d'un autre point de vue, ça peut être aussi un moyen (une prouesse qu'on met dans un spectacle) » (ent., 09/15). Dans les propositions pédagogiques des grands réformateurs du XXe siècle, l'acrobatie avait une place centrale : « “école” de maîtrise du corps, de précision, de rigueur », elle permettait au comédien « de se confronter à ses limites, d'aller au-delà de celles-ci et de se découvrir des possibilités physiques nouvelles³ ». L'introduction timide (et éphémère⁴) de l'enseignement d'Alexandre Del Perugia au Conservatoire révèle, au contraire, une circonscription étroite de la portée de cette discipline dans la formation.

Au TNS, entre 1998 et 2000, plusieurs expériences ont été menées mêlant cirque et théâtre, notamment à l'occasion de collaborations avec le CNAC⁵ : l'intervention de Marc Proulx et Éric Houzelot au CNAC auprès des élèves du groupe 32 du TNS et de deuxième année de cette école et le projet de Laurence Mayor autour du *Chemin de Damas* de Strindberg⁶. Selon la directrice des études Dominique Lecoyer, un « heureux concours de circonstances⁷ » se trouve être à l'origine de ces projets. Le parcours de formation de Marc Proulx n'est pas sans lien avec ces initiatives : formé à l'acrobatie à l'École nationale de cirque de Montréal, il intègre cette spécialité dans son enseignement, sans jamais en faire l'objet principal. Il explique que compte tenu du temps qui lui est imparti dans la formation, il doit renoncer à la transmission de cette discipline. À l'ESTBA, un partenariat avec l'École de cirque de Bordeaux est établi en 2010. Les élèves de la seconde promotion de l'école ont suivi, tout au long de leur formation, une matinée de cours par semaine dans ce lieu, la pratique des disciplines du cirque faisant ainsi partie de l'« entraînement hebdomadaire évolutif des

¹ Lila Berthier, *Ibid.*

² Tiago Manuel Monteiro Mora Porteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur*, op. cit., p. 161.

³ Lila Berthier, *Ibid.*, p. 10.

⁴ En 2002, son enseignement dans cette institution n'est pas reconduit.

⁵ Voir Corine Pencenat, « La formation à l'École supérieure d'art dramatique du Théâtre national de Strasbourg », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 45-51.

⁶ *Ibid.*, p. 39.

⁷ Dominique Lecoyer, citée dans « La formation à l'École supérieure d'art dramatique du Théâtre national de Strasbourg », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 40.

fondamentaux¹ ». Ce dispositif a été suspendu à la rentrée 2015 et cette échappée circassienne de début de semaine est aujourd'hui significativement remplacée par un cours d'aïkido.

Les absents : sport et arts plastiques

Malgré la foisonnante variété de ses disciplines individuelles ou collectives, en dehors de l'escrime (elle-même reconnue comme une famille de spécialités olympiques), le sport est le grand absent des programmes pédagogiques de ces écoles. Mentionné dans certains écrits des théoriciens du XXe siècle comme Meyerhold, qui affirme que la pratique sportive est partie prenante de l'entraînement du comédien², il ne s'est jamais réellement taillé une place dans les programmes de ces écoles. On peut même remarquer à la suite de Georges Vigarello³, que l'ère du sport correspond à la disparition progressive de la gymnastique, remplacée par la danse dans les programmes de formation pour acteurs. Le parcours de personnalités marquantes de la pédagogie théâtrale comme Jacques Lecoq, ou plus récemment Alexandre Del Perugia, révèle que le chemin qui mène du gymnase à la scène n'est pas tout à fait incongru.

Je suis arrivé au théâtre par le sport. J'ai découvert là des sensations extraordinaires que je prolongeais dans la vie quotidienne. Dans le métro, je refaisais les mouvements à l'intérieur de moi-même, je ressentais alors tous les temps justes, beaucoup plus que dans la réalité. Je m'entraînais au stade Roland-Garros, j'allais sauter en hauteur mais je sautais « comme si », avec la sensation de sauter deux mètres. J'aimais courir, mais j'étais surtout sensible à la poésie du sport, lorsque le soleil étire ou resserre l'ombre des coureurs sur le stade, lorsqu'un rythme de course s'installe. J'ai vécu intensément cette poétique du sport.⁴

L'apprentissage technique du circassien se rapproche sensiblement de l'entraînement des sportifs de haut niveau⁵. Toutefois le corps du sportif et le corps des interprètes ne sont pas identiques et Alexandre Del Perugia les distingue strictement :

Je suis même sectaire : le corps sportif n'a rien à voir avec le corps du joueur de la scène et de la piste. Dans le sport, il n'y a qu'une vérité : développer les capacités physiques de chaque individu afin de pouvoir gagner une compétition qui est soumise à des règles très strictes.⁶

Selon Jean-Marie Brohm, il s'opère dans le sport une « désobjectivation » du corps au nom de « l'efficacité⁷ ». Étant donné les objectifs que s'est fixés la formation du comédien, on comprend aisément qu'une approche compétitive du sport n'y ait pas droit de séjour. On peut supposer à la suite de Mireille Arguel que l'irruption de la danse moderne dans le champ de l'éducation physique dans les

¹ « Livret de sortie des élèves, Promotion 2010/2013 », ESTBA, Bordeaux.

² Dans le « Plan de travail du metteur en scène avec l'acteur (1921-1922) », il est fait mention de plusieurs disciplines sportives : « 1. Système de culture physique. a. Athlétisme léger. b. Acrobatie. c. Jonglage. d. Escrime (épée, sabre, poignard, fleuret). e. Boxe. f. Sports : aviron, ski, tennis, patin, football, vélo, cheval ». Voir Vsevolod Meyerhold, *Écrits sur le théâtre, tome II, op.cit.*, 2009, p. 99.

³ Voir Georges Vigarello, « S'entraîner », in Jean-Jacques Courtine (dir.), *Histoire du corps, Tome 3 : Les mutations du regard. XXe siècle*, Éditions du Seuil (coll. Points), Paris, 2006, p. 169-206.

⁴ Jacques Lecoq, *Le Corps poétique, op. cit.*, p. 17.

⁵ Voir Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (dir.), *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, op.cit.

⁶ Alexandre Del Perugia, cité dans Tiago Manuel Monteiro Mora Porteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, op. cit.*, p. 71.

⁷ Jean-Marie Brohm, cité dans Tiago Manuel Monteiro Mora Porteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, op. cit.*, p. 181.

années 1960 a amorcé « une véritable révolution de la “culture physique”¹ » dont l’absence du sport dans les formations artistiques pourrait être un symptôme. Celle-ci avance d’ailleurs que la danse se situe à l’interface entre plusieurs territoires, « activité physique et artistique² », « rattachée à la fois aux ministères de la Culture, de l’Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports³ », assertion discutable du point de vue de l’histoire administrative puisqu’un champ chorégraphique autonome s’est progressivement constitué sous l’égide de la Direction de la musique et qu’une Délégation à la danse a vu le jour en 1987 au sein du ministère de la Culture⁴.

On ne peut clore ce chapitre sur le sport sans mentionner l’initiative, qui s’est soldée par un échec retentissant, de leçons d’aquagym à destination des comédiens portée par la professeure de danse Michelle Nadal. L’emploi du temps de l’année 1992-1993 indiquait que le lundi à 20h30 les élèves du Conservatoire, toutes années confondues, étaient invités à se rendre au 24 rue Rochechouart, à la piscine Valeyre pour un cours d’aquagym (optionnel). L’enseignante rapporte que très peu d’élèves ont tiré parti de cette proposition : « Ce sont les gens du quartier qui ont profité de la piscine ! Tout le quartier venait » (ent., 08/15). Au CNSAD, des cours d’équitation optionnels étaient aussi proposés dans les années 1980 et 1990, pour des motifs qui ne vont pas sans rappeler ceux évoqués ci-dessus à propos de l’escrime : la contrainte représentée par le changement de lieu semble avoir dissuadé la plupart des élèves de suivre ces classes avec assiduité.

Enfin, la pratique des arts plastiques dans les formations considérées est extrêmement rare. Dans les années 1980, on trouve la trace dans les programmes du CNSAD d’un enseignement dispensé par Jean Peschard⁵ mais celui-ci semble isolé. Dans plusieurs documents d’archives, il est fait mention de visites dans des musées ou d’organisation d’expositions au sein de l’établissement, mais en tant que pratique active, les arts plastiques ne se sont pas ménagé une place dans la formation de l’acteur. À l’heure actuelle, le CNSAD développe un partenariat de plus en plus étroit avec les Arts Décors (ENSAD), sans que ce dernier ne donne lieu à des enseignements croisés : à croire que la dissociation entre l’auteur et l’œuvre que ce type de travail artistique implique, le place à distance d’un travail d’interprétation où les deux sont mêlés.

¹ Mireille Arguel, « Détournement réciproque dans le domaine gestuel », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, op. cit., p. 34-35.

² Mireille Arguel, « Danse, performance, santé », in Ciro Bruni Giordano (dir.), *L’enseignement de la danse et après !*, op. cit., p. 53.

³ Ciro Bruni Giordano, « Introduction », in Ciro Bruni Giordano (dir.), *L’enseignement de la danse et après !*, op. cit., p. 15.

⁴ Voir notamment Marianne Filloux-Vigreux, *La danse et l’institution*, op. cit. ; et Patrick Germain-Thomas, *La danse contemporaine, une révolution réussie ? Manifeste pour une danse du présent et de l’avenir*, Éditions de l’Attribut, Toulouse, 2012.

⁵ Brochure de présentation des enseignements, Année 1984-1985, Archives CNSAD.

2. De la création d'enseignements au vœu d'un enseignement de la création

Dans le passage des disciplines aux enseignements s'opèrent plusieurs transformations qui révèlent que la transmission tient non seulement aux savoirs qui circulent mais à la personnalité de celui qui les communique et à la diversité des pratiques qu'il a rencontrées tout au long de son parcours. En regardant les enseignements à la loupe, nous mettrons l'accent sur l'impossibilité de transmettre une « technique pure ». Puis, nous poserons une série de constats relatifs à la spécificité de la transmission de ces enseignements dans le cadre de la formation des acteurs : prolongeant les prémisses posées précédemment sur les variations taxinomiques de l'offre de formation, nous pointerons une corrélation existant entre la difficulté ou la réticence à baptiser un cours et la personnalisation de l'enseignement lui-même, laquelle découle des parcours singuliers et variés des enseignants.

Les fondamentaux en question : (re)mettre de l'ordre

Les disciplines non-théâtrales sont souvent rangées sous le terme « fondamentaux », mot-valise dont l'utilisation est désormais quasi systématique dans la littérature première sur les formations supérieures, ainsi que l'insistance portée par la Charte de 2002 sur la « place affirmée des fondamentaux » le montre. Souvent placé en exergue d'énumérations censément exhaustives des enseignements de fond proposés par les écoles, le terme regroupe un ensemble disparate d'entités mêlées et placées sur une même échelle de valeur. Pourtant l'analyse de ces listes révèle une confusion existant entre les moyens et les fins d'une part, et l'existence d'une disjonction entre les disciplines et les enseignements d'autre part. Partant de la notion de discipline telle que nous l'avons posée en introduction, il s'agira ici de proposer un paradigme susceptible de clarifier cette intrication.

Sur la brochure de présentation du concours d'entrée de l'ESAD de 2013 est spécifiée la liste suivante des « techniques fondamentales » dispensées dans la formation : « corps, respiration, improvisation, danse, voix, diction¹ ». De même, le contenu de la première année de formation au Conservatoire est présenté ainsi :

Les disciplines enseignées sont des composantes du métier de l'acteur : lecture, interprétation des textes, pratique de diverses méthodes d'échauffement, danse, chant, masque, clown, escrime, enseignements théoriques (histoire du théâtre, méthodologie, anglais)².

Dans ces énumérations, les disciplines constituées, c'est-à-dire pouvant correspondre à la définition de ce terme proposée en introduction (comme la danse, le chant ou l'escrime) côtoient différents contextes d'exercice de l'art de l'acteur (lecture, interprétation de textes) ainsi que des champs de travail encore plus larges (corps, voix, respiration), tous ces éléments étant placés sur le même plan. Or mettre le « corps » au programme est une gageure, certes louable, mais peu précise : y aura-t-il

¹ « Brochure de présentation pour le concours d'entrée 2013 », ESAD.

² « Durée et organisation des études », Article 22, Règlement des études du Conservatoire national supérieur d'art dramatique, in BO n°242, janvier 2015.

donc des « cours de “corps”¹ » dans la formation ? Ou bien est-ce la danse, citée un peu plus loin dans la liste, qui servira à mettre en travail le corps des acteurs ? De même, certains thèmes comme la respiration ne font pas toujours l’objet d’un enseignement spécifique ; même quand c’est le cas², la transversalité d’un tel champ de travail fait qu’il est de fait abordé dans les cours de chant et de danse, mais aussi dans la pratique des arts martiaux. Ainsi, ces listes tendent surtout à mettre en relief la complétude de la formation proposée dans l’école, mais ce faisant révèlent un flou latent dans la conception des statuts et des fonctions des enseignements proposés.

À des fins analytiques, nous proposerons de distinguer ici trois niveaux de lecture, tantôt superposés comme des calques, tantôt enchâssés comme des poupées russes : les champs de travail, les disciplines et les enseignements. Ces trois catégories constituent différents niveaux d’organisation de la formation et du travail de l’interprète au sens large ; elles nous permettront de regarder la formation sous différents angles et de mettre à jour les frictions qui existent entre ces différentes strates. Nous tenterons aussi, à travers cette distinction, de problématiser plus précisément la notion de discipline : en effet, compte tenu de la dynamique d’adaptation des disciplines non-théâtrales au contexte de la formation de l’acteur, il est nécessaire d’établir comme une fiction théorique et nécessairement provisoire ce qui constitue la discipline de départ afin d’être en mesure d’en apprécier la transformation. Nous détaillerons ici les catégories proposées pour penser les champs de travail et les disciplines ; le troisième niveau de lecture, celui des enseignements, étant l’enjeu principal des analyses à suivre.

Champs de travail

Quatre principaux champs de travail peuvent être ainsi distingués : le corps, la voix, la pensée et l’attitude. Cette quadripartition, loin de rejouer la division corps/esprit encore si tenace dans les sociétés occidentales, vise à mettre en valeur l’interdépendance et même l’emboîtement de ces différents sujets qui sont autant de pôles moteurs du vivant. Les disciplines qui font l’objet de notre étude nous poussent à nous intéresser prioritairement aux deux premiers sujets : le corps et la voix — toutefois, comme le pointe Anne Fischer à travers son enseignement du chant, l’homme est un être « psycho-physique » et c’est à la fois « la pensée qui guide le corps » et « le corps qui va aussi transformer la pensée » (ent., 11/14), propos également formulé par Annie Suquet dans le volume de

¹ L’expression est utilisée par certains élèves pour désigner des enseignements divers qui se distinguent de l’interprétation : « Pour progresser, il faut travailler ta sensibilité et comment tu fais pour agrandir ta sensibilité et tes sens. Pour moi, ça passe plus par les cours annexes aux cours de jeu : *les cours de corps*, de taï-chi, de butô, de chant, de violoncelle. De tout ça » (E., TNS, groupe 42). Nous soulignons. La dissociation, dans le propos de cette jeune élève du TNS, des « cours de jeu » et des « cours de corps » trahit une tension latente qui existe dans ces formations : le corps, même s’il est désigné dans les discours comme l’instrument premier du comédien, n’est pas toujours, dans la réalité, l’objet du travail et le prisme à travers lequel le jeu s’apprend ; d’où la sensation que l’interprétation n’entraîne pas le corps, en d’autres mots, ne le nourrit pas mais l’utilise.

² Les élèves du CNSAD ainsi que ceux de l’ESAD pratiquent la technique Sandra-Romond, respectivement sous la direction d’Alan Boone et de Catherine Rétoré. Sur cette méthode, voir note 5 p. 291).

l'Histoire du corps consacré au XXe siècle : « le corps est désormais envisagé comme le révélateur de mécanismes inconscients, de nature psychique autant que physique¹ ».

Il nous faut préciser à ce point ce que nous entendons par le terme « attitude ». Dans un article intitulé « Six choses que je sais à propos de la formation des acteurs », Anne Bogart, enseignante et metteuse en scène à l'Université de Columbia, souligne que, selon elle, la formation ne peut produire des acteurs accomplis mais peut en revanche permettre de cultiver les qualités suivantes : « attitude, attention, violence nécessaire, répression ou épanchement des émotions, déséquilibre, désorientation, intérêt² », dites « indispensables ». Sa définition de l'attitude comme posture « que chacun adopte envers une tâche à accomplir » et qui « détermine le succès de son entreprise³ » nous servira à regrouper tous les éléments cités par cette enseignante, c'est-à-dire de faire de l'attitude une notion qui englobe toutes les « qualités indispensables » (qui pourraient évidemment être étoffées et modifiées en fonction de la vision de l'acteur défendue). L'attitude est une propédeutique au travail et au jeu : d'une certaine manière, elle est, selon nous, l'objectif premier de la formation (quoique toujours indirect, en tous cas dans les écoles étudiées).

Distinguer les notions de pensée et d'attitude nous permettra notamment de considérer les possibles acquisitions transversales que l'interdisciplinarité de ces formations favorise (ce que nous ferons dans la quatrième partie). Aussi, la distinction analytique en champs de travail vise avant tout à objectiver pour mieux l'étudier la place des disciplines non-théâtrales à la croisée de ces quatre champs. Les dégager nous permettra aussi de rassembler des disciplines hétéroclites portant sur le même champ de travail sans revenir nécessairement sur des subtilités que nous allons détailler ci-dessous : par exemple, le travail sur le champ voix, ou par extension sur la voix, étant entendu comme un mélange potentiel de voix parlée, et de voix chantée et de diction.

Disciplines

Nous proposons de classer les disciplines non-théâtrales étudiées en trois catégories : d'abord, les arts de la scène (soit la danse ; la musique – chant et pratique instrumentale ; et les arts du cirque). Cette première catégorie peut être subdivisée en deux pôles en fonction du rapport instrument/instrumentiste : d'un côté, les disciplines où l'interprète est son propre instrument (danse, chant, acrobatie), de l'autre celles où son art consiste, en tout ou en partie, à jouer d'un instrument au sens large (la pratique instrumentale en musique ; le travail des agrès au cirque). La deuxième catégorie rassemble les arts martiaux : escrime, taï-chi, aikido. Troisième et dernière catégorie, celle des pratiques somatiques et autres techniques ou méthodes ayant une existence en dehors du champ de la formation artistique et un lien plus marqué avec un travail sur la personne : l'Eutonie, la méthode

¹ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, dir. Jean-Jacques Courtine, Collection Points Histoire, Editions du Seuil, 2006, p. 412.

² Anne Bogart, « Six choses que je sais à propos de la formation des acteurs », in *L'École du jeu, op. cit.*, p. 37.

³ *Ibid.*, p. 38.

Feldenkraïs, la technique Alexander, la technique de respiration Sandra-Romond, la méthode Jacques Dalcroze¹.

Ceci étant dit, si nous ouvrons cette étude par une définition précise du terme de discipline, c'est qu'à la lecture des emplois du temps et des programmes de formation, la situation se corse. Les élèves, on l'a vu, suivent des cours de « Mouvement », de « Préparation au jeu », de « Danse/théâtre », de « Voix », masquant (ou démasquant) derrière ces intitulés le contenu de l'enseignement. La classification disciplinaire est donc significativement évacuée. Cela ne concerne pas l'ensemble des disciplines : la dénomination des arts martiaux ainsi que des pratiques somatiques, lorsqu'ils sont l'objet principal de l'enseignement, est appliquée telle qu'elle. Dans d'autres cas la discipline disparaît derrière l'enjeu qu'elle sert : on a cours de « voix » et non plus de « chant », même si la discipline utilisée pour entraîner ce champ de travail reste la seconde.

Baptême des enseignements : de la difficulté à donner un nom

La difficulté à nommer les enseignements est la conséquence logique de ce processus de transformation. Nadia Vadori-Gauthier le souligne à propos de son choix du terme « Mouvement » (aussi utilisé par Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT) pour désigner son enseignement :

C'est très difficile de trouver un intitulé. En fait, c'est pratique somatique, atelier chorégraphique, d'expérimentation, de création... Donc je ne peux pas tout mettre. Donc je mets mouvement. Bien sûr, c'est de la danse, mais ce n'est pas seulement ça. Il y a aussi beaucoup de la pratique que eux emploient à des fins plus jouées, plus théâtrales... (ent., 02/16)

Elle souligne que son enseignement connaît à la fois plusieurs sources (les techniques de la danse mais aussi les pratiques somatiques) et plusieurs objectifs (développer sa capacité de perception, « des outils de relation au sol, à l'espace, à l'autre, proposer des temps d'expérimentation et de création). Aussi, pour paraphraser les propos d'Isabelle Ginot, disons qu'il dépasse la « danse » dans un « au-delà » de la discipline². Plusieurs autres professeurs que nous avons pu rencontrer peinent à nommer ce qu'ils enseignent : Marc Proulx au TNS donne des cours de « préparation au jeu », expression nébuleuse qui désigne en réalité l'objectif poursuivi plutôt que la matière ou les outils qui vont rendre cette entreprise possible. Dans d'autres cas, la référence aux disciplines dans l'intitulé des enseignements est une convention, un raccourci de langage que certains professeurs récusent : Muriel Barra, par exemple, souligne qu'elle ne dispense pas de cours « de danse contemporaine », mais élabore un enseignement « en étoile », à partir des différentes pratiques et compétences qu'elle a acquises au fil de son parcours³.

¹ Cette classification tripartite sera un appui dans notre seconde partie dans la mesure où ces différentes catégories soulèvent des problématiques quelques peu différentes. Néanmoins, elle ne constituera qu'un outil et jamais la structure de notre développement.

² Voir Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 179-196.

³ Cf. infra, « Des outils techniques au service d'un apprentissage de la conscience corporelle - Muriel Barra et Valérie Onnis (ESTBA/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 361-370.

Notons que le terme « Mouvement », qui désigne aujourd'hui la section particulière proposée par l'ESAD et qui est souvent utilisé comme intitulé des enseignements portant sur le corps, était employé dans les écrits d'Edward Gordon Craig pour désigner l'essence même du théâtre et la source du Jeu (comme de la Musique) : « j'aime à me rappeler que toutes choses naissent du Mouvement, y compris la Musique ; et je me félicite que nous ayons l'honneur suprême d'être les desservants de cette force suprême : le Mouvement¹ ». Selon lui, le Mouvement n'est absolument pas un attribut de la danse, mais une couche profonde que tous les arts auraient en partage et que la danse, même, aurait tendance à oublier : « à l'origine, le danseur, la danseuse, était prêtre ou prêtresse et n'avait néanmoins rien d'un personnage mélancolique ; il ne dégénéra trop vite en une sorte d'acrobate, pour glisser aux mérites du danseur de ballet² ». De même, pour désigner ce qu'il baptisa la biomécanique, Meyerhold parlait aussi d'un enseignement du « mouvement scénique ». À la fois écho et prolongement, il n'est finalement pas étonnant que l'on retrouve de manière récurrente ce terme pour désigner le travail de fond sur le corps dans ces formations³.

Personnification des disciplines non-théâtrales

Daniel Mesguich le revendique : la transmission de l'art dramatique est l'affaire de personnalités. « Je n'enseigne pas le théâtre, j'enseigne le Mesguich. De la même manière que Jean-Damien Barbin n'enseigne pas le théâtre il enseigne le Jean-Damien Barbin » (ent., 10/12). Ses propos entérinent les modalités de transmission de l'art dramatique que nous avons mises en exergue : le théâtre n'est pas une discipline qui peut être enseignée par des spécialistes, mais un art qui s'apprend par la fréquentation d'une constellation de personnalités artistiques. Tels que sont présentés les enseignements non-théâtraux dans les programmes, il semblerait qu'il n'en soit pas de même : mais n'est-ce pas une illusion de considérer que, parce que leur dimension technique serait a priori plus affirmée, l'on puisse considérer ces enseignements en dehors de la personnalité de celui qui les transmet ? Dans l'enquête que nous avons adressée aux élèves ainsi que dans la série d'entretiens oraux, apparaissait la question suivante :

Parmi les disciplines enseignées dans l'école, en existe-t-il une (ou plusieurs) qui vous semble(nt) superflue(s) (indépendamment de la personnalité de l'enseignant) ? Si oui, laquelle/lesquelles et pourquoi ?

Au moment de la réalisation de ce questionnaire, il nous avait semblé nécessaire d'ajouter une mention concernant l'identité du professeur afin de distinguer la discipline de l'individu qui la

¹ Edward Gordon Craig, *De l'art du théâtre*, (1911), Circé, Saulxures, 1999, p. 73.

² *Ibidem*.

³ Voir aussi « Les fondements du mouvement scénique », actes du colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle (Saintes, 5-7 avril 1991), Éditions Rumeurs des âges, La Rochelle, 1993. Dans sa *Poétique de la danse contemporaine*, Laurence Louppe parle de la « motion » pour désigner une conception de la danse contemporaine (et une certaine filiation de la danse moderne) comme prise de conscience de la plasticité du corps et du mouvement et acquisition d'un savoir-sentir : elle rapporte un retour au mot générique de « mouvement » comme espace de travail sur l'organicité de l'action. Voir Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine*, op. cit.

transmet. Or, plusieurs étudiants interrogés ont témoigné de la difficulté à faire cette distinction et donc à émettre un avis sans mêler, dans leurs critères d'appréciation, personnalité de l'enseignant et discipline enseignée. A., élève de première année au CNSAD souligne à propos du cours de lecture : « C'est difficile de séparer l'enseignant de l'enseignement pour ce genre de choses parce que c'est un peu lui qui crée le truc ». De même, les élèves du TNS confient que l'enseignement de Marc Proulx est tellement, pour eux, assimilé à la personnalité de l'enseignement, qu'ils se disent, quand ils vont en cours avec lui : « On va en Marc » (R., TNS, groupe 42).

Le recrutement par partenariat entre institutions mentionné plus haut pourrait conduire à penser que c'est un spécialiste d'une discipline que l'on recrute (c'est d'ailleurs ce qui est annoncé dans la Charte de 2002) et non pas un pédagogue ou une personnalité particulière ; c'est donc avant tout la discipline qui importe et non pas la personnalité de celui qui va l'incarner, pour la transmettre, dans la formation. Dans un entretien à propos de l'introduction du taï-chi au TNS, Marc Proulx soutient néanmoins la position inverse :

La transmission [...] et l'inscription de ces techniques du corps dans la formation, tient à la personnalité de l'intervenant, à son intuition à sentir ce qu'est la « bête-acteur », sa capacité à faire des liens avec le jeu. [...] La technique pratiquée n'est au fond pas si importante (!) c'est-à-dire que c'est l'esprit qu'on y met qui importe avant tout, pour que ce soit accessible, questionnant, profitable, pour l'acteur.¹

À propos de la présence de cet art martial dans l'école strasbourgeoise, il déclare :

C'est davantage l'homme, Fernand, qui a touché, qui a marqué par son regard sa grande écoute sa sensibilité et son ludisme, son énergie et son exigence vis-à-vis de lui-même, plusieurs générations de comédiens et comédiennes.²

Il n'est donc « pas nécessaire de remplacer un cours de taï-chi par un cours de taï-chi » (ent., 11/13). À ce propos, Gérard Laurent, responsable pédagogique à l'ESTBA, souligne d'ailleurs que quand la rencontre d'un spécialiste d'une autre discipline avec les comédiens ne se réalise pas, la cette personne finit par quitter l'établissement et, parfois, le projet d'enseigner cette discipline avec lui. « À partir du moment où tu rencontres quelqu'un de très charismatique qui te donne envie de travailler, tu poursuis ton apprentissage³ », affirme Micha Lescot à propos de ces années d'école : le constat serait vrai à la fois pour l'art dramatique et les enseignements techniques. Daniel Mesguich déclarait d'ailleurs dans la première brochure du CNSAD parue sous sa direction : « Quel que soit le soin avec lequel on tente d'imaginer des « disciplines » fécondes pour les acteurs, les cours valent d'abord par les femmes et les hommes qui les prodiguent⁴ ». Derrière ces propos, affleure encore, la notion de singularité, cette fois-ci appliqué à celui qui transmet et non plus seulement aux acteurs formés.

¹ Marc Proulx., « Esquisse de réflexion – Questionnaire sur le taï-chi pour Véronique Doleyres », École du TNS, Strasbourg, 01/12/2011. Document donné par Marc Proulx lors de l'un de mes séjours au TNS.

² *Ibidem*.

³ Micha Lescot, « Pas de deux – Entretien avec Florence Filippi », in Philippe Ivernel & Anne Longuet-Marx (dirs.), Théâtre et danse (II), Études théâtrales, op. cit., p. 158.

⁴ Daniel Mesguich, « Je n'ai jamais quitté l'école - Éditorial », Brochure de l'année 2008-2009, p. 7. Archives du CNSAD.

Comme il n'y a pas de technique pure, il n'y a pas de transmission pure d'une discipline ou d'une technique. Avant que d'être adaptation, l'enseignement est avant tout interprétation.

Des enseignements synthèses : une création interdisciplinaire

L'enseignement d'Alexandre Del Perugia en est un exemple frappant. En 1995, à la suite d'un stage donné aux côtés de Mario Gonzalès, il est introduit au CNSAD en tant que professeur d'acrobatie et il donnera un cours portant ce même intitulé pendant plusieurs années. Il interviendra ensuite dans plusieurs écoles supérieures d'art dramatique, au nombre desquelles l'on trouve l'ENSATT, la Comédie de Saint-Étienne, le Conservatoire de Montpellier et, plus récemment, l'ESAD. Progressivement, il a construit sa propre méthode de travail¹. Aujourd'hui, ses interventions auprès des élèves de l'ESAD sont désignées par la formule suivante : « Autonomie de l'acteur ». Celle-ci résume la dynamique que défend Alexandre Del Perugia à travers son enseignement : donner à l'acteur des outils pour développer une autonomie, de travail et de création. Leur source circassienne est dès lors considérée comme secondaire par rapport à l'objectif qu'ils servent.

Le cas de l'enseignement de Fernand Simon au TNS est également parlant à cet égard. Celui-ci a enseigné, successivement et simultanément, à Strasbourg : le taï-chi, l'aïkido, le tir à l'arc et la trompette. Dans les dernières années de son enseignement, il proposait un travail baptisé « énergie par le souffle² », mettant à profit l'ensemble des connaissances traversées dans toutes ces disciplines pour proposer un enseignement ouvertement transversal et nécessairement inédit. L'humilité de l'homme ne saurait masquer le savoir extrêmement précieux dont il est aujourd'hui dépositaire à la suite de sa longue carrière de transmission.

¹ Alexandre Del Perugia est aussi l'auteur d'une thèse de doctorat portant sur sa pédagogie intitulée *La Présence dans l'ailleurs : réflexions sur l'art du Jeu* (sous la direction de Gérard Lieber à l'université Montpellier 3, soutenue en novembre 2016).

² Intervenants section Jeu, Brochure de l'école du TNS, saison 2009-2010.

L'interdisciplinarité intégrée (1993-2015) – entre emploi et composition

La notion de département telle qu'elle avait été conçue au départ par Marcel Bozonnet supposait de s'inscrire dans une dynamique de transversalité plus que d'interdisciplinarité : en effet, elle permettait de penser la formation moins sur le mode des disciplines que sur celui de grands sujets que l'acteur doit traverser dans sa formation et dans sa pratique. Les raisons d'être de la traversée de ces matières périphériques ou satellites — et non plus « accessoires » — dans le processus d'apprentissage sont donc désormais définies et communiquées (les jeunes acteurs en parle d'ailleurs le plus souvent avec une étonnante précision¹) : dans la dramaturgie de ces formations, qui place l'ouverture et la pluralité au cœur des festivités, les disciplines non-théâtrales sont rattachées à un emploi — pour reprendre un terme qu'à un autre niveau, celui de l'interprétation, les responsables de ces formations récusent — qui se confirme, s'officialise voire s'institutionnalise. Toutefois, quand on s'approche du degré zéro de la formation — le cours, il s'avère que variations et inventions subsistent, ouvrant la voie, aux directeurs comme aux professeurs, à une dynamique de composition entre les objectifs et contraintes édictées et une marge de proposition qui demeure. Avec l'initiative de Marcel Bozonnet, s'est inaugurée une dynamique d'incorporation ou d'intégration de ces disciplines non-théâtrales sous la houlette de grands thèmes de l'art de l'acteur dont nous proposons de questionner les modalités de mise en œuvre.

¹ Cf. infra, « Accueil et remises en question : attitude des élèves dans la réception des enseignements non-théâtraux », Partie 4, I. 1, p. 446-463.

PARTIE 3

ALTÉRITÉ ET ADAPTATION DANS LA TRANSMISSION DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES

À la fin de sa première année d'études au CNSAD, Fanny Sintès, élève de la promotion 2011, décide d'aller passer une année au CNAC à Châlons-en-Champagne : elle y apprend la corde lisse. À son retour, elle demande à la direction si elle peut accrocher une guinde dans une des salles de l'école afin de continuer à s'entraîner : elle est autorisée à le faire et pendant une année, elle dispense des ateliers à ses camarades le midi pour les initier à cette pratique et poursuivre ainsi son propre apprentissage. Mais à la rentrée suivante, la direction revient sur sa décision :

Ils n'ont pas voulu que je remette la corde au Conservatoire. Ils ont dit que c'était trop dangereux. Pourtant, il n'y avait pas eu d'accidents. Après, je pense que ça devait faire quelque chose d'un peu étrange : elle restait accrochée tout le temps en salle Jovet. Au théâtre, on ne dit pas le mot corde. Moi, je le dis parce qu'au cirque c'est comme ça. Mais mon prof il ne supportait pas que je dise le mot. Et d'avoir cette corde qui pend toujours : c'est fort visuellement au théâtre. Je pense que ça a pu gêner quelques profs. (ent., 02/16)

La corde de l'acrobate, accrochée en salle Jovet, semble étrangère sinon malvenue. Elle est le signe ostentatoire d'une altérité fondamentale de cette discipline des arts du cirque au sein du Conservatoire. Élément d'un système de signes différent, elle agace le professeur qui la considère comme une anomalie dans le décor de la célèbre salle vouée à la classe, aux répétitions et parfois aux représentations et réveille des superstitions. Intégrées dans la formation, les disciplines non-théâtrales sont comme la corde en salle Jovet : elles interpellent, elles surprennent, elles gênent.

Un des griefs adressés à ces enseignements périphériques, tels qu'ils étaient transmis dans ces écoles il y a quelques dizaines d'années, était leur inadaptation au contexte de la formation. Interrogé sur ses années au CNSAD, Stanislas Nordey raconte : « tous les cours complémentaires étaient des cours faiblichons : que ce soit l'escrime, la danse de salon... [...] On ne comprenait pas vraiment le lien... ». Il poursuit : « C'était des cours qui n'étaient pas valorisés par l'école : on les avait une fois par semaine, on passait à autre chose et on les oubliait » (ent., 05/16). Au contraire, aujourd'hui on observe une volonté affichée d'intégrer les disciplines non-théâtrales à un projet de formation plus global. Les objectifs sont clairs, tous les répètent : il ne s'agit pas de former des danseurs, ou des chanteurs lyriques, encore moins des escrimeurs ou des praticiens Feldenkraïs, il ne s'agit pas non plus de former des artistes pluridisciplinaires, mais de mettre en travail certains aspects de l'art de l'acteur à travers ces techniques. De ce fait, cet horizon implique nécessairement une adaptation des enseignements.

À travers l'étude du parcours des professeurs de ces disciplines, celle des processus de construction et de réinvention de leurs enseignements respectifs et enfin, celle des modalités de leur transmission, nous mettrons au jour la nature de ces adaptations et nous questionnerons leur fécondité d'un point de vue artistique et pédagogique.

I. DES VOCATIONS PÉDAGOGIQUES HYBRIDES

Malgré la doxa favorisant les « artistes en activité » au détriment des « pédagogues de métier¹ » comme vecteurs privilégiés des formations, il s'avère que les représentants des disciplines non-théâtrales endossent plus volontiers ce titre et accordent une place plus importante à la transmission dans leur carrière. Obligés de s'adapter aux enjeux d'une formation d'art dramatique et donc d'inventer des modalités de transmission spécifiques, certains d'entre eux ont construit, au fil de leur pratique, de véritables doctrines pédagogiques.

L'ensemble des entretiens réalisés auprès des directeurs et des professeurs démarrait par une question ouverte invitant l'interlocuteur à une traversée de son parcours². Étant donné le caractère spécifique des enseignements étudiés et leur qualité « d'extériorité du théâtre³ », la question de leur transmission mais aussi celle du parcours de leurs transmetteurs ne sauraient recevoir de réponse unique. En passant par le détour biographiques et l'étude au cas par cas, non sans entendre les avertissements de Pierre Bourdieu contre les faux-semblants du « récit de vie⁴ », nous a semblé nécessaire pour dégager les enjeux de telles vocations pédagogiques.

Ce chapitre porte sur l'ensemble des professeurs des disciplines non-théâtrales des cinq écoles du corpus sur l'année scolaire 2014-2015⁵, soit treize professeurs sur le champ voix⁶ (dont dix intervenant régulièrement et trois ponctuellement) et vingt-deux professeurs sur le champ corps (dont dix-huit réguliers et quatre occasionnels). À chaque première mention du nom de l'un d'entre eux, nous spécifierons la discipline qu'il enseigne et le ou les établissements dans lesquels il intervient⁷. Les données dont nous disposons sur ces individus et leur parcours ayant été extraites de matériaux divers (notes de cours, discussions, entretiens plus détaillés), elles ne constituent pas un échantillon exhaustif et homogène : nous proposons donc de réaliser une analyse qualitative. Plusieurs thématiques se dégagent des récits récoltés, dont la place de l'enseignement dans la carrière de ces individus et les modalités de leur rencontre avec le théâtre.

¹ Jean-Pierre Miquel, Préface de *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, Monique Sueur, *op. cit.*, p. 7-8.

² Dans la retranscription des entretiens, nous avons utilisé le contenu de cette réponse afin de rédiger le paragraphe biographique liminaire. Ici, nous citerons des passages qui n'ont parfois pas été gardés dans les entretiens cités en annexe.

³ Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, *op. cit.*, p. 160.

⁴ Voir Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, juin 1986, p. 69-72. En ligne : http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317, consulté en septembre 2017.

⁵ Nous ferons parfois allusion à des enseignements observés sur le premier tiers de l'année 2015-2016, mais notre étude se concentre sur les enseignements dispensés tout au long de l'année scolaire précédente.

⁶ Ce décompte ne prend pas en considération les répétiteurs et pianistes qui interviennent au CNSAD ainsi qu'au TNS et prennent en charge les élèves sur des créneaux réguliers afin de leur faire répéter les exercices donnés par le professeur de chant. Il sera brièvement question de la particularité de ce poste dans la partie consacrée à l'enseignement de Françoise Rondeleux au TNS. Cf. infra, « Le piano/iste comme assistant », Partie 3, IV. 2., p. 413.

⁷ Nous invitons aussi le lecteur à se reporter en annexe au tableau synthétique des professeurs cités. Cf. « Tableau des professeurs de disciplines non-théâtrales », Livret des annexes, p. 11-12.

1. Des professionnels de l'enseignement

Ceux qui transmettent les disciplines non-théâtrales dans les écoles supérieures d'art dramatique peuvent pour la majorité d'entre eux être considérés comme des professionnels de l'enseignement. Plusieurs facteurs viennent entériner ce constat : la précocité de cette activité dans leur parcours, la part importante qu'elle représente dans leurs activités et enfin, les motivations qu'ils invoquent pour la présenter.

« J'ai toujours enseigné¹ »

Parmi les professeurs interrogés, huit d'entre eux témoignent de la grande précocité avec laquelle l'exigence pédagogique s'est imposée dans leur carrière. Certains étaient tout juste sortis de l'école qui les avait formés lorsqu'ils ont commencé à enseigner : c'est notamment le cas de Loïc Touzé (qui a enseigné la danse au TNB puis au TNS), de Muriel Barra (professeure de danse à l'ESTBA), de Valérie Onnis (professeure de danse à l'ESAD), d'André Litolff (professeur de chant à l'ESTBA). Ce dernier explique qu'enseigner le piano en conservatoire de région après avoir passé son diplôme de concertiste, constituait un parcours assez commun dans son champ disciplinaire. De même, Valérie Onnis raconte avoir « toujours enseigné » parallèlement à sa carrière d'interprète en danse. Muriel Barra témoigne même d'une antériorité de l'enseignement sur sa pratique professionnelle de danseuse contemporaine. Pour eux, la transmission démarre dès le début de l'itinéraire professionnel : elle n'est pas un accident de parcours ou une opportunité tardive mais un choix motivé découlant de leurs aspirations artistiques. Muriel Barra l'exprime ainsi :

Avant mes dix-huit ans, j'ai enseigné la danse traditionnelle. Mes parents sont pédagogues, donc la pédagogie a toujours été intrinsèque à l'évolution, à la transformation de soi : que ce soit pour apprendre ou pour être sur un plateau. Du coup pour moi, c'était logique d'avoir un double cursus, même toute jeune. (ent., 09/15)

Cette dimension filiale est aussi évoquée par Sonia Nedelec, professeure de technique vocale à l'ESTBA, qui se définit comme « le pur produit de [ses] deux parents », son père étant musicien et sa mère institutrice.

Pourtant, la passion pédagogique de ces enseignants n'est pas toujours née d'une impulsion profonde mûrie sur l'autel de leurs convictions. Sonia Nedelec raconte que c'est un concours de circonstances qui l'a d'abord poussée à enseigner : « en 1992, j'étais élève au CIAM² et ma prof de chant est partie sur un coup de tête et m'a demandé de la remplacer : à vingt-deux ans, j'étais prof de chant, avec des élèves qui étaient dans la même classe que moi six mois auparavant » (ent., 10/15). À partir de cette opportunité, elle va développer un engouement pour la transmission. Les motivations pragmatiques sont aussi mentionnées : Valérie Onnis évoque la nécessité d'arrondir ses fins de mois

¹ Valérie Onnis (ent., 03/15).

² École de musiques actuelles et centre de formation professionnelle implantée à Lyon.

au début de sa carrière mais souligne que cette dimension pécuniaire a très vite été rattrapée par la passion qu'elle a éprouvée à enseigner. Marc Proulx rapporte avoir commencé à enseigner « par solidarité », pour faire marcher la compagnie de Mario Gonzalès dans laquelle il était alors engagé ; puis, il se rappelle avoir encadré des groupes d'enfants et d'adolescents bien avant cela. À son arrivée au TNS, il dit avoir eu moins de dix ans d'écart avec certains élèves.

D'autres voient dans l'activité pédagogique un champ nécessaire de recherche, d'approfondissement et de questionnement de leur pratique. Loïc Touzé explique qu'il a fait de l'enseignement le plus sûr moyen d'apprentissage pour lui. « J'ai compris très vite que c'était en étant enseignant que j'apprenais, plus qu'en étant élève », explique-t-il (ent., 10/15). À l'issue de son parcours de formation en danse classique à l'Opéra de Paris, il entreprend de déconstruire cette technique qu'il qualifie de « morbide » pour aller vers « un geste d'avant la danse ». Ce faisant, il traverse une période de fatigue et de lassitude de l'apprentissage : « j'avais une sorte d'impossibilité d'aller apprendre vraiment d'autres [techniques] après douze ans d'Opéra, je n'avais plus de force pour aller apprendre "d'autre", je n'avais plus de place... », raconte-t-il. La transmission devient l'outil d'une construction technique propre et d'une identité artistique à part entière à travers l'invention de protocoles et la reconsidération de ses propres acquis. Transmettre pour apprendre : on retrouve cette dynamique dans les propos de nombreux pédagogues de théâtre, considérant la relation pédagogique comme un dialogue où les deux parties se nourrissent mutuellement. Claude Stratz, qui a dirigé le Conservatoire de 2001 à 2007, résumait cette idée d'une manière qui entre en résonance avec la thèse de Jacques Rancière sur *Le maître ignorant*¹.

L'enseignement du théâtre – et peut-être est-ce là le propre de tout enseignement artistique – repose sur un double paradoxe : du côté de l'élève, il s'agit d'apprendre ce qu'il sait déjà mais qu'il ne sait pas qu'il sait et du côté du maître, d'enseigner ce qu'il ne sait pas encore à partir de ce qu'il croit savoir. Ainsi donc, c'est le maître qui apprend de l'élève alors qu'il croyait enseigner et c'est l'élève qui apprend au maître ce qu'il sait alors qu'il pensait être venu vers lui pour apprendre de lui ce qu'il ne savait pas.²

S'il n'est quasiment jamais exclusif, l'engagement pédagogique de ces professeurs est néanmoins plus important que celui de la plupart des metteurs en scène invités : il s'inscrit dans la durée et définit une identité professionnelle ainsi qu'une somme de contraintes.

La plupart enseignent en parallèle dans d'autres structures et auprès de publics divers. Fernand Simon a toujours poursuivi son enseignement à destination du « tout-public » en dehors du TNS. C'est aussi le cas de François Liu, professeur de tai-chi au CNSAD, qui continue de transmettre cette discipline dans sa salle d'armes. Valérie Onnis et Muriel Barra enseignent parallèlement la danse contemporaine dans des formations pour danseurs (au CRR de Boulogne pour la première et au conservatoire de Bordeaux pour la seconde). Enfin, Loïc Touzé et Emmanuelle Huynh ont enseigné dans divers lieux et contextes auprès de danseurs contemporains, et cette dernière a assuré la direction du CNDC d'Angers de 2004 à 2012 : bien qu'ils se revendiquent d'abord et soient publiquement

¹ Voir Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, op.cit., 1987.

² Claude Stratz, « Enseigner ce que nous ne savons pas encore », in Josette Féral (dir.), *L'École du Jeu*, op. cit., p. 314.

reconnus comme des chorégraphes, investis dans un travail de création, leur engagement intellectuel et pratique sur la formation du danseur représente une part importante de leur carrière.

Pour certains, la validation des compétences pédagogiques est passée par l'obtention d'un diplôme : diplôme d'État de professeur de danse contemporaine pour Valérie Onnis, Muriel Barra, Mathieu Lebot-Morin (qui enseigne à l'ENSATT), diplôme de technique Alexander pour Anne Fischer (elle enseigne le chant dans diverses écoles supérieures, dont l'ENSATT), diplôme d'État de professeur de musique jazz pour Sonia Nedelec. Sur ce point, on observe un phénomène générationnel. La création de ces diplômes datant des années 1990 (suite à la loi du 10 juillet 1989 pour le DE de danse¹), la perception qu'en ont les différents professeurs interrogés varie selon leur âge et le moment où eux-mêmes ont été formés : par exemple, les professeurs de danse les plus jeunes ont tous leur diplôme d'État. Comme cela a été relevé dans la première partie, la détention d'un diplôme d'enseignement du théâtre est par contre extrêmement rare dans ces établissements : elle est même considérée comme suspecte, voire méprisable. Daniel Mesguich confie à ce sujet : « Je trouverais sinistre une école qui n'aurait que des bons professeurs qui auraient passé leur "concours". Tous ceux-là [à propos des professeurs d'interprétation] n'ont passé aucun concours » (ent., 10/12).

Assurer un poste de « professeur permanent » ou diriger des « cours réguliers » implique, de fait, une sédentarisation. Interrogée sur la possibilité d'enseigner sur la durée et pas seulement à l'occasion de stages, Anne Fischer répond : « c'est un peu compliqué parce qu'après... si je suis en déplacement, si je suis partie, si je suis en tournée, etc... Donc par définition un prof à l'année c'est un prof qui ne bouge pas » (ent., 11/13). La définition est un peu sommaire, mais elle résume clairement l'une des principales contraintes de ce type de poste : la fixité géographique. Marc Proulx, responsable des formations corporelles au TNS, doit demeurer à Strasbourg. Caroline Marcadé explique qu'elle ne se permet que depuis très récemment de se faire remplacer pour pouvoir quitter Paris. Elle explique : « ça me tenait à cœur de ne jamais manquer un cours, de ne jamais me faire remplacer. En vingt ans, je commence seulement à me laisser quelques libertés » (ent., 04/15). Elle rapporte cet engagement à son propre sens de la discipline. Mais cette assiduité peut être motivée par une volonté de défendre la position de la danse (et par conséquent la sienne) au sein de cette institution — attitude dont elle a donné plusieurs preuves au cours de l'entretien². Bien sûr, ces enseignants titulaires peuvent tout de même réaliser quelques déplacements ; mais leurs postes ne sauraient être compatibles avec une activité artistique dense passant nécessairement par une mobilité géographique.

La majorité des professeurs ont enseigné dans plusieurs écoles supérieures d'art dramatique. Pour n'en citer que quelques-uns : Loïc Touzé est intervenu à la fois au TNB (du temps où Stanislas Nordey en était responsable pédagogique), à Lausanne et au TNS. Caroline Marcadé enseigne au CNSAD depuis 1993 mais elle est aussi intervenue à plusieurs reprises au TNS (dans les années 1990) et, depuis deux ans, elle a réalisé deux ateliers à l'ESAD. Là-bas, elle est considérée comme « la

¹ Cf, supra, note 3, p. 156.

² Cf « La danse, c'est une langue – entretien avec Caroline Marcadé », Livret des annexes, p. 254-270.

professeure de danse du Conservatoire » et bénéficie, dans l'accueil des élèves, de ce statut qui en dit long à la fois sur sa propre réputation et sur les hiérarchies implicites qui demeurent entre les établissements. Françoise Rondeleux, professeure de chant, est intervenue au CNSAD, à l'école de la rue Blanche, à l'ENSAD de Montpellier. Anne Fischer a donné des stages à l'ENSATT, à l'ERAC, au CNSAD, à l'ESAD, à l'ENSAD de Montpellier et à l'ESTBA. Avant d'enseigner le hip hop à l'ESTBA, Hamid Ben Mahi a aussi occupé un poste de professeur permanent pendant une saison à l'ERAC. Enfin, Jean-Marc Hoolbecque, professeur de danse au CNSAD, enseigne parallèlement à l'école du Studio Théâtre d'Asnières.

Forts d'une première expérience d'enseignement, ces professeurs ont souvent proposé par la suite leurs services aux autres établissements de formation supérieure pour acteurs ou ont été contactés par la direction de ces écoles ; soit ils ont décidé de circuler dans les différents établissements en dispensant uniquement des stages (c'est le cas d'Anne Fischer), soit ils ont choisi un établissement où ils enseignent sur le long terme et proposent des interventions ponctuelles sous forme de stages aux autres écoles. Comme les directeurs sont bien plus sensibles, ces dernières années, à l'intérêt des disciplines non-théâtrales dans la formation des acteurs, l'expérience de ces enseignants a été valorisée. D'une opportunité, ils ont fait une spécialité qui désormais les définit professionnellement. Sans qu'aucune revendication explicite ne soit nécessaire, Caroline Marcadé apparaît publiquement comme *la* professeure de danse spécialisée dans la transmission aux acteurs ; de même, Françoise Rondeleux et Anne Fischer, chacune à leur manière, sont connues pour savoir faire éclore et se déployer les voix des comédiens. Leurs longues années d'expérience de ce contexte spécifique leur confèrent un statut à part : elles sont les spécialistes très recherchées d'un enseignement transversal.

Cette donnée représente un facteur d'homogénéité : le passage des mêmes professeurs entre les établissements crée une forme de circularité de l'enseignement. Cette tendance est atténuée par des contraintes géographiques qui font préférer aux écoles situées hors de Paris le recrutement de personnes domiciliées sur place : c'est le cas à l'ESTBA, ainsi qu'à l'ENSATT. C'est alors la proximité géographique qui est favorisée, au détriment peut-être de la spécificité des compétences de l'enseignant. Le recrutement tente en réalité de prendre en compte ces deux aspects : en témoigne le parcours de Muriel Barra ou d'Hamid Ben Mahi, tous deux professeurs à l'ESTBA, et travaillant principalement sur la région bordelaise.

Vie d'artiste et renommée publique

Mis à part les professeurs d'arts martiaux, tous les autres revendiquent une activité scénique parallèlement à leur enseignement (de manière simultanée ou alternative) : ils évoluent, avec des statuts divers dans les deux contextes, celui de la transmission et celui de la création.

Caroline Marcadé a d'abord été interprète, notamment aux côtés de Carolyn Carlson (qu'elle considère comme son « maître »). Puis, elle a collaboré avec des metteurs en scène de théâtre comme

Antoine Vitez et Alain Françon. De même, Jean-Marc Hoolbecque et Sophie Mayer (tous deux professeurs de danse au CNSAD) mentionnent leurs activités d'interprète et de chorégraphe (pour la danse et pour le théâtre). Il est remarquable que, pour la plupart de ces professeurs, l'activité artistique qu'ils mènent en parallèle n'est pas en premier lieu celle d'interprète, bien qu'ils puissent continuer à l'occasion d'assurer cette fonction, mais celle de chorégraphe ou de compositeur. Ils ont donc un statut de cadre dans leur discipline. Ils travaillent aussi bien dans le cadre de projets théâtraux que dans leur discipline de départ, profitant là encore des compétences acquises dans leur pratique pédagogique transversale. À bien des égards, ils deviennent des collaborateurs précieux : experts dans leur discipline, mais dotés en même temps d'une acuité suffisante sur les problématiques du théâtre pour devenir des interlocuteurs compréhensifs et sensibles, donc prisés.

Rares sont ceux qui se consacrent exclusivement à la pédagogie. Formée à la rythmique Jacques Dalcroze, Anne Fischer raconte qu'elle aurait pu poursuivre sa carrière exclusivement dans la pédagogie mais qu'elle a préféré demeurer dans le milieu artistique plutôt que de basculer dans de « l'enseignement pur » (où elle aurait été amenée à former des rythmiciens) : « j'ai plus cherché ce qui m'intéressait dans la pédagogie mais à l'intérieur de la création artistique. Et c'est ça qui fait qu'au bout du compte, j'arrive à faire ce que je fais là » (ent., 11/14). Pour elle, le fait de garder les pieds dans la création semble être une condition sine qua non pour le développement d'une démarche pédagogique qu'elle qualifie de « totalement intuitive » (ent., 11/14). Elle n'est pas la seule : le maintien d'une activité de création est présenté généralement comme une condition incontournable pour dispenser un enseignement artistique d'excellence. Cette donnée est considérée à la fois comme un gage de qualité, de légitimité, mais aussi de clarté sur les enjeux du travail pour les élèves. Emmanuel Robin, professeur de voix à l'ENSATT, remarque à ce propos : « Quand ils voient que je travaille au TNP, ils comprennent mieux que c'est en connexion au métier et que c'est un travail qui se poursuit toute la vie » (disc., 10/14). Dans un « monde de l'art » – pour reprendre l'expression de Howard Becker – où la légitimité procède en dernière instance du degré de proximité affiché avec la sphère de la création et où toute valeur, même d'ordre pédagogique, tend à être indexée sur le niveau de reconnaissance dont l'individu (ainsi que son œuvre) jouit parmi ses pairs, aux yeux de la critique et des autorités de tutelle, une telle pétition de principe relève aussi d'un souci de conforter sa réputation.

Néanmoins l'activité de création de ces professeurs est souvent réduite par rapport à leur enseignement et leur notoriété publique sensiblement moindre par rapport à celle des intervenants en art dramatique¹. Certains restent des anonymes aux yeux du grand public, mais aussi du monde du spectacle : en dehors de ces écoles où ils occupent une place importante, ils restent méconnus. Fernand Simon, figure marquante pour les élèves de l'école du TNS (en témoignent de nombreux récits

¹ Cf. supra, « Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, maîtres : statut des transmetteurs », Partie 1, III. 3., p. 155-159.

d'anciens élèves¹), est à l'extérieur un illustre inconnu ! Rares sont les acteurs qui, questionnés globalement sur leur formation, vont mentionner leur professeur de danse ou de chant : ils citeront d'une part les professeurs d'interprétation qui les ont accompagnés, d'autre part les metteurs en scène avec qui ils ont travaillé (essayant au maximum de gommer, dans leur curriculum, la mention du cadre de formation pour cette référence), et en dernier lieu les disciplines qu'ils ont pratiquées, mais guère les personnes qui les y ont initiés. Une des caractéristiques de ces professeurs est donc qu'ils œuvrent dans l'arrière-coulisse, hors de la lumière des projecteurs.

La visibilité de Caroline Marcadé et d'Alain Zaepffel sont quelque peu supérieures pour la double raison qu'ils bénéficient de la réputation de l'école ainsi que de l'écho de leur propre carrière passée. C'est d'ailleurs cette antériorité de la carrière d'interprète qui fait dire à Caroline Marcadé qu'elle ne se considère pas comme « un professeur de danse » mais avant tout comme « une interprète, une chorégraphe ». Elle souligne : « le professorat est arrivé en plus dans ma vie » (ent., 04/15). Néanmoins, aujourd'hui, la réputation de Caroline Marcadé est essentiellement liée à sa place au Conservatoire. Le métier de professeur, même s'il est présenté dans ses dires comme second (à la fois par l'importance et dans la chronologie) représente depuis plus de dix ans son activité principale à la fois en termes de temps alloué, d'attention et de revenus.

Daniel Mesguich décrit son propre statut ainsi que celui des autres professeurs du Conservatoire :

Moi, je suis metteur en scène et d'autre part, j'enseigne. Sandy Ouvrier est une actrice et d'autre part, elle enseigne. Je tiens beaucoup à ce « d'autre part ». C'est-à-dire que s'il n'est pas vraiment inclus dans la vie réelle, dans la vie professionnelle... [...] C'est comme la réunion, comme par hasard, sauf que c'est réglé et qu'ils sont salariés, comme si tel philosophe se promenait et de temps en temps venait au Conservatoire, comme si tel acteur se promenait et de temps en temps, venait au Conservatoire. C'est le « de temps en temps » qui fait le Conservatoire. (ent., 10/12)

D'une certaine manière, les professeurs des disciplines que nous étudions enseignent « d'une part » et créent « de temps en temps », au contraire de l'idéal décrit par Daniel Mesguich (mais ses propos concernent avant tout les professeurs d'interprétation). Le rapport quantitatif et qualitatif entre transmission et création est inversé dans leur parcours et leur pratique. Nous nous interrogerons plus loin sur les avantages et les limites d'une telle situation.

Des femmes et des hommes : de la parité dans la transmission des disciplines non-théâtrales

Longtemps relativisée, voire occultée, la faible présence des femmes aux postes de direction, mais aussi parmi les artistes programmés dans les scènes publiques est devenue au cours de la première décennie de ce siècle un thème de mobilisation pour certaines associations professionnelles et des sociétés civiles d'auteurs, ainsi qu'un sujet de préoccupation pour le ministère de la Culture. Bien que le principe de la parité reste âprement débattu parmi les gens du métier, l'accès des femmes à des fonctions de responsabilité et aux dispositifs de soutien à la création, sans oublier les cursus de

¹ Voir « L'École du TNS, Une école dans un théâtre, 1954-2006 », *Outre scène*, op.cit. Robert Bouvier, élève du Groupe XXII, le qualifie de « professeur mythique » (p. 52) ; Hélène Schwaller, du groupe XXIII, raconte un moment décisif dans son parcours d'apprentissage pendant un cours de tir à l'arc dirigé par Fernand Simon (p. 53).

formation, a fini par s'imposer comme un enjeu majeur des réflexions menées sur l'institution théâtrale française¹. Dans le rapport d'étape de Reine Prat réalisé en 2006 dans le cadre de la mission pour l'égalité et contre les exclusions du ministère de la Culture, il apparaît que 86 % des établissements d'enseignement étaient alors dirigés par des hommes². Depuis 2012, des efforts plus marqués sont faits pour équilibrer la situation. En témoigne la nomination de deux femmes à la direction d'une école supérieure sur les quatre postes à pourvoir sur l'année 2013-2014 : Claire Lasne Darcueil au CNSAD et Catherine Marnas à l'ESTBA. Pour sa part, Stanislas Nordey a déclaré faire de ce sujet l'un des axes de son projet pour le TNS, s'engageant pour « une parité jusque dans les équipes artistiques³ ». Quand ce dernier invite simultanément Loïc Touzé et Emmanuelle Huynh à diriger deux stages de travail chorégraphique auprès des groupes 42 et 43, ce type d'attention à l'œuvre. En ce qui concerne l'équipe pédagogique de l'école, force est néanmoins de constater que sur les vingt-cinq intervenants de l'année 2015-2016 pour le groupe 42, dix-neuf étaient des hommes, contre six femmes⁴ ; la proportion de femmes étant légèrement supérieure dans la liste des intervenants du groupe 43, cela laisse supposer qu'une progression est en cours. De même au CNSAD, si l'on examine la liste des professeurs et artistes invités pour l'année 2014-2015⁵, les femmes restent sous-représentées : parmi les professeurs, on en compte dix pour vingt-et-un hommes, et parmi les artistes invités six femmes pour dix-huit hommes. En détaillant ces listes, la parité ressort parmi les professeurs d'interprétation (trois femmes pour quatre hommes, Xavier Gallais et Daniel Martin constituant un binôme) et pour les projets d'atelier (les ateliers d'automne rassemblant deux binômes mixtes). En revanche, les cours théoriques sont majoritairement dispensés par des hommes et les artistes invités ponctuellement sont, en plus grande proportion, masculins.

En ce qui concerne les disciplines étudiées, la parité est plus systématiquement de mise dans les équipes (avec parfois un léger déséquilibre en faveur des femmes). À l'ESTBA, l'équipe de professeurs permanents est composée de trois femmes pour deux hommes (le départ d'André Litolff pour maladie déséquilibrant légèrement la balance). Celle de l'ESAD est majoritairement féminine : quatre femmes (Valérie Onnis, professeure de danse, Valérie Besançon, professeure de voix, Catherine Rétoré, professeure de respiration et enfin Sophie Loucachevsky, professeure d'art dramatique et de dramaturgie) pour un homme (Amnon Beham, professeur de chant). Au CNSAD, il y a désormais

¹ Le premier rapport de Reine Prat a fait « l'effet d'une bombe » sur la scène publique (expression utilisée par Reine Prat, dans son rapport de 2009, p. 6). La création de l'association HF Île de France en novembre 2009 (qui suit celle d'HF Rhône Alpes en 2008) et sa mutation en Mouvement HF en 2011 à Avignon (afin d'assurer une coordination des actions sur l'ensemble du territoire), découlent en partie de ce choc. Voir aussi « Où sont les femmes ? », Saison 2015-2016, 4^{ème} édition, SACD, [en ligne] : <https://www.sacd.fr/sites/default/files/ousontlesfemmes2015.pdf>, consulté en août 2017 et <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Documentation/Rapports/Mission-EgaliteS>, consulté en août 2017.

² Reine Prat, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », Mission égalités pour une plus grande et une meilleure visibilité des diverses composantes de la population française dans le secteur du spectacle vivant, mai 2006, Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles, Mission pour l'égalité et contre les exclusions. Le second rapport d'étape de 2009 s'intitule « De l'interdit à l'empêchement ». [En ligne] : <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/prat/egalites.pdf>, consulté en juillet 2017.

³ Voir <http://www.tns.fr/le-projet>, consulté en juillet 2016.

⁴ Voir « Intervenants 15-16 », <http://www.tns.fr/la-formation>, consulté en juillet 2016.

⁵ Livret de l'élève 2014-2015, CNSAD, p. 51-52.

trois professeurs de danse : deux femmes, Caroline Marcadé et Sophie Mayer, et un homme, Jean-Marc Hoolbecque. Caroline Marcadé explique avoir elle-même proposé à Claude Stratz de recruter ce dernier, en grande partie pour équilibrer sa propre figure par une présence masculine et « donner aux comédiens une autre vision » de la danse. Elle ajoute, nous prenant à témoin : « Tu vois, c'est comme si le théâtre était systématiquement transmis par des femmes, au bout d'un moment les garçons se poseraient des questions... » (ent., 04/15). Elle postule ainsi que le genre de l'enseignant modifie la réception et la perception d'une discipline.

La sur-représentation des femmes dans les fonctions de transmission et leur sous-représentation dans les postes d'encadrement ne sont certes pas des faits nouveaux et propres aux établissements d'enseignement théâtral. Elles sont plus nombreuses chez les professeurs permanents que chez les artistes invités. Parmi les intervenants issus du monde chorégraphique dans les cinq écoles de notre corpus, on compte quatre femmes pour trois hommes concernant les intervenants réguliers, trois femmes pour un homme parmi les intervenants enseignant sous forme de stages, mais seulement une femme pour trois hommes pour la direction des ateliers ayant donné lieu à la création d'un spectacle présenté au public¹. À l'égal des hommes dans les postes de transmission, les femmes sont en minorité lorsque l'atelier aboutit à une représentation. Caroline Marcadé est, pour l'heure, la seule femme à diriger de manière régulière un projet chorégraphique dans une école supérieure d'art dramatique².

Les caractéristiques de ces postes (à savoir leur caractère potentiellement chronophage et l'entrave à la liberté de circulation chère aux artistes qu'ils représentent) pourraient être à l'origine d'un tel déséquilibre : peut-être la plus grande tendance à la sédentarité des femmes — pour des motifs d'ordre familial par exemple — les incite-t-elle à s'engager dans ce type de postes. Retenues dans une ville par les charges domestiques qui leur incombent, l'investissement régulier dans un lieu représenterait moins un empêchement pour elle, ou ne ferait que redoubler d'autres existants. Pour reprendre un concept de Nathalie Heinich, la « visibilité³ » de ces postes est plus réduite. De ce fait, ces données semblent corroborer l'existence de « l'effet plafond de verre dans les carrières féminines » dénoncé par l'enquête menée par Raphaëlle Doyon⁴ : même dans ce contexte très restreint de la transmission des disciplines non-théâtrales, le cercle vicieux de la visibilité se referme et les femmes en pâtissent spécifiquement.

¹ Ces chiffres concernent les cinq écoles de notre corpus sur les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016.

² Dans les archives du TNS, je trouve la trace d'un atelier-spectacle mené par Odile Duboc au TNS avec le groupe 35. Le déséquilibre en la matière demeure.

³ Nathalie Heinich, *De la visibilité, Excellence et singularité en régime médiatique*, Éditions Gallimard, NRF, Paris, 2012.

⁴ Raphaëlle Doyon, « Les trajectoires professionnelles des artistes femmes en art dramatique », HF Ile-de-France, [en ligne] : <http://www.hf-idf.org/2015/03/les-trajectoires-professionnelles-des-artistes-femmes-en-art-dramatique-par-raphelle-doyon-chargee-detude/>, consulté en juillet 2017.

2. Contaminés par « le virus du théâtre¹ »

La transmission de leur discipline à de futurs acteurs ne représente pour aucun des enseignants concernés une activité anodine : parfois initiée par le hasard des rencontres, parfois recherchée dans le cadre d'un parcours interdisciplinaire, elle constitue toujours *in fine* un engagement et un choix motivés où la sensibilité de l'individu est engagée. Revenons sur les conditions de cette contamination par le « virus du théâtre », pour reprendre les mots d'André Litolff, afin d'en dégager les enjeux et les répercussions.

Rencontres en création : l'opportunité de l'interdisciplinarité

Pour la plupart, le point de départ de leur élan vers le théâtre est une opportunité professionnelle et non une aspiration autonome. Au départ, ils ne rêvaient pas nécessairement de mélange des arts mais ont rencontré des gens de théâtre qui les ont adjoints à leur projet artistique à une époque où les collaborations interdisciplinaires se multipliaient. C'est donc d'abord le hasard des rencontres qui a stimulé leur intérêt pour le théâtre. La compétence qu'ils avaient dans leur discipline est devenue une carte de visite dans le milieu théâtral et le point de départ de collaborations multiples où ils ont assuré soit la création musicale, soit la création chorégraphique, soit le training des acteurs sur des spectacles.

André Litolff, encore professeur de piano au conservatoire de musique de Strasbourg, parle avec chaleur de sa rencontre avec Jean-Pierre Vincent (nouvellement nommé à la direction du TNS) et toute son équipe en janvier 1975. Très vite, il est mobilisé pour interpréter la musique de Hanns Eisler pour *La Mère* de Brecht, spectacle monté cette année-là avec les écoles de l'École du TNS. Il fréquente alors ce haut lieu de la décentralisation et y fait de multiples rencontres : André Engel, Klaus Michael Grüber, Jean-Louis Hourdin, « des gens que l'on ne peut pas croiser tous les jours » (ent., 01/14). Progressivement, il est de plus en plus sollicité pour la composition et l'interprétation de musiques de scène et il décide finalement de se consacrer à cette activité ainsi qu'à l'enseignement (du piano et du chant) à l'intention des comédiens : il quitte son poste au Conservatoire de musique de Strasbourg en 1979. Le parcours d'Anne Fischer est assez similaire : organiste et formée à la méthode Jacques Dalcroze, la fréquentation des gens de théâtre la conduit à profiter de ses compétences musicales et pédagogiques pour aider les acteurs à chanter dans des productions théâtrales. Elle se chargera aussi de la composition et de l'accompagnement musical de plusieurs spectacles. Sa rencontre avec celui qui deviendra son mari, alors comédien dans la troupe du TNS, ne fera que confirmer cette direction artistique.

C'est aussi une collaboration interdisciplinaire qui conduit Loïc Touzé à s'intéresser au TNB : alors engagé en tant qu'acteur-danseur danse une production de Jean Jourdheuil et Jean-François Perrier en

¹ André Litolff (ent., 01/14).

1991 à Avignon, il rencontre Christian Colin, alors responsable pédagogique de la formation dispensée à Rennes. Ce dernier lui propose de venir enseigner la danse ou « quelque chose qui a à voir avec la danse » dans son école et il accepte, malgré « la trouille de rencontrer des comédiens » (ent., 10/15). À la spontanéité de la demande, correspond l'innocence de la réponse. C'est aussi le hasard des rencontres qui ouvre à Fernand Simon les portes du TNS : enseignant le judo à Strasbourg, il compte Raymond Wirth, administrateur du théâtre, parmi ses élèves. L'équipe pédagogique du TNS est justement à la recherche d'un enseignement corporel plus adapté à la formation des acteurs¹. Ce dernier l'invite donc à venir transmettre ce qu'il sait aux élèves comédiens : nous sommes en 1963, Fernand Simon restera professeur jusqu'en 2013. Le bouche-à-oreille et le hasard des rencontres restent donc le mode principal de prise de contact. C'est ainsi que François Liu arrive au théâtre : une élève comédienne ayant suivi ses cours le recommande auprès de la direction de la Comédie-Française qui l'engage pour diriger des trainings pour les comédiens engagés dans la mise en scène d'*Amphitryon* d'Anatoli Vassiliev en février 2002. À l'issue de ce premier contact avec les gens du métier, il adresse une candidature spontanée au Conservatoire, alors dirigé par Claude Stratz : celui-ci décide de proposer un enseignement du taï-chi dans l'école et l'invite à venir y enseigner.

Pour d'autres enfin, le hasard des croisements crée des opportunités qui entérinent une dimension interdisciplinaire déjà présente dans leur parcours. Christophe Imbs, par exemple, explique avoir travaillé à plusieurs reprises avec des élèves sortant du TNS, établis en compagnie sous le nom de groupe Incognito, pour effectuer la composition musicale de leurs spectacles. Par contacts interposés, il rencontre Dominique Lecoyer grâce à la maison du comédien Maria Casarès d'Alloue, en Charente. Il se met à enseigner le piano au TNS puis, la directrice des études lui propose de venir donner un stage aux élèves du groupe 43 en mars 2015, suite à l'annulation d'un stage de chant avec Françoise Rondeleux. Le parcours de Caroline Marcadé, quant à lui, correspond à l'addition de ces dynamiques : danseuse au sein du groupe de recherches théâtrales de l'Opéra de Paris dirigé par Carolyn Carlson, elle ouvre un atelier d'entraînement pour comédiens dans l'établissement. Marcel Bozonnet, qui deviendra plus tard directeur du Conservatoire, y est son élève et conservera un souvenir mémorable de cet apprentissage de la danse, raison principale pour laquelle il décide de la faire venir au Conservatoire en 1993. Entretemps, elle rencontre Antoine Vitez puis Alain Françon avec qui elle collabore sur plusieurs créations². Comme elle le dit, la pratique de la danse est première dans son parcours, aussi bien chronologiquement (« le théâtre est arrivé beaucoup plus tard »),

¹ Fernand Simon explique qu'avant son arrivée, les élèves « travaillaient le corporel avec des profs du CREPS, donc très physiques, et ça n'allait pas très bien parce que l'élève comédien n'était pas vraiment sportif : ils n'avaient pas beaucoup de condition physique, surtout à l'époque. Donc l'aïkido, le judo, les arts martiaux, c'était mon ouverture du TNS » (ent., 11/13). Les CREPS (Centres de ressources, d'expertise et de performance sportive) sont des lieux de formation de formateurs au sport et de sportifs de haut-niveau.

² Caroline Marcadé participe à la création d'*Hernani* de Victor Hugo, d'*Ubu roi* d'Alfred Jarry, d'*Électre* de Sophocle, du *Soulier de Satin* de Claudel, d'*Anacaona* de Jean Metellus et du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais mis en scène par Antoine Vitez et aux spectacles *La Dame de chez Maxim'* de Georges Feydeau, *La Vie parisienne* d'Offenbach, *Saute, marquis* de Georges Feydeau, *Les Pièces de guerre* d'Edward Bond, *Celle-là* de Daniel Danis, *Schliemann* de Bruno Bayen et *Betty Jolas* et *La Mouette* de Tchekov mis en scène par Alain Françon.

qu'ontologiquement (« la danse [...], pour moi, c'est une langue »). Elle valide l'importance de la notion de rencontre dans ce cheminement en affirmant : « C'est vraiment la rencontre avec Antoine Vitez qui m'a fait rentrer complètement dans un autre milieu, donc dans une autre langue » (ent., 04/15).

Des parcours mixtes : l'interdisciplinarité comme identité

Pour d'autres encore, l'arrivée à ces postes représente le point d'orgue d'un itinéraire délibérément interdisciplinaire. Anne Fischer confie : « Parce que moi aussi je me sens peut-être plus comédienne initialement. En tous cas, je suis vraiment entre les deux. Je suis vraiment entre les deux, je ne peux pas... oui, je suis entre les deux » (ent., 11/14).

C'est le cas de plusieurs des professeurs de danse. Muriel Barra explique : « Quand j'ai monté Mutine¹, c'était pour moi évident que c'était un travail pluridisciplinaire. Ce n'était pas encore à la mode, donc on m'a beaucoup embêtée avec “dans quelle case vous êtes ?”. J'ai continué à travailler avec des musiciens, des chanteurs, des comédiens et danseurs. J'ai pu mener des projets propres » (ent., 09/15). De ce fait, quand on lui propose d'enseigner la danse aux comédiens du Conservatoire de Bordeaux puis à l'ESTBA, cela lui semble tout naturel. Hamid Ben Mahi, chorégraphe hip-hop et professeur à l'ESTBA, considère l'interdisciplinarité de son travail de création au prisme de la question du langage. Il affirme : « En fait, je disais du texte dans mes pièces donc j'ai commencé à jouer dans des centres dramatiques nationaux ». À la suite de cela, il est invité à enseigner à l'ERAC, puis à l'ESTBA².

Pour d'autres enfin, l'interdisciplinarité était déjà au cœur même de leur formation artistique. Marc Proulx indique avoir été formé à l'École nationale de cirque de Montréal (entre 1981 et 1983) dans ses premières années d'existence. Il raconte qu'au sein de cet établissement se croisaient des artistes de tous horizons, acteurs, artistes de rue, acrobates, qui venaient transmettre leur expérience aux jeunes élèves. « On a appris à chercher », déclare-t-il : l'enseignement se situait expressément à la croisée de toutes ces pratiques. Bien qu'il revendique sa formation d'acrobate (et l'esprit qui va avec), il a tout au long de son parcours été touché et inspiré par d'autres pratiques proches de la danse (comme le *contact impro*) et par la découverte des arts martiaux. À un moment donné de sa carrière, il décide de venir en Europe se former aux arts du clown et rencontre Mario Gonzalès en 1985. À ses côtés, il vit une expérience de formation et de transmission marquante : « On était dans le créneau du théâtre mais c'était quand même assez physique. C'était quand même une zone entre deux. Ça se liait au jeu de masque, le masque étant quand même encore marginal dans le théâtre d'une certaine manière » (ent., 03/15). C'est riche de ce parcours qu'il propose ses services au TNS, décidé à profiter de l'éclectisme

¹ « Mutine » est le nom de la compagnie qu'elle dirige.

² La justification semble quelque peu légère considérant les diverses tentatives de croisement des arts ces dernières années : on peut émettre l'hypothèse que c'est l'intégration de la parole dans des spectacles chorégraphiques revendiquant l'étiquette hip-hop qui a attiré l'attention des directions des écoles citées ci-dessus.

des pratiques qui l'ont construit en tant qu'artiste pour transmettre des outils aux comédiens. « Ce n'était pas faux de ne pas venir du théâtre, de ne pas avoir fait de formation théâtrale précise mais d'avoir plutôt appris sur le tas, par petits stages », constate-t-il. « D'être une bête différente, ça permet de délocaliser les acteurs. Pas pour leur faire faire vraiment autre chose mais les délocaliser pour regarder le théâtre par déviation » (ent., 03/15). Dans ses propos, il revendique à la fois une sensibilité éveillée sur la question de l'interdisciplinarité et de la transversalité des savoirs en matière artistique, ainsi qu'une altérité constitutive vis-à-vis du monde du théâtre

Dans son parcours, Françoise Rondeleux a traversé plusieurs pratiques et disciplines. Elle a une formation de pianiste mais surtout une carrière de comédienne, puis un parcours tardif de chanteuse lyrique : elle interprète alors en particulier le répertoire baroque. Son enseignement au TNS est nourri de ces deux expériences scéniques. Valérie Onnis, pour sa part, se définit en tant que danseuse mais a évolué selon un cheminement pareillement interdisciplinaire, à la fois dans sa formation initiale et dans sa carrière d'interprète : à l'issue de son apprentissage en danse contemporaine, elle décide de passer un an à l'École du Passage dirigée par Niels Arestrup (cours privé de théâtre aujourd'hui fermé dont les élèves pratiquaient aussi le chant et la danse, l'escrime et l'acrobatie). À ce moment-là, elle ne dit pas à ses camarades qu'elle est danseuse : elle veut jouer le jeu et expérimenter pleinement. « Je voulais ne faire que du théâtre », affirme-t-elle. C'est au sortir de l'école, après un an de formation, qu'elle entreprend de mêler ses aptitudes à l'art dramatique avec sa pratique de la danse dans des créations interdisciplinaires. Sollicitée à l'ESAD pour un remplacement, elle vit son arrivée dans cette école comme l'aboutissement de ce double parcours. Le trajet de Mathieu Lebot-Morin est relativement similaire (mais l'ordre entre les disciplines y est inversé) : il se forme à l'ENSATT en tant que comédien et, parallèlement, il suit de manière autonome et intensive des stages de danse contemporaine. À la sortie de l'école, il est embauché en tant que comédien au centre dramatique de Tours. Puis, au hasard des rencontres, il est engagé sur des reprises de rôle de pièces chorégraphiques autour de Molière au Centre chorégraphique national de Nantes. À partir de là, il construit son parcours entre danse et théâtre, chorégraphie et mise en scène. Lorsque Sun Fa, le professeur de taï-chi de l'ENSATT, décide de partir à la retraite, l'école dans laquelle il a été formé le recontacte du fait de cette double expertise : il accepte, à la satisfaction de l'équipe pédagogique soulagée d'accueillir dans la formation quelqu'un qui soit au fait des enjeux d'un tel enseignement. « Ils ont dit : "super, c'est quelque chose qu'on attend depuis longtemps". C'est un peu la problématique quand tu invites un danseur. Il a l'habitude d'enseigner la danse à des danseurs ». (ent., 09/15) Conscient que son parcours lui confère une vision globale assez rare, il s'investit progressivement dans la conception d'un enseignement spécifique.

Comme nous l'avons remarqué au sujet des diplômes d'enseignement, ces parcours trahissent des phénomènes générationnels. En fonction de l'âge des individus et de la nature de leur formation, la problématique de l'interdisciplinarité n'a pas tout à fait la même incidence. La question de l'identité artistique ne se pose pas de la même manière pour Marc Proulx et Caroline Marcadé : cette dernière

revendique clairement son statut de danseuse chorégraphe, tandis que le premier ne considère pas le cirque (ou plus précisément l'acrobatie) comme une carte d'identité à afficher. Le statut encore mineur, voire marginal du cirque dans les années où il s'est formé participe sûrement à cette indétermination. Les années qui séparent Caroline Marcadé de Valérie Onnis comptent pour beaucoup dans la conception de l'interdisciplinarité revendiquée par ces deux femmes. La première était interprète chez Carolyn Carlson au moment où cette dynamique de création jaillissait sur les plateaux : elle en a donc été actrice et observatrice. La seconde naissait à ce moment-là : elle a donc reçu la transgression des frontières disciplinaires comme un héritage, peut-être pas entièrement acquis mais déjà fortement ancré dans les esprits et les pratiques. Dans le premier cas, le choix d'enseigner auprès d'acteurs correspondait à un cheminement inédit, tandis que dans la carrière de Valérie Onnis cela représentait un achèvement, ou du moins une perspective logique.

Rejeter sa discipline de départ

Autant les autres arts vivants ont pu offrir un modèle inspirant pour les théoriciens du théâtre du XXe siècle¹, autant ils peuvent aussi constituer un repoussoir : rigidité, contrainte, violence faite au corps ou à la voix, absence de passion et d'humanité, superficialité des relations sont autant de griefs que nous avons pu entendre au sujet de l'enseignement des autres arts au cours des entretiens. Pour certains professeurs, la transmission à destination de comédiens et, plus largement, leur introduction dans le monde du théâtre, correspondent à un rejet ou une émancipation vis-à-vis de leur discipline de départ. Interrogée sur la place des disciplines non-théâtrales dans son parcours de formation puis d'artiste, Claire Lasne Darcueil répond : « Ça ne va pas être très nuancé ce que je vais vous dire mais ça ne fait rien. Quelle place ? Je dirais aucune. Quel intérêt j'y portais ? Aucun, à part le cinéma » (ent., 09/15). Elle explique que ce désintérêt vient d'un « refus » : « refus de la danse, refus de la musique », mais surtout refus de l'enseignement de ces disciplines. Elle poursuit :

La manière dont les deux étaient enseignés à l'Éducation nationale, notamment en ce qui concerne la musique, m'avait définitivement fâchée avec ça et puis même en dehors. Mes parents m'ont inscrite au violon et j'ai cassé mon violon sur mes genoux pour qu'on me laisse tranquille. J'avais ça en aversion, comme des langages complètement étrangers. (ent., 09/15)

Souvent, les critiques s'adressent à l'enseignement des autres arts (et non pas aux disciplines elles-mêmes) tel qu'il est dispensé dans les institutions de formation publiques. André Litolff, qui avant d'enseigner au TNS était professeur au Conservatoire de musique de Strasbourg, relie son choix de se consacrer au théâtre aux désaccords de principe qu'il éprouve vis-à-vis de la formation musicale, notamment sur sa propension à la compétition. « On a l'impression d'entraîner des footballeurs », dénonce-t-il. « Parce qu'il y a toute une quantité de choses que l'on n'a pas le temps de faire : il faut préparer les élèves constamment à l'examen suivant, au concours suivant, etc. C'est une course d'obstacles » (ent., 01/14). Il critique aussi l'attitude de ses collègues : « des fonctionnaires », « bons

¹ Cf. supra, « Les autres arts comme étalon dans la recherche d'une éthique artistique », Partie 1, II. 2., p. 114-120.

musiciens » mais qui faisaient de la musique sans la passion qu'il a trouvée sans exception chez les gens de théâtre. « Je ne l'ai jamais senti dans les écoles de théâtre. C'est très important : c'est ce que l'on souhaiterait à tout le monde. Que tout le monde soit animé par la passion de faire ce qu'il fait » (ent., 01/14).

C'est pour des motifs similaires que Loïc Touzé décide de s'orienter vers la danse contemporaine. Il qualifie la danse classique à laquelle il a été formé à l'Opéra de Paris de « morbide », de « dix-neuviémiste » :

Pendant douze ans, j'ai vécu une formation assez intrusive dans une école assez dure, sur un projet de corps que tu n'identifies pas du tout à dix ans... Je m'en suis bien tiré, mais j'ai vu autour de moi des gens qui ne s'en tiraient pas et à qui je pense on a abîmé la vie entière à cause de formations qui ne se pensent pas ou plutôt, dans lesquelles il y a un projet mais celui-ci n'est pas discuté, n'est pas critiqué. (ent., 10/15)

Il dénonce l'élitisme de la formation, bâtie à coup de sélection drastique imposant aux jeunes danseurs une compétition extrêmement violente : « c'est du concours permanent », « c'est du un sur mille », note-t-il (ent., 10/15). Nous verrons bientôt que cette aversion pour des modalités de transmission jugées néfastes pour les élèves conduit ces professeurs à l'élaboration d'une pédagogie adaptée.

Tomber amoureux du théâtre

Sur le ton de la blague, André Litolff raconte avoir été contaminé par le « virus du théâtre ». À croire que l'attrait pour l'art dramatique et ses protagonistes, une fois déclenché, est aussi irrésistible et fatal que « la maladie d'amour » que chantait Michel Sardou. Sans pour autant renier leur champ disciplinaire d'origine, certains admettent avoir été frappé d'un véritable coup de foudre pour cet art frère et en particulier, pour les acteurs. Françoise Rondeleux confie être touchée par les comédiens et les préférer à tous les autres publics auprès de qui elle enseigne car ce sont ceux « qui se mettent le plus à nu » (ent., 11/13). Sonia Nedelec confirme ce sentiment :

Je les ai trouvés beaucoup plus intéressants que les chanteurs : les chanteurs étaient plus préoccupés par la beauté du son et les comédiens par le texte. Quand j'ai vu que les comédiens racontaient quelque chose et qu'ils étaient plus touchants, j'ai eu envie de travailler avec eux. (ent., 10/15).

Pour toutes ces personnalités, le choix du théâtre vient en second sur le plan chronologique, mais l'éthique et les affects y sont engagés. Il est parfois le fruit de déceptions dans leur parcours d'interprète antérieur. Caroline Marcadé, par exemple, rapporte avoir trouvé chez les gens de théâtre une intimité qu'elle réalise n'avoir jamais goûtée auprès de ses camarades danseurs :

C'est ça qui m'a touchée au théâtre : des gens qui m'ont pris les mains, qui m'ont écoutée. J'ai pu pleurer devant eux, je n'avais pas honte et parfois je revenais vers mes camarades danseurs et je leur disais : « vous savez, on est complètement en empathie, mais on s'endurcit. Méfions-nous de ça ». « Ouais mais bon toi avec tes acteurs... » « Mais non attention, c'est pas parce qu'on se porte, on se roule par terre, on s'écoute beaucoup, mais est-ce qu'on s'aime vraiment ? » « Et tu crois que tes acteurs ils t'aiment ? Tes comédiens ? » « Je ne sais pas, il faut voir, on verra sur la durée ». (ent., 04/15)

Que la rencontre avec le théâtre et les comédiens soit le fruit du hasard n'enlève en rien son potentiel déterminant dans le parcours de l'enseignant. C'est ce que souligne Fernand Simon lorsqu'il affirme avoir vécu son introduction au TNS comme une « révolution », « un changement dans [sa] vie ». Il explique :

Ce n'est pas du tout à comparer avec monsieur tout le monde qui vient le soir, comme ça, qui travaille et qui veut faire du sport et qui ne voit que le geste physique. Alors que l'on peut faire un geste physique en ajoutant le souffle, un son. Monsieur tout le monde il est gêné ; alors que le comédien, il n'attend que ça. C'est presque son milieu ; de faire quelque chose de plus que le geste. (ent., 11/13)

Dans ce contexte de transmission, les résonances de son enseignement sont toutes autres et les bénéfices humains et philosophiques qu'il en retire sont décuplés.

L'histoire de l'adaptation de leur enseignement devient dès lors celle d'un apprivoisement mutuel avec cet art et ses émules. Caroline Marcadé dit avoir progressivement « éprouvé le besoin de quitter le milieu de la danse » n'ayant plus « besoin d'être avec des danseurs ». Elle raconte : « Les comédiens commençaient à parler ma langue donc ça allait. Et ils m'amenaient leurs accents étrangers d'une certaine manière. Et je trouve ça charmant » (ent., 04/15). De ces témoignages se dégage une conception de l'art théâtral comme synthèse : souvent, ces convertis déclarent avoir trouvé dans ce milieu une plus grande complétude, et, de ce fait, un meilleur épanouissement. On remarque un attrait souvent implicite pour le système de valeurs assimilé au monde du théâtre et à ses agents exerce un attrait discret, étant perçu comme plus humaniste, libre et créatif que celui d'autres arts vivants.

Être officiellement « entre les deux¹ »

En occupant ces postes de transmission marqués par une dynamique d'adaptation, ces professeurs se situent tous « entre les deux » pour reprendre les mots d'Anne Fischer : entre la discipline qu'ils enseignent et qui constitue souvent leur socle de formation initiale (à l'exception de Mathieu Lebot-Morin et de Françoise Rondeleux) et l'art dramatique. Après ce premier contact avec l'enseignement à destination des acteurs, certains ont gardé leur double pratique et ont continué à évoluer dans plusieurs disciplines, à naviguer « entre les deux ». D'autres se sont entièrement consacrés à cet enseignement bigarré, devenant eux-mêmes des « entre-deux » ou « sang mêlé » pour reprendre une expression indienne remise au goût du jour par une saga de littérature jeunesse à succès².

Caroline Marcadé relate le parcours du combattant pour qui désire se frayer dans les institutions un chemin entre les disciplines. Elle explique avoir subi un arrêt brusque des subventions pour sa compagnie chorégraphique sous prétexte qu'elle travaillait trop pour le théâtre. Elle raconte :

On me convoque, la direction [DMDTS] me dit, « on doit faire un point, on ne sait plus où tu es. Tu travailles énormément au théâtre, c'est un choix formidable mais tu vas demander tes subventions au milieu du théâtre, tu n'es plus du milieu de la danse. » Au nom de Vitez, l'inspecteur me dit, « c'est

¹ Anne Fischer : « Parce que moi aussi je me sens peut être plus comédienne initialement. En tous cas, je suis vraiment entre les deux. Je suis vraiment entre les deux, je ne peux pas... oui, je suis entre les deux » (ent., 11/14).

² Joanne Kathleen Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, Gallimard, Paris, 1999.

qui ? » [...] Je suis la seule chorégraphe française de ces années-là qui soit partie, mais ils m'ont aidée à partir, ils m'ont coupé les vivres. J'ai renversé le bureau, ils m'ont excédée. Je l'ai trouvé totalement inculte. (ent., 04/15)

Elle poursuit à propos des tutelles :

Ils sont impressionnés par la femme que je suis, ils disent : « vous êtes si indépendante ». Ils m'y ont obligée ! J'ai été obligée de m'en désintéresser, de gagner ma vie autrement. J'ai essayé d'être un professeur exemplaire, une collaboratrice exemplaire, ce n'est déjà pas si mal. (ent., 04/15)

En tant que professeure de danse du Conservatoire depuis plus de vingt ans, elle mène sa recherche entre théâtre et danse en faisant l'économie de la définition et de la catégorisation qui va avec. Son cahier des charges, au sein de cette institution prestigieuse, est d'ailleurs de se situer, volontairement, à la croisée des disciplines. La visibilité est moindre, la renommée à sa mesure, mais la possibilité de se situer, sans compte à rendre, dans un espace de travail intermédiaire représente une grande liberté. Comme Caroline Marcadé, plusieurs professeurs témoignent du soulagement qu'ils ont éprouvé à occuper une place située à la croisée de leurs aspirations. Valérie Onnis résume ce sentiment ainsi : « J'étais bien dans cet endroit¹ » (ent., 03/15). Caroline Marcadé conclut :

Moi j'aime ma place, je l'assume, je me la suis créée. J'aime cette démarche : le corps au théâtre. Je pense que c'est une dimension universelle qu'on a totalement oubliée dans notre cher pays qui est la France et qui parfois m'insupporte. (cours, 03/13)

Ces postes hybrides procurent des opportunités pour qui se situe artistiquement à la croisée des disciplines.

Étant donné la nature particulière de ces établissements, ils permettent de relier, en les mêlant, différents engagements : transmission, création, recherche. Cette dimension est d'autant plus précieuse que les moyens de production proposés rivalisent sur de nombreux points avec les conditions actuelles de production sur le marché des spectacles, y compris dans le théâtre public. Daniel Larrieu confie que la création de *Nuits* avec la promotion 74 de l'ENSATT l'a énormément inspiré : il dit avoir senti un « frisson collectif » dont il avait presque oublié la saveur. En effet, travailler ensemble pendant trois ans tisse des liens profonds entre ces jeunes gens et fait de ces équipes de véritables « bandes » comme il est difficile d'en constituer dans les conditions économiques actuelles. Daniel Larrieu remarque :

J'ai fait le calcul idiot de dire : ça coûte combien de prendre quatorze personnes pendant un an, de les payer deux-mille balles, de charges sociales, etc. Il faudrait huit millions de francs pour dix ans. Mais c'est génial ! Tu prends une bande, tu testes, on se donne deux ans, deux ans et demi, et puis on choisit d'ici deux ans et demi qui a envie de faire autre chose... De pas rester dans un truc familial et fermé... Je lis Copeau en ce moment. Il parle très bien de cette sensation... Il n'en parle pas comme ça, parce qu'il ne sait pas le définir, c'est trop ancien. Mais l'autorité du groupe. C'est-à-dire l'autorité de cette constitution de bande, qui produit une unité. Je postulerais volontiers à un endroit avec tous ces gens-là. Et après, tu programmes que les choses dans lesquelles ils sont. Enfin, tu fais tout à l'envers ! (ent., 03/15)

Caroline Marcadé entérine ce constat par sa description des projets d'ateliers-spectacles chorégraphiques qu'elle mène au CNSAD :

¹ Valérie Onnis : « J'ai fait ce remplacement, et je me suis rendu compte à quel point j'étais bien dans cet endroit, parce que ça reliait tout ce que j'aime : le lien entre la danse et le théâtre, et aussi la transmission. Et de pouvoir chercher : d'être libre de travailler à la fois sur la technique de la danse, et en même temps de pouvoir travailler sur des improvisations avec les comédiens avec leur liberté, leur sauvagerie dans la danse, leurs maladroitness... Avec le texte, avec des citations... » (ent., 03/15).

Après pour faire ça à l'extérieur de l'école, je pense que ça demande un temps très long de préparation, de rendez-vous, de financements, et là, je ne me sens pas forcément la force de me battre pour ça. Mais c'est presque dommage parce que j'ai bien vu à l'école, qui est un lieu privilégié puisque on a tous les moyens, on a tout pour travailler à notre disposition, et gratuitement. Comment tu peux t'offrir à l'extérieur un plateau à quinze ou seize interprètes, un éclairagiste, des costumes, une scénographie ? Donc c'est extraordinaire et en ce sens-là c'est un véritable laboratoire. (ent., 04/15)

La possibilité de mener un travail de fond préalable au processus de création avec une équipe est devenue rare, aujourd'hui, en France. Même dans des lieux originellement construits sur ce modèle, comme le Théâtre du Soleil, les conditions financières actuelles réduisent le budget et le temps alloué à un travail improductif, et les sessions de formation se font de plus en plus dans la perspective d'un projet défini : elles en constituent les premiers moments de répétition.

Le luxe de ces conditions de travail pourrait faire de ces postes des chasses gardées pour qui veut expérimenter gratuitement et sur un temps long, le fruit de ces expérimentations libres pouvant ensuite être utilisé dans des spectacles. Le risque latent serait que les élèves soient utilisés comme des cobayes ou les fantassins d'une aventure artistique de substitution, l'intervenant n'ayant pas trouvé dans le milieu du spectacle les ressources et les partenaires nécessaires pour de telles tentatives. Cet horizon négatif concerne tout aussi bien les metteurs en scène invités que les artistes issus d'autres disciplines.

En examinant ces parcours individuels, il apparaît que la majorité des enseignants ont une sensibilité éveillée aux problématiques de la formation de l'acteur du fait d'un apprentissage pluridisciplinaire d'un côté et de leurs années d'expérience à ces postes au croisement des arts de l'autre. Ces données biographiques ont une incidence sur leur capacité d'adaptation ; l'atypisme de ces parcours est aujourd'hui recherché par les directeurs d'établissement qui souhaitent renouveler leurs équipes de professeurs et s'assurer que la transmission des disciplines non-théâtrales s'élabore selon un double principe de promotion de l'altérité et d'adaptation au contexte de formation.

II. ÉLABORATION PRATIQUE D'UN ENSEIGNEMENT TRANSVERSAL

Tout enseignement est un *work in progress* permanent, en particulier quand il s'agit d'une matière artistique : figer serait risquer de perdre le contact avec la réalité de la pratique et son inconstance créatrice. Or cette plasticité de l'enseignement est décuplée dès lors qu'il est question de s'intégrer dans un contexte de formation étranger à la discipline transmise.

Inédits, originaux, personnels, les enseignements que nous avons pu observer ont été élaborés dans l'atelier, au contact des élèves, par une pratique continue de l'observation et de la remise en question. Ils sont le fruit d'une recherche solitaire au long cours, où l'expérience pédagogique est liée à l'appropriation d'un contexte à la structure complexe et aux objectifs souvent implicites en matière de travail vocal et de préparation corporelle.

1. S'adapter à la « situation »

Marc Proulx raconte le tout premier stage qu'il a dirigé au TNS : le metteur en scène d'opéra Adriano Sinivia, invité à intervenir dans l'école, demande qu'avant sa venue les élèves bénéficient d'une préparation physique afin d'introduire son travail et d'être délesté de cet aspect. Marc Proulx est contacté pour assurer une classe d'une semaine « soi-disant d'acrobatie » : « au bout d'un jour et demi, j'ai commencé à faire autre chose parce que les acteurs n'arrivaient pas à suivre ». Il propose aux élèves de « jouer sur l'espace » et attire l'attention de la directrice pédagogique de l'époque, Catherine Delattres : « elle m'a dit : "ah, tiens, c'est marrant ce que tu fais ; tu fais autre chose" ». Il conclut par cette formule : « je m'adapte à la situation » (ent., 03/15). La « situation » désigne ici le niveau et la condition physique des comédiens : ce n'est pas un jugement a priori sur cette population, mais un constat d'observation. Elle dépend aussi des caractéristiques du contexte d'enseignement : sa durée, ses conditions d'insertion dans le cursus. Elle renvoie enfin à la demande pédagogique qui en est la source et à l'écho de la proposition émise par le professeur auprès des élèves et de la direction de l'école. Autant de données qui constituent le cadre d'un processus d'adaptation. Les manières de prendre en charge ces conditions pour en faire des contraintes créatrices constituent un premier niveau d'invention des enseignements non-théâtraux.

Circonstances proposées

Caroline Marcadé raconte son premier contact avec la population des acteurs, en 1977, dans le cadre d'un atelier qu'elle dirigeait alors à l'Opéra de Paris dans le cadre du GRTOP : « C'était particulièrement réjouissant, marrant, farfelu, fantaisiste de faire danser les acteurs. C'était tellement drôle, ils ne comprenaient rien, ils trouvaient que ça allait trop vite, donc du coup, ils me posaient plein de questions, et ça, ça m'a passionnée » (ent., 04/15). Face aux acteurs, Caroline Marcadé

découvre qu'elle doit modifier sa façon d'enseigner : ralentir, expliquer. Elle confie que son intérêt pour ce public découle directement de la nécessité d'adapter sa pédagogie et donc de la remise en question suscitée par cette requête. Comme dans le cas de Marc Proulx, l'adaptation est un processus qui se déroule de la manière suivante : proposition, observation, remise en question, adaptation. Dans les premiers temps, l'enseignant transmet sa discipline telle qu'il l'a apprise et pratiquée en tant qu'interprète et découvre, en direct, ce qui coince ou résiste au contact de cette population. Riche de ces informations, il adapte soit le contenu transmis, soit la manière de procéder et dans les deux cas il affine son regard sur ce public particulier.

Parfois, la phase d'observation s'élargit aux plateaux de théâtre. Le professeur de tai-chi François Liu raconte avoir été beaucoup au théâtre suite à sa première expérience de transmission auprès des comédiens afin de comprendre ce qu'il pouvait leur apporter avec sa discipline. Tout au long de l'entretien, il essaime des réflexions sur l'art de l'acteur issues de son observation des représentations théâtrales auxquelles il a assisté (notamment les spectacles d'élèves au sein du Conservatoire, mais pas seulement). Par exemple, il évoque le sujet de l'incarnation : « Ce qui est intéressant, c'est de venir incarner la personne. [...] Beaucoup de comédiens ont envie de garder ce qu'ils sont, mais non, c'est ce qu'ils doivent changer » (ent., 05/15). Dans les arts martiaux, même si la dimension de représentation est complètement absente, le rapport au corps proposé se rapporte à l'incarnation : dans son étude sur les liens entre arts martiaux et arts de la scène, Carole Drouelle met l'accent sur la dimension de mentir vrai, présente dans la pratique des premiers, qui implique à la fois représentation et authenticité¹. Une telle définition pourrait s'appliquer à ce grand sujet de l'art de l'acteur qu'est l'incarnation. Ainsi, l'observation n'est pas toujours source de modifications mais elle peut permettre d'identifier les problématiques auxquelles la discipline enseignée tentera de répondre et donc de densifier ses résonances dans le cursus. L'adaptation se manifeste alors par une acuité supplémentaire de l'enseignant et non par un processus de conversion de sa discipline. François Liu puise dans ses observations du travail des acteurs pour valoriser les exercices qu'il propose et les mettre en lien avec des sujets censément sensibles pour eux.

Dans d'autres cas, l'observation prend en compte des données pragmatiques comme l'espace, le temps ou encore l'absence de certains outils comme le piano, pour proposer des accommodements. Sonia Nedelec explique avoir commencé le piano très jeune et avoir toujours utilisé cet instrument pour accompagner le chant, mais quand elle devient professeure au Théâtre en Miettes (école privée de formation pour acteurs à Bordeaux), il n'y en a pas : elle doit donc inventer des stratégies pour transmettre autrement. À l'ESTBA, elle dispose à nouveau de cet instrument mais continue de proposer aux élèves des exercices qu'ils peuvent faire sans piano. Elle souligne :

C'est bien pour former leur oreille : on peut leur demander de chanter juste quelque chose. Mais la justesse ce n'est pas une obsession, il n'y a pas besoin que ce soit juste forcément, mais c'est surtout

¹ Carole Drouelle, *Arts martiaux et arts de la scène en Occident aujourd'hui*, op.cit., p. 11.

qu'après, ils pensent qu'il faut un piano pour se chauffer la voix alors qu'on peut très bien le faire sans rien de tout ça. (ent., 10/15)

Se passer de piano, contrainte imposée au départ, est progressivement devenu un choix pédagogique adapté à la situation du comédien à sa sortie de l'école (qui n'a pas nécessairement de clavier chez lui). De même, Fernand Simon proposait aux élèves du TNS un « tai-chi compact », c'est-à-dire une série de mouvements composée par ses soins qui peut être réalisée sans heurts dans une loge. Ces défis débouchent sur la création de protocoles que le comédien peut plus aisément s'approprier : l'adaptation favorise l'ergonomie et l'innovation.

Enfin, elle s'applique à l'échelle du cours. Plusieurs professeurs rapportent qu'ils procèdent à des aménagements instinctifs à la fois dans le contenu et la manière de le transmettre aux élèves. Ce qui est en jeu dans ce processus, c'est essentiellement la dynamique du cours et la gestion de la difficulté. Le professeur les adapte pour ne pas braquer ou brusquer l'élève par un contenu trop éloigné de son horizon d'attente et pour que l'effort demandé ne dépasse pas un seuil qui le conduise à l'abandon. Valérie Onnis, par exemple, explique effectuer des allers retours entre des propositions qui peuvent « déranger un peu » (comme travailler sur la lenteur) et des moments où elle décide sciemment d'« aller dans [le] sens [des élèves] » afin de « retrouver la confiance ». Elle parle de « navigation » entre l'imposition d'éléments qu'elle choisit et la prise en compte sensible de l'état des élèves et de leur réception pour ne pas « les brutaliser ». Elle conclut : « c'est le jeu de la pédagogie » (ent., 03/15).

L'adaptation s'appuie donc sur deux bases : l'appareillage technique et les modalités de transmission. Dans le premier cas, elle implique l'invention d'une technique spécifique, dans le second l'élaboration d'une pédagogie. La plupart du temps, ces deux dynamiques sont mêlées dans des proportions qui varient : le type d'adaptation privilégié par l'enseignant est une donnée essentielle que nous tâcherons de mettre en lumière. En effet, la dynamique induite diffère selon qu'il « bricole » des outils adaptés au comédien ou qu'il emploie ses outils habituels en modifiant son attitude et ses attentes (mais sans baisser son niveau d'exigence). Dans les deux cas, toute la question est d'estimer dans quelle mesure ces va-et-vient et bricolages ne tournent pas au compromis.

Work in progress permanent

Interrogé sur la construction de son enseignement au fil des ans, Fernand Simon avoue : « je n'ai jamais pu faire un programme » (ent., 03/15). De même, Valérie Onnis confie : « Je n'ai pas un livre où je leur dis, "ça, il faut le faire en première leçon, ça, en deuxième leçon". Tout est à inventer » (ent., 03/15). Non pas que ces enseignements soient complètement anarchiques, mais leur principe de construction privilégié est le collage ou montage de matériaux disparates (techniques et exercices) à l'échelle du cursus de formation et de chaque session de travail avec les élèves. Tous ces enseignants ont un bagage technique et artistique, malle aux trésors dans laquelle ils puisent pour construire un enseignement au jour le jour : ce faisant, ils mettent au point de nouveaux outils et de « nouvelles façons de dire » (Valérie Onnis - ent., 03/15). Il y a une dimension cyclique dans le rythme et les

modalités de ces enseignements : obligé de recommencer à chaque nouvelle rentrée, de reprendre au début, le professeur doit trouver un chemin pour revisiter sa perception de son enseignement et créer de nouveaux outils afin de ne pas sombrer dans la répétition servile du même qui menace tout pédagogue. André Litolff résume la chose ainsi :

Entre le moment où j'ai commencé à travailler à l'école du TNS et maintenant, il y a énormément de choses que j'ai transformées, ajoutées à ma pratique. [...] Ce réajustement est quasiment permanent car d'une semaine à l'autre je fais quasiment toujours des choses que je n'avais jamais faites auparavant. Les choses se transforment parce que d'abord, les groupes en face ne sont pas les mêmes ; il y a certaines choses que je juge incomplètes donc je les enrichis de nouveaux éléments, et il y a des choses que je laisse tomber aussi, parce qu'elles font doublons. (ent., 01/14)

Ces réajustements et transformations perpétuels sont stimulés par trois facteurs : d'une part, le niveau des élèves, d'autre part les demandes adressées par la direction, et enfin les méandres de leur propre recherche.

Valérie Onnis souligne que le niveau et l'attitude des élèves ont sensiblement évolué depuis son arrivée à l'ESAD en 2003. Au début, « c'était le cours quand ils avaient le temps » et « les élèves étaient moins corporels », alors qu'aujourd'hui « ils arrivent déjà avec des corps qui ont fait des choses » (ent., 03/15). Plusieurs professeurs de danse le confirment : les compétences, les attentes et la réception des élèves se sont affirmées ces vingt dernières années et cela agit sur les enseignements qui peuvent être plus ambitieux. Toutefois, cette élévation du degré d'exigence n'est pas linéaire et ils remarquent aussi que chaque groupe d'élèves comporte ses caractéristiques. L'appréciation du niveau des apprentis comédiens (et donc des possibilités que cela ouvre pour le travail) s'affine avec l'expérience, mais elle reste à renouveler à chaque promotion. L'objectif pédagogique n'étant jamais d'atteindre un seuil technique identifié au préalable, les acquis des élèves et leur implication dans l'apprentissage influent directement sur l'enseignement. La prise en charge de l'hétérogénéité des aptitudes est au cœur du processus d'adaptation. Pour la plupart, le parti pris adopté est de « se mettre à la base » (selon l'expression de Fernand Simon - ent., 11/13), c'est-à-dire de reprendre l'apprentissage d'une discipline au début.

Ces cours tiennent en général le plus grand compte de l'état présent des élèves : s'ils s'avèrent épuisés par le travail de la semaine, ou au contraire avides de dépense physique étant restés trop longtemps « à la table », si leur voix est enrouée voire éteinte parce qu'ils ont forcé la veille en cours d'interprétation (ou trop tiré sur les cigarettes), le travail va en être affecté, au point parfois de remédier à cet état par des exercices appropriés. Dans le cas des cours individuels, l'enseignement répond d'abord aux besoins et demandes de l'élève avant de proposer des perspectives. La grande malléabilité de ces enseignements, qui reposent sur une batterie d'exercices, permet cette faculté d'adaptation à la carte, avec le risque de restreindre la marge de progression de l'élève que l'on ménage et exonère d'une part de responsabilité quant à la gestion de sa fatigue, de ses états d'âme et autres fragilités physiques ou psychiques.

Le cahier des charges et les sollicitations de la direction pédagogique peuvent parfois fournir des appuis à l'enseignant pour construire ou renouveler ses propositions pédagogiques. Le recrutement

d'un professeur est souvent la principale occasion d'échange sur ces sujets. Ensuite, celui-ci est laissé libre d'interpréter la commande et de lui apporter une réponse en actes : c'est lui qui traduit en termes plus concrets et en exercices les objectifs, souvent généraux et vagues, pointés par la direction. Une fois dans l'établissement, l'évaluation de son enseignement passera par l'écoute des impressions des élèves et des prises de parole des autres professeurs dans les réunions pédagogiques. Dans les faits, une fois le professeur recruté, peu de modifications de son enseignement seront imposées par la direction : il sera alors tacitement considéré comme étant le seul en mesure d'apprécier la pertinence et le bien-fondé de ce qu'il propose, ce qui paraît logique compte tenu des parcours des directeurs, rarement compétents dans son domaine¹.

Parfois les équipes de direction impulsent des collaborations interdisciplinaires qui sollicitent les professeurs de disciplines non-théâtrales. Ainsi, Fernand Simon au TNS et François Liu au CNSAD ont été mobilisés à plusieurs reprises pour régler des combats scéniques dans des spectacles : cette expérience leur a permis d'être intégrés dans un processus de création et de nourrir, en retour, leur propre enseignement des connaissances et observations collectées à cette occasion. De même, à l'ESTBA, André Litolff est régulièrement mis à contribution pour composer la musique d'ateliers-spectacles et faire apprendre et répéter ces chants aux élèves : il est alors intégré au processus de création et enrichit de cette manière son répertoire et son enseignement. Sa propre créativité prolonge ces projets collaboratifs : il a par exemple mis en chanson par exemple plusieurs poèmes de René Char et d'Aragon, livrant aux élèves un travail inédit, composé pour eux, avec un matériau textuel riche de pistes pour l'interprétation.

La stimulation par les équipes de direction est donc relativement réduite : *in fine*, l'enseignant est le principal (voire l'unique) auteur de l'adaptation. Sa propre recherche, ses découvertes, ses expériences nourrissent sa discipline et l'art de la transmettre. Beaucoup s'imprègnent d'autres pratiques qui viennent enrichir et inspirer leur enseignement, mais aussi le diversifier dans certains cas. Le parcours de Fernand Simon est exemplaire à cet égard. À son arrivée au TNS, il transmet déjà un florilège de disciplines : taï-chi, aikido et judo. À l'extérieur, il pratique le tir à l'arc à haut niveau (il fut quatre fois champion de France) et l'enseigne à des débutants : motivé par l'obtention de matériel dont il peut se servir librement, il propose aux comédiens de les initier à cette discipline. Il raconte l'avoir pratiqué en premier lieu dans une perspective strictement personnelle, pour développer sa concentration : c'est ce qu'il entreprend de faire toucher aux comédiens. Avidé d'apprendre, il décide plus tard de se mettre à la trompette : il travaille « comme un fou » comme il a pu le faire dans d'autres disciplines et acquiert une maîtrise de l'instrument assez rapidement. Il expérimente les bienfaits de cette pratique pour le souffle et finit par proposer aux acteurs du TNS une initiation à la trompette sur le créneau de midi !

¹ Cf. supra, « Des directeurs multifonctions pour des directions protéiformes », Partie 1, III. 3., p. 145-153.

Un tel passage de la pratique à la transmission de disciplines aussi variées n'est pas chose courante : d'ordinaire, les professeurs s'en tiennent à leur enseignement, qui se révèle enrichi par les outils trouvés dans ces autres branches (en tant qu'élèves et praticiens). Sonia Nedelec explique avoir une pratique personnelle du Pilates, Muriel Barra s'est formée au Yang Sheng (pratique inspirée de la médecine traditionnelle chinoise), Valérie Onnis à la technique Feldenkraïs. Marc Proulx regrette que son contrat de permanent au TNS restreigne ce type d'échappée féconde :

Un contrat qui t'oblige à être là tout le temps c'est délicat... Moi je dois inventer des stratégies pour rester vivant face aux élèves et ça, une école a du mal à comprendre que rester vivant face aux élèves c'est un gros gros boulot. Surtout si tu peux pas aller te nourrir, etc. Comme j'ai de la liberté, j'essaye de rester exigeant. (ent., 11/13)

Cœuvrer pour qu'un enseignement ne perde pas de sa vitalité au fil des années ni de sa capacité à éveiller des découvertes chez les élèves demande un véritable travail de fond, dont ces pédagogues sont seuls responsables. Cette recherche sans méthodologie préétablie, cela peut passer par la pratique mais aussi par l'élaboration d'une pensée réflexive sur celle-ci. Marc Proulx raconte :

Pour donner des cours, je suis toujours en train de lire, de faire des photocopies, de rassembler des documents, de fouiller dans mes boîtes, de visionner des films. Sans parler de l'entraînement et de la recherche. (ent., 11/13)

Cette évolution organique et perpétuelle des enseignements fait écho à leur cheminement artistique intime : l'enseignement transforme l'enseignant comme ce dernier le modèle selon ses désirs. Muriel Barra en témoigne :

J'ai la sensation de n'être vraiment pas la même entre le début où j'ai commencé à enseigner à l'école sup' et maintenant. Peut-être pas dans le fond, peut-être pas dans la racine, mais dans ce que ça a fait naître et dans la pédagogie et dans ma recherche et dans la lecture. Ça enrichit vraiment ; moi, je ne suis pas du tout la même. Mais comme on n'est plus du tout les mêmes avant et après un entretien... (ent., 09/15)

Limites du contexte d'enseignement

Au cours des entretiens, les enseignants ont souvent exprimé des difficultés sur les conditions d'introduction de leur discipline dans les cursus. Sans aller jusqu'à la critique ouverte des choix directoriaux, plusieurs d'entre eux confient que l'on ne peut ignorer leur impact sur la qualité de leur travail. Lors de mes séjours, j'ai pu vérifier ce constat et observer que les conditions proposées représentaient parfois des entraves, ou du moins des limitations tangibles. En effet, la place concédée à ces enseignements, aussi bien en termes de temps et d'espace que de considération, agit sur leur élaboration et leur réception : elle conditionne leur résonance avec les cours d'art dramatique.

Le temps est la principale limite identifiée. Marc Proulx le déplore vivement : le temps actuellement imparti au TNS ne lui permet plus de transmettre les outils qu'il utilisait à son arrivée dans cette école¹. Cette contrainte l'oblige à inventer un enseignement moins « technique » et plus

¹ Il dispose d'un créneau hebdomadaire d'une heure trente de travail avec les élèves (séparés en demi-groupes). Stanislas Nordey explique avoir souhaité faire disparaître les enseignements réguliers pour les rebasculer sous la forme de stages : « Donc là, j'ai réduit au maximum ce que je pouvais faire. Marc Proulx fait un cours par semaine le matin. En dehors de ça,

réflexif¹. Dans ce cas, la contrainte horaire devient une difficulté que l'enseignant peine à dépasser pour la rendre productive. Au contraire, Françoise Rondeleux a imposé ses conditions à la nouvelle direction : à son arrivée, Stanislas Nordey lui a proposé de diriger des stages plus longs mais moins réguliers. Elle a refusé en lui expliquant que son enseignement ne fonctionne réellement que sur la temporalité proposée jusqu'alors. Il a fini par lui donner gain de cause. En règle générale, la nécessaire régularité de ces enseignements est respectée par les directions successives. Comme la première partie l'a montré, l'enseignement des disciplines non-théâtrales s'élabore sur un temps long et à un rythme hebdomadaire, même dans des formations qui fonctionnent sur le mode de la « pédagogie événement ». Toutefois, pour assurer le *continuum* de ces enseignements, c'est l'intensité de la pratique qui est sacrifiée. Pour certains apprentissages (comme la danse), cela représente une entrave à la progression des élèves : pratiquer deux à trois heures de cette discipline par semaine représente un volume horaire assez dérisoire. Cette contrainte temporelle confine l'apprentissage des autres arts dans le registre de l'initiation.

Un autre frein, plus discret, loge dans la considération implicite que reçoivent ces enseignements, autrement dit du statut qui leur est conféré. Par exemple, dans la formation dispensée au Conservatoire, le tai-chi est considéré avant tout comme un mode de *training*, une pratique physique d'entraînement. Pourtant, la recherche réalisée de manière autonome par François Liu à travers son observation du travail des comédiens donne à son enseignement des résonances plus larges. Celles-ci sont exprimées par le pédagogue au fil de son cours, mais il nous semble que leur impact est réduit par l'importance accordée à cette discipline et l'absence de passerelle avec l'interprétation. En effet, depuis deux ans, les cours de François Liu précèdent systématiquement les classes d'interprétation et sont conçus comme des échauffements devant préparer les élèves à cette deuxième étape de la matinée. Questionné sur d'éventuels échanges avec les professeurs d'interprétation pour proposer des échauffements différents en fonction des projets menés (et lui-même s'inspirer du contenu de ceux-ci pour densifier ses propositions), François Liu répond qu'ils sont inexistantes pour le moment ; il mentionne par contre la sollicitation dont il a été l'objet pour régler une scène de combat dans un atelier avec Joël Jouanneau. Dans ce contexte, son enseignement paraît isolé. L'attention de l'élève ne peut guère s'attarder sur les pistes transversales frayées par l'enseignant et le crédit qu'il accorde à cet élargissement de sa discipline est restreint en proportion de la place qu'il occupe dans l'emploi du temps. La tendance qui se dessine actuellement est celle d'un recours mieux défini aux disciplines non-théâtrales, mais en même temps plus restrictif : en effet, on ne considère pas toujours leur

j'ai évacué tout le reste : il y avait des trucs de tai-chi, de machin, de l'équitation, je sais plus quoi... J'ai essayé de débayer au maximum. Après, si je voulais aller plus loin, idéalement, j'aimerais que Marc ne soit plus que sur des stages et qu'on n'ait plus de cours réguliers. Je pense vraiment être dans le juste. C'est très particulier les écoles qui fonctionnent avec des master class : je pense qu'il faut être tout le temps avec eux, pour aussi habituer les élèves à savoir comment on passe d'un intervenant qui va apparemment travailler peu à quelqu'un qui va complètement charger le travail au plateau. C'est comme ça qu'on apprend ce métier, je crois » (ent., 05/16).

¹ Cf. infra, « “J'essaye de rester à un carrefour” : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l'enseignement de Marc Proulx (TNS) », Partie 3, III. 2., p. 354-361.

potentiel de transversalité et on les voue à un usage spécifique et pragmatique. Pour contester cet utilitarisme, nous proposerons une description argumentée de la valeur ajoutée de ces enseignements dans la dernière partie de la thèse¹.

Remarquons déjà que l'adaptation, lorsqu'elle est réalisée en amont de la rencontre avec les élèves (donc de la pratique), peut parfois borner la portée d'un enseignement périphérique. Prenons l'exemple des cours de Mathieu Lebot-Morin, professeur de mouvement à l'ENSATT. Celui-ci a été recruté pour sa qualité de comédien-danseur et son expérience de la formation dans cette école dont il fut lui-même élève. Son témoignage atteste qu'il a abordé son arrivée au poste de professeur de manière radicalement différente. L'innocence et la curiosité que l'on retrouve dans plusieurs témoignages ont laissé place, dans son approche, à une assurance sur les caractéristiques de cet espace de travail, les besoins ainsi que les comportements des comédiens. Il souligne :

On ne peut pas parler de la même manière à des comédiens. Tout ne va pas être utile. Ils ne vont pas comprendre de la même manière. Vraiment, le vocabulaire de travail n'est pas le même. Et souvent, j'ai l'impression que cette erreur est faite. (ent., 09/15)

Dans le processus décrit plus haut (proposition, observation, remise en question, adaptation), la situation à laquelle ces enseignants s'adaptent n'est jamais donnée d'avance : ils l'appréhendent en contact direct avec cette réalité, en découvrant ses contradictions et son caractère éminemment évolutif. Chez Mathieu Lebot-Morin, ce processus est bousculé voire tout simplement inversé : l'adaptation s'est effectuée en amont de la transmission, depuis un positionnement en partie théorique, en partie lié à des observations et impressions préalables tirées de son propre parcours. Autrement dit, l'enseignant fait d'entrée de jeu une proposition adaptée au public qu'il a en face de lui, des élèves acteurs. Le projet apporte une réponse séduisante au vœu formulé par les équipes de direction des écoles de s'orienter vers plus grande adéquation des disciplines non-théâtrales à la formation diplômante des comédiens.

Cette démarche comporte néanmoins le risque d'une réduction du potentiel de friction de la matière enseignée avec les autres disciplines, de sa capacité à les stimuler et d'en être elle-même fécondée. Le sentiment de bien cerner le contexte peut conduire l'enseignant à se montrer moins curieux, moins singulier, sinon moins ambitieux face aux élèves. Certain de connaître « les comédiens » (leurs besoins et leurs caractéristiques), il est incité à adapter les modalités mais aussi le contenu de sa prestation au prisme des croyances répandues dans le milieu, réduisant ainsi les correspondances de la discipline qu'il transmet avec l'art de l'interprétation.

¹ Cf. supra, « Construction, compréhension et inspirations à la croisée des disciplines », Partie 4, p. 444-596.

2. De la solitude à l'isolement

En définissant le concept d'interdisciplinarité, nous avons mis l'accent sur les notions de relation et de rencontre. Or, étonnamment, ce qui transparaît des entretiens avec les professeurs des disciplines non-théâtrales est la relative indifférence dans laquelle ils œuvrent. Bien sûr, la solitude de l'enseignant est absolument constitutive de ce métier, quelle que soit la matière enseignée : toutefois, elle semble ici accentuée par l'unicité et la spécificité des contenus transmis et la persistance de hiérarchies des valeurs et des intérêts au sein de ces formations. Pour pallier ce manque de communication interne, des propositions ont émergé ces dernières années, à l'instar des « semaines techniques » à l'ESAD.

Circulations difficiles

Depuis plusieurs années, les équipes de direction incitent les professeurs à assister au cours de leurs collègues afin de favoriser une synergie entre les enseignements. Mais cette circulation n'a pas toujours été la bienvenue : Caroline Marcadé raconte qu'à son arrivée au Conservatoire, les échanges avec les professeurs d'interprétation étaient très limités voire impossibles. Leurs classes étaient alors des « chasses gardées » ; ils restaient peu diserts vis-à-vis des autres enseignants, protégeant leur contenu par un halo de mystère : difficile dans ces conditions d'accompagner les élèves dans leur compréhension de la transversalité des expériences proposées. Aujourd'hui, dans certaines écoles (en particulier à l'ESTBA ainsi qu'à l'ESAD), la circulation des professeurs d'un cours à l'autre pour voir les élèves travailler avec leurs collègues est vivement encouragée, sans pour autant donner lieu au paiement d'heures supplémentaires. À l'ESAD, Serge Tranvouez a même imaginé le principe des « semaines techniques » qui consistent en un temps privilégié où les professeurs des cours dits « du matin » enseignent conjointement pour croiser leurs pratiques et montrer aux élèves les passerelles qui existent entre elles. Les professeurs forment des binômes (Voix/Respiration, ou Danse/Respiration par exemple) et donnent des classes exceptionnelles qu'elles dirigent ensemble. La totalité de l'emploi du temps de ces « semaines techniques » est consacré au travail de fond. Elles reviennent régulièrement dans l'année (environ une fois par trimestre) et représentent un rendez-vous permettant aux acteurs en formation de se recentrer.

Ailleurs, la règle reste que chacun enseigne de son côté : rares sont les moments où directeurs ou professeurs passent dans les différentes classes. Cette circulation demande du temps, or peu des responsables de ces formations en disposent, à titre gracieux, qui plus est. Mathieu Lebot-Morin explique que les budgets étant votés bien en amont, il est impossible d'ajouter des heures aux enseignants et que ce n'est pas la politique de l'établissement de rémunérer un enseignant pour des heures de présence hors de sa propre classe : à l'ESAD et l'ESTBA, les professeurs font donc de leur temps lorsqu'ils assistent à d'autres cours. À l'ENSATT, les professeurs échangent oralement, de

manière formelle dans des réunions et de manière informelle dans les couloirs ou en dehors de l'école, mais ne vont pas se voir travailler les uns les autres (ou rarement). Au TNS enfin, le seul professeur permanent est Marc Proulx. Il admet assez peu souvent visiter les autres cours pour plusieurs raisons. D'abord, il souligne la difficulté de s'immiscer dans un travail sans être tout à fait introduit par la direction auprès de l'intervenant. Ensuite, il évoque le caractère potentiellement démoralisant pour lui de voir des personnes mener des projets sur lesquels il n'a aucune prise et surtout aucune possibilité d'intervention ou de collaboration.

Quand tu passes dix ans dans une maison, de passer plein de temps à regarder les autres bosser, moi, ça me rend fou. [...] Donc oui, on devrait le faire : mais pourquoi les regarder si c'est juste pour leur parler et que l'on ne travaille pas vraiment avec eux ? Je veux bien aller les regarder s'il y a du temps pour former quelqu'un. Mais si tu ne vois pas les gens et que tu viens les regarder, c'est juste de la valorisation. (ent., 11/13)

On peut comprendre le désenchantement d'un professeur dont le temps d'intervention face aux élèves est tellement réduit qu'il en conçoit une jalousie envers les intervenants de passage qui disposent de sessions beaucoup plus conséquentes pour transmettre leur art aux élèves. Le pédagogue devient dès lors un faire-valoir des propositions des autres et non un interlocuteur à leur égal, pouvant tirer de son observation des exercices ou des projets pour ses élèves.

En général, ce sont les professeurs permanents (parfois les directeurs, les directeurs des études ou responsables pédagogiques) et en particulier les enseignants de disciplines non-théâtrales qui font la navette entre les cours et non les metteurs en scène invités ni les professeurs d'interprétation. Ils se déplacent pour construire des passerelles entre leur enseignement et le reste de la formation (à savoir l'interprétation), mais on vient rarement voir leur propre travail. Plusieurs professeurs m'ont confié n'avoir jamais été « visités » comme j'ai pu le faire pendant mon enquête de terrain et que c'était la première fois que quelqu'un venait assister à leur cours. Ces enseignants œuvrent dans l'ombre, voire l'anonymat ; d'où l'importance de recueillir leurs témoignages et l'intérêt d'« aller voir¹ » la réalité de ces pratiques.

Quant aux directeurs, la fréquence de leurs visites aux cours dépend des établissements et de la charge de travail qui leur incombe. Certains considèrent cette pratique comme intrusive et craignent de donner aux professeurs la sensation d'être surveillés par une direction castratrice : ils assistent donc très peu aux classes des enseignants et artistes qu'ils recrutent. Le résultat en est qu'un des critères principaux d'appréciation des enseignements est l'écho qu'ils récoltent à travers les réactions des élèves. Donner aux élèves la responsabilité d'évaluer des enseignements est une lourde tâche qui semble en décalage avec leur statut dans l'école. Quel crédit accorder aux observations de jeunes acteurs en formation, plongés au cœur de pratiques parfois déconcertantes, troublantes, sinon étrangères² ? Être observé par ses pairs n'est-il pas plus valorisant qu'être exposé au jugement indirect des élèves ? Là encore, dans ces réticences sont à l'œuvre des confusions découlant d'une certaine

¹ Jacques Brel, « Angoisses métaphysiques », Radioscopie par Jacques Chancel, 1973. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² Cette question est sensible et nous serons forcés de nous la poser pour exploiter pleinement leur témoignage, précieux à beaucoup d'égards.

interprétation d'un système de valeurs, qui place la liberté au cœur des enjeux de la transmission. Mais cette préférence a un prix : celui de fragiliser certains enseignants réguliers et, à travers eux, l'apprentissage de leur discipline.

Estimation du résultat, détachement du processus

Souvent, l'attention et la curiosité des directions se manifestent au moment des tout premiers pas de ces enseignants dans l'école. Ils sont brièvement mis à l'essai. On vient voir leurs cours pour vérifier que la discipline aussi bien que sa transmission conviennent aux attentes et objectifs qui ont motivé son introduction dans la formation. François Liu raconte que Claude Stratz, alors directeur du CNSAD, avait missionné Caroline Marcadé pour qu'elle vienne assister à l'un de ses cours afin de lui rapporter ses impressions. À l'issue de cette inspection, le taï-chi a été introduit dans la formation à raison de deux cours par semaine.

Après ce premier test, l'enseignant est livré à lui-même et il devient entièrement responsable de l'espace-temps de son cours, qu'il ordonne avec une absolue liberté. Questionné sur les éventuelles demandes de la direction de l'école lorsqu'il est invité à intervenir dans les cursus, Loïc Touzé répond :

Non, on ne me demande rien. Même parfois c'est un peu bizarre mais on ne me demande rien. Moi j'arrive, on dit, « c'est le danseur ». Toi, tu assistes au travail là, mais la plupart du temps les gens ne savent pas ce que j'enseigne, même les directeurs... (ent., 10/15)

Il poursuit en décrivant la « confiance absolue » que lui accorde Stanislas Nordey : « il a vu mon travail, il connaît mon travail artistique, il y a une confiance amicale, il a entendu les étudiants pendant cinq promotions¹ écrire dans leurs cahiers comment ça les avait fait bouger » (ent., 10/15).

La validation de la qualité de l'enseignement semble donc s'effectuer par deux biais : d'une part, l'écho qu'en donnent les élèves, de l'autre, les résultats qu'il apporte. Anne Fischer explique qu'elle clôture souvent ses sessions de stage par une petite présentation interne (réservée aux professeurs et élèves de l'établissement) : cela fournit une occasion pour les autres professeurs ainsi que les responsables pédagogiques de venir assister au travail. Elle remarque : « souvent, ils voient que ça marche, que les gens sont contents, mais ils s'intéressent rarement au contenu du travail ». « Je crois que sur tous les gens que j'ai rencontrés, il y a Simone [Amouyal²] qui est venue me voir, puis Philippe Delaigue, justement, qui est le seul qui m'a posé des questions sur ma formation et sur ma démarche. Le seul. Autrement, personne jamais ne m'a demandé... Voilà. On n'a pas pensé autre chose que "ouais son enseignement est sympathique, agréable, et les résultats sont excellents" » (ent., 11/14). En effet, les présentations publiques de toutes natures permettent à l'ensemble de l'équipe pédagogique de venir voir le travail des élèves. Dans certaines présentations internes (c'est-à-dire ouvertes uniquement aux autres élèves et aux professeurs), c'est d'ailleurs l'enjeu principal :

¹ À propos des années où il est intervenu au TNB alors que Stanislas Nordey en était le responsable pédagogique.

² Simone Amouyal est chargée de mission pédagogique et artistique à l'ENSATT.

montrer un état du travail, sous la forme d'un spectacle ou d'un assemblage de moments de jeu, aux autres membres de l'établissement. L'attention des équipes pédagogiques se focalise sur un état, une image du travail en train de se faire et non sur le processus mis en œuvre par l'enseignant. Celui-ci reste de l'ordre de la cuisine interne, confiné dans l'atelier et isolé des regards et des soutiens de l'équipe pédagogique.

Il n'est d'ailleurs pas anodin qu'au cours des entretiens certains des professeurs se soient révélés particulièrement loquaces : leur durée (de dix minutes à deux heures et quarante minutes) en témoigne. Rares sont les moments où ils peuvent rendre compte et discuter de leur enseignement. Parfois surpris de sentir mon intérêt pour leur travail dans toute son étendue (et peut-être de percevoir mon absence de jugement de valeur sur la dimension concrète et technique de leurs propos), certains m'ont livré une somme de réflexions fondant leur enseignement. Je ne peux cependant pas exclure que le foisonnement de ces discussions découle aussi de mon propre intérêt pour ces pratiques et pour la pédagogie en général.

3. Garder une trace / théoriser

Franck Waille, spécialiste de la méthode inventée par François Delsarte, pointe la difficulté d'ordre méthodologique à produire une analyse à partir de documents hétérogènes (notes de travail personnelles, préparations de cours, etc.).

La nature même des matériaux accessibles explique en partie cet état de fait : l'absence de tout traité pratique de la main de Delsarte et la perte probable d'une grande partie du matériel pédagogique qu'il a élaboré, risquent de laisser privilégier les documents de type spéculatif et donc de déformer son héritage au point de le tirer d'abord vers la théorie, ce qui est un contresens.¹

À l'instar du pédagogue français du XIXe siècle, les professeurs interrogés utilisent l'écrit de manière régulière dans leur travail, mais sans jamais aller jusqu'à la rédaction de « traités pratiques ».

La difficulté du passage à l'écrit

La traduction écrite d'une pratique et la formalisation théorique d'une pédagogie constituent des étapes décisives et symboliques qui conditionnent sa pérennité. Or le passage à l'écrit est inégalement pratiqué en fonction des personnes et des disciplines. En matière de théâtre, les metteurs en scène ont construit au cours du XXe siècle un quasi-monopole de la théorisation. Si Copeau a écrit sur son école et son enseignement, M. Moine, maître de gymnastique, ou Mlle Lamballe, professeure de danse, tous deux investis dans l'aventure du Vieux-Colombier, s'en sont abstenus tout à fait. Même Suzanne Bing, présentée par Claude Sicard comme la « véritable fondatrice de l'école² », n'a pas écrit d'ouvrage en

¹ Franck Waille, *La méthode somatique expressive de François Delsarte, Histoire, esthétique, anthropologie : de la neurophysiologie à la métaphysique*, op.cit., p. 40.

² Claude Sicard, « Préface », in Jacques Copeau, *L'École du Vieux-Colombier*, op. cit., p. 20.

son nom propre : certaines de ses notes de travail sont présentes dans le volume des *Registres* consacré à l'école du Vieux-Colombier, mais intégré dans cet ouvrage qui constitue une somme de documents plus qu'une théorie achevée, son témoignage est second par rapport à la parole du maître¹. De même, dans *La Construction du personnage*, Stanislavski présente plusieurs intervenants aux élèves et introduit leur enseignement en mettant en lumière les passerelles qui existent avec ce qu'ils ont déjà traversé : il va même jusqu'à codiriger des cours avec Madame Sonova, professeure de mouvement et Mme Zarembo, professeure de chant. Le directeur fictif Tortsov présente leurs compétences et leur enseignement, les paraphrase même à certains moments, mais rares sont les propos de ces enseignants retranscrits dans l'ouvrage : le monopole de la parole écrite est conservé par le pédagogue. Bon nombre de metteurs en scène (directeurs ou professeurs) qui interviennent dans les écoles supérieures ont effectué ce passage à l'écrit, effectué de manière autonome (Daniel Mesguich est ainsi l'auteur de plusieurs ouvrages dont *L'Éternel éphémère* publié en 1991²) ou accompagnée dans le cadre d'entretiens (Stanislas Nordey, par exemple, est le sujet de deux livres dont le premier *Passions civiles*, réunit une série d'entretiens³). Au contraire, très peu de nos interlocuteurs ont osé ce passage à l'écrit (et particulièrement sa diffusion au grand public) et les études qui concernent leurs enseignements sont rares.

Les seuls à avoir couché sur le papier certains aspects de leur recherche sont Caroline Marcadé et Louis-Jacques Rondeleux (professeur de chant au CNSAD dans les années 1970-1980). Ces deux ouvrages se présentent plus sous la forme de manuels que de traités théoriques ou de retranscriptions d'entretiens. C'est le cas des *Neuf rendez-vous en compagnie de Caroline Marcadé*⁴, qui propose une série de séances de travail autour de grands sujets relatifs au corps dans l'espace : « entrer et sortir », « mettre en jeu un espace fictif », « apprendre à tomber ». En dehors de sa courte introduction cosignée avec Edgard Petitier, elle ne traite pas directement de la transmission de la danse à destination des comédiens : la chorégraphe s'adresse à des professeurs de théâtre dirigeant des cours ou ateliers d'amateurs, de ce fait les exercices décrits sont déjà adaptés à cette perspective. Il s'agit d'un guide de travail qui présente des protocoles à suivre plus qu'il ne retrace la pensée et le processus qui l'ont menée à les inventer. La démarche de Louis-Jacques Rondeleux est sensiblement la même dans *Trouver sa voix*⁵ : il propose un guide de travail progressif et méthodique pour qui voudrait travailler sa voix. Ces deux ouvrages, inspirés par un enseignement à destination d'acteurs en voie de professionnalisation, se proposent de couvrir un public de lecteurs plus large, comme si la démarche d'adaptation qu'ils avaient entreprise aux côtés de jeunes acteurs les incitait à élargir encore davantage

¹ Sur la place de Suzanne Bing dans l'aventure du Vieux-Colombier, voir les travaux de Raphaëlle Doyon et notamment « Le genre, une catégorie utile à l'histoire du théâtre du XXe siècle. Le cas de Jacques Copeau et Suzanne Bing », *Revue d'Histoire du Théâtre*, n° 270, trimestre 2 2016, p. 51-70.

² Daniel Mesguich, *L'Éternel éphémère*, éditions du Seuil, Paris, 1991.

³ Voir Stanislas Nordey & Valérie Lang, *Passions civiles : entretiens avec Yan Ciret et Franck Laroze*, op. cit.

⁴ Caroline Marcadé & Edgard Petitier, *Neuf rendez-vous en compagnie de Caroline Marcadé*, Actes Sud-papiers/ANRAT (coll. Les ateliers de théâtre), Arles, 2007.

⁵ Louis-Jacques Rondeleux, *Trouver sa voix*, Éditions du Seuil, Paris, 1977.

les perspectives de leur travail. Ce choix découlait sûrement aussi d'une logique éditoriale, de crainte que cet enseignement spécifique ne soit pas susceptible d'intéresser un vaste lectorat.

Beaucoup d'enseignants interrogés affirment toutefois utiliser l'écrit dans leur pratique quotidienne, que ce soit pour la préparation des cours (Mathieu Lebot-Morin, Muriel Barra), noter la consigne des exercices, garder la trace du déroulement de la séance (Valérie Onnis), ou encore pour consigner des réflexions diverses (Caroline Marcadé, Marc Proulx). « Souvent, les cours, je les pense avant et je les écris après, pour avoir une trace de ce que je fais », confie Valérie Onnis (ent., 03/15). Le terme de « trace » est d'ailleurs l'un des mots clés du carnet de bord que Stanislas Nordey demande aux élèves du TNS (et auparavant à ceux du TNB) de tenir : « traces », « troubles », « questions »¹ sont les trois grands axes proposés par le metteur en scène et directeur de l'école pour dérouler leurs observations, réflexions et interrogations. Muriel Barra a beaucoup recours à l'écriture dans son travail (en amont et en aval de ses cours), mais aussi au dessin :

Je les dessine. Quand je vais les voir travailler, je dessine les grandes lignes de leurs corps, leurs visages. Je ne suis absolument pas dessinatrice mais je les griffonne beaucoup. Et tout à coup, je me dis : « tiens, lui, je le griffonne plus pareil, il y a un truc qui a bougé. » Des fois, c'est le stylo qui m'indique ça, pas que le visuel. (ent., 09/15)

Le passage à l'écrit est d'ordinaire réservé à l'intimité de l'enseignant en relation avec sa recherche et son enseignement. Dans ce cadre, les écrits peuvent prendre des formes tout à fait variées : de l'élaboration méthodique d'un programme par Mathieu Lebot-Morin à l'annotation souvent schématique de Valérie Onnis, en passant par les réflexions poético-lyriques de Caroline Marcadé. Celle-ci affirme avoir toujours pratiqué l'écrit, l'exploration de ce mode d'expression ayant contribué à établir une complicité artistique avec Carolyn Carlson. Elle raconte que la chorégraphe faisait régulièrement appel à elle pour écrire les textes des programmes, penser aux titres des spectacles et parfois même écrire pour les créations elles-mêmes. Aujourd'hui, elle a une pratique quotidienne de l'écriture sans ambition de publicité :

J'en ai plein mes tiroirs, et je n'ai pas besoin d'en faire autre chose. C'est un rapport très organique que j'ai avec la phrase. Et comme par ailleurs j'ai un tempérament très lyrique, je mélange un peu tout, ça part dans tous les sens. Et je parle un peu comme ça. C'est comme ça que je vois les gens aussi, le monde. En même temps très poétique, très anarchique, très structuré, pas structuré du tout. (ent., 04/15)

L'écrit devient un espace d'écho, d'élaboration et de remise en question d'une pratique plus que le lieu d'une communication en direction d'un lecteur : spéculaire, il permet à l'enseignant de « réfléchir » sa pratique. Le détour par l'écrit devient de ce fait essentiel étant donné l'absence de regard porté sur leurs enseignements : il n'est pas directement utile, mais nécessaire à leur vitalité et leur clarté à long terme. Marc Proulx en parle ainsi : « Je fais des listes d'épicerie : tu vois, ça c'en est une. J'en ai des cahiers pleins. C'est des petites définitions, c'est des choses apparemment inutiles ou inutilisables mais qui sont tout le temps là » (ent., 11/13).

¹ Voir Stanislas Nordey et Valérie Lang, *Passions civiles*, op. cit., p. 157.

Je n'ai pas osé demander l'accès à ces sources sauf quand les enseignants me les ont montrées de leur propre initiative (comme c'est le cas pour la liste dont il est question ci-dessus). Ces multiples carnets, s'ils ne ressortent pas du domaine du privé puisqu'il n'y est pas question de la vie de l'intervenant mais bien de sa recherche artistique et pédagogique, sont tout de même de l'ordre d'une intimité que l'on ne partage qu'à condition d'avoir créé les conditions d'une profonde confiance mutuelle. J'ai d'ailleurs été surprise de recevoir, après ma première visite à l'ENSATT, un document de la main de Mathieu Lebot-Morin sur son enseignement, envoyé de sa propre initiative pour nourrir mes réflexions : cet écrit, motivé par le désir de mettre au clair les enjeux et le déroulé de sa proposition pédagogique, a finalement été conçu comme un moyen de transmettre, à la direction de l'établissement (et à moi par la même occasion), les grandes lignes de sa recherche. Il faisait suite à un stage donné aux comédiens de la promotion 74 en deuxième année et était introduit par cette formule :

Je souhaite ici tenir un bilan de mes interventions à l'ENSATT et des conclusions sur mes propres propositions pédagogiques dans l'objectif de tenir **moi-même** une exigence et une qualité d'intervention. Je suis animé d'une recherche personnelle vive sur la question du langage du non-verbal chez l'interprète.¹

En pareil cas, l'écriture devient une façon de donner accès au contenu de son enseignement et ainsi, à pallier l'absence de visites de la direction par une communication écrite, mais aussi de revendiquer une autonomie dans l'élaboration d'une pensée sur cette pratique spécifique.

Pensée en suspens, pensée en mouvement

Interrogé sur son désir de retracer par écrit son enseignement, Fernand Simon répond par cette apostrophe : « Incapable ! ». Il explique : « Je suis un pratiquant. Il faut que je touche, que je... Là [à propos de l'entretien], c'est déjà beaucoup, des paroles... » (ent., 11/13). Pour lui, parler de sa pratique est déjà un acte inédit : mettre en mots des expériences est une gageure ardue et délicate. Une pratique est ce qui se fait, ce que l'on fait et non un objet de discussions, encore moins de théorisation. Aussi certains enseignants résistent-ils à sa formalisation en dehors du cadre de communication qu'implique le cours. L'inverse paraît également vrai, à savoir que leur enseignement résiste à une expression trop définitive. Georges Banu note à ce propos : « L'homme de théâtre privilégie l'expression orale comme première esquisse d'une pensée en train de se formuler. Pensée adressée à une communauté, pensée d'échange, pensée en mouvement² ».

Interrogé sur son enseignement auprès des comédiens, Vladimir Barreiro, professeur à l'École de cirque de Bordeaux, reconnaît avoir assez peu réfléchi à la question et construit son propos sous mes yeux : il demande si ce qu'il avance me semble avoir du sens et avoue que pour le moment certaines des perspectives qu'il annonce sont assez difficiles à concrétiser (disc., 12/14). L'enseignant était décontenancé par mes questions : non pas qu'elles lui semblaient absconses, mais il réalisait au fil de

¹ Mathieu Lebot-Morin, *Réflexions pédagogiques*, 2014. Le syntagme en gras était souligné en rouge dans la version initiale.

² Georges Banu, *Exercices d'accompagnement, d'Antoine Vitez à Sarah Bernhardt*, Éditions L'Entretemps (coll. Champ théâtral), Paris, 2002, p. 234.

la discussion qu'il n'avait pas réellement éprouvé le besoin de se les poser pour assurer le bon déroulement de son enseignement auprès des comédiens. Sa pratique n'était pas directement soutenue par une pensée réflexive.

En règle générale, la réflexibilité des enseignements n'est pas absente mais son expression et sa communication en dehors du cadre du cours restent très limitées. Souvent les enseignants craignent l'écart entre le discours et la réalité de la pratique, et cette crainte les réduit au silence une fois sortis de la salle de classe. Entre la pratique et l'écrit réside un écart constitutif dans lequel le professeur court le risque d'une déperdition d'informations, si ce n'est d'une altération de son enseignement. En entretien, certains professeurs étaient d'abord réservés voire distants (ce qui se traduit par la courte durée de leurs premières réponses) : Anne Fischer a répété à plusieurs reprises au début de l'entretien que son approche était « totalement intuitive », autrement dit qu'il était extrêmement difficile d'en parler, sous-entendu d'en comprendre quoique ce soit pour l'observatrice et interlocutrice non-initiée que je semblais être. Au fur et à mesure de la discussion, elle s'est détendue et m'a livré des observations et réflexions précieuses, mise en confiance notamment par l'aspect concret des sujets soulevés (l'utilisation des partitions, du piano, les modalités de transmission, etc.).

La littérature produite sur leurs pratiques est faible voire inexistante. Jusqu'à très récemment, ces enseignements ne semblaient pas intéresser les chercheurs. Plusieurs travaux de recherche entamés ces dernières années révèlent toutefois un intérêt grandissant pour ces matières, comme la thèse d'Anna Wegner déjà citée sur le travail vocal à destination des acteurs¹, ou celui de Tiago Manuel Monteiro sur la pédagogie d'Alexandre Del Perugia. Ce dernier exemple est parlant : le chercheur ouvre son étude par de multiples précautions, notamment sur le statut de la parole recueillie en cours. Il montre que les propos énoncés dans un contexte de pratique n'ont pas le même statut qu'un discours recueilli en entretien, qui n'a pas le même statut qu'un écrit (*a fortiori* lorsqu'il est destiné à être lu). L'analyse des exercices par le chercheur comporte une part de subjectivité dédoublée par la réception de l'élève et les intentions du pédagogue². Quelques années après, Alexandre Del Perugia lui-même a résolu d'initier un travail de recherche sur sa pratique sous la forme d'une thèse de doctorat³.

S'intéresser à ces enseignements non formalisés représente un défi aux méthodes et fondements d'une pensée réflexive.

¹ Cf. supra note 7, p. 71.

² Tiago Manuel Monteiro Mora Porteiro, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, L'expérience d'Alexandre Del Perugia*, op.cit.

³ Cf. supra note 1, p. 303. Sans établir un lien de cause à effet entre la qualité du travail de recherche de Tiago Manuel Monteiro et l'entreprise du pédagogue, nous émettons l'hypothèse que cette démarche découlait, en partie, de ses insatisfactions à la lecture de cette synthèse, nécessairement incomplète et subjective.

III. LA PLACE DE LA TECHNIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES – ÉTUDES DE CAS

Nous proposons d'approfondir la question de la place de la technique dans la formation de l'acteur à travers l'étude de cinq enseignements particuliers. Pour simplifier la présentation de ces cinq études de cas, nous les avons séparées en fonction du champ qu'elles permettaient de mettre en travail : nous traiterons d'abord des enseignements de Françoise Rondeleux et d'Anne Fischer portant essentiellement (mais non uniquement) sur la voix, puis de ceux de Marc Proulx, de Valérie Onnis et Muriel Barra ainsi que de Caroline Marcadé, sur le corps. À partir d'une description synthétique et problématisée des cours observés et d'une analyse du discours qui les accompagne, nous tâcherons d'extraire des hypothèses sur le statut de la technique dans ces formations.

1. Voix

Après l'étape de la désinhibition, entamée pour certains dans leur formation initiale (il s'agit de faire en sorte que l'élève dépasse peurs et a priori pour découvrir qu'il *peut* chanter voire qu'il *sait* chanter), suit celle de l'apprentissage *par* le chant et la construction/déconstruction d'une technique vocale. Les deux enseignements que nous proposons d'étudier, celui de Françoise Rondeleux au TNS et celui d'Anne Fischer à l'ENSATT, proposent tous deux un choix tranché sur la question de la technique : grande absente pour cette dernière, cœur du processus d'apprentissage pour la première. Ces deux enseignements sont tous deux désignés par l'intitulé « chant » dans les emplois du temps des élèves et s'appuient tous deux sur le travail de la voix chantée, mais ne proposent pas les mêmes partis pris au sujet de l'articulation des objectifs du travail. Si Françoise Rondeleux assume sans détour venir enseigner le chant, Anne Fischer préfère parler d'un travail sur la « voix » et n'utilise que très rarement le terme de « chant » dans son enseignement et dans son discours. Le point commun entre ces deux enseignements diamétralement opposés est d'associer un jeu de priorité avec la technique à un accompagnement pédagogique fort. Cet accompagnement pédagogique est d'autant plus nécessaire quand il s'agit de travailler sur la voix et de guider les élèves vers des zones de fragilité et de puissance plus grandes. Nous proposons donc de décrire cet accompagnement tout en mettant en perspective son lien avec la notion de technique.

Jouer le jeu de l'altérité : la technique du chant comme « fiction pédagogique¹ » - le cas de l'enseignement de Françoise Rondeleux (TNS)²

Françoise Rondeleux enseigne le chant au TNS depuis plus de vingt ans : elle a vu toutes les promotions défilier du groupe 26 à l'actuel groupe 43. Son enseignement prend la forme de stages, essaimés le long des deux premières années du cursus de formation et reliés par un travail d'entraînement hebdomadaire avec un pianiste. Les sessions de travail intensives en sa présence se présentent de la manière suivante : le matin, elle fait travailler les élèves tous ensemble pendant une heure trente³, puis, la suite de la journée est consacrée à des passages individuels (ou en duo) sur leurs « chantiers », c'est-à-dire les morceaux que chacun travaille. Le reste du temps, les élèves sont théoriquement libres⁴ ce qui leur permet de travailler sur leurs partitions et de mettre en pratique les indications données par Françoise Rondeleux. Une fois par année en moyenne, le stage se clôt par une présentation publique interne à laquelle sont conviés élèves des autres sections, professeurs et responsables pédagogiques. Un pianiste⁵ assure un cours individuel hebdomadaire qui permet d'entretenir et d'entraîner les aspects pointés par Françoise Rondeleux lors des stages. Il est présent sur l'intégralité des sessions de travail avec elle : il arrive légèrement après le début du cours, accompagne les élèves au piano sur toute la durée du stage et note les indications que Françoise Rondeleux leur donne (et qu'il sera en charge de faire appliquer sur les semaines suivantes). Certaines de ces indications sont adressées à l'élève, d'autres au pianiste (Françoise Rondeleux lui demandant d'adapter son accompagnement en fonction de ses difficultés).

Le temps de travail collectif est consacré à l'échauffement puis à l'entraînement, tandis que les temps de travail individuel qui lui succèdent sont de l'ordre du développement et de l'interprétation⁶.

Pour le premier moment, des chaises sont disposées en arc de cercle, face au piano à côté duquel se place généralement Françoise Rondeleux. Les élèves sont disposés par tessiture : de gauche à droite,

¹ Eugenio Barba, « Le protagoniste absent », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur, op. cit.*, p. 85. Voir aussi Jean-Marie Pradier, « Eugenio Barba : l'exercice invisible », dans *Le Training de l'acteur*, collection Apprendre, Actes Sud Papiers – Conservatoire national supérieur d'art dramatique, Arles, 2000, p. 77-78.

² Cette étude de cas repose sur mes comptes rendus d'observation des stages de novembre 2013 et de décembre 2014 avec le groupe 42 et de deux entretiens réalisés avec Françoise Rondeleux à ces occasions. Au moment du premier stage, cette dernière me refuse l'accès aux sessions de l'après-midi (passages individuels) m'expliquant que le travail mené à ce moment-là est « plus délicat et profond » et qu'elle ne préfère pas avoir la présence d'une observatrice. En décembre 2014, elle m'autorise à assister à l'intégralité du travail dès le début du stage. Cf. « Il s'agit de faire accoucher des gens qui seraient "castrés" – entretiens avec Françoise Rondeleux », Livret des annexes, p. 184-187.

³ Il arrive que Françoise Rondeleux sépare les hommes et les femmes sur ce temps de travail collectif, travaillant une heure trente avec les uns, puis une heure trente avec les autres. On retrouve cette pratique à l'ESTBA.

⁴ Dans la réalité, les choses se superposent souvent dans cette école. En décembre 2014, Marc Proulx proposait, parallèlement à ce stage, de faire quarante-cinq minutes d'échauffement physique collectif puis d'enchaîner avec des passages de clown ou de masque pour ceux qui le souhaitaient. Les semaines de stage de chant étant plus « aérées », il n'est pas rare que professeurs et élèves en profitent pour caler des plages horaires de travail supplémentaires. Toutefois, elles restent des moments assez privilégiés où le rythme de travail est quelque peu ralenti.

⁵ Lors du premier stage en novembre 2013, c'est Loïc Herr qui assurait ce poste, collaborateur de Françoise Rondeleux depuis plusieurs années. Il fut dernièrement remplacé par Manon Parmentier, qui assumait cette fonction en décembre 2014.

⁶ Pour une définition de ces termes, cf. infra, « Échauffement/entraînement/développement », Partie 3, IV. 3., p. 427-430.

sont alignés les barytons, les ténors, les altos et enfin les sopranes. Le cours commence par un petit temps de mise en condition dont le contenu varie : exercice de souffle, étirement au sol, etc. Suit un temps d'échauffement vocal collectif où les élèves sont debout : en règle générale, on passe du maintien de sons tenus à la réalisation de staccato. Ces deux premiers moments sont relativement courts (une vingtaine de minutes). Ensuite, elle demande aux élèves de refaire, individuellement, certaines vocalises afin d'entendre plus distinctement leur voix et d'être en mesure de leur donner des indications d'autant plus précises. Pendant ce temps-là, les autres s'assoient et écoutent leurs camarades travailler. Une fois que chaque élève est passé sur une vocalise, ils reprennent tous ensemble et ainsi de suite. Enfin, ils répètent des chants choraux (souvent polyphoniques) accompagnés par le pianiste. À ce moment-là encore, Françoise Rondeleux procède par aller-retour entre le collectif et les individus, entre l'unisson et le travail par pupitres.

Ce premier temps du travail est essentiellement technique. Son but est clair : exercer et développer les voix des comédiens à partir d'un travail méthodique et pointu sur la technique du chant. Cette clarté est reçue comme un soulagement de la part de certains acteurs. Une élève du groupe 43 l'exprime ainsi :

C'est marrant parce qu'elle, elle assume totalement le truc : « je viens faire faire du chant », c'est pas genre, « oui, vous êtes des comédiens, et nininin ». Elle, c'est une ancienne chanteuse lyrique, une soprane. Mais c'est ça qui est aussi extrêmement agréable. C'est que quelqu'un arrive et ne soit pas là... En fait, on n'est pas dans des prises de tête d'acteurs avec elle ; genre « oui, mais, non... », tu vois ? Et en fait, ça infuse presque malgré nous. Elle arrive, elle est très claire, très précise. (D., TNS, groupe 43).

Le contrat, a priori implicite¹, est néanmoins limpide : l'objectif est de « libérer une identité vocale et de la développer » (ent., 11/14) et l'outil pour ce faire est la technique. La confusion entre ces deux données ne se fait jamais : il n'est pas question de faire de la maîtrise de la technique du chant classique une finalité. Toutefois, dans cette perspective, la technique en tant qu'outil devient un impératif incontournable.

Dans le second temps du travail (passages individuels), le développement de la technique se poursuit, l'interprétation à l'appui. Les élèves ont tous un ou deux chants, pas plus². Ce moment est entièrement consacré à la répétition de ces morceaux choisis. Lors de cette deuxième étape, je remarque que le cours s'adapte encore plus radicalement au niveau, à l'implication de l'élève, mais aussi au moment où celui-ci se situe dans l'apprentissage du morceau : il varie donc énormément. Néanmoins, les différents « états de travail » des chants soulèvent des enjeux identifiables. Au déchiffrement succèdent l'apprentissage détaillé et l'entraînement sur les passages les plus difficiles techniquement. La dimension interprétative est le terme de ce processus et apparaît donc de plus en plus présente à mesure que le défrichage musical s'organise. Cela n'empêche cependant pas l'interprétation d'être déjà largement présente en amont, en filigrane, comme support du travail

¹ Je n'ai pas assisté au premier stage de l'année : il semblerait que cette donnée du travail ne soit pas présentée théoriquement en introduction, mais constitue sa structure sans qu'il soit nécessaire de le mentionner explicitement.

² Françoise Rondeleux aux élèves : « Je veux que vous alliez loin dans vos chantiers plutôt que de s'éparpiller » (cours., 12/14).

technique. Lors du stage de novembre 2013, Françoise Rondeleux ne cesse de parler du « sentiment », utilisant sciemment ce terme répété par Jouvett dans ses écrits. Aussi, dans ces moments de travail individuels, sont réalisés en alternance ou en simultané, un travail technique sur le souffle, le rythme, la justesse, la prononciation, les attaques, les fins de phrase et un travail d'interprétation sur l'histoire, la situation, le personnage, ses intentions, ses relations avec les autres personnages et la mise en espace.

Le parti pris de Françoise Rondeleux est de placer l'apprentissage de la technique du chant au centre de son enseignement. Celui-ci s'incarne dans le choix du répertoire mobilisé dans cette perspective. Dans ses cours, on chante Bach, Mozart, Monteverdi, avec une qualité d'exécution assez déconcertante. Interrogée sur la question du répertoire, Françoise Rondeleux me répond qu'il y a des constantes entre les groupes, mais que les choix varient aussi beaucoup au fil des années. Dans un premier temps, c'est elle qui soumet des morceaux aux élèves : des « chants simples », m'explique-t-elle, « classique, negro spiritual, chansons aussi ». Puis, certains chants sont choisis sur proposition des élèves (propositions qu'elle se réserve toujours le droit de refuser) et elle les oriente sur les morceaux qui les feront le plus travailler. Elle résume la chose ainsi : « Ils m'apportent leurs désirs de chant et moi je dis oui si c'est intéressant dans leur progression ». Elle poursuit : « Je suis bien sûr prête à ouvrir mon répertoire (surtout contemporain) sur proposition des élèves, mais je fais en sorte que les choix rentrent dans la logique de progression vocale de l'élève » (ent., 12/14). Certaines propositions ont une « fonction assouplissante » (ent., 11/13), c'est-à-dire que la partition proposée comporte une difficulté technique pour la voix de l'élève qui l'entraîne à élargir son spectre vocal. Lors des deux stages auxquels j'ai pu assister, beaucoup d'élèves travaillaient sur des airs classiques : souvent des morceaux de bravoure du répertoire lyrique (comme l'air de Zerlina à Masetto dans le *Don Giovanni* de Mozart, l'air du Comte à Suzanne dans *Les Noces de Figaro*, l'air de la Reine de la Nuit dans *La Flûte enchantée* ou celui de la mort de Didon dans le *Didon et Énée* de Purcell).

Et pourtant, ce qui étonne l'observateur/auditeur, ce n'est pas l'austérité ou l'entrave que représente ce répertoire, mais la grande qualité vocale avec laquelle il est interprété. Assistant au second stage du groupe 42 en novembre 2013, j'ai senti le besoin d'interroger les élèves sur leur pratique du chant lyrique avant ces six premiers jours de travail sous la direction de Françoise Rondeleux et la réponse de la majorité d'entre eux fut qu'ils n'avaient jamais pratiqué cette discipline précédemment et pas même imaginé être en mesure d'interpréter un tel répertoire et atteindre ce niveau de technicité¹. En proposant ce travail aux élèves, Françoise Rondeleux fait un véritable pari qu'elle décrit ainsi :

¹ Pareillement, lorsque je mentionne à Julie Brochen les grandes qualités vocales des élèves du groupe 42, elle me corrige : « Ils ont des compétences vocales, mais pas "de départ !" ». Elle raconte qu'une des élèves, en détresse sur le premier stage prétextant qu'elle n'avait aucune compétence dans le domaine, chante désormais « La Mort de Didon » comme rarement elle l'a entendue, avec une voix d'alto puissante. Elle continue : « Elle avait une tessiture, elle avait une capacité vocale qu'elle ignorait totalement » (ent., 09/15).

L'utilisation du chant classique que je fais est complètement folle : il s'agit de faire accoucher des gens qui seraient castrés. Avec le chant classique, on va absolument dans une forme contraire à la nature. Et à l'intérieur de cela, il faut trouver comment mettre de la vie. (ent., 11/13)

De l'échauffement à l'entraînement, son enseignement est intégralement conçu en lien avec ce répertoire dont les caractéristiques sont doubles : d'une part, son caractère formel demande le développement d'une technicité et de l'autre, sa dimension intrinsèquement dramatique le met en lien *de facto* avec l'interprétation. Le premier aspect permet à Françoise Rondeleux de formuler des impératifs techniques qui sont autant de règles du jeu, objectives et surtout, non-négociables. « Si vous perdez le soutien, vous perdez la richesse et la rondeur de votre voix et cela amène de la fatigue [vocale] », explique-t-elle ; plus tard, elle affirme « le début, quel qu'il soit, doit être soutenu » (cours, 12/14). Mais le plus intéressant est que ces considérations techniques sont, dès lors, reliées par un lien de cause à effet avec l'interprétation. À Françoise Rondeleux de rétorquer à une élève peinante à dépasser une limite vocale dans l'échauffement, « si tu ne passes pas cette note, tu ne pourras pas chanter le *Duo des fleurs*... ». Françoise Rondeleux titille l'ambition et les désirs d'interprétation des élèves pour motiver leur travail technique : elle agite la carotte du plaisir d'interpréter devant les yeux de comédiens avides de plateau. La technique est alors présentée comme une condition sine qua non pour l'interprétation : relation causale que l'on ne trouvera quasiment jamais exprimée aussi clairement dans un enseignement d'art dramatique où il serait absolument étonnant d'entendre un professeur indiquer « si tu ne peux pas être bouleversée, tu ne pourras pas jouer Bérénice », ou plus concrètement, « si tu ne peux pas tomber sans te faire mal, tu ne pourras pas te battre en scène », ou bien, « si tu ne sais pas crier pendant plusieurs heures sans abîmer ta voix, tu ne pourras pas prétendre travailler avec Vincent Macaigne ». La technique comme condition de l'interprétation n'est absolument pas une chose admise en art dramatique¹.

À travers ce répertoire, la technique devient un critère autour duquel le reste s'organise. En même temps, la clarté sur les objectifs de ce travail demeure : il ne s'agit pas de former des chanteurs lyriques. La technique n'est pas une fin en soi, ni l'interprétation de ce répertoire particulier. Elle insiste sur cet aspect et met en garde certains élèves contre la fascination qu'elle peut susciter et « la fétichisation du son » : à une élève particulièrement douée vocalement, elle ne cesse de rappeler que le son n'est pas tout et qu'il est essentiel qu'elle se serve de ses compétences techniques pour gagner en expressivité afin de transmettre le sens du chant. Elle l'apostrophe : « Si tu restes sur ta note en haut parce qu'elle est belle, tu n'es plus dans le sentiment ! » (cours, 12/14). Françoise Rondeleux raconte qu'il est arrivé une fois qu'un élève se présente au Conservatoire de Paris en tant que chanteur à sa sortie du TNS : le travail mené en classe de chant avait éveillé en lui ce désir. Mais elle précise que c'est un cas isolé et qu'il arrive que des anciens élèves continuent de s'entraîner tandis que d'autres abandonnent ce travail une fois l'école terminée.

¹ Cf. supra, « Apprentissage en régime de singularité : quand l'exception infirme la règle », Partie 1, I. 3., p. 106-108.

Par un jeu de priorité temporaire, ce répertoire (et à travers celui-ci la technique du chant) devient l'un des personnages principaux du processus d'apprentissage. Ainsi, l'impératif technique fonctionne comme une « fiction pédagogique ». Nous empruntons cette notion à Eugenio Barba. À propos du travail de ce dernier, le chercheur Jean-Marie Pradier fait remarquer :

L'acteur dans notre culture est moins souvent sensible aux impératifs techniques que les autres praticiens de l'art. N'aurait-il pas quelque profit à inverser la situation et à apprendre à comprendre que l'exercice technique est une fiction pédagogique qui détournant de la fiction dramatique permet de mieux la servir ?¹

L'enseignement de Françoise Rondeleux dans sa globalité nous semble fondé sur ce projet. Or, c'est l'encadrement qu'elle propose qui permet à ce jeu de priorité de tenir. En effet, si la difficulté technique est souvent passée sous silence (« Ne nous montre pas que c'est difficile, il faut que l'on croie que c'est facile », souligne Françoise Rondeleux en cours en décembre 2014), elle est conscientisée par la pédagogue et soutenue par un accompagnement fort et constant. Une élève raconte : « Elle est là à persuader tout le monde qu'on peut être des magnifiques chanteurs » (D. TNS, groupe 43). Croire, sans aucune assurance de résultat, au potentiel des apprentis comédiens : c'est la gageure que fait Françoise Rondeleux à chaque fois qu'elle se trouve face à un nouvel élève, quelles que soient ses compétences de départ (et même si celles-ci sont apparemment inexistantes ou même compromises par un mauvais placement ou une appréhension vive vis-à-vis du fait de chanter). Son engagement est celui d'une maïeutique qui vise à « accoucher de soi-même » (ent., 11/13) : pari qui nécessite de prendre le risque de son échec, autrement dit que « ça ne marche pas à tous les coups » (ent., 11/13). Elle décrit son enseignement comme le développement d'une « attention physique sur les élèves² », absolument nécessaire pour les conduire dans ce travail technique qui comporte une part laborieuse, avec son lot d'échecs et de remises en question. D'autant plus que la fragilité de l'élève qui travaille sur sa voix est ici décuplée par la difficulté technique qui le place dans un endroit de vulnérabilité nécessitant l'absolue bienveillance de l'enseignante.

Cette manière personnelle qu'elle a d'accompagner le travail se manifeste aussi par l'utilisation d'un jargon propre : dans ses cours, Françoise Rondeleux utilise très peu le vocabulaire technique musical (sauf quand elle s'adresse au pianiste pour lui faire une demande précise). Elle déploie tout un répertoire d'expressions visuelles et ludiques qui donnent le ton : « Ouvrez vos bavoires ! » puis « Resserrez votre sphincter buccal ! » (cours, 12/14), enjoint-elle aux élèves pour qu'ils ouvrent et ferment plus significativement la bouche. Progressivement, s'élabore un langage et des axiomes : on recherche « le consentement de la mandibule » (soit la détente et l'ouverture de la mâchoire) en tentant d'éliminer « la perruque » (soit le souffle en trop sur le son émis) ; l'« euphorie bas-ventrale » est

¹ Jean-Marie Pradier, « Eugenio Barba : l'exercice invisible », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur*, op. cit., p. 77-78.

² Françoise Rondeleux : « Quand il y a un absent pendant tout un stage par exemple, il sort de mon champ d'attention. Ça demande beaucoup, car on prend les tensions des élèves » (ent., 11/13).

privilegiée à « l'appui laryngé », à condition que « les côtelettes » travaillent suffisamment¹. Elle énonce ainsi, au fil du travail, un certain nombre de principes techniques qui sonnent comme autant de répliques enjouées tout droit sorties d'un roman de Queneau ou d'un poème de Prévert. La technique est masquée sous ce vernis pédagogique et perd de sa rigidité.

Enfin, l'étalement du travail sur la durée (Françoise Rondeleux voit régulièrement les élèves pendant les deux premières années de leur cursus²) permet d'instaurer une véritable relation de complicité avec l'élève, au centre de laquelle grandit une confiance mutuelle permettant d'augmenter le niveau d'exigence et donc les possibilités de progression : « plus on s'aime bien, plus on peut être sadique » résume-t-elle en blaguant (cours, 12/14).

L'articulation du travail autour de la technique donne aussi la possibilité à la pédagogue d'être plus directe dans ses retours aux élèves. Françoise Rondeleux ne mâche pas ses mots, mais ne heurte jamais les élèves. « Elle le dit quand c'est de la merde, elle te dit quand c'est sublime », raconte une élève du groupe 43 ; « et elle dit le mot "sublime" ou elle dit le mot "merdique". Je rigole pas, elle dit vraiment ces mots-là » (D., TNS, groupe 43). Elle leur parle des compétences techniques qu'ils sont en train d'acquérir et non pas, directement en tous cas, de leur identité en tant qu'artistes ou que personnes. Une élève du groupe 43 exprime le soulagement de se retrouver dans ce type de relations de travail :

Les stages avec Françoise Rondeleux, c'est le bonheur absolu. Tu arrêtes de te prendre la tête, il n'y a plus d'ambiguïté. Le théâtre c'est quand même un art et une discipline où il y a une place énorme pour l'affect, les ambiguïtés ; et puis surtout au TNS où on est avec des intervenants différents à chaque fois, qui sont des artistes, eux-mêmes passablement tarés, et on se retrouve face à des gens et nous, on est vulnérables là-dedans. Et en fait, à chaque fois c'est remanié : si pendant un stage t'as vraiment une rencontre avec un intervenant, t'es là : « waouh, trop bien ». Le stage d'après, t'es face à quelqu'un qui te dit : « bah écoute, je suis pas du tout sensible à ce que tu fais ». Et c'est épuisant... Et quand t'arrives face à Françoise Rondeleux qui a la capacité de dire à tout le monde : « vous êtes sublimes » ou à tout le monde « vous êtes merdiques ». Et qui est là, du haut de ses soixante-dix ans, à t'écouter comme si elle n'avait jamais entendu une voix pareille... (D., TNS, groupe 43)

À travers la technique, c'est bien sûr de l'élève qu'il s'agit, et plus encore de la personne (de son histoire, de ses limites³) mais celle-ci constitue une grille de lecture qui permet d'avancer sereinement dans le travail sans s'aventurer sur des terrains glissants. Plus encore, cette clarté des enjeux du travail permet de toucher à des limites très profondes qui soulèvent des sujets parfois très intimes sans susciter la méfiance de l'élève et tourner à la glose psychologisante. Dans un moment délicat de travail individuel avec une élève, elle constate : « Peu à peu, tu sors du tunnel ! Ton "fa", il commence à sortir : il est moche mais il a une certaine force. Et plus ça va sortir, plus tu vas réaliser que tu n'as pas besoin de pousser ». Et quelques instants plus tard, elle poursuit : « C'est normal, on est jeune, on a

¹ Françoise Rondeleux (cours, 12/14) : toutes ces expressions ont été recueillies pendant le second stage mais je les avais déjà entendues, pour la plupart, en novembre 2013.

² Avec l'arrivée de Stanislas Nordey à la direction du TNS, la possibilité a été évoquée de modifier la périodicité de ces stages. Finalement, il serait question de conserver le rythme de l'enseignement de Françoise Rondeleux celle-ci ayant posé cette condition à la poursuite de son activité dans l'école.

³ Françoise Rondeleux : « Dans la pratique du chant, la personne est mise en question : son passé, ses limites, ses envies » (ent., 11/13).

envie d'être aimé et d'être une petite chose » (cours, 12/14). Sur le ton de la blague, et le passage du « fa » à l'appui, elle évoque des sujets cruciaux comme l'image de soi et la difficulté à assumer certaines de ses qualités, comme ici la puissance. La bienveillance de la pédagogue et sa clarté sur ce qu'elle transmet permettent de faire passer de telles remarques, qui, dans un autre contexte, pourraient paraître tout à fait inappropriées et intrusives.

En tant que « fiction pédagogique », la technique du chant constitue donc un catalyseur puissant permettant de conduire les élèves à un dépassement d'eux-mêmes, sur le plan vocal mais aussi sur celui de l'interprétation : celle-ci devient une source de compréhension dans le travail physique et vocal, notamment sur l'alignement, l'entièreté et l'ouverture mais aussi l'occasion d'un travail indirect sur la présence, le lâcher prise et la singularité de chaque interprète. Autant de sujets qui ont été à la source des pédagogies théâtrales du XXe siècle et qui constituent le socle de qualités que ces écoles projettent d'éveiller et de développer chez les jeunes comédiens. Françoise Rondeleux formule ses objectifs pédagogiques ainsi : « avancer sur le chemin de l'être et de l'identité » (ent., 11/13). Or celui-ci trouve, dans la transmission de la technique du chant, un appui formidable pour s'incarner concrètement. Les témoignages des élèves interrogés sont parlants à cet égard. L'un d'entre eux souligne : « Françoise est très forte pour te faire découvrir des choses de toi dont tu n'avais aucun soupçon » et « elle te le fait comprendre par ta voix » (R., TNS, groupe 42). Un autre raconte : « Elle va te parler de ta mâchoire et en fait, tu vas te rendre compte qu'elle te parle d'un positionnement au monde, d'une façon de voir ». « Elle te fait prendre la mesure des passerelles qui existent entre les choses. Elle te donne les moyens de conscientiser et de concrétiser objectivement comment s'imbriquent les choses » (G., TNS, groupe 43). Dans son enseignement, la technique devient un prétexte à laisser s'épanouir le potentiel de chacun. Les progrès des élèves sont flagrants (à l'échelle d'une semaine et du cursus) tant au niveau de la voix que d'une certaine aisance au plateau : confiance, fluidité, audace, lâcher prise sont des qualités que ce travail permet de densifier. Mais surtout, ces stages avec Françoise Rondeleux permettent aux élèves de revenir à un travail de fond sur la voix, mais aussi et surtout plus globalement sur leur instrument, sans autre objectif que celui de progresser. Le travail technique devient dès lors le support d'un recentrage essentiel : intime, précieux. Au lieu d'éloigner les élèves de leur singularité, il ne fait que les en rapprocher.

Une des impressions qui se dégagent fortement des deux stages que j'ai pu observer est la joie des élèves à travailler ainsi. Souvent, ce sont ces derniers qui réclament à Françoise Rondeleux d'essayer une nouvelle fois tel passage délicat de tel chant, ou telle difficulté technique. De son côté, la pédagogue recentre souvent le travail sur la notion de plaisir. Au terme d'un moment de travail éprouvant avec une élève, elle lui rappelle : « il faut que tu décides que chanter n'est pas pudique, pas modeste ; et ça, tu y parviendras en étant honnête avec le fait que c'est quand même très agréable » (cours, 12/14). La motivation présentée à l'élève, à travers la question de la technique, c'est donc bien aussi celle du plaisir : plaisir de chanter évidemment, qui se rapporte au plaisir de l'interprète, mais aussi plaisir lié à la satisfaction d'avoir traversé et dépassé une difficulté, en conscience. À la magie de

la sensation de dépasser une limite s'ajoute le contentement lié à la clarté sur le processus à emprunter pour la dépasser à nouveau (et sans professeur). Dans les entretiens réalisés, plusieurs élèves témoignent du plaisir éprouvé dans des « moments de grâce¹ » traversés dans le cadre d'ateliers d'interprétation sans que ceux-ci ne sachent expliquer précisément ce qui a permis cette déflagration. Un élève de l'ESAD raconte un tel moment de travail avec le comédien Laurent Sauvage : « Il a ouvert une vanne en moi, je ne sais pas ce qui s'est passé. [...] Je n'avais jamais chialé comme ça, des larmes qui coulaient, des sanglots, un placement qui était parfait, mon corps, ma voix... » (H., ESAD, promo 2017). Cette expérience est présentée comme marquante par cet élève ; mais ne sachant pas « ce qui s'est passé », difficile pour lui d'en faire une source d'information pour la suite. Dans le cadre du travail de chant proposé par Françoise Rondeleux, les conditions pour retrouver ces instants de plaisir sont simples : travailler, autrement dit, s'entraîner. Une élève du groupe 43 le résume ainsi : « On n'a pas le choix, il faut qu'on bosse. Sinon, il n'y a rien qui sort... Ça fait partie des disciplines pour lesquelles si tu ne fais pas le travail demandé, il ne va rien se passer du tout » (D., TNS, groupe 43). Ainsi, le lien de cause à effet qui se tisse entre la technique et le plaisir n'est pas sans répercussions : l'entraînement devient une nécessité motivée, non plus seulement par une éthique de la rigueur, mais par la perspective hédoniste du plaisir de jeu.

Le choix du processus indirect : la technique (dé)masquée – le cas de l'enseignement d'Anne Fischer (ENSATT)²

Depuis plusieurs années, Anne Fischer intervient à l'ENSATT sous la forme d'un stage intensif par an auprès des acteurs de deuxième année. Les élèves suivant des cours de chant et de voix hebdomadaires avec deux enseignants différents tout au long de leur cursus, c'est l'occasion pour eux de densifier leur travail sur ce sujet, mais aussi de découvrir une autre approche. Le stage se déroule tous les matins, de 9h à 14h, pendant trois semaines³. Il s'organise de la façon suivante : de 9h à 10h30, les élèves travaillent tous ensemble, lors d'un échauffement (physique et vocal) et le début d'un travail sur des chants choraux. Puis, de 10h30 à 13h, Anne Fischer voit les élèves individuellement pour des passages de trente minutes : elle accorde donc deux sessions de travail individuel par semaine à chacun. Enfin, de 13h à 14h, elle retrouve la promotion entière pour poursuivre le travail entamé plus tôt sur la choralité. Dans l'enseignement d'Anne Fischer entraînement et développement sont particulièrement entrelacés⁴.

¹ Expression utilisée au cours d'un entretien par un élève du CNSAD (G., CNSAD, promo 2016).

² Cette étude de cas repose sur l'observation de trois jours de stages à l'ENSATT en novembre 2014 (fin de la première semaine de stage) et sur un entretien réalisé avec Anne Fischer à cette occasion. Cf. « Tous dans le bac à sable ! – entretien avec Anne Fischer », Livret des annexes, p. 192-198.

³ Au même moment, les élèves participent à un travail d'atelier avec les élèves metteurs en scène intitulé « Hypothèses » : tous les après-midis, ils sont mobilisés de 15h à 20h pour répéter ces projets.

⁴ Cf. infra, « Échauffement/entraînement/développement », Partie 3, IV. 3., p. 427-430.

Dans le premier cours collectif, Anne Fischer propose un échauffement basé sur les principes de la méthode Alexander, dont elle est diplômée. Assis en cercle sur des chaises, les élèves sont dirigés par sa voix qui indique les énoncés à mesure qu'elle les pratique elle-même. Ils procèdent alors à un travail sur l'axe, la détente de la musculature superficielle et la mobilisation de la musculature antigravitationnelle. Progressivement dans ces exercices, s'introduisent les sons. Puis, Anne Fischer se déplace derrière le piano et les élèves, circulant dans l'espace et réalisant les consignes qu'elle leur lance au vol, pratiquent un certain nombre de vocalises. Enfin, le travail s'oriente imperceptiblement vers l'apprentissage de chants choraux.

De l'intérieur, les transitions entre ces différents moments sont quasiment invisibles et la fluidité avec laquelle Anne Fischer organise ces passages permet de passer à l'étape suivante sans coupure d'attention et riche de l'état et des qualités développés dans la précédente. Pendant l'intégralité du temps de travail, les élèves sont guidés par la voix et les consignes de l'enseignante qui orchestre les festivités. Le principe de cette direction est d'attirer leur attention sur un certain nombre de facteurs qui les détournent de la notion de résultat : c'est cette stratégie pédagogique qu'Anne Fischer désigne par la formule « processus indirect ». Dans cette optique, il n'est jamais question explicitement ni de technique, ni même de chant ! Comme Monsieur Jourdain faisant de la prose, les élèves se mettent progressivement à chanter sans s'en rendre compte, mais aussi à dépasser des difficultés techniques certaines avec aisance ; non pas sans conscience, mais sans volonté et donc sans labeur.

Le point de départ de cette stratégie pédagogique (et technique) est le constat que la sur-attention et le souci de bien faire empêchent plus qu'ils n'aident le travail de l'interprète, en particulier en ce qui concerne la voix. Déplacer l'attention de l'élève permet au corps et à ses capacités organiques et physiologiques de prendre le relais, ici, pour chanter. Aussi, s'il n'est jamais question de considérations techniques sur le chant ou la voix, les outils mobilisés par Anne Fischer et la perspective sont clairs : mais elle procède à une inversion des priorités. « J'essaie d'introduire la voix dans le jeu », m'explique-t-elle. « Ainsi, la voix est toujours accessoire et en même temps, le centre du travail » (cours, 11/14).

À travers ses indications, elle propose deux contextes principaux d'attention : les sensations d'une part, et de l'autre, l'attitude.

Les grands principes de la méthode Alexander sont les piliers du premier : développer un réel niveau d'attention à soi et à ses sensations (avant que de chercher à corriger quoi que ce soit), s'appuyer sur les structures physiques (alignement de la structure osseuse, appui des muscles antigravitationnels) et utiliser le principe d'opposition des directions (quand je monte, je descends, soit plus j'engage le haut du corps, plus le bas doit être présent). Dans le premier temps du travail sur les chaises, mais aussi ensuite quand les élèves se déplacent, ses indications s'inspirent de ces grands principes. L'objectif est de les amener à développer une conscience globale du corps qui permettra,

par voie de conséquence directe, un approfondissement de la respiration¹ et une ouverture plus grande sur lesquelles s'appuiera naturellement l'émission vocale.

Les outils de la méthode Alexander sont mobilisés par la pédagogue de façon encore plus directe dans le second temps du travail puisqu'elle utilise alors la manipulation, procédé propre à cette méthode. Allongé sur une table de sorte que ses muscles soient les plus détendus possible, l'élève bénéficie d'une séance particulière qui le prépare à ensuite travailler vocalement : à travers le toucher et la manipulation, Anne Fischer aide à la conscience, la mobilité et la détente de certaines parties qu'elle identifie par l'observation kinesthésique. Puis l'élève se lève et entame directement un travail de vocalises².

Le second contexte d'attention est celui de l'attitude de travail. Anne Fischer insiste sur la nécessité de la présence à soi comme point de départ d'une attitude créatrice donc artistique : elle demande aux élèves de chercher à être dans le bonheur de faire et non dans le devoir scolaire. Elle les met en garde contre les jugements qu'ils peuvent porter sur eux-mêmes et la tendance à se focaliser sur le résultat plutôt que d'être réellement en train d'expérimenter. Elle souligne qu'il n'est pas nécessaire d'avoir traversé trois années de formation pour exiger de soi ce rapport au travail, intime et artistique, et qu'il constitue une attitude essentielle pour réellement progresser.

Pendant les échauffements vocaux collectifs et individuels, elle donne perpétuellement aux élèves de multiples consignes qui visent à les mettre en action. Occupés à les réaliser, ceux-ci ne se focalisent pas sur l'action de chanter et les voix travaillent, se déploient, s'élargissent sans que la pédagogue ne le demande directement. C'est le principe du « processus indirect » : détourner son attention de la technique, ici complètement masquée, pour *in fine* progresser donc acquérir des compétences techniques. Parmi les indications que lance Anne Fischer, on en distingue plusieurs types : les actions physiques qui impliquent un déplacement dans l'espace, de type « marchez », « glissez », « sautillez », « asseyez-vous », actions qui se complexifient et s'étoffent progressivement, notamment quand elle ajoute des intentions de jeu (« sur la prochaine phrase, vous irez regarder par la fenêtre avec étonnement », « sur la prochaine vous irez aux vestiaires avec la plus mauvaise volonté du monde », etc.). Dans les indications, on trouve aussi des commandes de mouvement (« fais des petits tours avec ton nez », « fais rebondir tes épaules »). À la réalisation réelle succède l'intention seule : « ne saute plus mais imagine que tu sautes encore ». Anne Fischer propose souvent des jeux avec les sensations : « ça me pique, j'ai du poivre dans le nez », « tu as des nuages dans les hanches », qui vont parfois jusqu'à la proposition de véritables situations : « j'ai six ans, je regarde mon frère ». Comme l'on peut le constater, certaines sont formulées sur un mode impératif, tandis que d'autres sur celui de la suggestion (et tantôt à la première personne, tantôt à la seconde, du singulier ou du pluriel). Les

¹ Pareillement, le travail sur la respiration se veut indirect. Anne Fischer m'explique : « Je ne peux pas chercher à respirer profondément, sinon, je deviens active et la respiration est une faculté instinctive » (cours, 11/14).

² À propos de cette première étape (qui dure environ quinze minutes), Anne Fischer m'explique qu'elle a constaté que les résultats étaient beaucoup plus probants, en termes de compréhension et de progression de l'élève, quand le corps était préparé avant de travailler la voix plutôt que de chanter pendant trente minutes.

premières créent une dynamique et réveillent l'attention physique des élèves, le travail sur les sensations permet de leur faire développer leur sens de la « mobilité dans l'immobilité » (cours, 11/14), d'autres enfin stimulent l'imagination et le désir de jeu.

Et, pendant ce temps, les élèves chantent ! C'est le piano qui donne la note, qu'ils suivent à l'oreille. Dans cet enseignement, l'instrument prend un rôle crucial¹ : il devient garant de la justesse et soutien technique souterrain pour les élèves et son utilisation déléste Anne Fischer de ce dernier aspect. Elle utilise très rarement sa propre voix pour indiquer aux élèves la ligne de chant : elle transmet la voyelle, la syllabe, ou la phrase du texte travaillé en parlant et joue la mélodie au piano. Ainsi, cela évacue le risque de mimétisme vocal et demande aux élèves un travail de transformation des informations reçues qui requiert beaucoup d'attention. Occupés à assembler et interpréter les informations qui leur parviennent, ils « s'écoutent » moins et se lancent plus. Et pour l'observatrice sensible mais non-spécialiste que je suis en matière vocale, les progrès des élèves sont audibles : les voix sortent avec de plus en plus de clarté, de résonance et de vibrations dans l'espace de la salle de classe. Sans que les élèves ne s'en rendent compte, elle les conduit vers les extrémités de leur spectre vocal et leur propose des difficultés rythmiques et mélodiques qui passent inaperçues². Par ailleurs, Anne Fischer utilise ses compétences techniques pour orienter les élèves, mais de manière instinctive et sans leur donner d'explication théorique. En entretien, elle me parle d'un moment de travail avec une élève que j'ai vu et m'explique :

Dans les aigus, elle avait de l'air sur la voix. Donc je lui ai fait faire ça parce que le fait de faire des sons piqués, ça tonifie les cordes tu vois, ça fait faire des exercices d'étirement... C'est des muscles les cordes vocales. Et donc si elle a de l'air dans la voix, c'est qu'elles se tendent pas tout à fait, donc elles ne se rapprochent pas, donc ça, « pffff », on entend de l'air dessus. Si elle s'entraînait des fois à faire des trucs comme ça, elle aurait la voix avec moins d'air dessus quand elle monte. (ent. 11/14)

Ce type de considérations techniques n'est jamais évoqué en cours : les élèves sont totalement guidés par l'accompagnement musical et pédagogique que propose Anne Fischer. Elle s'adapte à leurs problématiques personnelles, qu'elle repère sans nécessairement les nommer. Les exercices qu'elles proposent aux élèves lors des passages individuels sont donc absolument spécifiques.

Il y a dans ces cours, un rythme, une dynamique qui soutiennent constamment le travail des élèves et constituent une des conditions de ce processus indirect. Cette mise en action constante crée une fluidité et un élan de jeu sur lesquels glisse la voix. Comme le met en exergue la citation titre de l'entretien qu'Anne Fischer nous a accordé, il y a une dimension ludique forte dans cet enseignement³. Le plaisir et la joie s'invitent systématiquement au fil des exercices, et plus les corps et les voix se

¹ Anne Fischer m'explique qu'elle ne pourrait pas enseigner sans piano : elle a d'ailleurs dû refuser des propositions de stages pour cette raison.

² Anne Fischer : « Par exemple le chant que je leur apprend là, c'est un chant très difficile : il y a énormément de texte. Et ils vont le faire de façon très rapide dans trois semaines. Si j'appréhendais ça d'une façon classique, ce serait une prise de tête du début jusqu'à la fin » (ent., 11/14).

³ Cf. « Tous dans le bac à sable ! – entretien avec Anne Fischer », Livret des annexes, p. 192-198.

réveillent, plus les élèves sont vifs et ouverts aux propositions que lance Anne Fischer, et inversement. On est tous « dans le bac à sable », mais dans un bac à sable extrêmement organisé.

Anne Fischer s'appuie sur un répertoire éclectique et multilingue essentiellement constitué de chants populaires. Anne Fischer précise qu'elle préfère travailler avec un tel répertoire parce qu'il permet de « rentrer dans des visions de l'humanité » tandis que les « chansons de chanteurs » lorgnent vers « la psychologie ou l'état d'âme » (ent., 11/14). Les chants choisis le sont pour l'univers qu'ils transportent et indirectement, pour leurs caractéristiques techniques (qui font partie de ce qui les caractérisent, exemple : tel chant à la cadence effrénée, tel autre au rythme complexe, tel autre aux lignes mélodiques allant flirter avec les extrêmes de la gamme). L'improvisation vocale n'a pas sa place dans son enseignement. Par contre, elle n'utilise absolument pas le support de la partition pour transmettre ces chants aux élèves. Après quelques vocalises (assez peu nombreuses), la professeure utilise le texte des chants comme une matière plastique permettant de mettre en travail la voix des comédiens : elle les transpose dans différentes tonalités, modifie leur rythme et, au fur et à mesure, revient imperceptiblement à la « version originale ». Au bout de quelques temps, les élèves connaissent les chants « par cœur » : dans cet apprentissage dont la générosité est l'un des maîtres mots, l'expression prend tout son sens.

Cet équilibre délicat entre plaisir et précision, ainsi que le procédé qui préside à l'apprentissage indirect, ne tiennent qu'avec l'accompagnement pédagogique fort et constant de l'enseignante. En l'observant transmettre, j'ai pu clairement percevoir dans sa présence en cours « l'attention physique » dont parlait Françoise Rondeleux pour décrire sa propre conception de la transmission. Tout au long du cours, Anne Fischer fait le travail avec les élèves : complètement dans le premier temps du travail, puis à un autre poste, mais très actif en termes d'intervention mais aussi et surtout, en termes d'attention et de présence¹ dans le second temps.

Dans cet enseignement, la question de l'interprétation et du jeu ne se pose quasiment pas. En effet, dans les cours d'Anne Fischer, c'est la recherche de cet état de jeu qui précède l'émission vocale. Anne Fischer souligne : « ça permet de toucher à la problématique d'un comédien qui chante : c'est-à-dire qui utilise sa voix et le chant pour jouer ». Dans cet enseignement, on reconnaît une ambition pédagogique transversale claire : « c'est une stratégie d'approche très concrète pour apprendre le lâcher prise », affirme-t-elle (ent., 11/14). Pour autant, Anne Fischer, dans la mesure où elle s'appuie sur les grands principes énoncés plus haut, ne sort jamais de son champ de compétences. Sans jamais le souligner oralement, le principe de son enseignement demeure de faire chanter les élèves : elle ne s'écarte donc jamais tout à fait de cette discipline. Toutefois, les techniques qu'elle mobilise, visiblement et invisiblement, structurent un enseignement dont les résonances sont plus larges que

¹ À la fin d'une matinée de travail, avant le passage de la dernière élève, elle me confie qu'elle sent qu'elle commence à fatiguer et sait que sa tendance à ce moment-là serait d'être un peu trop volontariste avec l'élève suivant ; elle s'en prémunit en augmentant son niveau d'attention. Elle-même est *en travail* afin d'accompagner au mieux les élèves dans leur progression.

l'apprentissage du chant. « Parfois en répétitions, les metteurs en scène vous disent des choses comme “ne fais pas, sois !” ; et vous vous demandez, “alors, qu'est-ce que je fais ?”. Ce travail permet de donner des moyens concrets pour développer votre présence organique », expose-t-elle aux élèves (cours, 11/14).

Mais dans quelle mesure ce processus indirect est-il reproductible sans l'accompagnement que propose la pédagogue ? On retrouve ici la problématique de la reconstitution, une fois seul, d'un chemin découvert guidé par un intervenant. Néanmoins, l'aspect « magique » que comportent ces moments de compréhension forte pour les élèves ne saurait masquer le processus, non pas systématique et technique (au sens d'emploi d'une batterie d'exercices et de contraintes propres à une discipline), mais tout de même méthodique et précis. D'ailleurs, dans l'entretien qu'Anne Fischer nous a accordé, elle finit par définir l'attitude qu'elle défend et transmet aux élèves comme une « technique », essentielle au comédien. « Après, ça [cette attitude d'acteur] correspondra quand même à une technique parce que c'est comment s'apercevoir quand on commence à se tendre et à aller contre soi » (ent., 11/14). Cet endroit de responsabilité légère et intime à la fois serait un préalable nécessaire au travail du jeu.

On peut s'interroger sur le risque d'enclaver de cet enseignement dans la formation. Dans les entretiens réalisés avec les élèves de l'ENSATT, nous remarquons qu'il est moins systématiquement question de son enseignement que pour les élèves du TNS avec celui de Françoise Rondeleux (une seule élève parmi les six interrogés le mentionne). Cela s'explique concrètement par le fait que les élèves interrogés étant encore dans l'école, ils ne l'ont, soit pas encore traversé (étant en première année), soit seulement pratiqué quelques mois plus tôt, soit oublié dans l'amas d'expériences vécues pour les troisièmes années. Aussi, on peut se demander si ce format du stage, isolé dans la formation, ne comporte pas le risque de faire de ce moment de travail un sas privilégié mais écarté du cursus. Anne Fischer explique qu'habitant à Paris, enseigner plus régulièrement à l'ENSATT lui serait impossible et qu'elle aime travailler sur une période dense. Elle raconte aussi que c'est Simone Amouyal, chargée de mission pédagogique et artistique à l'ENSATT, qui insiste systématiquement pour que son enseignement s'intègre au cursus et revendique ainsi insérer des « virus dans l'école »¹ : elle sous-entend que l'approche d'Anne Fischer contraste visiblement avec le reste des enseignements et ateliers que les élèves traversent.

Aussi, comment faire en sorte que celui-ci ne devienne pas une parenthèse dorée dans la formation, moment de travail idyllique qui ne saurait être comparé aux autres contextes d'apprentissage ? D'autant que ces aptitudes vocales ne sauraient tout à fait s'intégrer sans un travail d'entraînement ou du moins d'entretien. La responsabilité de l'élève est convoquée encore plus frontalement dans ce cas-là. Anne Fischer propose une voie d'accès possible à une liberté d'interprétation plus grande, en

¹ Cité par Anne Fischer (ent., 11/14).

passant par le travail de la voix : libre aux élèves de s'en emparer dans leur travail une fois la pédagogue partie. Une élève raconte par exemple à Anne Fischer qu'elle chante toujours « Ederlezi » avant de rentrer en scène, ce morceau lui permettant de trouver l'enracinement. « Cristallisation de la mémoire¹ » des expériences traversées, les chants appris pendant le stage deviennent un mode de convocation possible d'une mémoire de ce travail.

2. Corps

Les trois études de cas qui suivent reposent en réalité sur l'observation de quatre enseignements, dont deux ont été regroupés dans un même chapitre : celui de Marc Proulx au TNS, celui de Muriel Barra à l'ESTBA, celui de Valérie Onnis à l'ESAD et celui de Caroline Marcadé au CNSAD. Tandis que le premier ne saurait être identifié à une discipline en particulier (Marc Proulx dit essayer « de rester à un carrefour »), les trois autres procèdent d'une adaptation de la technique de la danse contemporaine aux nécessités d'un travail de fond du comédien sur son instrument. L'analyse de ces propositions pédagogiques permet de mettre au jour les aptitudes — et l'attitude — que ces matières permettent de développer et d'entraîner et révèle les limites de la relative indéfinition quant aux objectifs à atteindre en matière de travail corporel dans le temps de la formation.

« J'essaye de rester à un carrefour » : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l'enseignement de Marc Proulx (TNS)²

À l'occasion d'un stage de préparation au jeu en octobre 2014, Marc Proulx explique aux élèves du groupe 43 :

Ce que l'on fait, ce n'est pas de la danse. Restez en amont de la danse, de l'expression corporelle. On est plus sur des actions physiques et sur la mémoire de ce que l'on a fait. Si l'on glisse dans la danse, c'est vraiment un autre esprit. J'essaye de rester à un carrefour. (cours, 10/14)

L'enseignement de Marc Proulx ne saurait être étiqueté³ : il mêle, indistinctement, différentes disciplines qu'il a traversées et propose une « pratique⁴ » qui les entrecroise et les fond sans jamais les nommer explicitement. Interrogé sur son propre parcours de formation, il déclare : « C'est sûr que j'ai butiné des soi-disant techniques précises pendant des courtes périodes ou des périodes plus ou moins

¹ David Le Breton, *Éclats de voix, une anthropologie des voix*, op. cit., p. 199.

² Cette étude repose sur plusieurs sessions d'observation au TNS : j'ai assisté au travail de Marc Proulx avec le groupe 42 en décembre 2013 et décembre 2014 et avec le groupe 43 en octobre 2014 et mars 2015. Je m'appuierai aussi sur le témoignage de celui-ci, récolté à l'occasion de deux entretiens distincts : le premier en novembre 2013 lors de mon premier séjour au TNS et le second en mars 2015.

³ Marc Proulx : « tout ce que je fais, ça a l'air d'un truc mais ce n'est pas ça. Parce que je ne suis pas juste entre deux créneaux : je suis entre les arts plastiques, le cirque, le mouvement et le théâtre et même pas le théâtre, le jeu » (ent., 11/13). Cf. supra, « Baptême des enseignements : de la difficulté à donner un nom », Partie 2, III. 2., p. 300-301.

⁴ Il utilise de manière récurrente ce terme pour renvoyer à son enseignement (dans les cours et les entretiens) : nous tenterons de le mettre en perspective plus loin.

longues. Mais j'ai surtout appris à observer puis à chercher » (ent., 03/15). Gymnastique, danse (classique, moderne, contact-impro), kung-fu, taï-chi, acrobatie, masque, comptent parmi les enseignements qu'il a croisés tout au long de son parcours d'artiste, sans qu'aucune de ces disciplines ne soit considérée comme source première de ce qu'il transmet aujourd'hui au TNS¹. En entretien, il concède avoir suivi « une formation acrobatique » à l'école nationale de cirque de Montréal, mais il pointe que cette initiation s'organisait elle-même sur le principe d'un échange de compétences et de savoirs. Il raconte comment, dans son parcours, plusieurs personnes l'ont touché, moins pour les techniques qu'elles transmettaient que pour l'esprit qui accompagnait cette transmission : « ils m'ont touché l'esprit », explique-t-il, « et c'est ce que j'essaye de faire avec les acteurs » (ent., 03/15).

Décrire l'enseignement de Marc Proulx est une entreprise aussi complexe que son baptême². Les différents stages que j'ai pu observer mobilisaient des outils récurrents et des « principes-qui-reviennent³ » identifiables mais ne présentaient pas de protocole technique et pédagogique stable. De plus, cette caractéristique était démultipliée par les objets particuliers de ces moments de travail : lors du premier stage de décembre 2014, j'assiste à un travail de jeu masqué et de clown⁴, en octobre 2014 le stage est exclusivement consacré à un travail physique d'entraînement et enfin, en mars 2015, Marc Proulx propose aux élèves du groupe 43 d'expérimenter les potentiels d'un outil scénographique (que l'on nommera « la machine »), qu'il a conçu et fait construire dans les ateliers du TNS⁵. Les sessions de travail suivantes étaient inscrites dans l'emploi du temps des élèves, mais Marc Proulx étant professeur permanent, il propose aussi aux acteurs étudiant à Strasbourg de le retrouver sur des créneaux de leur choix. Ce sont alors les élèves qui lui adressent des demandes et la transmission s'ordonne encore plus radicalement sur le modèle de l'atelier (soit l'apprentissage artisanal aux côtés d'un professionnel plus expérimenté⁶) : en réalité, cette relation correspond aussi aux modalités d'échange qui sont mises en œuvre dans les cours plus « officiels » qu'il dirige dans le cursus de formation du TNS. Mis à part dans les sessions de masque où les élèves sont convoqués individuellement à des heures précises (tandis que leurs camarades sont libres d'assister ou non au travail), l'enseignement proposé par le pédagogue est plutôt collectif. Ce terme, Marc Proulx ne l'utilise guère : il se définit plutôt comme un « préparateur physique » et revendique comme exigence principale de toujours « rester en chemin » (ent., 11/13) : il mène, parallèlement à son activité d'enseignant, une recherche personnelle qui passe à la fois par des lectures et des espaces d'entraînement. À travers son enseignement, caractérisé, au contraire des deux propositions

¹ Sa première réaction à la question du parcours est d'ailleurs révélatrice. Il renaude : « C'est chiant de parler de parcours parce qu'on dit toujours un peu des conneries. Parce que c'est une espèce de mélange de concours de circonstances, de rencontres » (ent., 03/15).

² Cf. supra, « Baptême des enseignements : de la difficulté à donner un nom », Partie 2, III. 2., p. 300-301.

³ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 29.

⁴ Sans l'exclure absolument de cette étude, je ne m'attarderai pas sur la pratique qu'il propose du jeu masqué et du clown et me concentrerai sur l'enseignement dit de « préparation au jeu ».

⁵ Je développerai des réflexions plus précises sur le travail avec la machine plus loin. Cf. infra, « L'agrès acrobatique : objet « transitionnel » et partenaire stimulant », Partie 4, II. 4., p. 569-573.

⁶ Cf. supra, « Coprésence de modèles de transmission », Partie 1, III. 2., p. 136-145.

pédagogiques que nous venons d'aborder, par l'absence de protocole défini, il tâche de transmettre cette résolution aux acteurs.

Le début de ses cours est parlant à cet égard. Les élèves arrivent progressivement et s'allongent sur le parquet de la salle de Musique¹ ; certains commencent à bouger librement en explorant le rapport au sol et, au fur et à mesure, tous les élèves se mettent à faire de même (Marc Proulx compris). Au détour d'un mouvement, il lance en guise d'énoncé : « Mettez votre attention sur ce que vous faites : observez quand est-ce que ça démarre. Réveillez une certaine qualité d'attention. Suivez le poids et la mémoire des exercices que l'on a déjà faits » (cours, 12/13). Pour démarrer, les acteurs n'attendent ni consigne, ni professeur : c'est même la qualité de leur présence pendant ce premier temps de travail qui semble déterminer les propositions du professeur. À travers des incitations vocales, il invite les élèves à porter leur attention sur différentes parties de leur corps (bas du dos, bassin, cage thoracique, plexus, cou et enfin, chevilles et poignets) et leur demande de les solliciter lors de ce premier « état des lieux » sans pour autant transmettre une forme dansée ou un mouvement pour ce faire. Cet exercice de démarrage, reproduit à plusieurs reprises en début de cours, semble se résumer à la formule qu'il répète comme un mantra, « suivre le poids ». L'absence du cadre précis de « l'exercice » constitue une donnée intrinsèque à son enseignement. Bien sûr, ce n'est pas le premier cours de l'année et les élèves ne découvrent pas ce travail comme je le fais à ce moment-là, d'où cette économie dans l'énonciation. Celle-ci apparaît cependant comme un parti pris de l'enseignant. Marc Proulx déclare choisir de travailler avec « ce qui vient » : « Je pourrais avoir des objectifs et savoir ce que je vais vous apprendre, vous apporter, mais je résiste à ça. Je ne veux pas vous formater. Alors je travaille avec ce qui vient » (cours, 10/14).

Dès les premières minutes du cours, Marc Proulx est aux aguets, il circule dans l'espace, bouge avec les élèves, tente de percevoir l'humeur du jour afin de dégager une piste de travail qui deviendra une direction donnée à l'entraînement². Je retrouve cet usage dans plusieurs enseignements corporels, notamment celui de Loïc Touzé. En début de cours, il compte, en partie, sur sa perception de « comment est le corps » (le sien mais aussi celui des élèves) pour décider du programme du jour. D'autres critères d'appréciation de la situation s'ajoutent à celui-ci : le moment de la journée et de la semaine (l'avancée du stage), les événements de la veille (donc l'écho et les réflexions que le travail a suscités) mais aussi les pensées éparses soulevées par les expériences traversées depuis par l'intervenant et les élèves³. Le chorégraphe s'infuse de toutes ces données pour entamer le travail et proposer un axe ou un focus pour la matinée ou la journée¹.

¹ Pour cette description, je m'appuie sur le cours du 4 décembre 2013 avec le groupe 42 ; mais j'ai pu assister à plusieurs démarrages de ce type.

² En octobre 2014, il décide de démarrer tous les après-midis par l'exécution d'un dessin (cf. infra, « Rituels d'enseignement », Partie 3, IV. 3., p. 432-433) mais les règles du jeu de cet exercice sont improvisées à chaque fois selon ce même principe d'adaptation à l'ambiance.

³ Loïc Touzé : « La façon dont j'enseigne de manière pédagogique c'est que j'ai une masse de possibles et j'écoute comment est le corps. Ce matin, j'étais fatigué, c'était jeudi matin, ils étaient fatigués, j'ai décrété depuis 10 ans que le jeudi matin c'était le « hips-day », donc il faut travailler les hanches et je me disais, c'est hips-day comment je vais travailler...? Aussi, à cause de la pièce qu'on a vu hier les TG Stan où je sentais qu'ils étaient excités avec ces belges qui dansent, c'est bien aussi

Dans l'enseignement de Marc Proulx, ce procédé est démultiplié dans la mesure où il se poursuit à l'échelle du cours, devenant l'objet de l'attention du professeur comme des élèves. Celui-ci leur demande d'éveiller une qualité d'attention et d'attitude semblable à celle que nous venons de décrire afin que la structure du cours, son démarrage, mais aussi son déroulé et donc sa structure, soient pris en charge par l'ensemble des protagonistes en présence. « Quand je bouge, qu'est-ce qui me traverse ? Comment ça se relie à votre pratique tout ça ? », lance-t-il à la suite des indications citées plus haut (cours, 12/13). Il demande de la part des élèves une écoute et une attention pleine et entière à leurs sensations mais aussi aux corps des partenaires, à l'espace, autrement dit au temps de travail partagé. Sans le nommer explicitement, c'est principalement à cet enjeu que se rapporte son enseignement. Les différents outils introduits au fil du travail sont des appuis (toujours proposés et non pas imposés) pour avancer dans ce sens : « j'aimerais bien qu'on se mette à l'envers aujourd'hui », suggère-t-il (cours, 12/13). Certains énoncés reviennent de manière récurrente (comme « suivre le poids », « bouger avec l'autre » ou « bouger pour l'autre ») et on retrouve plusieurs combinaisons physiques possibles pour amorcer le travail (se mettre dos à dos avec un partenaire, passer sur les mains et tester ses appuis, se « mettre à l'envers ») mais aucune de ces options n'est systématique et les demandes du professeur sont rarement plus explicatives que cela. Il lui arrive de suspendre ces explorations libres pour montrer une forme (acrobatique ou dansée) et inviter les élèves à la reproduire : il les enjoint à progressivement trouver la logique physique du mouvement et la fluidité de son exécution avant de les inviter à revenir à leurs « propres désordres » (cours, 10/14).

Marc Proulx participe systématiquement au travail d'entraînement qu'il propose aux élèves. À certains moments, il s'extrait du collectif en mouvement pour avoir une vision d'ensemble, puis, il replonge dans la mêlée. Il expose les raisons d'être de ce procédé : « Ça m'aide de le faire avec vous parce que je construis à partir des sensations et pas des idées » (cours, 10/14). La détermination instinctive de la conduite du cours, évoquée pareillement par Anne Fischer et Loïc Touzé, est ici poussée à son comble. En procédant à ces allers retours entre action et observation, il dirige le travail des élèves depuis l'intérieur du processus d'apprentissage engagé : celui-ci s'organise ainsi sur le mode de l'expérimentation collective. Marc Proulx concède :

Je voyage, je fais un peu avec vous, donc je ne vois pas tout : mais ce n'est pas grave et c'est un peu l'esprit de cette école. Et comme ça, vous avez le temps d'expérimenter, alors que dans certains stages (et c'est bien aussi mais c'est différent), vous passez beaucoup de temps à regarder et peu de temps à expérimenter. (cours, 10/14)

La notion de durée est extrêmement importante dans ses cours : il lance des stimulations et laisse les élèves chercher. Il leur ménage du temps pour cela. La question qu'il soulève au sujet du temps

de leur dire que je ne suis pas un « Régycien » je ne fais pas que du Claude Régy, des marches dans l'espace, qu'on peut mettre en jeu de manière fantaisiste les concepts les plus complexes » (ent., 10/15).

¹ Le rituel de démarrage observé dans plusieurs cours d'interprétation, en particulier dans les classes d'interprétation du CNSAD diffère légèrement de celui-ci : les élèves se rassemblent autour du professeur qui demande à l'assemblée « qui veut passer quoi ? », autrement dit, quelles scènes les élèves désirent présenter et travailler ce jour-là. Le planning de la matinée de travail s'organise en fonction des réponses à cette question : le professeur établit une liste et une chronologie qui deviennent les supports du déroulé du cours. Cf. infra, « Rituels d'enseignement », Partie 3, IV. 3., p. 432-433

imparti aux élèves pour éprouver les demandes du professeur dans les espaces de cours est sensible. Dans l'apprentissage proposé par Marc Proulx, c'est l'expérimentation qui prime, le temps de l'explication étant réduit à son strict minimum (mis à part lorsque l'enseignant prend la parole pour raconter des anecdotes sur son parcours professionnel ou mettre en lien telle remarque d'un élève avec son expérience de la scène). Les élèves sont ainsi perpétuellement invités à la recherche et la durée du cours devient son cadre premier. Marc Proulx ne formule jamais d'obligation stricte de faire tel ou tel énoncé : certains élèves s'arrêtent, reprennent, d'autres se mettent parfois sur le côté ou sortent brièvement de la salle pour boire, prendre l'air et se glisser à nouveau dans le travail. Ses remarques, si elles prennent par commodité syntaxique la forme d'impératifs, en ont rarement la teneur. L'enseignant ne dirige pas le travail mais installe une structure *a minima* pour qu'un dispositif d'expérimentation partagée puisse s'établir.

Au détour des réflexions, essaimées à voix haute à mesure que les élèves se meuvent, il parle très souvent du « métier » : « dans le métier, ça arrive qu'il y ait des gens qui vous regardent vous préparer, alors il faut s'habituer à cela », ou « attention, dans le métier, on ne dit jamais “on en fait un dernier”, mais “encore un”, sinon, l'attention baisse » (cours, 10/14). Il réalise lui-même à haute voix : « je vous parle beaucoup du métier, pas de l'école » (cours, 10/14). Et en effet, l'objet de l'enseignement de Marc Proulx est moins la transmission de disciplines artistiques identifiables que celle d'une expérience de la scène, métabolisée dans le corps de l'artiste sous la forme d'intuitions sensibles et de sujets d'attention. Par exemple, après un moment de discussion, il demande aux élèves d'aller retrouver un endroit sur le plateau où il s'est passé quelque chose, ou qui les a intrigués et il remarque : « il y a des endroits où l'on se sent bien et inversement » (cours, 03/15). Ainsi, il les invite à être sensibles à l'espace non seulement esthétiquement ou dramaturgiquement mais en tant que support d'une mémoire du travail d'une part et de la subjectivité de l'acteur de l'autre. On retrouve ce type de proposition dans l'enseignement d'Alexandre Del Perugia, qui se présente aussi comme une forme de propédeutique aux problématiques de la scène. À travers le récit de ses propres expériences et des interrogations qu'il multiplie pendant le travail physique, il cherche à éveiller le questionnement des élèves sur des sujets extrêmement concrets du travail de l'acteur, comme la préparation, le partenariat, l'adaptation. Marc Proulx résume la chose ainsi : « ici, on est dans la cuisine du comédien » (cours, 12/13).

Ajoutons : une cuisine sans livre de recettes, mais aussi sans chef ; et d'une certaine manière, sans salle de restaurant ni clients non plus. En effet, cet enseignement étant intégré dans une formation qui ne tisse aucun lien entre les espaces de travail de fond et les ateliers d'interprétation, il ne s'articule pas directement au « métier » dont parle Marc Proulx : au contraire, il est relativement isolé du reste de la formation. Dans ce contexte d'apprentissage, la particularité de sa proposition pédagogique devient en même temps sa limite : conçue comme une « préparation au jeu » (même si Marc Proulx est

mitigé sur cette appellation), donc comme un tremplin vers les différents ateliers d'interprétation traversés par les élèves, elle est ainsi dépouillée de sa vocation, donc de son sens.

Le temps imparti à cet enseignement dans le programme de formation des acteurs n'a pas cessé de diminuer ces dix dernières années : pour Marc Proulx, ce choix de la direction a des conséquences directes sur son enseignement. Apprendre une technique demande du temps et il estime qu'avec celui dont il dispose avec les élèves, il serait impossible voire dangereux de leur transmettre une des techniques qu'il a traversées. Aussi, il relie ses partis pris pédagogiques (éclectisme et absence de formalisation) aux contraintes imposées par l'établissement. Il explique : « à titre d'exemple, la technique corporelle que j'utilise, je me rends compte qu'elle devient trop difficile et trop exigeante pour eux s'il n'y a pas assez de pratique ». De même, il note : « Si je me base sur la technique acrobatique par exemple, et bien, ce n'est pas en trois semaines que j'apprends à quelqu'un à devenir acrobate ! Ou pour le chant lyrique ou pour un instrument ! ». Il en conclut : « Faute d'être technique, c'est déjà de réveiller l'observation, l'instinct, l'expérimentation. Devenir un magasin de sensations et se faire son point de vue ». Le défaut de temps interdirait l'apprentissage rigoureux de techniques mais légitimerait l'invention d'un enseignement (une « non-technique » dit-il) qui en les survolant, tente de les dépasser. Il déclare :

C'est plus un travail archéologique, c'est une observation, arriver à mettre des mots sur ce avec quoi on joue. C'est une espèce de non-technique. C'est aléatoire, c'est le bordel, mais quand on y regarde de plus près, il y a des grands principes et ça m'intéresse de donner des grands principes, parce que si tu pars avec des grands principes, la forme on s'en fout un peu. Parce que les grands principes tu peux les re-canaliser dans ton écriture, dans ton jeu ; ils sont plus utiles pour être réappropriés que la forme. (ent., 11/13)

Paradoxalement, en récusant l'idée de pédagogie, cette « pratique » en devient une. En entretien, Marc Proulx résume l'enjeu principal de son enseignement ainsi : « développer une certaine qualité d'attention qui pourrait se résumer pour moi dans l'état de jeu, ce que c'est pour moi que l'état de jeu ». Trouver des moyens de faire accéder l'acteur à cet « état de jeu » (Stanislavski disait « état créateur¹ ») est le défi que se sont proposé tous les grands théoriciens du XXe siècle, motivant l'invention de pédagogies. Du système de Stanislavski à la biomécanique de Meyerhold (en passant par le training de Grotowski et les exercices de Barba), tous ont cherché à conduire l'acteur vers cette disposition au jeu dont chacun a tenté de définir les attributs². Ainsi, en refusant la technique, l'enseignement de Marc Proulx construit une pédagogie « en creux » : « tout ce que je fais, je ne peux pas vous le dire comment le faire, mais je peux le faire » déclare-t-il aux élèves (cours, 10/14). À travers cette proposition, Marc Proulx fait la tentative d'une transmission pure de son expérience artistique et professionnelle, soit de la somme de compétences et observations accumulées à l'exercice de la scène. Il explique :

Quand je bouge, quand je pratique, quand je me prépare, ce qui devient ma technique, c'est tout ce que j'observe, qui me frappe et dont je peux arriver à retrouver les chemins, peut-être arriver à mettre

¹ Constantin Stanislavski, Chapitre XIV, « L'état créateur », *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 293-303.

² Cf. infra « Un « état créateur » à la croisée des disciplines », Partie 4, III. 2., p. 582-590.

des mots dessus. C'est les choses que j'ai observées en fait : ça devient mes techniques. En fait, je partage beaucoup ce que j'ai observé en pratiquant, en jouant, en tournant dans ce métier. Ça pourrait être une définition de la technique. (ent., 11/13)

Cette définition nous semble stimulante : la technique du comédien serait *in fine* la somme des observations, sensations, expériences qu'il aurait accumulées tout au long de son parcours d'artiste. Elle serait donc, essentiellement, appropriation et dès lors, interprétation : savoir empirique, œuvre vivante d'une curiosité et d'une sensibilité déployées dans toutes les directions, au service de la construction artisanale d'une pensée de sa pratique et d'une pratique pensée. Marc Proulx le résume ainsi : « Je travaille avec ce que je connais, et ce que je connais, c'est ce que j'ai senti » (ent., 11/13). Le risque inhérent à cette suggestion est que dans ce contexte de l'école, cette attitude soit limitée et que cette « technique », au sens défini par Marc Proulx, confine à la théorie. Sortis de leur contexte de naissance, les observations essaimées pendant les cours perdent de leur pouvoir d'action et de leur concret ; l'élève accumule les remarques et petites règles pratiques dont il pourra faire usage une fois sorti de l'école. Mais pour l'heure, il ne fait que les enregistrer mentalement faute de pouvoir les tester dans la pratique.

De plus, le choix de Marc Proulx de ne pas transmettre horizontalement les techniques dont il a la maîtrise peut potentiellement être frustrant pour l'élève. Quand il bouge avec eux, il leur donne un avant-goût de la fluidité et de la liberté de mouvements qu'il a acquises au fur et à mesure des années sans pour autant transmettre les procédés et techniques par lesquelles il est passé pour développer ces compétences. Bien sûr, il est impossible de transmettre vingt ans d'expérience de la scène en l'espace de deux ans : sa position a cette honnêteté et réveille une forme d'humilité chez les élèves. Mais sa présence à temps plein entre les murs de l'établissement augmente cette impression d'inassouvissement qui devient à la fois la sienne et celle des élèves : il est perpétuellement dans l'école, mais sans véritables plages horaires d'enseignement. Les élèves sont contraints, s'ils désirent en savoir plus et apprendre de lui, de « caser » des sessions de travail supplémentaires dans leur emploi du temps (déjà extrêmement chargé) : en conséquence, c'est l'organisation qui devient acrobatique, plus que l'enseignement.

Du reste, avec ce système, ce sont souvent les élèves qui ont déjà une affinité particulière avec ce travail qui en redemandent et non pas ceux que celui-ci vient déranger ou qui n'en ont pas encore perçu les résonances. Marc Proulx est clair avec cela : « dans tout ce que je fais, si le corps n'est pas une question pour un acteur, si l'espace n'est pas une question, si la salle, si le partenaire n'est pas une question, si le théâtre n'est pas une question : je ne peux rien faire » (ent., 11/13). Pendant les cours, il ne laisse jamais personne « sur la touche », mais en dehors de ces créneaux imposés, son travail s'arrête. Dans ces conditions, il évoque le risque, pour les élèves, de faire des impasses :

Il y a des époques où je les voyais systématiquement individuellement. Là, on est à une époque où on ne souhaite pas qu'on les voie systématiquement : c'est ceux qui veulent. Ce n'est pas forcément une bonne chose : parce qu'il y en a qui ne vont jamais venir. Donc il va y avoir des choses qu'ils ne vont jamais sortir. (ent., 11/13)

Compte tenu de la place de cet enseignement dans les plannings, c'est aux élèves que revient la responsabilité de s'engager dans cet apprentissage. Comme le dit Marc Proulx, ils doivent « le choisir » pour que la transmission puisse aller plus loin :

Vu la légèreté de ces initiations de base, on ne peut pas être exigeant avec les élèves s'ils ne choisissent pas. Bien sûr, je garde des objectifs forts mais je ne peux pas être dur avec eux s'ils ne me choisissent pas. On n'est pas en Asie. Mais si tout d'un coup quelqu'un me choisit, tout d'un coup, on parle moins et on bosse plus ; on peut pousser, demander des choses plus difficiles : il y a une prise de décision, encore une fois. Enfin, c'est comme ça que j'ai appris : après, sans doute que je commence à devenir vieux ! Quand je voulais apprendre quelque chose, il fallait que je trouve la personne pour me le montrer, ou les contrats sur lesquels je pouvais l'apprendre puis changer de pays s'il faut, pour aller à la chasse. (ent., 11/13)

Marc Proulx rappelle que le choix de techniques est toujours et avant tout un acte artistique. Selon lui, c'est à cette condition que leur apprentissage pourra réellement se développer et atteindre une profondeur chez l'interprète ; à ce moment-là, les techniques apprises deviennent des éléments constitutifs de son identité artistique. Or, libre choix des disciplines et pratique intensive en vue d'une véritable maîtrise ne sont pas les axes choisis par la direction de l'établissement dans lequel il enseigne. Le premier serait absolument ingérable à l'échelle de ces écoles et le second demanderait des aménagements (notamment sur la place de l'interprétation, au moins pendant la première année) que les instances décisionnaires ne semblent pas prêtes à envisager. Aussi, au TNS, le travail sur la technique physique proposé par Marc Proulx se cantonne au stade et aux enjeux de l'initiation, dans tous les sens de ce terme (y compris celui d'accession d'une jeune recrue aux premières connaissances d'une science ou d'une profession sous la houlette d'un aîné conducteur).

Des outils techniques au service d'un apprentissage de la conscience corporelle - Muriel Barra et Valérie Onnis (ESTBA/ESAD)¹

Le parcours de ces deux professeures ainsi que l'enseignement qu'elles dispensent comportent de nombreux points communs, d'où le choix de les présenter conjointement. Loin de nous l'idée de les assimiler pour autant ; toutefois, leur transmission de la danse repose sur des outils similaires et adopte un parti pris analogue sur la question de la technique : les étudier ensemble permettra donc de densifier les interrogations qu'elles soulèvent.

Muriel Barra et Valérie Onnis justifient toutes deux d'une formation de danseuse contemporaine : plus encore, dans leur apprentissage, elles ont toutes deux expérimenté de multiples styles de danse (classique, jazz, claquettes) avant de se tourner vers la danse contemporaine. Dans les programmes des

¹ Cette double étude de cas repose sur mon observation de ces enseignements et sur un entretien avec chacune de ces professeures. J'ai assisté au travail de Muriel Barra à deux reprises (en octobre 2013 et en janvier 2014). J'ai suivi le travail de Valérie Onnis avec plusieurs promotions de l'ESAD à l'occasion de cours réguliers (en novembre et décembre 2014) mais aussi d'un stage avec les élèves de la section arts du mime et du geste (en mars 2015). Aussi, s'il est proportionnellement plus question de l'enseignement de cette dernière dans cette partie, ce n'est aucunement un jugement qualitatif mais bien le reflet de ce déséquilibre en termes de sources.

écoles étudiées, leur enseignement est tantôt désigné sous l'intitulé « Danse », tantôt sous celui, plus spécifique de « Danse contemporaine »¹. Néanmoins, Muriel Barra récuse cette dénomination :

Oui, pour moi c'est faux. Ça n'est pas un cours de danse contemporaine. Déjà, on discute de ça dès qu'on arrive. Moi, je suis danseuse contemporaine donc forcément... Mais ce n'est pas un cours de danse contemporaine. (ent., 09/15)

De même, Valérie Onnis dit essayer, dans son enseignement, de ne pas transmettre de « style » identifiable, mais de communiquer aux élèves quelque chose qui corresponde à « une base commune » (ent., 03/15). La danse contemporaine constitue donc le socle sur lequel leur pratique, tant artistique que pédagogique, repose, sans pour autant les y limiter. L'interdisciplinarité est au cœur de leur pratique de la scène, que ce soit à travers les collaborations qu'elles mènent avec des artistes issus d'autres disciplines (elles dirigent toutes deux des compagnies), ou dans leur définition de leur propre identité artistique². De plus, au cours de leur parcours, elles ont toutes deux fait la rencontre d'une autre technique, non artistique, qui a pris une importance particulière dans leur pratique et dans leur enseignement. À la suite d'une blessure, Muriel Barra raconte avoir été obligée de chercher d'autres moyens pour transmettre sans passer par la monstration, mais aussi pour se soigner et retrouver de la mobilité. À ce moment-là, les différentes techniques de danse lui semblent tout à fait inappropriées : elle s'oriente donc vers une pratique de conscience corporelle inspirée de la médecine traditionnelle chinoise nommée Yang Sheng. Stimulée par ce travail, elle se lance dans des études de médecine chinoise et développe une activité de thérapeute ; en parallèle, elle se remet (en partie grâce à cet apprentissage) de sa blessure. Aujourd'hui, elle introduit naturellement des éléments de cette technique dans ses cours et la connaissance du corps que lui ont apportée ces études infuse son enseignement. De même, Valérie Onnis a suivi l'intégralité de la formation Feldenkrais ; elle intègre aujourd'hui dans son enseignement des principes ainsi que des exercices issus de cette technique.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que les deux professeures mobilisent souvent ces techniques en tout début de cours. Muriel Barra commence par un temps où les élèves, disposés en cercle, pratiquent des « automassages », autrement dit une stimulation des différentes parties du corps par le toucher³. Quand j'assiste au cours de celle-ci en octobre 2013 à l'ESTBA, elle leur montre ce « tour du propriétaire » pour la première fois et détaille chacune de ces petites manipulations. Les mains, le visage, le crâne, la nuque, les bras, le dos, jusqu'aux pieds : aucune parcelle du corps n'est laissée de côté. Certaines stimulations concernent des zones extrêmement précises comme les oreilles, le nombril, différents points du pied : elle montre à mesure qu'elle décrit ce qu'elle fait et elle donne parfois des intentions (« passez les mains devant le visage et derrière la nuque, [...] comme si on voulait défatiguer ») ou des précisions anatomiques (« sentez l'importance du lien entre cette partie-là [le sternum, les clavicules] et le bassin »). Certaines manipulations, notamment celles du dos, se font à

¹ Cf. supra, « Les fidèles : danse et chant », Partie 2, III. 1., p. 279-284.

² Cf. infra, « Des parcours mixtes : l'interdisciplinarité comme identité », Partie 3, I. 2., p. 317-319.

³ Je m'appuie ici sur les deux cours que j'ai pu voir : il est fort probable qu'il y ait d'autres débuts de séance possibles.

deux. Elle remarque que sans les explications, ce processus d'éveil ne demande qu'une vingtaine de minutes pour être réalisé. Elle souligne à leur adresse :

Ce travail d'automassage, c'est un réveil énergétique du corps que font les moines taoïstes. Quand j'ai été blessée, je me contentais de cet échauffement-là avant de rentrer en scène. Il y a plein de façon de mettre le corps « prêt à ». Ça, c'est une façon. Ça demande peu de place. Mais ça demande une grande écoute du corps. (cours, 10/13)

En effet, sans écoute réelle des indications précises de l'enseignante (qui sont visiblement nourrie d'un savoir physiologique profond issu de sa pratique thérapeutique du Yang Sheng) et sans un vrai niveau d'attention à ses propres sensations, l'exercice pourrait être pris à la légère et passer pour une « chauffe¹ » parmi d'autres.

Dans le même ordre d'idée, les cours de Valérie Onnis démarrent fréquemment par un travail de micromouvements, au sol, inspiré par la méthode Feldenkrais : allongés sur le dos, les élèves commencent par de petites rotations des chevilles, puis le bassin se met en mouvement. Suivent plusieurs étirements simples au sol et une mise en mouvement progressive pour petit à petit se retrouver sur ses quatre appuis (soit en position « quatre pattes »). Dans les tout premiers exercices de mobilité, l'enseignante les exhorte à être « moins volontaires », à travailler sur « l'intériorité », à visualiser les zones qu'ils bougent et à s'appuyer sur la structure osseuse : autant de principes constitutifs de la méthode Feldenkrais² absolument intégrés au travail de démarrage du cours, ainsi qu'au reste de son enseignement.

Il est arrivé à plusieurs reprises que l'attention des élèves soit mince sur ces premiers moments du travail, soit qu'ils revenaient d'un autre cours où l'attention demandée était d'une autre nature³, soit qu'ils démarraient juste la journée de travail et n'étaient pas assez éveillés pour profiter pleinement de ce qu'activent ces exercices. Comme si ces techniques, dont la notion de représentation est complètement absente, les obligeaient à un centrage inhabituel et laborieux au départ, l'absence constitutive de « la dragée au chocolat de la représentation⁴ » rendant peut-être leur implication moins évidente et la perspective du travail plus diffuse. Mobilisées en début de cours, ces techniques permettent de proposer un échauffement accessible à tous dans la mesure où il ne place pas le corps dans une contrainte technique mais implique pour l'élève d'augmenter son niveau d'attention à ses sensations. La confusion entre grande détente et passivité dans l'apprentissage des pratiques somatiques est un écueil qui ne concerne pas uniquement les comédiens.

Petit à petit, les corps se mettent en mouvement. Dans ces deux enseignements, on observe une progression vers la danse à l'échelle du cours. Tous deux laissent une grande place à l'improvisation

¹ J'emprunte cette expression à la professeure Christine Farenc : elle l'employait lors d'une intervention auprès des acteurs de la section arts du mime et du geste de l'ESAD en janvier 2014.

² Voir Moshé Feldenkrais, *La Conscience du corps*, op.cit., et *Énergie et bien-être par le mouvement*, *Le classique de la méthode Feldenkrais*, op.cit.

³ Lors d'une discussion, Valérie Onnis m'explique qu'elle a fait la demande à Serge Tranvouez de ne pas systématiquement placer ses cours après ceux de Catherine Rétoré, qui enseigne la technique de respiration Sandra-Romond, dans la mesure où les élèves arrivaient à ses classes dans un état qui n'était selon elle pas tout à fait propice pour son travail: très toniques, mais dans une posture figée nuisant à la recherche du lâcher prise et de la fluidité proposée par la danseuse (disc., 12/14).

⁴ Michelle Nadal (ent., 08/15).

mais s'appuient aussi, alternativement, sur l'écriture chorégraphique. Le principe de construction des cours est un tressage entre ces deux dynamiques : tantôt l'improvisation est mobilisée dans le début du cours pour finir d'échauffer les corps et entraîner des notions spécifiques (les appuis, le rapport au sol, la mobilité des articulations par exemple). Les consignes d'improvisation désignent alors un focus qui devient le moteur du mouvement improvisé. Tantôt, elle arrive dans la dernière partie du cours, comme un outil d'exploration et de création. L'écriture chorégraphique est aussi mobilisée dans la première partie du cours. Valérie Onnis transmet des phrases chorégraphiques aux élèves, parfois nommées « phrases rituelles », qui deviennent des exercices d'échauffement visant à mettre en travail simultanément plusieurs aspects du mouvement, et d'autres qui font figure de « variation », c'est-à-dire de composition chorégraphique à la répétition et l'interprétation de laquelle est consacrée la fin du cours.

Peu ou prou, on retrouve dans cette articulation et ces enchaînements des principes extrêmement communs de construction de cours de danse. Lors du stage de mars 2015 avec les élèves de la section arts du mime et du geste, Valérie Onnis confirme cette idée : étant donné leur niveau technique, elle leur propose de débiter les journées de travail par un « cours technique », c'est-à-dire avec une « structure traditionnelle » (« début au sol, pliés, déplacements, dégagés, diagonales de sauts, traversées, variations » - cours, 03/15), « cours que je pourrais donner ailleurs, à des danseurs, dans des compagnies », conclut-elle. Elle remarque que ce déroulé se rapporte à un « ordre pensé » qui correspond à une logique physique. Sans pour autant le mettre à jour aussi explicitement et le respecter strictement, les enseignements de Muriel Barra et de Valérie Onnis suivent tous deux un tel protocole. À la différence que pour les élèves de la section d'art dramatique comme pour les élèves de l'ESTBA, la part d'improvisation dans les cours est beaucoup plus grande. En effet, la description de Valérie Onnis du « cours technique » sous-entend l'apprentissage et la répétition de formes (phrases chorégraphiques, variations) apprises au fur et à mesure visant à mettre en travail des zones du corps ou des dynamiques précises. Mais cette proposition fait figure d'exception. En général, ces deux enseignantes contournent le recours systématique à l'écriture chorégraphique en utilisant l'improvisation. Reprenant les mêmes mots que Valérie Onnis, Muriel Barra souligne n'être absolument pas certaine que le « cours technique » soit « judicieux pour la formation d'un comédien ». En mars 2015 à l'ESAD, une élève de la section arts du mime et du geste exprime d'ailleurs sa difficulté à ce sujet : la semaine précédente, une grande partie du travail a été consacrée à la mémorisation de ces phrases chorégraphiques. Elle souligne qu'elle était uniquement obnubilée par des soucis mnémotechniques, plutôt que d'être concentrée sur ses sensations. L'agilité mnémotechnique des danseurs est un préalable évident qui représente ici une limite au travail sur les sensations demandé aux comédiens.

Dans l'adaptation de la discipline danse à ce contexte d'enseignement, c'est donc principalement la part des formes, autrement dit des écritures chorégraphiques qui diminue. Muriel Barra est très catégorique là-dessus : « pour la forme », affirme-t-elle, « ils peuvent aller s'inscrire dans un cours de

danse » (ent., 09/15). Dans le courant d'une session de travail, Valérie Onnis distingue le « mouvement » et le « mouvement dansé¹ » et définit le premier comme jaillissement d'une nécessité intérieure et le second comme interprétation d'une forme extérieure. Elle exhorte les élèves à lorgner vers le premier (cours, 03/15).

Toutes deux soulignent être à la recherche d'une « base commune » qui serait, pour reprendre l'expression d'Isabelle Ginot, un « en dehors² » de la discipline danse : « comment le corps fonctionne » résume Valérie Onnis, c'est-à-dire un ensemble de principes desquels « on ne peut pas aller contre » :

Non, le sternum n'est pas fait pour être bombé en avant, les omoplates ne sont pas faites pour être serrées derrière, les pieds ne sont pas faits pour être en griffe... Enfin, on peut le faire. Mais si on essaye de trouver un corps plus optimal ou neutre, ce n'est pas le bon chemin. Il y a quand même des parties du corps qui sont faites pour faire des choses et pas d'autres ! La colonne vertébrale, elle n'est pas faite pour tourner sur toute sa hauteur, parce que les vertèbres sont plus grosses en bas et plus petites en haut ! (ent., 03/15)

Celle-ci mentionne des données physiologiques comme autant de principes à respecter en dehors de toute référence à une discipline en particulier. Se fait jour, dans leurs discours, le désir de doter les comédiens d'outils permettant de construire une condition physique qui soit avant tout une mise en santé des corps selon des principes organiques. Valérie Onnis souligne qu'elle s'inspire, pour ce faire, de toute une littérature théorique d'analyse du mouvement dont le livre d'Odile Rouquet, *La Tête aux pieds*³, qui fait figure, pour elle, de guide de travail. Muriel Barra résume l'enjeu de son enseignement : « faire en sorte que le terreau du corps du comédien soit le plus malléable et puisse aller dans plein de directions différentes à partir d'un point-centre qu'ils connaissent le mieux possible » (ent., 09/15). Elle formule le vœu de fournir aux comédiens une technique qui dépasserait la discipline danse. À l'horizon de ce choix pédagogique, on voit poindre l'injonction de former des interprètes capables d'une grande ouverture et d'une capacité d'adaptation multiforme. Or, selon l'enseignante, pour que la pluralité s'inscrive jusque dans le corps du comédien, celui-ci doit s'entraîner en dehors de toute technique fermée.

Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que ces deux femmes soient allées puiser à la source de techniques qui ne s'apparentent pas à un genre artistique en particulier et s'appuient sur une connaissance aiguë de l'organicité. C'est un cheminement que l'on retrouve dans la pratique de

¹ Il n'est pas de notre ressort de statuer sur cette question. Cette distinction entre le formalisme dit extérieur d'un geste caractérisé par sa technicité et la nécessité dite intérieure comme critère de l'expérience de la danse est un motif qui apparaît avec les recherches des danseurs-chorégraphes de la modernité en danse, dont Isabelle Launay pointe très bien les héritages dans la danse contemporaine : voir Isabelle Launay, *À la recherche d'une danse moderne*, Chiron, Paris 1996. Pour une approche complémentaire et exhaustive des usages des termes « mouvement » et « geste » ainsi qu'au sujet de l'apprentissage et de l'incorporation de styles et techniques de corps en danse, voir les travaux d'Hubert Godard et plus précisément « C'est le mouvement qui donne corps au geste », in *Marysas*, n° 30, 1994, « Le geste et sa perception », in *La Danse au vingtième siècle*, Larousse, Paris, 2002 (2e édition), et « Des trous noirs », entretien avec Patricia Kuypers, in *Nouvelles de danse*, Contredanse, Bruxelles, 2006, p. 56-75.

² Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 179-196.

³ Voir Odile Rouquet, *La Tête aux pieds : esquisses 89-90*, Recherche en mouvement, Pantin, 1991. Cet ouvrage est aussi mentionné comme guide de travail par Mathieu Lebot-Morin, professeur de danse, qui en transmet même des extraits aux élèves de l'ENSATT.

beaucoup de danseurs, mais aussi chez les circassiens. Fanny Sintès explique que le yoga reste la pratique privilégiée par elle et ses camarades circassiens pour s'échauffer et s'entraîner (ent., 02/16). Même si ces différentes techniques ne mènent pas toutes au même geste ou à la même corporéité, souligne Isabelle Ginot, elles représentent « une alternative aux principes de la technique dansée¹ ». Les pratiques somatiques ainsi que certains arts martiaux deviennent donc le support d'un travail physique transdisciplinaire.

Dans les deux enseignements étudiés, le contournement de la technique dansée passe aussi par la mobilisation de l'improvisation. Muriel Barra le justifie ainsi : « J'estime que mon boulot ce n'est pas de vous passer une danse, ma danse. Avec l'outil de l'impro, vous êtes capable de nourrir votre propre vocabulaire » (cours, 01/14). Excepté lorsque le professeur de danse entreprend de transmettre une chorégraphie déjà existante (mais c'est extrêmement rare), c'est une écriture de sa composition qui fait office de répertoire à interpréter. Aussi le rapport à l'écriture chorégraphique dans la transmission de la danse n'est pas du tout le même que celui du professeur de chant au répertoire, aussi large soit-il². Dans la transmission d'une écriture créée par l'enseignant apparaît le risque de restreindre la compréhension des élèves à une forme restrictive, qui plus est tout à fait personnelle. Le recours à l'improvisation constitue donc la réponse pratique à ce danger proposée par ces enseignantes. Dans cette perspective, toutes deux transmettent un travail à partir du contact³. En effet, le rapport au corps de l'autre implique nécessairement de mettre en jeu simultanément les notions de poids, de rapport au sol, d'alignement, de fluidité (autant d'enjeux mentionnés dans la définition de cette « base commune » qu'elles tentent de transmettre) mais aussi de mettre, en direct, sa propre création à l'épreuve de la contrainte que représente le corps du partenaire. En octobre 2013, c'est la première fois que Muriel Barra oriente le cours vers cette pratique. Elle m'explique : « Ça demande de s'impliquer vraiment : comme ça, je vois pour qui et où il y a des blocages » (cours, 10/13).

Enfin, les élèves sont aussi sollicités pour créer des écritures chorégraphiques. À défaut de répertoire, ils deviennent auteurs : de mouvements puis de phrases et enfin de compositions.

Malgré tout, la technique, et plus particulièrement les formes dansées, n'est pas non plus absente de ces enseignements et représente une part importante de ceux-ci. Valérie Onnis utilise parfois sa connaissance du tango et concède que l'apprentissage de cette forme permet de retraverser des grands principes évoqués dans l'entraînement et les improvisations. Elle souligne :

Par rapport au tango, c'est une façon de retravailler les mêmes notions (verticalité, appuis dans le sol, déplacement du centre, le contact avec le partenaire), mais dans une forme précise qui est le tango. [...] De faire les liens aussi. Pas d'apprendre le tango pour apprendre des pas, mais pour relier avec ce qu'on apprenait déjà. Comme la verticalité est exacerbée dans le tango, comme on puise vers la terre pour être le plus tendu possible, c'était intéressant pour eux de pousser ça. Et on ne le lâche

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *op. cit.*, p. 188.

² Cf. infra, « Répertoire(s) : la place des écritures dans la transmission des autres arts », Partie 4, II. 3, p. 555-568.

³ Cf. infra, « Principes et protocoles de l'improvisation dansée », Partie 4, II. 2., p. 536-544.

pas ! Et trouver les ressources en soi, pour maintenir ça. C'est en ça que ça m'intéresse de leur transmettre le tango : ce n'est pas juste le danser. (ent., 03/15)

D'autant que le tango comporte une part importante d'improvisation : « à tous les instants, ça improvise. Il y en a un qui propose, l'autre doit répondre à cette demande. Il y a une attention extrême. C'est comme une méditation : on ne peut pas s'échapper, sinon, on perd le contact avec l'autre » (ent., 03/15). L'apprentissage d'une forme devient l'occasion de rassembler les compétences acquises dans l'exploration libre et, peut-être, de les densifier en s'appuyant sur ce cadre à la fois plus contraint et moins sollicitant que l'improvisation totale où le comédien est face à ses propres ressources sans le chemin balisé des « pas ». D'autant que, dans la reproduction de formes, intervient plus frontalement la notion d'interprétation. C'est ce que met en exergue Muriel Barra :

La reproduction de formes, ça permet de tester où est ma mémoire corporelle, dans quel état est ma coordination, qu'est-ce que je peux faire d'un langage qui n'est pas le mien, comment je vais le transformer... C'est comme avec tout langage appris : ils vont être interprètes, donc c'est important qu'ils puissent voir ce parallèle-là. (ent., 09/15)

Comparant les élèves de la section arts du mime et du geste et ceux de la section art dramatique dans leur rapport au mouvement, cette dernière évoque le plaisir manifeste éprouvé par les premiers à mobiliser leur technicité (notamment acrobatique) dans les improvisations :

Les élèves de troisième année sont partis dans des trucs très techniques dans l'improvisation collective... Mais très peu d'[interprétation]... juste un regard, faire une chose simple, plus dans le ressenti. Les deuxième années, qui avaient moins de technique étaient plus dans ça : on prend le temps de se sentir. Alors que eux, ils y vont tout de suite dans le « je te porte » ! Et ils s'éclatent là-dedans : il y a un autre plaisir.

Dans ces propos, le risque évoqué est celui d'une technicité qui insensibiliserait l'interprète. En entretien, nous évoquons le danger de banalisation, notamment du contact, qui existe dans les pratiques qu'elles proposent. À force de se toucher, de se frotter, de s'empiler, se développe un apprivoisement du corps de l'autre et son corollaire négatif, une déperdition de son altérité constitutive et de son caractère troublant. Valérie Onnis confie à propos de sa propre pratique du tango :

Je me rends compte à quel point maintenant mon contact avec l'autre est un contact technique, alors qu'au début pas du tout... Tous les corps étaient troublants : se sentir proche d'un homme, sentir son parfum, son corps... La danse était presque motivée par ça. Alors que maintenant, plus du tout. Je me rends même compte parfois que j'ai dansé avec quelqu'un dont j'ai même pas regardé le visage, rien. Je suis juste en contact avec son corps, cette sensation... Il y en a qui disent que c'est presque plus profond, parce qu'on se sent presque à l'intériorité de la personne, et pas son extérieur. Mais aussi quelquefois, ça enlève ce côté sensoriel [...] Ce côté qui peut troubler, qui fait que tes sens sont en éveil. Et là, ça passe à travers un cadre, un critère, une grille, une technique où tu essayes de répondre à la technique de l'autre et d'oublier un peu la personne. Parfois, elle te revient d'un coup ! (ent., 03/15)

Technicisés, le toucher comme le geste perdent de leur valeur sensible donc expressive. Toutefois, étant donné le peu de temps que représentent ces enseignements dans les cursus, ce danger pour les élèves acteurs semble plutôt théorique. D'autant que la mobilisation de ces formes ou techniques est intégrée dans un travail plus global sur la conscience et la sensation. Muriel Barra résume :

Je crois que ce qui fait les grands, c'est quand c'est conscient tout le temps. Parce que quand c'est conscient tout le temps, il n'y a pas de banalisation, qu'il y ait de la technique ou pas. Gérard Philippe

avec Michèle Morgan, le moment où ils se touchent, c'est énorme. Il faut leur faire travailler l'effleurement, l'emboîtement : c'est bien qu'ils puissent le vivre. (ent., 09/15)

Au centre de ces pratiques, on retrouve le terme de « qualité », qui apparaît comme une notion transversale possible rassemblant les différents enjeux de ces enseignements et traversant à la fois le travail sur des écritures chorégraphiques et l'improvisation.

« Maintenant que l'on connaît cette phrase [chorégraphique], on va améliorer la qualité de notre mouvement », explique Valérie Onnis (cours, 11/14). Dans ce cas-là, le terme de qualité renvoie principalement à la fluidité dans la réalisation du geste. On peut se demander s'il est ainsi question de ce que Marc Proulx nomme la « qualité dansée » pour l'exclure de son approche (ent., 11/13). Questionnée sur la définition de ce terme, Muriel Barra émet l'hypothèse que c'est en partie cette perspective de la « qualité » qui rend tout geste (au sens propre comme au figuré) potentiellement artistique. Elle propose :

Peut-être qu'on est là dans ce qui différencie un athlète d'un artiste. On n'est pas dans un mouvement efficient, celui qui va être le plus efficace. On est dans l'état du corps, dans le mouvement qui dit, qui exprime. Donc si on n'est pas dans une qualité maximale, s'il n'y a aucune finesse, on n'est plus au même endroit. (ent., 09/15)

Dans d'autres cas, le terme de qualité est suivi d'un adjectif et désigne la propriété ou nature du mouvement travaillé. Ce syntagme fait souvent figure d'énoncé d'improvisation : « travaillez la qualité, le moelleux » demande Muriel Barra pendant une improvisation (cours, 10/13). Parfois, il est suivi de consignes de mouvements plus précises : Valérie Onnis demande aux élèves de travailler sur les qualités « saut » et « suspension » et insiste : « ce n'est pas une forme » (cours, 12/14). À plusieurs reprises, Valérie Onnis parle de la « qualité du contact » et demande aux élèves de la garder et de l'entretenir même lorsqu'ils bougent seuls. Elle précise même plus tard : « La qualité de mouvement du contact n'est pas seulement là quand on est à deux et en contact. C'est une qualité propre » (cours, 03/15).

Interrogée sur la définition de ce terme, la performeuse et professeure de danse Nadia Vadori-Gauthier qui enseigne aux élèves des conservatoires d'arrondissement de la ville de Paris¹, met l'accent sur l'absence de connotation « psychologique » dans son utilisation (et dans son enseignement en général) :

C'est du poids, de la légèreté, de la vitesse, etc. Qualités plus osseuses, organiques, liquides, les glandes endocrines... Des qualités sont liées à des systèmes physiologiques. Ou à des forces ! Comme la vitesse, la lenteur, l'expansion, la condensation. La qualité peut être de tout ordre. (ent., 02/16)

On retrouve dans ce discours la tendance à l'abstraction de la danse contemporaine et en même temps le caractère éminemment concret de ses outils. Valérie Onnis compare les différentes « qualités de corps » aux « différentes couleurs qu'un peintre peut avoir sur sa palette » (ent., 03/15). « Couleurs », « matières », « états » mais aussi en passant « par la poétique », « les différentes qualités de saison » par exemple. Les consignes d'improvisation permettent d'explorer un répertoire non-

¹ Cf. « Offrir un espace de recherche – entretien avec Nadia Vadori-Gauthier », Livret des annexes, p. 316-325.

exhaustif de qualités qui sont autant d'invitations à dépasser ses propres limites et habitudes de mouvement. Valérie Onnis souligne que cette tendance à n'avoir, au départ, que « peu de qualités » n'est pas propre aux comédiens mais suppose d'aller au-delà de ses préférences. L'un des outils qu'elle propose pour ce faire est la création puis la transmission de petites séquences chorégraphiques des élèves entre eux :

Pouvoir varier... Et pour ça, ils apprennent les chorégraphies les uns des autres. Parce qu'il y en a qui ont des qualités un peu brutes, et tu vas te mettre avec quelqu'un qui est toujours dans la douceur, dans quelque chose d'un peu tendre comme ça et apprendre la chorégraphie de l'autre. Déjà, l'autre, en l'enseignant, il va se rendre compte à quel point sa qualité est brute. Parce qu'il n'en a pas conscience, lui : il est toujours là-dedans ! L'autre aussi va lui renvoyer : « ouf ! j'ai du mal ; parce que qu'est-ce que c'est brut ! » (ent., 03/15)

Ouvrir son propre répertoire de gestes et de mouvements et sortir de ses habitudes sans pour autant de soumettre à un autre langage (restrictif par essence) : ce double objectif semble motiver les choix structurant ces enseignements, les plaçant essentiellement entre technique et expérimentation libre.

Parfois, l'utilisation du terme « qualité » glisse pour désigner non plus le mouvement, mais l'attitude des élèves en travail : Valérie Onnis parle d'une « qualité de disponibilité à soi » (ent., 03/15) puis pour désigner à la fois la liberté et la spontanéité des propositions des élèves, d'une « qualité d'improvisation » ; Marc Proulx parle de son côté d'une certaine « qualité d'observation, d'attention » (ent., 11/13). Interrogée sur la possibilité de proposer des qualités d'un autre ordre dans son travail comme l'audace ou la liberté, Nadia Vadori Gauthier répond par la négative : « Non. Je n'apprends pas ça. Je dis joie, mais non, je ne dis pas “Trouvez de la liberté”, parce que si l'on me disait ça, ça me bloquerait, je crois. Elle se trouve ! Mais je les engage à oser, bien sûr, sans me focaliser là-dessus » (ent., 02/16).

Il semblerait que l'on butte alors sur une limite que se donnent ces enseignements : les qualités concernent le mouvement, parfois l'interprète en travail, mais jamais l'être ou la personne. Une distance se place sur ce sujet : non pas celle du juge bien sûr, mais plutôt celle de l'observateur étonné. L'implication intérieure que demande toute interprétation, qu'elle soit d'un mouvement ou d'un texte, est laissée, ici, à la cuisine de l'élève. Valérie Onnis se questionne : « Il y a une technique qui peut être apprise, mais à un moment, l'âme, la poésie intérieure, la vibration viennent de l'être... Peut-être oui, on peut l'éveiller » (ent., 03/15).

Dans ces enseignements, l'interprétation n'est pas un sujet d'apprentissage direct. Les formes dansées créées sont éphémères et leur raison d'être tient d'abord dans les qualités physiques qu'elles permettent de développer¹. En cela, ces enseignantes respectent le cahier des charges qui leur a été donné et même si leur enseignement interroge la notion de technique, c'est celle-ci qui les fonde et les

¹ Muriel Barra clôt régulièrement ses cours par des « jams » de 15-20 minutes soit des sessions d'improvisation, parfois totalement libres, parfois structurées par quelques règles du jeu (notamment dans l'utilisation de matériaux traversés pendant le cours : qualités, phrases chorégraphiques, etc). Elle propose aussi aux élèves de participer, en dehors des heures de cours à des « jams » qui regroupent acteurs et danseurs du Conservatoire de Bordeaux. Voir Partie III, II, « Danse contact et jams sessions ».

structure. On peut cependant se demander si la résonance de ces enseignements n'est pas limitée par cette donnée : nous verrons dans la quatrième partie que l'implication des élèves dans ces classes (notamment en ce qui concerne ce moteur interne que désigne Valérie Onnis sous les termes « âme », « poésie intérieure », « vibration de l'être ») est souvent moindre car ils sont délestés de l'enjeu de l'interprétation. Ils semblent délaissé cette dimension pour la réserver aux cours et ateliers avec les metteurs en scène. Dans les cours dits « techniques », ils ne mettent pas toujours en marche ce moteur interne, laissé au vestiaire en attendant l'artiste qui saura le faire vrombir. Les enseignantes le demandent, mais laissent les stratégies et l'exigence de son allumage à la responsabilité des élèves, pas toujours éveillés sur ce sujet.

Une des réponses apportées par ces enseignantes à cette problématique est la confiance accordée à la répartition des « chantiers » dans le programme de ces écoles et aux possibles acquisitions transversales dans le travail des élèves. Muriel Barra et Valérie Onnis sont très engagées dans l'école où elles interviennent : elles soulignent toutes deux accorder beaucoup d'importance (et de temps) aux échanges avec les autres membres de l'équipe pédagogique et à la circulation entre les enseignements. Muriel Barra souligne :

Ce que je souhaite toujours, c'est qu'on soit beaucoup plus reliés les uns aux autres en tant que pédagogues : que les collègues viennent voir, pour moi, c'est vraiment nécessaire à une homogénéité de l'enseignement. Et ça se passe, ou pas, ça dépend des collègues, ça dépend des années. Mais moi j'en ai besoin. D'aller voir les élèves travailler avec les autres, mais aussi de passer du temps avec les autres formateurs. Comprendre comment ils fonctionnent, comment ils travaillent, qu'est-ce qu'ils traversent en même temps. C'est mon vœu partout où je suis enseignante (que ce soit des comédiens ou d'autres). (ent., 09/15)

À travers cette implication, elles témoignent d'une conscience sensible de la nature transversale d'un tel apprentissage : étant donné leur parcours et leur expérience, elles ne disposent pas de toutes les compétences pour que leur enseignement couvre la globalité de ce que la problématique d'un corps d'acteur, ou « corps en jeu¹ », soulève. Mais en transmettant une technique la plus ouverte et sensible possible, elles balisent un terrain favorable pour que d'autres prennent le relais dans cet apprentissage.

¹ Odette Aslan (dir.), *Le Corps en jeu*, op.cit.

« Faire danser les acteurs » : un défi scénique lancé aux apprentis comédiens – le cas de l’enseignement de Caroline Marcadé (CNSAD/ESAD)¹

À propos de sa première expérience de transmission de la danse à des acteurs, en 1977, à l’Opéra de Paris, alors qu’elle participait au Groupe de recherche théâtrale de l’Opéra de Paris (GRTOP) dirigé par Carolyn Carlson, Caroline Marcadé raconte : « Je trouvais ça particulièrement réjouissant, marrant, farfelu, fantaisiste de faire danser les acteurs » (ent. 04/15).

À travers cette formule simple, elle témoigne d’un choix pédagogique et artistique qu’elle a depuis affiné mais néanmoins sauvegardé : proposer à des acteurs de se frotter à la technique de la danse, soit de leur faire traverser un processus de travail de danseur tout en profitant de leurs compétences spécifiques pour nourrir les propositions artistiques. Interrogée sur son enseignement au Conservatoire, Caroline Marcadé met fortement l’accent sur la nécessité pour elle « d’amener les élèves au plateau », et donc de faire déboucher le travail de l’atelier sur un acte de création et d’interprétation dansée, qui donne lieu à une représentation. Cet enjeu constitue une exigence qu’elle s’est donnée et qu’elle a prescrite aux élèves et aux directions successives de l’établissement : « j’ai voulu que l’enseignement passe systématiquement par le plateau, c’est-à-dire que donner des cours à des acteurs sans les amener en scène ne m’intéresse pas » (cours, 11/13). Sans cette possibilité, elle remet même en doute sa présence au sein de cette institution : « Je pense que le jour où je ne pourrai plus diriger d’atelier de création, ce sera un vrai problème » (ent., 04/15). Pour elle, la représentation donne un sens à son enseignement selon la double définition de direction et de signification : elle en fixe la portée et le protocole. Elle explique aux élèves :

Quand je vous fais travailler en cours, j’essaye déjà de rêver à l’interprète de plateau que vous pourriez être dans un objet scénique, chorégraphique et théâtral. C’est très important pour moi. Je pense que ce n’est pas toujours clair pour vous. [...] D’où ma colère, ma tristesse plutôt quand vous « loupez » votre première année sur le plan du corps par des absences, ou en bloquant : je suis un peu triste parce que je me dis que le retard est d’autant plus difficile à récupérer. (cours, 11/13).

Au CNSAD, son enseignement est donc tendu vers le plateau avec le double enjeu de la création et de la représentation : une fois par an environ, elle dirige un atelier d’interprétation. À cette occasion, les élèves travaillent de manière intensive pendant plusieurs semaines. Vers la fin du processus de création, ils sont plongés presque exclusivement dans cette pratique (seuls les cours d’interprétation, qui ne s’arrêtent jamais au CNSAD, subsistent). Depuis son arrivée au Conservatoire en 1993, elle a signé plus d’une quinzaine de créations dont les titres nous révèlent l’existence de motifs chers à la chorégraphe (*Terres d’ailes* en 1995 puis *Un ciel d’insomnies* en 1997, *Un Bal Blanc Nacré* en 2006

¹ Cette étude de cas repose sur plusieurs séjours d’observation : j’ai assisté à des cours hebdomadaires donnés par Caroline Marcadé au CNSAD en mars, avril et novembre 2013, puis, j’ai observé le travail d’atelier qu’elle a mené avec les élèves de la section arts du mime et du geste de l’ESAD en octobre 2014, enfin j’ai suivi les répétitions de l’atelier d’hiver qu’elle a dirigé au CNSAD avec les élèves de la promotion 2015 en février-mars 2015. En avril 2015, je l’ai interrogée dans le cadre d’un entretien. Dans le cadre de mes recherches dans les archives du Conservatoire, j’ai retrouvé plusieurs documents concernant son enseignement et les créations qu’elle a dirigées avec les élèves du CNSAD (voir « Fonds d’archives », Bibliographie). Enfin, j’ai assisté à plusieurs représentations de spectacles chorégraphiés par Caroline Marcadé dans cette institution.

puis *Passeurs de neige* en 2007), mais aussi de tentatives formelles, comme l'abord de la comédie musicale de 2011 à 2013 sur une proposition de Daniel Mesguich (elle chorégraphie les spectacles *Chicago Fantasy*, *West Side Story* et *The Ballad or Orphee's heartbreak*, « tragédie musicale »), ou bien, celle des « Pensées dansées », imaginée de même sous l'impulsion du metteur en scène (cet intitulé d'atelier donne lieu à la création de plusieurs spectacles qui prennent un appui libre sur une écriture dramatique comme *Champs de guerre, chants d'amour* en 2014, avec la scène 5 de l'Acte III de *Roméo et Juliette* et *Vers le lac j'entends des pas* en 2015, spectacle librement inspiré de *La Mouette* de Tchekhov). Ses projets s'adressent soit aux élèves de deuxième année, soit aux élèves de troisième année.

En formant les jeunes comédiens à la danse pendant deux ans, la chorégraphe (elle se définit elle-même ainsi, « je ne me considère pas comme un professeur de danse : je suis avant tout une interprète, une chorégraphe », ent., 04/15) les prépare à devenir ses partenaires, le temps d'un spectacle. Elle défend les vertus pédagogiques d'un tel processus : aspirés par cette perspective, les élèves se « hissent au plus haut niveau d'eux-mêmes » (ent., 04/15). Ce moment fort de leur parcours dans l'école leur permettra ensuite, selon elle, de « boire à la fontaine de cette énergie » (cours, 04/13), autrement dit de revenir à cette expérience scénique. Dans cette perspective, les objectifs pédagogiques sont modifiés et avec eux, la place et le statut de la technique.

Toutefois, dès son arrivée au Conservatoire, Caroline Marcadé a revendiqué en même temps ne pas être là « pour imposer de la danse » mais pour « être à l'écoute du mouvement intérieur du comédien, pour lui donner les moyens d'une maîtrise de son corps¹ ». Dans le programme de salle de son premier spectacle au CNSAD en 1996, elle écrivait : « j'aime le corps humain parce qu'il est toujours celui de quelqu'un² ». En avril 2015, ses positions sont sensiblement les mêmes :

La danse pour moi n'est plus du tout une discipline [...], une technique. J'essaye d'arracher la discipline pour dire : « voilà, c'est une façon d'être ». (ent., 04/15)

La pédagogue place son enseignement et sa pratique de la danse dans une recherche d'universalité, mettant artificiellement de côté son propre savoir chorégraphique. Formée aux côtés de Carolyn Carlson qu'elle considère comme son « maître³ » (elle-même formée chez Alwin Nikolaïs), Caroline Marcadé est nécessairement dépositaire d'une certaine culture chorégraphique et par là même, d'une certaine technique, qui, même dans ce contexte d'enseignement adapté, existe. De plus, dans la mesure où la pédagogue chorégraphie les spectacles qu'elle dirige, elle procède à une transmission de sa danse. Aussi, en étudiant les outils mobilisés par l'enseignante dans son enseignement, nous tenterons de déterminer la nature de la technique qu'elle utilise pour « faire danser les acteurs » et les enjeux et limites de cette tension vers le plateau.

¹ Caroline Marcadé, Rapport d'activité 1999-2000, Document interne, Archives CNSAD, p. 10.

² Caroline Marcadé, citée dans Programme de salle du spectacle *Terre d'ailes*, février 1996, Archives du CNSAD, Paris, le 18 janvier 1996.

³ Caroline Marcadé (ent., 04/15).

Caroline Marcadé dirige des cours hebdomadaires dont l'intitulé a évolué au fil des ans (ainsi que la durée et la fréquence¹) sans jamais se réduire à la discipline dont elle est elle-même issue : « danse-théâtre » et « théâtre-dansé » sont les deux intitulés les plus fréquents. Ces syntagmes mettent l'accent sur la dimension de carrefour de son enseignement. Toutefois, dans la réalité, sa proposition pédagogique ressemble à beaucoup d'égards aux propositions de Valérie Onnis et Muriel Barra que nous venons de décrire.

Au début du cours, les élèves se répartissent dans la salle. Caroline Marcadé se place face à eux dans la même posture : allongée, le dos ancré dans le sol. À cette place, occupée traditionnellement par le miroir, elle dirige le cours. Elle donne des indications à la voix et fait les exercices en même temps que les élèves. Cette position permet à Caroline Marcadé de leur donner un repère visuel de ce qu'elle demande, mais aussi de transmettre une dynamique et de veiller à ce que ses demandes soient correctement exécutées. En règle générale, elle intervient assez peu pour corriger ou affiner les postures des élèves dans l'échauffement. Ceux-ci sont dans une recherche autonome de justesse et d'adaptation des énoncés selon leur corps et leurs possibilités : dès ce premier moment du travail, c'est l'élève qui adapte le travail à ses propres contraintes. L'échauffement mobilise méthodiquement et successivement différentes parties du corps à travers des étirements, puis, de petits enchaînements de mouvements, répétés (à droite puis à gauche) et accélérés (le même mouvement est réalisé en huit temps puis, six, puis quatre, puis deux). Progressivement, les corps retrouvent la verticale et on glisse vers l'entraînement. À travers ces différents mouvements et exercices, le travail porte sur différents aspects techniques de la danse, qui, s'ils ne sont pas toujours nommés, sont identifiables² : tel mouvement de jambe permet de travailler l'en dehors, ou l'arabesque par exemple. Caroline Marcadé transmet parfois de petits exercices techniques permettant de poursuivre l'entraînement debout : exercices de pieds, battements, sauts, traversées. Enfin, la dernière partie du cours s'appuie souvent sur une phrase chorégraphique qui est développée dans l'espace avec des consignes d'interprétation.

Ses cours hebdomadaires (en dehors des ateliers qu'elle dirige) se rapprochent de la définition que donne Valérie Onnis du « cours technique » de danse. Dans son enseignement, Caroline Marcadé a rarement recours à l'improvisation (celle-ci étant parfois mobilisée dans la troisième partie du cours ou dans les ateliers comme mode d'expérimentation en vue de l'écriture chorégraphique d'une séquence). Aussi, les adaptations que Caroline Marcadé effectue quand elle s'adresse à des comédiens passent plutôt par de petites trouvailles pédagogiques : elle fait compter les élèves à voix haute (ce qui est rare dans un cours de danse – mais très fréquent en capoeira) ou leur demande d'énoncer, à mesure qu'ils les réalisent, les mouvements ou leur direction : « plié, relevé, tendu, posé » (cours, 10/14) s'exclament les élèves ou « en haut, en bas, derrière » pour un travail avec les bras (cours, 03/15).

Dans le premier temps du travail, les énoncés que donne Caroline Marcadé sont très concrets et techniques ; ils désignent souvent une partie du corps sollicitée pour une action précise : « soulève la

¹ Cf. supra, « Les fidèles : danse et chant », Partie 2, III. 1., p. 279-284.

² Pour affirmer cela, je m'appuie sur ma propre connaissance pratique des cours de danse contemporaine.

jambe », « flexe le pied, pousse le talon en l'air », « regard à droite, regard à gauche », « jambe gauche extension, tendu, pousser » (cours, 04/13). Elle donne peu d'indications supplémentaires sur les intentions ou qualités (ou celles-ci prennent la forme de digressions hétéroclites sur lesquelles on reviendra ensuite). Elle utilise parfois le vocabulaire technique de la danse : dans l'échauffement, les élèves pratiquent « flexions » et « extensions », travaillent leur « en dehors », « première » et « seconde » positions, pieds en « flex », « demi-pointe », « pointe ». Mais celui-ci est accompagné de termes plus génériques qui permettent aux élèves de suivre les indications sans difficulté. Le champ lexical qu'elle utilise révèle, en creux, les principaux enjeux de l'enseignement : elle commande de « pousser », de « tirer » / « d'étirer », de « relâcher » et son corollaire, de « tenir¹ ». Elle propose un travail de gainage visant à renforcer la ceinture abdominale et le dos. Derrière ces expressions techniques se dessine un rapport au corps particulier, où la contrainte et la difficulté techniques sont présentées comme une donnée à traverser et dépasser. Elle les exhorte à « chercher l'aplat du dos » afin de « supprimer la cambrure » (cours, 03/15). Souplesse et tonicité semblent être les maîtres mots de la technique qu'elle transmet. Dans le courant de l'échauffement, certaines postures se rapprochent de figures gymnastiques, comme le pont ou le poirier. J'ai assisté à plusieurs sessions d'étirements où les élèves, aidés d'un partenaire les tirant ou les lestant de leur poids tels des koalas, travaillent sur l'ouverture de la seconde position². La proximité avec la gymnastique est d'ailleurs évoquée par la chorégraphe qui explique :

Des gens qui entreraient dans la salle pourraient penser : « ils font leur cours de gym ». Mais non, ce n'est pas un cours de gym, c'est un cours de « Jeu-Je ». Je crois beaucoup à ça. Il y a une méconnaissance énorme du travail que l'on entretient avec son corps. On est dans une civilisation où le corps est uniquement un outil de performance. Il faut être mince, athlétique, etc. Mais vous, vous avez une autre mission. Vous devez transmettre un autre rapport au corps. (cours, 03/15)

Développer et transmettre « un autre rapport au corps » semble être à la fois l'objectif de tout interprète (danseur, comédien, circassien) et celui de l'enseignante dans ce contexte d'apprentissage. Mais au-delà de son opposition aux « corps disciplinaires³ » de notre société contemporaine dénoncés par Caroline Marcadé dans son discours, il s'agirait de définir quel est cet « autre rapport au corps » qu'elle entend transmettre. Il semblerait que celui contenu dans le vocabulaire technique et les exercices qu'elle transmet et celui que son discours développe ne sont pas tout à fait les mêmes : autrement dit, que la dynamique d'adaptation proposée par la chorégraphe ne se situe pas dans la transmission de la technique, mais dans l'élaboration parallèle d'un discours transversal.

¹ Le mot « d'étirement » par exemple, qu'elle utilise fréquemment pour désigner les différentes postures de début de cours, n'était pas ou très peu énoncé dans les autres enseignements que j'ai pu observer.

² L'exercice de souplesse en question consiste à s'aider du poids d'un partenaire pour s'étirer. Un élève est assis, les jambes écartées (en seconde position) ; un autre vient caler ses pieds à l'intérieur des cuisses du partenaire, puis lui attrape les mains et le tire vers l'arrière (ses jambes exerçant un levier pour aider à l'ouverture de la seconde position). Puis ce même partenaire lâche son emprise et vient coller son ventre au dos de son partenaire et le lester de son propre poids afin que celui-ci s'incline vers le sol, les jambes toujours écartées (exercice dit du koala).

³ Voir Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1976.

En effet, c'est avant tout à travers la parole que Caroline Marcadé sensibilise les élèves à la nécessité d'un travail organique et d'une réelle attention à soi. Elle déplore les carcans dans lesquels les corps sont enfermés dans nos sociétés et invite perpétuellement les élèves à « convoquer l'imaginaire » (mission on ne peut plus hardie avec la jambe au-dessus de la tête, en-dehors qui plus est). Son enseignement est essaimé de moments de discours où elle adopte une posture réflexive, philosophique et même poétique parfois par rapport à la danse. À plusieurs reprises quand j'ai assisté au travail de Caroline Marcadé, elle a annoncé ouvertement modifier quelque peu son projet : « la présence d'Emma m'invite à vous donner cours autrement » (cours, 03/13). Difficile de mesurer sur quels paramètres portaient cette modification et de savoir ce qui était de l'ordre du protocole habituel et ce qui a été modifié par ma présence en tant qu'observatrice dans la salle. Au départ, j'ai fait l'hypothèse que ma présence l'invitait à parler plus et à expliciter ce qu'elle désirait transmettre aux élèves, autrement dit à laisser plus de place à l'aspect que nous venons de décrire de son enseignement ; mais en entretien, elle a affirmé faire cela régulièrement depuis deux ou trois ans et en sentir la nécessité¹.

Au détour d'un exercice où les élèves assis au sol, travaillent sur les torsions, les bras engagés dans des mouvements circulaires, la professeure s'arrête pour les questionner : « Qu'est-ce qu'on fait dans cet exercice ? Quel est l'objectif ? » Le silence se fait dans la salle, puis les élèves proposent des réponses, essentiellement physiques et anatomiques. La chorégraphe poursuit : « Oui, c'est un étirement, mais au-delà de ça, qu'est-ce que l'on travaille ? ». Les élèves sont pris au dépourvu. Elle explique :

Vous êtes en train de travailler les cercles. On s'inscrit sans cesse dans des cercles, de manière latérale, frontale, arrière, périphérique. Et pourquoi s'inscrire dans des cercles ? Parce que la nature est pleine de cercle, tandis que le corps, lui, est construit sur des lignes. Si ça n'est pas clair pour vous, c'est que j'ai dû omettre de vous en parler. On entretient souvent une relation très faible à l'espace. Il faut travailler pour faire entrer en vous de l'espace. Avec cet exercice, tu t'inscris dans un cercle, tu fais cette expérience. (cours, 03/13)

Par la parole, l'enseignante confère une dimension supplémentaire à l'exercice : celui-ci ne change pas, l'enchaînement de mouvements demeure un exercice type d'échauffement de danse contemporaine, mais elle invite l'élève acteur à investir, dans sa réalisation, une conscience plus globale. À certains moments, elle utilise un discours très imagé et s'appuie beaucoup sur la comparaison. En plein milieu d'un moment de travail sur la souplesse des jambes, elle arrête les élèves et les interroge : « est-ce que vous avez déjà ouvert une fenêtre ? », « votre corps, c'est pareil ». Elle exploite cette image pour sensibiliser les élèves à un certain rapport au travail corporel : « il faut toujours que vous mettiez du sens sur ce que vous faites » insiste-t-elle (cours, 11/13). Ainsi, par la parole, elle ouvre des espaces de réflexion pour les comédiens et glisse dans la technique qu'elle transmet, des questionnements, des concepts, qui viennent la densifier. Elle baptise certains exercices techniques de syntagmes gratifiants, qui leur confèrent une dimension supplémentaire. Par exemple,

¹ Cf. infra, « La place de la parole dans ces enseignements : une certaine économie du discours », Partie 3, IV. 2., p. 416-424.

dans un étirement particulièrement difficile, où le corps, les jambes allongées au sol, est plié en deux (pour les élèves très souples, le nez peut toucher les genoux, pour les autres le dos, douloureux, se contente de se pencher légèrement vers l'avant), elle dit : « le corps est comme en circuit fermé, ça pourrait s'appeler *faire corps avec soi-même* » (cours, 04/13). L'expression est séduisante et renferme une multitude de significations stimulantes : il n'en reste pas moins que l'étirement, technique par nature, est toujours aussi difficile et douloureux et met certains élèves dans une situation très inconfortable. De manière générale, la technique qu'elle propose met les élèves au contact de la difficulté : quand elle transmet une phrase chorégraphique par exemple, elle décompose rarement le mouvement et attend des élèves qu'ils soient en recherche et surtout, qu'ils essayent, même si leurs tentatives sont maladroites.

Ainsi, au contact des élèves comédiens, la pédagogue a quelque peu adapté son attitude, sa façon d'enseigner, mais pas le contenu transmis. Autrement dit, dans son enseignement de la danse, l'adaptation est surtout discursive, légèrement pédagogique mais pas technique. La chorégraphe ne s'adapte pas directement au niveau des élèves et ne propose pas une technique spécifique : sa stratégie suppose de mettre les comédiens à l'épreuve ou plutôt à l'exercice de ce langage qu'est la danse et cela passe, dans la pratique, par la transmission d'une technique de danse contemporaine dont nous tâcherons plus loin de distinguer les caractéristiques. Or cette technique, qui n'est jamais nommée comme telle, représente une somme de contraintes que les élèves incorporent¹. Dans ce cadre entravant, le recours à l'imagination constitue le principal mode d'accès à une liberté d'interprétation. Cette dimension est accentuée dans la dernière partie de ses cours : à ce moment-là, Caroline Marcadé utilise encore plus clairement des notions d'interprétation pour amener les élèves à la danse. De plus, depuis quelques années, elle a intégré le texte à ses propositions artistiques et pédagogiques (alors qu'elle affirmait au départ se situer en amont de ce médium expressif²). Elle s'appuie alors sur le savoir-faire des comédiens pour les conduire dans des propositions qui mêlent corps et texte : elle donne des indications sur la voix (hauteur, rythme, langue) qui invitent l'élève à goûter à la matérialité du son et à l'incongruité des situations que ce tressage provoque. Le rapport à la langue est, dans cette configuration, à la fois sensible et technique et prend assez peu en considération la dimension signifiante du langage, délestant, pour un temps, l'acteur de ce poids. Dans son enseignement, le recours au texte devient même souvent un appui de dépassement de la technique physique qu'elle transmet.

Caroline Marcadé revendique et assume placer son enseignement dans une recherche d'excellence dans sa discipline. En entretien, elle affirme à propos de son projet de « faire danser les acteurs » en

¹ Dans l'improvisation et le travail « interne », c'est par la fluidité et la détente que le corps trouve une souplesse et une amplitude plus grandes. La stratégie adoptée est ici inverse. La transmission d'une forme contraignante permet *in fine* de gagner en fluidité dans son mouvement.

² Caroline Marcadé : « L'imaginaire est en jeu, l'acteur éprouve sa concentration et celle de ses partenaires... Il écoute, il voit, il est dans le silence, dans l'immobilité, ouvert et recueilli, centré. Prêt pour le travail du texte ». Voir Rapport d'activité 1999-2000, Document interne, Archives CNSAD, p. 10.

chorégraphiant des spectacles pour eux : « Je voulais qu'on reconnaisse vraiment des comédiens, même si j'ai l'ambition de dire aussi : "je veux qu'ils dansent très, très bien" » (ent., 04/15). Dans son projet, ces deux aspects se mêlent constamment. Dans ses cours (et encore plus dans les ateliers qu'elle dirige), Caroline Marcadé demande aux élèves une implication totale : elle les pousse à jouer le jeu de ce contexte d'enseignement, soit d'être des acteurs qui dansent, autrement dit de se donner les moyens de faire l'expérience de ce qu'elle nomme « la danse ». Parfois, la demande va encore plus loin et elle exhorte les élèves non pas à se prendre pour des danseurs, mais à l'être, tout simplement : « Maxime », s'écrit-elle lors d'une répétition de l'atelier d'hiver au CNSAD en février 2015, « cherche le danseur en toi, pas le caillou. Élastique ! » (cours, 02/15). Dans un cours, en avril 2013, elle s'adresse à un élève en ces termes :

Ça ne veut pas dire que tu es Aurélie Dupont ou Barychnikov, ce n'est pas ça que je suis en train de vous dire. Mais tes pieds, c'est ton esprit. Chacun fait avec ses moyens. Tu peux te considérer comme un tout jeune danseur de vingt ans, mais tu y crois... [...] On n'est pas là pour faire un cours de bien-être, relaxation méditative dans un spa. Ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça le boulot du corps. Je fais travailler des acteurs. Un acteur joue par rapport à un sens qu'il cherche, par rapport à une situation qu'il se donne. Entre autres. (cours, 04/13)

On retrouve dans ces apostrophes le vœu de donner à chaque élève la confiance en sa capacité à avoir recours à ce langage : elle cherche à les convaincre, comme le fait Françoise Rondeleux au sujet du chant, de leur potentiel, afin de dissoudre une timidité et des résistances qui ne sont que des entraves psychologiques à la tentative. Les projections de la chorégraphe ne sont qu'une stratégie pour pousser les élèves à essayer et ainsi accompagner leur progression.

Cette stratégie pédagogique évolue sensiblement au moment des ateliers de création. Dans ce cadre, Caroline Marcadé attend des élèves qu'ils soient les « acteurs-danseurs » qu'elle a entraînés pendant deux années et non pas des débutants ou des acteurs ayant perdu cet engagement dans un travail physique régulier. L'atelier auquel j'assiste en février-mars 2015 s'organise sur le mode d'une production où l'accompagnement pédagogique est réduit au minimum¹ : « On n'est pas dans un cours », note Caroline Marcadé, « mais dans une répétition d'un spectacle » (cours, 02/15). Les enjeux de ce contexte de travail et la posture de l'enseignante sont différents de ceux qu'elle arbore dans ses cours hebdomadaires. Elle est avant tout chorégraphe d'un projet de spectacle et la transmission se fait, indirectement, à travers cet accommodement avec les contraintes et règles du jeu d'une production : dans cette perspective, ce sont les élèves qui doivent s'organiser pour être au niveau demandé par la chorégraphe. Cette organisation les pousse à être autonomes dans la mesure où elle se rapproche de dispositifs de création qu'ils vont retrouver dans la vie professionnelle : mis à part qu'ici,

¹ Cette dimension est particulièrement flagrante dans cet atelier-ci : Caroline Marcadé dirige une équipe de création complète (scénographe, créateur son, créateur lumière, régisseurs, costumière, dramaturge, vidéaste). Jean-Marc Hoolbeque, qui vient l'assister par moments, assume parfois un rôle plus « pédagogique » de répétiteur, de transmission d'écriture chorégraphique auprès des élèves et d'aide pour trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent avec celle-ci. Elle dit d'ailleurs au détour d'une explication : « demain, vous aurez cours avec Jean-Marc » tandis qu'elle n'utilise jamais cette expression pour désigner les moments de travail qu'elle dirige. Une élève qui réagit à la couleur de son costume est renvoyée à ses responsabilités par la chorégraphe : « pour l'instant, occupe-toi de tes cuisses ! » (cours, 02/15).

c'est d'une création chorégraphique qu'il s'agit, avec des acteurs, dans une école de théâtre. Les élèves doivent donc prendre en charge la spécificité de cet atelier dans leur préparation.

Le travail démarrant à 14h, les élèves devaient, à ce moment-là, être « chauffés à bloc », selon les mots de la chorégraphe (ent., 02/15), soit prendre en charge, seuls, cette étape du travail. Les élèves étant en troisième année, ils n'avaient plus cours avec Caroline Marcadé en matinée qui assurait parallèlement à cet atelier son enseignement hebdomadaire auprès des première et deuxième années (soit quatre matins par semaine) : elle ne pouvait donc pas les prendre en charge le matin. Or, en entretien, Caroline Marcadé déplore leur manque d'anticipation sur cet aspect en amont de cet atelier :

Physiquement, ils étaient en vrac. Il a fallu déjà plus d'un mois pour qu'ils retrouvent de la souplesse, du dynamisme, une belle respiration, une détente musculaire. [...] Je me suis dit, « en fait, ils ne sont pas vigilants. Quand ils arrêtent avec moi et bien, ils arrêtent ». Alors qu'ils savaient qu'ils allaient faire un atelier et là, ils ont un peu joué les enfants en primaire... (ent., 04/15)

Elle souligne que le fait de se préparer pour un projet est une évidence pour tous les interprètes : « si moi je suis convoquée pour un travail, je vais lire la pièce, je vais m'informer, je vais me préparer un tant soit peu ». Or, il semblerait que cette responsabilité dans la préparation en amont n'ait pas été tout à fait intégrée par les acteurs. Étant donné leur état physique (« purement catastrophique ») Caroline Marcadé témoigne de la « peur qu'ils se blessent » (ent., 04/15). Habités à être pris en charge pour le travail de fond, ils ne l'avaient pas poursuivi seuls. Qui plus est, on peut faire l'hypothèse que les ateliers d'interprétation qui les avaient occupés de septembre à janvier ne les sollicitaient pas fortement du point de vue du travail physique. Aussi, au démarrage de cet atelier d'hiver de « théâtre dansé », ils étaient doublement « rouillés » et avaient perdu certaines des compétences obtenues dans l'apprentissage hebdomadaire de la danse depuis le début du cursus de formation. De plus, assistant à plusieurs moments d'échauffement autonome des élèves, j'ai remarqué que les élèves procédaient maladroitement en regard avec la rigueur de l'enseignement qu'ils avaient reçu tout au long de leurs deux années de danse avec Caroline Marcadé. Leurs échauffements n'étaient visiblement pas « méthodiques ». Rares étaient les élèves qui semblaient suivre un protocole si ce n'est systématique, du moins pensé en amont de sa réalisation.

À travers cet exemple, on constate que le parti pris pédagogique de la chorégraphe atteint des limites. Au moment de démarrer l'atelier, les élèves comédiens n'étaient pas dans l'état physique pour réaliser un tel projet. Aussi, le défi lancé par la chorégraphe de se considérer, le temps d'un projet, comme des « acteurs-danseurs », ne semblait pas avoir été suffisamment pris en compte par les élèves et la chorégraphe n'entendait pas rogner sur son projet pour pallier ce déficit d'entraînement. En effet, pendant ce temps de travail, celle-ci se concentrait avant tout sur la création du spectacle : écriture du matériau chorégraphique, composition du spectacle, puis affinage des propositions étaient les enjeux de celui-ci et l'accompagnement pédagogique était extrêmement réduit. Au fur et à mesure des répétitions, plusieurs élèves se sont blessés légèrement (torticolis, douleurs musculaires) avivant la contrariété de la chorégraphe : « est-ce qu'il y a quelqu'un du groupe qui peut travailler ? », demandait-elle agacée au début d'une des répétitions (cours, 02/15).

Cet effet de disjonction était moins présent lorsque les ateliers avaient lieu en deuxième année : les élèves poursuivaient alors le travail d'entraînement hebdomadaire parallèlement et avaient l'occasion de le densifier. Dans cette organisation du temps, le statut de l'atelier était dès lors plus directement et sensiblement pédagogique et la tension vers un résultat moins prégnante. De plus, le fait que l'atelier était plus étalé correspondait à une temporalité plus propice à la création d'un matériau chorégraphique. En février 2015, « il faut qu'on avance » devient l'injonction principale de la chorégraphe dans la première phase de répétition : « avancer en matière » surtout, c'est-à-dire accumuler assez de matériel chorégraphique pour pouvoir construire un spectacle. À la pression du temps s'ajoute celle du résultat, qui, si elle peut représenter une force motrice, peut aussi entraîner une sélection des élèves en fonction de leurs compétences acquises. La réalisation des solos et duos travaillés en répétition est alors conditionnée par leur qualité et c'est à la chorégraphe de juger si tel ou tel matériau figurera dans le produit fini. Bien sûr, Caroline Marcadé veille à ce que tous les élèves aient une partition intéressante à défendre dans le spectacle qu'elle crée et son engagement pédagogique reste intact sur ce point (elle entend tous les « hisser au plus haut niveau d'eux-mêmes »). Néanmoins, la pression du résultat la conduit en même temps à faire des choix reposant sur un critère d'efficacité. Lors d'une répétition, une élève confiée à la chorégraphe n'être pas tout à fait à l'aise avec le travail du texte en mouvement : ensemble, elles décident d'aller dans le sens d'une proposition qui permette à l'élève de contourner cette difficulté afin qu'elle soit plus confortable. La dynamique de transmission est dès lors conditionnée par l'impératif (et l'urgence) de la création.

Enfin, les conditions de travail de ce type d'atelier soulèvent un certain nombre d'enjeux. Par exemple, la question de l'échauffement évoquée ci-dessus est démultipliée si l'on considère la globalité des répétitions : en effet, dans le processus de création, il arrivait nécessairement que Caroline Marcadé se consacre à quelques élèves (parfois un seul lorsqu'il s'agissait du travail d'un solo) pendant un temps qui pouvait aller d'une trentaine de minutes à deux heures, tandis que les autres étaient livrés à eux-mêmes. Lorsque le groupe entier était à nouveau convoqué au plateau, les élèves devaient implicitement toujours être « chauds », donc s'être débrouillés pour ne pas se refroidir musculairement malgré l'attente. Caroline Marcadé a, à plusieurs reprises, éveillé leur attention sur ce sujet sans guider sa prise en charge laissant aux élèves le soin de trouver des solutions à cette nécessité, seuls. La limite identifiée serait donc, plus globalement, celle de l'autonomie des élèves dès lors qu'il s'agit d'un travail d'atelier où un artiste dirige le processus de création : interprètes au service de la proposition d'un créateur, ils basculent vite dans un attentisme dangereux dans ce cas-là.

Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué plus haut, tout travail de création chorégraphique implique la répétition du geste. Or, les élèves ne sont pas du tout habitués à ce type de procédé dans ces formations et leur corps, peu entraînés, sont encore moins préparés à réaliser dix fois, vingt fois, parfois même plus, une même séquence gestuelle en l'espace d'une après-midi (et ceci renouvelé à l'échelle de l'atelier). L'entraînement de fond du danseur, intense et perpétuel, permet ce type de contrainte momentanée pour le corps sans l'abîmer : l'entraînement rééquilibre quand la répétition

d'une écriture chorégraphique est nécessairement contraignante et limitée. Dans le cas de cet atelier, le risque de blessure n'était jamais loin (ce qui n'est, dans le fond, absolument pas l'objectif d'un tel travail dans ce contexte de formation, au contraire).

Dans ce cadre, Caroline Marcadé chorégraphie avec les élèves au plateau, mais c'est bien elle qui est l'auteure principale de cette écriture : pour inventer les phrases chorégraphiques, elle va au plateau, danse, transmet des mouvements. Pendant ces moments de création en direct, les élèves se contentaient souvent de regarder et d'attendre le moment où la séquence chorégraphique, fraîchement écrite, serait transmise. Dans ce processus, la chorégraphe est extrêmement active : elle signe l'écriture et la composition des spectacles et c'est bien sa propre écriture chorégraphique qui est abordée par les élèves. Or, comme toute écriture, celle-ci est personnelle et implique les corps selon certaines modalités et contraintes. Quand Caroline Marcadé parle de « la danse », elle désigne en réalité par cette formule générique une certaine danse : celle qui l'a construite en tant qu'interprète et celle qu'elle recherche. « Il me semble que la danse oblige à cette forme de légèreté. [...] C'est une grammaire où le scénique est toujours nimbé de poésie et de rêve » (cours, 02/15).

Dans ses affirmations, certaines notions comme celle de « grâce » reviennent de manière récurrente dans ses adresses aux élèves (« Je commence à voir la grâce de ton mouvement » - cours, 04/13) : on retrouve dans ce terme la recherche de Carolyn Carlson d'un « geste pur et unique » d'une « note accomplie avec grâce¹ ». L'écriture de la chorégraphe américaine, toujours nimbée de poésie et d'affects, tend vers une forme de perfection incarnée avec force dans la photographie de l'arabesque de *L'Or des Fous, Les Fous d'Or*, spectacle créé en 1975 au Festival d'Avignon, où l'interprète est captée par l'objectif dans une posture aux angles nets qui défie les lois de la nature². D'une certaine manière, Caroline Marcadé est dépositaire de cet héritage et de ce rapport au corps. Dans son enseignement et surtout dans son écriture chorégraphique apparaissent des critères implicites qui sont souvent exprimés par les termes « bien fait » ou « mal fait », ou les contraires « beau » et « moche ». Caroline Marcadé interpelle une élève : « Pourquoi le tour est tout engoncé comme ça ? [...] Il n'est pas beau ton tour » (cours, 04/13). Dans ces propos affleure une recherche d'un idéal physique, évidemment adapté au niveau des élèves et au temps imparti dans la formation à cette discipline, mais qui demeure. Cette norme n'est pas restrictive mais conventionnelle. Aussi, quand Caroline Marcadé souligne que la qualité principale qu'elle a apportée au CNSAD, en comparaison avec l'enseignement de Michelle Nadal, est un « non-conformisme », ce terme ne saurait masquer tout à fait qu'elle transporte aussi, à travers sa technique, une certaine normativité. Déterminer la nature de celle-ci est délicat : il serait abusif de la qualifier de néo-classique, mais au regard du panorama actuel de la danse contemporaine, soulignons qu'elle correspond à une certaine mouvance pour qui la recherche de

¹ Carolyn Carlson, citée par Christian Dumais Lvowski in *Carolyn Carlson, Paris Venise Paris, Photographies de Claude Lè-Anh*, Actes Sud, Paris, 2010, p. 9.

² *Ibid.*, p. 47.

formes et la virtuosité technique sont encore au cœur de l'écriture et de la recherche. D'autant plus que la proximité entre les partis pédagogiques de Caroline Marcadé et la recherche de celle qu'elle considère comme son maître nous semble se prolonger sur l'attitude vis-à-vis de cette technique. En effet, Rosita Boisseau souligne que Carolyn Carlson, complice du maître américain Alwin Nikolais, a su « conserver la moëlle de son abstraction sensible¹ » tout en revendiquant un attrait personnel pour la « spiritualité » et une quête de sources d'inspiration dans le réel (« Je suis autant inspirée par ce que je vois dans la rue que par la contemplation d'une peinture ou par l'écoute d'un très beau morceau de musique² »). De même, Christian Dumais Lvowski écrit à propos de Carolyn Carlson : « Son travail relève de la philosophie, de l'inconscient, de l'invisible, “un cheminement de l'âme non-dissocié de la vie³” ». Et il cite les dires de la chorégraphe américaine : « l'essentiel est d'ouvrir l'imaginaire⁴ ». Autant de similitudes avec les observations de l'enseignement de Caroline Marcadé qui mettent à jour l'existence d'une véritable filiation qui remet « la danse » de la professeure du Conservatoire en perspective.

Caroline Marcadé incarne la danse au Conservatoire depuis maintenant plus de vingt ans. Depuis 2003, elle a été rejointe par Jean-Marc Hoolbecque puis par Sophie Meyer à la rentrée 2014, mais elle conserve le monopole du passage au plateau et donc de l'écriture chorégraphique à proprement parler. De plus, ces deux professeurs s'inscrivent, de par leur parcours et leur recherche, dans une mouvance de la danse contemporaine assez proche de celle que transmet Caroline Marcadé. Son titre de « professeure de danse du Conservatoire » lui confère un statut d'autorité dans le milieu de la formation des acteurs qui mérite d'être mis en perspective. La réduction d'une discipline à un individu dans une institution comporte un risque de conformisme. Aussi, si la recherche de Caroline Marcadé et son engagement dans cette école pendant toutes ces années font d'elle une véritable spécialiste de ce contexte d'enseignement — elle sait « faire danser les acteurs » et a développé des compétences et un savoir unique en la matière à travers sa longue expérience —, peut-être est-il dommage de priver les élèves de cette prestigieuse école de la rencontre avec d'autres visions et pratiques de la danse.

¹ Rosita Boisseau, *Panorama de la danse contemporaine, 100 chorégraphes*, Éditions Textuel, Paris, 2008, p. 87.

² Carolyn Carlson, *Ibid.*, p. 88.

³ Christian Dumais Lvowski, *op. cit.*, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

« Être technique », ou ne pas l'être

Je me pose la question en ce moment, mais qu'est-ce que c'est la technique ? Qu'est-ce que c'est « être technique » ? Et mes guides de travail se transforment.

Marc Proulx, (ent., 11/13).

Pendant le stage de décembre 2014 au TNS, Françoise Rondeleux constatait qu'une des élèves avait régressé : depuis la session précédente, elle avait perdu des capacités et repris de vieilles habitudes. À l'occasion d'un moment de travail individuel, la comédienne en devenir finit par lui confier que le stage d'interprétation à peine achevé a été très difficile : elle sent que quelque chose de physique s'est refermé en elle suite à cette expérience douloureuse. Forcés de trouver, seuls, des solutions de fortune à des situations de travail complexes et délicates, les élèves mettent en œuvre des stratégies qui vont parfois à l'encontre de leurs propres dispositions, au point de se blesser (de manière visible ou non) ou de perdre certaines qualités acquises dans le travail de fond. Bien sûr, la technique est faite pour être déconstruite, dépassée, remise en question : mais à l'échelle de l'école, cet « effet marche-arrière » fait quelque peu figure de cercle vicieux, pour les enseignants comme pour les élèves. De plus, le temps d'assimilation ou d'incorporation nécessaire à la métabolisation des expériences est souvent trop réduit, voire supprimé. Si elle installe une dynamique stimulante, la logique d'enchaînement des stages et des séquences avec différents maîtres nuit peut-être au développement par l'élève de compétences techniques. Est-ce un hasard ?

Les enseignements décrits plus haut reposent sur un effort d'adaptation qui porte tantôt sur le contenu de la discipline, tantôt sur l'accompagnement pédagogique. Dans les deux cas, les professeurs s'efforcent de rendre ludiques, légers, aisés des enseignements qui, a priori, ne le sont pas et d'assouplir leurs exigences techniques. Pour ce faire, leurs stratégies sont multiples : invention d'un jargon poético-lyrique ou humoristique, déploiement d'une énergie rayonnante et englobante, ou revue à la baisse d'objectifs présumés trop ardues. Il reste à savoir si cet effort d'adaptation relève d'une nécessité intrinsèque à la transmission d'une technique, ou si elle procède d'un préjugé sur les capacités de réception des élèves comédiens ? Les couples rigueur/plaisir et discipline/liberté constituent les fondements complémentaires de toute formation comme de la construction d'une carrière de danseur, chanteur, musicien ou circassien. Caroline Marcadé se dit d'ailleurs dépositaire, à travers son parcours de danseuse, d'un « mélange entre l'école de l'austérité et celle de l'immense plaisir » (cours, 03/13). Dans ces disciplines artistiques, la technique est le nœud qui lie et fait tenir ensemble ces notions a priori antagonistes, autorisant ainsi leur entrée au panthéon des arts plutôt qu'à la chambre des métiers. Or, dans les écoles supérieures d'art dramatique, aussi valorisée soit-elle depuis une vingtaine d'années, elle n'a pas acquis un tel statut : « être technique », ou ne pas l'être, le dilemme semble être laissé en suspens.

IV. DES « INCONSCIENTS D'ÉCOLE » EN FRICTION

Le monde de la musique et celui du théâtre sont des univers différents à plein de niveaux... La différence la plus grande, c'est que la musique est une discipline. Le théâtre peut ne pas l'être. Il peut l'être ou il peut ne pas l'être. Il y a des comédiens qui n'ont pas forcément de discipline. Il y en a qui boivent des coups, qui sortent, qui font rien du tout, et qui sont très bons. Alors qu'un musicien qui ne joue jamais ou qui ne travaille pas... C'est comme la danse : si on ne s'entraîne pas, le muscle s'endort, enfin ça ne s'en va pas complètement mais ça se voit et s'entend.

Anne Fischer (ent., 11/14)

Malgré l'intention générale de construire une double dynamique d'adaptation et de transversalité, des frictions symboliques, artistiques et pédagogiques perdurent entre les disciplines non-théâtrales et l'enseignement de l'interprétation. La transmission des autres arts repose sur des valeurs et des protocoles qui contrastent avec ceux de l'art dramatique et, sur des sujets aussi cruciaux que la discipline, la place de la technique ou la définition d'une éthique artistique et d'une attitude de travail, les frottements perdurent.

Dans un texte de décembre 2000, Pierre Bourdieu proposait de considérer la notion d'« inconscient d'école¹ » qui, tout en se rapprochant des concepts d'habitus et de champ disciplinaire élaborés antérieurement, ne les recoupe pas tout à fait.

L'inconscient (ou transcendantal) scolaire est l'ensemble des structures cognitives qui, dans ce transcendantal historique, est imputable aux expériences proprement scolaires, et qui est en grande partie commun à tous les produits d'un même système scolaire – national – ou, sous une forme spécifiée, à tous les membres d'une même discipline.²

« L'inconscient scolaire » ou « inconscient d'école » serait donc un ensemble de schèmes mentaux non pas propre à un groupe d'individus restreint, mais commun aux élèves, anciens élèves et agents d'une institution scolaire, même de dimension nationale, et cela plus spécifiquement lorsqu'elle est consacrée à l'enseignement d'une discipline particulière. Dans la composition d'un habitus, l'école est une source parmi d'autres de références, de réflexes et de dispositions, tandis que dans celle d'« inconscient scolaire », elle en devient le centre³.

Les observations menées dans les écoles supérieures d'art dramatique tendent à confirmer la validité d'un tel concept, et incitent même à l'étendre à l'ensemble des établissements d'enseignement d'une discipline donnée sous tutelle de l'État. Il y a des « manières d'être » professeur ou élève, des

¹ Pierre Bourdieu, « L'inconscient d'école », in Pierre Bourdieu (dir.), *Inconscients d'école, Actes de la recherche en sciences sociales*, Seuil, n° 135, décembre 2000, p. 3-5.

² *Ibid.*, p. 3.

³ Intervenant à l'école des Beaux-Arts de Nîmes en 2001, Pierre Bourdieu donnait la définition suivante de l'habitus : « Le fait que les « individus » sont eux aussi le produit de conditions sociales, historiques, etc. Et qu'ils ont des dispositions, c'est-à-dire des manières d'être permanentes, des catégories de perception, des schèmes, des modes de pensée, des structures d'invention, etc., qui sont liés à leurs trajectoires, c'est-à-dire à leur origine sociale, à leurs trajectoires scolaires, aux types d'école par lesquelles ils sont passés ». Voir « Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question », in *Penser l'art à l'école, op.cit.*, p. 50-51.

« structures d'invention » spécifiques aux cours, des « modes de pensée » qui les sous-tendent et dessinent les contours de systèmes de valeurs propres¹.

Au contact des autres arts, l'« inconscient d'école » de chaque institution disciplinaire (école ou ensemble d'écoles supérieures de théâtre, de danse, de cirque, de marionnettes, etc.) remonte à la surface et montre ses aspérités. Dans la dynamique d'interdisciplinarité, il est pour ainsi dire travaillé au corps, tantôt affirmé comme altérité inspirante ou comme exception irréductible, tantôt adaptée ou assouplie jusqu'à parfois s'effacer. Sans pour autant assimiler les différentes disciplines non-théâtrales étudiées, ni considérer leurs représentants comme les purs produits d'une école, il est permis de remarquer que certaines données transversales les relient. Décrire les grandes lignes de ces « inconscients d'école » ou « inconscients de discipline » afin de tenter de mettre en lumière, par contraste, celui du théâtre est la gageure de ce dernier développement. Dans cette perspective, la difficulté sera de distinguer ce qui tient lieu d'habitus et ce qui correspond au « style » singulier de l'enseignant. Le rapprochement et la comparaison nous serviront d'outils non pas pour estimer la valeur d'un enseignement à l'aune des autres, mais pour en dégager les principes structurants : nous nous intéresserons donc plus aux modes de transmission qu'aux contenus enseignés.

1. Des « manières d'être » professeur et élève

Tenue de travail

Quelle est la tenue de travail² du comédien ? S'il est évident qu'un cours de danse se fasse en survêtement³, il n'en est pas de même pour les cours d'interprétation. Les vêtements portés par les professeurs comme les élèves se modifient légèrement suivant qu'ils pratiquent ou enseignent telle ou telle discipline⁴. Dans son analyse de l'habitus tel qu'il le définit dans *La Distinction*, Pierre Bourdieu étudie un certain nombre de facteurs discriminants dont font partie les préférences vestimentaires⁵. Cet aspect éminemment concret nous renseigne sur la « manière d'être » des professeurs et des élèves dans ces écoles. Passer par l'étude du vêtement porté pendant le travail permet d'émettre des hypothèses sur

¹ Par commodité, nous utiliserons pour désigner ce phénomène tantôt la première expression d'« inconscient scolaire », tantôt la notion d'habitus, comprise ici dans ce sens-là, c'est-à-dire comme un ensemble d'éléments propres à l'enseignement d'une discipline (ici artistique) particulière.

² J'emprunte cette expression à la terminologie utilisée à l'École du Jeu. Inscrit pour n'importe quel stage ou formation dispensée à l'École du Jeu, l'élève ou stagiaire recevra un mail introductif lui donnant les coordonnées de l'établissement ainsi que la liste du matériel dont il devra se munir pour venir travailler. Parmi les éléments mentionnés dans celle-ci figure la mention d'une « tenue de travail ». Or, il est récurrent qu'il faille préciser ce qu'il est entendu par là le premier jour de cours : « une tenue souple, dans laquelle vous puissiez bouger librement (sans avoir peur de l'abîmer ou de dévoiler vos poitrines pour les filles) », précise Delphine Eliet face à des élèves parfois en jean ou robe et collants.

³ Ce terme générique sera utilisé ici pour désigner tout vêtement de matière synthétique ou élastique, du collant au jogging large. Nous nuancerons ce constat plus loin en citant plusieurs variantes de la tenue de travail du danseur.

⁴ Nous évoquerons rapidement cette question d'un point de vue chronologique, à partir des quelques documents visuels que nous avons pu retrouver dans les archives des écoles de notre corpus.

⁵ Voir « Le visible et l'invisible », in Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 222-230.

la tenue — au sens de posture ou d'attitude — des protagonistes au sein du processus d'apprentissage. De plus, ce sujet, rapporté à des disciplines artistiques, en soulève nécessairement un autre, proche mais néanmoins distinct : celui du costume.

L'ensemble des cours relatifs au champ corps se pratiquent pieds nus et en survêtement : le port de cet habit est devenu une évidence qu'il n'est pas nécessaire aux professeurs de préciser en début d'année. Les autres tenues spécifiques, comme le kimono ou la combinaison de l'escrimeur, ont été délaissées au profit de ce vêtement. Fernand Simon raconte qu'au début de son enseignement au TNS, il était parvenu à faire adopter aux acteurs le port du kimono, mais que cela a été assez vite abandonné pour des raisons pratiques de changement de tenue entre les cours. Ses exigences vestimentaires revues à la baisse, il accepte l'entrée sur le tatami en jogging.

Aujourd'hui, s'il arrive que des élèves soient en jean, c'est par oubli et rarement par résistance à ce code vestimentaire désormais acquis : il est entré dans les mœurs théâtrales qu'un cours visant à mettre en travail son corps demande un tel équipement. Cela est moins systématique dès qu'il s'agit du champ voix : si le premier cours de la journée est un cours de chant, l'élève va le suivre en conservant ses vêtements de ville. Mais si un cours de chant suit directement un cours de danse, l'élève ne prendra pas la peine de changer de tenue et restera sans problème en survêtement. Ce paradigme vestimentaire est aussi adopté par les professeurs de ces disciplines : la quasi totalité des professeurs intervenant sur le champ corps, quelle que soit leur discipline, prennent la peine d'endosser une tenue spécifique qui se rapproche du survêtement, tandis que les professeurs de voix enseignent en tenue de ville. Caroline Marcadé souligne que pour elle, travailler dans ses vêtements de ville est impossible : « ça ne remonte pas à mon cerveau, je ne suis pas la même femme ». Elle raconte :

Je mets mon tablier, mais pour moi c'est mon jogging à capuche. J'ai toujours eu une tenue de travail, je ne la retirerai jamais, sauf quand je serai vraiment une très vieille dame, je m'inventerai une tenue basique, où je serai à l'aise pour lever les bras même si je peux plus lever les bras. J'aurai besoin d'une tenue universelle. (ent., 04/15)

On peut se demander si le respect de ce code vestimentaire est le fruit d'un mimétisme par rapport au professeur ou si, réellement, celui-ci s'est inscrit dans « l'inconscient scolaire » de la formation de l'acteur¹. Mathieu Lebot-Morin, professeur de « Mouvement » à l'ENSATT est une exception intéressante à cette observation : il conserve régulièrement ses vêtements de ville (jean et chaussures) pour donner cours. La conséquence en est qu'il montre très rarement les mouvements et dirige le cours par des explications orales. Questionné sur ce choix, il répond que cela permet d'éviter le « transfert » que l'on peut faire sur un enseignant et que les élèves « bougent comme lui² ». Mais son cas semble être l'exception qui confirme la règle.

¹ Peut-être est-ce aussi lié à un inconscient scolaire indépendant de la formation de l'acteur : dès l'école primaire, il est admis qu'il faille revêtir une tenue spéciale de type survêtement pour faire des exercices physiques (du sport à la danse).

² Cf. infra, « "Faire avec"/Accompagner/Montrer : une transmission en actes », Partie 3, IV. 2., p. 407-416.

La question est beaucoup plus problématique dès qu'il s'agit d'interprétation. Au CNSAD, à l'issue de l'« échauffement » et avant le cours d'interprétation¹ ou après les cours de danse, la majorité des élèves se changeaient pour retrouver leurs vêtements de ville : à peine sortis du cours de tai-chi par exemple, ils se précipitaient vers les vestiaires pour remettre jeans, chemises et chaussures de ville (souvent à talons pour les filles) et se diriger ainsi vêtus vers le cours d'interprétation, souvent situé dans la même salle, de sorte que théoriquement la transition entre les deux disciplines passe quasiment inaperçue et que les cours d'échauffement préparent les élèves corporellement mais aussi en terme d'attention et de concentration. Ce changement vestimentaire, parfois réalisé dans la salle même pour gagner du temps, nuisait clairement à la fluidité de cette transition.

Dans les autres écoles, la transition entre la pratique des disciplines non-théâtrales et l'interprétation a souvent lieu au moment de la pause déjeuner : le port du jogging l'après-midi dépend donc de plusieurs facteurs (notamment du choix de se changer ou non pour aller manger) laissés à la libre appréciation de l'élève qui s'adapte aux nécessités du projet de l'intervenant de l'après-midi. Il n'est donc pas systématique. Les élèves de la section arts du mime et du geste de l'ESAD, quant à eux, conservaient automatiquement leur jogging dans les travaux d'atelier que j'ai pu suivre pendant l'année 2014-2015 : pour eux, la distinction de contenu (et donc de tenue vestimentaire) entre le travail du matin et celui de l'après-midi n'avait pas lieu d'être².

Le port d'une tenue de travail peut avoir plusieurs raisons d'être. Du côté des arts martiaux, il correspond à une marque de respect pour la discipline pratiquée. C'est une condition sine qua non pour entrer sur le tatami ou s'introduire dans l'espace de travail. François Liu résume la chose ainsi : « chez les japonais, c'est "achète un kimono, sinon tu ne viens pas" » (ent., 05/15). Le fait de se changer, de porter un vêtement spécifique, fait partie du rituel de mise en route qui précède chaque cours. Fernand Simon déplore que cette procédure soit de moins en moins respectée dans les salles de judo qu'il fréquente. Il explique que c'est la première chose qu'il regarde quand il entre dans un club : « comment ils nouent la ceinture, comment est le kimono » et que globalement, la tenue des élèves se dégrade. Il attribue cette détérioration à l'entrée de la discipline judo dans l'univers de la compétition olympique (ent., 03/15). Comme nous l'avons souligné plus haut, le port du kimono n'a pu être imposé dans les écoles d'art dramatique et ce code s'est vu adapté aux données pragmatiques de la formation d'acteur, c'est-à-dire à la nécessité d'un passage rapide d'une discipline à une autre et au vœu implicite que les moments de transition entre celles-ci soient le plus invisibles possible.

¹ J'ai pu observer ce phénomène à plusieurs reprises au cours de séjours d'observation en avril/mai 2015.

² Ce changement de tenue à la mi-journée dépend aussi de l'ambiance de l'école (soit de l'organisation du lieu et des mœurs de l'endroit) : à l'ESTBA et l'ESAD, les élèves restent plus volontiers en jogging toute une journée, tandis qu'au TNS, ils se changent souvent le midi. Les élèves des deux premières écoles restent ensemble sur ce créneau de pause : il n'est pas étrange d'être toujours en jogging puisque tout le monde est dans le même état. Tandis que les élèves du TNS, qui retrouvent leurs camarades régisseurs, scénographes, metteurs en scène pour aller manger au restaurant financé par l'école situé à une dizaine de minutes à pied du théâtre, sont plus enclins à se changer.

Néanmoins, si le vêtement traditionnel n'est pas porté, les arts martiaux, dans ces écoles, se pratiquent dans une tenue différente de celle de la journée.

Changer de vêtement et adopter une tenue de travail spécifique, quelle qu'elle soit, permet aussi de se ménager un sas de passage entre la vie et le travail et de signaler symboliquement ce changement de contexte. Marc Proulx nous explique que depuis 1998, il porte systématiquement une ceinture de l'Opéra de Pékin pour travailler : « pour voir ce que ça fait ». Il ajoute : « c'est physique, de mettre une ceinture » (ent., 11/13). Rituel et symbole, cette transformation vestimentaire n'est pas propre aux arts vivants. Meyerhold soulignait à ce propos que « le vêtement porté à l'atelier doit être différent du vêtement habituel, comme la blouse blanche du médecin, la cote du peintre ou la salopette du menuisier. Revêtir un costume neutre, le plus pratique possible, c'est ce qu'exige toute profession¹ ». Il nous semble intéressant qu'un des arts qui demande le plus de clarté sur les cadres de travail et sur la nette différenciation entre le plateau et la vie fasse l'économie d'un tel rituel. Garder ses vêtements de ville correspondrait peut-être à une résistance fine sur le sujet du métier. D'autant que, le non-changement de vêtement n'est pas uniquement l'effet d'une inattention, mais un choix positif.

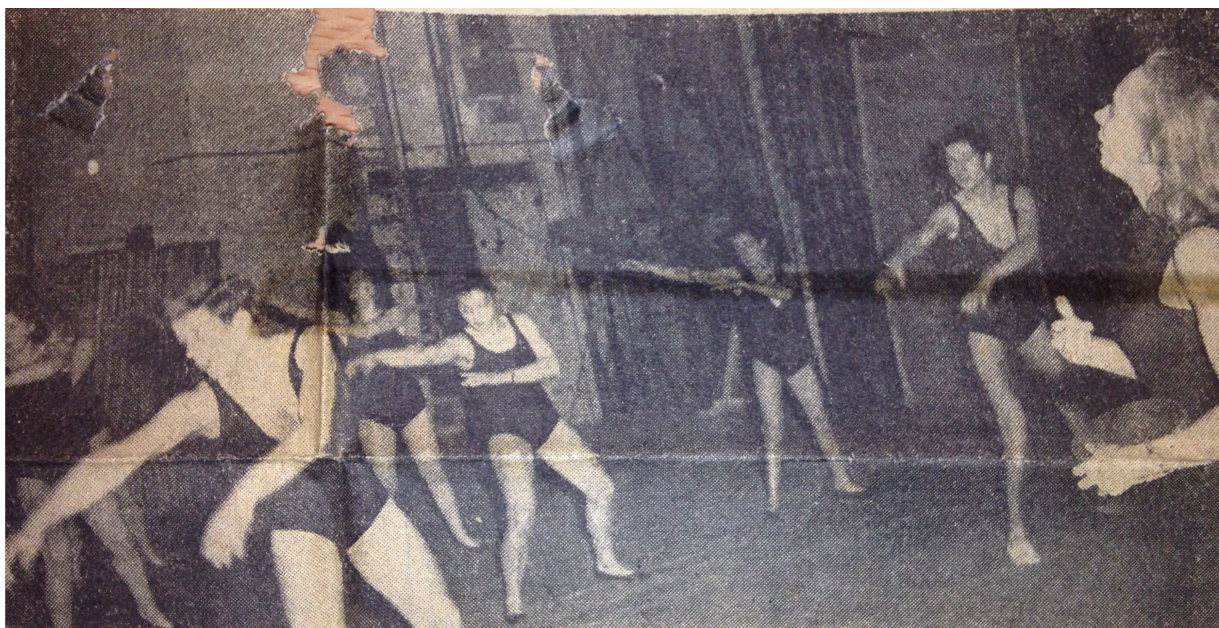
La notion de neutralité de la tenue de travail évoquée par Meyerhold tient une place importante. Les vêtements choisis pour en faire office servent souvent à atténuer les signes ostentatoires d'une identité propre (sociale et sexuelle) afin de rendre d'autant plus « lisible » l'instrument de l'interprète — son corps. Dans le fond d'archives de l'ENSATT², on trouve une série de photos datée de 1957-1958 intitulée « Le Centre d'Art Dramatique au travail ». Sur ces clichés, l'une des choses qui apparaît nettement est la grande uniformité vestimentaire des élèves (sans pour autant que l'on puisse affirmer qu'ils portent un uniforme) : toutes les femmes sont vêtues d'une jupe longue et de mocassins, tous les hommes portent pantalon foncé et chemise claire. Les photos du cours d'escrime montrent les élèves toujours vêtus de ces habits. Les moments de cours captés par ces clichés sont soigneusement mis en scène et le vêtement apparaît comme un élément parmi d'autres de cette mise en place. Dans ces images, on lit la revendication d'une respectabilité du travail mené dans l'école et plus largement de celui du comédien : celui ou celles qui sortiront de la rue Blanche seront des professionnels, formés pour un métier. Pas de place ici pour des fanfreluches d'artiste excentrique : les clichés nous montrent des jeunes gens bien sur eux, qui respirent le travail plus que le génie individuel. De même, l'article de *L'Alsace* déjà cité mentionne la « règle de la neutralité vestimentaire³ ». Celui-ci est illustré d'un cliché montrant les élèves, garçons et filles de manière indifférenciée, simplement vêtus d'un maillot noir (les jambes et les bras nus) : cette tenue semble être l'habillement imposé pour pratiquer les cours d'expression corporelle de Barbara Goodwin. Un autre

¹ Vsevolod Meyerhold, « L'atelier de l'acteur (1921) », *Écrits sur le théâtre*, tome II, *op.cit.*, p. 108.

² « Le Centre d'Art Dramatique au travail : 1957-1958 (2ème série) », 118 clichés n/b, fonds ENSATT, BNF Arts du spectacle, consulté en juillet 2015.

³ M.P.D., « Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout – L'Ecole professionnelle d'art dramatique du C.D.E. dispense dans les arrières salles du théâtre de Colmar les disciplines qui s'imposent », *L'Alsace*, 24 février 1954, p. 11. In Fonds Michel Saint-Denis, BNF Arts du spectacle, Côte de la pochette : 4-COL-83/526(2), consulté en juillet 2017.

article portant sur la formation au CDE dans les mêmes années montre un jeune homme affublé de cette tenue s'exerçant à la barre, présenté par cette légende ironique : « Le discobole 1954 ? Non, un élève de l'École d'art dramatique en plein exercice...¹ » Le ton railleur du journaliste témoigne de son étonnement à voir des comédiens travailler leur corps aussi méthodiquement et dans ces conditions (port d'un vêtement de travail, application, sérieux). Il est vrai que les clichés prêtent à rire, la neutralité adoptée paraissant presque ostentatoire. Néanmoins, ce zèle vestimentaire témoigne de la direction pédagogique et artistique adoptée par ces deux établissements sur la question de l'attitude des élèves au travail : humilité et discipline sont les maîtres mots de ces formations renouvelées. Liberté aussi, pour le TNS : ces maillots de bain noirs permettent, à coup sûr, un mouvement non entravé par les contraintes des vêtements de ville.



« Sur le plateau, la leçon d'éducation physique que rythme un tambourin et que dirige Mlle Goodwin qui a charge de former des corps souples ».

M.P.D., « Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout – L'École professionnelle d'art dramatique du C.D.E. dispense dans les arrières salles du théâtre de Colmar les disciplines qui s'imposent », *L'Alsace*, 24 février 1954, p. 11. In Fonds Michel Saint-Denis, BNF – Arts du spectacle, [Côte de la pochette : 4-COL-83/526(2)].

¹ Paul S. Picard, « Un reportage exclusif de « Rythmes » - Michel Saint-Denis nourrit de multiples ambitions pour son Ecole d'Art Dramatique, première du genre en France », coupure de presse isolée. In Fonds Michel Saint-Denis, BNF Arts du spectacle, Côte de la pochette : 4-COL-83/526(2), consulté en juillet 2017.



« Le discobole 1954 ? Non, un élève de l'École d'art dramatique en plein exercice... »

Paul S. Picard, « Un reportage exclusif de « Rythmes » - Michel Saint-Denis nourrit de multiples ambitions pour son École d'Art Dramatique, première du genre en France », *coupure de presse isolée*.

In Fonds Michel Saint-Denis, BNF - Arts du spectacle, [Côte de la pochette : 4-COL-83/526(2)].

Aujourd'hui, on retrouve cette neutralité vestimentaire dans certaines écoles de danse. Pierre-Emmanuel Sorignet souligne qu'au CNSMDP, le travail se fait obligatoirement en collant noir et tee-shirt blanc pour les élèves de la section danse contemporaine. L'imposition d'une tenue de travail spécifique a été adoptée par plusieurs pédagogues de théâtre. On retrouve la trace de cela dans les cours de masque de Mario Gonzalès au CNSAD. Cet enseignement est le seul à se pratiquer dans un habillement spécifique et déterminé : c'est la « base noire » (vêtements intégralement noirs, de préférence près du corps de sorte que ses contours se dessinent) et le port du collant sur la tête cachant les cheveux de l'élève comédien¹.

Pierre-Emmanuel Sorignet poursuit sa description des tenues de travail des danseurs et constate qu'au CNDC d'Angers, rares sont les élèves en collants : souvent vêtus de couleurs bariolées, ils excellent dans l'art de superposer les joggings². Le port d'une tenue de travail devient alors non plus un outil pour atténuer les marques d'une identité sociale, mais l'occasion de créer et déployer une autre identité, professionnelle et artistique. Il cite un ancien directeur de la communication justifiant la

¹ Dans le cadre du travail de masque, les costumes arrivent progressivement avec le masque expressif, la base noire étant privilégiée pour la pratique du masque neutre.

² Pierre-Emmanuel Sorignet, *Danser, Enquête dans les coulisses d'une vocation*, op.cit., p. 32.

règle de l'uniforme au CNSMDP : « Tout le monde est habillé de la même manière... c'est une école républicaine. La créativité doit s'exercer à d'autres moments¹ ». Cette ascèse de l'apparence serait une nécessité intrinsèque à cette institution : gommer l'individualité de l'élève dans cette phase liminaire de son parcours révèle l'exigence de rigueur et la place primordiale accordée à la technique dans cet établissement. Or on se souvient à ce propos des constatations virulentes de Copeau sur l'allure des élèves sortant du Conservatoire :

Le petit élève du Conservatoire. Allure stéréotypée. Il ressemble à sa photographie.

Le jeune premier. Monocle. Il est né en jeune premier. Sarment vient me voir : *Winter's Tale*, scène Florizel et Perdita. Il a l'air de sortir d'une pièce du boulevard. Sa canne et son chapeau. Je les jette par la fenêtre.

« Il faut d'abord renoncer à ces accessoires. »

Ce jeune homme est entré depuis au Vieux-Colombier, sans canne et sans chapeau. Et dans la première bataille que j'ai livrée à son tempérament, je lui ai cassé son monocle.²

Plus loin, il conclut qu'il prétend contourner cette définition de la vocation comme « déformation » et critique acerbement l'enseignement qui fait de l'acteur un spécialiste « dans l'art de paraître et faire de l'effet³ ». Aujourd'hui, point de cannes ni de monocles à l'horizon. Il semblerait que ce dandysme vestimentaire se soit largement atténué. Néanmoins, l'attention des élèves comédiens à leur style n'est pas non plus tout à fait éteinte ; et contrairement aux élèves du CNDC, elle n'est pas dédoublée entre la tenue de ville et la tenue de travail. Encore une fois, l'absence de signal de changement de contexte ouvre une brèche à la confusion.

Cette donnée ne semble pas constituer un problème aux yeux des enseignants d'art dramatique. Au contraire, certains discours recèlent des résistances vives quant au port du survêtement en classe d'interprétation, habit jugé impropre au travail théâtral. Daniel Mesguich, très critique de l'époque qui a précédé son arrivée au poste de directeur, décrit son effroi face à « des élèves, à perte de vue, en survêtement ». Il poursuit : « Ça sentait la sueur quand on entrait, ça sentait la salle de gym. Et je voyais les gens en espadrilles, pieds nus ou en survêtements... » (ent., 10/12). Le chorégraphe Daniel Larrieu évoque la « honte » des comédiens avec qui il a pu travailler sur des productions, de venir en répétition en jogging et de pratiquer, ostentatoirement, un échauffement. Il raconte à leur propos : « sur tous les gens que j'ai vus sur le plateau, je pense que j'ai dû voir quatre personnes en jogging sur toutes ces années, qui venaient avant et qui travaillaient avant. C'est tout. Parce que ce n'est pas courant dans la logique des gens » (ent., 03/15). Caroline Marcadé explique que cela fait partie des choses qu'elle a imposées aux comédiens au début de sa collaboration avec Antoine Vitez en 1985 : « je les voyais tous élégants, lui-même était toujours tiré à quatre épingles » (ent., 04/15). Questionnée sur le fait qu'au CNSAD, les élèves s'empressent de remettre leurs vêtements entre les cours portant sur le champ corps et les cours d'interprétation, elle réagit vivement : « C'est débile, dans tous les

¹ *Ibidem*.

² Jacques Copeau, « L'École du Vieux-Colombier », 3^{ème} Conférence au Little theater, 19 mars 1917, in *L'École*, op. cit., p. 174-175.

³ *Ibid.*, p. 175.

autres pays c'est l'inverse, on continue. C'est une aberration de foncer dans un jean. Ça te ramène à un quotidien dont on n'a rien à foutre » (ent., 04/15). Interrogée sur ce même point, la réaction de l'actuelle directrice Claire Lasne Darcueil est tout autre. Elle concède : « Je pense que je ferais la même chose. Donc je ne suis pas exempte de cette histoire. Il y a aussi des choses dont moi-même je suis prisonnière et je ne me verrais pas jouer Elvire en jogging... Je me rhabillerais : vous voyez ce que je veux dire ? » (ent., 09/15). Racine ne se répèterait donc pas en jogging : affaire de principe, affaire d'habitude (ou d'habitus). La remarque d'une élève, s'apprêtant à passer une scène d'*Andromaque* dans la classe d'interprétation de Yann-Joël Collin, plusieurs mois auparavant, me revient à l'occasion de cet entretien comme un écho de ce questionnement : « j'ai mis des talons, je me suis dis, "je suis Andromaque quand même..." », déclare-t-elle à son professeur, vêtue d'un jean moulant et juchée sur de hauts talons¹ dans le grand escalier du Conservatoire².

Si la recherche d'une tenue de travail propre au comédien semble avoir été abandonnée dans ces écoles, elle n'a pas pour autant laissé le champ absolument libre à l'adoption des codes vestimentaires propres aux autres disciplines mentionnées. Dans les établissements que nous avons étudiés, l'élève est en totale autonomie sur ce sujet et il s'adapte souvent mimétiquement aux habitudes vestimentaires de ceux qui l'entourent et l'encadrent (comment expliquer autrement le phénomène observé au Conservatoire ?) : mais répéter en vêtements de ville n'est-ce pas, d'abord, une habitude de metteur en scène ?

La remarque de l'élève sur le port des talons citée plus haut témoigne de l'intrication de la question de la tenue de travail avec celle du costume en art dramatique. Concernant la chronologie de l'arrivée du costume dans le processus de travail, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments précis pour pouvoir tirer des conclusions. Mais à l'instar de cette déclaration, nous avons pu observer que les élèves ont assez vite recours à des éléments de costume — vestes ou chaussures principalement —, qui, s'ils ne sont pas définitifs, constituent des outils pour caractériser visuellement un personnage et aider l'acteur à dessiner une silhouette. Le costume arrive plus tôt dans le processus de travail du comédien et il peut être mobilisé comme un outil de travail quand bien même il ne s'agirait pas de répéter un spectacle en vue d'une représentation. En danse, le costume n'arrive que s'il y a une production au bout du processus de répétition. En fonction de la contrainte qu'il représente pour le corps, il est introduit plus ou moins tôt dans le travail. Caroline Marcadé confirme ce constat au moment de l'essayage des costumes de l'atelier-spectacle qu'elle dirige en mars 2015 au

¹ Dans *La Construction du personnage*, Tortsov rappelle aux élèves que les femmes chinoises utilisaient des souliers trop petits pour transformer leurs pieds en sabots semblables à ceux des ruminants. À l'instar de ces souliers, il affirme que pour lui, les chaussures à talons représentent une entrave et une servitude semblable à celle des asiatiques. Il explique : « Une belle marche serait un de leurs charmes les plus efficaces, et pourtant elles sacrifient ce charme sur l'autel de la mode, où trônent des talons imbéciles ». Puis, il décide que les jeunes filles de l'école viendront désormais en classe avec « des souliers à talons plats, ou même sans talons du tout ». Voir Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op.cit., p. 52.

² Notes de cours, Classe d'interprétation de Yann-Joël Colin, Promotion 2017, CNSAD, jeudi 2 avril 2015. À ce moment-là du travail, ils travaillent dans la perspective de « monter la pièce » donc de trouver des codes vestimentaires fonctionnant comme des signaux dramaturgiques distinguant les différents personnages.

Conservatoire¹. La chorégraphe raconte que, suivant son expérience, le moment de la découverte des costumes est souvent source de déception pour les danseurs, soit qu'ils ne soient pas adaptés et représentent une entrave à leur liberté de mouvement les obligeant à modifier leur partition, soit que ceux-ci soient des « costumes de danse », un peu « toujours les mêmes » selon elle (cours, 03/15). Là, les costumes ont vraiment été créés par la costumière du Conservatoire pour la production : ils sont faits sur mesure pour chaque élève. Caroline Marcadé informe donc les élèves qu'ils ne travailleront en costumes qu'au moment des réglages lumière, le problème de la transpiration due à la dépense physique de la répétition du geste impliquant une logistique trop compliquée : comme ceux-ci ne représentent pas une véritable contrainte, ils ne seront pas utilisés comme outil de travail dans le processus de création chorégraphique².

À l'instar des comédiens du Théâtre du Soleil se préparant longuement, maquillage et costumes à l'appui, pour réaliser les fameuses improvisations des créations collectives qui visent à construire le futur spectacle³, les élèves utilisent fréquemment des éléments de costume pour se mettre en jeu. Le costume est alors un instrument de travail mobilisé librement par le comédien pour aider à une construction imaginaire et visuelle comportant le risque, *in fine*, que la scène en question s'élabore selon la dramaturgie déplorée par Ariane Mnouchkine : « Debout, et en costume⁴ ! ». Signalons pour terminer que le vœu de certains réformateurs du théâtre de faire travailler les comédiens dans une tenue de travail spécifique qui précède l'arrivée du costume, signifiait aussi le désir d'effectuer un travail sur le jeu qui passe, d'abord, par une modification intérieure mise en valeur par la suite par le port d'un costume (mais qui n'en soit pas la source). Suivant cela, nous pouvons émettre l'hypothèse que, dans les formations que nous avons pu étudier, le costume est souvent utilisé comme source, révélant peut-être les prémisses d'un rapport au jeu qui favorise implicitement la transformation du comédien depuis l'extérieur vers l'intérieur plutôt que l'inverse.

¹ Le statut des costumes du temps de Michelle Nadal au Conservatoire souligne aussi la modification de perspective effectuée avec l'arrivée de Caroline Marcadé dans cette institution concernant la vision de la danse. Interrogé sur l'enseignement de la première au Conservatoire, Denis Lavant se rappelle le plaisir qu'il a eu à puiser dans sa garde-robe hétéroclite, riche en costumes d'époque correspondant aux différents styles de danse transmis. Denis Lavant rapporte l'impression galvanisante de se plonger dans la vie d'une autre époque et raconte avoir trouvé « une part d'enfance » dans « la sensation de se déguiser », tant par le costume que par la pratique de ces différents styles de danse, supposons-nous. Dans ces propos affleure la part de jeu que recelait la dimension de reconstitution historique de cet enseignement. En accord avec la partition chorégraphique, le costume était un accessoire indispensable de la reconstitution historique effectuée dans ces cours, sur le principe de la reproduction d'une tradition et d'une orthodoxie de la représentation. Voir interview de Denis Lavant in *Michelle Nadal. Une vie en mouvement*, réalisation Sophie Jacotot et Pierre Linguanotto, production Association Arts et mouvement, France, 2013, 26 : 35.

² Compte rendu d'observation, Atelier d'hiver/Théâtre dansé dirigé par Caroline Marcadé, Promotion 2015, CNSAD, lundi 16 février 2015.

³ Voir « La création collective, Découvrir une façon de travailler ensemble, Se raconter des visions », in Béatrice-Picon Vallin (éd.), *Ariane Mnouchkine*, Collection Mettre en scène, Actes Sud-Papiers, Paris, 2009, p. 44-48.

⁴ *Ibid.*, p. 48.

Architecture des relations enseignant/élève

Dans ses « Treize questions pour une école », Béatrice Picon-Vallin met en exergue la forte présence des affects dans le processus d'apprentissage de l'art dramatique :

Laboratoire, la classe de théâtre est aussi un lieu d'affects puissants (davantage encore que dans le cas d'autres arts), puisque « tout » de l'artiste en herbe est en jeu au présent. Comment faire coïncider ces affects inévitables et nécessaires et la rigueur d'une discipline, c'est une question que les grands réformateurs du théâtre n'ont cessé de se poser.¹

La coexistence, dans le cadre du travail, de ces deux dimensions potentiellement contradictoires semble être la gageure des relations qui unissent enseignants et élèves dans les écoles étudiées. Or comme le souligne Béatrice Picon-Vallin, cette caractéristique, si elle n'est pas propre à l'art dramatique, est tout de même exacerbée dès qu'il s'agit de théâtre : l'observateur non-initié s'en rendra aisément compte en passant une journée (ou un peu plus) dans l'une de ces écoles. Dans les couloirs ou à la sortie, il n'est pas rare de trouver un élève, à bout de nerfs, verser quelques larmes ou surexcité, plié en deux par un fou rire irrépressible. Les conversations dans et aux alentours proches de l'école sont souvent passionnées et révèlent l'existence de relations pleines d'« affects » que ce soit celles des élèves entre eux (l'école est parfois aussi le lieu de la rencontre, de l'amour et tout ce qui s'en suit) ou celles qu'ils entretiennent avec leurs professeurs. Comme l'insinue Béatrice Picon-Vallin, dans cette recherche d'équilibre entre sensibilité et rigueur, les relations qui ont cours dans l'enseignement des autres arts sont plus mesurées. C'est ce que semble confirmer Caroline Marcadé lorsqu'elle se remémore sa relation passée avec ses camarades danseurs : elle parle d'une « empathie » physique qui cachait l'absence de construction d'une réelle intimité entre partenaires de travail notamment au niveau du partage des affects. Toutefois, intégrés à la dynamique de ces formations d'art dramatique, les comportements des enseignants se modifient sur ce point.

Le mode d'adresse au professeur privilégié est le tutoiement. C'est une règle implicite, mais extrêmement difficile à ne pas pratiquer². François Liu, professeur de tai-chi au CNSAD, explique qu'au début de l'année, il avait demandé aux élèves de le vouvoyer ; mais sans succès. Il explique :

La discipline, c'est la discipline. Tu peux aimer un professeur mais... [...] Ils ont trop de professeurs trop cool avec eux. Et au bout d'un moment ils me traitent comme ça. Tout à l'heure il y a au moins trois personnes qui m'ont appelé François pour me poser une question. Depuis le premier cours je dis qu'il ne faut pas m'appeler François. Après le Conservatoire, tu peux m'appeler François, comme un ami, mais pendant le cours, je suis ton maître. On n'appelle jamais un maître par son prénom. En Chine jamais, au Japon encore pire. Jamais. Une fois que tu m'appelles Monsieur Liu, la façon dont tu vas formuler ta phrase sera différente. (ent., 05/15)

Sa position est très intéressante, d'autant que dans sa posture affleure à la fois l'altérité d'une discipline (le tai-chi et plus largement les arts martiaux) et celle d'une culture. Ce qu'il pointe, c'est la familiarité avec laquelle les élèves et les professeurs se côtoient dans ces écoles, constante que j'ai pu

¹ Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 47.

² La plupart des professeurs que j'ai rencontrés pendant mon enquête de terrain m'ont directement demandé de les tutoyer. Ce n'est pas le cas des directeurs. Cf. « Notice méthodologique – Corpus d'entretiens », Livret des annexes, p. 35-37.

observer pendant mes séjours dans ces établissements. Néanmoins, elle concerne inégalement les différents protagonistes de ces établissements.

Stanislas Nordey souligne avoir toujours tenu à imposer une distance avec les élèves : pas de cafés ou de débordements amicaux en dehors des heures de cours¹. De même, Julie Brochen raconte avoir toujours évité de tisser « des liens d'amitié » avec eux. Elle rapporte les paroles de Catherine Hiegel qui lui avait conseillé de les vouvoyer. Elle reconnaît n'y être jamais parvenue mais explique utiliser un tutoiement qui a valeur pour elle de « distance objective » afin d'être en mesure de travailler sereinement. Elle souligne :

Sinon, je n'arrive pas à travailler avec les acteurs si je m'attache trop à eux : j'ai un rapport qui devient moins exact, moins perspicace, comme les médecins qui ne peuvent pas opérer leurs proches. C'est pareil : tu ne peux pas violenter, tu ne peux pas risquer des choses avec quelqu'un à qui tu as peur de faire mal, tu ne peux pas. (ent., 09/15)

Ses propos défendent l'instauration d'une distance statutaire entre l'enseignant et l'élève pour mener à bien le processus de transmission : la familiarité semble être évacuée (du moins, c'est l'intention de la pédagogue). Par ailleurs, Stanislas Nordey explique avoir toujours invité les élèves à effectuer une distinction entre ses statuts de metteur en scène et de pédagogue (ajoutons, en ce qui concerne le TNS, de directeur de l'établissement)². Cet élément est intéressant puisqu'il suppose une « manière d'être » différente vis-à-vis des élèves (et des élèves vis-à-vis de lui) en fonction de la responsabilité qu'il endosse. C'est une observation qui a été confirmée lors de mon enquête de terrain. En effet, les élèves sont plus enclins à vouvoyer le directeur (et lui en retour à vouvoyer les élèves) ou du moins à le considérer avec une distance respectueuse et quelque peu intimidée. On retrouve ce type de relations dans les premiers temps des ateliers d'interprétation, quand l'intervenant est encore un inconnu, potentiellement impressionnant de par sa renommée ou son charisme : tantôt la relation se détend à mesure que le travail avance et qu'une intimité se construit, tantôt elle demeure, mais non pas comme une règle de comportement propre à l'établissement ou la discipline, mais comme le signe d'un respect particulier accordé à cette personnalité.

En dehors de ces cas particuliers, c'est la familiarité qui prévaut. Celle-ci n'est pas toujours assimilable au « cool » que dénonce François Liu, mais on retrouve tout de même les stigmates d'un tel comportement. Elle se manifeste notamment par une quotidienneté de la parole et des interventions : dans sa classe d'interprétation, Yann-Joël Collin apostrophe les élèves sans aucune marque de distance particulière³. Il s'adresse à eux exactement sur le même ton et avec le même vocabulaire qu'à son frère, Pascal Collin (présent pour l'occasion afin de l'assister sur la dimension dramaturgique). Pour faire comprendre l'enjeu d'une scène à une élève travaillant sur le personnage d'Hermione, il fait référence aux colères de sa fille de huit ans : conscient du fossé qui sépare les deux matériaux, il abandonne la comparaison sans tenter de le résorber.

¹ Frédéric Vossier, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, op. cit., p. 158.

² *Ibidem*.

³ Observations de cours, avril 2015.

Dans les cours dits techniques ou réguliers, la familiarité est parfois le signe de l'instauration d'une relation d'intimité avec le professeur qui pourrait être assimilée à celle qu'un interprète trouverait avec un coach dont la mission serait, en lui transmettant des outils, de s'occuper de lui, autrement dit de le prendre en charge. Dans ces cours, l'élève est parfois invité à parler de ses questionnements mais aussi à faire état de ses « bobos », comme autant de données prises en compte par l'enseignant (le cours pouvant même parfois être le lieu de leur gestion). S'extrayant quelque peu de la transmission d'une technique, l'enseignant est alors amené à prodiguer des conseils qui, s'ils ne sont pas suffisants, peuvent le conduire à inviter l'élève à consulter un spécialiste du corps médical. Dans cette configuration, c'est l'élève qui est au centre. La familiarité décrite par François Liu devient intimité, dans le cadre d'une relation de travail basée principalement sur les besoins et demandes de l'élève. Dans d'autres cas, cette familiarité mime des relations de travail dites de professionnels, elle est alors partenariat. On reviendra sur ce point dans la partie consacrée à l'enseignement de Marc Proulx¹.

Or, ce qui peut sembler étonnant, c'est que cette familiarité des relations a aussi cours dans les espaces de transmission des disciplines non-théâtrales.

L'expérience de Valérie Onnis, qui enseigne parallèlement à l'ESAD et au CRR de Boulogne (dans les cursus classique, jazz et contemporain) est parlante à cet égard. Elle souligne qu'il y a des différences de réception de son enseignement de la danse contemporaine très marquées suivant les écoles (et même suivant les sections au CRR) et que ces contrastes concernent aussi la relation tissée avec l'enseignant. Elle raconte : « les élèves de danse classique me vouvoient, m'appellent Madame, à la fin du cours, ils font presque la révérence » (ent., 03/15). Elle se corrige ensuite pour souligner que les élèves font, effectivement, la révérence : au musicien qui les accompagne, puis au professeur. Elle raconte la gêne, manifestée par des rires, des élèves de cette même section lorsqu'ils la surprennent malencontreusement dans les toilettes à se laver les dents. Dans cet établissement, les élèves en danse contemporaine sont aussi réservés et intimidés par les enseignants que leur collègues classiques : « même les plus âgées, celles qui sont en fac, quand je pose des questions, personne ne répond. Elles viennent te parler, elles deviennent toutes rouges² ». Toutefois, elle souligne qu'ils sont « beaucoup plus relâchés » et que s'ils la vouvoient, la relation qu'elle tisse avec eux est tout de même « beaucoup plus simple ». Enfin, sans donner beaucoup plus d'informations, elle insinue que le rapport qu'elle entretient avec les élèves de danse jazz comporte un degré supplémentaire de familiarité ; elle se contente de noter : « Ils sont fun ! Ils se marrent ! ». Puis, elle décrit sa relation aux élèves de l'ESAD en soulignant que ce n'est « pas du tout le même rapport » :

C'est des élèves avec qui, à la fin, tu vas avoir des contacts en dehors des cours par exemple. Ça m'est arrivé de boire un verre après un spectacle, de discuter... Ils me confient des choses de leurs

¹ Cf. infra, « “J'essaye de rester à un carrefour” : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l'enseignement de Marc Proulx (TNS) », Partie 3, III. 2., p. 354-361.

² La classe que Valérie Onnis dirige alors au CRR compte uniquement des femmes.

vies, plus intimes. Donc ce n'est pas du tout le même endroit. La distance est beaucoup plus étroite. (ent., 03/15)

Elle concède que la maturité des élèves liée à leur âge participe énormément à ce changement dans les relations : en effet, certains de ces élèves du CRR ne sont pas encore sortis du lycée. Néanmoins, l'âge n'est pas l'unique facteur déterminant. Ce qui nous semble doublement intéressant, c'est que Valérie Onnis décrit les relations qu'elle entretient avec les élèves comme des faits qu'elle expérimente mais dont elle n'est pas tout à fait l'initiatrice. Dans le cadre de son enseignement, à aucun moment, elle ne formule de demande explicite aux élèves à ce sujet, mais constate être impliquée de fait dans des types de relations véhiculées par les disciplines et les contextes d'enseignement.

Or, comme l'a souligné François Liu, le mode de relation propre aux écoles de théâtre, s'il est implicite, n'en est pas moins tenace. Caroline Marcadé raconte qu'à son arrivée au Conservatoire, elle demandait aux élèves de la vouvoyer mais qu'elle a depuis changé de positionnement à ce sujet. Elle s'est adaptée aux mœurs de l'endroit. Taxée d'austérité dans les premiers temps de sa présence dans l'établissement (par les élèves, mais aussi par les autres professeurs), elle souligne avoir décidé de son propre chef de modifier son comportement plutôt que de revendiquer d'autres modes de fonctionnement. Elle fait même part d'un certain attrait pour un rapport à l'oralité plus libre et plus intime entre professeurs et élèves (et par extension entre élèves). Elle souligne :

Un comédien va pouvoir te parler plus facilement si tu lui donnes la parole tu vois. Prendre un petit café, dire, « voilà, j'ai des soucis, ça ne va pas avec ma mère ou ça ne va pas avec mon copain ». Un danseur ne va jamais dire ça à un prof mais jamais ! C'est quasiment inimaginable... (ent., 04/15)

Néanmoins, elle ne renie pas non plus son bagage : elle dit avoir toujours conservé sa rigueur, notamment dans son propre rapport au travail. Mais cette « manière d'être » est souvent modifiée au contact des acteurs et de ce fait, elle ne constitue pas l'enjeu de la transmission.

Souvent, la distance respectueuse des relations de transmission est assimilée à un surplomb qui ne convient pas au cadre d'enseignement en question (c'est-à-dire à la discipline théâtre)¹. On peut se demander si la familiarité que l'on a pu observer dans ces établissements ne fonctionne pas aussi, parfois, comme une résistance implicite à une relation de transmission plus traditionnelle, assimilée notamment à celle que l'on retrouve dans l'institution scolaire. C'est peut-être avant tout à cet « inconscient scolaire » transversal, celui de l'école républicaine, que ces pratiques se frottent en premier lieu. C'est ce qui affleure dans les propos de Daniel Mesguich lorsqu'il distingue avec véhémence l'enseignement de l'art dramatique et celui des matières générales comme la géographie ou les mathématiques :

En géographie ou en mathématiques, le professeur en sait plus que l'élève. Il est en haut de l'escalier et l'élève est en bas de l'escalier. Le professeur tend la main à l'élève pour qu'il gravisse les échelons jusqu'à arriver au pallier où est le professeur et peut-être même le dépasse. Il y a un savoir

¹ Cf. supra, « Professeurs, enseignants, intervenants, pédagogues, maîtres : statut des transmetteurs », Partie 1, III. 3., p. 155-159.

qui se déverse dans les oreilles, dans l'âme de l'élève et petit à petit l'élève devient un maître.
(ent., 10/12)

Pour qualifier sa conception de la transmission en matière de théâtre, il utilise les termes de « fréquentation » et de « contamination », qu'il préfère donc, implicitement à ceux d'enseignement ou de transmission.

Ce nonobstant, la posture de François Liu (avec laquelle nous avons ouvert cette réflexion) nous semble aussi stimulante : il souligne que les codes relationnels qu'il propose sont l'occasion pour l'élève d'adopter une « tenue » particulière, par exemple dans sa manière de formuler des questions à l'enseignant. Autrement dit, d'être ainsi invité à la précision et à la concision par le simple fait que son interlocuteur représente une figure, non pas d'autorité en soi, mais d'autorité en la matière qu'il transmet, ici, le taï-chi. La réserve et la distance, de mise face à l'enseignant, ne sont alors pas les manifestations d'une soumission hiérarchique arbitraire, mais le signe d'une reconnaissance que ce dernier est dépositaire d'un savoir et d'une expérience qu'il est là pour transmettre : il n'y a pas subordination ni confusion mais transmission. Les différents types de relations qui ont cours dans les écoles étudiées montrent de toute évidence une résistance sur ce point. Elles participent, sinon à construire du moins à renforcer le flou et l'indétermination qui s'infiltrent dans la formation par tous les interstices.

2. Des modes de transmission spécifiques

De l'individu au collectif et du collectif à l'individu : développer une attention singulière

Aujourd'hui, l'enseignement dit de « formation individuelle » a totalement disparu des écoles d'art dramatique. L'époque où les élèves n'étaient qu'optionnellement conviés aux cours d'interprétation consacrés à leurs camarades est révolue. La controverse entre le CNSAD et le TNS a d'ailleurs beaucoup reposé sur cet élément. Lors du deuxième colloque sur la formation de l'acteur à Paris en 1976, un élève du Conservatoire interrogeait déjà sur ce point l'assemblée constituée d'élèves, de professeurs des deux écoles ainsi que d'intellectuels: « ce besoin de présentation individuelle est-il un besoin réel des élèves ou un besoin administratif ? » Il semblerait que le cours de l'histoire ait répondu à sa question dans la mesure où ce système, relié à la finalité du concours de sortie, a bien disparu avec lui. Ce passage à un enseignement systématiquement collectif témoigne aussi et surtout de modifications dans le paysage théâtral contemporain.

Désormais, les cours et ateliers d'interprétation se font majoritairement de manière collective, c'est-à-dire qu'ils réunissent la classe ou promotion entière². Depuis la création du TNS en 1954, toutes les écoles supérieures ont repris à leur compte le couplet sur le « groupe » et son importance dans la formation et le processus d'apprentissage. Toutefois, cela n'induit pas que le travail effectué sur l'interprétation soit totalement collectif pour autant. En effet, rares sont les moments de travail où les élèves sont tous au plateau : c'est une telle volonté qui fait décider à Catherine Marnas de faire débiter le cursus de la promotion 2013-2016 de l'ESTBA par un travail sur le chœur à partir d'*Antigone* de Sophocle³. En octobre 2013, Bénédicte Boisson, comédienne et metteuse en scène qui dirige ce travail, prévient les élèves qu'ils vont tous travailler pendant toute la durée du cours même s'ils ne passent pas au plateau. Elle souligne la responsabilité du chœur comme appui pour le jeu des protagonistes. Dans les autres écoles, on retrouve des propositions similaires (au moins une fois dans le cursus de chaque promotion), qui correspondent souvent à la sensibilité d'un artiste souhaitant travailler sur le sujet du collectif et sur une écriture qui le permette. Bien sûr, travailler uniquement sur le collectif dans le courant de la formation serait très limité : le répertoire possible serait extrêmement restreint et l'on comprend aisément que porter attention à douze voire quinze individus simultanément représente une contrainte pédagogique conséquente pour les intervenants.

Néanmoins, cette donnée révèle aussi une dimension importante de la formation : d'une certaine manière, l'enseignement y est toujours individuel, au sens où ce qui est privilégié, c'est le

¹ Christian Peythieu, cité dans *La Formation de l'acteur*, colloque du Conservatoire, Paris, 1976. Archive consultée à BNF Arts du spectacle en juillet 2015.

² Au CNSAD, les promotions (composées de trente élèves) sont divisées en deux classes d'interprétation.

³ Ce souci était déjà présent dans le projet pédagogique de Dominique Pitoiset. Dans un dossier de synthèse sur les deux premières années de la première promotion de l'ESTBA en date de 2008, il est écrit : « Si en première année l'objectif des exercices (fondamentaux et interprétation) était de "fonder le groupe" celui de la seconde année sera, selon la volonté de Dominique Pitoiset, de "développer les capacités individuelles et de renforcer ainsi les personnalités des élèves-comédiens de l'école" ». Archives de l'ESTBA, Document interne, p. 2.

développement d'une attention singulière de la part de l'intervenant quel qu'il soit. Celui-ci s'adresse souvent à la collectivité pour initier le travail mais une fois au cœur du sujet, il fait du cas par cas. Même dans les ateliers d'interprétation où un artiste vient mettre en scène une promotion entière (ce qui est souvent le cas), le projet est global mais nécessite, pour permettre la transmission, que l'intervenant se consacre successivement à chacun des élèves selon le potentiel qu'il perçoit chez eux et la partition qui leur a été attribuée dans la distribution (les deux étant souvent liés). Dans ces écoles qui placent la notion de singularité au centre, on privilégie donc le déploiement d'une attention singulière à chaque élève. Comment celle-ci se met-elle en place dans les enseignements non-théâtraux qui, s'ils suivent peu ou prou cet engagement ne s'organisent pas toujours sur ce mode ?

Le travail vocal est aujourd'hui largement individualisé, tandis que le travail du corps se pratique en groupe : toutefois, cela a varié au fil du temps en fonction des professeurs et de leur stratégie pédagogique. Les partis-pris des différentes écoles ne sont pas tout à fait similaires sur cette question. Les exceptions à ces deux principes sont peu nombreuses mais néanmoins intéressantes. Globalement, on assiste donc à une double dynamique apparemment contradictoire : d'un côté, le renforcement de la dimension individuelle du travail technique (sur la voix comme le corps) et de l'autre, à l'expression d'un souci de faire de ces enseignements des temps qui rassemblent les élèves au plateau : au creux de cette double dynamique, les notions de singularité et de collectif, cruciales aujourd'hui si l'on considère le paysage théâtral français et européen.

À l'ESTBA, Sonia Nedelec voit chaque élève une demi-heure par semaine tandis qu'André Litolff rassemble tout le groupe une fois par semaine et voit les garçons et les filles successivement sur un créneau supplémentaire¹. Au CNSAD, les cours de « Voix chantée/voix parlée » sont dispensés par binôme. À l'ENSATT, après quelques *tutti*² visant à poser les bases de la respiration et de l'émission vocale, Catherine Molemerret et Clothilde Guignot font chanter les élèves tantôt en binôme tantôt individuellement. L'enseignement vocal à l'ESAD fait figure d'exception : Amnon Beham, professeur de chant, et Valérie Besançon, qui se consacre au travail de la voix parlée, dispensent tous deux leur cours à l'ensemble du groupe³, pendant lesquels les élèves pratiquent des exercices collectifs et des passages individuels. Au TNS, l'enseignement du chant est tantôt collectif, tantôt individuel, le temps alloué à un travail en duo avec le professeur représentant plus de deux tiers du temps de travail global⁴.

¹ Suite à un problème de santé l'obligeant à suspendre ses activités d'enseignement, André Litolff a été remplacé par Sonia Nedelec qui assure depuis début 2015 l'ensemble de ces cours respectant la répartition individuel/collectif qui était pratiquée lorsque celui-ci était présent dans l'école.

² Expression signifiant « groupe entier ».

³ Cet élément semble plus être l'effet de considérations économiques que d'un choix pédagogique positif. En effet, mobiliser un professeur pour un élève toutes les semaines, même à raison de cours de trente minutes, représente une démultiplication du budget alloué à cet enseignement.

⁴ Cf. supra, « Jouer le jeu de l'altérité : la technique du chant comme "fiction pédagogique" - le cas de l'enseignement de Françoise Rondeleux (TNS) », Partie 3, III. 1., p. 341-348.

L'individuation de la prise en charge et de l'accompagnement de l'élève semble une donnée constitutive de l'enseignement vocal tel qu'il est proposé dans ces écoles. Sonia Nedelec justifie cela par l'absolue unicité de la voix de chacun des élèves :

Ce qui justifie un cours particulier, c'est qu'ils n'ont pas du tout ni les mêmes cordes vocales, ni les mêmes difficultés à respirer, ni la même tessiture, ni le même ambitus. Heureusement qu'ils ont des cours particuliers. (ent., 10/15)

David Le Breton abonde dans le même sens, en soulignant qu'étant posé que « la voix est émanation de l'individu tout entier, le travail sur la voix est un travail sur soi¹ ». Françoise Rondeleux explique d'ailleurs que l'aspect choral de son travail est une donnée tardive : elle revendique le fait de faire avant tout un travail individuel qui prend en considération la particularité de la voix de chacun et elle garde cet objectif dans les temps de travail collectifs. « Je fais avant tout un travail individuel. [...] Dans le chœur, je considère chaque personne et chaque voix » (ent., 11/13). Lors du stage de décembre 2014, elle déclare, à propos de la répétition d'un air de Monteverdi chanté à quatre voix : « Il faut que vous le fassiez chacun, parce qu'en chœur, le troupeau tire vers le bas » (cours, 12/14). Dans un travail aussi ténu et fragile, la collectivité serait sinon un poids, du moins une force d'inertie contreproductive pour la progression de chacun. Le travail vocal dans ces écoles ne se fait donc jamais uniquement à travers le chant choral et dans une perspective collective.

Les enseignements relatifs au champ corps sont généralement collectifs. L'enseignement de la danse a, a priori, toujours été pratiqué en groupe : nous pouvons l'affirmer pour les écoles les plus récentes mais nous n'avons aucune source certaine en ce qui concerne l'enseignement de la danse au Conservatoire avant l'arrivée de Michelle Nadal en 1969. Celle-ci rappelle qu'au moment où elle était professeure dans cette institution (soit de 1969 à 1993), les classes de danse étaient optionnelles : de ce fait, les groupes étaient à effectifs variables, pouvant ne compter parfois que deux à trois participants. De plus, elle raconte avoir parfois donné des cours supplémentaires, sur demande des élèves, lorsque ceux-ci avaient un besoin particulier : par exemple, elle se rappelle avoir transmis la valse à deux élèves qui en avaient besoin pour un film². Dans ces cas-là, l'enseignement s'individualise sur le principe que l'on retrouve aujourd'hui dans la mouvance *actors studio*, c'est-à-dire qu'un comédien va se former à des techniques particulières en fonction du film ou de la pièce qu'il a à jouer et pour cela, il fait appel à un spécialiste. Dans des conditions comparables, les élèves du TNS adressent des demandes à Marc Proulx, qui se définit lui-même comme « préparateur physique³ » et celui-ci les reçoit sur des créneaux individuels (qui peuvent devenir plus collectifs quand ces problématiques concernent plusieurs d'entre eux) : on retrouve ici un système proche du coaching individualisé.

¹ David Le Breton, *Éclats de voix, une anthropologie des voix*, op. cit., p. 201

² Interrogée sur ces questions, elle précise : « Il y avait des professeurs qui en profitaient, et qui faisaient payer leurs leçons particulières » (ent., 08/15). De son côté, elle considère que ces séances de travail supplémentaires font partie de son engagement dans l'école.

³ Cf. supra, « “J’essaye de rester à un carrefour” : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l’enseignement de Marc Proulx (TNS) », Partie 3, III. 2., p. 354-361.

Hormis ce cas particuliers, dès que les cours de danse ont été rendus obligatoires, cette discipline ainsi que les autres pratiques physiques ont toujours été pratiquées en groupe.

À ce constat, on excepte aussi les cours de technique Alexander dispensés par Graham Fox à l'ENSATT : dans ce cas, il s'agit moins d'un cours que d'une séance particulière. L'enseignant travaille notamment avec la manipulation pour aider l'élève à sentir et lui faire toucher des sensations physiques sur l'alignement et la détente des efforts superflus. De même, la proposition de Muriel Barra de donner des séances individuelles aux élèves de l'ESTBA va dans le sens d'un travail individualisé sur la posture. Cette nécessité est apparue au cours de la deuxième année de la promotion 2013-2016 : cela a donné lieu à une ou deux séances annuelles la première année. Soutenue par la direction, Muriel Barra compte proposer une séance trimestrielle aux élèves rentrant en septembre 2016 pendant les trois années de leur cursus. Elle m'explique que ces moments privilégiés lui ont permis de soulever des problèmes avec les élèves qu'il n'était pas possible d'évoquer dans un cours collectif où la correction de l'un met en suspens le travail des autres. Elle développe :

Il y a une forme de singularité propre à chacun, et il n'y a aucune raison qu'on ne dédie pas ce temps-là comme on le dédie pour le chant. À un moment donné, il y a des choses qui bloquent de l'ordre de la posture, de la respiration. Il faut s'arrêter et c'est compliqué d'arrêter treize personnes pour faire travailler une personne. En danse, on le fait peu, on devrait le faire plus. En chant ou en théâtre ça ne pose pas de souci. Parce que quand on lance les gens dans un mouvement d'ensemble, les faire s'arrêter une demi-heure, trois quarts d'heure, le corps se refroidit, il faut repartir. Ce n'est pas si évident que ça. (ent., 09/15)

Hormis les contraintes pragmatiques liées à l'attention et au refroidissement des corps, la raison qu'elle invoque en premier lieu est celle de la singularité des corps, comme Sonia Nedelec l'invoquait à propos de la voix des apprentis-acteurs. C'est sans surprise que l'on retrouve ce terme et ce souci de privilégier le développement d'une singularité plutôt que la mise au point de techniques. Comme elle le dit, « en chant ou en théâtre, ça ne pose pas de souci » de faire travailler les élèves individuellement (ent., 09/15) : autrement dit, c'est intégré dans « l'inconscient d'école » de ces disciplines qu'une des modalités spécifiques de transmission de ces arts est son caractère individualisé. Toutefois, il est intéressant de constater que pour réaliser ce travail individualisé sur le corps, les deux intervenants ont recours à des techniques qui débordent le cadre artistique : pratique somatique pour Graham Fox et connaissance issue de la pratique du Yang Sheng (médecine chinoise) pour Muriel Barra.

Ces cas particuliers concernant le travail physique représentent une tendance, mais ils n'ont absolument pas vocation à remplacer les espaces de travail collectifs. Muriel Barra souligne que la transmission au groupe entier reste la base de son enseignement dans cette école. Inversement, si des espaces de travail collectifs sur la voix se multiplient, ils ne se substituent jamais aux cours individuels : c'est ce que souligne André Litolff, qui dirige les cours de chant choral à l'ESTBA et fonctionne en duo étroit avec la professeure de technique vocale, Sonia Nedelec, qui reçoit les élèves individuellement.

Or, on observe que ces deux options conduisent à une redéfinition des modalités de transmission qui concerne à la fois l'attitude de l'élève et celle du professeur.

Le travail individuel en *one to one*, tel qu'il est proposé sur la voix, représente un luxe pédagogique indiscutable dont les élèves comme les professeurs ont parfaitement conscience : l'intégralité du temps de cours correspond à un temps de travail effectif, c'est-à-dire où l'attention du professeur est uniquement sur l'élève et où celui-ci peut pratiquer et s'entraîner dans un cadre absolument privilégié. Pour avoir assisté à des séries de cours de ce type¹, j'ai pu observer combien l'enseignant s'adaptait complètement à l'élève : à sa voix, à ses problématiques mais aussi à son implication dans le travail. Les observations des acteurs viennent alimenter le travail et parfois l'orienter et le conduire sur le mode des associations d'idées. Sonia Nedelec souligne qu'au fur et à mesure des trois années, les cours de technique vocale sont devenus de plus en plus spécifiques étant donné que chaque élève fait face à des difficultés qui lui sont propres (disc., 01/14). Par exemple, une des élèves de la promotion 2013-2016 est d'origine coréenne. L'enseignante lui consacre énormément de temps afin de la faire travailler sur la prononciation et de réduire son accent. Avec d'autres élèves, ce sujet est anecdotique. Dans cette configuration, l'hétérogénéité des niveaux à l'entrée dans l'école (que nous déplorions dans la première partie) n'est plus du tout un problème puisque l'élève est pris en charge seul. De plus, en fonction du travail qu'il fournit, l'évolution des exercices proposés est affectée. La progression de l'élève ne dépend alors plus que de lui et n'est entravée que par la contrainte que représente la courte durée de cet espace-temps à l'échelle d'une semaine de travail (où il va, en plus, croiser plusieurs intervenants et travailler des dizaines d'heures) et de son travail entre ces rendez-vous.

Néanmoins, ces conditions d'apprentissage ont aussi des limites : elles réduisent considérablement le travail sur l'écoute des partenaires, à la fois entraînement d'une qualité d'attention et possible biais d'une meilleure compréhension de ses propres mécanismes. Dans cette perspective, le fait de faire un travail individuel à plusieurs comme le proposent Françoise Rondeleux au TNS mais aussi les deux professeurs de voix de l'ESAD, implique un positionnement différent de l'enseignant et des élèves. Dans les stages de Françoise Rondeleux, la présence de tous les élèves dans le premier temps de travail permet d'enrichir la progression des uns et des autres. En effet, les tours de vocalises, ainsi que la reprise des chants peuvent être assez longs et exigent la patience des élèves ; mais les tentatives de chacun et les indications de Françoise Rondeleux qui leur font écho comportent souvent des enseignements généralisables que les observateurs attentifs peuvent attraper au vol. Elle-même se permet de faire des liens entre les difficultés des élèves : non en les comparant pour les déprécier, mais en pointant que certaines d'entre elles sont partagées. Cela permet une circulation plus grande du travail ainsi qu'une dédramatisation de la difficulté et cela entraîne surtout les élèves à écouter et observer leurs camarades. À l'ESTBA, Sonia Nedelec propose parfois aux élèves de venir assister aux cours de leurs camarades lorsque ceux-ci rencontrent des problématiques similaires aux leurs : lors de

¹ Je pense notamment aux cours de Sonia Nedelec à l'ESTBA et à ceux d'Alain Zaepffel au CNSAD.

mon séjour d'observation de janvier 2014, elle invite un élève à rester au cours suivant car il est face à une difficulté technique (prise d'air trop importe sur l'inspiration) dont il ne parvient pas à venir à bout.

Nous pouvons imaginer que c'est en partie ce vœu de faire de l'observation du travail de l'autre une source de compréhension possible pour l'acteur qui a conduit les directions successives du Conservatoire à inverser la tendance en ce qui concerne les cours d'interprétation. Mais ce changement de dispositif de transmission ne s'est pas fait sans heurts. Dans le reportage *Rue du Conservatoire* réalisé en 1998 par Sylvie Faguer et Jean-Luc Léon, on voit des cours d'interprétation collectifs où la tenue des élèves qui regardent leurs camarades au plateau est très négligée. Affalés dans des coins de la salle, la cigarette à la bouche, ils ne semblent pas être impliqués dans une observation active de ce qui se déroule au plateau. Jacques Lassalle, indigné par les absences successives de certains élèves (pour des motifs comme un rendez-vous chez le dentiste ou le passage d'un plombier), leur passe un savon dont l'exhortation principale est de « préférer le “nous” au “je”¹ ». Il poursuit :

Et je crois que ça tient à l'idéologie de cette maison, idéologie de la sélection, idéologie du concours, idéologie de l'individualité, idéologie du fragment et jamais du tout et idéologie, comment dirais-je, de la seule pratique proférante de l'acteur et pas du tout de sa pratique d'intégration à l'intérieur de l'acte théâtral global.²

Autant de sujets qui semblent être les chevaux de bataille de la nouvelle directrice de cette école. Toutefois, pendant mon séjour d'observation d'avril 2015, je suis surprise d'entendre à plusieurs reprises, « c'est la scène d'*untel* » (en cours d'interprétation avec Sandy Ouvrier), « où sont ses *répliques* ? », et de même en classe de « Dictions/Musiques » avec Alain Zaepffel. Questionnée sur ce sujet, Claire Lasne Darcueil peine à croire cette observation et marque son étonnement. Elle note : « comme toute institution qui a une histoire et un patrimoine, c'est une force et c'est aussi des tics, c'est des faiblesses ». Dans ses propos affleure la persistance incontrôlable de ce que nous avons nommé « inconscient d'école », qui, sur ce sujet, pourrait être à la fois circonscrit à une discipline et à un établissement particulier, le Conservatoire.

Dans les quelques cours d'interprétation auxquels j'ai pu assister au Conservatoire, si tous les élèves étaient bien présents, leur attention, elle, n'était pas toujours dirigée vers ce qu'il se passait au plateau. Pendant un cours donné par Sandy Ouvrier sur la scène du théâtre, je note qu'un silence respectueux règne dans l'auditoire mais, me retournant je repère un certain nombre de dormeurs dans la pénombre³. Plus tard, lors d'un cours de Yann-Joël Collin, je fais la même expérience en effectuant un demi-tour. Si certains élèves regardent bien leur camarade et parfois même prennent des notes sur ce qui se passe et se dit, d'autres utilisent ce temps pour faire autre chose : soit lire, soit apprendre

¹ Jacques Lassalle, in Sylvie Falguer & Jean-Luc Léon (réal.), *Rue du Conservatoire*, op. cit., 03 : 30. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² *Ibid.*, 05 : 37. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

³ Séjour d'observation CNSAD, mars 2015.

leurs textes, soit préparer la proposition qu'ils vont passer ensuite¹. Éloignant toute tentation de procès d'intention, j'interroge les élèves sur ce point : l'un d'entre eux m'explique qu'il a passé plusieurs mois de l'année sur le banc, à observer ses camarades. On conçoit, dans ces circonstances, que le temps puisse paraître long. Le système d'aller-retour entre l'individu et le collectif qui se met en place dans les disciplines non-théâtrales est souvent plus rapide et plus fluide, ce qui facilite le travail d'inspiration réciproque l'élève n'étant jamais longtemps « sur le banc de touche ». La méticulosité du travail proposé par certains intervenants en classe d'interprétation s'effectue selon un autre rythme : c'est ce que mentionne Fanny Sintès quand elle expose ses difficultés lors de sa première année au Conservatoire.

J'étais dans la classe de Dominique Valadié et Alain Françon. Les cours étaient aussi passionnants qu'extrêmement compliqués en fait : parce qu'on avait du mal à avancer. Ça prenait du temps. Ça ne fonctionnait pas très bien. [...] Il y avait du temps de plateau, mais du temps où tu essaies de refaire une petite chose sans prendre conscience de la globalité. (ent., 02/16)

Elle poursuit ensuite en soulignant que ces pédagogues étaient « fascinants » mais que ce n'était peut-être « pas tout à fait le bon moment pour les avoir comme profs », « question d'âge », et nous raconte à quel point, à son retour du CNAC, les deux années de classe d'interprétation aux côtés de Jean-Damien Barbin furent pour elle une source de compréhension sur le jeu et le lieu d'une véritable rencontre artistique avec ses camarades de classes devenus aujourd'hui ses partenaires de scène dans le cadre de projet qu'ils inventent ensemble².

Ces quelques observations extraites de mes séjours au CNSAD ne sauraient qualifier l'attitude de tous les élèves de cette école, ni nous servir de référence pour établir un constat général qui concerne par voie de fait, les autres établissements. Néanmoins, on peut se demander si le mode de transmission de l'interprétation et l'équilibre entre l'élève et le groupe qui en découle, n'invite pas en miroir à ce que l'élève développe une tendance à restreindre son attention sur ce qu'il fait individuellement. À moins que cette focalisation de l'attention ne soit le fait de l'élève lui-même. C'est ce que suggère Valérie Onnis quand elle remarque :

Il y a moins d'individualité chez mes danseurs, même en danse contemporaine. Alors qu'au départ, chez le comédien, il y a d'abord moi, moi différent des autres et ils cultivent leur individualité, ce qui fait qu'on choisira plutôt lui que l'autre : par leur physique, leur manière d'être... [...] Ça, ça se sent moins chez les danseurs. On a plus la sensation de groupe et de rigueur, de discipline.

Il ne s'agit pas de savoir qui de la poule ou de l'œuf... Par contre, nous pouvons souligner que cette « individualisation » de la formation est toujours une donnée constitutive du concours d'entrée, où on retrouve notamment la notion de « réplique » évoquée plus haut — il est demandé de présenter une scène, afin que le jury puisse estimer le jeu de l'acteur dans sa capacité d'interaction. Dans ces circonstances particulières d'évaluation, le statut de ce camarade de jeu est double : partenaire bien

¹ Séjour d'observation CNSAD, avril 2015.

² Fanny Sintès : « On était tout un groupe à rester ensemble pendant deux ou trois ans. C'était très intéressant. D'autant plus qu'on avait toutes ces propositions différentes et très variées, pour certaines qui n'étaient pas du théâtre et il nous disait : faites quelque chose avec ça. Il nous amenait plein de textes, il nous disait faites quelque chose avec ça. Et c'était énorme toutes les propositions qu'on pouvait faire. [...] On répétait, mais quand on arrivait sur le plateau, on n'arrivait pas avec une moitié d'idée. On s'était déjà vus six fois pour arriver avec un truc qui soit nickel » (ent., 02/16).

sûr, mais aussi, d'une certaine manière faire-valoir. Émettons l'hypothèse que ce type de relations, aux portes de la formation, déteint nécessairement sur les rapports qui y auront cours.

Aussi, réinsuffler du collectif semble être l'une des gageures de ces écoles depuis quelques années, et les cours de disciplines non-théâtrales deviennent le lieu privilégié où il est possible de « partager du commun » (selon l'expression de Loïc Touzé¹).

En effet, les enseignements collectifs, qu'ils soient celui du chant ou de la danse, ont un potentiel fédérateur qui les fait répondre à cet objectif. Le plaisir des élèves de chanter ensemble transparaît clairement dans les temps de travail choraux qu'orchestre Françoise Rondeleux. Après un long moment de travail de détail en séparant les différentes voix autour des notions de retenue et d'intériorité sur un chant polyphonique de Monteverdi, elle leur autorise cette expérience galvanisante : « Faites le une dernière fois tous ensemble en donnant de la voix pour vous faire plaisir » (cours, 11/13). Loin d'être un défouloir sans règles, ce moment entérine cette dimension simple et joyeuse du partage : l'on retrouve la définition de David Le Breton du chant comme « forme coutumière de la voix en liberté² » sans que celle-ci devienne totalement « sa propre fin³ » comme il le décrit plus loin, puisqu'ici elle permet de réunir les élèves pendant un court moment dans cet acte de chanter. C'est à ce même projet que semble répondre la création en 2016 au CNSAD du « chœur du Conservatoire » sous la direction de Marcus Borja, doctorant SACRE spécialiste des musiques traditionnelles et sensibilisé par sa pratique aux enjeux du chant choral : le chœur a été conçu comme un espace de rencontre et de partage plus qu'un enseignement à part entière puisqu'il est ouvert à toutes les personnes travaillant dans cette école, du personnel administratif aux élèves en passant évidemment par les professeurs. « Partager du commun » mais aussi « se mettre ensemble » : le chant peut devenir un moyen simple et concret pour rassembler une équipe avant de travailler ou de jouer. J'ai assisté à de beaux moments d'unisson — tant en termes musical que dramaturgique — à l'ENSATT au moment de l'atelier-spectacle avec Daniel Larrieu : de leur propre initiative, les élèves orchestraient collectivement un échauffement vocal tous les jours pendant le processus de répétition puis avant de jouer à chaque représentation de *Nuits*. Cette pratique permettait à la fois aux élèves de s'échauffer et de se mettre au diapason sans verbiage ou volonté particulière, avec des exercices et des chants qui les ont accompagnés pendant la formation.

À l'exaltation et la force du groupe, s'ajoute sa capacité d'émulation et la stimulation que comporte l'hétérogénéité des niveaux et des difficultés. En effet, Sonia Nedelec souligne :

¹ Loïc Touzé relève la nécessité de « partager du commun » dans une équipe de travail pas toujours réunie sur le plateau, ou du moins aspirée à ce moment-là par la notion de résultat : « Quand je fais des projets de création [...], je donne peu de cours ou de préparation. Un peu, de temps en temps, quand je sens que c'est utile : il faut que je le fasse ou je fais en sorte que l'équipe elle-même pratique, pour qu'on partage un peu du commun. On essaie d'inventer des mots et des pratiques qui sont rattachés au projet qu'on fait » (ent., 10/15).

² David Le Breton, *Éclats de voix, une anthropologie des voix*, op. cit., p. 195.

³ *Ibidem*.

L'intérêt du travail choral, c'est qu'ils sont rangés par famille : les sopranes ensemble, les barytons, etc. Ils s'associent à une équipe où ils sont puissants et forts. Les plus faibles s'accrochent aux plus forts. Ça les aide à se consolider. (ent., 10/15)

De même, Muriel Barra constate que dans l'apprentissage du mouvement, « l'énergie du groupe emmène les gens qui ne seraient pas forcément dans une célérité, dans un jaillissement, dans un lâcher prise s'ils étaient tout seuls » (ent., 09/15). Le groupe représente un soutien et un accélérateur potentiel de progression. Entouré par ses camarades, l'élève va pouvoir s'appuyer sur ceux-ci et non seulement sur les indications du professeur : son attention est positivement décentrée. De plus, comme en chant, l'observation des autres en travail lui permettra peut-être de comprendre, ou du moins d'apercevoir, des choses qu'il n'avait pas perçues seul.

Enfin, dans le travail d'improvisation et d'exploration, le partenaire est un sujet d'inspiration tout autant que les impulsions qui jaillissent de soi. Au plaisir et à la beauté de l'unisson, qu'il soit vocal ou chorégraphique, s'ajoute la richesse de la dissonance et de la friction quelles qu'elles soient, dans le travail collectif¹. C'est assurément cette dimension de partage d'expérience et de mise en commun des qualités des uns et des autres qui a poussé Daniel Mesguich à proposer le mélange des élèves des différentes années dans les classes d'interprétation du Conservatoire du temps où il en était le directeur. L'on retrouve cette proposition au TNS depuis l'arrivée de Stanislas Nordey dans les classes hebdomadaires de Marc Proulx : en effet, depuis le début de l'année 2015, les élèves des groupes 42 et 43 sont mélangés en deux demi-groupes qui rassemblent des élèves de l'un et l'autre groupe.

Dans cette configuration, surgit évidemment aussi la crainte que le groupe représente une entrave à la progression libre et différenciée des individus qui le constituent. D'autant plus quand l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans ces disciplines est la règle : cet aspect est démultiplié lorsque les élèves des différentes années sont mélangés. C'est ce que rapporte un élève du TNS lorsqu'il me parle de sa « sensation de tourner en rond » dans ces cours de pratique physique avec Marc Proulx : il m'explique qu'en plus d'avoir eu peu de temps de cours avec celui-ci, cette sensation est accentuée aujourd'hui par la fusion des deux groupes. « Du coup, on est repartis à la base », conclut-il (R., TNS, groupe 42).

De plus, l'unisson total, qui est à la base de la transmission de certaines techniques comme le taï-chi va à l'encontre de la dynamique phare de ces formations qui est de révéler la singularité de chacun : François Liu demande aux élèves un mimétisme total, tant dans leurs formes que dans leurs rythmes. Il souligne qu'il demande non pas un travail individuel mais collectif et que tout écart de rythme est le signe d'un manque d'écoute ou d'authenticité dans le travail². Dans cette perspective,

¹ Cf. infra, « Improvisation vocale et instrumentale : le « laboratoire sonore » de Christophe Imbs (TNS) », Partie 4, II. 2., p. 544-550.

² Voir François Liu, in Jean-Pierre Larcher (réal.), *Être Acteur ? Le Conservatoire, corps et âme*, la Huit production, Paris, 2007.

apparaît une potentielle « dilution de soi¹ » dans le collectif manifestement en tension avec les enjeux de la formation.

Dans un même temps, dans ces disciplines est développée une présence à soi-même, à ses sensations, à son état du jour, à ses désirs aussi, parfois plus grande ou en tous cas, plus explicitement et concrètement demandée, qu'en classe d'interprétation. Lorsque les élèves s'allongent au sol pour démarrer un cours de danse avec Caroline Marcadé ou Valérie Onnis, ils sont tous présents, vont réaliser des mouvements à l'unisson, dirigés par la parole du pédagogue, mais ce qui leur est demandé c'est avant tout de prêter attention à leurs sensations propres. Aussi, c'est entre cette « dilution de soi » et cette « présence à soi-même » que nous situons la notion d'attention singulière proposée plus haut : conscience ouverte qui considère tous les *stimuli* avec curiosité, l'attention que demandent ces pratiques est toujours à la fois intérieure et extérieure. De ce fait, dans ces classes, le travail se fait souvent « seuls ensemble » pour reprendre le titre du film de David Kremer sur les hommes voguant sur la mer de Barents à bord de La Grande Hermine pour traquer le poisson à la limite nord du globe².

La conscience de la singularité concerne donc à la fois son propre instrument et ses capacités, les partenaires et leurs atouts et difficultés et enfin, l'enseignement qui, s'il est rangé sous le nom d'une discipline, est lui aussi spécifique. C'est cette exigence qui permet, selon plusieurs professeurs, de faire de l'hétérogénéité des niveaux une source de richesse et d'apprentissage, quelle que soit la situation de l'élève. Valérie Onnis demande aux acteurs de « partir de la base avec une profondeur », c'est-à-dire de développer une acuité fine sur ces trois contextes d'attention (ent., 03/15). De même, Marc Proulx affirme à propos du travail physique effectué au TNS, « si l'on n'avance pas beaucoup on creuse » et s'indigne de certaines réactions d'élèves qu'il a côtoyés :

Il y a des groupes qui vont te dire : « ah, clown, ah j'ai déjà fait ça »... Moi je n'ai toujours pas compris ! « Ah théâtre ! », on pourrait dire, « Ah Hamlet, j'ai déjà joué ! Non merci ». Si tu pouvais rejouer un même rôle trois fois, quatre fois dans une même carrière, ça serait marrant quoi ! C'est comme relire un livre. À différents moments de ta vie, ce n'est pas le même livre, parce que toi tu changes. (ent., 11/13)

Le développement de cette attention singulière est le point de départ possible d'un travail à la fois sur l'autonomie de l'élève et sur sa responsabilité dans le travail.

« Faire avec »/Accompagner/Montrer : une transmission en actes

Au nom de la liberté d'interprétation et d'invention de l'acteur, la monstration, dans le processus d'apprentissage, a mauvaise presse. Déjà largement remise en question dans la direction d'acteur depuis le début du XXe siècle, elle est suspectée de « stériliser le comédien³ » et qualifiée de

¹ David Le Breton évoque cela à propos du chant choral : « Dans le chant en commun existe une sorte de dilution de soi, le sentiment de se fondre au sein du groupe, de faire chœur avec les autres ». In *Éclats de voix*, op. cit., p. 198.

² *Seuls ensemble*, réalisation David Kremer, sorti en janvier 2016. C'est aussi le titre de l'ouvrage dirigé par Sherry Turkle sur les nouvelles technologies et leur rôle dans la redéfinition de nos vies affectives et de notre intimité, tous les deux soulevant différemment l'enjeu que l'on retrouve ici. Voir *Seuls ensemble, de plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, dir. Sherry Turkle, Collection Pour en finir avec, Éditions L'Échappée, Paris, 2015.

³ Patrice Pavis, « Direction d'acteur », in *Dictionnaire du théâtre*, Dunod, Paris, 1996, p. 95.

« réactionnaire¹ ». Dans ce lieu particulier qu'est l'école, où il s'agit aujourd'hui de « former sans formater² », cette exigence est renforcée et se répercute sur la transmission des disciplines non-théâtrales, spécialement des autres arts vivants : Caroline Marcadé par exemple, à l'instar d'autres professeurs de danse, affirme ne pas vouloir que les élèves « bougent comme [elle] » et cherche à constituer un vocabulaire qui permette d'induire des expériences physiques sans nécessairement passer par la monstration (ent., 04/15). Néanmoins, cette dimension de la transmission ne disparaît jamais tout à fait (elle n'est que « camouflée³ ») : le metteur en scène en répétition comme le professeur sont des intermédiaires physiques qui utilisent leur corps pour transmettre et diriger. La transmission des disciplines de notre corpus implique souvent un corps à corps dont nous allons extraire les modalités et les particularités, relativement au contexte global d'enseignement.

L'enseignant primus inter pares

Dans son ouvrage sur la direction d'acteurs, Sophie Proust souligne l'importance de situer le metteur en scène dans l'espace afin d'analyser ses interventions (physiques et vocales)⁴. Elle propose de distinguer deux configurations : quand celui-ci est sur le plateau, il est alors *on*, tandis que lorsqu'il se situe dans la salle, il dirige *off* (ces syntagmes correspondent à la condensation des expressions anglaises « *on stage* » et « *off stage* »⁵). Difficile pour nous d'utiliser strictement ces notions puisque la transmission des disciplines non-théâtrales (comme la plupart des enseignements) a généralement lieu dans des salles de cours et non des espaces de représentation. Néanmoins, l'étude de la posture spatiale des professeurs dans l'espace nous semble intéressante. Nous distinguons trois configurations spatiales récurrentes dans les enseignements étudiés : un dispositif frontal, que l'on retrouve dans la transmission des disciplines du champ corps (danse mais aussi arts martiaux), un dispositif circulaire (ou semi-circulaire), propre au chant (mais mobilisé par d'autres enseignements) et enfin, un dispositif éclaté, que l'on reconnaît dans les pratiques physiques de type expérimental.

Dans la transmission du tai-chi par exemple, l'apprentissage passe principalement par l'imitation⁶. Le professeur est face aux élèves, disposés de manière équilibrée dans la salle de cours. Il montre les différentes séquences de mouvements, ou plutôt fait avec les élèves puisqu'il n'y a pas antériorité de la monstration sur la réalisation, mais simultanéité. Il réalise les exercices et en même temps, suivant le rythme et les enchaînements qu'il propose, les élèves le suivent et réalisent les mouvements en miroir (soit à droite quand le professeur les fait à gauche). De même, dans les enseignements qui reposent sur

¹ Georges Banu, *Les Répétitions*, op. cit., p. 138.

² « Former sans formater » est le titre d'un article qui concerne la formation des acteurs dans les écoles supérieures d'art dramatique. Voir « Former sans formater. Conversation entre Stanislas Nordey, Claire Lasne Darcueil, Thierry Pariente, Arnaud Meunier et Martial Poirson », in *Théâtre en travail, Mutations des métiers du spectacle (toujours) vivant, Théâtre/Public*, op.cit., p. 88-98.

³ Georges Banu, op. cit., p. 138.

⁴ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs dans la mise en scène contemporaine*, op.cit., p. 263.

⁵ *Ibid.*, p. 264.

⁶ Je m'appuie ici sur l'observation des cours de François Liu au CNSAD et ceux de Philippe Berrier au TNS.

la transmission de la technique de la danse (même si celle-ci est agrémentée d'autres techniques), l'on retrouve un dispositif semblable. Caroline Marcadé comme Valérie Onnis se placent face aux élèves et font les exercices avec eux (au moins au moment de l'échauffement). Dans ce cas-là, il s'agit moins de montrer que de « faire avec » puisque certaines postures (comme la position allongée) ne permettent pas aux élèves de voir l'enseignant (à moins de lever la tête, ce qui perturbe la réalisation des enchaînements). Valérie Onnis souligne d'ailleurs à ce propos : « Vous n'avez pas besoin de regarder, c'est un travail sur l'intériorité » (cours, 11/14). On retrouve ici les deux dimensions de la transmission en danse : d'une part l'apprentissage mimétique qui nécessite la monstration de l'enseignant et de l'autre, la recherche de mots pour nommer et induire ou conduire des expériences physiques¹. On s'intéressera aux deux dimensions successivement dans cette partie.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que la spatialisation des cours de danse ne s'appuie pas ou peu sur les deux outils que sont le miroir et la barre. Dans la « salle de danse » de l'ESAD comme dans le studio prévu à cet effet à l'ESTBA, ces éléments traditionnels du cours de danse sont masqués par un rideau et laissés pour compte. Équipements conçus spécialement pour cette discipline, ils ne correspondent pas au type d'enseignement pratiqué *in fine* dans l'école. Questionnées sur cet aspect, Muriel Barra et Valérie Onnis expliquent n'utiliser les glaces que très rarement : dans le cadre d'un travail individuel sur la posture pour la première et pour l'apprentissage des pas du tango pour la seconde. « C'est complètement antinomique avec la danse contemporaine », affirme Caroline Marcadé (ent., 04/15). Dans un enseignement qui porte essentiellement sur le rapport de l'interprète à la sensation, nul besoin de cet instrument spéculaire.

Ce dispositif frontal rappelle un dispositif que l'on retrouve dans les cours d'interprétation : le professeur est face aux élèves et dirige le cours depuis cette place. À la différence près que l'enseignant est alors tout à fait *on*, étant donné qu'il pratique avec les élèves : ici, la relation frontale ne reproduit pas le rapport scène/salle. Elle est dispositif de transmission, et, en partie, dispositif spéculaire et non pas dispositif de représentation (qui distinguerait ceux qui font et ceux qui les regardent). Cela est entériné par le fait que lorsque l'intervenant divise le groupe, afin de leur laisser plus de place par exemple, les autres élèves ne se positionnent pas systématiquement face à leurs camarades : répartis autour du plateau, ils regardent les autres depuis la périphérie et s'apprêtent à prendre leur suite d'un moment à l'autre. En danse, l'espace est d'ailleurs souvent utilisé avec des variations possibles de directions qui bousculent les repères spatiaux : il n'y a plus nécessairement ni de face ni de fond de scène et l'enseignant n'utilise jamais (à moins qu'il soit en répétition d'un spectacle) les termes de « cour » et « jardin ». L'ensemble de l'espace est un espace de pratique et l'enseignant se situe dedans, *on* et impliqué.

En chant, la disposition en arc de cercle prime lorsqu'il s'agit de faire travailler un groupe. Souvent, les élèves y sont disposés par tessiture, menant à une séparation des filles et des garçons.

¹ Voir *Incorporer, Les nouveaux modes d'enseignement de la danse*, Nouvelles de danse, n°46-47, printemps-été 2001.

L'enseignant se place alors dans ce cercle, face aux élèves, comme le ferait un chef de chœur. Depuis cette place, il dirige le travail vocal tantôt par la monstration — ici vocale—, tantôt par les gestes (à la façon du chef d'orchestre). Il se situe alors à côté ou dos au piano (s'il est accompagné d'un assistant pianiste) ou derrière celui-ci (s'il est seul).

Le dispositif circulaire est parfois utilisé par les professeurs de danse (à ce moment-là, le cercle est clos) pour pratiquer un mouvement ou des actions, décentrant ainsi la dimension spéculaire : l'élève peut alors s'appuyer sur ce qu'il voit sans être focalisé sur l'enseignant. Dans cette organisation spatiale l'enseignant fait partie du cercle, il est intégré au groupe et rien ne le distingue visiblement en dehors du fait qu'il est à ce moment-là souvent le seul à utiliser la parole. Cette dramaturgie circulaire n'est pas propre à la transmission du chant : on la retrouve aussi dans beaucoup d'exercices théâtraux de type jeux d'attention et de réactivité qui constituent des échauffements bien connus. On la retrouve aussi dans la pratique du jeu masqué telle que la transmet Mario Gonzalès¹ : la différence étant que dans ce travail, seuls les joueurs sont dans le cercle, celui-ci étant entouré par deux demi-cercles d'observateurs parmi lesquels se fond le professeur. Dans ce dernier cas, l'espace des observateurs est contenu dans l'espace de travail : il mime ainsi le dispositif de représentation sans tout à fait le recouper puisque les observateurs sont tenus à adopter une attitude particulière en tant que garants actifs des règles du jeu. Leur présence construit un dispositif spectaculaire enchâssé dans lequel le professeur, *primus inter pares*, assume les mêmes fonctions de présence et de regard, l'acuité et la maîtrise en plus.

Ces deux dispositifs ne sont pas figés. Souvent, l'intervenant circule aussi dans l'espace pour observer, voire corriger les élèves, ou s'adresser à l'un d'entre eux plus particulièrement. Néanmoins, ils constituent une base à partir de laquelle le cours s'organise : son démarrage est souvent signalé par le positionnement de tous les protagonistes dans l'espace selon ces règles. Par ailleurs, il n'y a pas d'orthodoxie ferme quant au dispositif à employer pour transmettre telle ou telle discipline : par exemple, la transmission de la même technique Sandra-Romond se fait dans un dispositif circulaire à l'ESAD sous la direction de Catherine Rétoré et dans un dispositif frontal au CNSAD sous la direction d'Alan Boon.

La circulation constante dans l'espace est la caractéristique principale du troisième dispositif dit éclaté. L'enseignant circule dans la salle et autour du plateau : régulièrement, il va au contact des élèves et se fond dans la mêlée. On retrouve ce type de rapport à l'espace notamment dans le travail de *contact-impro* sur lequel nous reviendrons plus loin². L'enseignement de Marc Proulx s'élabore ainsi : il est constamment parmi les élèves. Il donne des indications ou montre des mouvements depuis l'endroit où il se trouve et non pas à une place qui serait spécifiquement marquée. Ici, la spatialisation n'est pas un appui de transmission mais déjà le support d'une exploration. Notons qu'il est rare que ce

¹ Mario Gonzalès enseigne notamment au CNSAD. Il a construit une méthode de travail pour le jeu de masque qui s'appuie spatialement sur la figure du cercle. Voir Nicole Pounia, *Gammes pour un travail théâtral masqué et non masqué : technique de Mario Gonzalès*, Thèse sous la direction de Richard Monod, Université Sorbonne nouvelle, 1986.

² Cf. infra, « Principes et protocoles de l'improvisation dansée », Partie 4, II. 2., p. 536-544.

dispositif spatial constitue une base pour l'intégralité d'un enseignement. Souvent, il est utilisé momentanément lorsque le travail glisse vers l'improvisation ou que l'enseignant dirige le travail à la voix et que les élèves prennent d'assaut tout le plateau.

Il est à noter que le recours à ce troisième dispositif se fait de manière ponctuelle, les enseignants favorisant cette occupation de l'espace mobilisant également des géographies plus traditionnelles. Par exemple, Muriel Barra, qui propose un échauffement basé sur le toucher et l'improvisation, se retrouve face aux élèves quand il s'agit de transmettre une phrase chorégraphique. De même, Anne Fischer, qui propose aux élèves d'évoluer dans l'espace en même temps qu'ils chantent, les rassemble régulièrement face au piano, en arc de cercle avant de les inviter à repartir en déambulation dirigée.

De ce passage en revue des dispositifs d'enseignement, ce qui apparaît comme une constante est l'absence de la notion de représentation et l'intégration de l'enseignant dans l'espace de travail : accentuée et radicalisée dans le dispositif éclaté, elle les concerne tous les trois. Pour reprendre l'expression utilisée pour parler de la posture de Mario Gonzalès dans le cercle des observateurs, l'enseignant est alors *primus inter pares*, un protagoniste du processus d'apprentissage parmi les autres, dirigeant et pratiquant le travail en même temps. Il en est ainsi à la fois acteur et directeur de celui-ci.

« Faire avec » : le professeur inducteur de cadres

Dans les processus de transmission des disciplines non-théâtrales, la monstration n'a pas le même statut que dans le processus de répétition. Dans ce dernier, elle est tendue vers un résultat (même si celui-ci a alors la forme d'une vision ou est totalement intuitif) tandis que dans l'apprentissage, elle est accompagnement. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer à la suite de Sophie Proust que lorsque le metteur en scène montre, il se positionne la plupart du temps face public : « il se met dans une position de représentation impliquant son rapport à la salle » et ainsi, il « tourne le dos aux comédiens qui ne voient pas toujours précisément ce qu'il montre¹ ». Au contraire, quel que soit le dispositif utilisé, l'enseignant est soit face, soit aux côtés de l'élève. Or, quand il est face, il montre souvent en même temps que les élèves font : il les accompagne. Dans l'expression « faire avec », il y a aussi la dimension d'adaptation directe de l'enseignant au niveau mais aussi à l'état des élèves. La monstration n'est plus alors imposition d'une forme mais ouverture des possibles. Cet aspect est accentué dans la pratique de la danse contact proposée par Marc Proulx et Muriel Barra, qui se pose en rupture avec une pédagogie imitative et modélisante : l'enseignant, en pratiquant aux côtés des élèves, « montre des chemins² », il est « inducteur de cadres³ ». Cette définition du pédagogue nous semble particulièrement stimulante.

¹ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 273

² Marc Proulx (ent., 11/13).

³ Aurore Després, « La relation pédagogique dans le Contact Improvisation, Le partage en mouvement », in *Incorporer, Les nouveaux modes d'enseignement de la danse*, Nouvelles de danse, op.cit., p. 132.

Aurore Després développe :

Ces expérimentations induisent une relation pédagogique nouvelle, un rapport à soi, à l'autre où il ne s'agit plus d'imposer, ni même d'ex-poser ou de com-poser, mais de pro-poser et de disposer, où il ne s'agit plus d'im-primer ni même d'ex-primer.¹

Elle poursuit en soulignant que, dans cette configuration, ce n'est ni l'enseigné qui est au centre (ce qui est la gageure des pédagogies nouvelles) ni l'enseignant (qui correspond aux pédagogies traditionnelles). Dans cette perspective, l'opposition entre imitation et expression que l'on retrouve dans les discours généraux sur l'enseignement de la danse devient désuète.

Parmi les trois types de monstrations que Sophie Proust distingue (la monstration directrice — ou démonstration, la monstration indicative et la monstration mimétique), la dernière se rapporte spécifiquement au processus de répétition puisqu'elle consiste en la reproduction par le metteur en scène d'une proposition du comédien afin de la lui remémorer. Elle est donc absente de ces enseignements. Les deux autres types de monstrations sont mobilisés en alternance dans la plupart des enseignements observés, que ce soit ceux qui concernent la voix et ceux qui concernent le corps. Même si certains enseignants se défendent de montrer, ils y ont forcément recours à un moment où à un autre dans l'acte de transmission : elle est donc nécessaire. Sophie Proust souligne plus loin que « la monstration directive (ou démonstration) implique une grande humilité de la part de l'acteur² » : elle décrit notamment le travail avec le metteur en scène Bob Wilson qui improvise les scènes devant les acteurs puis leur demande de les reproduire à l'identique, support vidéo à l'appui. Au contraire de cet aspect quelque peu castrateur, il semblerait qu'il y ait une générosité de la monstration dans le processus de transmission des disciplines de notre corpus. À ce moment-là, c'est à l'enseignant que cela demande beaucoup d'humilité, en particulier s'il est dans une démonstration, dans la mesure où il s'expose alors aux regards des élèves et à leurs potentiels jugements sur ses qualités de réalisation de ce qu'il leur demande. Il est bienvenu de savoir faire (ou au moins d'avoir su faire) ce que l'on demande à des élèves : c'est le cas pour la grande majorité des professeurs de disciplines non-théâtrales³. Mais cela est courageux dans la mesure où beaucoup d'intervenants d'autres disciplines en font l'économie, et les metteurs en scène qui interviennent dans ces écoles n'ont pas toujours la double casquette d'interprète et de directeur d'acteur, autrement dit leur expérience du plateau ne constitue pas nécessairement ce qu'ils transmettent dans leurs interventions. Philippe Delaigue s'insurge contre ces « gens qui ne savent pas du tout ce que c'est qu'un acteur et qui enseignent les acteurs » (sa critique va principalement aux metteurs en scène qui ne sont jamais montés sur un plateau) : « c'est très pénible, très désagréable d'imaginer cela ». Il souligne que cela constitue une exception théâtrale, en matière de transmission :

Ça n'existe que dans le théâtre ça. Un prof de clarinette, s'il n'a jamais fait de clarinette, c'est compliqué, d'enseigner la clarinette. Et bien, au théâtre, on se permet ça quand même. Il y a

¹ *Ibid.*, p. 133.

² Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 277.

³ En chant, il est normal de ne pas savoir faire tout ce que l'on demande aux élèves dans la mesure où le professeur n'a pas la même tessiture que tous ses élèves.

énormément de gens qui se permettent d'enseigner des acteurs sans du tout savoir comment ça marche. C'est fou quand on y réfléchit bien. (ent., 10/14)

La « pédagogie de l'humble copie¹ » comme la nomme Ariane Mnouchkine est une dimension essentielle de la transmission des autres arts : celle-ci nécessite de réveiller cette qualité chez les deux protagonistes du processus de transmission. Le fait que certains professeurs comme Caroline Marcadé ou Valérie Onnis proposent régulièrement aux élèves de transmettre à leur camarades des phrases chorégraphiques n'est pas sans lien : la première m'explique même qu'il lui arrive de laisser sa place, face aux élèves, à l'un d'entre eux pour qu'il fasse l'expérience de la transmission :

Je leur fais prendre ma place maintenant. Je vois qu'ils adorent. Je les fais compter, je les fais parler en même temps que moi. [...] Ils voient bien que c'est difficile d'être face aux autres. Ils se trompent de jambe. Moi, je fais tout à l'envers ; quand je dis pied droit, c'est pied gauche. Pour moi, c'est naturel. [...] Je sais que les futurs metteurs en scène, ça les passionne. Ils m'en parlent après, les années passant : « la première fois que tu m'as mis face au groupe, j'étais paumé. Parce qu'il n'y a pas le texte entre nous, il n'y a pas l'auteur ». Je lui dis : « tu arrives à les voir ? » ; il me dit : « non, je ne vois personne ». Je dis : « apprends à les voir ». Moi, je vois même celui qui se cache dans le fond. (ent., 04/15)

Son témoignage corrobore les constats essaimés ci-dessus : ces professeurs, comme les élèves mis en position de transmission, ne sont pas protégés par la présence du texte dramatique. La transmission n'est pas médiatisée par ce support : elle est directe et expose le corps et la voix de l'enseignant.

Le piano/iste comme assistant

Un autre élément vient parfois accompagner (redoubler ou remplacer) la monstration de l'enseignant : c'est la présence du piano dans les cours de chant. Instrument stratégiquement placé dans les salles prévues à cet effet, il devient un protagoniste essentiel du processus de transmission. Dans les vocalises, l'enseignant chante une première fois les notes, puis accompagne l'élève au piano quand celles-ci se modifient : la conduite de l'instrument lui permet alors de mettre son attention sur les sons que produit l'élève et sur celui-ci dans sa globalité (corps, attitude) et non pas sur la suite de l'exercice. Cela l'autorise aussi à donner des indications à l'élève, sa voix n'étant plus mobilisée par la monstration. Certains professeurs comme Anne Fischer ou André Litolff s'appuient perpétuellement sur le piano pour « donner la note » : dans leur cours, ils n'ont pas de pianiste, c'est donc eux-mêmes qui usent de cet instrument. L'enseignant se contente de signaler la voyelle, la syllabe ou la phrase qui va être chantée et le piano donne la ligne mélodique. André Litolff revendique d'ailleurs n'être pas chanteur mais compositeur. Dans ce cas, nous avons l'exemple d'un enseignement où la transmission n'est pas directement une transmission d'expérience dans la mesure où celui-ci assume que chanter n'est pas dans ses propres cordes (vocales).

¹ Ariane Mnouchkine, in Josette Féral, *Dresser un monument à l'éphémère : rencontres avec Ariane Mnouchkine*, op.cit., p. 73.

Utilisation du toucher

Souvent, le corps à corps de la transmission se poursuit avec l'utilisation du toucher : la monstration est dès lors perturbée. Il ne s'agit plus de reproduire une forme par sa perception extérieure mais de sentir un phénomène intérieur à travers le toucher dans la mesure où le contact est une aide pour sentir des zones du corps auxquelles l'on n'a pas directement accès (ou de manière plus ténue). Cela se pratique notamment en cours individuel : lors d'un cours de technique vocale, Sonia Nedelec demande à un élève de s'allonger au sol, sur le ventre, pour démarrer le travail. Elle lui propose de respirer le plus profondément possible et de sentir les endroits du corps qui sont mobilisés par cette action. Puis, elle vient poser ses mains sur le dos de l'élève pour l'aider à diriger son attention vers cette zone et, de la sorte, approfondir sa respiration. Plus tard, l'élève travaille à expirer en cherchant à garder les côtes ouvertes. L'enseignante vient poser ses mains sur ses côtes afin de faciliter l'entreprise. Lorsque l'élève avoue ne pas comprendre, elle procède à l'inverse : elle fait l'exercice et pose les mains de l'élève sur elle afin qu'il sente ce qu'il se passe physiquement. Elle souligne : « le but c'est que tu le sentes en le faisant et pas que j'explique bien » (cours, 10/13). Elle insiste sur le fait que ce qui prime n'est pas une compréhension intellectuelle des phénomènes mais leur compréhension charnelle, qui passe à travers l'expérience. On retrouve ce recours au toucher dans plusieurs cours de chant : le corps de l'enseignant, sa connaissance organique des procédés qu'il décrit et sa compétence à les réaliser à la vue et au contact de l'élève deviennent le support d'une transmission de corps à corps qui passe par le toucher.

Dans les enseignements corporels, tous les professeurs proposent aux élèves, à un moment ou à un autre, de se mettre en binôme avec un camarade pour réaliser ce type de processus : l'élève-assistant touche ou accompagne un mouvement afin que son partenaire puisse sentir avec plus de précision (et souvent aussi plus de densité), ce qu'il peinait à atteindre seul. La manipulation du corps de l'autre est le mode de transmission privilégié dans plusieurs pratiques somatiques. Valérie Onnis explique que pour transmettre la méthode Feldenkrais, il existe deux stratégies pédagogiques : la première consiste à guider l'élève par des indications vocales (sans montrer). La seconde correspond à un travail en duo entre le praticien et l'élève : Anne Fischer, utilise ainsi la technique Alexander pour préparer le corps des élèves¹. Valérie Onnis le présente ainsi : « c'est du contact avec le corps » (ent., 03/15). Les professeurs qui utilisent le *contact impro* dans leur enseignement entrent dans ce type de relations. En effet, ils réalisent souvent avec les élèves les énoncés qu'ils proposent : Marc Proulx, Muriel Barra ou Valérie Onnis, lorsqu'ils proposent un travail de ce type, ils vont systématiquement bouger avec les élèves. À ce moment-là, les compétences de l'enseignant (son agilité, sa connaissance de multiples chemins, sa confiance dans les énoncés qu'il propose) se transmettent par cette voie : il circule dans l'espace et va rencontrer plusieurs partenaires, en les choisissant stratégiquement, pour aider un élève ou lui faire comprendre quelque chose ou dépasser une difficulté. Tel élève qui avait des réticences à

¹ Cf. supra, « Le choix du processus indirect : la technique (dé)masquée – le cas de l'enseignement d'Anne Fischer (ENSATT) », Partie 3, III. 1., p. 348-354.

donner totalement son poids, va comprendre, en sentant l'assurance et la maîtrise du corps de l'enseignant que cette peur est dérisoire et qu'il peut le faire sans appréhension. Dans ce cas-là, la transmission est très directe et implique totalement l'enseignant, mais aussi la confiance de l'élève en ses compétences.

Cette utilisation du toucher est rare, voire absente, des contextes de travail sur l'interprétation. Sophie Proust souligne que dans le cadre d'un « accompagnement du jeu », le metteur en scène peut se rapprocher étroitement du comédien pour le guider, lui donner des impulsions vocales ou physiques, mais elle ne mentionne pas de contact physique direct¹. Dans cette absence du corps à corps, il semblerait qu'il y ait là une limite non pas infranchissable mais réelle : ou plutôt que les disciplines non-théâtrales en fassent, régulièrement, l'économie. Le cynisme, à peine masqué, de Philippe Delaigue lorsqu'il évoque des pratiques d'élève (de type massage ou manipulation) qu'il a pu surprendre dans les couloirs nous semble constituer un écho assez frappant à cette observation :

À une époque, dans l'école, il y en a qui se sont pris en main : ils n'arrêtaient pas de s'échauffer, de se masser, de se toucher. Il n'y a plus ça. Je ne sais pas pourquoi. [...] Parce qu'ils aiment bien se tripoter à cet âge-là. On les voit dans les écoles : ils sont tous suants, avec leur marcel, ils se tripotent. Là, moins. (ent., 10/14)

La distance ironique et légèrement méprisante qui transparaît de ce témoignage laisse entendre que dans sa pratique de la transmission, le toucher est une dimension totalement absente. Il poursuit : « je ne sais pas si c'est un truc de génération où si c'est nous qui ne sommes pas assez dans le corps. C'est possible. J'ai l'impression que ça vient plutôt de nous » (ent., 10/14).

Le corps à corps de la transmission

Ce qui apparaît dans ces différentes variantes de la monstration, c'est que l'enjeu de ces enseignements est toujours de transmettre à la fois des formes, techniques notamment (des pas, des exercices, etc.) et des expériences (c'est-à-dire une énergie et une présence particulières). Dans les deux cas, il s'agit de transmettre l'en-dehors des mots : soit parce qu'ils ne sont pas nécessaires, soit parce qu'ils ne suffisent pas. Sophie Proust cite le metteur en scène Luc Bondy qui confie : « Lorsque les mots ne suffisent plus, je montre² ». C'est ce qu'il semble se passer lorsque certains professeurs d'art dramatique (le plus souvent des comédiens) montent sur le plateau. J'observe un tel phénomène dans les classes d'interprétation de Nada Strancar et Sandy Ouvrier au Conservatoire. L'explication, qui avait commencée alors que le professeur était *off*, se poursuit sur le plateau, mais son intervention est agrémentée de sa présence dans l'espace. Il se positionne à côté du comédien et ce qu'il tentait d'expliquer par les mots s'incarne dans sa posture, dans son énergie, dans l'état qui survient. C'est ce que Jean-Louis Barrault rapporte de son apprentissage aux côtés de Charles Dullin :

Dans le travail, [...] il ne donnait pas d'explications, il nous faisait sentir le personnage par osmose ; parfois, on en riait : « Tu comprends, c'est un personnage qui... enfin, si tu le sens, il se

¹ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 405-406.

² *Ibidem*.

conduit comme... parce que, enfin,... oui, c'est cela, mais alors carrément ! » Et le mystère, c'est qu'on avait compris ! Tandis qu'il murmurait tout cela, il nous avait sculptés !¹

On retrouve dans ces propos la définition de Daniel Mesguich de la transmission comme « contamination » (ent., 10/12) : dans ce cas-là, celle-ci n'est pas une métaphore mais bien le résultat d'un processus de transmission kinesthésique. Il semblerait que dans le cas des disciplines non-théâtrales, c'est toujours d'abord dans cet endroit d'insuffisance du langage que s'effectue la transmission. Or, ces enseignements reposent tous sur des techniques. Celles-ci deviendraient un langage, à travers lequel l'impalpable de la transmission pourrait se communiquer et non pas une forme mortifère qu'il faudrait agrémenter de langage. Une élève du TNS souligne qu'une des choses que Françoise Rondeleux transmet, c'est ce qu'elle est : « c'est un exemple vivant de ce que c'est qu'à soixante-seize ans d'être quelqu'un de complètement radieux ». Sa vitalité à toute épreuve lui semble constituer une « inspiration pour les actrices » (D., TNS, groupe 43). Bien sûr, c'est le cas de toute transmission, mais étant donné les modalités de celle-ci, l'enseignant nous semble plus exposé que lorsqu'il s'appuie sur l'interprétation d'un répertoire ou orchestre un projet scénique. En effet, à travers la transmission d'une technique, il s'agit toujours d'un rapport au monde, dont le corps de l'enseignant est porteur. Eva Karczag explique à propos de la technique Alexander que le mode de transmission principal de celle-ci est que l'enseignant laisse circuler sa propre compréhension de ce travail afin de la diffuser à l'extérieur : « tu te déplaces à partir d'un point de clarté, pour permettre à l'autre de découvrir son propre point de clarté. Tu ne t'imposes pas, tu n'imposes pas ta technique, ta façon de faire. Il y a tant de façons de faire, après tout² ». À des degrés divers, c'est ce qui advient dans la transmission des autres arts, d'autant que les professeurs de ces disciplines ont nécessairement une connaissance et une pratique de la technique qu'ils transmettent. En effet, même si à l'instar d'André Litolff, ils n'ont pas tous un parcours d'interprète (ou une carrière très légère et qu'ils se revendiquent plutôt chorégraphe, compositeur ou chef de chœur), la transmission de leur art passe nécessairement par la pratique, même à petite dose : quand il le faut, pour des raisons pratiques, André Litolff chante et même s'il rechigne quelque peu à le faire, il en a les compétences techniques. Caroline Marcadé parle de la joie de cette transmission directe : elle prend pour comparaison le « chef d'orchestre, qui est pianiste » et qui « continue à se mettre au piano » et à jouer même si cela ne correspond pas à son statut professionnel.

La place de la parole dans ces enseignements : une certaine économie du discours

Si la transmission des disciplines non-théâtrales passe principalement par le faire, l'enseignant n'est pas pour autant mutique. Néanmoins, ces professeurs peinent ou résistent à faire émerger une

¹ Jean-Louis Barrault, Cahiers Renaud-Barrault, n°109, cité in Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op.cit., p. 10-11.

² Eva Karczag, « Une Entrevue avec Eva Karczag » par Aileen Crow, in *Incorporer, Les nouveaux modes d'enseignement de la danse*, op. cit., p. 56.

parole qui ne soit pas seulement « la voix de l'exercice¹ ». Dans son ouvrage consacré aux processus des répétitions, Georges Banu souligne que « “l'économie du discours” change avec l'esthétique et l'attitude du metteur en scène² ». La gestion de la masse verbale, la manière de la distribuer, l'intensité vocale dont il use, le type d'adresse auquel il fait appel sont autant de facteurs amenés à se modifier en fonction de la personne qui dirige le travail. La transmission des disciplines non-théâtrales implique une certaine « économie du discours » — au double sens d'organisation et de réduction — qui se retrouve toutefois modifiée dans le contexte de la formation des acteurs.

« Dire c'est faire » : une parole en actes

Sophie Proust affirme que dans la direction d'acteurs « la monstration prolonge le discours tout comme elle reflète la limite de la parole³ » : dans les enseignements étudiés, la chronologie et l'ordre de ce phénomène sont inversés. La parole prend le relais de la monstration quand elle se révèle incapable de communiquer les subtilités de l'expérience transmise par le mouvement ou la voix mais elle est rarement première. Dans d'autres cas, la parole redouble le geste : à ce moment-là, les deux modes d'intervention de l'enseignant constituent des appuis pour l'élève qu'il choisit de mobiliser à sa guise. Il peut écouter ou voir, ou écouter et voir. La parole a dès lors une dimension performative claire : dans ces cas-là, « dire c'est faire⁴ » au sens propre, si on reprend l'expression du linguiste John Austin. Cette formule prend alors un sens tout à fait littéral : on serait même tenté de la transformer en « dire *et* faire ». Dans ces enseignements, il s'agit avant toute chose de *faire*, autrement dit de pratiquer, d'être dans l'action, dans l'expérimentation par la pratique, dans l'expérience du geste ou du son.

Le texte intitulé « Je m'appelle Corps », joint en annexe de l'ouvrage cité plus haut sur l'enseignement de Caroline Marcadé, est une synthèse particulièrement complète des usages de la parole dans la transmission de la danse⁵. Ce texte de quelques pages a été conçu comme la traduction monologique de ce que le « maître » dans un dispositif « ordinaire », énoncerait pour mener l'entraînement⁶ : c'est « une sorte d'autodidascalie », écrit Caroline Marcadé. En voici les premiers mots :

Je m'appelle Corps. Corps, avec un C majuscule. Je suis homme ou femme. Parfois, on me reconnaît à ma voix.

Chaque jour, je fais un travail : je m'entraîne. Je m'allonge par terre, oui, je suis couché à plat sur le dos.

Je lâche le poids de ma tête, je lâche tout mon poids.

¹ Caroline Marcadé (ent., 04/15).

² Georges Banu, *Les Répétitions*, op. cit., p. 130.

³ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 272.

⁴ John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970.

⁵ Caroline Marcadé, *Neuf rendez-vous en compagnie de Caroline Marcadé*, op. cit., p. 43-47.

⁶ *Ibid.*, p. 40.

J'inspire et j'expire. Dix fois.¹

Suit une description minutieuse, à la première personne du singulier et au présent de l'indicatif, d'une série d'actions que l'élève est invité à réaliser en même temps qu'il les énonce. Cet aspect descriptif et indicatif de la parole est au cœur de cette économie du discours : la parole y est totalement performative. Parfois, le professeur de danse utilise la deuxième personne du singulier ou du pluriel, parfois la mise à l'infinitif des verbes : quelle que soit la formulation grammaticale, son adresse est collégiale et englobe tous les élèves. Il parle à tous et à chacun à la fois.

Aux énoncés d'action et de mouvement s'ajoutent des données chiffrées sur le nombre de fois que l'élève doit les réaliser et l'énonciation du rythme. En cours, le professeur compte : « et 1, 2, 3 et 4 », marquant ainsi temps et contretemps, et rythmant l'exercice par sa voix. L'on trouve aussi dans le monologue d'entraînement la mention de précisions et d'intentions quant au mouvement à réaliser : « je bascule le bassin pour corriger ma cambrure. Je ne creuse pas les reins », « si ça tremble, je plie », « je maintiens la tension dans mes cervicales, sans crisper la nuque » ou enfin « au-dessus de ma tête, je sens le ciel ». Parfois, le langage est imagé pour aider la compréhension du mouvement : « je trempe mes cheveux dans une bassine d'eau imaginaire », « je lâche le poids de ma tête, je balance en avant, cheveux dans l'eau² ». De plus, ce discours est essaimé d'encouragements adressés à des parties du corps ou à l'élève plus globalement : « « abdominaux ! abdominaux ! », leur crie-je. Un peu d'encouragement ne fait pas de mal ». Et un peu plus loin :

Je suis tenté de prendre mes jambes à mon cou. Je suis sur le point de m'enfuir. Corps tient bon. Je me mets à chanter.

« Cuisses, pliez ! Dos, redressez ! »³

Enfin, ce soliloque méthodique est agrémenté de plaisanteries et digressions censées alléger l'esprit de l'élève dans les moments les plus ardu :

Je redresse le dos. (*Les deux jambes s'ouvrent en grand écart facial ou ce qui en est le plus proche.*) J'ouvre les deux jambes. L'une à droite, l'autre à gauche.

Je respire comme un bœuf. Le bœuf ne fait pas le grand écart, moi si. Je peux aussi respirer comme une vache ou comme un veau. Je choisis.

Si mes jambes se mettent à trembler, je change d'animal. Il n'est pas question d'aller à l'abattoir.⁴

Bien sûr, ce texte est absolument teinté du style de la pédagogie. Néanmoins, il regroupe un certain nombre d'aspects que l'on retrouve de manière récurrente dans l'usage de la parole que font les professeurs de danse dont j'ai pu observer le travail.

La parole sert d'abord à induire des expériences : elle se veut donc la plus claire possible. Les verbes sont choisis minutieusement, les directions et intentions indiquées précisément. Hormis dans les plaisanteries ou digressions qui ponctuent le discours plus qu'elles ne le constituent, se déploie une relative sobriété du langage. En taï-chi, les séquences de mouvement correspondent parfois à des

¹ *Ibid.*, p. 43.

² *Ibid.*, p. 45-46.

³ *Ibid.*, p. 45.

⁴ *Ibid.*, p. 47.

situations imagées : « le vent du printemps balaye le saule pleureur » ou « la jeune fille a enfilé l'aiguille¹ ». À ce moment-là, le langage vient ouvrir un espace imaginaire tandis que la monstration indique précisément les mouvements à réaliser. Mais cette dimension poétique du langage est une exception. En danse, la parole fonctionne souvent comme un appui direct pour l'action, c'est-à-dire, la mise en mouvement : les métaphores et comparaisons sont conçues pour ajouter du concret et non pour rendre les énoncés diffus. « T'as la bassine et t'as la grande louche de la sorcière et tu touilles » explique Caroline Marcadé aux élèves pour leur transmettre un mouvement (cours, 02/15). Certains chorégraphes, comme cette dernière ou Daniel Larrieu, proposent aux élèves non seulement de compter à voix haute mais aussi de dire ce qu'ils font à mesure qu'ils le font : « sous-soi, sous-soi et grand, grand », répètent les élèves de la promotion 74 à mesure qu'ils réalisent une série de mouvements dans l'échauffement. La parole devient ici encore un appui pour l'action : dire c'est mémoriser et canaliser son attention sur ce qu'il y a à faire. La plupart du temps, c'est la voix du professeur et ses indications qui mettent en action les élèves.

Grain de la voix

Dans la transmission des exercices, la matérialité de la parole est tout aussi importante que son contenu : la voix de l'enseignant devient le support sensible de la transmission d'une qualité ou d'un rythme qui ne requiert aucune explication. Chaque professeur de danse par exemple a une façon particulière de compter : Caroline Marcadé utilise plutôt les chiffres, tandis que Valérie Onnis a recours à des onomatopées inventives. Dans ses cours au CRR de Boulogne, un musicien accompagne cette dernière. En fonction des exercices, il s'adapte aux commandes musicales (rythme et qualité) de la professeure. À propos de la pulsation d'un exercice, elle explique :

Je ne la donne pas : je la fais avec mon corps. Je la dis quand je fais l'exercice. Lui [le pianiste], il sait que ça va être « yapapa ». Je ne dis pas : « attention, fais-moi deux piqués, et après un truc lié ». Je le dis avec la voix. (ent., 03/15)

En chant, la voix du professeur accompagne aussi l'élève dans la réalisation des exercices : dans ce cas, elle est à la fois outil de monstration (vocale) et d'induction d'expériences. Tantôt le professeur dit ce qu'il faut faire, tantôt il le fait (il le fait entendre avec sa voix), tantôt c'est le piano qui s'en charge et celui-ci peut donner des indications qui dépassent la simple consigne d'action. Claude-Henry Joubert constate que la transmission de la musique passe également par des inflexions sensibles de la voix ou du corps de l'enseignant : « L'expression, dans l'enseignement de la musique, est souvent liée à la sensation : “ça monte”, “ça descend”, “c'est calme, ou agité”, *Chante, vibre, chauffe* ! Chez les bois et les cuivres, le professeur chante volontiers avec l'élève ; chez les cordes, il encourage du geste ; chez les pianistes il joue, en même temps, dans l'aigu du clavier² ».

¹ Enseignement de Philippe Berrier au TNS, novembre 2013.

² Claude-Henry Joubert, « Interprétation et expression », in *La Formation de l'interprète, Marsyas, op. cit.*, p. 6.

Jargon et vocabulaire technique

Plusieurs professeurs désignent la discipline qu'ils transmettent comme une « langue étrangère » : c'est le cas de Caroline Marcadé qui affirme que pour elle la danse est une « langue » et la pratique de celle-ci, « maîtrise de la langue ». Aussi, la parole est un des supports principaux de l'adaptation de ces disciplines : la place et la nature de la transmission verbale se modifie (des énoncés aux grands principes). Deux cas de figure apparaissent : certains enseignants paraphrasent le vocabulaire issu de la technique qu'ils transmettent, quitte à inventer un lexique inédit et d'autres l'énoncent tel quel. Autrement dit, soit l'enseignant évacue le jargon de sa discipline pour le remplacer par des indications descriptives plus étayées et une mise en pratique directe, soit il l'utilise, tantôt seul (nécessitant à ce moment-là une traduction pour l'élève), tantôt doublé d'indications descriptives permettant aux élèves de suivre le cours tout en intégrant progressivement ces termes.

Dans les cours de Françoise Rondeleux par exemple, il n'est presque jamais question ni de « vocalises », ni de « gammes », ni du type d'accord ou de passage entre les notes (alors que le répertoire mobilisé pour travailler est précisément technique). La pédagogue procède quelquefois à l'identification de tierces, de quintes ou d'accords mineurs ou majeurs mais comme un ajout d'ordre culturel plus qu'un appui pour la transmission : l'élève ne sera jamais bloqué dans son apprentissage par une incompréhension de vocabulaire, mais pourra progressivement être amené à reconnaître les termes techniques et les assimiler à une expérience. Quand la pédagogue veut transmettre une information ou une indication aux élèves, elle use du vocabulaire courant et invente des métaphores, pas toujours poétiques, mais qui ont le mérite de faire comprendre efficacement aux élèves ce qu'elle souhaite : « là, vous faites des boulets de canon et moi, j'aimerais des balles de tennis » (cours, 12/14). Dans son enseignement, elle essaime tout un panel de syntagmes ludiques qui viennent remplacer les termes du jargon technique. De même, chaque enseignant a des expressions qui lui sont propres et invente ainsi un langage inédit qui marque l'enseignement d'un sceau personnel : Marc Proulx par exemple parle souvent de « se mettre à l'envers » ou de « suivre le poids », Françoise Rondeleux exhorte les élèves à ouvrir leur « bavoir » et à faire travailler leur « côtelettes »¹ et enfin Daniel Larrieu répète régulièrement transmettre des « trucs crapoteux », autrement dit des ruses physiques pour que les exercices soient plus simples et leur résultat plus gratifiant, par exemple en matière de souplesse.

D'autres enseignements font de la transmission du vocabulaire technique de la discipline un sujet de l'apprentissage. L'élève en comprend le sens à mesure que le professeur les énonce simultanément à la monstration des exercices. Certains professeurs prennent un temps liminaire pour expliciter ce lexique, mais cela est rare, cette exposition étant la plupart du temps mêlée à l'action au risque de susciter des malentendus : pendant un cours de Mouvement de Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT, un élève se rend compte qu'il n'arrivait pas à réaliser le mouvement demandé car il pensait que le terme « flex », relatif à la position du pied, signifiait que celui-ci était relâché alors que la position désignée

¹ Cf. supra, « Jouer le jeu de l'altérité : la technique du chant comme "fiction pédagogique" - le cas de l'enseignement de Françoise Rondeleux (TNS) », Partie 3, III. 1., p. 341-348.

par ce terme est dynamique (le pied rebiqué vers le devant de la jambe). Le choix de ne pas définir en amont le vocabulaire utilisé oblige l'élève à mener l'enquête pour traduire les termes entendus et relier ainsi son écoute et son observation.

Dire et faire : répétition et redite

Enfin, une des particularités de cette économie du discours est sa simultanéité avec l'action. Dans les enseignements physiques mais aussi vocaux, la parole arrête rarement un exercice — elle en suspend la réalisation à la limite —, tandis qu'en cours d'interprétation, elle ménage souvent des intermèdes dans le travail. Certains metteurs en scène ouvrent la répétition par un discours qui va indiquer le projet et les intentions de la séance comme le faisait Bénédicte Boisson avec les élèves de l'ESTBA (cours, 10/13). Dans les classes d'interprétation auxquelles j'ai pu assister au Conservatoire, les remarques des professeurs se faisaient au fur et à mesure du travail sur la scène et, elles arrêtaient systématiquement le jeu, parfois sur la forme d'une suspension rapide, parfois d'une digression interrompant les élèves pour un temps qui pouvait aller de dix à quarante minutes. Cette durée des interventions parlées expose au risque, déploré par Copeau, d'une écoute parcellaire de la part du comédien. Il remarque :

À la répétition, il n'écoute pas le metteur en scène. Il ne laisse pas à une question ou à une indication le temps de l'atteindre. Ou bien elle n'atteint que son esprit et il croit la comprendre trop vite. Il faudrait que l'indication d'un geste l'atteignît dans le membre, dans le muscle intéressé et qu'il ne fût pas obligé, pour l'exécuter, de s'en faire d'abord une représentation visuelle ou intellectuelle.¹

Dans la transmission de la danse, les indications sont généralement données au moment de l'action, permettant peut-être aux acteurs de les recevoir plus directement — « dans le membre, dans le muscle intéressé ». Cette simultanéité du discours et de la pratique n'est pas absente du travail théâtral : Sophie Proust l'évoque quand elle décrit « l'accompagnement au jeu² » du metteur en scène. Il est possible que certains professeurs l'utilisent, mais je n'ai pas retrouvé cette pratique dans les cours d'interprétation que j'ai pu observer³. Cela nécessite que la scène, comme la séquence de mouvements en danse, soit jouée en continu et donc qu'un premier travail ait été fait : cette utilisation du dire ne peut survenir qu'à condition que l'on soit dans une répétition de quelque chose de déjà existant. Or c'est rarement le cas dans les ateliers d'interprétation étant donné leur courte durée : le temps de construire et mettre en place une scène ou un spectacle et l'élève doit passer à autre chose⁴.

Cette dimension du refaire, sur laquelle nous nous arrêterons plus loin, est essentielle dans cette économie du discours : le sacerdoce des professeurs transmettant une technique physique ou vocale est

¹ Jacques Copeau, *Notes sur le métier de comédien*, Éditeur Michel Briendt (coll. Écrits sur le théâtre), Paris, 1955, p. 51.

² Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 405.

³ Un metteur en scène comme Kristian Lupa, dans la phase finale de répétitions, dirige ses comédiens de cette manière : il fait des sons et donne des indications au fur et à mesure que la pièce se déroule. Cette orchestration du jeu se poursuit même parfois au moment des représentations, lorsque le metteur en scène est dans la salle.

⁴ Cela constituait d'ailleurs un des partis pris de Daniel Larrieu dans l'atelier-spectacle qu'il a dirigé à l'ENSATT : il a fait le choix de proposer aux élèves des choses simples (en terme d'écriture chorégraphique par exemple) et de créer et rassembler tous les matériaux dès la fin de la deuxième semaine afin d'être, très vite, dans une dynamique de filage et donc de retravail sur les séquences inventées.

de pratiquer un « art de la redite¹ » démultiplié. Combien de fois Caroline Marcadé a-t-elle dû répéter pendant sa carrière une phrase comme « je soulève les bras » ou « j'inspire, j'expire » ? De même pour les vocalises en chant qui deviennent un langage second pour le professeur. De plus, c'est une parole qui fonctionne par strates : l'enseignant répètera une indication jusqu'à ce qu'elle soit intégrée par les élèves. À ce moment-là, elle disparaîtra : cela était particulièrement frappant entre les deux stages de Françoise Rondeleux que j'ai pu observer. En novembre 2013, la pédagogue ne cessait de répéter d'enlever « la perruque » sur les voix, c'est-à-dire l'air que l'on ajoute sur le son. En décembre 2014, un peu plus d'un an après, cette indication avait complètement disparu et j'entendais dans les voix des élèves qu'ils l'avaient intégrée. On voit là une illustration possible de la dimension performative de la parole de l'enseignant, dont les indications disparaissent à mesure qu'elles sont intégrées dans le corps et la voix de l'acteur.

Un rapport à la parole par discipline

Antoine Vitez affirmait que « le travail du théâtre n'est pas d'ordre discursif² ». Pourtant, le discours a une place extrêmement importante dans les ateliers d'interprétation. Même s'il y a toujours un « langage physique du metteur en scène³ », il ne constitue pas son mode d'intervention privilégié dans la formation. De plus, leur rapport à la parole est souvent beaucoup moins pragmatique que ceux que nous venons de décrire et la multiplicité des jargons des artistes rend parfois la compréhension malaisée pour les élèves. Daniel Larrieu insinue que cette situation est volontaire et qu'en matière de théâtre, « tout le monde est d'accord pour que ce soit trouble », autrement dit que le caractère obscur voire hermétique des échanges est une donnée constitutive de l'économie du discours théâtral. Il témoigne :

J'ai un peu travaillé avec plein de metteurs en scène, mais je ne comprends pas ce que les metteurs en scène demandent aux acteurs en général. Parce qu'on parle de personnage, d'approche psychologique, éventuellement d'approche spatiale, mais c'est dans la tête du metteur en scène... Et ce n'est pas nécessairement le jeu d'acteur qui donne l'approche spatiale... Tout le monde est d'accord pour que ce soit trouble, parce que dès que quelqu'un est fatigué, il va entretenir avec le metteur en scène une relation de questions, on ne va pas s'en sortir de toute l'après, et on s'endort. [...] J'ai essayé de rester concret vis-à-vis [des acteurs]. (ent., 03/15)

Longtemps, l'art dramatique a eu le monopole de la maîtrise de la parole, sur et en dehors du plateau. Au contraire, l'histoire des autres arts vivants avec le langage est celle d'une interdiction progressivement remise en question. Muriel Barra rappelle que la formation du danseur tend à réduire les élèves au silence : « en tant que jeune danseur, on t'interdit le mot » et confie avoir du mal à prendre en charge une parole sur un plateau dès lors de celle-ci est porteuse d'un sens : « je suis très bavarde sur scène mais avec du mot non-sens. Dès qu'il y a du sens, c'est très compliqué »

¹ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 286.

² Marie Étienne, « Des crânes comme des pommes de terre. Antoine Vitez répète *Hamlet* », in *Alternatives Théâtrales*, n° 52-54, décembre 1996-janvier 1997, p. 201.

³ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 267.

(ent., 09/15). Daniel Larrieu indique pour sa part que son inexpérience sur le rapport à la parole lui confère une forme d'innocence et de sincérité, qualités qui manquent, selon lui, sur les plateaux de théâtre :

Dans l'acte de parole, tu établis un contact particulier avec les gens. Pour moi, la parole est très précieuse. J'ai passé des années à danser et dans la parole, il y a pour moi quelque chose qui vibre. Par exemple, je ne sais pas mentir : je peux faire des blagues, etc., mais pas faire semblant avec les mots. Et souvent, sur les plateaux de théâtre, je vois des gens pour qui parler est comme une habitude. (cours, 01/15)

Ce nonobstant, beaucoup d'enseignants témoignent avoir modifié leurs habitudes sur ce sujet de la parole dans l'acte de transmission. Caroline Marcadé explique qu'une des choses qui s'est le plus modifiée tout au long de ses années d'enseignement, c'est le temps consacré au discours dans sa transmission de la danse : elle s'insurge d'ailleurs symboliquement lors d'un cours refusant de n'être, pour les acteurs, uniquement « Madame 1, 2, 3, 4¹ ». Son récit de ce changement est significatif :

Là où j'ai changé énormément, c'est que je prends le temps de parler aux élèves. Plus jeune, je ne leur disais rien : je pense que j'étais trop intimidée par le commentaire. Et puis aussi j'observais les gens de théâtre et souvent je trouvais qu'ils parlaient trop et que les comédiens à la répétition avaient envie de faire et de refaire et d'essayer et de proposer. Donc, pendant très longtemps, je dirais presque ces quinze dernières années, je m'autorisais le strict minimum : je parlais de ce qu'il y avait à faire mais je ne débordais pas. Et ça, ça a beaucoup changé, je dirais depuis même pas cinq ans. Depuis deux trois ans, je parle beaucoup. Parfois, je m'arrête en plein cours, presque en plein exercice et je parle des choses qui me semblent essentielles à ce moment-là. Et je vois à quel point ça passionne les élèves. Et l'autre jour, les élèves de deuxième année m'ont dit « est ce que tu peux simplement nous parler ? » Je dis : « vous parler ? Mais pourquoi ? » « Parce qu'on aime bien quand tu nous parles et on voulait te demander de nous raconter l'histoire de la danse, on n'y connaît rien. Et autour de ça est-ce que tu peux nous parler ? ». Et en fait, je leur ai parlé pendant trois heures et au bout de trois heures j'aurais pu parler pendant six heures. [...] Je trouve que c'est très intéressant dans le cheminement de la vie d'un artiste : oui, tout d'un coup tu as des choses à dire. Là où tu avais beaucoup à faire, tu as à dire aussi. (ent., 04/15)

Ce témoignage soulève plusieurs points. Dans ses premières années d'enseignement, Caroline Marcadé se contente de s'exprimer par la « voix de l'exercice » afin de donner plus de place à la pratique dans son enseignement et de permettre aux élèves d'expérimenter les exercices dans la durée. Elle montre que l'économie du discours a une incidence directe sur le temps alloué à la mise en pratique des propositions énoncées : en matière d'interprétation, le développement du discours a souvent pour conséquence la restriction du temps consacré à la répétition d'une séquence de jeu².

Lorsque le travail avec un metteur en scène commence par un séjour « à la table », un lien chronologique et hiérarchique est souvent établi entre les deux moments : le passage au plateau devient l'occasion de confirmer des idées et intuitions qui lui sont extérieures et antérieures. Rares sont les moments où, en cours ou ateliers d'interprétation, les élèves sont jetés directement sur les planches avec un texte ou un énoncé d'improvisation pour ensuite passer par la parole pour pointer et développer des éléments qui seraient nés de ces tentatives spontanées.

¹ Caroline Marcadé (cours, 03/13).

² Cf. infra, « Le refaire comme base de l'apprentissage : les vertus de la répétition », Partie 3, IV. 3., p. 430-432.

Dans une étude sur l'enseignement des arts martiaux¹, Carole Drouelle souligne dans le même ordre d'idées que le témoignage qu'Eugen Herrigel met en forme dans *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*² trahit sûrement une distorsion culturelle de l'enseignement originel du maître chinois. En effet, dans cet ouvrage, ce dernier adresse des demandes à Herrigel, puis lui donne des explications quant à leurs objectifs. Carole Drouelle remarque que dans le processus de transmission traditionnel des arts martiaux, la dimension explicative n'a aucune place : donc, soit Herrigel l'a reconstituée, soit le maître s'est adapté à lui³. Un tel phénomène de distorsion (disciplinaire ici) est patent dans la transmission des disciplines non-théâtrales.

En effet, plusieurs professeurs confient parler en proportion plus grande lorsqu'ils sont face à des comédiens. Certains remarquent même utiliser plus volontiers le discours dans leur enseignement depuis qu'ils enseignent dans les écoles d'art dramatique, faisant bénéficier de cette modification aux autres publics qu'ils côtoient. Sonia Nedelec souligne à propos des comédiens : « j'ai compris à mes dépens qu'ils ne feraient jamais rien bêtement, sans comprendre. [...] Souvent, ils ne se sont mis à travailler que quand ils étaient en difficulté, quand il leur manquait quelque chose, que c'était nécessaire » poursuit-elle (ent., 10/15). De ce fait, l'enseignante s'évertue à établir des ponts entre les exercices techniques qu'elle propose et les situations auxquelles ils répondent : parfois, l'explication devient justification, comme si l'élève comédien avait besoin de raisons pour travailler et que leur exposition passaient nécessairement par l'explication. À la nécessité de comprendre une expérience afin de l'intégrer s'ajoute celle de comprendre les enjeux de l'expérience à venir afin de daigner la faire. Nous remarquons d'ailleurs que plus les disciplines sont adaptées, plus la parole prend une place importante dans l'enseignement. La proposition de Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT est parlante à cet égard : le professeur passe d'abord par l'explication qui conditionne le passage à la pratique. Son parti pris pédagogique semble faire de l'explication théorique un outil opératoire pour la transmission : comme si, d'une certaine manière, le propre du comédien était qu'il pouvait, éventuellement, faire l'économie du faire, ou du moins qu'il avait absolument besoin d'explications pour pratiquer et se mettre dans l'action.

Connaissance anatomique et théorie en mouvement

De nombreux enseignants passent par la sensibilisation des élèves à une connaissance physiologique précise. Emmanuel Robin à l'ENSATT leur présente des planches anatomiques ; de même, Valérie Onnis, à l'ESAD, est assistée dans ses premiers cours d'un squelette à taille humaine (qui n'a malheureusement pas encore été baptisé). Sonia Nedelec insiste sur l'importance de cette étape, dans la mesure où les élèves manquent souvent de clarté au début de leur apprentissage et s'appuient sur des croyances fantaisistes (et fausses) qui nuisent à la sensation juste et donc au travail :

¹ Carole Drouelle, *Arts martiaux et arts de la scène en Occident aujourd'hui*, op. cit.

² Eugen Herrigel, *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, (1964), Éditions Dervy, Paris, 2016.

³ Carole Drouelle, op. cit., p. 15.

non, les cordes vocales ne sont pas droites et verticales et se s'enduisent pas de miel lorsqu'il est avalé ! Emmanuel Robin explique que ce détour par l'étude anatomique permet de « faire la différence entre les mots rituels du métier et la réelle manifestation physique » comme « projeter sa voix » par exemple (disc. 10/14). Mathieu Lebot-Morin affirme que passer par la description minutieuse du mouvement avant sa réalisation permet ensuite d'économiser du temps et de rendre les élèves plus autonomes dans leur recherche. Il justifie ainsi le passage par la théorie et l'analyse (assez rare dans la transmission de la danse dans ces écoles) :

Je fais exprès de donner directement tous ces outils pour tout de suite prendre les bons plis pour quand on va commencer à bouger. [...] Ces trois jours vont permettre un vocabulaire commun, savoir de quoi on parle. Si je dis : tes omoplates, ça va te parler ? J'ai vu avec eux qu'il fallait les imaginer comme des volets de fenêtres, que les omoplates peuvent glisser dans le dos, et que forcément si elles glissent, ça va libérer le diaphragme à l'avant, et ça va permettre à la tête de l'épaule de reprendre la place qu'elle doit avoir, ça va éviter que les épaules soient dans la tête. Et ça corrige forcément les cervicales tout de suite. Les omoplates, on les tient tout le temps. Du coup, j'ai pris du temps à expliquer le truc. Et maintenant si je dis : « omoplate », ça va être corrigé. Et surtout, je leur ai donné le moyen de le faire eux-mêmes. (ent., 11/14)

Dans les programmes pédagogiques, une distinction nette est établie entre les enseignements techniques et les enseignements théoriques : ils constituent deux enjeux de la formation qui sont toujours présentés séparément¹. Dans la pratique, la circulation entre ces deux contextes est difficile, voire inexistante : des collaborations existent entre professeurs de disciplines non-théâtrales et professeurs d'interprétation, mais les compétences des professeurs de théorie sont rarement mises au service des enseignements d'interprétation et jamais de l'apprentissage des autres arts. Chercheurs en danse par exemple ne sont jamais sollicités pour venir donner des éclairages sur la théorie du mouvement qui pourraient aider le travail technique.

C'est donc le professeur lui-même qui, débordant du cadre de la transmission d'une technique, essaime des références historiques et théoriques qui viennent appuyer son enseignement ou le mettre en perspective. De la sorte, il y a un entremêlement entre pratique et théorie qui nous semble intéressant. Cet entremêlement n'est pas le propre des disciplines non-théâtrales : en effet, professeurs d'interprétation et metteur en scène invités pratiquent également cette dramaturgie large de la discipline transmise. Au fil du travail d'atelier ou de répétition, l'élève va apprendre de l'intervenant des éléments historiques et théoriques (souvent issus de son propre parcours et de son positionnement artistique). L'intervenant va aussi, parfois, revenir sur des spectacles que les élèves ont vus : c'est ce que propose Muriel Barra lorsqu'elle ouvre sa classe en octobre 2013 par un court temps d'échanges sur la représentation de *Café Müller* et du *Sacre* chorégraphiés par Pina Bausch, vue la veille au TnBA. Elle interroge les élèves sur les liens qu'ils font entre ce qu'ils ont vu et ce qu'ils travaillent dans l'école. Plus tard, dans l'échauffement, elle poursuit le rapprochement en sensibilisant les élèves par des observations, au travail de la chorégraphe. Elle met l'accent, par exemple, sur le travail des

¹ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

clavicules, très présent dans la partition de la soliste de *Café Müller*, originellement interprétée par Pina Bausch : « Cette partie, c'est l'une des clés secrètes de Pina Bausch, notamment dans sa danse à elle ». Elle poursuit : « Ce qui est vraiment en lien avec cet espace-là, c'est le pouce. L'autre endroit, c'est la pointe de l'omoplate » (cours, 10/13). Histoire de la danse et théorie du mouvement se mêlent simplement alors que les élèves sont en train de s'échauffer. La particularité de ces digressions théoriques et historiques nous semble encore une fois leur tressage direct avec la pratique : en effet, étant donné les modalités de transmission décrites plus haut, cette transmission de données historiques ou culturelles se fait toujours dans la perspective d'une intégration au travail (et parfois même pendant la pratique) sur le mode de l'accompagnement de la progression de l'élève. Autrement dit, la théorie et l'histoire servent la pratique.

Le professeur les mobilise non pas afin de prouver la véracité de ses dires ou de trouver des cautions, mais pour agir sur l'élève. Quand Françoise Rondeleux essaime, au fil du travail, les noms illustres de Brel, de Barbara, ou encore ceux d'Enrico Caruso, de Rosa Ponselle ou de Nikolai Gedda, célèbres chanteurs lyriques du début du XXe siècle, cela valorise les tentatives des élèves. Elle ne les compare pas à ces chanteurs, mais leur montre que certaines problématiques qu'ils traversent alors sont sensiblement les mêmes que celles que ces grands artistes ont rencontrées durant leur carrière. Cela permet de mettre en perspective le travail technique, de le dédramatiser et de le rendre gratifiant. De plus, cela lui permet aussi de situer le travail dans un paysage global : elle fait par exemple écouter aux élèves une interprétation de Cecilia Bartoli qu'elle présente comme un contre-exemple de ce qu'elle demande puisque celle-ci chante « en extériorité ». À d'autres moments, elle fait écouter aux élèves des interprétations différentes du morceau qu'ils travaillent pour montrer que les qualités vocales de chaque chanteur donnent à l'interprétation sa couleur et ses limites. L'écoute des enregistrements permet de rendre concrètes certaines ouvertures qu'effectue la pédagogue sur l'interprétation et d'une certaine manière, ce recours à l'histoire et à la découverte culturelle lui permet d'élargir son enseignement sans déborder (en faisant des cours d'interprétation lyrique).

Le bénéfice culturel est alors un avantage collatéral non négligeable mais non le centre de la démarche. Les digressions culturelles de Françoise Rondeleux incitent les élèves à mener une recherche autonome s'ils le souhaitent : la pédagogue donne des références, ouvre des voies, mais ne fait pas un cours d'histoire de la musique. Cette transmission d'un matériau théorique et historique à l'élève implique que ceux-ci soient absolument teintés de la sensibilité de l'enseignant qui n'est pas tenu à la distance réflexive du chercheur. De ce fait, il y a alors instrumentalisation de la théorie ou du moins, lecture de celle-ci par un individu singulier. Le risque est que l'élève ne perçoive pas cela et prenne les informations transmises comme des vérités et non pas comme des avis ou témoignages. Mais de la même manière qu'il n'existe pas de transmission d'une technique neutre, n'y aurait-il pas, de même, de possible transmission neutre de la théorie ?

3. « Structures d'invention » des enseignements

Échauffement/entraînement/développement

Aussi différents qu'ils soient à tous points de vue, les enseignements étudiés s'organisent selon une logique commune dont les enjeux successifs (et parfois simultanés dans la réalité) sont les suivants : échauffement, entraînement, développement. On retrouve ce déroulé dans quasiment tous les enseignements, comme un *modus operandi* transversal qui détermine l'organisation du temps. À l'intérieur de celui-ci, la nouveauté se glisse à chaque cours.

Tout commence par l'échauffement. Ce premier terme va de soi. Ce temps liminaire est systématique dans l'ensemble des disciplines que nous avons étudiées : l'échauffement n'est pas une question. Il n'y a pas des jours avec ou sans échauffement : il est constitutif de la structure du cours. Parfois très court, parfois s'étalant sur presque la moitié du temps de travail (quand il n'en est pas son objet dans le cadre des enseignements du taï-chi, de la méthode Feldenkrais et de la technique de respiration Sandra-Romond au CNSAD, mais aussi dans les cours de Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT, consacrés la première année à l'apprentissage d'une barre au sol). Dans les cours d'interprétation, l'échauffement est optionnel : lorsqu'il est pris en charge par l'enseignant, il prend souvent la forme de jeux d'écoute et d'attention et dépasse rarement le quart d'heure. Le reste du temps, ce moment est implicitement laissé à la libre appréciation de l'élève qui doit dès lors le prévoir en amont du temps de travail avec l'intervenant. Certains professeurs d'interprétation expriment des réticences fortes à l'imposition d'un tel rituel de démarrage. Philippe Delaigue, par exemple, imagine très difficilement demander aux élèves de s'échauffer. « Pour moi, cela va de soi : soit tu t'échauffes, soit tu ne t'échauffes pas, mais c'est ta responsabilité personnelle ». Plus tard dans l'entretien, il s'exclame : « Si je leur disais, "allez, une demi-heure d'échauffement avant la présentation de 15h", et que je m'entendais faire ça, je pense que j'en ferais une jaunisse ! » Il relie ce refus à une aversion pour les injonctions de toutes sortes et conclut : « chacun fait comme il veut ! Je pense que c'est bien de s'échauffer, c'est bien de prendre soin de son corps, mais ça dépend de ce que tu vas faire. Il y a donc une responsabilité qui est à la hauteur de ce dans quoi tu t'engages » (ent., 10/14). Sa position est claire : la pratique d'un échauffement ne fait pas nécessairement partie du travail d'interprétation et encore moins de sa transmission. Bien sûr, cette problématique s'ouvre sur celle, plus large encore de « l'indispensable échauffement » au plateau telle que la questionne la chercheuse Ketī Irubetagoena dans sa thèse sur l'apprentissage de la présence scénique à travers l'étude de la pédagogie de Delphine Eliet¹.

La tenue des cours de disciplines non-théâtrales en matinée participe à cet état de fait sur le sujet de l'échauffement : à travers la pratique des autres arts les élèves s'échauffent pour le cours ou atelier

¹ Voir « Échauffement : mythe ou réalité ? Entretien avec Claire Sermone et Julien Moulier », in Ketī Irubetagoena, *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XX^{ème} siècle théâtral*, op. cit., Annexes, p. 141-156.

d'interprétation qui va suivre. C'est cette dimension de la pratique des autres disciplines qu'a voulu mettre en lumière Claire Lasne Darcueil au Conservatoire en les rangeant sous la bannière « Échauffements » et les réduisant à un temps de pratique d'une heure. Même si les enseignements du matin n'ont pas explicitement ce statut dans les autres écoles étudiées, ils endossent tout de même ce rôle par voie de fait : après une matinée composée d'un cours de danse puis d'un cours de chant, les élèves sont « échauffés » pour l'après-midi de travail aux côtés d'un intervenant qui ne prendra pas nécessairement le temps de réaliser une préparation physique et vocale.

Pour désigner le second moment du travail dans les enseignements techniques, nous avons choisi le terme d'« entraînement » que nous avons préféré à l'anglicisme *training*. En effet, ce dernier renvoie à une problématique plus large que celle que nous souhaitons désigner ici¹. Par ailleurs, ce terme est paradoxalement assimilé au vocabulaire du théâtre, tandis que celui d'entraînement se retrouve plus facilement dans les pratiques et écrits des danseurs et musiciens². De plus, dans cet enchaînement, l'entraînement devient partie d'un tout et non pas pratique qui se suffit à elle-même ou dont il est possible de faire l'économie. Enfin, le choix du dernier terme correspond à une logique assez similaire : utiliser le terme d'interprétation nous a semblé réducteur dans la mesure où il n'en est pas forcément question dans ce dernier moment du cours, en tous cas pas au sens entendu dans les écoles de notre corpus, c'est-à-dire d'interprétation d'une écriture. En danse, explorations et improvisations sont souvent l'enjeu de ce dernier temps de travail. Ce dernier temps du travail étant souvent absolument informé par ce qui a précédé dans l'échauffement puis l'entraînement : d'où l'emploi du terme développement.

On retrouve de manière quasi systématique l'enchaînement de ces trois moments. Bien sûr, dans la réalité, les enjeux de chaque moment sont mêlés et ne peuvent être distingués aussi clairement que sous la forme d'une projection théorique. Néanmoins, ils constituent des temps forts qui structurent le cours. L'échauffement et l'entraînement sont plus particulièrement intriqués. André Litolff remarque d'ailleurs à propos des cinquante minutes de vocalises qu'il propose à chaque cours : « En fait, ce temps-là n'est pas vraiment un échauffement mais un entraînement technique : au bout de quelques vocalises la voix est chauffée, après, on l'entraîne » (ent., 01/14). Le passage de l'échauffement à l'entraînement se fait souvent sur le mode d'un fondu enchaîné imperceptible à l'observateur. Par contre, le passage au troisième moment est souvent distingué : il suit généralement la petite pause au centre du cours permettant aux élèves de boire et d'aller aux toilettes. Toutefois, il est toujours relié organiquement à ce qui a été fait et évoqué dans les deux premières parties du cours : il n'est pas une excroissance sans lien mais l'occasion de faire fructifier le travail de fond mené dans le début du cours (de l'amplifier, de le préciser, etc.) mais aussi d'en profiter pour créer, même si cette création est absolument éphémère et gratuite.

¹ Voir Josette Féral, « Vous avez dit “Training” ? », in Carol Müller (dir.), *Le training de l'acteur*, op. cit., p. 7-27.

² À Micadanse, on parle de « L'entraînement régulier du danseur ».

Aurore Després établit une distinction dans la transmission de la danse entre les cours dit « techniques » et le travail de « l'atelier »¹. D'une certaine manière, les enseignements qui suivent ces trois étapes tentent la réunion de ces deux propositions pédagogiques.

Le fait que ces enseignements reposent sur une telle structure est à la fois un appui pour le professeur, qui agence les propositions et les exercices à l'intérieur de ce cadre, et pour l'élève, qui reconnaît les étapes d'un cours à l'autre et peut ainsi se repérer dans le temps de travail. Muriel Barra l'exprime ainsi :

Oui, c'est une structure comme ton ossature. Il y a une architecture dans laquelle je me sens bien, dans laquelle je navigue, et qui crée des repères pour l'élève. Parce que c'est difficile de faire des progrès quand on ne retrouve jamais les mêmes situations. (ent., 09/15)

À l'intérieur de cette structure tripartite, d'autres principes de construction se mettent en place. Dans les pratiques physiques, les élèves sont souvent invités à un voyage sensible et physique qui part du sol et les conduit à la verticale (« comme l'évolution vers l'hominidé ! » note Caroline Marcadé²) avant de se déployer dans l'espace. De même, dans les cours de voix, on discerne une évolution récurrente qui passe de l'exercice du souffle à l'émission de sons tenus, puis à l'articulation de syllabes, de mots, puis enfin de phrases, qu'elles soient parlées ou chantées. Cette construction des enseignements respecte des principes physiques et vocaux : de ce fait, on peut dire que l'organicité devient le principe de structuration privilégié du cours, dans des enseignements dont l'objectif principal est de permettre à l'acteur de réaliser un travail de fond sur son instrument (corps et voix) respectueux de ses fonctionnements et logiques propres.

Les altérations de cette structure type sont significatives. Lorsque les élèves ont une échéance de représentation dans la journée, Sonia Nedelec transforme son cours en échauffement visant à préparer la voix de l'acteur : à ce moment-là, l'entraînement d'aspects spécifiques est un peu mis de côté, le temps de travail étant consacré à cette « mise à disposition » accompagnée par l'enseignant et donc tout à fait privilégiée (rares seront les cas, dans sa vie de comédien, où celui-ci aura un tel assistant pour se préparer à la scène). Assisté du professeur, il se prépare pour aller jouer.

Inversement, dans le cadre des ateliers qu'elle dirige au CNSAD, Caroline Marcadé demande aux élèves de venir échauffés à la répétition : dans ce dispositif, les élèves sont livrés à eux-mêmes pour mener à bien leur préparation. Pour autant, la chorégraphe ne laisse pas aux élèves le soin de juger si cette étape est nécessaire ou non (comme le proposait Philippe Delaigue) : au contraire, elle insiste lourdement sur son importance. Les élèves sont censés avoir des outils, accumulés pendant les deux premières années de leur cursus de formation, et ils ont la responsabilité de les mobiliser pour être prêts à travailler à l'heure du début de l'atelier. Par ailleurs, les répétitions de l'atelier-spectacle dirigé par Daniel Larrieu démarraient systématiquement par une heure d'échauffement, mais le travail de

¹ Aurore Després, « La relation pédagogique dans le Contact Improvisation, Le partage en mouvement », in *Incorporer, Les nouveaux modes d'enseignement de la danse*, op.cit., p. 132.

² Caroline Marcadé, *Neuf rendez-vous en compagnie de Caroline Marcadé*, op. cit., p. 40.

fond s'arrêtait là. Conçu comme une « mise en jambe » pour la journée pour toute l'équipe technique du spectacle — techniciens, scénographes, costumiers compris—, cette mise en route ne se prolongeait pas sur un temps d'exercices ou de transmission d'une technique (cela ne représentant pas un enjeu pour le chorégraphe dans le cadre en question). Comme dans le cas de Caroline Marcadé, cette modification dans l'organisation de la structure du temps de travail révèle la modification de ses enjeux.

Une dernière étape, sous la forme d'un « retour au calme », est parfois observée et composée d'étirements dans le cadre des pratiques physiques, de méditation en taï-chi avec François Liu. Ce temps, qui permet de revenir à soi pour intégrer les expériences traversées avant de repartir vers un autre enseignement, n'est pas toujours pratiqué. Souvent, les cours se terminent sans cette conclusion, dans une dynamique d'élan vers la suite. Peut-être que comme l'échauffement, ce moment de rassemblement final (qui peut être celui du repos, mais aussi d'une prise de notes sur la session de travail) est lui aussi laissé à la libre appréciation des élèves : étant donné l'organisation des emplois du temps, il n'est pas toujours possible. En effet, souvent les enseignements s'enchaînent et les petits laps de temps (quand ils existent) entre les cours sont utilisés par les élèves comme des pauses qui permettent de s'extraire du travail plus que de le laisser s'intégrer.

Le refaire comme base de l'apprentissage : les vertus de la répétition

« Structure d'invention » qui réunit a priori tous les arts vivants, la répétition est dans la réalité inégalement constitutive de l'apprentissage des différentes disciplines, non pas qu'elle soit récusée comme une dynamique négative à évacuer de la formation de l'acteur, mais de fait, étant donné sa temporalité, elle est nettement moins importante dans l'apprentissage de l'interprétation dramatique. En effet, comme le soulignait Antoine de manière extrêmement critique à propos du Conservatoire du début du XXe siècle¹, le temps de plateau des élèves est compté et souvent, la courte durée des stages ou ateliers d'interprétation ne permet pas de mettre la répétition au centre du processus de transmission. La raison en est simple : il faut d'abord monter la scène, mettre en place intérieurement (émotions, intentions, etc.) et extérieurement (dans l'espace, le rapport au partenaire) les enjeux dramaturgiques et dramatiques, avant de la refaire. Par contre, les élèves utilisent une grande partie de leur temps libre pour répéter.

À l'exception des classes d'interprétation du CNSAD, l'élève fréquente souvent un texte ou un personnage pendant un temps relativement court qui correspond à celui de l'atelier — cinq semaines en moyenne. Julie Brochen explique que c'est en partie pour cette raison qu'elle avait proposé aux élèves du TNS un temps de travail hebdomadaire (avec elle ou l'un des comédiens permanents) pour pouvoir travailler un rôle dans la durée. « Pour moi, le temps et l'inertie font partie de l'excitation et

¹ André Antoine, « Le Théâtre Libre » in Jean-Pierre Sarrazac & Philippe Marcerou (dirs.), *Antoine, L'Invention de la mise en scène, Anthologie des textes d'André Antoine, op.cit.*, p. 76.

de la liberté des expériences vives. On peut capitaliser quand on a comme ça une sorte de poids » (ent., 09/15)¹.

Au contraire, dans la transmission des disciplines non-théâtrales, la répétition fait partie intégrante du processus d'apprentissage et, la plupart du temps, elle ne déborde pas en dehors du cours. En danse, on répète des pas et des exercices ; en chant, on fait de même avec les gammes et vocalises. L'apprentissage puis la reproduction d'un échauffement (ou barre au sol) à l'identique permet d'entraîner efficacement des qualités physiques et de rendre la perception de sa progression plus aisée pour l'élève. C'est pour cette raison que Mathieu Lebot Morin propose aux élèves de l'ENSATT d'apprendre une « barre au sol » complète afin de pouvoir, ensuite, la pratiquer et en faire le support d'un travail de fond sur la fluidité et des qualités de mouvement. Cette proposition méthodique comporte une première étape quelque peu laborieuse dans la mesure où le professeur transmet cette barre au sol de manière extrêmement méticuleuse et quasiment analytique. La moitié de la première année est consacrée à cet apprentissage.

Plusieurs professeurs tentent d'atténuer cette dimension de leur enseignement craignant que la répétition ne soit trop austère et démobilise les élèves, mais aussi par désir de changement : ils essayent donc de varier. Muriel Barra concède : « Ça, c'est quelque chose que je me reprocherais. Moi je m'ennuie de proposer la même chose d'un cours sur l'autre, alors que c'est quelque chose dont parfois ils auraient besoin. C'est mon impatience à moi... » (ent., 09/15). Toutefois, si les exercices ne sont pas exactement les mêmes, les qualités qu'ils mettent en travail et les principes physiques qu'ils activent sont similaires.

Fernand Simon explique que la répétition invite l'élève à développer un amour du travail et l'entraîne à faire porter son attention sur le processus plutôt que sur le résultat. Il raconte que dans son propre apprentissage des arts martiaux, c'est ainsi qu'il a appris la patience et l'humilité :

Moi-même, j'avais un maître japonais qui m'a apporté énormément : il me montrait quelque chose et il me dit : « faites-le cent mille fois ». Et souvent, je le disais aux élèves : ça m'avait marqué aussi. « Faites-le cent mille fois et après, je reviens ! » Cette répétition, cette patience de répéter quelque chose. Nous, on est des gens un petit peu trop pressés quoi. À peine commencé, on veut déjà avoir le résultat quoi. (ent., 11/13)

Apprivoiser une technique est un processus au long cours qui demande répétition et entraînement. François Rostain, professeur d'escrime au CNSAD estime qu'il faut environ cinquante heures de travail pour régler un combat d'environ une minute... Il serait intéressant de mesurer combien de temps en moyenne est consacré à chaque scène ou moment de jeu dans les ateliers d'interprétation qui visent à la réalisation d'un spectacle. Dans le processus de création d'une matière chorégraphique, le temps et la répétition ne sont pas des options, d'où le stress de Caroline Marcadé au moment de l'atelier d'hiver au CNSAD en février 2015. L'écriture naît de la répétition du geste et de sa

¹ Elle distingue le « projet souche » (« vous êtes là parce que vous avez envie de jouer quelque chose », même « si ce n'est pas un rôle qui est à votre portée ») et le « contre-projet » (quel est le rôle que vous ne pourriez pas jouer aujourd'hui et pourquoi ?) et ouvre cette classe d'interprétation hebdomadaire sur la base de ces deux horizons de travail (ent., 09/15).

composition dans l'espace¹. Ainsi, comme pour le réglage d'un combat d'escrime, la création chorégraphique se fait sur un temps long : deux heures de travail sans aucun répit permettent, au cours d'une après-midi de travail en février 2015 au CNSAD, de créer une petite minute de chorégraphie qu'il faudra ensuite encore répéter pour que les acteurs y trouvent de la fluidité.

Même dans des enseignements qui refusent une structuration stricte comme ce que propose Marc Proulx au TNS, la répétition, tout en étant moins visible, est quand même au cœur de la pratique : en témoigne son invitation à « retrouver des chemins »², c'est-à-dire à faire confiance à une mémoire corporelle qui ne peut exister que dans la répétition.

Rituels d'enseignement

Dans le dojo du TNS, on entre sur le tatami en marche arrière et le cours ne commence qu'après que les élèves aient salué successivement la photo du maître encadrée au centre du mur du fond, le maître en chair et en os (autrement dit le professeur, Philippe Berrier) et de nouveau le maître du maître, immortalisé dans son cadre³. La dimension ritualisée des arts martiaux demeure très présente. Les gens de théâtre ont beaucoup cherché à se créer des rituels propres en s'inspirant d'autres disciplines, les transformant ou les détournant. Toutefois, la part ritualisée des enseignements non-théâtraux n'est pas toujours conservée dans ces établissements.

Fernand Simon raconte qu'il demandait aux acteurs du TNS de saluer le matériel utilisé, du sabre à la trompette. Ce contact avec le matériel est à la fois symbolique et technique. Avant de se mettre au travail, il faut veiller à ce que l'instrument fonctionne : accorder son violon, nettoyer sa trompette, prendre soin des épées et autres outils consacrés. Muriel Barra parle de « faire le tour du propriétaire » à propos du corps de l'interprète (cours, 10/13). De même, Caroline Marcadé démarre ses cours par un moment où l'on met « la maison à plat » avant de la « démonter » (ent., 04/15). Par cette métaphore, elle désigne le premier moment du travail où les corps sont allongés sur le dos, avant de se mettre progressivement en action. Le cheminement qui va du sol à la verticalité et de la quasi immobilité au mouvement semble une étape quasi ritualisée de l'échauffement en danse ayant pour but de faire et prendre soin de son instrument à l'instar de ce que demandait Fernand Simon à Strasbourg, à la différence près que dans le cas du comédien, instrument et instrumentiste sont confondus.

D'autres rituels de démarrage sont inventés par les professeurs. Lors du stage d'octobre 2014 avec le groupe 43, Marc Proulx proposait d'ouvrir l'après-midi avec la réalisation d'un dessin selon des règles à chaque fois renouvelée (dessiner un partenaire sans regarder sa feuille, ou sans que le crayon ne quitte jamais le papier, ou en fixant les yeux de celui-ci ou enfin, sur la durée d'une inspiration et d'une expiration). Le dessin était ensuite daté et l'auteur du portrait devait noter un titre et les

¹ Cf. infra, « Écriture (chorégraphique) de plateau », Partie 4, II. 1., p. 506-511.

² Cf. infra, « "J'essaye de rester à un carrefour" : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l'enseignement de Marc Proulx (TNS) », Partie 3, III. 2., p. 354-361.

³ Notes de cours, Tai-chi avec Philippe Berrier, groupe 42, TNS, vendredi 16 novembre 2013.

consignes de réalisation de cette œuvre, puis l'ensemble des productions étaient étalées au sol et commentées par les élèves. À la suite de cela, le groupe reprenait le travail physique, riche des observations traversées dans ce simple exercice.

Souvent, la discussion liminaire fait office de rituel dans les ateliers d'interprétation. Le professeur expose l'enjeu de la séance de travail ou questionne les élèves sur les réflexions que la séance précédente a pu suscité chez eux. Dans ce cas, rituel de sociabilité et rituel de travail tendent à se mêler, surtout quand ce temps déborde de l'espace de la salle de travail et a lieu au café par exemple¹. Giampaolo Gotti, qui donne régulièrement des stages à l'ENSATT, se joue de ce rituel du salut matinal dans son enseignement. Le temps de travail commence par des marches dans l'espace et progressivement, les élèves sont invités à se saluer : d'abord par un regard puis par un geste puis par un « bonjour » adressé dans toutes les langues, etc. On peut voir dans cette pratique une réinvention du salut martial. Les « bonjour » fusent et circulent dans tous les sens permettant à la fois de signaler que quelque chose commence et d'initier un travail sur la rencontre et le contact avec le partenaire². Dans les autres enseignements de l'art dramatique, il semblerait que l'absence de rituel de démarrage fonctionne *in fine* comme un rituel, c'est-à-dire que les cours commencent systématiquement par un temps où élèves comme professeurs ne savent pas ce qui va se passer ou miment cette incertitude qui devient comme un passage obligé pour démarrer le travail de plateau. Comme si l'ouverture maximale des possibles était une condition sine qua non de cet enseignement, même si celle-ci est parfois créatrice d'inquiétude et de flou dans ce moment liminaire.

Les rituels dans le travail ne sont pas nécessairement des enjeux collectifs. Marc Proulx confie avoir intégré certaines pratiques au cours de sa carrière comme le fait de se raser systématiquement quand il travaille avec les masques : Mario Gonzalès, avec qui il a longtemps collaboré, refusait strictement que les comédiens portent les masques avec une barbe — question de respect.

En dehors des exemples évoqués, l'invention et la réalisation de rituels sont laissées à la libre appréciation des élèves et renvoyées à l'intimité de leur relation avec leur travail et leur art. En cours d'interprétation, ils font rarement l'objet d'une transmission tandis que dans les disciplines non-théâtrales, ils sont souvent intégrés à un dispositif qui les prend totalement en charge sans éveiller nécessairement l'acuité de l'élève sur ce sujet.

Niveaux d'attention : charger le travail et construire un respect pour soi et cet espace-temps

Dans les arts martiaux, l'attention portée au fait de charger un espace de travail, c'est-à-dire d'y apporter soin et application afin qu'il y règne une ambiance particulière favorisant la concentration et

¹ Philippe Ducou, qui dirige un atelier hebdomadaire à l'ARTA sur le corps de l'acteur, accueille les participants du jour autour d'un café et impose ce rituel de sociabilité. Étant donné la localisation de la Cartoucherie, celui-ci permet de prendre en charge le retard récurrent des participants, perdus dans la forêt ou le bus 112 et peinant à arriver à l'heure dite au lieu de travail.

² J'ai vu son travail à l'École du Jeu en juin 2015 où il dirigeait les « projets » de première année.

l'application, nous semble inspirante et précieuse. François Liu arrive systématiquement environ une demi-heure avant son cours : le temps de se changer, mais aussi d'installer ses instruments de travail et surtout d'instaurer un climat propice à son enseignement. Il met de la musique et prend un temps pour se concentrer. Quand les élèves arrivent dans la salle, ils sont plongés dans une ambiance qui existe déjà, même si le travail n'a pas encore commencé. De même, lorsque Marc Proulx initie les élèves du TNS au masque, il prend toujours un temps avant l'heure de démarrage du cours pour sortir et exposer ces précieux objets sur une table : quand les élèves entrent dans la salle, ils prennent le temps de les regarder voire de les toucher, la présence de ces objets créant, de fait, une atmosphère particulière. Bien que les deux ambiances décrites soient sensiblement différentes, elles impliquent toutes deux d'éveiller l'attention des élèves.

J'ai pu constater pendant mon enquête que, dans les écoles visitées, les espaces de jeu étaient souvent banalisés. Très vite, l'école dans son entier devient un lieu de vie et de travail familier. Les espaces scéniques ne bénéficient pas d'un soin particulier ; au contraire, l'aisance avec laquelle élèves comme professeurs circulent et utilisent ces lieux confine parfois à l'inattention. En avril 2015, dans le théâtre du Conservatoire¹, des élèves se changeaient dans les gradins et finissaient de consommer une salade, prise sur le pouce entre deux cours avant de monter sur le plateau pour entamer, dans le brouhaha, la répétition d'un combat d'escrime². En avril 2014, les élèves de l'ESTBA suivaient un stage de danse avec Hamid Ben Mahi, en vue de recréer les pièces chorégraphiques de ce dernier : afin de permettre des mises en espace proches de la forme finale, les cours avaient lieu en salle Antoine Vitez, magnifique espace de représentation (pouvant accueillir jusqu'à huit cents personnes) au plateau immense et aux larges gradins. Quelle ne fut pas ma surprise quand, le premier jour, j'assistais à un match de football improvisé au moment de la pause sur ce même plateau, puis à un moment de défoulement sur de la musique électronique³. Cette familiarité avec l'espace de travail conduit à une déperdition d'attention dommageable. Travailler dans un espace de ce type est une chance assez exceptionnelle qui pourrait avoir une incidence notable sur la qualité du travail qui s'y déroule, à condition de la prendre en compte.

D'autres stimuli extérieurs malvenus impactent pareillement l'ambiance de travail, au nombre desquels on compte les téléphones portables. Claire Lasne Darcueil explique que faire sortir ces instruments technologiques des salles de classe et limiter leur utilisation aux pauses est un véritable combat à mener avec les élèves et les professeurs. Dans le règlement intérieur de l'année 2014-2015 du CNSAD, il leur était demandé de les ranger dans leur casier afin d'en être tout à fait séparés pendant les cours : malheureusement, cette règle n'est pas devenue une pratique. Dans les classes où

¹ Le théâtre du Conservatoire, rénové plusieurs fois, est, avec la salle Louis Jouvet, l'un des deux seuls espaces à avoir été conservé depuis sa construction du début du XIXe siècle (il a été inauguré le 7 juillet 1811). Les générations d'acteurs qui se sont succédées dans ce lieu ainsi que les événements artistiques et historiques qui s'y sont déroulés suffiraient à charger cet espace, à condition d'y prêter attention.

² Compte rendu d'observation, Cours d'escrime de François Rostain, Promotion 2017, CNSAD, mercredi 1^{er} avril 2015.

³ Compte rendu d'observation, Stage de danse avec Hamid Ben Mahi, ESTBA, mardi 15 avril 2014.

les élèves sont collectivement au plateau, les portables sont gardés dans les sacs et consultés par certains au moment des pauses. Par contre, dans les cours où les élèves assistent au travail de leurs camarades (sur des passages de scène par exemple), ils les consultent régulièrement. Il est même arrivé que des professeurs, signifiant que l'appel était urgent, répondent à leur téléphone pendant la classe. Marc Proulx souligne que l'utilisation des portables et des ordinateurs crée de véritables trous d'attention chez les élèves :

Quand il y a une pause, le fait de courir sur les ordinateurs pour aller voir si on n'a pas des messages ou carrément d'aller sur *facebook* et dans certains groupes carrément balancer des images du travail en blaguant sur *facebook*, ça influe. Il y a beaucoup de choses qui peuvent décharger le travail. Parce que tout le problème d'un travail, c'est de le charger. (ent., 11/13)

Claire Lasne Darceuil remarque que « les portables, ce n'est pas une maladie du Conservatoire, c'est une maladie du monde » (ent., 09/15), d'autant qu'ils peuvent aussi servir à passer de la musique ou prendre des notes, donc être utiles dans la classe. La directrice du CNSAD nous explique qu'à son arrivée dans l'établissement c'était « le sujet numéro un » et que l'ensemble des professeurs s'en plaignaient : elle déclare que sa situation s'est depuis nettement améliorée même si les règles établies sur ce point ne sont pas aussi drastiques qu'elle l'aurait souhaité. Dans des institutions qui placent le vœu d'excellence au cœur de leur projet d'établissement, l'absence de fermeté sur ce type de sujet nous questionne. On pourrait attendre que les règles sur ce point soient plus strictes et poussent les élèves à une attitude non pas irréprochable mais exemplaire.

Le respect du temps et du lieu de travail ne sont pas toujours aidés par les équipes de ces lieux. En témoignent plusieurs exemples d'intrusion dans les enseignements survenus pendant mes séjours.

En décembre 2013, en plein milieu d'un cours de Marc Proulx consacré au travail du clown, un membre de l'équipe technique du TNS rentra dans la salle vociférant des critiques directement adressées au professeur à propos de l'entreposage abusif de costumes dans le couloir. Si les griefs exprimés étaient sans doute légitimes au regard des normes de sécurité d'un tel établissement, celui qui les proférait n'a aucunement pris en compte le fait qu'un cours était en train de se dérouler pour exprimer son mécontentement, ne se rendant même pas compte qu'une élève était alors au plateau, un nez rouge sur le visage. Bousculé par les remontrances du directeur technique, Marc Proulx fut obligé de détourner son attention de l'élève qui arrêta brusquement de jouer : l'incident occasionna un arrêt du travail, nécessitant de recréer, ensuite, une ambiance de confiance et de sérénité sans laquelle l'arrivée du clown est tout simplement impossible. Dans ce cas, le fait que l'école soit intégrée dans un théâtre prend une allure moins idyllique : toutefois, nous pouvons nous demander si ce membre de l'équipe technique aurait osé interrompre un temps de travail dirigé par un intervenant extérieur ou une répétition dans l'une des salles du théâtre.

Par ailleurs, il arrive que, dans la profusion des propositions, certains projets se chevauchent dans l'emploi du temps des élèves : le 3 mars 2015 à l'ESAD, Valérie Onnis donnait cours devant une demi-classe, le reste de la promotion étant sollicité pour une lecture au Théâtre 13. L'enseignante ne savait pas alors si les élèves allaient arriver ou non dans le courant de l'après-midi : elle démarra donc

son cours après avoir attendu une dizaine de minutes et les élèves ne vinrent finalement pas du tout. Bien sûr, l'organisation de la formation n'est pas une science exacte et ce type de situation n'a pas des répercussions d'une grande gravité. Néanmoins, ils signalent que la responsabilité de charger les enseignements incombe d'abord et avant tout aux enseignants qui doivent parfois faire face à des situations qui vont parfois dans le sens inverse d'un respect pour ce temps de travail.

Or, ce respect structurel de l'espace-temps de travail nous semble constituer une condition *sine qua non* pour la transmission et le déploiement d'un respect de l'élève pour son instrument. Et c'est, en partie, ce que les disciplines non-théâtrales véhiculent. En témoigne l'anecdote de Marcel Bozonnet qui raconte sa première expérience en tant qu'élève de pratique de la danse contemporaine, lors d'un cours dirigé par Laura Shelen à Paris :

Tout d'un coup, il y avait une espèce de calme, un truc que je ne connaissais pas, c'est-à-dire un rapport au corps aimable. Moi, mon corps, je ne le connaissais pas : je n'arrivais pas à tenir les jambes écartées, je tombais en arrière, donc je n'avais aucune souplesse. Je n'avais aucune coordination. Mais ce n'était pas le problème. Il y avait une ambiance, comment dire, il y avait une bienveillance. (ent., 11/15)

De même, il se souvient d'avoir suivi un stage avec Yoshi Oïda extrêmement important dans son parcours. Par d'autres biais, le pédagogue proposait d'emblée d'instaurer ce type de rapport à soi-même : « premier exercice, il y avait une glace, on devait se mettre à genoux devant la glace et dire : “je te respecte”. Il y a déjà un tiers de gens de moins (*rires*), le choc des cultures ! ». Cette qualité d'attention à soi semble être une caractéristique transversale de ces enseignements : or celle-ci est à la fois contenue dans ces techniques et aidée par leur structure et l'ambiance créée par l'enseignant. Dans la plupart des pratiques physiques, les élèves sont sommés d'observer un silence attentif. Il leur est quelquefois demandé leur retour sur les expériences traversées, mais c'est rare¹. Il est parfois nécessaire aux professeurs de formuler cette règle implicite du silence afin de la conscientiser : Muriel Barra, à l'ESTBA, demande aux élèves de s'habituer à sentir sans le commentaire oral qu'ils formulent au fur et à mesure que les sensations se réveillent : « On peut sentir sans faire marcher la langue ! » précise-t-elle. « Parfois, on a besoin d'un temps [...] d'introspection pour sentir plus » (cours, 10/13). Aussi, la discrétion demandée dans ces cours n'est pas seulement absence de parole, mais qualité d'attention à soi et à l'extérieur (partenaires, espace, énoncé) : absence de mots donc, mais aussi absence de commentaires ou de jugements.

Toutefois, cette donnée d'ambiance n'est pas imposée dans l'apprentissage de toutes les disciplines étudiées. Par exemple, dans les cours de cirque et de hip-hop proposés aux élèves de l'ESTBA, l'attitude demandée — notamment pendant les échauffements — contraste particulièrement avec ce que nous venons de décrire. Sous le chapiteau du cirque de Bordeaux, les élèves poursuivent leur discussion sans vergogne tandis qu'ils se préparent à travers des étirements et du gainage, principaux enjeux de la « préparation physique » ou « PP ». De même, lors du stage d'Hamid Ben Mahi en avril 2014, l'échauffement avait souvent lieu en musique dans une ambiance festive et diluée : en cercle, les

¹ Cf. infra, « Mettre des mots sur des expériences », Partie 4, I. 2., p. 464-468.

discussions et autres apostrophes comiques rythmaient ce temps de mise en route comme si ce bagout était aussi une des choses que le moment permettait d'échauffer. Dans ce moment proche de la convivialité des soirées amicales, le niveau de précision et de profondeur demandé par les exercices permettait une attention nébuleuse de la part de l'élève.

Dans les cours d'interprétation, les élèves sont implicitement responsables de développer leur attention mais ce sujet fait rarement l'objet d'une transmission, son développement étant confié aux disciplines non-théâtrales. Or il est frappant de constater une véritable déperdition d'attention entre les cours dits « d'échauffement » et les cours d'interprétation au Conservatoire, qui passe notamment par le changement de vêtement (mais pas seulement). En avril 2015, je m'intéresse à la transition entre le cours de tai-chi de François Liu et la classe d'interprétation de Yann-Joël Collin. Le cours du premier aussitôt terminé, les élèves se sont mis à discuter, à s'agiter et à retourner à une attention beaucoup plus diffuse et superficielle. Cette déperdition d'attention est regrettable, d'autant qu'elle se répercutait manifestement sur la qualité de présence des comédiens. D'une certaine manière, le fruit de l'échauffement de François Liu aussitôt récolté était perdu.

Ces quelques « structures d'invention » des enseignements non-théâtraux contrastent avec celles qui ont cours dans la transmission de l'art dramatique. S'échauffer, répéter, développer son attention sont autant de sujets qui sont confiés aux autres arts et laissés à l'appréciation de l'élève dans les autres contextes d'apprentissage : il est ainsi invité à créer sa méthode et son éthique de manière intime et solitaire.

4. « Modes de pensée » et état d'esprit

Un habitus disciplinaire perturbé

Dans mes carnets de bord, j'ai systématiquement noté l'heure à laquelle commençaient les cours. J'ai pu constater qu'une marge d'une quinzaine de minutes était souvent observée, les matinées s'ouvrant souvent sur un moment d'attente et de flou, et que les retards, officiellement interdits, étaient dans la pratique souvent tolérés¹. La notion de discipline est au cœur des enseignements non-théâtraux : des autres arts vivants aux arts martiaux se déploie un éthos disciplinaire qui régit la structure de l'apprentissage tant au niveau du contenu transmis que des relations de transmission. Or cette exigence de rigueur peine à s'incarner dans les écoles d'art dramatique. Elle réveille réticences et résistances et se retrouve souvent atténuée et tempérée. Pourtant, de nombreux penseurs de l'art de

¹ J'avoue avoir été particulièrement choquée les premiers temps, par cet aspect de l'organisation des enseignements. Sur ce sujet, les règles imposées à l'École du Jeu sont particulièrement fermes : après l'heure dite, la porte de l'école est fermée et les élèves ne sont pas autorisés à rentrer en cours (que le motif de leur retard soit justifiable ou non). Les professeurs sont enjoins à faire respecter ces règles qui sont énoncées aux élèves au moment de l'audition pour entrer dans l'école. Ayant fait l'expérience, en tant qu'élève puis professeur, de cette discipline simple, j'ai été très surprise qu'elle ne soit pas appliquée dans ces établissements dont la nature « supérieure » et le prestige me laissaient attendre d'autres comportements.

l'acteur ont mis cette notion au centre de leur réflexion insistant sur sa nécessité intrinsèque pour un geste théâtral exigeant et valable. Antoine Vitez l'exprime ainsi :

S'il n'y a pas de discipline, il n'y a pas de théâtre. À tous moments, dans tous les compartiments d'un théâtre doivent régner non seulement le dévouement mais aussi la discipline. Et pour ce qui est du spectacle lui-même, s'il n'y a pas de règles strictes, il y a un relâchement de la construction des signes et pratiquement aussi des accidents de travail. Accidents esthétiques, ou accidents tout court si l'on fait fonctionner des objets sur un plateau avec une moindre sûreté des gestes.¹

Nonobstant, le respect de codes de comportement tel qu'arriver un peu en avance, démarrer à l'heure dite, éteindre son téléphone portable (et ne pas le consulter le temps du cours), échappe aux responsables de ces formations et incite les professeurs de disciplines non-théâtrales à modifier leurs exigences sur ce point, par fatigue ou mimétisme.

En effet, certains professeurs interrogés concèdent avoir revu leurs objectifs à la baisse à ce sujet. Après quinze minutes d'attente, Gaël Fischer, professeur d'escrime au TNS, voit enfin des élèves arriver. Il les accueille par cette introduction particulièrement parlante : « Les retards ne sont pas tolérés en escrime, donc je dois faire une entorse aux principes de l'escrime parce que vous êtes beaucoup sollicités et par des choses plus "importantes" : je le comprends, mais dorénavant il faudra me prévenir » (cours, 12/13). « Faire une entorse » aux principes de sa discipline semble constituer l'un des dangers qui guette l'enseignant à l'extrémité du spectre des adaptations possibles. Pour Caroline Marcadé, « enseigner la ponctualité » est compris dans son cahier des charges de professeure : « si ce n'est pas au départ, j'espère qu'au bout de un, deux, trois ans, ils vont comprendre à quel point c'est essentiel ». Toutefois, dans son propos elle distingue le comédien du danseur pour qui arriver à l'heure est « complètement inné » :

Un danseur, il apprend ça dès l'âge de huit ans : on n'arrive pas en retard à un cours. C'est génétique pour un danseur, ça se transmet de génération en génération, il n'y a même pas besoin de nous en parler. Un danseur qui arrive en retard, il est catastrophé, il ouvre peut-être même pas la porte. Chez l'acteur, ce n'est pas encore acquis, c'est beaucoup mieux. (ent., 04/15)

Selon ses dires, le danseur aurait intégré comme un héritage des règles de discipline qui, dans le cadre d'une formation d'acteur, doivent faire l'objet d'une transmission. Autrement dit, arriver à l'heure est une évidence intégrée à l'habitus des danseurs, tandis que pour le comédien, cela doit devenir un sujet dans la formation. Or elle conclut : « À nous de rester en même temps un petit peu souples » et crée ainsi, comme Gaël Fischer, une exception aux règles qu'elle a elle-même intégrées.

Le règlement des études du Conservatoire de l'année 2014-2015 était pourtant clair sur cette question, renvoyant l'élève à sa responsabilité :

Il vous est demandé, lorsque vous constatez que vous n'êtes pas à l'heure (c'est-à-dire en avance) à votre arrivée au Conservatoire, de rentrer chez vous **pour la journée**. Vous ne serez pas accepté en cours. Aucun suivi administratif classique ne sera tenu de ces incidents : le but de cette mesure, comme de la précédente, n'est pas punitif, il est de recentrer chacun sur les fondamentaux qui nous réunissent.²

¹ Antoine Vitez, « Une entente, Propos recueillis par André Curmi, avril 1985 », in *La direction d'acteur, Théâtre/Public*, n°64-65, juillet-octobre 1985, p. 28.

² Livret de l'élève, CNSAD, année 2014-2015, p. 16.

Ce protocole proposé par Claire Lasne Darcueil à son arrivée au poste de directrice intentait de radicaliser la gestion des retards : mesure symbolique mais signifiante. Obligés de « rentrer chez [eux] pour la journée » s'ils arrivaient en retard aux cours du matin, les élèves ne pouvaient plus de permettre de sélectionner les enseignements, un retard en taï-chi — par exemple — pouvant conduire à une absence forcée pour le reste de la journée (comprenant une classe d'interprétation et des travaux divers). De plus, l'accent mis sur l'absence de suivi administratif déplaçait visiblement ce sujet de la sphère scolaire et disciplinaire à la sphère artistique.

Dans la réalité, cette règle n'a pas ou peu été appliquée par les élèves et les professeurs ne s'en sont pas fait les garants. L'année suivante le discours de la direction s'est d'ailleurs sensiblement modifié : la question des retards a été intégrée à un paragraphe du règlement des études insistant sur le caractère « obligatoire » des cours, un « contrôle de présence » a été mis en place (en lien avec la validation des crédits ECTS pour l'obtention du diplôme) et la question des retards reliée à la problématique de l'assiduité prise en charge de manière assez scolaire :

Les élèves doivent se trouver dans la salle prévue pour un enseignement dix minutes au moins avant l'heure indiquée dans l'emploi du temps, afin de se mettre en tenue et permettre que le cours commence à l'heure. En cas de retard, l'élève n'est pas accepté en cours. Il est alors considéré « absent injustifié ».¹

Le ton du paragraphe contraste amèrement avec la proposition décrite ci-dessus, à l'instar des « sanctions disciplinaires² » dont la menace vise à faire respecter cette règle. En l'espace d'une année, cette problématique de « respect commun³ » s'est transformée nécessitant, au contraire de ce qui était prévu au départ, une gestion administrative pointilleuse.

De nombreux professeurs expriment des réticences à devenir les garants de ce type de consigne. Au Conservatoire en avril 2015, seul François Liu refusait l'entrée aux élèves retardataires — de plus, toute absence devait lui être justifiée directement (par email ou message) au risque de se voir refuser l'accès au cours suivant — donnant l'impression aux élèves que ces règles, édictées par la direction, émanaient de l'enseignant lui-même (alors qu'il n'en était que le garant).

Bien qu'il y ait, de la part des équipes pédagogiques, une insistance particulière sur le suivi de l'intégralité des cours, ce sont principalement les cours dits « du matin », soit des enseignements non-théâtraux, qui pâtissent des problèmes de type panne de réveil ou autre motif de retard. Doit-on y lire une minimisation de leur importance ? Ou le simple résultat de leur positionnement dans la journée ? En avril 2015, alors que j'assiste au travail de François Liu, un élève arrive, tout penaud, avec quinze minutes de retard (le cours n'en compte que soixante) : il s'excuse auprès de ce dernier et explique qu'il buvait un café avec son professeur d'interprétation Nada Strancar et qu'il n'a pas vu le temps passer. François Liu lui refuse évidemment l'entrée — c'est la règle —, son motif de retard étant tout de même reçu amèrement par le professeur de taï-chi. L'anecdote, isolée, est néanmoins parlante : un

¹ Livret de l'élève, CNSAD, année 2015-2016, p. 24.

² *Ibid.*, p. 26.

³ Livret de l'élève, CNSAD, année 2014-2015, p. 16.

moment de familiarité, telle que nous avons pu la décrire plus haut avec son professeur, détourne l'élève de la rigueur tenue par le maître de tai-chi. Dans ce concours de circonstance se joue peut-être non pas un conflit d'intérêts (entre deux personnes) mais une guerre intestine entre deux systèmes de valeurs (propres aux disciplines qu'ils transmettent).

Il semblerait toutefois que l'option d'arriver en retard ne soit pas réservée aux enseignements non-théâtraux : les cours et ateliers d'interprétation en pâtissent aussi, même quand l'intervenant est extrêmement renommé, et qui plus est étranger (comme le metteur en scène allemand Thomas Ostermeier par exemple). Bien sûr, cela ne représente toujours que quelques cas isolés, mais qui, à l'échelle de nos observations, représentent des exceptions notables parce que récurrentes. Cette habitude du retard ne concerne d'ailleurs pas uniquement le début du cours mais aussi sa fin. Il arrive fréquemment que les professeurs débordent de leur créneau horaire : le prolongement du travail empiète alors sur le cours suivant et devient la cause du retard des élèves.

Or quand un élève arrive en retard, quel que soit son motif, son quotidien déborde sur le temps de travail et pareillement, lorsque la répétition ne se termine pas à l'heure dite, elle empiète nécessairement sur d'autres espaces-temps (de travail ou personnels). Bien sûr, on a tous expérimenté des moments de travail où la nécessité de suivre une piste jusqu'à son terme et poursuivre une expérimentation prenait de loin le pas sur un quelconque respect des horaires. Toutefois, cette imprécision est dommageable pour la qualité du cadre d'apprentissage. Au sujet des bornes temporelles du moment de travail, Marcel Bozonnet observe attentivement les musiciens :

Je les ai vus à l'œuvre, j'ai compris quelque chose que je n'avais pas encore compris, parce que j'étais toujours un jeune comédien (j'avais peut-être vingt-sept ans maintenant, mais ce n'est pas vieux). Donc j'ai compris alors que les musiciens travaillaient, et que quand ils avaient fini de travailler ils s'amusaient. Mais que le travail commençait et finissait. (ent., 11/15)

Il explique qu'avec le groupe de comédiens avec lequel il jouait à l'époque, le travail ne s'organisait absolument pas avec cette rigueur : les répétitions se poursuivent la nuit et, malgré l'épuisement, ont l'avantage de les conduire, lui et ses camarades à « rentrer presque dans les rêves ». Sans mettre ces deux modes de fonctionnement dos à dos, il témoigne que le second fut pour lui un « mode de création » intéressant, tandis que le premier est devenu le support d'un travail de fond : « J'ai commencé à avoir cette espèce de culture des musiciens... Ça m'a construit » (ent., 11/15).

Dans certaines écoles d'art dramatique, le traitement de ces questions passe désormais par une logique scolaire : à l'ESTBA, les retards ne sont pas tolérés (la porte du cours est fermée à l'heure dite) et les absences injustifiées non plus. Dans les deux cas, les élèves sont exposés à des sanctions. J'ai d'ailleurs pu observer un durcissement de l'équipe pédagogique sur ce point pendant la première année de la promotion 2013-2016. Les professeurs avaient alors des consignes claires qu'ils étaient tenus de faire respecter. C'est à cette condition que ces règles d'organisation le furent, menant certains élèves au bord de l'exclusion. Une autre des stratégies adoptées par les équipes pédagogiques pour pallier ce problème est de demander plus pour obtenir moins, autrement dit de prendre en compte, dans leurs demandes, la marge d'imprécision du comédien, jugée constitutive. Claire Lasne Darcueil

le formule ainsi : « il faut donner une série de règles pour pouvoir transgresser la première et respecter la deuxième » (ent., 09/15). Mais cette entorse à la règle contenue dans la règle n'est-elle pas quelque peu infantilisante ? À l'ESAD, Serge Tranvouez propose aux élèves de mettre en place un « sas » de trente minutes, c'est-à-dire qu'ils sont invités (sans y être strictement forcés) à être présents dans la salle de cours trente minutes avant qu'il ne commence le travail afin de se poser, de s'échauffer, de tenir aussi à l'écart du cours les premiers échanges de la matinée entre les élèves (bonjour et autres civilités) afin qu'il puisse débiter à l'heure précise et sans dispersion. Il reconnaît que cette règle est inégalement respectée. Je remarque pour ma part que les élèves de la section arts du mime et du geste étaient plus enclins à pratiquer ce « sas » : quasiment l'intégralité de la promotion répondait présente et les élèves en profitaient pour démarrer la journée par des échauffements personnalisés. Ce comportement était sûrement lié au fait qu'ils étaient alors en troisième année (plus matures donc et riche de nombreux outils leur permettant d'être capables d'initier un travail d'échauffement seuls), mais il semblerait aussi qu'à travers à la fois la pratique intensive de disciplines physiques et l'expérience de temps à gérer sans professeurs, ils aient intégré une plus grande autonomie. À ce propos, André Litolff se rappelle que les élèves comédiens qu'il a côtoyés à Saratov, en Russie, géraient eux-mêmes les questions de discipline : « Quand il y a cours à neuf heures, celui qui n'est pas là à moins le quart, c'est les élèves qui le virent ! Tout le monde est en place un quart d'heure avant » (ent., 01/14).

La dépendance du comédien vis-à-vis du cadre disciplinaire de l'école peut avoir des résonances plus larges, comme le souligne Muriel Barra lorsqu'elle se demande ce qu'est « un comédien quand il y a pas de regard sur lui ». Elle déclare que sur ce point la différence avec les danseurs est patente : « Un danseur, s'il n'a pas le regard d'un chorégraphe sur lui, il va quand même aller bosser, prendre son cours ou s'échauffer le matin. Un comédien, c'est beaucoup plus complexe » (ent., 09/15). La question des horaires fait donc écho à celle, plus globale, de l'autonomie de l'acteur. Or, si l'école vise cet objectif, ne devrait-elle pas, pour l'y conduire, lui proposer des règles strictes dont il vérifiera la validité par la pratique ?

Les réticences des professeurs et membres des équipes de direction sur cette question nous semblent révéler l'existence d'une certaine confusion entre les notions de rigueur et d'austérité, renvoyant implicitement une image de la discipline comme entrave possible à la liberté de création. Une démarche quelque peu volontariste sur ce sujet serait peut-être nécessaire pour infléchir un habitus indiscipliné affaiblissant la qualité du cadre d'enseignement et des enseignements en eux-mêmes : or, pour ce faire, les professeurs des disciplines non-théâtrales seraient peut-être des appuis non négligeables, à condition que ceux-ci assument comme une identité bienheureuse, la discipline qu'ils ont intégrée tout au long de leur parcours et la transmettent sans compromis.

Transmettre un « état d'esprit »

Dans le dossier de presse du spectacle *Acrobates*, mis en scène par Stéphane Ricordel, l'interprète Matias Pilet définit son art ainsi :

Acrobate ce n'est pas uniquement faire de l'acrobatie ou alors l'acrobatie n'est pas uniquement un répertoire de figures données à inventer. C'est une manière différente d'aborder l'espace qui nous entoure donc d'aborder la vie. C'est faire le choix d'un chemin différent, un voyage intérieur où l'on rencontre son essence.¹

Chaque art, au-delà et à travers ses techniques et protocoles, est l'émanation d'un certain état d'esprit qui est à la fois rapport au travail et rapport au monde. Or, c'est bien la transmission de cet « état d'esprit » qui semble constituer le cœur de la découverte des disciplines non-théâtrales dans la formation de l'acteur. Marc Proulx va dans ce sens lorsqu'il constate : « Et encore, un acteur qui sait faire rondade salto, ça ne fait pas de lui un acrobate ; parce qu'un acrobate, c'est un autre état d'esprit » (ent., 03/15). Ce qui est précieux, dans l'interdisciplinarité, c'est la découverte et peut-être aussi la confrontation avec ces autres « états d'esprit ». Dans cette perspective, Marcel Bozonnet confie que l'apprentissage du chant a eu, pour lui, une grande importance dans son parcours de comédien « d'un point de vue [...] presque moral » (ent., 11/15). Or, nous repérons une tendance à l'atténuation de cet « état d'esprit » inédit dans la dynamique d'adaptation d'une discipline à un contexte d'enseignement. Celle-ci se manifeste, concrètement, dans tous les décalages que nous avons décrits dans les développements précédents.

L'attrait pour le théâtre en tant que système de valeurs séduisant² constitue sûrement l'une des raisons pour lesquelles on observe une facilité et parfois même une certaine indifférence des professeurs à renoncer à certains aspects de leur pratiques antérieures. Ceux-ci sont jugés caduques ou inessentiels à l'aune de ce nouveau référentiel. Arriver à l'heure devient optionnel comme passer plus globalement par l'exercice de la rigueur d'une technique avant de prétendre la dépasser par un acte de création. D'autant que certains aspects de leur discipline ont été tellement intégrés qu'ils peuvent, sans pour autant disparaître, être déstabilisés ; plus encore, ce remous est potentiellement salvateur et créateur pour l'artiste et le pédagogue. Nadia Vadori-Gauthier témoigne de l'importance capitale du rapport au travail que lui a inculqué la danse classique, même si elle considère aussi cette discipline comme un système restrictif qu'il lui a fallu « déconstruire » :

J'ai vingt ans de classique intensif, que j'ai fait avec passion, mais avec tout ce que ça implique comme fermeture, malheureusement. Comme énorme cadeau, ça apprend une discipline irremplaçable, comme d'autres disciplines artistiques : quand on apprend ça, on a une autonomie et une discipline pour tout, mais ça peut enfermer dans une forme. Donc j'ai mis beaucoup de temps à défaire ce que j'avais appris pour maintenant le réinvestir autrement. Mais cette régularité dont vous parliez, pour moi elle vient de la danse classique. Cent fois sur le métier, il faut remettre son ouvrage. C'est beaucoup d'humilité et de passion.

En évitant le caractère castrateur de ce type de pratique, est-il possible de transmettre les enseignements précieux et fondateur qui en découlent ? L'enseignante énumère une série de qualités

¹ Matias Pilet, Dossier de presse du spectacle *Acrobates*, mis en scène par Stéphane Ricordel, p. 4.

² Cf. infra, « Contaminés par "le virus du théâtre" », Partie 3, I. 2., p. 315-323.

qui pourraient résumer les enjeux de ces formations : autonomie, humilité, passion. Rien d'austère là-dedans : cette liste programmatique renvoie même précisément à la définition de l'acteur-créateur que proposent ces écoles. La question formulée ci-dessus reste donc ouverte : nous tenterons d'y apporter quelques éléments de réponses dans notre troisième partie, à partir de l'étude de la réception de ces enseignements chez les élèves et de leurs résonances dans la formation.

S'intégrer ou résister : dynamiques d'adaptation en tension

Une tendance à l'atténuation des caractéristiques propres des enseignements non-théâtraux se dégage, tantôt volontaire sur le mode de l'adaptation, tantôt involontaire sur le mode de la contamination, et souvent progressive. Dans certains cas évoqués, la transformation tourne au compromis (et parfois même à la compromission). Notre projet n'était pas d'évaluer et d'opposer des « inconscients d'école », ni de juger de leur capacité à être moteur dans le processus d'apprentissage de l'élève, mais de montrer comment les différents « inconscients de discipline » extérieurs aux habits du monde théâtral représentent des modèles stimulants pour ce dernier. Il est clair qu'ils ne se substitueront jamais au modèle en vigueur des établissements d'art dramatique. Mais ils peuvent constituer un pôle attractif favorisant des remises en question. À condition que leurs enseignants, en s'adaptant au contexte de transmission dans lequel ils s'insèrent, ne renoncent pas tout à fait à leur spécificité et notamment aux valeurs qui, même si plusieurs d'entre eux les contestent désormais, ont néanmoins servi de repères dans leur construction en tant qu'individus et artistes.

PARTIE 4

CONSTRUCTION, COMPRÉHENSION ET INSPIRATIONS À LA CROISÉE DES DISCIPLINES

SIMONE (au loin) : À la croisée des chemins, il peut y avoir l'autre !

Wajdi Mouawad, *Littoral*¹

En février 2016, le CNT organisait une table-ronde intitulée « Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », réunissant artistes et pédagogues autour de ces interrogations :

D'où leur est venu le goût de ces rencontres entre les disciplines ? Sont-ils sensibilisés et formés, dès les écoles, à différents arts ? Ou bien ont-ils été saisis par des disciplines sans relations directes avec leur formation ? Comment et où souhaiteraient-ils peut-être approfondir leur(s) art(s) ?²

Dans le prolongement des réflexions déjà essaimées, cette dernière partie vise à mobiliser le matériau récolté pour apporter des éléments de réponse à ces problématiques. Ce faisant, nous tenterons aussi de cartographier, à partir de ces sources, le potentiel pédagogique de l'interdisciplinarité, déplaçant significativement l'enjeu des débats soulevés lors de cette manifestation. Qu'est-ce que la pratique de ces différents arts apprend à l'acteur sur le théâtre tel qu'on le lui transmet et tel qu'il rêve de le construire une fois sorti de l'école ?

Cette question, nous l'avons posée aux élèves. Leurs témoignages, caractérisés entre autres par un sens de la nuance très relatif et un maniement inégal de la langue de bois, permettent de mettre en perspective les objectifs affichés de ces formations. En février 2016, le metteur en scène et ancien élève du CNSAD (promo 2001) Cyril Teste taxait les écoles supérieures françaises d'art dramatique de n'être « pas assez radicales sur ces questions³ » et de ménager trop peu de place à l'expérimentation dans les cursus : l'étude de quatre projets d'ateliers-spectacles menés par des chorégraphes, qui précède des réflexions plus générales sur la place de l'improvisation, celle des écritures et le rôle d'outils techniques dans la transmission des autres arts vivants, tentent d'éprouver la validité de cette critique. L'adjectif « radical » renvoie à la fois à ce qui n'admet pas « d'exception ou d'atténuation », mais aussi à ce qui a trait « à la racine, à l'essence des choses ». Dans un dernier développement, nous nous interrogerons donc sur la pertinence à considérer les enseignements non-théâtraux — qui, par définition, ne se trouvent pas « à la racine⁴ » de la formation de l'acteur —, comme la source principale de l'acquisition des « fondamentaux » de son art et de son métier.

¹ Wajdi Mouawad, *Littoral*, Actes Sud Papiers, Arles, 1999, p. 69.

² Programme de salle, « Table-ronde. Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », jeudi 18 février 2016, CNT, Théâtre du Vieux-Colombier.

³ Cyril Teste, « Table ronde. Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? ». Propos retranscrits par Emma Pasquer.

⁴ Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRS), <http://www.cnrtl.fr/definition/radical>, consulté en septembre 2017.

I. TRAVERSER LA FORMATION : RÉCITS D'EXPÉRIENCE

Mon corps, c'est le contraire d'une utopie, ce qui n'est jamais sous un autre ciel, il est le lieu absolu, le petit fragment d'espace avec lequel, au sens strict, je fais corps.

Michel Foucault, *Le Corps utopique*¹

Les expériences et disciplines traversées dans la formation se rencontrent en l'élève : son corps est *in fine* le lieu de l'interdisciplinarité (au sens défini par Foucault dans *Le Corps utopique*). Récolter leur parole nous semblait essentiel pour mener à bien une telle étude ; la richesse des entretiens réalisés est venue conforter cette intuition. Directement en prise avec les contradictions de l'enseignement, qu'ils traversent dans leur chair et leur quotidien, et porteurs de hiérarchie de valeurs qui biaisent parfois leurs jugements et leurs comportements, les élèves sont une source d'informations précieuse. Leurs témoignages s'élaborent à partir d'un vécu de la formation dans sa globalité. Bien sûr, manier cette parole nécessite des précautions méthodologiques puisqu'elle émane d'individus en apprentissage, dont le ressenti, coloré par leurs joies comme leurs déconvenues, s'exprime avec peu de distance réflexive. Toutefois, certaines de leurs observations sont venues confirmer mes propres questionnements et les étayer.

Pour évaluer la réception des enseignements non-théâtraux, je m'appuierai donc sur plusieurs sources : d'une part, la série de vingt-quatre entretiens réalisée entre septembre 2015 et janvier 2016 auprès des élèves des cinq écoles du corpus, d'autre part les données recueillies dans le cadre de l'enquête adressée à un échantillon plus large (soixante-dix-huit étudiants²) et enfin, mes propres observations. Étant donné la nature de ces différentes sources, leur subjectivité et leur incomplétude³, je les ai recoupées afin de formuler des analyses les plus proches possibles de la réalité étudiée. J'alternerai entre la mise à jour de profils et de tendances récurrentes et la présentation de positionnements particuliers à travers une série d'exemples. Dans cette partie, il s'agira donc d'estimer la réception des enseignements non-théâtraux à l'aune de leur intégration et de leurs résonances dans l'apprentissage des élèves.

¹ Michel Foucault, *Le Corps utopique*, Éditions Lignes, Paris, 2009, p. 9.

² Cf. « Paroles d'élèves – Le protocole », Livret des annexes, p. 297.

³ Cf. « Enquête sur le parcours, les pratiques et les perspectives des élèves des écoles supérieures d'art dramatique – Le protocole », Livret des annexes, p. 343.

1. Accueil et remises en question : attitude des élèves dans la réception des enseignements non-théâtraux

Acquis à la cause de l'interdisciplinarité

Dépasser l'image de soi et aller au-delà de ses a priori sont des enjeux cruciaux de la formation de l'acteur : ils trouvent un terrain particulièrement fertile dans la réception des autres arts. Dans une note en date du 21 septembre 1917, Suzanne Bing écrivait à propos des leçons de danse du professeur Jessmin dans la jeune école du Vieux-Colombier :

« Penser que c'est à des comédiens qu'on arrive à faire ça », disait le Patron : vaincre leur orgueil, leur peur du ridicule, leur idée préconçue que ça n'a rien à voir avec le théâtre. Jessmin a même eu à faire à l'entêtement et à l'impertinence ; ce furent déjà « d'étranges animaux à conduire ».¹

Scepticisme, désengagement explicite ou mépris semblent aujourd'hui avoir complètement disparu. L'interrogation dédaigneuse et volontairement provocatrice, « à quoi ça sert ? », lancée au professeur de danse ou de chant, n'est plus qu'un souvenir, non pas lointain mais clairement relégué au passé de ces formations et transmis dans les récits de ceux qui y enseignent depuis plus d'une décennie à titre d'anecdote². Les élèves, sensibilisés par plusieurs biais à l'introduction de ces matières dans le cursus, en sont les bienheureux réceptacles et parfois même, en deviennent les défenseurs. Questionnés sur l'intérêt porté aux enseignements non-théâtraux, 90 % d'entre eux répondent avec enthousiasme et assurance qu'ils sont convaincus de leur bien-fondé. Un élève de l'ESTBA explique que les réticences qu'il éprouvait la première année se sont depuis complètement dissoutes. Un autre, élève en première année au CNSAD, rapporte que son intérêt pour ces enseignements est très léger, mais qu'il n'y est pas pour autant rétif. Lors de mon enquête, j'ai pu constater que les élèves exprimant des résistances ou de l'indifférence étaient rares, la grande majorité affichant de la curiosité et même de l'engouement.

À la question, « quel intérêt portez-vous aux enseignements non-théâtraux dans la formation que vous suivez actuellement ? », plusieurs d'entre eux ont établi une relation, tantôt hiérarchique, tantôt sur le mode de la complémentarité, avec l'apprentissage de l'interprétation. Certains témoignent qu'ils sont pour eux « presque plus importants que les autres ateliers » (A., ENSATT, promo 74), si ce n'est « l'essentiel » (E., TNS, groupe 42). D'autres soulignent qu'ils leur paraissent incontournables dans l'apprentissage et très féconds, à condition d'être en lien avec l'interprétation et surtout de rester en proportion limitée dans le programme : « pour moi, c'est essentiel », explique une élève du TNS, « [...] mais il faut accorder un temps prioritaire et énorme à travailler le jeu, l'interprétation, comment donner un texte, etc. » (D., TNS, groupe 42). La plupart d'entre eux ont déjà été sensibilisés à la dynamique interdisciplinaire dans le cadre de leur formation initiale. Ainsi, ce parti pris pédagogique et artistique n'est plus en situation de devoir faire ses preuves. Au contraire, ces enseignements font

¹ Suzanne Bing, in Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 190-191.

² Cf. « La danse, c'est une langue – Entretien avec Caroline Marcadé » (p. 254-270) et « Comment le corps fonctionne – entretien avec Valérie Onnis » (p. 227-243), Livret des annexes.

même partie de ce qui suscite leur désir d'apprendre à l'entrée dans les établissements de formation supérieure et ils sont a priori disposés à l'exercice de « l'écart » qu'ils impliquent.

Dans la suite de la note de travail citée ci-dessus, Suzanne Bing remarque qu'en dépit des réticences identifiées, un certain nombre d'élèves se rend déjà compte des bienfaits de telles pratiques, même si elles les mettent à rude épreuve : « tous ne comprennent pas encore la portée, croient à une simple préparation pour les ballets, mais disent : “*Ça fait du bien, ça assouplit*”¹ ». Aujourd'hui, les élèves sont initiés à la construction d'une pensée de l'interdisciplinarité qui dépasse de loin cette assertion concrète (mais néanmoins juste). Dans les entretiens, ils émettent des réflexions pertinentes, inspirées à la fois par leur parcours de formation antérieur, leur expérience actuelle de l'école, leurs pratiques autonomes, leurs lectures et les spectacles qu'ils ont vus. Ils sont notamment alertes sur la question de la transversalité des apprentissages. Une élève du groupe 43 (TNS) explique que pour elle, il s'agit moins d'avoir « plein de cordes à [son] arc » que de se mettre « à l'épreuve d'une autre discipline » pour découvrir des choses « qui sont les mêmes qu'en interprétation », et en même temps, d'en profiter pour entrer « dans l'éthique de chaque discipline » (D., TNS, groupe 43). Une autre résume : « c'est comme si on touchait toujours au même sujet, mais que l'entrée était différente » (V., ENSATT, promo 74). G., élève de la promotion 75 de l'ENSATT, remarque que la transversalité des savoirs transmis est perceptible dans les retours des professeurs et qu'elle représente une véritable chance : quelle que soit la discipline enseignée, « ça parle toujours de la même chose » et « ça te permet d'avoir confiance », confie-t-il (G., ENSATT, promo 75). Énoncé lors de mes premiers séjours d'observation, mon sujet d'étude a systématiquement suscité de l'intérêt chez les élèves et parfois même, une forme d'expectative.

De ce fait, les discours de certains professeurs qui placent leur enseignement dans une dynamique d'éveil semblent quelque peu anachroniques : par exemple, lorsque Loïc Touzé résume l'enjeu principal de ses stages par la formule « donner un goût² », sous-entendu pour le travail physique. Compte tenu de l'engouement des élèves pour ces disciplines, et surtout des compétences déjà acquises dans leur formation initiale, l'objectif semble déjà dépassé. Dans l'attitude et le discours de certains enseignants affleure un résidu de stratégie de conquête qui ne semble peut-être plus nécessaire aujourd'hui. On peut aussi supposer que l'ouverture des élèves sur ce sujet soit le fruit de cette sensibilisation progressive et qu'il y ait un danger à la prendre pour acquise. On tentera ensuite d'estimer dans quelle mesure les élèves mobilisent ces prédispositions (tant corporelles qu'intellectuelles) pendant leur propre apprentissage, et si cela affecte leur attitude en cours.

Dans leurs discours, les réticences exprimées portent moins sur la présence de ces disciplines dans le cursus que sur leur enseignement par tel professeur : ils mettent en question les modes de transmission en les comparant avec des expériences traversées avant l'école ou en confiant simplement leurs difficultés dans l'apprentissage. Une élève résume la chose ainsi : « ce n'est pas la

¹ Suzanne Bing, in Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 190-191.

² Loïc Touzé (ent., 10/15).

discipline en elle-même, mais une question de prof » (J., ESTBA). Certains expriment un scepticisme vis-à-vis des choix pédagogiques de certains enseignants. Par exemple, la proposition de Mathieu Lebot-Morin de se concentrer sur l'apprentissage d'une barre au sol¹ pendant la majeure partie de la première année, si elle permet par la suite un travail d'approfondissement en fluidité et en continuité, apparaît comme une entrée en matière aride par son caractère analytique. Les élèves de l'ENSATT mettent en exergue les limites de ce processus depuis leur ressenti :

La première année, en danse, on parlait beaucoup, on expliquait le corps, comment ça marchait et on s'est mis à danser, à mon sens, qu'à la fin de l'année, vraiment. À faire la barre au sol, tous les jours. Et en deuxième année, c'était bien. (A., ENSATT, promo 75)

Dans les témoignages critiques, la présence de la danse n'est jamais mise en question. Au contraire, les élèves expriment une forme de frustration en lien avec l'exploration du mouvement : « c'est la manière dont est amené le cours qui fait que j'y porte pas grand intérêt, même si j'aimerais beaucoup continuer la danse. J'adore ça » (S., ENSATT, promo 76). Les résistances des élèves vis-à-vis des enseignements non-théâtraux sont aujourd'hui plutôt dirigées vers certaines stratégies d'adaptation. En effet, étant donné l'accord de principe sur leur présence dans les cursus, les élèves formulent inconsciemment des attentes et des projections sur leur contenu et les résistances naissent de la déception suscitée par l'écart entre leur fantasme et la réalité.

Un élève du TNS affirme à propos de l'apprentissage des autres arts : « Pour moi, ça fait tout autant partie du théâtre que ce que l'on appelle théâtre en fait. Je ne vois pas ce que ça veut dire : le théâtre » (G., TNS, groupe 43). Dans le courant de l'entretien, un certain nombre d'élèves inventent des syntagmes comme le « théâtre pur », le « théâtre-théâtre » ou le « jeu pur » pour désigner, en opposition avec l'enseignement des disciplines non-théâtrales dans la formation, celui de l'interprétation. Cette hésitation sur le vocabulaire à employer est normale compte tenu de la proposition de mon propre lexique dans les questions posées². Néanmoins, elle révèle la persistance d'une distinction stricte entre le cœur de la formation, constitué par l'interprétation, et les autres enseignements. L'adjectif « pur » appliqué au théâtre ou au jeu suggère, en retour, qu'aux yeux des élèves, l'adaptation est partout ailleurs et qu'il n'y a pas dans leur formation d'enseignement « pur » de la danse ou du chant par exemple.

Enfin, sous couvert d'une ouverture d'esprit quasi unanime sur le sujet de l'interdisciplinarité dans la formation, l'attitude des élèves, c'est-à-dire leur disposition à recevoir ces enseignements, n'est pas homogène, dépendant des éléments suivants : la place que les disciplines non-théâtrales ont eue dans leur formation initiale, leurs aspirations artistiques (autrement dit le théâtre qu'ils rêvent et projettent de faire) et leurs compétences (physiques et vocales) en arrivant dans l'école. Se dessinent quatre profils archétypiques. D'abord, les « entre-deux », soit les élèves qui justifient d'un parcours

¹ La « barre au sol » aussi nommée « barre à terre » est une série d'exercices, effectués au sol, qui constitue un échauffement (et ne nécessite pas, contrairement à ce que cette expression indique, de barre à proprement parler comme c'est le cas dans la pratique de la danse classique).

² Cf. « Paroles d'élèves – Questionnaire d'entretien », Livret des annexes, p. 298-301.

résolument pluridisciplinaire et qui ont hésité au moment de choisir une voie professionnelle (danse ou théâtre, chant ou théâtre, musique ou théâtre, sport ou théâtre). Ensuite, les « initiés » : ceux qui ont été sensibilisés à l'interdisciplinarité dans leur formation initiale et attendent de la formation supérieure qu'elle soit le lieu d'une poursuite et d'un approfondissement de cette découverte. Puis, les « curieux », c'est-à-dire les élèves ayant au contraire suivi une formation initiale centrée sur l'interprétation et qui abordent leur apprentissage en école supérieure avec de grandes attentes sur ce point (qu'ils aient été frustrés ou non par cet aspect). Enfin, les « sceptiques », c'est-à-dire ceux qui n'ont jamais pratiqué une autre discipline que l'art dramatique (seuls ou en formation) arrivant dans l'école avec des a priori plutôt négatifs sur cette question. Les attentes de ces différents élèves vis-à-vis des disciplines non-théâtrales ne sont pas les mêmes et cela affecte leur attitude en cours, qui se modifie d'ailleurs souvent au fur et à mesure du cursus. De ce fait, nous envisagerons la question de leur réception sous deux angles : d'abord celui de la gestion du désir des élèves et de son corollaire, la frustration, et ensuite, celui de la passivité comme possible résistance à ces enseignements. Enfin, à travers l'étude de cas particuliers d'élèves ayant des fragilités physiques importantes à l'entrée dans ces écoles, nous considérerons les contradictions d'une formation qui évacue la notion de niveau.

Élans et déceptions : un engouement évolutif

Les « entre-deux »

Avant d'entrer dans une école supérieure d'art dramatique, les « entre-deux » ont suivi une formation à haut niveau dans une autre discipline (artistique ou sportive) : ils ont tous traversé une hésitation au moment du choix de la voie professionnelle à suivre et ont dû trancher étant donné la division disciplinaire des formations supérieures¹. Sur les vingt-quatre élèves interrogés, ils sont onze à être dans ce cas : aspirants musiciens, danseurs, chanteurs ou rugbymen, ayant préféré, *in fine*, la carrière dramatique (du moins la formation y préparant).

Souvent, ces élèves sont très éveillés sur la question de l'interdisciplinarité de la formation : ils ont une grande autonomie de pensée sur ce sujet et leur engagement dans le travail est plus dense et constant. Certains d'entre eux ont tenu à garder, en dehors de la formation, une pratique intensive de leur discipline d'origine et poursuivent ainsi leur apprentissage afin d'en faire une perspective professionnelle possible. « Quand je chercherai du travail, je sais que je n'aurai aucun problème à aller vers des auditions de danse » explique V., élève de l'ENSATT (V., ENSATT, promo 74) : consciente qu'elle sera sûrement taxée de « ne pas être danseuse », elle se déclare prête à prendre ce risque pour laisser s'épanouir son « aspiration » pour l'art chorégraphique. Dans le cadre de la formation, ces élèves donnent donc une grande importance à l'enseignement de la discipline de laquelle ils sont spécialistes, ce qui en modifie sensiblement les enjeux. S., élève de l'ENSATT dans la promotion 76

¹ Cf. supra, « Vocation “artiste” et aspirations interdisciplinaires », Partie 2, II. 1., p. 224-228.

explique qu'étant donné ses compétences en chant et son désir de continuer à les développer afin de « faire les deux » (chant et théâtre) à la sortie de l'école, il se sent d'autant plus fragile dans cet apprentissage :

Je n'accepte pas de me casser la gueule, j'ai peur d'être mauvais. Parce que j'ai plein de qualités : du coup, dès qu'on me demande de prendre des risques, j'ai du mal... Tu te reposes sur tes acquis. Comme tu en as déjà fait avant, le regard des autres te touche beaucoup plus... (S., ENSATT, promo 76)

La pression du résultat est à la mesure de l'espoir placé dans ces disciplines. Leur apprentissage est dès lors beaucoup moins désintéressé et désinvolte.

Cela peut aussi amener ces élèves à être extrêmement critiques vis-à-vis de l'enseignement de la discipline en question. C'est le cas de D., élève à l'ESAD dans la promotion 2016 : lors de notre première rencontre, elle se présente à moi en m'indiquant : « moi, je suis danseuse ». En effet, formée aux danses de couple (rock'n'roll surtout, mais aussi danses latines), elle mène, en parallèle de sa formation théâtrale, un parcours professionnel de danseuse. Questionnée sur l'intérêt qu'elle porte aux enseignements des disciplines non-théâtrales à l'ESAD, elle est extrêmement tranchée voire virulente en ce qui concerne la danse :

Le cours de danse qu'on a depuis deux ans et demi à l'école me fait très chier... [...] c'est-à-dire que je m'ennuie, j'ai l'impression qu'on fait toujours la même chose depuis deux ans et demi. Je sais que j'ai une pratique importante de la danse mais d'une certaine danse donc je reste ouverte à d'autres choses : la danse contemporaine, je connais très peu, les méthodes Feldenkrais, des choses comme ça, je ne connais pas trop non plus. Donc je suis assez ouverte. [...] Mais là, c'est assez mou : je me dis, au minimum, tu sors du cours t'as transpiré et physiquement, il se passe quelque chose... (D., ESAD, promo 2016)

Son témoignage révèle les tensions que l'apport d'un tel bagage peut engendrer : consciente que sa connaissance de la danse est conditionnée par les styles qu'elle a pratiqués, elle peine pourtant à apprécier un enseignement qu'elle juge à l'aune de critères biaisés et cela malgré un effort d'ouverture. On retrouve dans son témoignage la recherche d'une « preuve par la transpiration¹ » qui constituerait un critère d'évaluation d'un enseignement physique : l'élève se braque significativement sur ce point. Toutefois, affleure aussi dans son propos une frustration sur le manque d'évolution du cours et sur l'écart entre son propre niveau en danse et celui de l'enseignement dispensé à l'ESAD (et par extension celui de ses camarades de promotion). Suite à des conflits récurrents avec le professeur, cette élève décide finalement d'arrêter de participer au cours de danse durant la fin de sa deuxième année d'école, ne parvenant pas à se défaire de l'impression qu'il « ne sert à rien ». On retrouve, dans ses propos, la sentence définitive évoquée plus haut par les élèves rétifs à l'enseignement des disciplines non-théâtrales au début de leur introduction dans les cursus de formation d'acteur, alors même que cette élève se définissait elle-même comme « danseuse » et « comédienne » donc prédisposée a priori à accueillir ces enseignements.

Il est à noter que ce type de réaction est plutôt rare. M., élève de la promotion 2015 au CNSAD a suivi, avant d'entrer dans cette école, une formation professionnelle de danse contemporaine à

¹ Daniel Larrieu (ent., 03/15).

Toulouse : elle affirme que la danse telle qu'elle est enseignée au Conservatoire lui a appris beaucoup et lui a permis d'avoir une écoute de son corps différente de celle qui lui était inculquée dans sa formation antérieure. Souvent, chez ces élèves au profil atypique et aux compétences développées dans leur discipline, les professeurs trouvent un soutien indirect, la compréhension et les compétences de l'élève leur permettant de mettre en valeur leurs propositions. D'une certaine manière, ceux-ci sont plus patients, et ont une autonomie suffisante pour, d'une part, poursuivre une pratique d'entraînement autonome et, de l'autre, exercer leur acuité sur la spécificité de l'enseignement proposé dans l'école. Pour M., par exemple, les cours de danse du Conservatoire ne sont évidemment pas le lieu d'un développement conséquent de ses compétences techniques mais un espace-temps d'entretien et le lieu où elle peut affiner les liens entre cet autre art vivant qu'elle maîtrise et sa pratique de comédienne, Caroline Marcadé devenant, à ce moment-là, un guide dans l'invention de passerelles entre ses deux domaines de prédilection. Ces élèves ayant fait leurs preuves dans un autre contexte de transmission, leur attitude vis-à-vis de l'enseignement de la discipline dont ils sont spécialistes est souvent plus sereine, et « partir de la base » avec leurs camarades aux niveaux hétéroclites semble une occasion de gagner en profondeur comme l'entrevoit Valérie Onnis :

Tant pis pour ceux qui sont un peu plus avancés. Je leur explique que retraverser les trucs de base, même si on a l'impression de les connaître, si on a une profondeur, ce n'est jamais ennuyeux. Bien sûr, il faut avoir cette profondeur-là : sinon, on a l'impression de l'avoir déjà fait. (ent., 03/15)

De plus, les « entre-deux » semblent avoir plus d'outils pour contextualiser l'enseignement qu'ils reçoivent : ils ont une vision plus globale de la discipline et sont moins enclins à l'assimiler à l'enseignant qui la transmet dans l'école.

Enfin, il est intéressant de noter qu'à travers les artistes qu'ils citent et les esthétiques qu'ils valorisent, on perçoit chez les « entre-deux » un désir clair d'utiliser leurs aptitudes pluridisciplinaires dans leur carrière : des artistes comme Pina Bausch et James Thiérée sont cités par plusieurs d'entre eux dans les entretiens. Pour autant, cet attrait pour des esthétiques hybrides n'est jamais limitatif : ils mentionnent aussi des metteurs en scène comme Patrice Chéreau, Thomas Ostermeier ou Joël Pommerat et ne semblent pas exclure du tout leur participation, en tant que comédiens, à des spectacles centrés sur l'interprétation d'un texte.

Les « initiés »

Ceux que nous avons nommé les « initiés » sont le plus souvent les élèves qui nourrissent le plus d'espoirs vis-à-vis de l'enseignement des disciplines non-théâtrales à leur entrée dans ces écoles. Initiés de manière forte à une ou plusieurs de ces techniques dans le cadre de leur formation initiale, ils projettent de poursuivre cet apprentissage au sein de ces établissements d'enseignement supérieur : c'est le cas des élèves des conservatoires d'arrondissement de Paris ayant suivi l'enseignement de Nadia Vadori-Gauthier, mais aussi des personnes ayant reçu une formation dans une école privée

donnant une place importante au corps comme le Laboratoire de Formation au Théâtre Physique (LFTP) ou l'École du Jeu.

Ils envisagent la formation supérieure comme l'occasion d'un développement du travail physique et vocal entamé dans leur formation initiale. Il arrive que de cette attente naissent des frustrations, surtout quand s'ajoute à la déception de ne pas être aussi emballé par ces enseignements qu'ils l'étaient dans leur formation initiale, la sensation de régresser plus que de développer les compétences acquises auparavant. R., élève du TNS dans le groupe 42 raconte que pour lui l'enseignement de Nadia Vadori-Gauthier (alors qu'il suivait les cours de Bernadette Lesaché au Conservatoire du Vie) a été une véritable « révolution » et qu'en conséquence, il « attendait énormément » de l'enseignement de Marc Proulx à Strasbourg, sachant « que c'était le seul cours d'expression corporelle ». Il confie d'ailleurs avoir été inquiet par cet aspect à son entrée dans l'école. Alors élève en troisième année, il affirme avoir la sensation d'avoir « régressé en liberté de mouvement » mais « gagné en conscience du corps » (R., TNS, groupe 42). Ce sentiment de « trop peu » risque de susciter chez les élèves une amertume affectant leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage. Ce même apprenti acteur du TNS confie avoir été démobilisé par la sensation de « tourner en rond » dans le travail avec Marc Proulx : le peu de temps alloué à cet enseignement et les conditions de sa transmission (en 2015-2016, l'enseignant en était réduit à proposer aux élèves neuf matinées de travail sur l'année et à leur laisser la liberté de les suivre ou non) l'indignent et ternissent son désir de s'impliquer. Selon lui, cette position de la direction affecte aussi l'état d'esprit de l'enseignant et par voie de conséquence, la qualité de son enseignement : « je trouve que [Stanislas] Nordey ne laisse pas assez de place pour ces pratiques-là. Du coup, Marc [Proulx] est castré, coupé en deux » (R., TNS, groupe 42).

Ayant reçu un goût pour ces enseignements dans leur formation initiale, ces élèves sont souvent déçus de la proportion dans laquelle ils sont dispensés dans ces établissements : au fur et à mesure de la formation, leur élan initial est affaibli par une sensation d'inutilité renvoyée non pas à la discipline en elle-même ou à la qualité de sa transmission mais au cadre temporel qui lui est imparti : leur attitude tend donc à se modifier vers un affaîssement dû à l'absence d'espace-temps suffisant pour laisser s'épanouir un désir d'apprentissage plus large. Or, ces élèves ont, moins que les « entre-deux », le réflexe et les outils pour aller chercher en dehors de la formation ce qu'ils n'y trouvent pas : ils prétextent souvent le manque de temps, mais nous formulons l'hypothèse que l'initiation qu'ils ont reçue en formation initiale n'a pas été non plus suffisante pour leur donner une autonomie dans la pratique de ces disciplines.

Enfin, au contraire, certains « initiés » envisagent leur formation en école supérieure dans une dynamique de complémentarité avec ce qu'ils ont déjà traversé. C'est le cas de P., élève de la promotion 76 de l'ENSATT, qui explique qu'après avoir suivi pendant deux ans une formation principalement axée sur le corps à l'école de l'acteur (LEDA), à Toulouse, ses attentes vis-à-vis de l'ENSATT étaient « purement textuelles » : « au niveau du corps, j'avais déjà appris des choses, j'étais à un niveau de formation corporelle assez élevé et j'avais vraiment envie de toucher au texte »

(P., ENSATT, promo 76). Finalement, il confie avoir éprouvé un manque au niveau des enseignements physiques dans la formation et n'avoir progressé, à ce niveau, que de façon infime.

Les « curieux »

Le troisième profil d'élèves correspond au cas de figure le plus représenté dans ces établissements : les « curieux » sont les jeunes acteurs ayant traversé une formation initiale centrée sur l'interprétation et qui abordent la formation supérieure avec des attentes et une grande disponibilité vis-à-vis des enseignements non-théâtraux. Souvent, ils font état d'un véritable élan et d'une grande ouverture, même s'ils sont tout à fait débutants : ils arrivent dans l'école avec un a priori positif sur ces enseignements périphériques, en grande partie lié à leur méconnaissance de ces matières. L., élève en première année au CNSAD souligne qu'à son arrivée dans cette école, elle savait que les cours de danse étaient dispensés par de « bons professeurs », « des gens qui sont passionnés par ce qu'ils font et qui ont une recherche très active sur leur pratique ». Dans les entretiens, les « curieux » témoignent avec enthousiasme de ce que ces disciplines leur apportent dans leur apprentissage. L. raconte être entrée dans l'école avec des limites vocales et physiques certaines : « j'avais toujours l'impression d'être une énorme patate donc c'était très compliqué, pour faire de la danse par exemple : tout était lourd, pas gracieux » (L., CNSAD, promo 2017). Après une année de cours, elle estime avoir acquis un début de confiance et de liberté physiques et découvre que le travail vocal est possible même si elle entrevoit qu'il sera long. Souvent, ils assimilent inconsciemment la discipline à son enseignement dans l'école voire au professeur qui s'en charge : le risque étant que leur perception de cette matière se limite à cet échantillon.

Toutefois, d'autres élèves au profil similaire ne sont pas si magnanimes. J., élève à l'ESTBA explique qu'étant donné qu'elle n'avait suivi aucun enseignement non-théâtral dans sa formation initiale au Cours Florent, ses attentes sur ce point étaient grandes. Interrogée en troisième année, elle exprime une forme de frustration à propos de la danse : « C'est quelque chose dans laquelle je ne suis pas vraiment à l'aise et j'attends du coup quelque chose d'encore plus exigeant » (J., ESTBA). G., élève au CNSAD, raconte avoir été enthousiasmé par la variété des disciplines enseignées la première année. Ensuite, il explique que le « manque de connexion » entre les enseignements ainsi que l'impression de stagner dans son apprentissage lui ont fait revoir son jugement premier : « ça devient des cours de danse et de chant pour des gens qui n'ont pas les capacités de le faire : on devient des "faux-danseurs" » (G., CNSAD, promo 2016). On peut imaginer que les doutes que ces réflexions soulèvent ont pu se manifester dans l'attitude de ces élèves. De ce fait, il apparaît qu'en dépit d'une disponibilité optimale au début de la formation, la réception de ces enseignements au fur et à mesure du cursus ne se fait pas sans heurts. Bien sûr, tout apprentissage soulève son lot de doutes et de remises en question et les élèves sont dans une position délicate pour émettre un jugement sur les enseignements qu'ils reçoivent (comment estimer l'enseignement d'une discipline que l'on ne maîtrise

pas ?). Néanmoins, les critiques qu'ils formulent, et surtout les difficultés qu'ils expriment, semblent mettre au jour des problématiques qui méritent d'être présentées : les phénomènes de déception et de mécontentement, grandissant au fur et à mesure du cursus, nous semblent être les signes de tensions réelles dans l'apprentissage des autres arts. Selon nous, sont en cause : d'une part l'hétérogénéité des niveaux, de l'autre l'absence d'objectifs clairs, et enfin, la proportion insuffisante accordée à ces disciplines dans les cursus pour permettre une progression véritable, et non pas seulement une initiation ou un entretien de compétences déjà acquises.

Les « sceptiques »

La dernière catégorie d'élèves regroupe les « sceptiques », autrement dit les élèves n'ayant jamais pratiqué une autre discipline que le théâtre (que ce soit dans leur parcours de formation initiale ou dans leurs loisirs) et n'ayant aucune aspiration particulière pour ces apprentissages et même parfois une légère méfiance de principe. Comme il a été dit plus haut, ces cas sont peu nombreux aujourd'hui et ces élèves tâchent globalement de ne pas se faire remarquer en maintenant sous silence leurs appréhensions vis-à-vis de ces enseignements. A., élève à l'ESTBA, raconte son parcours dans l'école :

Quand je suis arrivé à l'école, je ne voulais faire que du théâtre, mais vraiment. J'aimais bien un peu le chant, un peu la danse, mais... je voulais vraiment être acteur ! Au début, on avait des cours de cirque, et de percussions corporelles... Et ça ne me plaisait pas du tout, je ne voyais aucun intérêt de faire ces choses-là. Et je pensais à tous les grands comédiens qu'on admire : Depardieu, Denis Podalydès ou Louis Jovet et je me disais : « Putain, ils n'ont pas passé leur temps à se taper sur le corps, à faire des percus, à faire des chants en africain ou à aller courir le lundi matin, sous la pluie !¹ ». [...] Je me disais : « c'est pas ça être acteur ! Être acteur c'est être sur un plateau, s'attaquer aux grands textes, à sa diction, tout ça ». Donc au début, c'était très dur ! (A., ESTBA)

Il explique que sa maladresse s'ajoutait à ses a priori vis-à-vis de ces enseignements et suscitait chez lui un malaise qui le décourageait. Dans les premiers temps, il était donc très réticent : « je n'y mettais vraiment pas du mien ». Il admet que sa résistance émanait à la fois de ses difficultés et de ses préjugés : « j'avais plein d'idées et je ne voulais pas en démordre ». L'enseignement du chant lui semblait plus en lien avec l'art de l'acteur mais dépenser de l'énergie à faire des claquettes, par exemple, l'énervait au plus haut point. Il explique aussi que les professeurs qui l'avaient initié à l'art dramatique avaient une position très tranchée sur ce point et qu'il avait le sentiment de trahir leur enseignement en faisant preuve de bonne volonté dans ces classes, et surtout, de perdre son temps. En doute sur la formation qu'il reçoit à l'ESTBA, il décide de questionner ses anciens professeurs d'interprétation (Philippe Girard et Nada Strancar) qui lui rappellent intelligemment qu'il n'appartient pas à la même génération qu'eux et que pour « faire le théâtre de demain », se nourrir de tout est essentiel. Rassuré, il s'ouvre petit à petit. Alors élève en troisième année, il réalise :

¹ Il fait référence à l'échauffement sportif pratiqué en amont du cours de cirque. Cf. supra, « “Quel corps” / “quelle voix” : une définition en creux », Partie 2, I. 2., p. 209-212.

Je me rends compte aujourd'hui que j'avais foncièrement tort parce que tout ce que je pensais inutile est aujourd'hui ce qui m'apporte le plus. Et c'est ce qui fait que je suis en recherche d'être toujours le plus sincère possible, le plus au présent possible, et c'est grâce à toutes ces activités. (A., ESTBA)

Le cheminement de cet élève est particulièrement intéressant : initié à l'art dramatique par des défenseurs d'un théâtre de texte, il a reçu en héritage une méfiance anachronique (au regard des observations développées plus haut) qui a nui, au début de la formation, à sa réception curieuse des enseignements proposés à l'ESTBA. Il découvre progressivement que l'apprentissage peut aussi passer par ces disciplines sans pour autant trahir des engagements esthétiques loin des dynamiques de croisement des arts. D'une certaine manière, son parcours vis-à-vis de ces enseignements est le plus linéaire : d'abord sceptique, il comprend progressivement leur raison d'être dans la formation et en tire un bénéfice conséquent dans son apprentissage. Cette observation semble entériner le fait que la transmission des disciplines non-théâtrales dans la formation est encore conçue comme une initiation auprès de jeunes acteurs a priori rétifs ou du moins tout à fait ignorants des bénéfices d'un tel apprentissage. Si les « sceptiques » sont, en fin de formation, convaincus du bien-fondé de leur présence dans les programmes, et déclarent généralement en être satisfaits, il n'en est pas forcément de même pour les trois autres groupes cités précédemment, espérant davantage d'une formation qui se dit « supérieure » et souvent déçus, spécialement chez les « initiés » et les « curieux » (autrement dit, ceux qui nourrissent le plus d'espairs concernant l'apprentissage de ces disciplines dans la formation).

L'ouverture des élèves aux enseignements non-théâtraux est donc loin d'être proportionnelle à la place que ces disciplines ont eue dans leur parcours antérieur. Marc Proulx l'a constaté tout au long de ses années d'enseignement au TNS :

Tu as des gens qui arrivent avec une soi-disant condition physique très minime, il y en a qui n'ont rien fait mais ils captent quelque chose et puis ils trouvent un centrage et ça donne des êtres ouverts et sensibles. Et il y a des gens qui ont des grandes pratiques physiques et ça ne les aide pas forcément parce qu'ils ne comprennent pas tout de suite de quoi on parle. (ent., 03/15)

Dès lors que les élèves ont un point de comparaison pour estimer les enseignements qu'ils ont sous les yeux, leur réception en est affectée : cela peut aller dans le sens d'une acuité plus grande sur la spécificité de la proposition, ou au contraire, dans celui d'une curiosité empêchée par cette référence ou d'une frustration vis-à-vis de la formation. Toutefois, déception et frustration ne sont pas seulement liées à ce réflexe de la comparaison. Ils sont souvent la conséquence du sentiment de stagnation des élèves au cours de la formation. Or, il semble découler à la fois du cadre temporel alloué à ces enseignements et d'un manque de clarté sur leurs objectifs : une fois un niveau moyen de maîtrise de la discipline acquis (qui correspond à ce que nous avons nommé l'initiation), les critères d'appréciation du travail de l'élève sont beaucoup plus flous et avec eux, la perspective de l'enseignement. Cela conduit certains à développer vis-à-vis des autres arts une forme d'arrogance qui se manifeste par la sensation d'avoir « fait le tour » d'une discipline ou d'un enseignement. Marc Proulx rapporte son incompréhension sur ce point : « Il y a des groupes qui vont te dire : “ah, clown,

ah j'ai déjà fait ça"... Moi je n'ai toujours pas compris ! "Ah théâtre !", on pourrait dire, "Ah Hamlet, j'ai déjà joué ! Non merci" » (ent., 11/13).

Cette réaction trahit peut-être le caractère superficiel de la curiosité des élèves pour les autres arts ; elle est peut-être aussi la conséquence d'un évitement de la part des professeurs et des équipes de direction de la question du niveau et des compétences, conduisant les élèves à avoir une vision tronquée de l'endroit où ils se situent et des perspectives possibles de développement.

Résistances passives et paresse chronique

La justification de la portée des enseignements non-théâtraux et de leur utilité dans la formation ne s'effectue donc plus du tout sur le mode d'un conflit ouvert avec l'enseignant ou la direction. Des résistances demeurent, mais elles prennent bien souvent des formes passives. La posture de H., par exemple, élève en première année au CNSAD, que l'on pourrait classer dans la catégorie des « sceptiques », est beaucoup plus désinvolte et en même temps moins catégorique que celle de l'élève de l'ESTBA dont nous avons présenté le parcours ci-dessus. Après trois années de formation au Cours Florent où il fait l'économie des enseignements non-théâtraux (ceux-ci étant optionnels dans cette école), H. est admis au Conservatoire. À la fin de sa première année, sa position est la suivante : « Tout ce qui est technique, j'ai un peu de mal... Je n'y vois pas un grand intérêt pour l'instant. Mais c'est moi ! Je ne dis pas qu'il n'y en a pas, mais je trouve ça inutile ». Dans les cours, il est volontaire et enthousiaste¹ : il affirme d'ailleurs ensuite trouver « fantastique » l'apprentissage du chant et « très bien » celui de la danse. Il conclut : « c'était très chouette tous les petits arts à côté. Mais y'en a quand même qu'un pour lequel on est là : c'est le jeu ! » (H., CNSAD, promo 2017). Dans son propos affleure une absence de questionnement sur la raison d'être de ces enseignements dans le cursus et une conception de l'apprentissage de l'art de l'acteur très hiérarchisée. Plus tard, il explique plutôt tendre vers le cinéma que vers le théâtre : peut-être serait-ce un début d'explication à ce positionnement ? Quoiqu'il en soit, il ne manifeste aucune résistance active dans les cours. Le sentiment d'inutilité n'affecte a priori pas son attitude qui apparaît, dès lors, plus scolaire qu'artistique.

La curiosité de principe que nous évoquions plus haut masque parfois la persistance de hiérarchies de la part des élèves qui peuvent se manifester par des retards ou un absentéisme chronique et sélectif, mais aussi par une attitude scolaire² ou une forme de sous-implication dans le travail. Identifier les signes de cette sous-implication n'est pas chose aisée dans la mesure où elle se manifeste avant tout par l'absence de certaines dispositions au travail : néanmoins certains comportements que j'ai pu observer, que l'on peut décrire comme relevant de la paresse, trahissent significativement l'attitude profonde (et parfois inconsciente) de certains élèves vis-à-vis des disciplines non-théâtrales.

¹ Séjour d'observation au CNSAD, mai 2015.

² Nous ne reviendrons pas sur le sujet des retards et absences que nous avons déjà évoqué plus haut. Cf. supra « Un habitus disciplinaire perturbé », Partie 3, IV. 4., p. 437-441.

Ces enseignements suscitant moins de peur (étant donné que leur enjeu est plus indirect) et les relations étant souvent plus étroites avec les enseignants, la tenue des élèves n'est pas comparable à celle que l'on observe dans les cours et ateliers d'interprétation : on ne va pas en cours de danse comme on va en cours d'interprétation (encore moins quand il s'agit d'un stage avec un intervenant extérieur à l'école). Plus détendus, les élèves abordent l'enseignement des autres arts avec moins d'appréhensions. Or cette détente, plutôt propice à l'apprentissage, vient le limiter dès lors qu'elle dérive vers une forme de neurasthénie matinale ou de mollesse (tant physique qu'intellectuelle) conduisant l'élève à perdre en responsabilité et en initiative.

Fernand Simon raconte avec tendresse que ses cours faisaient parfois office de réveille-matin pour des élèves débarquant au TNS encore endormis et fourbus : « quelquefois, c'était un petit peu un réveil, un petit moment pour les mettre dans l'ambiance pour la journée » (ent., 11/13). Il les excuse immédiatement rappelant qu'ils étaient énormément sollicités par l'école et que les stages débordaient souvent sur les soirées, quand ils n'étaient pas au théâtre, les discussions suivant les représentations pouvant les mener tard dans la nuit. Fernand Simon accepte de bon cœur la mission de réveiller les élèves : « j'étais là pour ça, et j'étais content quand ils sortaient de mon cours et qu'ils étaient bien ». Toutefois, cela ne correspond pas à l'objectif premier de son enseignement et le fait que les élèves se permettent d'arriver encore endormis dans ses classes est un indicateur significatif. En entretien, Marc Proulx souligne que « se réveiller devant le directeur d'acteur, ça ne se fait pas » et précise « dans ma culture, en tous cas » (ent., 11/13). Serait-il plus admis de se réveiller devant le professeur de taï-chi, de respiration, de danse ou de chant que devant le « directeur d'acteurs » ? Serait-il même implicitement prévu que les élèves puissent être réveillés en douceur par la pratique de ces disciplines (comme c'était le cas au TNS du temps où Fernand Simon était professeur) ?

Lors de mes divers séjours d'observation, j'ai pu confirmer cette hypothèse. Parfois complètement engourdis et somnolents à leur arrivée dans l'école, les élèves s'éveillent au fur et à mesure de l'échauffement du cours de danse, de taï-chi ou de respiration. Comme l'enseignement des disciplines non-théâtrales a majoritairement lieu en début de journée, la mollesse matinale des élèves leur est réservée : cette attitude semble donc être d'abord le fruit de cette organisation temporelle. Toutefois, lors de mes séjours d'observation au CNSAD, il m'a semblé que les élèves de deuxième année arrivant directement pour leur cours d'interprétation étaient déjà plus toniques et frais, et surtout plus éveillés. Je ne dis pas qu'à 10h, dans ces classes, j'ai vu des élèves « prêts à jouer », mais leur état d'éveil semblait déjà plus propice à un apprentissage quel qu'il soit. Or, à l'instar de Fernand Simon, la plupart des professeurs de disciplines non-théâtrales semblent ne pas se formaliser de cet aspect : Valérie Onnis affirme par exemple que cela permet aux acteurs d'être plus détendus et réceptifs à son enseignement dont la première étape, au sol, est un travail sur la détente et l'attention à soi. De plus, un a priori du type « le comédien ne peut pas travailler le matin » continue de circuler insidieusement

dans ces établissements comme faisant partie de leur « inconscient d'école »¹ : les professeurs des disciplines non-théâtrales semblent de ce fait excuser assez facilement l'état des élèves.

De plus, le fait que les disciplines non-théâtrales soient considérées comme des « échauffements » ou une « préparation au jeu » semble parfois nuire à leur réception. J'ai pu remarquer que les élèves prenaient l'habitude de « se faire échauffer » par le cours du matin, c'est-à-dire d'être pris en charge dans cette étape de la journée, d'où leur arrivée dans l'établissement dans des états limites en terme de disposition au travail. Ainsi, le cours n'est plus tout à fait le lieu d'un échange de compétences et d'apprentissage mais celui d'un service rendu à l'élève. Cet abandon, bénéfique dans le travail pour réellement expérimenter, est ici un piège dans lequel les élèves peuvent tomber s'ils n'allument pas, dès leur arrivée à l'école et quel que soit leur état de fatigue, leur radar à compréhension (soit leur curiosité et leur responsabilité dans le fait d'apprendre).

Par ailleurs, une telle attitude rend le moment de la disparition de ces disciplines dans le cursus éminemment problématique. Les élèves ayant pris l'habitude de se faire prendre en charge pendant ce moment du travail (plus que d'être accompagnés dans cette prise en charge), le choc de la troisième année, avant celui de la sortie, est rude. On peut même souligner qu'avec cette attitude passive, l'intégration et la mémoire des différents exercices d'échauffement proposés par les professeurs sont plus limitées. Pour accompagner cette transition, Claire Lasne Darcueil a imaginé ménager un espace pour que ce moment de la journée soit pris en charge par les élèves de façon autonome : en effet, dans le programme des enseignements de l'année 2014-2015, des créneaux d'échauffement sans professeurs étaient inscrits dans l'emploi du temps de la deuxième année. Lors de mon séjour d'observation en mai 2015, je tente d'assister à un « échauffement » de ce type mais ne trouve aucun élève dans la salle. J'apprendrai ensuite que la mesure, proposée aux élèves de deuxième année par la nouvelle directrice, avait échoué (ceux-ci se plaignant d'ailleurs ouvertement d'avoir des espace-temps de cours sans professeurs, jugeant la chose injuste en regard des élèves de première année) : elle m'explique en entretien souhaiter renouveler l'expérience avec les actuels première année, sensibilisés à cette question dès leur entrée dans l'école. Ce système, claire tentative de réponse à la problématique soulevée ci-dessus, doit donc encore faire ses preuves.

Bien sûr, il ne s'agit pas pour nous de mettre en question ces espaces de travail et la prise en charge qu'ils proposent : pouvoir s'abandonner à un enseignement est un luxe précieux dans le temps de l'apprentissage et l'occasion de réellement progresser. Mais la qualité de l'enseignement dépend aussi de l'attitude des élèves et les rappeler à leur responsabilité quant à leur état d'éveil semble nécessaire afin de rendre à ces enseignements leur juste place dans la formation et d'inculquer à l'élève une éthique de travail où sa responsabilité est perpétuellement engagée : « on ne se réveille » ni devant un « directeur d'acteur » ni devant un professeur, quelle que soit la discipline qu'il enseigne.

¹ Fernand Simon : « Le plus difficile, c'était les matinées pour l'élève-comédien » (ent., 03/15).

Par ailleurs, l'enjeu de ces espaces de travail étant de mener un travail de fond sur son instrument, certains aspects du travail de l'acteur ne sont pas systématiquement mis en jeu par les élèves. En effet, je remarque que dans la dernière partie des cours notamment, les professeurs de disciplines non-théâtrales sont souvent obligés de rappeler aux élèves d'investir, dans leur travail d'exploration, chorégraphique ou chantée, une dimension artistique (intimité, sens, etc.). Lors d'un cours en avril 2014, Caroline Marcadé arrête les élèves au milieu d'un exercice, mécontente de leur attitude :

Il n'y a pas de rythme, il n'y a pas de concentration ; ce n'est pas possible de travailler comme ça. [...] T'emballe ton cours, t'es heureux, tu prends ton sac, t'es content, tu vas boire ton café, bouffer ton sandwich, on ne peut pas travailler comme ça. (cours, 04/14)

Elle dénonce un rapport de consommation : les élèves viennent recevoir un enseignement sans nécessairement investir, de leur côté, ce qu'ils apprennent par ailleurs en interprétation. L'enseignante met en exergue la fatigue causée par ce type de comportement et l'aplanissement du travail. Elle rappelle aux élèves :

On n'est pas là pour faire cours de bien-être, relaxation méditative dans un spa. Ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça le boulot du corps. Je fais travailler des acteurs. Un acteur joue par rapport à un sens qu'il cherche, par rapport à une situation qu'il se donne. Entre autres. La situation vous l'avez, le sens vous l'avez. Quand vous ne travaillez pas ça me... ça me fatigue. (cours, 04/14)

Elle met ainsi au jour un comportement que j'ai pu identifier lors de mes séjours : les élèves ont souvent une attitude plus « scolaire » vis-à-vis des autres arts, qu'ils considèrent implicitement comme des espaces de cours et non des espaces de création. Or, c'est bien comme cela qu'ils sont présentés dans les cursus. Cette attitude semble étonnante étant donné l'enthousiasme rapporté : dans les faits, ils sont fortement enclins à séparer ce qui a trait à l'interprétation et le reste, et à oublier, dans le temps du cours, les intuitions théoriques qu'ils ont pu exprimer au travers des entretiens que j'ai menés. Y aurait-il là une forme de paresse ? Ou leur attitude est-elle conditionnée par le statut de ces enseignements dans le cursus ?

L'hypothèse de la paresse nous semble corroborée par les différents constats déjà cités sur la place de la représentation dans le travail de l'acteur. Mettre du cœur à l'ouvrage, au sens propre, et s'investir totalement dans un mouvement de rotation du bras, le matin, à 10h, est un acte d'une grande générosité et d'une grande conscience professionnelle et artistique. Or, le fait de mettre en jeu la totalité de son être quand bien même personne n'en serait le témoin (professeur-artiste émérite ou spectateur) ne semble pas être une évidence pour les élèves acteurs : de plus, cette limite de l'implication semble être décuplée dès lors qu'il s'agit des disciplines non-théâtrales. Ces enseignements, on l'a vu, se font bien souvent en dehors du dispositif spéculaire de la représentation : ils constituent donc, d'une certaine manière, un entraînement à cette exigence d'être totalement impliqué dans le travail quelles que soient ses conditions. Souvent, les élèves doivent être rappelés à l'ordre sur ce point : bien sûr, c'est l'enjeu d'une formation d'affiner ce type de questions, mais celui-ci est particulièrement problématique dès qu'il s'agit de l'enseignement des disciplines non-théâtrales.

Ne pourrait-on pas lire, dans cette passivité et cette paresse, des formes négatives de résistance à la dimension interdisciplinaire de la formation ? Dans *Le Maître ignorant*, Jacques Rancière fait de « la distraction » ou « l'absence », « le péché originel de l'esprit¹ ». Il souligne :

Nous savons aussi que cette absence est un refus. Le distrait *ne voit pas pourquoi* il ferait attention. La distraction est d'abord paresse, désir de se soustraire à l'effort. Mais la paresse elle-même n'est pas la torpeur de la chair, elle est l'acte d'un esprit qui mésestime sa propre puissance. [...] La paresse qui fait chuter les intelligences dans la pesanteur matérielle a pour principe le mépris. Ce mépris cherche à se donner pour modestie : *je ne peux pas*, dit l'ignorant qui veut s'absenter de la tâche d'apprendre.²

Aussi, les divers affaissements dans l'attitude des élèves révèlent peut-être la persistance de hiérarchies de valeurs dans la considération allouée aux disciplines non-théâtrales. Or, la passivité de l'élève est non seulement un risque mais un danger de la formation : « l'élève doit être acteur de sa formation, sinon on le formate³ » affirme Johann Le Guillerm à propos du circassien. La formule est facilement transposable à notre objet d'étude : il y aurait un risque de formatage non seulement dans le contenu de la formation et le choix des enseignements, mais aussi dans la qualité de leur réception par les élèves. De surcroît, traversant docilement la formation, l'élève réduit drastiquement sa marge de progression.

Des fragilités problématiques : une responsabilité partagée

Un certain nombre d'élèves intègre ces formations avec des fragilités physiques (mais aussi parfois psychologiques) notables. Étant donné les critères de recrutement, elles ne représentent pas une donnée discriminante à l'entrée dans l'école. Toutefois, dans la formation, elles impliquent des aménagements et une prise en charge spécifique, souvent laissés à la responsabilité de l'élève.

Lors de mes séjours d'observation, j'ai remarqué à plusieurs reprises qu'il était admis par les professeurs qu'un élève se mette sur le bord du plateau si l'exercice pratiqué se révélait trop difficile pour lui. De même, dans certaines répétitions d'enchaînements (physiques ou respiratoires), il n'était pas rare que certaines élèves abandonnent avant la fin. Au fur et à mesure de la formation, les plus persévérants semblent rattraper progressivement ce qui passe pour un retard dans les premiers temps de la formation : mais ce rajustement n'est pas toujours sans heurts et le risque de blessure n'est jamais loin. A., élève à l'ESTBA dont on a rapporté le cheminement plus haut raconte :

En première année, je me suis retourné le pied, j'ai eu un ulcère à l'estomac, je suis resté bloqué trois semaines dans mon lit sans bouger : je me faisais vraiment mal, j'étais en béquilles plusieurs fois, je me suis éclaté le bras. [...] C'était dans les cours corporels que je me faisais toujours mal. Je n'arrivais pas à doser : la prof^e elle disait, « allez à fond » et j'allais à fond et *bam* je me retournais le pied. La première année ça a été une espèce de catastrophe : il ne m'arrivait que des trucs de dingue. (A., ESTBA)

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 94.

² *Ibid.*, p. 132-133.

³ Johann Le Guillerm, « Manifeste pour une pédagogie en mouvement. La formation au risque de l'art », in *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène*, n° 1, janvier-février-mars 2004, p. 10.

Heureusement, dans son cas, ces blessures ont constitué des mises en gardes sans lui laisser de séquelles importantes. Il explique qu'il retrouvait ce problème aussi dans les cours d'interprétation : « Au début, j'étais tellement à fond quand je jouais que des fois, j'étais un peu incontrôlable et je pouvais faire mal aux autres, sans le faire exprès. À moi et aux autres » (A., ESTBA).

Progressivement, il dit avoir appris à appréhender son corps, à l'écouter et à écouter les autres, et à prendre en charge ses limites tout en travaillant : « aujourd'hui, je ne me fais jamais mal » affirme-t-il. D'une certaine manière, un des objectifs de la transmission de ces disciplines est atteint¹. Toutefois, faire l'économie des blessures sur le chemin de l'apprentissage semble être une perspective plus sereine. D'autant que même si les disciplines physiques proposées dans l'école n'induisent pas la réalisation de prouesses physiques, la gravité de certaines blessures peut réellement être une entrave dans une carrière d'acteur, ou du moins dans le bon déroulement de la formation.

Marcel Bozonnet rapporte une expérience qu'il a vécue au début de sa carrière en tant qu'élève des cours de danse contemporaine de Laura Shelen. Il raconte que la philosophie de son enseignement était de se rapporter au « niveau du plus faible » ce qui le plaçait « au centre des opérations » :

« Le niveau du cours, c'est le niveau du plus faible ». C'est intéressant, parce que si vous voulez, quand vous êtes faible, vous vous éloignez de la source de l'information. Si vous avez suivi des cours de danse, les bons sont là, et le mauvais, il est le plus loin possible. Donc tout arrive de façon brouillée. Elle, elle organisait son truc pour qu'on soit entourés, nous les plus faibles, par ceux qui étaient les plus forts, qui pouvaient nous servir de modèles. Ça n'a l'air de rien, mais tout d'un coup on évalue — c'est une école d'évaluation — on évalue qui est fort et qui est faible, et c'est pas un souci, parce que celui qui est faible : il va progresser ! Mais tant que celui qui est faible reste faible, c'est tout le monde qui reste faible. Le niveau du groupe dépend de son niveau. Parce que si on regarde le groupe on dit : « le niveau est très bien, mais lui, il n'est pas bien ». C'est très profond comme renversement de considération pédagogique. (ent., 11/15)

Dans les écoles du corpus, l'enseignement semble se faire plutôt sur la base du niveau moyen des élèves : les plus « faibles » (en termes d'aptitudes et de condition physique globale) sont donc contraints de s'adapter et de « raccrocher les wagons ».

Certains professeurs les exhortent à compenser leurs fragilités en pratiquant des exercices en dehors du cours : c'est le cas de la professeure de claquettes Leïla Bénac à l'ESTBA qui, lors d'un cours en octobre 2013, invitait certains élèves en difficulté (sur le banc de touche à ce moment-là étant donné leur épuisement) à faire du renforcement musculaire. Dans ce cas-là, le travail de remise à niveau est projeté en dehors du temps de formation. Pendant les cours, la responsabilité incombe aux élèves de ne pas faire les exercices ou de ne les faire qu'en partie afin d'éviter de se blesser (en particulier dans les disciplines physiques) et il leur est conseillé de travailler en dehors de la classe afin de développer des qualités (musculature, souplesse) nécessaires pour aborder les enseignements. L'élève est donc renvoyé à sa responsabilité alors même qu'il a été choisi en connaissance de cause, pourrait-on dire, au moment du concours. L'école n'aurait-elle donc pas une forme de responsabilité sur ce sujet ?

¹ Cf. supra « “Quel corps” / “Quelle voix” : une définition en creux », Partie II, I. 2., p. 209-212.

Thierry Pariente raconte son expérience en tant que jury au CNAC. Il explique qu'« un cirassien ne réussit le concours que si l'avis médical est positif » : un médecin est présent au moment des auditions et donne un avis sur chaque candidat, sous couvert du secret médical.

C'est douloureux : parfois, on a vu un artiste génial et le médecin dit que ce n'est pas possible. Mais pour avoir été en charge du cirque, j'ai quand même vécu trois fois des décès (ce qui, heureusement, n'arrive presque jamais dans une école de théâtre). Là, on est sur des endroits où on ne peut pas rigoler quoi. (ent., 09/15)

Certes, un certificat médical est nécessaire pour postuler au concours d'entrée des écoles d'art dramatique, mais le contrôle médical est beaucoup moins strict. Certains élèves intègrent ces formations avec des fragilités nécessitant un suivi spécifique. Quand il s'agit de problèmes pouvant être résorbés par le biais d'une intervention chirurgicale comme les nodules sur les cordes vocales, l'élève est conseillé et orienté, puis accompagné par ses professeurs (de voix ici) pour défaire les mécanismes l'ayant conduit à développer cette pathologie. Quand il s'agit de problèmes se résorbant moins définitivement, les élèves doivent adapter les enseignements à leurs propres contraintes et entreprendre un parcours de soin en dehors de la formation. Mais parfois, ces deux processus se court-circuitent. Le cas d'une élève du groupe 43 au TNS ayant de graves problèmes de dos de type sciatique est particulièrement parlant à cet égard : elle est suivie par un ostéopathe et un kiné à l'extérieur de l'école et travaille seule à se construire la musculature nécessaire pour pallier cette fragilité. Toutefois, lors des deux stages avec Marc Proulx que j'observe, elle se blesse. Elle essaye de doser mais confie avoir une telle envie d'expérimenter ce qu'on lui propose qu'elle résiste à être constamment sur le banc de touche ou à faire l'exercice à l'économie. Cet exemple met en lumière les effets pervers que peut avoir l'absence de critères de sélection physiques au moment du concours.

Bien sûr, cela serait sévère et injuste de refuser l'accès à ces écoles à des élèves trop fragiles comme c'est le cas au CNAC : avoir une sciatique (aussi aiguë soit-elle) ne semble pas interdire une carrière d'actrice. Néanmoins, ce type de fragilités implique de véritables aménagements et surtout un travail de fond essentiel pour envisager une longue et heureuse vie dans le métier. Ces écoles, telles qu'elles sont théoriquement conçues, semblent être des espaces où réaliser un tel travail : toutefois, on voit à travers ces cas particuliers que les disparités de niveau conduisent les professeurs à faire des choix qui peuvent parfois être excluants.

De plus, dans certains contextes de transmission, l'attention que les enseignants dédient au fait de se prémunir du risque de blessure est moins marquée : en effet, j'ai remarqué qu'au moment de l'atelier d'hiver de danse-théâtre en février 2015 au CNSAD par exemple, Caroline Marcadé renvoyait systématiquement les élèves à leur propre responsabilité sur ce sujet. Concentrée sur la création du spectacle, elle les laissait gérer leurs propres contraintes : fatigués et trop peu entraînés, plusieurs élèves se sont légèrement blessés pendant le travail. De même, en décembre 2014, j'assiste à une répétition de l'atelier-spectacle dirigé par Hamid Ben Mahi à l'ESTBA : plusieurs élèves sont alors à l'arrêt, blessés au cours de la semaine précédente, leur condition physique ne supportant pas l'intensité des répétitions.

Ces quelques exemples révèlent une contradiction palpable. Au moment du concours, l'impasse est faite sur la condition physique des élèves, mais une fois admis dans l'école, certains professeurs agissent comme si les jeunes acteurs étaient aptes à doser l'effort et que certaines bases devaient être acquises en amont de la formation, ou si ce n'était pas le cas, développées de manière autonome. Clarifier la question du niveau requis et sensibiliser les élèves sur ce point (sans pour autant les éliminer mais en les prévenant qu'ils devront absolument faire un travail de fond en parallèle sur leurs fragilités) nous semble particulièrement nécessaire. Sans cela, se transmet une validation implicite que ce métier puisse être envisagé dans la douleur, réinsufflant le paradigme destructeur de l'artiste maudit que ces établissements tentent, nous semble-t-il, de dissoudre progressivement.

Il existe donc plusieurs strates et étapes dans la réception des élèves qui révèlent l'existence de paradoxes et de contradictions fortes au sein de la formation. Les disciplines non-théâtrales sont à la fois envisagées avec enthousiasme et indifférence déçue. Si les élèves semblent percevoir leur potentiel sur le plan théorique, ils ne mobilisent pas toujours cette intuition au service de leur apprentissage. De plus, l'écart entre les espoirs placés en début de formation dans ces enseignements et les bénéfices récoltés au fur et à mesure du cursus creuse un sillon qui les éloigne des prédispositions dont ils faisaient preuve à leur arrivée : leur implication décline souvent passée l'étape de la découverte. En analysant les processus d'appropriation des enseignements reçus, nous tenterons de démêler ce qui conduit à une telle baisse d'implication.

2. Parler, penser, pratiquer : dynamiques d'appropriation

Dans la première partie, nous avons mis l'accent sur le caractère paradoxal du statut des élèves acteurs. Dans cette configuration, leur responsabilité est complètement engagée dans la réception des différents enseignements : or leur appropriation de la formation, accompagnée par des dispositifs pédagogiques que nous allons présenter, est conditionnée par un habitus qui en affecte les modalités. En mobilisant des éléments caractéristiques d'un possible enseignement universel tels que développés par Jacques Rancière dans *Le Maître ignorant*, nous envisagerons dans ce développement les conditions et les limites de cette étape finale du processus de transmission.

Mettre des mots sur des expériences

L'importance du langage dans le processus d'apprentissage est mise en exergue par Jacques Rancière : « Il faut que l'artisan *parle* de ses ouvrages pour s'émanciper ; il faut que l'élève parle de l'art qu'il veut apprendre¹ ». La parole est un outil d'appropriation essentiel. Dans ces écoles, elle circule assez facilement à l'échelle du cours et des relations interpersonnelles. Elle est l'outil privilégié par les élèves pour faire état de leurs expériences et avancer dans leur compréhension du travail. En cours d'interprétation, ils sont souvent sollicités par les professeurs pour décrire ce qu'ils ont traversé lors d'une scène ou d'un passage au plateau sur le mode du *feedback*. Dans la transmission des disciplines non-théâtrales, l'économie du discours diffère : de ce fait, la place de la parole dans l'appropriation du travail par l'élève s'en trouve modifiée. De plus, peu nombreux sont les espaces d'expression où l'élève est invité à formuler un *feedback* concernant la formation dans sa globalité : de ce fait, les échanges sont limités sur le sujet de la transversalité des expériences. Dans ces formations, la communication orale est donc à la fois naturelle (et parfois même abusive) et restreinte dès lors qu'il s'agit des autres arts et de la transversalité des apprentissages. En analysant ces tensions, on s'interrogera sur la nécessité et les modalités de la mise en mots par l'élève de son expérience dans la formation.

Souvent, en cours d'interprétation, le témoignage de l'élève se fait immédiatement après le jeu : les professeurs formulent différents types de questions l'invitant à décrire son expérience afin de lui permettre à la fois de la conscientiser, de l'affiner, et de partager ce qu'il a compris ou senti afin d'en faire profiter ses camarades et de participer, ainsi, à la construction du travail (le professeur rebondissant sur ses observations pour poursuivre le cours). Le fait de formuler une expérience est un moyen pour amener de la conscience sur un phénomène intuitif et ainsi transformer la fugacité de la sensation en compréhension.

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 111.

Or, je remarque que pour des raisons de gestion du temps, cet exercice de traduction se substitue parfois au refaire : le temps étant compté, les moments de parole empiètent nécessairement sur le temps de pratique et la conséquence en est que le nombre de tentatives permis aux élèves est souvent réduit. Dans la transmission de l'art dramatique, la reformulation est fréquemment privilégiée au refaire et une grande importance est accordée au langage et à ses vertus pédagogiques. À la parole des enseignants, parfois extrêmement loquaces, s'ajoute celle de l'élève et parfois même celle de ses camarades spectateurs, questionnés eux aussi sur ce qu'ils ont perçu et observé. Par conséquent, les cours d'interprétation dans ces écoles sont souvent assez bavards. La qualité de ces échanges varie proportionnellement à l'investissement de l'élève dans la tentative (s'il est au plateau) et dans l'observation (s'il est spectateur). Mais leur quantité est souvent importante et les échanges tournent parfois à la discussion, les différentes voix se mêlant indistinctement. Plusieurs élèves en témoignent, se plaignant de la prééminence du discours : « Moi ce qui semble superflu c'est un peu le blabla en fait ! À partir du moment où on fait les choses, c'est bon... » explique A., élève de la promotion 75 de l'ENSATT.

Peter Brook, dans la préface de l'ouvrage de Jerzy Grotowski *Vers un théâtre pauvre*, met en avant la difficulté à rapporter des expériences pratiques : « Parler, c'est compliquer et même détruire des exercices qui sont clairs et simples quand ils sont indiqués d'un geste et exécutés par un esprit et un corps qui ne forment qu'un¹ ». Jerzy Grotowski entérine d'ailleurs ce constat lors d'un cours donné en 1966 à l'INSAS à Bruxelles lorsqu'il affirme à propos du travail qu'il propose : « En discutant, on se cache derrière un masque² ». Selon lui la mise en mots ne suffit pas à intégrer des expériences, elle peut même, d'une certaine manière, lui nuire. En témoigne l'élève de l'ENSATT citée ci-dessus qui constate que le travail à la table, mené en amont de l'expérimentation lors de certains ateliers d'interprétation, crée parfois une forme d'inquiétude au moment du passage au plateau :

Parce que d'accord, c'est bien de débattre tous ensemble, mais souvent c'est un peu stérile, ça tourne en rond et puis tu en sors tu as l'impression d'avoir rien appris presque. Et puis en plus, c'est comme une posture surtout : il faut être dans un échange interactif, il ne faut surtout pas faire de cours magistral, c'est aux élèves de s'exprimer. « Les élèves ont des choses à nous apprendre. » Bon, peut-être, mais... Ça m'a toujours semblé être assez artificiel, finalement, tous ces ateliers. Et même freinant : parce qu'on pouvait avoir une semaine de table, à lire le texte et à en parler. Mais souvent, à le paraphraser et à être dans de la psychologie ; psychologie même qu'ils réfutent... On est souvent en plein dedans et il y a beaucoup de choses qui nous éloignent plus du jeu qu'autre chose. [...] Et d'ailleurs, combien de fois après des jours de table, d'un coup le prof dit : « bon, ben on va commencer à jouer ». Et là, on sent une sorte d'inquiétude générale ! Bah on est restés sclérosés sur nos chaises toute la semaine, maintenant comment ... ? Voilà. (A., ENSATT, promo 75)

Son propos porte plus spécifiquement sur les moments de travail à la table où la parole est l'outil principal pour aborder le texte. Il ne s'agit donc pas directement de la mise en mots d'expériences mais plutôt de la mise à jour, à travers la réflexion et l'expression langagière, d'enjeux dramatiques et de problématiques d'interprétation en amont de l'expérimentation au plateau. Néanmoins, l'inquiétude

¹ Peter Brook, Préface, in Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., 2012, p. 9. Il expose là une difficulté qu'il a lui-même rencontrée au moment de rapporter l'expérience du travail mené avec ses acteurs auprès de Grotowski.

² Jerzy Grotowski, « L'entraînement de l'acteur (1966) », in *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., p. 165.

qu'elle décrit se retrouve, à l'échelle de certains cours d'interprétation que j'ai pu observer, lorsque le professeur interrompt une scène travaillée : parfois, son intervention, doublée de celle des élèves (acteurs et observateurs) charge le plateau de mots et crée une faille d'attention qui rend la tâche plus difficile aux élèves lorsqu'il s'agit de se remettre à jouer. Enfin, ce que A. met en exergue c'est la dimension « artificielle » de la « posture » du professeur qui consiste à donner autant d'importance à la parole de l'élève qu'à la sienne, soit d'une certaine manière à les placer sur le même plan. Nous postulons que son impression de « tourner en rond » est, en partie, la conséquence de ce mélange désorganisé des voix. Parfois, les discussions animées auxquelles les élèves prennent part avec enthousiasme retardent, consciemment ou inconsciemment, le moment du retour au plateau et leur exposition au risque que représente la tentative de traduction des constats et observations exprimées à l'oral en expérience de jeu.

On retrouve cette pratique du *feedback* dans certains enseignements de disciplines non-théâtrales, mais de manière beaucoup moins systématique et surtout plus rapide. Sporadiquement, les professeurs du champ corps ménagent des espaces-temps pour que les élèves puissent s'exprimer oralement sur un exercice effectué : mais cela est beaucoup plus rare qu'en classe d'interprétation. Dans l'enseignement de Marc Proulx par exemple, le retour sur expérience se pratique souvent avec le partenaire avec lequel on a bougé, le professeur ne cadrant alors pas directement l'échange : cela entraîne les élèves à avoir des conversations constructives au moment même du travail (et non pas en dehors de la salle de classe comme c'est souvent le cas, nous le verrons plus loin). La mise en mots fonctionne alors comme un suspens avant de replonger dans l'expérimentation. Le professeur circule de groupe en groupe avec une oreille attentive afin d'ajouter des éléments ou de clarifier les points soulevés par les partenaires de travail. « On travaille pareil ici que dans un milieu professionnel sauf qu'on prend plus de temps et que l'on parle un peu plus », note Marc Proulx (cours, 10/14). Dans les cours de danse auxquels j'ai pu assister, il arrive que le professeur propose un temps de parole aux élèves après une expérimentation, mais c'est assez rare. Certains cours se déroulent entièrement sans que la capacité de l'élève à formuler des observations sur son travail ne soit sollicitée directement par le professeur.

Par contre, dans les cours individuels (de voix notamment), la capacité de l'élève à formuler ses difficultés et à estimer sa pratique des exercices est stimulée en permanence. Le dialogue avec le professeur est la base de la relation de transmission : le professeur interroge l'élève sur ses sensations et sa perception des modifications intérieures que ses consignes impliquent. Dans ces cours, l'aller-retour entre la mise en mots et le faire est beaucoup plus direct et fluide, la parole permettant souvent d'entériner une sensation plus que de l'expliquer. L'élève expose un problème qu'il rencontre (« Je sens que sur cet exercice, ma voix est coincée, elle ne sort pas ») et l'enseignant observe et écoute puis propose une modification (« Tes mâchoires sont tendues, il faut que tu ouvres la bouche »¹). Ensuite,

¹ Retranscription de paroles de cours, Cours de technique vocale avec Sonia Nedelec, ESTBA, 01/14.

l'élève met en pratique cette indication et répond à la question suivante (qui prend des formes différentes selon les professeurs mais dont l'essence est toujours la même) : « est-ce que tu sens une différence ? ». La mise en mots est dès lors axée sur l'efficacité et la mise en pratique directe. Le fait que la parole soit souvent utilisée pour valider ou entériner une expérience physique témoigne de la primauté, dans ces classes, de la sensation sur son explication et de l'expérimentation sur sa description. Marx Proulx le souligne quand il affirme à propos de son utilisation du langage dans la transmission : « j'essaye de mettre des mots, mais ce sont des sensations » (cours, 10/14). Les élèves sont donc invités à utiliser principalement l'intelligence et la mémoire du corps pour comprendre et intégrer les expériences proposées.

Toutefois, j'observe une évolution sur ce plan au fur et à mesure du cursus. Dans les premières phases du travail, les professeurs mettent l'accent sur le faire et progressivement, ménagent des temps de parole, pour que les élèves s'exercent à mettre des mots sur des expériences physiques et vocales. Souvent, ces temps de parole sont collectifs et délimités dans le temps du cours : ils viennent après une phase longue d'expérimentation et permettent de faire un bilan (ils n'interviennent pas au fil de l'expérimentation). Dans les échanges auxquels j'ai pu assister, j'ai remarqué une hésitation dans la prise de parole de certains professeurs (et en miroir des élèves) découlant, il me semble, de leur difficulté à formaliser et énoncer des critères d'appréciation du travail. « C'est délicat de vous donner mes critères » souligne Marc Proulx lors du premier stage avec le groupe 43, « il faut vous construire les vôtres. En plus, progressivement, on va se mettre d'accord sur un vocabulaire, mais pour le moment on ne se connaît pas assez » (cours, 10/14).

Cette question du vocabulaire nous semble intéressante dans la mesure où par mimétisme, l'élève va être fortement enclin à emprunter celui du professeur qui le dirige dans ses propres formulations. L'enrichissement lexical permis par cette adaptation intuitive est une chance pour celui qui apprend à parler de son art, mais peut aussi devenir une limite s'il en fait un cadre restrictif, notamment dans la perception de la formation dans sa globalité. En effet, aveuglé par l'altérité des vocabulaires des différents intervenants, l'élève pourrait être moins enclin à connecter les différentes expériences traversées : troublé par des différences de terminologie parfois tout à fait antithétiques a priori (tel professeur de voix l'enjoignant de ne surtout pas « projeter » sa voix tandis qu'un metteur en scène lui en fera la demande explicite), l'élève est tenté d'isoler les différents enseignements qu'il reçoit. D'où, peut-être, la rétention des professeurs de disciplines non-théâtrales dans ce processus de mise en mots afin de ne pas imposer à l'élève leur « langue¹ ».

Souvent, les professeurs des autres arts vivants sollicitent la réflexion des élèves à travers les indications qu'ils donnent, sans pour autant lui ménager un espace d'expression à l'intérieur du cours : implicitement, leur appropriation est renvoyée à l'intimité d'une relation au travail qui peut notamment passer par l'écrit. L'élève, silencieux, est invité à penser et à enregistrer les expériences.

¹ Cf. « La danse, c'est une langue – entretien avec Caroline Marcadé », Livret des annexes, p. 254-270.

La conséquence en est que l'apprentissage s'effectue principalement à travers la pratique et le refaire, et la mise en mots des expériences est laissée à la responsabilité de l'élève. Or, cette économie du discours a des répercussions sur l'attitude des élèves dans ces classes et leur perception de ces disciplines. Dans ses *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Charles Dullin remarquait à ce propos : « La routine est la pratique sans théorie : une action constante et renouvelée sans vue supérieure, sans réflexion¹ ». Lorsque les élèves sont moins engagés à produire une « réflexion », la « routine » a tendance à s'installer. Habitué à utiliser la parole abondamment dans les cours d'interprétation pour mettre en perspective les expériences de plateau, les élèves sont peut-être enclins à identifier la pratique des autres arts comme moins sujette à cet exercice réflexif et donc pouvant faire l'objet d'un investissement plus léger dans le travail. Lors d'un cours au Conservatoire en mars 2013, Caroline Marcadé apostrophe les élèves : « qu'est-ce qu'on fait dans cet exercice ? Quel est l'objectif ? » (cours, 03/13). À travers ces questions, elle entend vérifier que l'enjeu du mouvement qu'ils réalisent alors est clair pour eux. Le silence se fait dans la salle : les élèves paraissent étonnés de cette sollicitation. Ils tentent de répondre en donnant des éléments de description physique de l'exercice : « c'est un étirement », « ça fait travailler l'ouverture des côtes ». Mais la professeure de danse attend une réponse plus analytique à ses questions. Elle déclare finalement :

Vous êtes en train de travailler les cercles. On s'inscrit sans cesse dans des cercles, de manière latérale, frontale, arrière, périphérique. Et pourquoi s'inscrire dans un cercle ? Parce que la nature est pleine de cercles, tandis que le corps, lui, est construit sur des lignes. (cours, 03/13)

Caroline Marcadé concède : « si ce n'est pas clair pour vous c'est que j'ai dû omettre de vous en parler ». Cette anecdote pointe plusieurs choses : d'une part, le rapport à la parole du professeur influence celui de l'élève. Si le professeur utilise les mots essentiellement pour décrire et donner des consignes d'action, l'élève va être tenté d'en faire de même une fois la parole à lui. Pris au dépourvu, le surplomb analytique (appuyé sur l'expérience physique) proposé par Caroline Marcadé ne semble pas aller de soi pour les élèves. Comme nous l'avons souligné plus haut, la professeure de danse du Conservatoire a indiqué à plusieurs reprises que sa présence dans la salle l'invitait à faire cours autrement. Aussi, la réaction des élèves à sa demande n'a rien de surprenant : elle confirme le fait qu'ils sont rarement sollicités de la sorte dans ces cours, au risque peut-être de ne pas éveiller, dans ces pratiques physiques et vocales, la même acuité et le même intérêt qu'ils déploient dans les classes d'interprétation.

Le manque d'implication que nous avons soulevé plus haut pourrait éventuellement être la conséquence de ce déséquilibre radical entre l'expérimentation et sa mise en mots dans le travail de l'interprétation et dans celui des autres arts. Moins objets de discours, les autres arts vivants passeraient pour moins subtils et importants.

¹ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 295.

Garder une trace : la place de l'écrit

Le carnet de notes est devenu un outil indispensable de la formation. Plus de 80 % des élèves ayant répondu à l'enquête affirment utiliser l'écriture dans le cadre de leur apprentissage, et plus de la moitié d'entre eux de façon quotidienne. De plus, la moitié des apprentis acteurs interrogés en entretien affirme avoir une pratique assidue de la notation : certains expliquent avoir toujours leur carnet à portée de main afin de pouvoir prendre en note à la fois les exercices pratiqués, les propos des professeurs et les expériences traversées. « Quand je suis paumé, j'écris », déclare P. élève de l'ENSATT de la promotion 74 : « L'écriture c'est pour moi l'objet de la remise en question » (P., ENSATT, promo 74). Georgia Ives, danseuse dans la compagnie Gallotta et formée au CNSMDP en danse contemporaine, m'explique qu'au moment de son apprentissage, elle n'utilisait pas du tout l'écrit : « J'ingurgitais tout ça par le corps. Même si je pense que ça aurait été très intéressant de le faire parce que j'aurais eu une trace maintenant. Mais j'ai l'impression que j'ai quand même gardé ça dans le corps et dans la danse » (ent., 03/16). L'écriture est devenue un outil de travail pour elle au moment de passer son diplôme d'État : « Pour donner il faut savoir vraiment ce que tu veux donner, et pour ça il faut mettre au clair, et mettre au clair ça passe aussi par l'écrit¹ ». Il nous est impossible de tirer des conclusions à partir de ce seul témoignage, mais il semblerait que l'écrit soit beaucoup moins fréquemment mobilisé dans la formation des interprètes des autres arts vivants (danseurs, musiciens, chanteurs et circassiens). Que la prise de note soit un outil fondamental de la formation du comédien est un phénomène récent, impulsé par les directions pédagogiques de ces établissements.

Plusieurs élèves interrogés témoignent avoir été aidés par les commandes de l'équipe pédagogique de type journal de bord pour instaurer ce réflexe : « ça m'a permis de prendre le coup de main » (D., TNS, groupe 43) et de dépasser « la peur de ne pas savoir écrire bien » (G., ENSATT, promo 75). Au TNS, comme il le faisait au TNB, Stanislas Nordey demande aux acteurs de tenir un carnet de bord organisé de la manière suivante : « traces », « troubles », « questions ». Ces trois mots rappellent sensiblement les trois questions du maître à l'élève que rapporte Rancière : « Que vois-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en fais-tu ?² ». L'élève doit y répondre, quitte à revenir ensuite sur ses conclusions, « et ainsi à l'infini³ ». Stanislas Nordey demande aux acteurs du TNS de lui transmettre régulièrement des extraits de ce carnet : il devient ainsi un support de suivi. À l'ENSATT, les élèves de la promotion 2016 ont été accompagnés par Nicolas Doutey sur un projet similaire : la première année, il leur était demandé de tenir un journal de bord de manière assez libre. Puis, suite à des échanges avec l'auteur et dramaturge et une relecture des notes de l'année, les élèves ont chacun choisi un thème ou une problématique qui leur importait particulièrement dont ils ont fait le sujet principal de leur journal de deuxième année. À la rentrée 2015, Serge Tranvouez initie une démarche similaire à l'ESAD : il baptise ce support de réflexion et d'expression des élèves les « Impressions ». Depuis, des notes de

¹ Cf. « C'est un peu l'opéra des danseurs contemporains – entretien avec Georgia Ives », Livret des annexes, p. 336-344.

² Jacques Rancière, *Le Maître ignorant, op. cit.*, p. 42.

³ *Ibidem*.

travail d'élèves sont régulièrement mises en ligne sur le site de l'école dans l'optique d'ouvrir une fenêtre inédite sur la formation¹. Ces trois propositions incitent l'élève à effectuer une notation régulière et à mener une réflexion transversale sur les différents enseignements qu'il traverse : aucun cloisonnement disciplinaire n'entrave, sur ce support écrit, la circulation de la pensée.

Certains d'entre eux me confient avoir, ce faisant, retrouvé un rapport à l'écrit simple et personnel. D'autres témoignent des divers bénéfices d'une telle pratique : « ça permet de nommer les choses » (S., ENSATT, promo 76), d'éviter les déformations de la mémoire (A., ENSATT, promo 76), mais aussi de tuer le temps de façon utile quand surgit l'impression « que l'on parle trop » dans les cours (D., TNS, groupe 43). Certains ont élaboré de véritables méthodologies de notation : G., élève du groupe 43 au TNS, explique avoir deux carnets, un grand et un petit. Le grand pour « tout ce qui se passe en cours, ce que l'on voit pendant les heures officielles de travail » et le petit pour « une prise de note plus sensitive » (G., TNS, groupe 43). Certains expliquent que leur rapport à l'écrit déborde le cadre de la formation. Plusieurs élèves confient avoir une pratique de l'écriture dramatique, mais aussi romanesque ou poétique. Des stages d'écriture (cette fois-ci créative) sont d'ailleurs proposés dans plusieurs des écoles du corpus².

Ceux qui n'utilisent pas ou très peu ce support déclarent se contenter d'une mémoire des expériences (ou plutôt des paroles) : « tous les trucs que les grands profs me disent et qui m'ont marqué, je n'ai pas besoin de les noter, je m'en souviens mot pour mot » (H., CNSAD, promo 2017). Certains expliquent réserver la notation aux cours de théorie dispensés dans le cadre du partenariat avec les universités. Plusieurs des professeurs de disciplines non-théâtrales interrogés déclarent inviter les élèves à prendre des notes, mais pas de façon systématique : « pas assez », selon Muriel Barra, qui souligne avoir l'intention d'insister sur ce point avec les élèves entrants. Nadia Vadori-Gauthier affirme qu'elle a toujours incité les élèves à écrire dans le courant de ses ateliers, mais sans jamais les y forcer : « Il y en a qui se rendent compte tardivement qu'ils auraient bien fait de noter. Alors ils reviennent : que pour noter. Ils se refont une année de notes. Parce qu'ils se sont rendu compte qu'ils ne sont pas capables de réutiliser tous les outils qu'ils ont expérimentés » (ent., 02/16).

Mais se « refaire une année de notes » n'est pas toujours possible... L'écriture a donc plusieurs fonctions : la première est d'être un assistant mémoriel, support de dépôt des outils et exercices divers afin d'être en mesure de les retrouver et les utiliser, une fois la formation terminée. Étant donné sa densité, ce support devient essentiel pour ne pas être débordé par la multitude d'informations reçues. La seconde est d'offrir un espace intime de réflexion sur le travail en cours — intimité partagée dès lors que ces carnets de bord sont lus par les responsables pédagogiques ou autres intervenants. Au cours du colloque de février 2015 à l'ENSATT portant sur « l'idée de recherche », plusieurs intervenants font mention de cet aspect. Bruno Meyssat, metteur en scène et pédagogue demande aux

¹ Voir <http://www.esadparis.fr/?s=Impressions>, consulté en septembre 2017.

² En 2015-2016, Clément Bondu est intervenu à l'ESAD et Roland Fichet au TNS, tous deux pour animer des stages d'écriture.

acteurs avec lesquels il travaille (professionnels comme élèves) de tenir un journal¹. Il considère que l'acteur est le mieux placé pour savoir ce qu'il sent et comprend dans le travail et que c'est à lui d'en faire la synthèse et l'analyse à travers une « notation organique² » des expériences. En entretien, plusieurs élèves ont ouvert des carnets pour me montrer le « style » de leur prise de notes ; certains m'ont même proposé d'y avoir accès. Entrer dans la formation par le biais des écrits des élèves serait particulièrement intéressant, mais nécessiterait une étude spécifique. Je me contenterai ici de quelques réflexions sur le contenu et la forme des notes auxquelles j'ai pu avoir accès, en lien avec la notion d'appropriation du travail.

Guidés par les consignes d'écriture des responsables de la formation, les élèves semblent jouer le jeu avec enthousiasme de l'élargissement de leurs observations pratiques. En effet, à la lecture de ces diverses notes, je remarque qu'ils sont fortement enclins à faire de l'écrit le lieu d'un surplomb réflexif qui tente de partir des expériences traversées pour ouvrir la perspective ; au risque parfois de basculer totalement dans une prose théorico-lyrique, à l'instar de ce témoignage d'un élève de l'ESAD, écrit en février 2016 et publié sur le site de l'école.

Le processus de création.
C'est un processus qui permet d'aboutir à une création.
Une création. Qui sort de terre. Tel Adam.
Dans quel but ?
C'est pas important.
Ce qui importe c'est le processus.
Après les Loups, les fachos, voici les étourneaux.
Les étourneaux.
C'est beau à voir.
C'est très très beau.
Toute cette fluidité de la singularité au service du collectif.
C'est beau.
À faire c'est moins évident
Pourquoi ?
Nous ne sommes pas des étourneaux.
Pourquoi ?
Parce que nous venons de la terre, d'Adam.
Et ce qui importe c'est le processus, pas la création.
La singularité dans le collectif, oui mais pas trop.
Pas trop ?
Oui, pas trop.
Parce que trop de singularité tue le collectif, et l'envie de fluidifier la vague des étourneaux.
On se sent perdu dans cette vague parce qu'on ne nous voit pas ??? Oooh non petit choux ne t'inquiète pas tu existes quand même on te voit tu existes rassure toi tu existes, tu existes.

¹ Bruno Meyssat, intervention dans le cadre du colloque « L'idée de recherche dans les pratiques du théâtre de la fin du XIXe siècle à aujourd'hui », Colloque à l'ENSATT en partenariat avec l'Université Lyon 2 et l'ENS de Lyon, équipe de recherche ENSATT-Passages XX-XXI, dirigé par Mireille Losco Lena, Anne Pellois et Julie Sermon, février 2015. Dans son intervention sur l'école de l'Arena Goldoni de Craig, Patrick Bourgeois (chargé du fonds Craig à la BNF) rappelle que celui-ci demandait aux acteurs de la formation de tenir des « carnets d'expérience » qui rappellent sensiblement les propositions développées dans les écoles de notre corpus.

² Bruno Meyssat, *Ibid.* Propos retranscrits par Emma Pasquer.

Je pense très sincèrement que tous les étourneaux voient un thérapeute chaque semaine. Sûrement quelques conflits avec soit même, avec un oncle un peu trop présent pendant l'enfance ou d'ordres affectifs à régler... Petits étourneaux. Tout petits.

Après c'est reparti jusqu'au prochain problème existentiel.

Le processus de création, c'est bien.

On en voit on en bouffe on en explore on en éprouve.

Et c'est du temps de gagné. Pour le futur. Nous petits étourneaux qui sommes voués à former nos propres volutes.

Ah oui mon petit problème existentiel... comment j'apprends un texte, misère. Je me lève, difficilement, et pardon pour le terme barbare, pour faire de la technique, j'apprends, j'emmagine, je me confronte, mais !

Je ne l'éprouve jamais...mon but avec cette barbarie c'est de l'appliquer au plateau parce que c'est censé être mon futur métier et que je dois être apte et professionnel sinon mieux vaut vendre des gateaux... mais !

Être en possession de tous ces outils. De tous nos outils. Ooooh oui ça fait rêver. Mais !

Je ne sais pas comment faire...

Parce que je ne fais jamais... ou 10 min toutes les deux semaines, quand je me lève pardon pardon je m'excuse.

Le cœur prend la place de l'esprit.¹

Dans ces lignes, il apparaît clairement que la mise en forme de cette pensée (style, métaphores) importe autant à son auteur, que son contenu (factuel et théorique). L'élève met en avant plusieurs grands sujets du travail de l'acteur (la place de l'individu dans le collectif, le nécessaire développement de la technique pour aller vers une liberté d'expression, la gestion de ses problèmes existentiels en dehors de l'espace-temps du travail) dont on devine qu'ils lui ont été inspirés par son expérience pratique, c'est-à-dire les cours et stages traversés dans les semaines qui ont précédé cette prise de note. Cet écrit découle donc directement de son vécu d'élève et se propose de prendre appui sur celui-ci pour exprimer des idées et des positionnements plus larges, en lien avec l'art et le métier d'acteur. Néanmoins, nous remarquons que la description des situations traversées qui l'ont mené à ces réflexions générales ne figure pas dans ces notes. De plus, cette mise en mots ne semble pas être le lieu de la formalisation de solutions et de propositions aux problématiques identifiées. Le fait que Serge Tranvouez propose de rendre ces écrits publics en les publiant sur le site de l'école affecte certainement la posture adoptée par les élèves dans cet exercice. Toutefois, il semblerait que cette tentation de la théorisation de l'expérience à travers l'écrit ne soit pas uniquement liée à cette perspective. En effet, l'écrit tend à devenir le lieu du bilan et des conclusions, le support aussi de réflexions transversales qui mêlent indistinctement questions existentielles, éthiques, esthétiques et même parfois, philosophiques. V., élève de la promotion 74 de l'ENSATT, explique avoir décidé, en deuxième année, d'écrire sur la joie :

Une des choses qui m'a souvent questionnée, c'est la joie : parce que c'est un métier où il faut être joyeux. Dans les tragédies, dans les comédies. Il faut être dans la joie de ce que tu fais. [...] Moi je suis quelqu'un de très joyeux et je passe par de grands moments de mélancolie et du coup, quand je suis dans ces moments-là, j'ai tout qui s'effondre, j'ai l'impression que je suis plus capable, que c'est

¹ Maxime Atmani (Promotion 2017), « Impressions », février 2016, voir <http://www.esadparis.fr/wp-content/uploads/2016/03/Maxime-A.pdf>, consulté en novembre 2016. Nous reproduisons ce texte tel qu'il est édité sur le site de l'école.

pas fait pour moi. Du coup, je passe par des périodes de doute par rapport à ça, immenses. Ce n'est pas du tout parti, ça reste. Je pense que c'est bien, c'est sain d'une certaine façon que ça reste. (V. ENSATT, promo 74)

L'écrit devient donc le lieu de l'élaboration d'une pensée personnelle, issue de la pratique et infusée par elle et en même temps débordant les cadres, à la fois des enseignements particuliers et de l'école.

Dans cet élargissement de la perspective que permet l'écrit, nous remarquons un risque d'éloignement de la pratique. En effet, si l'écrit découle de l'expérience concrète, il ne permet pas toujours d'y revenir avec des informations claires et précises. Dans les « Impressions » de l'élève de l'ESAD citées ci-dessus, celui-ci signale à plusieurs reprises les difficultés et résistances qu'il rencontre au sujet de la technique (« Je ne l'éprouve jamais... mon but avec cette barbarie c'est de l'appliquer au plateau », « Je ne sais pas comment faire... ») ; sur un mode laconique, il semble même confier manquer de rigueur dans son travail (« Parce que je ne fais jamais... ou 10 min toutes les deux semaines, quand je me lève pardon pardon je m'excuse ») sans pour autant envisager des modifications de cette attitude. Aussi, j'ai constaté une tendance des élèves à prendre, avec ce support d'expression, la pratique comme un tremplin pour penser l'art et le métier d'acteur, sans que cette mise en mots et en pensée ne soit nécessairement un appui pour dégager des lignes d'action. Autrement dit, l'écrit tend à devenir le lieu de l'exercice libre de la pensée et moins celui de la recherche méthodique de solutions aux problèmes rencontrés.

Penser sa pratique et son art : mettre l'exercice réflexif au service du faire

Un des vœux de Marcel Bozonnet à son arrivée à la direction du Conservatoire en 1993 était de sensibiliser les jeunes acteurs à la nécessité d'élaborer une pensée autonome sur leur pratique et d'en faire « des amateurs d'art ». Dans les premiers mois de son mandat, il remarque que « les élèves [...] ne vont pas au théâtre » (ent., 11/15). À cette époque, le Conservatoire organise des conférences ouvertes au public et invite des intellectuels issus de plusieurs disciplines : dans l'auditoire, les étudiants font figure d'exception, déplore-t-il. Inciter les jeunes comédiens à lire, à s'intéresser aux autres arts, à aller au théâtre et être des spectateurs avertis, est donc devenu l'un de ses engagements en tant que directeur. Cette exigence a été progressivement intégrée au cahier des charges des écoles supérieures.

À l'heure actuelle, les cours théoriques sont dispensés par des professeurs d'université, spécialistes en Études théâtrales : ils portent donc principalement sur la culture théâtrale. Toutefois, quand Daniel Mesguich propose aux élèves des cours de philosophie ou de linguistique, il suggère d'élargir le champ. À l'origine de sa démarche, un constat irrité :

Tous ces jeunes acteurs font du théâtre comme s'ils étaient des ouvriers spécialisés en art drama. Mais on n'est pas des ouvriers spécialisés en art drama, on est les plus grands artistes de notre époque. Donc il faut qu'on connaisse le monde, qu'on le maîtrise, qu'on sache ce qui se passe, les enjeux géopolitiques, pourquoi le théâtre est subventionné comme si et pas comme ça, pourquoi dans tel pays

il ne l'est pas du tout... qu'on sache où on en est dans notre art. Une grande école se doit de faire ça.
(ent., 10/12)

L'exercice de la pensée et l'abord des sciences humaines peuvent constituer, dans une formation éclatée, une occasion de se rassembler et de construire « un endroit de cohérence » et « un axe de recherche » : c'est, du moins, l'expérience de Julie Brochen en tant qu'élève du Conservatoire. Elle témoigne que la rencontre avec Robert Abirached et la philosophie lui ont permis de « réunir tous ces flux » et de « commencer à tisser [son] chemin » (ent., 09/15).

« Armer intellectuellement » les élèves pour les conduire à s'interroger sur leur art est un des défis que se sont données ces écoles¹. Aujourd'hui, la situation de méconnaissance culturelle (et même d'indifférence) décrite par Marcel Bozonnet puis Daniel Mesguich semble avoir énormément évolué. Les élèves fréquentent pour la plupart assidûment les salles de théâtre, et ce malgré leur emploi du temps chargé. Dans leurs lectures, on compte des ouvrages théoriques sur le théâtre (Artaud, Jovet, Stanislavski, Grotowski et d'autres), mais aussi de la philosophie, de la sociologie, des poètes et des romanciers. Questionnés sur les artistes qui les inspirent, ils sont plutôt prolixes et ne s'arrêtent pas, ni aux frontières de la France, ni à celle du théâtre. De plus, interrogés sur leur estimation de leur propre progression dans les trois champs de travail suivants, Corps, Voix et Pensée², sept d'entre eux mettent clairement l'accent sur ce dernier point. « C'est là où je pense que je grandis le plus », souligne H. ; « c'est ça qui m'a fait le plus bouger dans mes envies » affirme L., tous deux élèves de la promotion 2017 au CNSAD. « C'est ce qui peut changer le plus rapidement, parce que ce n'est pas technique », explique P., élève de la promotion 74 de l'ENSATT lorsqu'il constate que sa progression sur ce sujet depuis son entrée dans l'école est éminente. D., élève du groupe 43 du TNS s'exclame même : « Ah mais ça... De toute façon, on ne fait que ça ici ! » Par là, elle désigne à la fois la dynamique de son groupe et celle impulsée par le directeur de l'établissement, Stanislas Nordey, dont l'un des engagements est de sensibiliser les élèves acteurs à la nécessité de se positionner dans leur apprentissage et d'élaborer une pensée autonome et évolutive de leur pratique. Plusieurs élèves mentionnent le doute et la remise en question comme des étapes traversées dans la formation notamment à travers l'exercice de la réflexion : « On te fait perdre toutes tes certitudes. Je suis arrivé avec beaucoup de certitudes et je ressors avec beaucoup de questions » (S. ENSATT, promo 76). Cette entreprise de déconstruction réflexive suscite de la curiosité et un élan de recherche chez certains, de l'inquiétude et une perte de confiance chez d'autres. Le ressenti des élèves sur ce point est sensiblement différent en fonction de leur âge au moment de leur entrée dans l'école et de leur parcours de formation antérieur : ceux qui sont passés par une classe préparatoire ou une formation

¹ Michel Simonot : « Former, c'est mettre les artistes en rapport vivant avec les questionnements de l'art qu'ils pratiquent. C'est leur donner les moyens d'être individuellement, en permanence, capables et, particulièrement, désireux de se saisir de ces questionnements. Non seulement pour les comprendre, mais, surtout, pour les explorer et pour les ouvrir toujours plus. En résumé, "former" a pour moi, en premier lieu, le sens suivant : armer intellectuellement, esthétiquement et pratiquement chacun pour nourrir individuellement et collectivement les questions posées aujourd'hui par la représentation dans les arts de la scène ». In « Manifeste pour une pédagogie en mouvement. La Formation au risque de l'art », in *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène*, op.cit. p. 11.

² Cf. « Paroles d'élèves – Questionnaire d'entretien », Livret des annexes, p. 300-303.

théorique à l'université sont souvent plus mesurés sur ce point, tandis que les élèves les plus jeunes rapportent une transformation radicale : « C'est abyssal », décrit G., élève du CNSAD ayant intégré la formation directement après son baccalauréat. Les élèves soulignent qu'ils se sentent plus capables de nommer et d'expliquer leurs élans spontanés et certaines de leurs affinités instinctives : « avant, j'étais un chien fou et maintenant je sais pourquoi je suis un chien fou » déclare P., élève de la promotion 74 de l'ENSATT.

Les élèves ne précisent pas quels enseignements leur ont permis de progresser à ce niveau-là. Néanmoins, suite aux observations développées dans la partie précédente, il semblerait que la gymnastique intellectuelle qu'ils décrivent soit principalement stimulée par les professeurs et intervenants en art dramatique. Bien sûr, ce constat pourrait être nuancé : D., élève du groupe 43 souligne qu'à travers son enseignement au TNS, Marc Proulx, par exemple, transmet non seulement des techniques mais également « un rapport au travail, à l'invention, au jeu, au ludique, au sérieux, à ce que c'est qu'être un artiste » (D., TNS, groupe 43). Dans le prolongement de ce que nous formulions à propos de la mise en mots, il se peut que le désengagement observé au fur et à mesure de la formation dans l'apprentissage des disciplines non-théâtrales soit en partie lié à ce monopole du surplomb réflexif. « Quand on comprend pas ce qu'on fait », note Caroline Marcadé, « on est malheureux » (cours, 03/13). Survient alors un aplanissement des expériences pratiques. Un autre risque est que le travail de fond soit assimilé à un travail sur soi délié d'une perspective artistique. C'est ce que Caroline Marcadé récuse quand elle rappelle aux élèves qu'il ne s'agit pas d'un « cours de bien-être¹ ».

Au contraire, certaines interventions dirigées par des artistes issus d'autres disciplines mettaient sciemment l'accent sur cette dimension réflexive en proposant des expérimentations dansées (pour Emmanuelle Huynh et Loïc Touzet) et chantées (pour Christophe Imbs) à partir de concepts théoriques. Par exemple, dans son stage de mars 2015 avec le groupe 42 du TNS, Christophe Imbs présentait aux élèves quatre notions pour aborder le travail sur le son dès le premier jour : le volume, la hauteur, la durée et le timbre. La semaine de travail s'ouvrait par une réflexion théorique autour de l'interrogation suivante : « Qu'est-ce que la musique ? » Et au fur et à mesure des jours, ces réflexions aboutissaient à des expérimentations et même, les soutenaient en leur donnant des cadres. Les élèves, sollicités intellectuellement, étaient extrêmement actifs et s'investissaient de plus en plus, à mesure que le travail avançait, dans les improvisations vocales et instrumentales. D'abord troublés par ce démarrage quelque peu austère et explicatif, ils semblaient apprécier ensuite, dans les expérimentations, l'appui et en même temps la responsabilité que cette base leur apportait.

Les cours théoriques dispensés par Christine Farenc à l'ESAD sont construits sur un aller-retour similaire entre théorie et pratique. Bien que cet enseignement ne rentre pas dans notre corpus d'observation, il nous semble intéressant d'en décrire brièvement le parti pris dans la mesure où les

¹ Caroline Marcadé (cours, 04/14)

répercussions d'une telle proposition dans la capacité d'appropriation de l'élève de la formation peut s'en trouver affectée. Elle a intitulé son intervention (qui se déroule sous la forme d'un stage de trente-six heures) : « Philosophie pratique à l'usage de l'acteur intermittent¹ ». Son postulat de départ est que pour être un acteur autonome, formidable et heureux de faire ce métier, il est nécessaire de prendre un peu de distance, au départ intellectuelle, et que l'exercice de la pensée permet de dépasser des seuils et d'avoir des outils pour progresser. Elle place, au centre de son enseignement, la notion de responsabilité. Elle propose d'abord aux élèves une série de questions, à la fois générales et concrètes, telles que : « de quoi avez-vous besoin pour jouer ? » ou « quel est votre meilleur/pire souvenir d'interprétation ? ». Et leur demande aussi de proposer leur définition aux notions suivantes : « présence », « public », « corps », « vocation ». Des réponses des élèves, partagées collégialement sous couvert d'anonymat (la professeure recueille leurs réponses et les lit à haute voix sans mentionner le nom de leur auteur), émergent alors des questionnements communs et récurrents. La lecture de textes de sciences humaines constitue l'outil qu'elle avance pour trouver des réponses à ces interrogations pratiques. Elle extrait de ces lectures huit concepts opératoires : le *kairos* (Aristote), le *conatus* (Spinoza), le Moi-peau (Anzieu), le vide et le plein (Lao Tseu), la réification et l'autoréification (Honneth), le visage (Lévinas), la fatigue de soi (Ehrenberg) et l'ascétisme (Marc Aurèle, Épictète, Sénèque). La dernière étape du processus qu'elle propose aux élèves est l'élaboration de ce qu'elle a appelé des « corpo-concepts » : les élèves doivent choisir un concept parmi tous ceux évoqués dans la semaine et proposer une utilisation concrète de celui-ci au plateau. L'enjeu de ce dernier moment du travail est de « traduire en corps » les sujets abordés intellectuellement à travers les lectures : « *to physicalise* » souligne Christine Farenc, utilisant un terme anglais qui n'a pas d'équivalent direct en français. Au terme de ce processus, elle suggère que faire ce transfert de la clarté intellectuelle au plateau une fois est bien sûr insuffisant et qu'il faudra, ensuite, aux élèves, « mettre en routine » le protocole proposé.

Cette proposition nous semble stimulante. En effet, le surplomb à partir de concepts de sciences humaines, proposé par Christine Farenc, est *in fine* à la fois réellement transversal et ancré dans une situation sociopolitique qu'elle ne cesse de rappeler, d'où la mention du statut social (« acteur intermittent ») du comédien en France, dans le titre de son intervention. De plus, la transformation des réflexions de la semaine en « corpo-concepts » constitue une forme d'accompagnement des élèves dans ce passage, délicat, entre pensée théorique et application pratique. Or, c'est bien de l'absence de processus de transformation de la pensée en action que semblent pâtir les enseignements non-théâtraux. Entre les réflexions que les élèves ont formulées sur ces apprentissages et leur attitude en cours, j'ai parfois pu observer un hiatus révélateur. Que l'interprète doive être en mesure d'élaborer une pensée de sa pratique semble aujourd'hui une évidence transmise dans ces formations. Mais que l'exercice de la pensée, en retour, puisse être la source d'outils, mobilisés, ensuite, dans la pratique

¹ Christine Farenc a rédigé un article présentant cette proposition singulière. Voir <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une-pour-une-philosophie-pratique-a-lusage-de-lacteur-intermittent/>.

pour la densifier, l'éclaircir et la traverser ne l'est pas tant : encore une fois, les observations que nous formulons à propos des disciplines non-théâtrales nous semblent révéler des comportements plus globaux, ici sur la question du passage de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie dans le cadre d'une formation d'acteur.

« Faire les liens » : concevoir et exploiter l'« entre » des enseignements

« Faites les liens ». Pendant mes séjours, j'ai maintes fois entendu cette injonction, adressée aux élèves par les professeurs et les équipes de direction. Travailler à la « *liaison* organique entre les enseignements complémentaires¹ » était déjà un vœu formulé par Vitez dans ses « Propositions pour un enseignement différent ». Or, « faire les liens » entre les expériences et disciplines traversées dans la formation implique à la fois de mettre en pratique les connaissances acquises à travers un apprentissage donné dans le reste de la formation (par exemple, d'utiliser le travail de la technique vocale pour échauffer et placer correctement sa voix en stage d'interprétation, et ce, sans l'aide du professeur spécialiste de cette question) et de penser la formation dans sa globalité, c'est-à-dire de développer une clarté sur les outils et les sujets qui traversent les différentes matières abordées. Ces deux tâches ne sont pas évidentes. Lors d'une table-ronde organisée par le CNT au sujet de la formation théâtrale, Jean-Yves Ruf (qui a été élève au TNS) témoignait de cette difficulté, identifiée a posteriori : il avait pratiqué le hautbois en amont de sa formation théâtrale, sans conscientiser, à l'époque, que sur un sujet comme la respiration, cette pratique pouvait être une source de compréhension transversale et un appui dans son travail de comédien. Il a réalisé, plus tard, le lien évident qui existait entre ces deux apprentissages².

Dans *La Construction du personnage*, Stanislavski souligne à propos des enseignements portant sur la voix qu'ils n'ont de valeur qu'à condition d'être mis en lien avec le reste de la formation. Leur incomplétude se transforme alors en interdépendance créatrice. Il s'exclame :

Quelle excellente chose ce serait si les professeurs de chant enseignaient en même temps la diction, et si les professeurs de diction enseignaient en même temps le chant ! Mais puisque c'est impossible, il nous faut avoir des spécialistes des deux techniques, travaillant parallèlement.³

Or, même si les discours des équipes pédagogiques mettent l'accent sur ce point, les élèves pratiquent difficilement cette circulation des savoirs. Ils ont même plutôt tendance à séparer les différents contextes d'apprentissages.

Le rythme de la formation semble être le premier obstacle à une telle dynamique. J., élève à l'ESTBA, en témoigne : « Le stage, c'est tellement un truc à part entière des fois que c'est une bulle et que les choses ne rentrent pas forcément. C'est déjà un apprentissage totalement autre que l'on est en

¹ Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 91.

² Jean-Yves Ruf, « Table ronde. Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », CNT, jeudi 18 février 2016. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 96.

train de faire » (J., ESTBA). Plusieurs élèves relèvent cette impression qu'ils doivent systématiquement faire table rase afin d'être totalement disponibles à la proposition de l'intervenant suivant. Dans cette perspective, la poursuite des cours réguliers pendant les stages d'interprétation peut même sembler source de déconcentration voire de confusion. À l'exception de D., élève du groupe 43 au TNS, qui remarque que tout en donnant l'impression de se contredire, les divers intervenants lui semblent finalement parler de la même chose, la majorité des élèves expliquent tenter au maximum de ne pas mélanger les outils accumulés afin de faire en sorte de « vivre à fond les stages » (A., ENSATT, promo 76).

Certains déplorent aussi le manque d'espace-temps laissé disponible pour les exploiter. « Une école te donne des choses mais il faut de l'espace pour les mettre en pratique », explique A., élève de la promotion 75 de l'ENSAT. Ils décrivent parfois la sensation de devoir remettre à plus tard (à la troisième année, ou même, à leur sortie de l'école) l'utilisation des ressources stimulées par les enseignements. Comme si l'école devenait l'espace de thésaurisation de connaissances et que sa sortie allait permettre de les transformer en expérience. D'où, parfois, l'impression d'être à la fois submergé d'informations et de ne pas se sentir progresser. Muriel Barra explique que ce tempo permet d'entraîner « une mobilité du cerveau » précieuse, parce que « la vie, c'est quand même ça : on a plein d'infos de plein de choses différentes tout le temps » (ent., 09/15). Selon elle, le rythme de la formation leur permet de prendre l'habitude de « cutter », « de zapper d'un truc sur un autre », apprentissage pouvant servir dans une carrière d'acteur intermittent.

Une autre limite à ce processus est l'existence de routines de cloisonnement de la part des élèves. À la suite de Christine Farenc, rappelons que « l'acteur en France est d'abord “formé” dans l'Éducation nationale généraliste » et construit alors des « réflexes » dont celui de « “saucissonner” les savoirs¹ ». Au collège comme au lycée les différents champs de la connaissance sont organisés selon une logique analytique : l'histoire n'est pas la géographie, comme les mathématiques ne sont pas les sciences physiques et encore moins la musique ou les arts plastiques. Les passerelles entre ces enseignements sont ténues voire inexistantes et de ce fait, la capacité des élèves à « faire les liens » se retrouve très peu sollicitée dans l'enseignement général. Les élèves acteurs sont inconsciemment dépositaires d'un tel héritage : « faire les liens » n'est pas un réflexe acquis. D'une certaine manière c'est l'habitude inverse, qui est de dissocier, qui prévaut. Lors d'un cours à l'ESTBA en avril 2014, Sonia Nedelec, professeure de technique vocale, exprimait aux élèves sa déception : en effet, quelques jours auparavant, elle était venue assister à la présentation de fin de stage de masque, dirigé par Philip Boulay, et elle avait constaté que les voix des acteurs étaient pratiquement toutes les mêmes (serrées

¹ Christine Farenc : « Le premier conditionnement, le premier déterminisme de l'acteur français, c'est l'Éducation nationale. Il y élabore ses schémas de pensée, son rapport littéraire à la langue, y développe ses cerveaux, surtout le gauche, sa capacité analytique à “saucissonner” les savoirs, son rapport au monde, accède rarement à une connaissance unifiée, y apprend la puissance de la raison, la supériorité de l'esprit sur les sens, y développe une logique. Il a peu l'occasion d'exercer sens de l'initiative, du risque, de l'autonomie. Surtout, sa capacité, corps et esprit, à rêver et à imaginer est peu sollicitée ». In Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 70.

en haut et serrées en bas) et qu'il manquait un travail technique et créatif sur celles-ci qui aurait pu enrichir les personnages masqués. Dans son discours, elle déplorait surtout que les élèves n'aient pas fait la connexion entre le travail qu'ils mènent avec elle et celui proposé par Philip Boulay. Elle leur indiquait qu'avec son aide, ils auraient pu explorer plus de possibilités, pour enfin conclure : « Il faut faire les liens avec la technique vocale » (cours, 04/14).

Connecter les apprentissages nécessite donc un accompagnement des professeurs et des équipes pédagogiques. Plusieurs enseignants témoignent agir en ce sens. « Souvent, je demande aux élèves sur quoi ils sont en train de travailler et avec qui », explique Valérie Onnis, qui observe qu'ils n'ont pas ce réflexe. Or, « quand ils ont un lien, les choses deviennent plus claires » (ent., 03/15). De même Françoise Rondeleux explique : « Parfois, je fais le chemin entre voix parlée et voix chantée avec ceux qui ne font pas seuls le lien » (ent., 11/13). Au contraire, Caroline Marcadé affirme que « c'est la mission des élèves » de faire cela et que les liens entre les enseignements proposés au CNSAD sont « extrêmement fluides et naturels » (ent., 04/15) : elle mentionne pour appuyer ce constat que la directrice Claire Lasne Darcueil ainsi que Sandy Ouvrier (professeure d'interprétation) ont toutes deux été ses élèves et que cette filiation suffit à rendre clair le lien entre sa transmission de la danse et l'art dramatique. Cependant, comme l'ont remarqué les professeurs cités ci-dessous, lien théorique et application pratique de cette transversalité ne vont pas toujours de pair. Marc Proulx le remarque à propos des élèves entrant dans l'école :

Tu as des jeunes qui arrivent avec une pratique physique, avec des techniques bien sûr. Il y en a qui ont fait du sport de compétition. Mais c'est très rare que l'on voie un lien, que l'on voie que ça se connecte. Mais tu peux connecter à n'importe quoi : tu peux connecter le tricot à ton travail d'acteur. Parce que là où ce n'est pas clair, c'est que tout est physique. Parler c'est physique, chanter c'est physique. Parce que l'on passe par la matière, on est constitué de matière. (ent., 11/13)

Bien sûr, c'est en dernier lieu du ressort de l'élève de construire une cohérence globale au sein même de l'expérience de la pluralité : sa responsabilité sur ce point est entière, personne ne peut le faire à sa place. Mais un accompagnement est nécessaire pour défaire ou du moins diminuer un réflexe extrêmement fort de séparation des savoirs.

De plus, la hiérarchie entre les enseignements se retrouve dans cette circulation. En effet, le transvasement des compétences et réflexions d'une discipline à l'autre se fait souvent de manière unilatérale : quand il fait cet effort d'attention, l'élève va plus volontiers utiliser ce qu'il a appris en cours de chant pour placer sa voix et répondre aux demandes du directeur d'acteur, ou mobiliser les qualités acquises en cours de danse, dans son jeu, qu'il ne va profiter des éclaircissements reçus en cours d'interprétation pour enrichir son apprentissage des autres arts. De même, dans les discours des protagonistes de ces formations, c'est uniquement dans ce sens que la nécessité de « faire des liens » est présentée. Cette injonction est d'ailleurs principalement portée par les professeurs de disciplines non-théâtrales : ils demandent aux élèves de « faire les liens » entre leur enseignement et le reste de la formation qu'ils reçoivent et les assiste dans cette tâche. Les « semaines techniques » à l'ESAD

permettent d'en faciliter la réalisation¹. De même, malgré les limites identifiées sur ce point, ces enseignants sont ceux qui circulent le plus dans ces écoles ; les professeurs d'art dramatique s'adonnent rarement à cette activité d'observation de leurs collègues, notamment parce qu'ils sont souvent de passage seulement. Les collaborations interdisciplinaires, qui permettent à l'élève d'avoir une vision plus claire des croisements possibles entre les compétences de ses enseignants, s'organisent souvent selon une logique similaire : un professeur d'interprétation fait appel à un intervenant issu d'une autre discipline pour l'assister à la chorégraphie ou l'orchestration de chants. Je n'ai rencontré aucune situation où un professeur de danse par exemple, sollicitait un spécialiste de l'interprétation pour l'assister sur ce sujet dans le cadre d'un atelier ou même d'un cours². Bien sûr, il semble logique que l'interdisciplinarité converge vers l'interprétation donc que « faire les liens » corresponde, avant tout, à l'exercice de la transposition des compétences acquises en cours de danse, de chant, de taï-chi ou d'acrobatie, dans la pratique du jeu dramatique puisque telle est l'objectif de ces formations. Néanmoins, envisager la circulation des savoirs dans les deux sens permettrait, en retour, de donner aux élèves une visibilité plus nette de la portée de ces apprentissages. En mettant à profit les compétences interprétatives développées à l'exercice du plateau dans ces classes, leurs bénéfices pédagogiques et artistiques n'en seraient que décuplés. À cet égard, le processus de délégation méthodique de Stanislavski dans *La Construction du personnage* que nous avons décrit dans la première partie nous semble particulièrement stimulant.

En dehors de l'espace-temps du cours particulier, les espaces de parole sur la formation dans sa globalité sont étonnamment peu nombreux. Au TNS, les élèves du groupe 43 pratiquent ce qu'ils ont appelé « les Bouffes de l'Est » : tous les deux mois, la promotion entière, toutes disciplines confondues, se réunit pour partager un repas pendant lequel chaque section rapporte ce qu'elle a appris et réalisé pendant les semaines qui se sont écoulées. G., élève comédien de ce groupe m'explique que cette initiative est née du désir de créer une cohésion entre les élèves, d'autant plus nécessaire la première année de leur cursus étant donné que le nouveau directeur, Stanislas Nordey, était particulièrement absent. « L'absence de directeur a fait que l'on s'est constitué. [...] Ça nous a donné une certaine autonomie dans cette école » (G., TNS, groupe 43).

Dans ces établissements, les réunions pédagogiques sont souvent organisées pour répondre à une situation de crise plus qu'elles ne constituent un mode de fonctionnement établi. Questionné sur l'existence d'espace-temps pour que la conscience des élèves soit éveillée sur des sujets comme la responsabilité de faire les liens entre les enseignements, Philippe Delaigue répond : « C'est une bonne question. En tous cas, ce n'est pas moi qui m'en occupe, ça c'est sûr. Et ça c'est dommage. Est-ce que quelqu'un d'autre le fait ? » (ent., 10/14). À l'ESAD, la nomination de parrains de promotion a permis

¹ Cf. supra « Circulations difficiles », Partie 3, II. 2., p. 332-333.

² C'est ce qui se passe dans *La Construction du personnage* lorsque Tortsov intervient lors d'un cours de Mouvement dispensé par Mme Sonova. Voir Chapitre V, « La Plasticité du mouvement » (p. 49-66).

de créer des tels cadres d'échanges et de faire de ceux-ci les interlocuteurs privilégiés des élèves pour penser la formation dans sa globalité et surtout, pour formuler des observations qui ne soient pas destinées directement au professeur qui les a suscitées. Après l'atelier danse-théâtre mené par Caroline Marcadé et Nikola Takov auprès des élèves de la section arts du mime et du geste en novembre 2014, j'ai pu assister à une telle réunion : Serge Gaborieau, parrain de cette promotion, orchestrait les échanges, s'appuyant sur un questionnaire adressé aux élèves¹. Il se positionnait alors plus en relais des informations auprès de la direction qu'en interlocuteur critique des témoignages des élèves ; en effet, n'ayant pas suivi le travail dont ils rendaient compte alors, il n'était pas tout à fait en mesure de formaliser un écho à leurs observations et questionnements. À terme, en instituant de tels moments d'échanges, Serge Tranvouez entend faciliter la circulation des informations et accompagner les élèves dans leur progression.

Dans les années où Michel Saint-Denis était directeur du TNS, les élèves s'exposaient régulièrement à l'ensemble de l'équipe pédagogique lors de la « séance critique² ». Ce rendez-vous avait lieu environ toutes les six semaines : il réunissait le directeur du théâtre (Michel Saint-Denis, puis Hubert Gignoux), le directeur de l'école (Pierre Lefèvre), la responsable de la formation corporelle (Barbara Goodwin), celui de l'enseignement vocal (André Roos), et des acteurs tout juste sortis de l'école (faisant partie de la compagnie et enseignant parallèlement au CDE) et enfin, des intervenants plus ponctuels. Cette assemblée faisait face aux élèves et se prêtait à l'exercice de la critique de leur travail des semaines précédentes. Cela les entraînait à recevoir des retours sur leur progression et permettait aux professeurs d'entendre les appréciations de leurs collègues. Les jeunes comédiens avaient a priori un droit de réponse. Charles Joris, élève du Groupe V, en fait un récit détaillé et ému :

Il existait pourtant en nous le besoin de passer de la réflexion intérieure au débat bilatéral sur toutes ces taraudantes questions artistiques : « Où en suis-je à leur avis ? » « De ce que j'essaie, que voit-on, qu'ont-ils vu ? » [...] Hubert Gignoux le savait, et le prenait en compte. Il était homme d'autorité, quelquefois abrupt, mais il savait que cette réunion était le lieu et le moment privilégiés de la construction de nos personnalités artistiques, qu'il y avait nécessité d'en découdre et d'en répondre, que nous devions apprendre à argumenter nos vérités face à lui, face à son *team* d'enseignants que nous avions à considérer en tant que pouvoir, non absolu et non unanime dans le jugement qualitatif, mais redoutable.³

Concentrés dans ce moment de dialogue réglé, les échanges étaient intenses et ciblés. Selon lui, le « bienfait principal » de ces séances était de libérer le plateau « des discussions dont il n'est pas le lieu », permettant ensuite au metteur en scène de « voir et entendre » et à l'acteur d'« agir et risquer⁴ ».

¹ La réunion a eu lieu le 10 novembre 2014. Ce système de parrainage ayant été initié à la rentrée 2014, c'était alors la première rencontre de Serge Gaborieau avec ce groupe. Parmi les questions posées aux élèves, en voici quelques unes : « Quels sont les endroits de difficulté que vous avez pu ressentir ? / Comment avez-vous réagi (par rapport à ces difficultés) ? / Si vous n'avez pas réagi comment pensez-vous maintenant que vous auriez dû réagir ? / Pouvez-vous visualiser les nouvelles choses que vous avez apprises, de nouveaux outils par exemple ? / Comment est-ce que vous pensez vous approprier de nouveaux outils ? Et quels nouveaux outils ? ».

² Voir Gaston Jung (Groupe I), cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre Scène, op. cit.*, p. 10.

³ Charles Joris, cité dans Anne-François Benhamou (dir.), « L'École du TNS [...] », *Outre Scène, op. cit.*, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 20.

Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans ce dispositif, c'est à la fois cette concentration des échanges dans un temps et un lieu déterminé et l'intégration totale des professeurs de corps et de voix, qui implique que leur parole soit prise en compte à l'égal de celle des autres intervenants, mais aussi qu'ils puissent entendre les retours et critiques des différents professeurs d'interprétation dont la spécialité est le jeu dramatique. Cette organisation précise du concert des voix et des échanges nous semble constituer une base fondamentale pour la formation de l'élève. En effet, celui-ci va naturellement être enclin à hiérarchiser les paroles qu'il reçoit. En témoigne Charles Dullin qui souligne combien les indications (techniques notamment) peuvent être déclassées en regard de réflexions de type philosophico-théoriques :

Lorsque Fontaine me disait : « Je ne me fatigue jamais, parce que je respire sur les voyelles et que je mastique les consonnes », je trouvais cela beaucoup moins important que nos discussions pour établir si Hamlet était l'Hamlet de Delacroix ou celui de Burbage... Plus tard j'ai contrôlé et appliqué cette théorie de Fontaine. C'est grâce à elle que je suis arrivé à me placer la voix et à obtenir une diction correcte.¹

Dans les archives du TNS, nous retrouvons aussi la trace de « démonstrations de cours », a priori réservées aux professeurs de l'école, où tous les enseignements étaient représentés. Présentation de danse, improvisation, extraits de pièces du répertoire, poèmes et chants étaient au programme de ces présentations internes. Les professeurs avaient chacun un feuillet vierge avec le nom des élèves et le programme de la journée : on retrouve des notes manuscrites telles que « Denise, manque d'expression » ou « Blondé – un peu raide, manque de liberté² ». Nous postulons que l'ensemble des professeurs émettait, cette fois-ci par écrit, des appréciations sur le travail des élèves dans toutes les disciplines représentées.

Ces deux exemples historiques nous semblent stimulants. Ils nous éclairent aussi, par la négative, sur la parcimonie des échanges dans ces écoles aujourd'hui, notamment lorsqu'ils portent sur la formation dans sa globalité.

Faire de l'« entre » des disciplines, pour reprendre le concept de François Jullien, le lieu principal de l'apprentissage nous semble à la fois extrêmement fécond et fragile. « L'«entre» échappe à la détermination », « à la question du propre et de la propriété », il « ne possède pas de statut, par conséquent passe inaperçu³ ». Il expose sa méthodologie ainsi :

Voilà – disons : depuis plus d'une trentaine d'années – que je pense *entre* la Chine et l'Europe. Je ne compare pas, ou ne le fais que temporairement et sur des segments limités. Mais, en détectant et faisant travailler des écarts entre pensées chinoise et européenne, c'est-à-dire en organisant du vis-à-vis entre elles, j'ouvre-promeus-produis de l'*entre* entre ces pensées. Au lieu de les isoler en des mondes, comme, sans me lire, d'aucuns me l'ont reproché, je fais exactement l'inverse.⁴

¹ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 34.

² « Démonstration de cours – décembre 1954 », Fonds Michel Saint-Denis, BNF - Arts du spectacle. Les notes manuscrites sont a priori celles de Michel Saint-Denis en personne.

³ François Jullien, *L'Écart et l'entre*, op. cit., p. 51.

⁴ *Ibid.*, p. 59.

« J’opère dans l’entre-deux », conclut-il. L’appropriation des divers enseignements par les élèves se fait dans cet « entre » impalpable, espace possible de création, de contradiction, de positionnement. Les lieux physiques de cet « entre-deux » sont à la fois les couloirs et les espaces de convivialité, autour et dans l’école. Marc Proulx affirmait : « la formation, ça se passe dans les couloirs » (ent., 11/13). Une élève confirme son propos :

Les moments où il m’a vraiment transmis quelque chose c’était hors de la classe : quand je marchais dans un couloir, complètement vidée et déprimée, parce que ça te vide au bout d’un moment, quand t’es là à jouer Gertrude dans Hamlet et à te faire gueuler dessus par ton fils et toi t’es là à traverser des trucs au plateau qui te remuent, et tu tombes sur Marc dans un couloir qui te dit, « tu devrais peut-être faire des détours en venant au TNS... » (D., TNS, groupe 42)

Espace informel où les gens et informations peuvent se croiser et se rencontrer, le couloir est le lieu concret et métaphorique de la circulation des savoirs. De multiples conversations sur le travail débordent le cadre strict de l’école, les cafés et bars attenants à l’école devenant un lieu privilégié pour « faire les liens », au sens large cette fois-ci. La mise en mots des expériences de la journée s’y poursuit dans la convivialité, quitte à ce que les échanges se diluent et s’éloignent parfois de la réalité de travail dont ils découlaient. Le travail technique et plus globalement les disciplines non-théâtrales sont beaucoup moins souvent l’objet de ces échanges que les problématiques d’interprétation et les difficultés relationnelles dans le travail du jeu (que ce soit entre partenaires de plateau ou entre élève et professeur).

Les temps de pause dans l’emploi du temps des élèves seraient l’équivalent temporel de cet espace de réappropriation : or, ils sont peu nombreux dans la formation. Ménager du vide dans le programme pour que les élèves soient plus engagés dans le processus d’apprentissage semble à la fois essentiel et difficilement réalisable : plusieurs directeurs soulignent cet aspect, mais la tentation de donner le plus possible, en trois ans, prend souvent le pas sur cette dimension. Encore une fois, la réappropriation semble reportée à la sortie de l’école et non pas directement intégrée à la formation, et l’apprentissage des autres arts (et leur juste appréciation par les élèves) en pâtit particulièrement.

« Entre-tenir » et développer : la place de l’entraînement

Quel plus beau mot en français, mais si modeste, ou quelle plus belle ressource de notre langue, précisément, que ce verbe-ci : « entre-tenir ». Tenir de l’entre, tenir par l’entre, avoir de l’entre en mains.¹

La définition que propose Jullien du verbe entretenir fait directement écho aux réflexions menées sur la question soulevées dans cette partie. L’entraînement est le troisième mode d’appropriation que nous envisageons. Georges Vigarello rappelle que la légitimité de cette pratique s’impose avec le XXe siècle. Précédemment conçue comme une démarche égoïste et inutile, l’entraînement se répand avec le développement de l’attention à soi et du vœu d’épanouissement et devient « le maître mot des

¹ François Jullien, *L’Écart et l’entre*, op. cit., p. 65.

pédagogies et des formations physiques¹ ». Nous choisissons d'utiliser ce terme plutôt que celui de *training*, à la fois pour sa consonance avec les concepts de François Jullien et pour sa plus grande transversalité. En effet, on parle rarement du *training* du danseur ou du *training* du musicien ou du chanteur. De plus, ce terme, dont Josette Féral fait l'historique dans son prologue à l'ouvrage *Le Training de l'acteur*, renvoie à plusieurs réalités qui ne sont plus tout à fait d'actualité et qui dépassent l'objet que nous souhaitons traiter ici. Préférer le terme d'entraînement à celui de *training* nous permet de marquer l'inversion de sa fonction que note Barba :

Au début il servait à intégrer l'acteur novice dans un milieu, maintenant il sert à sauvegarder son indépendance par rapport à ce même milieu, au metteur en scène, au public. Il devient, comme disait Patrice Pavis, le « journal physique » de l'acteur. Un journal n'est pas un simple compte rendu. Il peut être un écrin rempli de richesses techniques, éthiques ou spirituelles où l'on peut puiser son inspiration pendant le processus de création.²

Aujourd'hui, dans la formation de l'acteur, l'entraînement a une place paradoxale, à la fois enjeu de la formation et pratique repoussée à sa périphérie. La Charte énonçant les grands principes de ces écoles est catégorique à ce propos : « l'entraînement quotidien » est une pratique « dont tout futur comédien doit nécessairement faire l'apprentissage, d'autant qu'il devra le poursuivre tout au long de sa vie professionnelle³ ». Les « fondamentaux » seront le « support » de cet entraînement. La nécessité de l'entraînement est énoncée comme une évidence. Or la réalité est tout autre.

Dix-huit élèves sur les vingt-quatre interrogés affirment ne pratiquer aucun entraînement en dehors des cours. Plusieurs d'entre eux soulignent que ce serait une bonne chose mais confient leur manque de volonté pour entreprendre un tel travail de fond. « Je me dis que je devrais... », déclare R., élève au TNS dans le groupe 42. « J'ai commencé lundi à m'y remettre et ça n'a pas fait long feu... », explique A., élève de la promotion 75 de l'ENSATT. Beaucoup déplorent le manque de temps et plusieurs élèves témoignent du « besoin de lâcher prise pour mieux repartir » (A., ENSATT, promo 75) ou de « l'envie de faire autre chose » une fois sortis des cours (D., ESAD, promo 2016). « Je suis un peu feignant » avoue H., élève de l'ESAD de la promotion 2017 : la flemme prend souvent le pas sur l'intuition qu'un tel travail de fond aurait des bénéfices clairs. De plus, plusieurs élèves confient avoir la sensation de ne pas maîtriser suffisamment les outils proposés pour mener un entraînement sans le regard du professeur. « Je ne le fais pas aussi parce que je ne sais pas très bien le faire : je ne sais pas bien me chauffer la voix » confie L., élève de la promotion 2017 au CNSAD.

Globalement, le travail fourni par les élèves en dehors des heures de cours est principalement consacré à l'interprétation : apprentissage de textes, lectures, répétition de scènes. Ils ne pratiquent pas ou très peu les autres arts de manière autonome. La négligence d'un entraînement de fond (vocal et physique) ne semble pourtant pas être le fruit d'un positionnement affirmatif mais plutôt la conséquence à la fois de la saturation des emplois du temps et des hiérarchies entre les apprentissages.

¹ Georges Vigarello, « S'Entraîner », in Jean-Jacques Courtine (dir.), *Histoire du corps, Les Mutations du regard. Le XXe siècle, Tome 3*, Éditions du Seuil (coll. Points), Paris, 2006, p. 169.

² Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 171.

³ « Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », Livret des annexes, p. 15-20.

Aucun élève ne déclare ne pas voir l'utilité d'une telle pratique ; pour la grande majorité, ils soulignent ses bénéfices potentiels mais confient aussi cette difficulté du passage à l'acte. Les chiffres de l'enquête sont d'ailleurs clairs sur ce point : 95 % des élèves donnent à leur intérêt pour la question de l'entraînement une note comprise entre 3 et 5 (sur une échelle de 0 à 5)¹. Cette question touche donc les élèves, mais s'ils y sont manifestement sensibles, la mise en œuvre quotidienne de leurs résolutions à ce sujet reste exceptionnelle.

Les comportements des artistes issus d'autres disciplines du spectacle vivant contrastent avec les pratiques des comédiens sur le sujet de l'entraînement. Stanislavski le met en exergue dans le chapitre intitulé « Vers une éthique théâtrale » de *La Construction du personnage* : il décline le programme de la journée du chanteur qui se lève, pratique diverses activités domestiques et « à l'heure fixée, commence ses exercices² ». Il souligne : « Ceci arrive jour après jour, hiver comme été. Un jour de négligence est un jour perdu au préjudice de l'art de l'interprète³ ». Tandis que le comédien « se précipite dans la rue pour rendre visite à des amis, faire des courses personnelles, parce que son temps est libre ». Or pour lui, ce dernier devrait s'entraîner deux fois plus, étant donné qu'il a tout à travailler⁴. Lors d'un entretien en août 2015, Michelle Nadal nous dit s'être arrêtée de s'entraîner trois mois auparavant : elle a alors plus de quatre-vingt ans et explique que la faiblesse de ses jambes l'a forcée à mettre un terme à cette pratique quotidienne poursuivie jusque-là. Caroline Marcadé corrobore cette intégration profonde de l'entraînement :

J'aime bien continuer à m'entraîner très intensément. J'en ai besoin, c'est ma respiration, ça pose ma voix, je parle bien, je respire bien. [...] Je n'en fais pas forcément un rituel quotidien. Mais j'en ai besoin comme de manger ou boire. [...] Et puis quand tu as dansé à haut niveau, tu as un peu mal partout quand tu t'arrêtes donc c'est plutôt agréable. (ent., 04/15)

La pratique d'un entraînement quotidien est une évidence pour les danseurs : c'est une nécessité aussi physique qu'intérieure. Comme le souligne Caroline Marcadé, ne pas cesser de travailler son instrument est un « besoin » que réclame le corps fourbu du danseur mais aussi une pratique permettant de construire un équilibre intérieur dans une vie d'interprète.

Cependant, le danseur s'entraîne rarement seul. « Cent fois sur le métier, il faut remettre son ouvrage », souligne Nadia Vadori-Gauthier à propos de la régularité que demande et construit la pratique de la danse classique. « C'est beaucoup d'humilité et de passion. Ensemble, parce qu'on ne peut pas être seuls dans ce genre de pratique » (ent., 02/16). En formation, l'intensité de la pratique les dispense d'entraînement parallèle : il est effectué dans la classe. À la sortie de l'école, la poursuite du travail de fond du danseur sera effectuée dans le cadre de la compagnie pour les plus chanceux :

¹ La question exacte était la suivante : « Sur une échelle de 0 à 5, quel intérêt portez-vous à la question de l'entraînement ? ». 32 % ont répondu 5, 40 % ont répondu 4, 23 % ont répondu 3, 1 % a répondu 2 et 4 % ont répondu 0. Cf. « Enquête sur le parcours, les pratiques et les perspectives des élèves des écoles supérieures d'art dramatique – Questionnaire », Livret des annexes, p. 345-347.

² Constantin Stanislavski, *Le Construction du personnage*, op. cit., p. 270.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 271.

Georgia Ives, danseuse chez Gallotta, nous raconte que des cours techniques sont dispensés tous les matins au Centre chorégraphique de Grenoble et que depuis sa sortie d'école, elle a très peu eu à s'entraîner de manière autonome. Pour les autres, des lieux spécialisés comme Micadanse ou la Ménagerie de verre proposent des cours réguliers pour danseurs professionnels à des tarifs défiant toute concurrence : c'est « l'entraînement régulier du danseur »¹. S'entraîner, pour le danseur, équivaut donc souvent à « prendre un cours » : Isabelle Ginot parle de la « culture du cours »². En dehors de ces espaces que l'on pourrait assimiler à de la formation continue, il semblerait que les danseurs aillent puiser dans d'autres pratiques, comme le yoga, des outils pour mener un travail parallèle d'entretien de leur instrument³, comme si les exercices de danse étaient implicitement réservés à l'espace du cours de danse et qu'ils ne constituaient pas directement des outils opératoires pour construire un entraînement physique de fond.

Plusieurs élèves comédiens expliquent avoir des pratiques physiques d'entretien (qu'elles soient sportives comme la course, la marche ou la natation ou plus spécifiques comme les exercices de musculation), mais aucun n'affirme refaire des exercices de danse (barre au sol ou étirements par exemple) en dehors des heures de cours. E., élève au TNS dans le groupe 42, explique que travailler le corps seule représente une difficulté réelle pour elle et elle avance que c'est la raison pour laquelle elle ne s'entraîne pas physiquement en dehors des cours. S. met l'accent sur le caractère rébarbatif de la pratique de certains exercices de danse, sensation démultipliée dans la pratique solitaire de l'entraînement. Cependant, la situation des acteurs diffère sensiblement de celle des danseurs en formation. Dans les écoles de théâtre étudiées, le travail physique à proprement parler dépasse rarement deux cours par semaine, quand il n'est pas concentré dans des stages ponctuels comme c'est le cas au TNS. De ce fait, le travail effectué en cours n'est pas suffisant pour construire une véritable progression, dense et satisfaisante. L'entraînement corporel, en plus du travail fourni en cours, semble donc d'autant plus nécessaire. Or les professeurs de danse sont très timides dans leurs demandes aux élèves sur ce point et résistent à réclamer voire à imposer aux élèves un travail parallèle. Loïc Touzet exprime d'ailleurs des réticences explicites : « Je suis partagé, la pratique régulière et quotidienne, elle a du bon, mais elle formate aussi quelque chose. Elle finit par construire un corps qui ne sait plus se passer de cette pratique, il y a une addiction » (ent., 10/15).

De là à développer une dépendance vis-à-vis de l'entraînement, les jeunes acteurs en sont bien loin. Les propos de Loïc Touzet témoignent d'un décalage entre la situation du danseur et celle du

¹ Sur l'entraînement régulier du danseur (ERD) proposé à Micadanse voir <http://micadanses.com/entrainement-regulier-du-danseur-20172018/>, consulté en septembre 2017.

² Isabelle Ginot : « Traditionnellement, le cours est le temps quotidien de préparation du danseur, qui précède la répétition ou le spectacle. [...] Le cours est en principe un temps non assujéti au projet du chorégraphe, vu comme « entraînement » (suite explicite de la discipline) ou comme recomposition et réinvention du geste ». Voir Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 193-194.

³ Dans un entretien en date de février 2016, Fanny Sintès (élève au CNSAD puis au CNAC) explique que ses camarades circassiens en font autant : le yoga est devenu l'une des pratiques qu'ils privilégient pour entretenir leur corps. La préparation physique du circassien (PP) reposant principalement sur un travail musculaire (assouplissements et gainage), les postures de yoga permettant un travail plus doux et profond en constituent un excellent complément.

comédien. Différemment mais constamment mobilisé sur les productions auxquelles il participe, le corps du danseur est perpétuellement impliqué dans le travail qu'il fournit sur le plateau. Aussi, la nécessité d'un travail de fond parallèle à ses activités d'interprète n'a peut-être pas exactement la même valeur. En fonction des projets et des esthétiques théâtrales, le corps du comédien va être plus ou moins mobilisé. De ce fait, mener un travail parallèle d'entraînement prend une autre dimension. Pour garder un corps vivant, impliqué, quel que soit son degré de sollicitation dans les projets qu'il mène, l'entraînement régulier semble encore plus nécessaire contrairement à ce que postule Caroline Marcadé lorsqu'elle déclare que les comédiens ne sont pas « dans la même nécessité » que les danseurs qui se doivent d'être « au top physiquement » tandis que les comédiens ne vont pas être jugés sur ce critère en audition.

Nous rejoignons les propos de Stanislavski sur ce point : l'acteur devrait, d'une certaine manière, encore plus s'entraîner, car le travail de répétition ne sera pas toujours le lieu d'un tel travail de fond comme il peut l'être pour les danseurs. La réticence exprimée par Loïc Touzet rentre en décalage avec la réalité des plateaux de théâtre : paradoxalement, moins le travail demandé par le metteur en scène va impliquer le corps, plus l'acteur sera responsable d'entretenir, parallèlement, son instrument, à travers la pratique d'un entraînement, à la fois pour rester en forme et pour entretenir des compétences qui pourront lui être nécessaires sur des projets à venir où son corps sera plus impliqué dans le jeu.

La nécessité de l'entraînement vocal au cours de la formation fait davantage consensus : sur les vingt-quatre élèves interrogés, cinq d'entre eux affirment pratiquer un entraînement vocal et instrumental quotidien et les trois quart déclarent travailler régulièrement la respiration et la voix. E., élève du groupe 42, raconte que pendant sa première année au TNS elle arrivait tous les matins à 8h à l'école pour faire une heure trente de chant. « En chant, t'es obligé de t'entraîner régulièrement » souligne A., élève à l'ESTBA : il explique qu'en cours de technique vocale, le professeur va nommer ce qui ne va pas et donner des pistes de travail, mais que le temps est trop court pour que ce travail soit réalisé pendant le cours. En effet, l'entraînement, solitaire, fait partie intégrante de la formation et du travail du chanteur et de l'instrumentiste. Dès le moment de l'apprentissage, il est compris, en creux, dans le cursus de sa formation : sa nécessité intrinsèque est inscrite dans la temporalité même de l'apprentissage. En effet, le peu de cours dispensés dans un établissement comme le CNSMDP (environ quinze heures par semaine) permet et en même temps nécessite, un travail autonome entre les rendez-vous avec le professeur de chant. Dans un article sur la formation supérieure en chant au CNSMDP, Inge Theis remarque à propos de l'élève chanteur :

À terme, il devrait se ménager deux fois trente minutes par jour pour les exercices, indépendamment du temps consacré à l'étude de la littérature. Ce travail quotidien est très important car le chant est une discipline qui demande une coordination constante des différents facteurs physiques et mentaux qui ne s'obtient qu'avec un travail régulier.¹

¹ Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 6.

Elle met l'accent sur le fait que la technique vocale ne s'acquiert pas « en chantant des airs et des mélodies mais en travaillant des exercices vocaux que le professeur donne à l'élève en fonction de ses besoins¹ ». Autrement dit, que l'entraînement du chanteur se fait en dehors de l'interprétation du répertoire musical. De même pour l'instrumentiste, la pratique journalière de gammes et autres exercices techniques en dehors de la répétition de morceaux, est une évidence admise et intégrée.

Questionnés sur le travail qu'ils fournissent en dehors des heures de cours, les élèves mentionnent essentiellement une étude des textes (apprentissage, analyse, répétition) et non la pratique d'exercices. De plus, plusieurs élèves avouent ne fournir aucun travail supplémentaire en dehors des heures de cours, à moins qu'un intervenant (metteur en scène) leur adresse une demande précise. Cette attitude quelque peu attentiste varie énormément d'une école à l'autre. En effet, au CNSAD, les élèves sont très engagés dans la répétition de scènes pour le cours d'interprétation : L., élève de la promotion 2016, déclare y consacrer entre une heure et trois heures par jour en dehors des heures officielles de cours. De même, au TNS, les élèves interrogés expliquent consacrer un temps long et quotidien à un travail personnel : rares sont ceux qui quittent le TNS directement après les heures de cours, la journée type d'un jeune acteur à Strasbourg se terminant régulièrement sur les coups de 22h. Dans les autres écoles, les prolongations sont moins fréquentes : les salles ne sont parfois pas accessibles aux élèves au-delà des horaires d'enseignement (c'est le cas à l'ESAD dont les portes ferment à 19h) et les élèves semblent moins autonomes dans le travail qu'ils fournissent parallèlement aux cours. Cela s'explique à la fois par l'infrastructure, le fonctionnement des enseignements et la maturité des élèves.

Étant donné l'intégration profonde de la notion d'entraînement dans la pratique des interprètes des autres arts vivants, on pourrait s'attendre à ce que la transmission de ces disciplines dans la formation de l'acteur soit l'occasion d'une sensibilisation sur ce sujet. Mais les professeurs concernés préfèrent souvent revoir leurs objectifs à la baisse et s'adapter à la situation proposée plutôt que de tenir une position ferme sur ce point. Cette attitude agit en retour sur l'implication des élèves. G., élève de l'ESAD, en témoigne : « Je me sentais en manque de technique donc du coup, je rentrais chez moi, je n'étais pas non plus... Je n'avais pas spécialement envie de m'entraîner. On ne nous donnait pas de carotte, on n'agitait pas la carotte pour nous dire... ah, attention ! » (G., ESAD, promo 2015).

Certains professeurs conseillent de pratiquer entre les cours mais sans jamais l'imposer comme une condition sine qua non de la poursuite du travail en leur compagnie. Toutefois, plusieurs d'entre eux le réclament. Françoise Rondeleux, dans un entretien en date de décembre 2014, affirme : « À un moment, il faut qu'il y ait la possibilité d'un travail personnel et pas seulement la becquée. S'ils ne travaillent pas seuls, on est limité » (ent., 12/14). L'expression qu'elle emploie pour désigner ce que deviendrait, sans entraînement, le cours avec le professeur, nous semble constituer un risque encouru dans l'ensemble de ces établissements étant donné la nature des emplois du temps des élèves. Sans entraînement, le statut de certains enseignements change : le cours de voix devient alors non plus un

¹ Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *La Formation de l'interprète*, op. cit., p. 6.

espace d'apprentissage mais d'entretien et le professeur un coach (ou entraîneur) plus qu'un interlocuteur privilégié pour progresser dans la découverte d'un art.

Certains professeurs affirment que le cours hebdomadaire représente un entraînement suffisant. « Dans le cadre de mes cours, ils ont déjà une pratique régulière, hebdomadaire, pendant trois ans » affirme André Litolff (ent., 01/14). D'autres, au contraire, soulignent qu'il permet d'identifier des sujets de travail, mais n'est en aucun cas suffisant. « Avoir compris et senti, c'est bien », souligne Sonia Nedelec. « Maintenant, c'est la pratique quotidienne qui va régler les choses » (cours, 01/14). Quelques mois plus tard, cette même professeure de technique vocale entonne un couplet similaire à un élève :

Il faut que vous refassiez les exercices tout seul et pas seulement venir trente minutes par semaine pour que je vous chauffe la voix. Il faut de la pratique : comme un sport, sinon ça ne sert à rien. Vous comptez trop sur moi pour le moment. Que je vous donne des astuces c'est bien, mais ça ne suffit pas. (cours, 05/14)

Le fait qu'elle soit forcée de répéter sa demande concernant l'entraînement révèle que la mise en pratique d'une telle injonction n'est pas systématique et immédiate. L'élève entend la demande du professeur sans réellement la prendre au sérieux : en retour, le professeur continue de donner cours à l'élève malgré sa négligence et son manque d'implication. Or si le travail personnel de l'élève est insuffisant, il peut être amené à stagner ou régresser dans sa progression, créant un effet « marche arrière » : chaque cours permet de monter quelques marches, mais le laps de temps qui le sépare du cours suivant, d'en descendre. Françoise Rondeleux le souligne aux élèves du groupe 42 en décembre 2014 : « Si vous n'entretenez pas ce que l'on fait là, ça disparaît et on retrouve un serrage qui avait disparu. Faites un peu de training tous les jours, pas forcément long, cinq minutes, pour que ça reste vivace dans la voix et dans l'esprit » (cours, 12/14).

À défaut d'un véritable entraînement, les enseignants attendent de l'élève que l'enseignement reste « [vivace] dans l'esprit » de l'élève. Ils leur proposent parfois une petite gymnastique de remémoration et d'attention. Anne Fischer demande aux élèves de se souvenir des exercices de l'échauffement, tous les matins, « mais trois secondes » (cours, 11/14). Elle les invite aussi à poursuivre le travail sur la conscience corporelle dans des moments d'attente ou de désœuvrement : « dans des circonstances de la vie où tu fais des choses automatiques (en attendant le métro, en faisant ta vaisselle), tu peux faire ce que l'on fait ici, c'est-à-dire observer, sentir, prêter attention ». L'objectif identifié est de « s'entraîner à sentir ». Elle souligne que cela est nécessaire car les habitudes inverses sont absolument ancrées du fait de « notre culture, notre idéologie, notre entourage ». Elle explique : « pour ça, il faut identifier les tensions que nous apporte ce bagage idéologique et culturel pour ouvrir le champ des possibles ». « Ce n'est pas un jugement moral : le paysan qui va tous les matins au champ et fait la même chose, ce n'est pas que c'est mal. Mais nous, pour jouer, on a besoin d'ouvrir le champ des possibles et pour cela il ne faut plus être esclave de nos habitudes ».

L'entraînement sert à infléchir ses routines (corporelles, vocales et de pensée). « Il faut que tu enlèves cette habitude de porter des coups de mâchoire quand tu parles. Ce n'est pas un choix, mais

une habitude, et ça va te desservir sur le plateau », explique Anne Fischer à une élève. Par sa régularité et son systématisme, il devient alors un appui pour emprunter ce chemin de déconstruction. Il correspond à un conditionnement choisi par l'interprète et non subi par son bagage culturel et familial. « Il faut s'entraîner [...] puis le corps va s'habituer et ta nature va devenir autre » (ent., 11/14).

Implicitement, cette perspective du conditionnement, même s'il est choisi, constitue peut-être une source de résistance à l'imposition d'une telle pratique par les enseignants. Liberté et ouverture demeurent les valeurs principales défendues par ces établissements et la mise en place d'un tel rituel représenterait peut-être une menace insidieuse pour ces valeurs. Cet a priori repose néanmoins sur une confusion sur les notions antagonistes de contrainte et de liberté que nous avons relevée à plusieurs reprises¹. L'entraînement est une ascèse, un rendez-vous pratique et intime avec son art, qui construit une structure précieuse pour l'élève aux prises avec une formation placée sous le signe de la multiplicité, et pour le comédien intermittent, parfois seul et désœuvré une fois sur le marché du travail.

Dans l'émission « Remède à la mélancolie » du 2 novembre 2014 sur France Inter, Céline Minard propose de considérer l'entraînement comme un tel placebo. Elle décrit une scène d'*Après la pluie* du cinéaste Koizumi dans laquelle le sabreur réalise une série de kata dans la forêt et souligne que dans la voie de la répétition de ces exercices se trouve, selon elle, un « remède à la mélancolie », à la fois dans « l'effort » et le fait de « se tenir à quelque chose », peut-être absurde au départ mais qui va, à force de persévérance, « dégager un sens »². Or la mélancolie sous toutes ses formes menace le comédien : non pas comme le stigmate d'une sensibilité exacerbée (même si cela peut aussi être le cas) mais comme un aspect central du travail de l'acteur sur un marché où la multiplication des expériences et des rencontres (et le caractère éphémère de ces collaborations) seront son pain quotidien. De plus, il y a de la mélancolie dans la mémoire des expériences traversées qui ont suscité des révélations et qui ne sont pas toujours faciles à retrouver. Savoir perdre et son pendant, ne pas chercher à retrouver ce que l'on avait touché du doigt quelques jours ou mois auparavant sont des enjeux essentiels du processus d'apprentissage de cet art où l'instant reste le maître. Sinon, l'élève sera perpétuellement en quête d'un résultat qui le détournera de l'attention au présent que demande le fait de jouer. La mélancolie est partie intégrante de ce processus. Osons avancer qu'elle est aussi peut-être une source possible de convocation de ces moments de compréhension passées. Quoi qu'il en soit, l'entraînement, par son caractère concret et sa régularité, est une façon de ne pas se laisser embarquer par cette mélancolie, tout en la traversant.

Or, si l'offre de cadres d'entraînement est pléthorique pour le danseur professionnel, il n'en va pas de même pour le comédien. Marcel Bozonnet, interrogé sur cette question nous répond : « On n'a pas de lieu. Alors qu'est-ce que je fais moi ? Vous croyez que je sors d'où ? Du Club Med de République,

¹ Cf. supra « Portrait de l'«acteur français» : histoire d'une exception », Partie I, I., p. 75-113.

² Céline Minard, « Remède à la mélancolie », France Inter, dimanche 2 novembre 2014. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

où j'ai fait mes abdos fessiers... » (ent., 11/15). Tout au long de sa carrière, l'acteur et metteur en scène n'a cessé de puiser à la source des autres arts vivants pour se forger une condition physique et vocale et mener un travail de fond. Aujourd'hui, son témoignage révèle un véritable manque à ce niveau : les lieux de formation continue qui proposent des espaces de travail réguliers pour les comédiens sont rares¹. Aussi, l'école nous semble avoir une véritable responsabilité à ce sujet dans le fait de transmettre aux élèves à la fois l'exigence de l'entraînement et les outils qui vont pouvoir le constituer. Comme l'écrit Stanislavski, si cet engagement n'est pas initié à l'école, il sera plus difficile à mettre en place ensuite. Il indique aux élèves :

Lorsque vous serez devenus acteurs de profession, il se peut qu'une fausse vanité vous empêche de travailler comme un élève qui apprend son alphabet. Aussi je vous invite à profiter au maximum de votre jeunesse et de vos années d'études. Si vous ne vous livrez pas maintenant au travail d'entraînement, vous ne le ferez jamais et le poids de cette négligence vous freinera tout au long de votre carrière.²

Dans les entretiens, deux élèves indiquent avoir le projet de s'entraîner régulièrement une fois sorties de l'école. L'une d'elles, Y., interrogée deux mois après la fin de sa formation à l'ESAD, déclare pratiquer un entraînement quotidien d'au moins vingt minutes depuis sa sortie. Étant donné que les élèves interrogés étudiaient encore dans ces écoles (ou en était tout juste sortis), il nous est impossible d'estimer plus largement dans quelle mesure les élèves passent à l'action (comme Y.). L'impression, exprimée par Caroline Marcadé, qu'un tel travail n'est pas déterminant pour l'acteur sur le marché du travail français a de quoi décourager ceux qui n'étaient déjà pas très volontaires sur ce sujet.

De ce fait, aujourd'hui, la plupart des acteurs s'entraînent uniquement dans la perspective d'un objectif précis et souvent, avec l'accompagnement d'un professionnel spécialisé (coach, chorégraphe ou maître de chant). Marcel Bozonnet explique qu'au moment de créer *La Princesse de Clèves*, solo qu'il a lui-même mis en scène et dans lequel il interprète une partition physique extrêmement précise, il a senti la nécessité de s'entourer, non pas d'un directeur d'acteur, mais d'une chorégraphe (Caroline Marcadé) et d'un musicien (Alain Zaepffel). Anne Fischer raconte qu'elle est souvent mobilisée sur des productions théâtrales pour coacher des comédiens ayant à chanter dans le spectacle. Dans cette configuration, l'acteur est alors assisté dans son entraînement qui vise un objectif spectaculaire particulier. On se retrouve alors dans une logique plus utilitaire qui rappelle les modes de fonctionnement de la préparation de films au cinéma : plusieurs témoignages d'élèves confirment cette observation. Ils témoignent avoir fait un effort de préparation spécifique au cours des périodes de représentation puis avoir cessé de s'entraîner lorsque l'enjeu était moindre. L'entraînement semble ainsi relié à la notion de performance immédiate plutôt que d'entretien des compétences sur le long

¹ Le projet de la Fabrique autonome des acteurs (FAA), initié en 2014 notamment par Daria Filippi, constitue un exemple parmi d'autres d'initiatives menées par des artistes ces dernières années pour pallier ce manque. Cette structure installée sur l'ancien site industriel de Bataville et dédiée aux arts de la scène propose des ateliers et des stages et défend la « nécessité d'un apprentissage renouvelé tout au long de la vie professionnelle, le bien fondé d'une transmission horizontale des savoirs et des pratiques et la transdisciplinarité comme creuset d'une nouvelle pédagogie ». Voir <https://www.fabriqueautonome.org>, consulté en septembre 2017.

² Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 111.

terme. « Là, on a une semaine de fac, je vais pas me lever vingt minutes plus tôt pour faire un entraînement » déclare B., élève à l'ESAD dans la promotion 2016. « Ce qui est con ! Je devrais ! », poursuit-il.

Toutefois, même cet entraînement « de circonstance » n'est pas un réflexe. Au printemps 2015, Caroline Marcadé encadre un atelier avec la moitié des élèves de troisième année. Cela fait donc six mois qu'ils ne l'ont pas eue en cours. Elle constate qu'ils n'ont absolument pas entretenu le travail fait pendant deux années en cours de danse. Qui plus est, ils ne se sont pas préparés pour cet atelier pour lequel ils savaient pertinemment que la chorégraphe leur demanderait une implication physique totale. Au contraire, au début de l'atelier, ils étaient « physiquement [...] en vrac » (ent., 04/15) et cela a demandé plusieurs semaines pour qu'ils retrouvent une condition physique suffisante pour faire le travail demandé par Caroline Marcadé sans que le chorégraphe ait peur qu'ils se blessent, ralentissant considérablement le processus de création. La responsabilité des élèves semble donc, en réalité, assez peu éveillée sur ce sujet.

Pour Nadia Vadori-Gauthier, l'entraînement régulier fait partie d'une éthique globale qui place le travail au centre de l'engagement artistique :

Mon engagement est grand. Je pense qu'une pratique artistique demande un engagement intense. Peut-être qu'il y a des artistes qui réussissent en ne faisant pas grand-chose. Je ne les connais pas trop. Ou alors c'est de la com', une façon de composer avec le marché. Ça m'est complètement étranger, je ne sais pas comment ils font. J'ai plutôt ... en tous cas, ce qui m'intéresse, c'est les processus et les regards d'artistes pour lesquels toute leur vie passe dans le travail. Je pense que c'est indissociable. (ent., 02/16)

L'organisation du travail des acteurs est souvent diffuse, ce qui risque de conduire à l'impression, exprimée par certains élèves, de travailler tout le temps. Sur certains sujets comme la curiosité, l'ouverture ou la conscience, l'entraînement de l'acteur ne nécessite pas de cadre de travail particulier. Plusieurs professeurs le soulignent : observer la nature, les gens, sentir, rêver, s'enrichir d'impressions et de sensations sont autant d'éléments nécessaires à l'entretien et au développement d'une certaine qualité d'attention et d'un certain rapport au monde dont le comédien est porteur au plateau. De ce fait, tout est travail potentiel. Aussi, ce caractère multidirectionnel de l'entraînement de l'acteur peut conduire certains élèves à la fois à avoir la sensation d'être perpétuellement en travail et à mettre de côté l'entraînement technique (voix et corps) de son instrument, celui-ci passant pour moins nécessaire que cet état d'éveil au monde et qu'il pourrait même, si l'on reprend les propos de Loïc Touzé, menacer.

In fine, la synthèse des apprentissages, et donc la digestion de l'interdisciplinarité de la formation est nécessairement le fruit des réflexions, sensibilités et choix des élèves. Les équipes pédagogiques peuvent accompagner et créer les cadres propices pour que cette appropriation se fasse dans les meilleures conditions, mais c'est bien de la responsabilité de l'élève de « faire les liens » et de construire, à travers la multiplicité des enseignements et des disciplines, une cohérence qui lui appartient. C'est d'ailleurs cette démarche personnelle qui fera de son bagage de formation une richesse unique et non la somme de savoirs normés. En entretien, certains expliquent avoir expérimenté des mariages interdisciplinaires particulièrement féconds (et parfois tout à fait incongrus). « Rugby et clown, c'est deux choses qu'il faut mettre ensemble dès la naissance » déclare avec dérision, G. élève de la promotion 75 de l'ENSATT. L'alliage proposé par G., élève du groupe 43 du TNS, est encore plus étonnant. Il explique :

Je reste persuadé (et pour en avoir fait l'expérience une fois c'est super agréable) : tu fais quarante minutes de *slack*¹ et vingt minutes de didjeridou avant de faire du théâtre, c'est complètement fou. Parce que tu fais de l'équilibre donc c'est hyper-tonique. [...] Tenu, mais détendu. [...] Tu alignes une conscience très physique. (G., TNS, groupe 43)

Parmi les pratiques citées par ces élèves, certaines ont été initiées à l'extérieur de la formation. Aussi, la responsabilité de l'école est à la fois réelle et limitée sur ce point. Laisser du temps aux élèves et diriger leurs élans parfois maladroits (tendance à la théorisation par exemple) et leurs routines de comportement (flemme, habitudes de cloisonnement) semblent être les enjeux principaux de cet accompagnement.

Parler, penser, pratiquer : ces trois modes d'appropriation s'organisent souvent selon cette chronologie. Et comme le temps est compté, la dernière étape est celle qui est régulièrement réduite voire supprimée. De plus, les élèves réservent les premiers à l'interprétation. Autrement dit leur effort d'appropriation est moindre dès lors qu'il s'agit des autres disciplines. Moins sollicités, ils sont plus passifs et par voie de conséquence, le potentiel de ces enseignements se réduit.

¹ La *slackline* est une pratique récente qui s'assimile au funambulisme : le terme désigne la sangle, tendue entre deux ancrages, aussi bien que la pratique de sa traversée. La nature élastique de la *slack* permet à la fois d'y évoluer, à la recherche de l'équilibre, et d'y réaliser des figures acrobatiques, en se servant de la sangle pour se propulser comme avec un trampoline. Depuis que ce matériel a été commercialisé auprès du grand public (années 2010), cette pratique connaît une renommée grandissante. La facilité technique avec laquelle la *slackline* s'installe (milieu naturel, urbain, voire en intérieur) participe aussi à son essor.

3. Difficultés et tensions : cerner les limites

Prises de conscience vs intégration

Interrogés sur les objectifs pédagogiques de l'enseignement des autres arts, plusieurs des directeurs mettent l'accent sur la notion de conscience. Philippe Delaigue souligne l'importance pour l'acteur (et en particulier le jeune acteur) d'un « élargissement de la conscience » :

Pour moi, un acteur c'est quelqu'un qui a une conscience, qui élargit sans cesse sa conscience, d'abord, grâce à la langue et puis grâce au corps, à la découverte de ses outils, de l'intelligence, de la curiosité. Donc si les disciplines qui environnent l'interprétation pure permettent aux acteurs d'élargir leur conscience et leur regard sur le monde, sur eux et sur les autres, c'est super ça. (ent., 10/14)

L'école est décrite comme le lieu d'une succession de prises de conscience, et les disciplines non-théâtrales, désignées comme des outils pour les stimuler et les susciter. On retrouve dans cette définition, l'écho des propos d'Antoine Vitez sur l'acteur-créateur, « [conscient] de ce qu'il fait » et capable d'« en nommer les parties¹ ».

Questionnés sur l'estimation de leurs propres avancées, cinq élèves soulignent avoir essentiellement progressé sur ce point : « Je pense que je me sens plus consciente de mon corps et de ma voix grâce aux cours de chant et de danse » déclare L., élève de la promotion 2016 au CSNAD. Elle ajoute : « Je n'ai pas découvert la danse, mais j'ai acquis une confiance dans ce que je sais faire ». Ce processus correspond au développement d'une « connaissance de soi et de ses limites² » sans toujours permettre aux élèves de les dépasser ou du moins de les repousser : « J'ai encore du chemin à faire pour être plus à l'aise [corporellement], mais j'ai pas mal avancé sur une conscience des défauts », explique J., élève à l'ESTBA. La formation semble donner accès aux acteurs à une cartographie plus nette de leur instrument : plus conscients, ils acquièrent une maîtrise de leurs qualités. C'est ce qu'explique G., élève de l'ESAD qui raconte avoir apprivoisé progressivement la sensation de dissociation physique qui le gênait auparavant. À travers le travail corporel, il a appris à « en jouer », autrement dit à en faire une particularité et non pas un défaut.

Toutefois, ce même élève exprime aussi sa déception de constater l'absence de défis techniques : « Je cherchais de la technique en rentrant dans cette école mais la plupart du temps je n'étais pas satisfait en fait. [...] C'est pas là que ça m'a apporté le plus » (G., ESAD, promo AMG). Le travail de l'attention s'effectue donc parfois au détriment du développement de compétences techniques.

Accéder à la maîtrise d'une discipline non-théâtrale choisie ne constitue pas un objectif. Le temps consacré à chacune de ces pratiques ne représente pas un volume horaire et une régularité suffisant à y accéder. Certains professeurs le déplorent amèrement :

Tu peux par des modules faire faire des expériences, expérimenter, et puis accumuler des sensations pour que le comédien devienne un magasin de sensations, mais ça ne va pas lui donner une pratique. Ça pose la question de l'autonomie, il sera autonome à certains endroits mais pas à d'autres.³

¹ Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 61.

² Serge Tranvouez (ent., 03/15).

³ Marc Proulx (ent., 03/15).

Marc Proulx établit une différence entre ce qui relève d'une accumulation d' « expériences » et ce qu'il nomme une « pratique ». Selon lui, « avoir une pratique » d'une discipline suppose les notions de régularité, d'implication et d'étalement dans le temps. Aussi, faire une heure trente de taï-chi par semaine par exemple (même à supposer que cela soit régulier durant toute une année) ne semble pas constituer un volume horaire suffisant pour acquérir une « pratique » de cet art martial. R., élève du groupe 42 (TNS), déclare que la présence de cet enseignement dans son cursus la première année, n'avait « aucun sens », non pas qu'il ne s'intéresse pas au taï-chi, mais que le temps qui lui était alloué ne permettait qu'un survol superficiel ne donnant pas accès à sa substance mais prenait en revanche trop de place dans l'emploi du temps s'il ne s'agissait que d'une initiation.

Cette faiblesse des cours réguliers est le motif qu'invoque Stanislas Nordey pour justifier son choix de proposer, même pour la transmission des disciplines non-théâtrales, un système de stages intensifs.

Le premier truc que j'ai fait quand je suis arrivé au TNB, j'ai supprimé tous les cours réguliers, en faisant des stages. Par exemple, la danse, j'ai dit : il vaut mieux faire trois semaines intensives avec Loïc Touzé, plutôt que de faire un cours de danse tous les samedis matins, parce que ça ne crée pas la même chose dans la compréhension profonde de ce que c'est. Parce que travailler trois semaines avec un chorégraphe, ton corps change, tu comprends quelque chose profondément. (ent., 05/16)

Il souligne que la dissémination dans le temps conduit à un effet « picorage » tandis que « l'immersion », par son caractère « inquiétant » permet une plongée plus profonde dans une discipline¹.

En effet, le choc de la prise de conscience que permet le stage, a bien des vertus pédagogiques. Dans le travail que propose Françoise Rondeleux sur la voix par exemple, le dépassement d'une limite vocale peut avoir une valeur en soi : celle de faire sentir à l'élève que la limite qu'il s'était imposée, par habitude, par souci d'une certaine image de lui-même aussi, n'existe pas réellement. L'expérience devra bien sûr être répétée, mais elle a une valeur propre. Le format du stage densifie les enseignements et permet aux expériences ponctuelles mais intenses de marquer l'élève, donc, d'une certaine manière de s'intégrer dans son esprit. La « pédagogie du choc² », définie par Georges Banu, donne à l'élève des repères sensibles forts qui seront ensuite ses guides dans la nuit de l'apprentissage et constituent des expériences étalon qui pourront l'inspirer et le guider.

Globalement, le temps alloué à chacune des disciplines non-théâtrales est insuffisant pour que ces enseignements deviennent des « pratiques » qui se métabolisent complètement en l'élève. L'alternance entre périodes d'immersion et rendez-vous réguliers (d'une même matière), comme elle est pratiquée au TNS pour la transmission du chant, semble constituer une combinaison propice à l'intégration profonde des enseignements. Pour mettre en place un tel système dans les programmes, il serait préférable qu'au lieu de multiplier les enseignements, les directions pédagogiques se permettent d'en

¹ Stanislas Nordey : « La question de l'immersion est importante parce qu'elle est inquiétante : je me rappelle que Renaud faisait des stages. Les élèves étaient pendant cinq jours avec une grosse feuille de papier bulle, les élèves devenaient dingues, mais en même temps, si ça avait été un matin de temps en temps, ça aurait été autre chose. Là, ils étaient face à quelque chose face à quoi ils pouvaient se positionner. Ça travaillait plus profondément » (ent., 05/16).

² Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 51.

choisir un qui serait une porte d'entrée dans le travail du corps et un qui permettrait de mettre en travail la voix. Au lieu de faire de la danse contemporaine, du hip-hop, de l'aïkido et des percussions corporelles, pour prendre l'exemple des cours hebdomadaires proposés à l'ESTBA, les élèves auraient quatre fois plus de temps alloué à l'une de ces disciplines et ainsi, l'occasion de réellement apprivoiser et creuser une matière. Cette option impliquerait une responsabilité plus grande de la part de la direction, à la fois dans le choix des disciplines et des professeurs les transmettant, donc une connaissance plus précise de ces techniques, du rapport au corps et des valeurs qu'elles véhiculent. Dans cette configuration, l'expertise des directeurs (éventuellement aidée par des personnes plus compétentes en la matière) serait essentielle et par conséquent, la couleur de la formation plus franche, donc sûrement moins pluraliste et consensuelle. Cela supposerait, en retour, une complète transparence dans la communication sur la formation, afin que les élèves puissent eux aussi choisir leur lieu de formation en conscience et y faire un parcours d'apprentissage, dense et profond, avec toutes les transformations extérieures et intérieures que cela suppose. Cette projection est toutefois théorique, car c'est sans compter les conditions socio-économiques qui rendent les aspirants comédiens peu regardants sur le contenu des formations au moment du choix de l'établissement auxquels ils postulent.

Plus profondément, on pourrait se demander si ce saupoudrage des diverses disciplines enseignées dans la formation ne serait pas justement un évitement du caractère métamorphosant d'une pratique intensive. Vanille Roche-Fogli, qui étudie la formation de l'acteur au prisme des neurosciences affirme : « Toute pratique régulière modifie profondément les réseaux synaptiques entre les neurones : c'est ce qu'on appelle la neuroplasticité¹ ». En effet, quelle que soit la discipline, avoir une véritable « pratique » de quelque chose (pour reprendre le terme utilisé par Marc Proulx) transforme le corps et à travers lui, le rapport au monde de l'individu qui la mène. Or, le vœu de pluralité prononcé par les directeurs mais aussi par les documents ministériels qui structurent ces écoles, semble en décalage avec un tel processus de transformation. Plus encore, on peut se demander si ce refus de marquer les corps ne serait pas aussi un symptôme des contradictions propre à la formation artistique institutionnelle. Vitez s'interrogeait déjà en 1969 sur son « droit » d'enseigner². Qu'a-t-on le « droit » d'enseigner dans ces écoles d'art sous tutelle gouvernementale³ ? De telles questions se posent, bien sûr, encore plus sensiblement au sujet de la formation du danseur. Mais elles nous semblent aussi infuser les formations proposées dans les écoles supérieures d'art dramatique.

Le risque de la situation actuelle est de limiter la fréquentation des disciplines non-théâtrales à une connaissance assez superficielle qui interdit la transmission, à la fois de compétences techniques plus

¹ Vanille Roche-Fogli, « L'approche sensible et corporelle dans le travail de Delphine Eliet à l'École du Jeu : la Technique de confirmation intuitive et corporelle et l'apprentissage perceptif », *p.e.r.f.o.r.m.a.n.c.e.*, [En ligne] : <http://p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=1051&lang=fr>, consulté en septembre 2017.

² Antoine Vitez : « Alors qu'est-ce que l'on apprend aux acteurs dans une civilisation qui est en train de cesser d'être mandarine, qu'est-ce qu'on a le droit de leur apprendre ? ». In « Si le théâtre s'apprend », *L'École*, *op. cit.*, p. 60.

³ Sur la posture des tutelles dans la gestion des affaires artistiques, voir Robert Abirached, *Le théâtre et le Prince, tome I : L'embellie (1981-1992)*, *op. cit.*, 2005.

ambitieuses et de certaines qualités et valeurs comme la persévérance, l'endurance ou la profondeur. Croulant sous le poids des enseignements et noyés par la masse d'informations à digérer, les élèves se plaignent d'avoir la sensation d'être empêchés plus que propulsés par les prises de conscience qu'ils traversent dans l'apprentissage. Sophie Lannefranque, élève dans les années 2000 à l'école de la Comédie de Saint-Étienne exprimait cette impression lors d'une table-ronde : « J'ai reçu beaucoup, dans le désordre, et du coup pas très bien, parce que je ne pouvais faire aucun tri, je prenais toutes les choses au même niveau. Je me suis saturée d'informations. À force de noter, d'apprendre, je ne pouvais plus respirer¹ ».

Bien que son témoignage date, il fait écho à des réalités que j'ai pu retrouver dans mon enquête. La saturation des emplois du temps crée une impression de trop-plein et d'impossibilité à s'emparer des savoirs transmis. Comme si la formation était pensée selon une logique théorique (selon laquelle notamment les élèves doivent traverser le plus d'expériences possibles dans un temps limité) qui ne prend pas en charge l'organicité des processus d'apprentissage. Sans un espace-temps d'intégration, la richesse des matières rencontrées devient pour les élèves source de confusion et de préoccupation, oppressante plus que propulsante.

« L'effet mille-pattes² » : dangers de la dissociation analytique et mise de côté de l'intuition

« La conscience du corps et de la voix, parfois, elle est chianté quoi », observe Philippe Delaigue. « Ça te crée une conscience qui n'est pas la bonne, ça te met dans un souci qui t'éloigne vachement du jeu en fait » (ent., 10/14). Dans le chapitre V de *La construction du personnage*, Kostia décrit le premier cours de mouvement de Mme Sonova : épaulée par le directeur Tortsov, l'enseignante sensibilise les élèves à des mouvements aussi simples que la marche. « Le résultat de toutes ces critiques fut que tous les élèves prirent conscience de leurs propres défauts et de ceux de leurs camarades. Du coup, nous étions devenus tout à fait incapables de marcher³ » raconte Kostia. L'analyse de cette action simple perturbe les élèves : « Si une personne étrangère à l'école était entrée dans notre classe aujourd'hui, elle se serait crue dans un hôpital pour paraplégiques⁴ ». Décortiqué, ce qui était naturel devient problématique. Une telle impression ressort des témoignages des élèves (en particulier ceux qui étudient à l'ENSATT) : à la suite de l'un d'entre eux, nous avons nommé cette sensation « l'effet mille-pattes ». A., élève à l'ENSATT dans la promotion 75, décrit la sensation d'avoir été « freinée » dans son apprentissage par la dissociation analytique :

Il y a quelque chose à mon sens de trop conscient, scientifique ; on décortique trop dans cette école. [...] Ça m'a un peu freinée tout ça : comme le mille-pattes à qui on demande comment il fait pour avancer et qui pète un plomb. [...] Ça a créé comme une déconstruction de ces sortes d'élans

¹ Sophie Lannefranque, Table-ronde entre comédiens formés dans les grandes écoles et représentants du ministère de la Culture, CNT, Paris, 16 septembre 2003. In *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, Ubu, op. cit., p. 140.

² A., ENSATT, promo 75.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 53.

⁴ *Ibid.*, p. 59-60.

vitaux : tout est devenu très « technique ». L'inspiration c'est un mot qui n'a pas du tout sa place dans cette école. (A., ENSATT, promo 75)

Elle en vient même à constater : « depuis que je suis à l'ENSATT, mon envie de jouer me quitte peu à peu. J'aurais limite envie de faire tout autre chose, de prendre le large... ». Sans en arriver à une telle extrémité, plusieurs témoignages d'élèves expriment un tel conflit intérieur entre la dimension analytique de l'enseignement et la part intuitive. V., aussi élève à l'ENSATT, explique avoir tenté de trouver une passerelle entre les deux. En arrivant dans cette école, elle a cru « devoir mettre de côté l'intuition à la vie » pour pouvoir se « consacrer à l'apprentissage » :

Je voulais savoir aussi s'il y avait un pont qui pouvait se faire entre cette intuition et la maîtrise artisanale : je ne sais pas si j'ai la réponse encore, parce que j'ai l'impression de m'être éloignée de mon imaginaire par moments... C'est compliqué, ça va, ça vient. (V., ENSATT, promo 74)

La formation telle qu'elle est organisée à l'ENSATT n'est, à première vue, pas plus fractionnée qu'à l'ESAD, l'ESTBA ou le CNSAD. Les enseignements techniques (corps, voix, respiration) sont organisés selon une logique analytique plutôt que synthétique, comme dans les autres établissements. Pourtant, plusieurs témoignages d'élèves soulignent cet aspect. « Il y a quelque chose qui manque », poursuit A., « on s'attache aux détails mais on n'a pas le flux d'ensemble ». Précédemment élève au Laboratoire de Formation au Théâtre Physique (ou LFTP) dirigé par Maxime Franzetti, cette élève souligne avoir appris dans cette école à ce que ça « sorte des tripes ». Elle résume ironiquement l'enseignement reçu à l'ENSATT de la manière suivante : « penser à ses côtes et à sa vertèbre D8 ». Et rapporte les propos de Philippe Delaigue lors d'un stage d'interprétation qui les apostrophait par ces mots : « il n'y a rien dans vos entrailles » (A., ENSATT, promo 75).

À la suite de ces témoignages, qui font écho à une impression sensible que j'ai pu avoir lors de mes séjours à l'ENSATT, je m'interroge sur le rapport au jeu transmis dans cet établissement et sur ses répercussions dans la transmission des disciplines non-théâtrales. Implicitement, cette école semble repousser hors de ses murs ou du moins des espaces de transmission qu'elle abrite ce qu'à la suite des élèves l'on nommera « l'intuitif ». La conséquence en est que l'enseignement des autres arts vivants s'y assèche et perd de son potentiel pédagogique et artistique. Cette impression globale fait écho au statut particulier de cette école dans le paysage de formation : alors même que l'équipe pédagogique œuvre pour « faire des liens » (en particulier Joseph Fioramante, qui circule entre les classes et suit les élèves), une division par matière semble prendre le pas sur ce flux d'ensemble et freiner l'appropriation des divers enseignements par les élèves.

Limites de l'adaptation : le vœu du retour aux disciplines

Plusieurs élèves expriment, à l'inverse de la dynamique d'adaptation, un vœu de retour aux disciplines « pures ». A., élève de la promotion 76 à l'ENSATT, déclare :

J'ai l'impression que des fois on a peur de mettre de la danse pure, de la musique pure parce qu'il faut « faire le lien », alors que des fois t'as envie de dire, « ça se fait tout seul » et j'ai l'impression que si je faisais de la danse dans cette école, j'arriverais à faire un lien moi alors que la personne avec qui je fais de la danse ne sait rien du théâtre... Je trouve ça cool de chercher ce que la danse, ce que la

musique, ce que la peinture apportent au théâtre mais je trouve que c'est à nous des fois de faire notre miel et que du coup, par peur que l'on apprenne des choses superflues, on n'a rien par rapport à ça. Moi je crois que je préférerais apprendre des choses superflues que rien ! (A., ENSATT, promo 76)

Dans ce témoignage affleure le désir de faire l'expérience de l'altérité sans filtre pédagogique. Cette élève utilise l'adjectif « pur » pour désigner les disciplines non-théâtrales alors même que ce qualificatif était réservé, dans la plupart des autres témoignages, à l'art dramatique¹. Selon elle, l'adaptation conduit à une réduction voire à une disparition de la discipline de départ. Plusieurs élèves mettent en avant les bénéfices qu'ils retirent à « faire des choses qui ne soient pas du théâtre et où l'on ne parle pas de théâtre » (G., ENSATT, promo 75). Autrement dit, ils sont convaincus que l'intérêt principal de l'apprentissage des autres arts dans la formation réside dans le décalage qu'il permet. Tous les élèves du TNS témoignent par exemples des bienfaits des cours d'instrument : « Ça me plaît énormément et je pense que c'est fondamental par rapport à l'école parce que c'est un moment [...] de respiration. Je prends une salle et je travaille pendant une heure, tout seul. Et ça me détend, par rapport au lieu, à la formation ; c'est une heure à moi que je prends » (R., TNS, groupe 42).

Avoir du « temps à soi » semble être un défi dans ces formations tant l'emploi du temps des élèves est dense. R. explique que sauvegarder les moments où il pratique le violoncelle est un exercice d'organisation en soi mais qu'avec de la rigueur il est possible de se ménager de tels espaces. Ces moments lui permettent de se retrouver avec lui-même et de travailler sans aucune pression ou recherche de résultat. Pour A., élève de l'ESTBA au parcours tortueux pour ce qui est des disciplines non-théâtrales, l'apprentissage du piano (qu'il a mené dans l'école d'abord, auprès de son professeur de chant André Litolff, puis de manière autonome) a permis un déclic dans le processus de « reconnexion » avec son corps. Interrogé sur les disciplines qui lui semblent manquer à la formation, ce même élève répond qu'il serait tout à fait judicieux de réserver une plage horaire dans l'emploi du temps (une matinée par exemple) où chacun choisirait une activité qu'il ferait en dehors de l'école, de façon autonome (c'est-à-dire sans que tous ses camarades soient présents), et qui serait prise en charge financièrement par l'école. L'idée n'est pas de lui, il rapporte un dispositif mis en place à l'ENSAD de Montpellier. Sur ce créneau, les élèves auraient une liberté absolue dans le choix de l'activité : « piscine, tir à l'arc, foot, pâtisserie », propose-t-il pêle-mêle. Il met en valeur l'importance selon lui d'avoir « un cours qui n'appartient qu'à toi » (A., ESTBA), pas nécessairement un cours particulier on l'aura compris, mais une activité déliée de la communauté que représente le groupe et qui puisse aussi, peut-être, devenir une spécificité de l'élève.

La limite entre ce qui pourrait être assimilé à des activités de loisir et ce qui se rapporte au travail du comédien est fine : l'établissement d'une frontière entre ces deux domaines n'est pas chose aisée. G., élève du groupe 43 au TNS, mentionne cette problématique en entretien : il remarque qu'alors qu'il était au lycée, la distinction était claire. Il y avait d'un côté, l'école et de l'autre, les loisirs. Aujourd'hui, il se demande : « Est-ce que c'est mon loisir ou ce n'est pas aussi constitutif d'une part

¹ Cf. « Acquis à la cause de l'interdisciplinarité », Partie 4, I. 1., p. 446-449.

de mon travail ? C'est un peu dur d'accepter de donner du temps à des choses qui te paraissent [être des] loisirs et qui peuvent être [du] travail. Et vice-versa » (G., TNS, groupe 43).

En effet, si toute pratique (qu'elle soit artistique, sportive ou culturelle) représente une occasion qu'il se développe en tant qu'interprète, la notion de loisir semble disparaître ou du moins être relativisée dans une vie de comédien. Dans cette logique, l'acteur qui fait son jogging est un acteur qui travaille, tandis qu'un représentant d'une profession lambda faisant son jogging — banquier ? boulanger ? — est une personne qui court. Questionné sur le risque que certaines disciplines, proposées dans le cursus du CNSAD de façon optionnelle, deviennent un loisir à l'intérieur même de l'école, Daniel Mesguich répond que le danger est réel et que c'est au professeur et à l'élève de faire en sorte que ce ne soit pas « un truc de touriste » : il souligne que c'est une « question d'attitude » (ent., 10/12).

Ce que ces témoignages révèlent, c'est qu'il n'est pas toujours nécessaire que tous les enseignements soient directement utiles ou utilisables. Leurs bienfaits peuvent être indirects comme celui de nourrir une confiance en son propre travail. La pratique d'un instrument telle que la décrivent les élèves du TNS interrogés, apparaît moins comme l'occasion de développer des compétences visant à être exploitées ensuite dans une dynamique interdisciplinaire (même si cela sera peut-être le cas) que comme l'espace d'un approfondissement de sa capacité à s'engager dans un processus d'apprentissage, qui devient ainsi propédeutique au travail et peut-être, par extension, propédeutique au jeu, sans que le lien tissé entre les deux champs ne soit ni visible ni explicite¹.

Ménager un espace de travail physique

Questionnés sur les disciplines qui leur semblent manquer à la formation, plusieurs élèves (en particulier des acteurs de l'ENSATT) disent ressentir le besoin d'un « apport sportif » (G., TNS, groupe 43). Une élève explique : « Le rythme est hyper lourd à l'ENSATT. Mais je sens que physiquement, je ne suis pas *ok* pour le tenir... Je suis sûre qu'il y aurait un truc physique en plus, on tiendrait plus » (A., ENSATT, promo 76). Elle impute l'épuisement qu'elle éprouve au manque de travail physique : engourdis et intensément sollicités en terme de réflexion, les élèves seraient forcés de puiser dans des ressources énergétiques qu'aucun enseignement ne viendrait réellement stimuler. Intégrer dans la formation un travail physique sur le tonus (ou même un sport) semble nécessaire aux yeux de plusieurs d'entre eux : pour « garder la forme ».

« On est mous sur le plateau », confie G., élève de la promotion 75 à l'ENSATT : « Il nous faudrait des activités physiques plus importantes ». Il mentionne la tonicité, mais aussi l'autonomie que de telles pratiques permettent de développer. S., élève de la promotion 76 à l'ENSATT réclame « un training régulier, avec un prof qui te fait repousser tes limites. Un prof qui s'en fout du jeu à la limite. Un truc vraiment dynamique, sportif ». Si la formation n'était pas si intensive en termes de volume

¹ Cf. infra « Apprendre à apprendre et construire sa confiance », Partie 4, III. 1., p. 580.

horaire, on pourrait renvoyer les élèves à leur responsabilité sur ce sujet : se maintenir en bonne forme est une des missions du comédien qu'il doit prendre en charge de manière autonome. Mais l'école ne pourrait-elle pas aussi être le lieu d'un tel travail ?

E., élève au TNS dans le groupe 42, exprime sa jalousie de constater à quel point les apprentis-acteurs des autres écoles européennes rencontrés lors du stage de San Miniato avaient une bien meilleure condition physique qu'elle et ses camarades français. Bien souvent, les disciplines touchant au champ corps mêlent plusieurs enjeux : celui de la construction d'une bonne condition physique en est un parmi d'autres. Ménager un espace de travail physique dont l'enjeu serait avant tout de travailler sur le tonus et l'endurance ne semble pas être une perspective dénuée de sens. Cela permettrait peut-être de concentrer, dans un apprentissage précis, cette recherche de « la preuve par la transpiration » comme assurance du travail bien fait que critique Daniel Larrieu (ent., 03/15) et de rendre ainsi les élèves plus disponibles et curieux à d'autres pratiques physiques dont la dépense d'énergie n'est pas le principal aspect. Sport ou gymnastique, cet enseignement serait le lieu d'un exutoire en même temps que l'occasion de retrouver un élan et une fluidité physiques dont les élèves ont besoin pour tenir l'intensité du rythme de la formation.

Cependant, penser un espace de dépense d'énergie dans la formation nous semble sujet à caution : il s'agirait d'étudier le rapport au corps qu'un tel espace de travail transmettrait. En effet, dans un rapport sur l'année scolaire 1921-1922, André Bacqué, professeur à l'école du Vieux-Colombier, incriminait le cours de gymnastique dispensé dans la formation, responsable selon lui de l'épuisement des élèves et de leur manque de tenue dans d'autres classes. Ils « arrivaient au cours après deux heures de gymnastique – éreintés, peu disposés à se mettre debout pour travailler », décrit-il. Et conclut : « Cette pratique a nui certainement à l'animation du cours¹ ». En entretien, Daniel Mesguich est particulièrement critique à propos de la mode, reléguée au passé de l'école, du *training* : « Je voyais des gens, des élèves, à perte de vue en survêtement. Ça sentait la sueur quand on entrait, ça sentait la salle de gym » (ent., 10/12). Et « dans les classes de théâtre », « les gens étaient de moins en moins bons ». Il remarque : « Je me disais : “dès qu'ils sortent du Conservatoire, dans les théâtres, on en veut pas de ces gens-là. Ils se seront amusés comme des fous, comme si c'était le Club Med, ils auront fait plein de gym, mais alors, où on va là comme ça ?” » Ce que suggère Daniel Mesguich, c'est que le *training* tel qu'il était pratiqué à l'époque par les élèves du Conservatoire les éloignait d'un certain rapport au plateau et même constituait une sorte de leurre sur leur capacité à jouer la comédie. On relève ici une dissociation entre le rêve de ce que l'on pourrait appeler un « acteur physique » et une certaine pratique de l'interprétation qui passe, en premier lieu, par une compréhension intellectuelle et un bagage culturel. À travers le témoignage des élèves, on peut se demander si justement, l'accent mis sur un engagement physique dont des cours spécifiques permettraient de donner les moyens concrets n'est pas, à l'heure actuelle, un des manques de ces formations. En mettant l'accent sur la notion de

¹ André Bacqué, « Rapport d'André Bacqué sur le travail de l'année 1921-1922 ». In Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 338-339.

« conscience » dans le travail physique, c'est un certain rapport au corps que ces écoles transmettent, où l'engagement corporel, souhaité dans les discours, n'est pas encore tout à fait au programme des enseignements.

À travers ce développement sur la réception des enseignements, nous avons tenté de révéler à la fois ce qui permettait le déploiement des apprentissages et ce qui en limitait l'écho chez les élèves. Or l'élément transversal qui revient dans quasiment chacune des observations que nous avons pu réaliser et que nous souhaiterions mettre en avant ici est la question du temps. Élèves, enseignants et moi-même (en tant que témoin attentif), déplorons une organisation temporelle qui crée des manques et des frustrations : manque de temps alloué à certains enseignements, manque de temps laissé disponible pour mettre en pratique les outils accumulés, manque de temps de repos aussi, qui permettent une métabolisation des apprentissages traversés. Le rapport au temps sur lequel reposent ces formations rentre en contradiction avec les modalités de transmission proposées : en effet, pour que l'élève soit réellement autonome et responsable, et non dans une attitude consumériste vis-à-vis de l'école, il nous semble absolument nécessaire qu'il dispose de temps de travail et de repos en dehors des heures d'enseignement.

Or, le fait que les différentes directions de ces écoles peinent à proposer de tels espaces-temps trahit peut-être une limite pratique au projet de former un acteur-créateur. À défaut de dégager du temps pour l'élève, ce qui prend le pas c'est le vœu de lui faire rencontrer, au cours de son parcours, autant de disciplines et de personnalités artistiques que possible. Dans cette dynamique de multiplication de l'offre de formation, nous pouvons peut-être lire à la fois un manque de radicalité dans l'approche pédagogique et artistique et un manque d'assurance sur la qualité des enseignements proposés. À travers l'analyse du potentiel artistique et pédagogique de l'interdisciplinarité, c'est de cette relation à la radicalité que nous souhaitons traiter.

II. PROTOCOLES, PROCESSUS DE CRÉATION, ÉCRITURES : LES AUTRES ARTS COMME CHAMP D'EXPÉRIMENTATION

« J'ai l'impression qu'ils ont quand même une approche assez classique de l'art en fait », rapporte Christophe Imbs à propos des élèves du groupe 42 du TNS lors d'un stage d'improvisation vocale. Au détour d'une conversation sur la performance, il fait remarquer aux jeunes acteurs que pour lui l'engagement politique ne suffit pas et qu'il est nécessaire qu'ils développent une « conscience artistique » qui passe par la remise en question de leurs propres systèmes de perception et de réception (ent., 03/15). Par la confrontation qu'elle suppose, la pratique des autres arts au sein du cursus de formation de l'acteur est-elle à voir comme une source potentielle d'éveil et d'élargissement de sa « conscience artistique »¹ ?

Une élève du groupe 42 au TNS pointe que le stage donné par Loïc Touzé a constitué pour elle le seul moment dans leur programme de troisième année où il n'y avait pas de pression du résultat : c'était pour elle l'unique contexte « où l'on n'a pas un truc à présenter, où l'on bosse pour nous, où l'on *cherche* ». Elle continue : « Des moments de recherche, on n'en a pas eu tant que ça. Après, on a les projets avec les élèves metteurs en scène, [...] où l'on cherche tous ensemble. Mais c'est encore un autre boulot » (E., TNS, groupe 42). L'impression ici communiquée n'est pas tout à fait représentative de la formation dans sa globalité : les cursus sont construits dans une tension progressive vers le plateau, et les directeurs n'exposent pas trop le travail des élèves durant leurs deux premières années de formation. Claire Lasne Darcueil a par exemple à la rentrée 2016 supprimé les fameuses journées de juin pour les élèves de première année, afin de délester ce premier temps de la formation de la notion de restitution publique, donc de résultat. Dans cette perspective, les stages d'interprétation prennent souvent un caractère plus expérimental (au sens où l'intérêt des élèves comme celui des intervenants se focalise sur le processus de travail et les découvertes dont il est pavé plutôt que sur le produit spectaculaire qui en sera le fruit).

Toutefois, les modalités de travail dans ces stages sont rarement celles de l'expérimentation et de la recherche. La relation entre artiste invité et élèves s'organise sur la base d'une direction d'acteur tendue vers l'élaboration d'un spectacle où le texte reste le moteur premier du travail, qu'il soit montré uniquement à l'équipe pédagogique ou à un public. Aussi, dans ces écoles, la levée de la « nécessité immédiate de produire un spectacle devant un public² » est rare, et même si production ne rime pas nécessairement avec représentation, cela ne conduit pas systématiquement à accentuer la dimension expérimentale du travail. À l'inverse, certains processus de création menés par des artistes issus

¹ Il est à noter que dans son article sur la formation du danseur, Isabelle Ginot voit précisément dans la transdisciplinarité un « potentiel de changement ou de transgression ». Voir « Danse, l'en dehors et l'en-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon, *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op.cit., p.84.

² Jean-Manuel Warnet propose de définir le laboratoire comme « un espace et un temps spécifiques où un collectif, sous la direction d'un maître, mène un travail d'expérimentation dans différents domaines de la pratique théâtrale, indépendamment de la nécessité immédiate de produire un spectacle devant un public ». Jean-Manuel Warnet, *Les Laboratoires, Une autre histoire du théâtre*, op.cit., p. 19.

d'autres champs disciplinaires revêtent un caractère expérimental alors même que leur enjeu est celui de la production d'un spectacle. Par ailleurs, il est difficile d'affirmer que les « classes d'interprétation » du CNSAD soient plus clairement un espace d'expérimentation que les ateliers débouchant sur la création d'un spectacle du TNS par exemple : de ce fait, la notion d'expérimentation semble se glisser dans plusieurs contextes de travail dont nous proposons de considérer les caractéristiques.

Par expérimentation ou dimension expérimentale nous entendons ici l'invention de protocoles de transmission ou de création qui sortent de la traditionnelle relation de travail triangulaire entre l'acteur, l'artiste (metteur en scène) et le texte, et permettent à l'élève de traverser des expériences lui inspirant d'autres modes de compréhension de son art. Cette définition, large, pourrait idéalement qualifier tous les espaces de travail proposés dans la formation : selon Anne Pellois, dès lors que la formation au Conservatoire est sortie de la « conservation » (d'un jeu « à la française »), elle y est devenue « expérimentation »¹. Toutefois, les cadres pratiques (espace-temps), la pression du résultat (pour les artistes invités comme pour les élèves), ainsi que les routines de comportement et de travail propres à une discipline éloignent parfois ses protagonistes de cette perspective. L'expérimentation s'efface derrière la transmission d'une technique ou d'une vision : le processus de création devient alors imposition d'un univers artistique et d'une méthodologie de travail tautologiques, le metteur en scène étant le seul maître à bord de ce qui devient un exercice de style plus que le lieu d'une transmission. Évidemment, cette description ne saurait s'appliquer à tous les projets menés par des artistes dramatiques : toutefois, elle en concerne une grande partie.

Dans cette partie, nous tenterons d'estimer dans quelle mesure l'interdisciplinarité constitue l'un des lieux de l'expérimentation au sein de ces cursus, à travers, d'une part, l'étude de processus de création menés par des chorégraphes ; d'autre part, l'analyse de la place de l'improvisation dans la transmission des disciplines non-théâtrales et de celle des écritures.

¹ Anne Pellois, « L'idée de recherche dans les pratiques du théâtre de la fin du XIXe siècle à aujourd'hui », Colloque à l'ENSATT en partenariat avec l'Université Lyon 2 et l'ENS de Lyon, équipe de recherche ENSATT-Passages XX-XXI, dirigé par Mireille Losco Lena, Anne Pellois et Julie Sermon, février 2015. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

1. En création avec un chorégraphe

La danse n'est pas la sœur du théâtre, pas seulement son récit silencieux. Il s'agit d'entrer dans une autre sphère, particulière, celle de la perception, là où les corps donnent à ressentir un présent surprenant, un surprésent.

Daniel Larrieu, *Memento >1982 > 2012*¹

L'apprentissage de la danse se prolonge de plus en plus systématiquement dans le cadre d'ateliers de création dirigés par des chorégraphes. Nous avons suivi les répétitions de quatre projets de ce type : *Nuits* à l'ENSATT (atelier-spectacle de la promotion 74) sous la direction de Daniel Larrieu, *Coming out* à l'ESAD (avec les élèves de la promotion arts du mime et du geste) sous celle de Toméo Vergès, *Vers le lac j'entends des pas*, atelier d'hiver au CNSAD avec la promotion 2015 orchestré par Caroline Marcadé et enfin, *Traverser*, reprise de pièces du répertoire du chorégraphe hip-hop Hamid Ben Mahi avec les élèves de l'ESTBA². Ces projets ont tous fait l'objet de représentations publiques : les élèves concernés étant alors en troisième année, cette proposition représentait pour eux l'une des occasions d'exposition de leur travail. Ce dispositif n'est pas sans rappeler ce qu'il se passe désormais régulièrement au CNAC, où les spectacles de sortie des élèves circassiens sont régulièrement « mis en piste » par un artiste issu d'un autre champ disciplinaire. Nous nous intéresserons ici essentiellement aux trois premiers projets dans la mesure où les questions liées à la reprise d'un répertoire soulevées par le spectacle *Traverser* seront traitées dans un développement spécifique³.

Nous proposons d'étudier la particularité des processus de création conduits par ces chorégraphes avec les élèves acteurs, à la fois engagés dans la transmission de leur discipline et dans la conception d'un spectacle⁴. Ces artistes ont proposé aux élèves des créations reposant sur des dramaturgies plurielles mêlant plusieurs langages scéniques et portant les stigmates d'un autre rapport au plateau, plus plastique que signifiant et plus poétique que narratif. Face aux élèves comédiens, à leur bagage technique, théorique et pratique, leurs suggestions ont rencontré tantôt des résistances tantôt un accueil enthousiaste et curieux.

Les processus de création auxquels nous avons pu assister seront décrits au prisme de trois problématiques : celle de l'écriture du spectacle (au sens large), celle du rapport au texte (en tant que matériau bénéficiant d'un traitement particulier) et enfin celle du rapport à la technique (et donc celle de la place de la transmission et de la direction d'acteur dans ces projets).

¹ Daniel Larrieu, « Entretien, Daniel Larrieu / Irène Filiberti », in Daniel Larrieu, *Daniel Larrieu, Memento 1982-2012*, Actes Sud (Beaux-arts, Hors collection), Astrakan, Paris, 2014, p. 261.

² Pour cette étude, je me baserai sur plusieurs comptes rendus d'observation que j'ai faits après avoir assisté aux répétitions de ces spectacles : j'ai suivi le début et la fin des processus de création de *Nuits* (janvier-février 2015) et de *Vers le lac, j'entends des pas* (février-mars 2015) ainsi que la première partie des répétitions de *Coming Out* (avril-mai 2015). J'ai évidemment aussi assisté aux représentations de ces spectacles.

³ Cf. infra « Reprises du répertoire chorégraphique », Partie 4, II. 3., p. 564-566.

⁴ « Dossier de presse de *Nuits* », p. 2 : « Les ateliers-spectacles de l'ENSATT sont l'occasion d'une rencontre entre une promotion d'étudiants et un créateur renommé qui va à la fois faire œuvre de transmission et créer un spectacle ».

Écriture (chorégraphique) de plateau

Les ateliers d'interprétation reposant sur une écriture de plateau sont extrêmement rares¹ : dans ces écoles, la règle, pour un metteur en scène, reste de venir monter un texte, dont les élèves ont connaissance en même temps qu'ils apprennent l'identité du maître de stage et qu'ils ont souvent la charge d'apprendre avant le début de son intervention. Dans le cas des ateliers-spectacle étudiés ici, les élèves n'avaient aucune idée de ce qui allait se passer avant le premier jour des répétitions. Dans le cas de Daniel Larrieu, il est arrivé avec un titre — *Nuits* — et, contenue dans celui-ci, une thématique, qui est devenue l'objet du spectacle. « Cette proposition n'est pas textuelle », insiste Daniel Larrieu. « Nous partirons, au bord de nos NUITS, nous frotter les paupières au jeu de l'expérience de la parole et du corps, conduits par le seul titre² ». En répétition, il fait remarquer aux élèves que ce titre ne ferme rien, qu'il n'est pas limitatif ; il fonctionne pour le chorégraphe « comme un prénom pour un enfant » : il « ouvre des possibles » (disc., 01/15) et permet d'avoir un point de départ qui se situe en dehors d'une matière pré-écrite. Il arrive que certains metteurs en scène invités proposent des processus de création basés sur des improvisations (c'était le cas de l'atelier-spectacle dirigé par Carole Thibaut avec la promotion 73 de l'ENSATT) ou l'adaptation d'une œuvre non-théâtrale (cinématographique par exemple, dans le cas du spectacle *Shock corridor* mis en scène par Mathieu Bauer à partir du film éponyme du réalisateur Samuel Fuller) : mais ces propositions sont minoritaires en regard de la globalité des ateliers-spectacles que nous avons pu répertorier. On peut se demander si ce constat est le fruit d'un choix tranché des directions, d'un vœu des metteurs en scène invités, ou la simple conséquence de la temporalité des stages (la création collective demandant souvent une période de création plus longue). La réponse semble se situer à la confluence de ces différents facteurs, le dernier ayant un impact certain dont on tentera de mesurer plus loin les répercussions sur les répétitions des trois spectacles qui nous intéressent ici.

« Je ne parle pas de danse, mais de corps » déclarait Toméo Vergès aux élèves de l'ESAD le premier jour des répétitions, « il n'y a rien à croire, seulement à expérimenter » (cours, 02/15). Par cette formule, le chorégraphe signifiait qu'il n'imposerait aux comédiens, ni vision, ni technique, mais leur proposerait avant tout des protocoles de travail. En effet, sans perdre de temps en discours de présentation, il commença par transmettre aux élèves cinq notions (la sensation, l'attention, l'expérimentation, l'être ensemble et l'être là) constituant la colonne vertébrale d'un travail de fond mené avec eux et démarré le premier jour du stage³. Avant même d'aborder la question du contenu du

¹ Sur les écritures de plateau, voir Bruno Tackels, *Écritures de plateau, État des lieux, op. cit.*

² Daniel Larrieu, « Intentions (1^{er} février 2015) », Dossier de presse de *Nuits*.

³ François Frimat affirme : « il y a danse lorsque se joue quelque chose relativement à la corporéité reconnue comme élément spécifique ». En proposant aux élèves des concepts sur lesquels porter leur attention Toméo Vergès semble se placer dans cette logique : à travers ces notions, il propose, avant toute chose, une certaine corporéité sur laquelle reposera l'invention de tous les matériaux du spectacle futur. In François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ? (Politiques de l'hybride)*, PUF (coll. Intervention philosophique), Paris, 2010, p. 46.

projet, Toméo Vergès posait ainsi les bases d'un cadre de transmission et d'expérimentation dont ces notions devenaient les murs porteurs. Différemment mais systématiquement, les chorégraphes étudiés ont proposé aux élèves, en amont du processus de création à proprement parler, un espace de travail de fond à partir de divers outils : échauffements pour Daniel Larrieu, travail technique mené en cours pour Caroline Marcadé, batterie d'exercices portant sur la qualité d'attention pour Toméo Vergès. Pour reprendre l'expression de Loïc Touzé, ils ont d'abord créé un cadre pour « partager du commun¹ » avec les élèves, avant d'envisager la construction d'un quelconque matériau chorégraphique ou théâtral.

« Chorégrapheur, c'est inventer quelque chose² » écrit François Frimat. La particularité de ces projets est que le matériau chorégraphique du spectacle ne préexistait pas au processus de création, autrement dit que sa première étape consistait en l'invention et la composition d'une telle matière. Dans ces projets, avant d'envisager d'interpréter, il a donc fallu créer : écrire, chorégrapheur et assembler, soit composer une partition à partir de matériaux multiples (textes, gestes, chants). Dans cette étape, le chorégrapheur était le maître d'œuvre et l'auteur principal, mais les élèves étaient aussi mobilisés : co-auteurs et partenaires, ils étaient dès lors créateurs de cette écriture avant que d'en être les interprètes. Frédéric Pouillaude met en évidence la relation paradoxale du chorégrapheur et du danseur à l'écriture :

De fait, la pratique chorégraphique, à la différence de la musique et contrairement à ce que son nom indique, est toujours restée dissociable d'une activité d'écriture et de lecture. Celui que nous appelons aujourd'hui « chorégrapheur » n'est précisément pas celui qui *écrit*, mais celui qui invente, montre et compose. Et le danseur n'est pas non plus celui qui *lit* (une partition), mais celui qui effectue, reproduit, et invente partiellement lui aussi.³

À la suite de Frédéric Pouillaude, il est intéressant de distinguer l'étape de l'invention de celle de la composition dans le processus d'écriture chorégraphique. Sur ces projets, les élèves étaient plus ou moins impliqués dans la première étape tandis que la seconde était réservée au chorégrapheur, unique responsable de l'organisation dans l'espace et le temps du matériau obtenu à travers les sollicitations des interprètes. Intéressons-nous d'abord à la première étape de ce processus : l'invention.

Daniel Larrieu a transmis des procédés d'écriture chorégraphique aux élèves acteurs afin de les accompagner et de les impliquer dans ce processus de création chorégraphique. Par exemple, il leur a demandé dans les premiers jours de répétition s'ils avaient déjà rêvé qu'ils volaient. Puis il les a priés de venir en raconter le souvenir à leurs camarades : dans l'élan du récit, les élèves ont naturellement agrémenté leur discours de gestes. Aussi, après cette entrée en matière, il leur a commandé une phrase chorégraphique de huit temps à partir de ces gestes spontanés, extraits cette fois-ci du récit qui les avait vus naître. Enfin, à partir des phrases de chacun, ils ont composé, ensemble, une séquence de mouvements que tous les élèves ont apprise. Cette phrase dansée est devenue le motif principal de la grande chorégraphie finale du spectacle où les élèves, silencieux Pierrots, dansaient tous ensemble

¹ Loïc Touzé (ent., 10/15).

² François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ? (Politiques de l'hybride)*, op. cit., p. 38.

³ Frédéric Pouillaude, op. cit., p. 208.

pendant plusieurs minutes. Le chorégraphe rapporte ce procédé à ce qu'il appelle « la chanson de geste » (qu'il a beaucoup utilisé dans ses premiers spectacles), qui fait écho, aussi, à des modalités d'invention que l'on retrouve chez d'autres chorégraphes comme la très célèbre Pina Bausch et ses improvisations à thème¹, mais aussi dans les processus de création théâtraux qui reposent sur les principes de la création collective. Pendant les répétitions de *Nuits*, les élèves étaient donc partie prenante dans l'invention du matériel chorégraphique, guidés par les consignes du chorégraphe. Le matériau chorégraphique que l'on retrouve dans ce spectacle est le fruit de ce partenariat : il a plusieurs sources et de ce fait, il est le fruit à la fois de propositions individuelles et du temps de travail en commun partagé pour les mettre en forme.

Caroline Marcadé, pour sa part, sollicite les élèves dans ce processus mais elle reste l'auteure principale de cette matière. En effet, elle chorégraphie souvent au plateau, avec les élèves à portée de main. Lors d'une répétition en février 2015, elle est à l'avant-scène en train de s'échauffer avant que l'atelier ne commence : sans demander l'attention des élèves, elle commence à construire, en l'improvisant, une séquence de mouvements. Au bout de quelques minutes, elle les apostrophe et leur transmet la matière qu'elle vient d'inventer. En direct, cette matière se modifie (répétitions, changements de direction ou de rythme) à la fois selon les impulsions sensibles de la chorégraphe et ce que les élèves lui inspirent lorsqu'ils réalisent la séquence sous ses yeux. Dans ce cas, ils sont mobilisés plus indirectement dans le processus d'invention : Caroline Marcadé écrit pour eux et avec eux, ils sont une source d'inspiration et en même temps, des appuis pour la chorégraphe qui invente en direct le matériau chorégraphique (le réalisant, ils lui permettent de le voir notamment). Ils sont donc partenaires plutôt qu'auteurs. Dans les formations réduites, soli et duos, la marge de proposition de l'élève grandit et cette relation de partenariat dans l'écriture s'approfondit. Cette configuration n'est pas systématique dans le travail de Caroline Marcadé : il arrive aussi qu'elle missionne les élèves pour qu'ils inventent de petites séquences de mouvement. Mais lors de cet atelier, la chorégraphe usait essentiellement de ce mode quelque peu plus directif étant donné le peu de temps qui lui était imparti : l'efficacité primait alors sur le risque de perte de temps représenté par cette délégation du travail aux élèves, nécessairement plus maladroits et lents que leur professeure dans ce processus d'invention.

Au contraire, Toméo Vergès se déchargeait quasiment entièrement de cette mission : son assistante et dramaturge Véronique Petit, présente sur les répétitions à l'ESAD, expliquait que ce sont la plupart du temps les danseurs avec lesquels il travaille qui apportent et inventent le matériel chorégraphique, et non pas lui². À partir de là, le chorégraphe travaille directement sur la composition. À l'ESAD, il a

¹ Dans son ouvrage intitulé *Je suis une femme respectable*, la danseuse Jo Ann Endicott explique que les « questions » se sont lentement introduites dans les processus de création menés par Pina Bausch à partir de 1978. Elle raconte : « Pour être plus précis, Pina nous pose des « questions », à nous les danseurs, et nous proposons des réponses, avec des pas, en paroles, seuls, à deux, avec des accessoires, à chacun sa réponse, presque tout est possible ». Jo Ann Endicott, *Je suis une femme respectable*, L'Arche, Paris, 1999, p. 18-19. Dans la suite de l'ouvrage, elle détaille cette description en citant des questions types (voir p. 19-20 notamment).

² Ce parti pris renvoie peut-être au refus de l'instrumentalisation des corps dans la danse contemporaine que met en exergue François Frimat : « Le temps de création est désormais celui d'un partage où chaque danseur apporte sa corporéité singulière et se fait force de proposition ». In *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?*, op. cit., p. 57.

proposé un mode de fonctionnement similaire : il a d'abord demandé aux élèves de se dévoiler, à travers une série d'improvisations et d'exercices. Au début des répétitions, il proposait par exemple des improvisations extrêmement ouvertes, visant à découvrir les élèves au plateau en action, individuellement et collectivement. La première proposition qu'il a formulée en répétition était absolument vertigineuse : « cinq personnes au plateau, vous avez cinq minutes ». Aucune consigne supplémentaire ne venait diriger l'improvisation¹. Ensuite, il demandait aux élèves de passer un par un sur une chaise et de réaliser la séquence suivante : s'asseoir sur une chaise (revenir à soi, respirer), dire la première chose que vous avez pensée ce matin, raconter une blague, faire une improvisation sur le sujet « King-Kong » et enfin, lire un bout de texte. Ces exercices, approfondis au fur et à mesure de l'atelier, visaient à mettre les comédiens en situation de proposition et à laisser entrevoir au chorégraphe de quelle matière il disposait pour composer le spectacle. Dans ce dispositif l'élève était le matériau direct et premier de l'écriture du spectacle.

Solliciter les élèves à ce moment du processus de création semble avoir des répercussions sur leur attitude face à l'artiste responsable du projet mais aussi vis-à-vis de la discipline ou langage transmis. En mettant la main à la pâte, les élèves sont impliqués plus directement dans le travail : par exemple, en dehors des moments où Daniel Larrieu dirigeait les répétitions, les élèves œuvraient de leur côté pour parfaire leurs propositions et en amener d'autres. Responsabilisés sur le moment de l'invention, les élèves étaient moins dans l'attente du retour de l'artiste ou du professeur pour avancer et surtout, ils étaient alors plus actifs, soit plus créatifs et plus autonomes dans leur travail, quand bien même le chorégraphe en demeurait le principal décisionnaire. À l'inverse, le fait que les élèves soient délestés de cette responsabilité conduit parfois à un désinvestissement de leur part. Cela était particulièrement clair lors de l'atelier d'hiver dirigé par Caroline Marcadé : dans les premières semaines de répétition, la chorégraphe prenant en charge l'invention du matériel chorégraphique ainsi que la conception du spectacle dans son entier, elle semblait travailler considérablement plus que les élèves. Parfois assis au bord du plateau ou en vadrouille dans les couloirs, les élèves étaient régulièrement dans l'attente des propositions de la chorégraphe, sans nécessairement faire un usage constructif de ce temps libre. Délestés de la responsabilité de l'invention du matériel chorégraphique, ils s'abandonnaient à une attitude attentiste.

Fanny Sintès témoigne garder un souvenir ému des classes d'interprétation de Jean-Damien Barbin notamment pour l'émulation que les demandes du pédagogue provoquaient chez les élèves :

Il nous amenait plein de textes, il nous disait : « faites quelque chose avec ça ». Et c'était énorme toutes les propositions qu'on pouvait faire. [...] On répétait, mais quand on arrivait sur le plateau, on n'arrivait pas avec une moitié d'idée. On s'était déjà vus six fois pour arriver avec un truc qui soit nickel. (ent., 02/16)

¹ Entre deux tentatives, il a rappelé aux élèves qu'il n'excluait pas du spectre des possibles, les interventions vocales (que les élèves semblaient s'être eux-mêmes censurés).

Stimulée par les missions de création données par le professeur, la motivation de l'élève est accrue : le cours ici, le spectacle, dans le cas du projet *Nuits*, semblent lui appartenir plus directement et son engagement s'accroît avec sa responsabilité. A., élève de l'ENSATT de la promotion 75, raconte avoir été enthousiasmée par la méthode de travail du pédagogue Giampaolo Gotti tandis que certains de ses camarades étaient déstabilisés :

On était vraiment sollicités, le prof nous passait des « commandes » comme il disait. Et ça, ça stimule l'imagination, l'envie. Il nous donnait plein de choses à faire : alors le soir je rentrais [...] avec mes petits objets, mes petites affaires, j'imaginais des choses, tout ça. Et j'arrivais le lendemain contente. Mais on sentait que les gens, les élèves, avaient du mal à rentrer là-dedans, que l'on avait été habitués à toujours commencer par la théorie, le texte, et ensuite passer à la pratique (enfin pour notre promo). [...] Ils avaient besoin que l'on revienne au texte, qu'on ait vraiment une explication [...]. (A., ENSATT, promo 75)

Ses propos révèlent l'existence de routines de travail (faire un travail à la table avant de passer au plateau par exemple) et le trouble causé chez les élèves par leur remise en question mais aussi l'inégalité de stimulation, en fonction des méthodes des intervenants, de la capacité de proposition des élèves. Habités à considérer le texte comme principal maître d'œuvre, avec le metteur en scène, du processus de création, les élèves sont déstabilisés à la fois par le protocole et le niveau d'implication (en terme de créativité mais aussi de risque et d'exposition) qu'il demande. Valérie Onnis remarque que ce déficit d'implication est encore plus manifeste chez les danseurs. Elle souligne :

J'ai un chorégraphe ami qui a travaillé avec les danseurs contemporains du CNSM dans un cours de filles. Lui, il travaille beaucoup l'improvisation et le fait que ça parte de l'être, de la personne, de ce que l'on a à proposer. Il m'a dit que c'était un désastre total ! Des filles jeunes, qui ont une technique de fou... Tu leur demandes n'importe quelle chorégraphie, elles la font divinement bien. Mais elles sont incapables de donner d'elles... D'apporter une poétique, un univers, une originalité. (ent., 03/15)

Apprendre à « donner de soi » dans un processus de création nous semble constituer un élément essentiel du bagage d'un interprète (comédien, danseur, chanteur). Loïc Touzé confie en faire aujourd'hui un sujet essentiel de son enseignement :

C'est une chose que je développe de plus en plus maintenant dans le travail [...] : c'est la question par exemple de l'intégrité. C'est-à-dire comment pouvoir donner quelque chose à quelqu'un sans se donner soi-même. [...] Garder son intégrité et en même temps vraiment donner. (ent., 10/15)

Par la délégation de l'écriture entreprise par les chorégraphes étudiés, les élèves étaient immédiatement aux prises avec cette question : source première de la matière du spectacle, ils étaient dès lors plus visibles, plus concernés, et moins en mesure de « se cacher » derrière le texte et son explication.

Or, il est intéressant de constater qu'à des degrés divers, cette exigence d'un engagement intime et créatif des élèves acteurs dans le processus de travail constitue un paramètre important des processus engagés par ces chorégraphes. Daniel Larrieu confiait aux élèves désirer, à travers la création de *Nuits*, « revenir à pourquoi on fait et on va au théâtre » (cours, 02/15) : qu'un chorégraphe soit porteur de ce type de problématique dans une école d'art dramatique nous semble symboliquement fort. Dans ces ateliers, le théâtre n'est pas pris pour acquis : il est remis en perspective. François Frimat dit de la danse contemporaine qu'elle « danse », « mais le long d'une ligne fragile dont elle cultive la

vulnérabilité¹ ». Questionnée sur ce qu'elle a gardé de son parcours de danseuse contemporaine, Muriel Barra répond immédiatement : « le doute ». « Chercher, se demander ce qui a pas fonctionné » (ent., 09/15). D'une certaine manière, les chorégraphes en charge de ces projets transmettaient un doute dans leur rapport au plateau, stimulant pour les élèves et directement pris en charge par eux à travers l'exercice de l'écriture chorégraphique.

Enfin, nous postulons qu'en faisant l'expérience de l'écriture chorégraphique les élèves ont accès à une connaissance plus profonde et plus personnelle de ce langage particulier qu'est le mouvement. En inventant des procédés d'écriture qui les guident dans ce processus, les chorégraphes accompagnent, sans la diriger, l'exploration par l'élève de ce médium. Plusieurs professeurs de danse intègrent d'ailleurs cet aspect dans leur enseignement : demander aux élèves d'inventer une chorégraphie devient alors un outil de transmission. L'élève crée, puis interprète, parfois même transmet son œuvre à ses camarades. Valérie Onnis souligne qu'être capable de chorégraphier une petite séquence de mouvement peut être directement utile pour eux (dans le cas où un metteur en scène, incompetent en la matière et non-accompagné par un spécialiste, leur demanderait de danser dans un spectacle). Mais l'enjeu principal de cet exercice d'écriture reste de s'approprier le langage chorégraphique. Il semblerait que l'intégration au cursus de stages d'écriture dramatique dans plusieurs écoles supérieures obéisse à la même logique : il s'agit moins de donner des outils aux élèves pour qu'ils soient à même d'écrire du théâtre que de leur faire toucher, à travers l'exercice de l'écriture, des notions sur le langage, la dramaturgie et par extension, le jeu dramatique. Invention et interprétation d'une écriture semblent les deux facettes d'un même processus d'appropriation d'un médium artistique. Caroline Marcadé affirmait d'ailleurs lors d'un cours au CNSAD en mars 2013 : « en travaillant le corps, on prépare des outils d'écriture » (cours, 03/13).

(Pré)textes et matériaux divers : élaboration d'une dramaturgie sensible²

Dans les processus de création étudiés, si l'invention du matériel chorégraphique était une tâche partagée avec l'élève, c'était en revanche au chorégraphe qu'incombait la responsabilité de la composition, c'est-à-dire de l'organisation dans le temps et l'espace, de ce matériau. Or, le mouvement n'était pas le seul médium expressif mobilisé : textes, musiques et chants s'ajoutaient au matériau gestuel et la composition des spectacles s'organisait sur le mode d'un tressage poétique, plastique et sensible. Dans cette configuration, le texte occupait une place non-privilegiée, situation inhabituelle pour les élèves comédiens : pré-texte à rêverie, il ne constituait pas la structure

¹ François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?*, op. cit., p. 92.

² Sur ce point, j'utiliserai des exemples issus des répétitions de *Nuits* et *Vers le lac...* : n'ayant pu assister qu'à la première partie des répétitions du projet de Toméo Vergès à l'ESAD, je ne possède pas assez de matière pour l'intégrer à mes réflexions sur la composition du spectacle.

dramaturgique de ces créations, qui s'élaborait plutôt sur le mode des « associations d'idées¹ » ou du « relais poétique² » entre les matériaux que sur celui de la construction d'un fil narratif ou conceptuel précis, révélant un rapport au plateau et à l'acte de signifier sensiblement différent de celui proposé par les metteurs en scène dans la majorité des ateliers d'interprétation. Nous envisagerons ici les richesses et les limites d'une telle expérience pour les élèves mais aussi, en retour, pour les chorégraphes invités.

Vers le lac j'entends des pas était conçu comme une rêverie autour du texte de *La Mouette* : dans ce projet, Caroline Marcadé a utilisé la pièce de Tchekhov comme un tremplin pour l'invention de tableaux chorégraphiés. En entretien, elle décrit ce protocole comme un « affranchissement » de sa crainte du texte. « C'est nouveau pour moi de dire : “Je vais monter des éclatements et des bribes de *La Mouette*”. Avant je me serais dit : “oh là là, qu'est-ce qu'ils vont penser ?” » (ent., 04/15). La chorégraphe nous dit s'amuser de la liberté qu'elle prend avec les textes. Dans cette variation autour de *La Mouette*, du texte théâtral d'origine ne demeurent que des bribes éparses disséminées dans le spectacle : ces extraits ne permettent pas d'assurer la continuité d'un fil narratif. L'histoire de la pièce disparaît : le matériau chorégraphique en est inspiré sans que la danse permette au spectateur d'en reconstituer le déroulement. En effet, la chorégraphe a extrait de sa lecture de *La Mouette* des ambiances à partir desquelles elle a inventé un matériau chorégraphique. Elle affirme : « pour arriver à cette déambulation poétique, je suis partie du texte » (cours, 03/15). D'une certaine manière, dans ce processus d'écriture, la pièce de Tchekhov n'est pas première : c'est la lecture personnelle (partielle et subjective) de la chorégraphe qui constitue le véritable point de départ du spectacle. Le texte est un prétexte à la réflexion et l'invention autour de sujets qui traversent les âges et les époques : solitude, folie, recherche d'un sens à l'existence. *In fine*, la chorégraphe joue abondamment sur la connaissance culturelle de ce matériau, créant ainsi plusieurs niveaux de lecture pour le spectateur.

Début mars 2015, j'assiste à un moment de répétition où Caroline Marcadé fait travailler une élève sur un solo dansé dans lequel la chorégraphe entend glisser des extraits de la fameuse tirade de Nina à Tréplev, « Je suis une mouette » : « c'est un moment que j'ai envie d'entendre dans la représentation » explique-t-elle à l'élève soliste. Elles travaillent directement sur le plateau du Théâtre du Conservatoire : c'est la deuxième répétition de cette séquence. La comédienne a déjà un canevas gestuel à partir duquel les deux femmes vont travailler. L'élève questionne tout de même Caroline Marcadé : « est-ce que je prends ce texte avec légèreté et concret ? » La chorégraphe lui répond :

Je n'ai pas de « présupposé », j'ai le désir. Quand on traite les choses avec trop de souci dramatique, on est à côté de la plaque. Alors que si on a le sentiment, ça vient mieux. Il me semble que la danse oblige à cette forme de légèreté. S'appuyer sur la danse pour produire le texte : c'est une grammaire où le scénique est toujours nimbé de poésie et de rêve. (cours, 03/15)

¹ Daniel Larrieu : « Je marche beaucoup par associations d'idées » (disc., 01/15).

² Daniel Larrieu utilise cette expression en répétition en janvier 2015.

Dans ces propos, elle revendique l'absence de travail dramaturgique sur le texte en amont de son utilisation au plateau : avant d'entreprendre le travail de composition chorégraphique avec l'élève, elle n'a pas dégagé de parti pris et surtout elle n'a formulé aucune interprétation du texte. Dans le processus de création de ce solo, c'est le schéma spatial et gestuel qui est premier. La chorégraphe le précise avec l'élève : elle lui donne des indications de rythme, d'espace, de qualité de mouvement ; elle lui montre aussi des mouvements qu'elle lui demande d'intégrer à sa partition. Au bout d'un moment, la comédienne est en mesure d'enchaîner les différents moments de son solo : la chorégraphe lui demande alors d'intégrer des bribes du monologue de Tchekhov à certains moments qu'elle choisit. Puis, l'élève répète la séquence et Caroline Marcadé l'apostrophe par le mot « texte ! » à certains moments, la sommant ainsi de glisser une phrase de son texte dans le mouvement qu'elle est en train de réaliser. On voit clairement dans cette description que le texte, source d'inspiration première dans l'invention des différents tableaux du spectacle, n'est, au moment de la composition, qu'un matériau qui vient agrémenter la partition chorégraphique : le texte est alors ajout permettant d'accentuer l'écho d'un mouvement ou la densité d'un geste. Comme le formule la chorégraphe dans son explication à cette élève, elle propose aux acteurs de s'appuyer « sur la danse pour produire le texte ». Aussi, le travail avec le texte s'organise selon un procédé circulaire : l'œuvre dramatique inspire à la chorégraphe une atmosphère qui va présider à l'invention d'une structure et d'un matériel chorégraphique qui sera ensuite agrémenté, dans une dernière étape, d'éclats du texte. Ce processus permet à Caroline Marcadé de se ménager un espace de liberté et de proposition quasiment sans limite : le texte n'est alors pas directement source de contraintes (donc de forme).

À travers ce traitement libre, le matériau de départ semble gagner en résonances poétiques. Toutefois, s'opère en même temps une inévitable déperdition de sens et de densité du propos : la légèreté avec laquelle la chorégraphe considère le texte risque, étant donné l'urgence de la création de ce tissage, de conduire à une forme de superficialité à la fois dans la lecture et l'interprétation de l'œuvre.

En répétition, Daniel Larrieu ironisait régulièrement à propos des directives qu'il avait reçues des équipes pédagogiques de l'ENSATT : « on m'a dit que je n'avais pas le droit de faire du théâtre ». Il explique : « je n'avais pas le droit de prendre de texte ! Je n'avais pas le droit d'avoir une trame narrative ! Thierry Pariente m'a dit : "il y a trois projets. C'est le projet le plus libre. Tu n'es pas obligé de faire du théâtre, c'est même déconseillé..." » (ent., 03/15). Le chorégraphe choisit donc de jouer avec cette contrainte en la prenant au pied de la lettre¹ : puisqu'il « n'a pas le droit de prendre un texte », il propose aux élèves de travailler avec de la matière écrite dénigrée comme les *spams*, les

¹ Les choix du chorégraphe en terme d'espace étaient aussi inspirés par cette posture. La première partie de *Nuits* avait, par exemple, lieu dans la salle. Daniel Larrieu sourit : « On m'a dit de ne pas faire de théâtre, donc on va rester à l'extérieur de la cage de scène » (cours, 01/15).

textos, ou des chansons complètement désuètes. Dans le programme de salle, il assume et revendique la pluralité des sources textuelles d'inspiration du spectacle :

Voici une liste d'auteurs qui pour des raisons directes ou indirectes ont influencé l'écriture de *Nuits* et que nous remercions : Barbara, Jean-François Bladé, Mike Brant, Frantz Benjamin, Francis Cabrel, Lou Dark, Théophile Dubus, Dominique Laporte, Cyndi Lauper, Les Sœurs Étienne, Wolfgang Amadeus Mozart, Guy de Maupassant, Mistinguett, Frank Sinatra, Kurt Weil, Jacques Deval, Sandy Lakdar, Olivier Py, Jean-Yves Rivaud, William Shakespeare, Tyler Shields, Walter Schumann, Joseph Svoboda, François Truffaut.¹

Sont remerciés, pêle-mêle, dans cette liste, des poètes dramatiques incontournables, des romanciers bien connus, des réalisateurs de cinéma, des compositeurs, des chanteurs de tous horizons et un élève (Théophile Dubus). Le chorégraphe s'amuse de cette profusion hétéroclite et de cette absence de hiérarchisation des sources et des matériaux :

On m'a dit : "ne monte pas de texte". Donc j'ai pris des textes qui n'en étaient pas, des textes tirés de gratuits, des textes nuls, que l'on n'entend jamais au théâtre. Des textes choisis un peu au hasard parce qu'il y avait le mot *Nuits* dedans. (disc., 02/15)

Il en fait une marque de fabrique du spectacle et même, un parti pris plus global. Pour parler de la structure de *Nuits*, il se réfère au genre de la revue, qui pourrait être rangé au rang des arts mineurs ou de divertissement. On peut rappeler que Caroline Marcadé a, pendant plusieurs années, dirigé des projets de comédie musicale avec les élèves du CNSAD. Ces chorégraphes semblent donc significativement être les chantres d'une remise en question, pas toujours très active dans ces écoles, des hiérarchies entre les genres. Le terme de légèreté, utilisé par Caroline Marcadé, pourrait aussi renvoyer à cette attitude qu'ils déploient ostensiblement dans leur rapport au plateau et plus largement, à la création.

Dans *Nuits*, Daniel Larrieu fait plusieurs propositions en lien avec le texte. Le spectacle s'ouvre par un écrit du scénographe Joseph Svoboda à propos l'espace scénique : il donne comme consigne d'interprétation aux comédiens d'aller vers la plus grande sobriété possible dans une adresse frontale au public (les élèves sont dans la salle et circulent parmi les spectateurs dans la pénombre). Il leur demande de « vider au lieu de remplir » (cours, 01/15). Immédiatement après, enchaîne la reprise de la bande annonce de *La Nuit Américaine* de François Truffaut (1973) : Daniel Larrieu propose alors aux élèves de reprendre le texte intégral de cette séquence de montage, distribué entre tous les comédiens, sur la base d'une imitation la plus exacte possible (des intonations, du rythme, du volume). Il demande donc aux comédiens une étude très précise de cette bande annonce et les fait travailler à la manière d'un chef d'orchestre, enregistrement à l'appui. Cette petite séquence devient un motif qu'il demande aux élèves de répéter : « je propose de refaire le set une deuxième fois, directement après ». Et il remarque : « c'est un truc de danseur ça, vous ne faites jamais ça au théâtre... » (cours, 01/15). À travers ce constat, il met à jour l'altérité des processus de composition (avec ici, l'introduction du motif de la répétition) qu'il utilise : ces derniers ont une incidence sur le statut du texte, dont la matérialité semble aussi importante à ses yeux que son contenu signifiant. Enfin, à d'autres moments

¹ Programme de salle, *Nuits*, ENSATT, février-mars 2015, p. 1.

du spectacle, il propose aux élèves un travail de tressage, subtil et léché, entre geste et parole, notamment sur de petits récits : le travail consiste alors à « désynchroniser l'acte de parole avec du geste » (ent., 03/15). Écriture chorégraphique et matière textuelle se mêlent ainsi avec précision et révèlent l'incongruité des deux langages. Il souligne : « Je peux admettre que les gens du théâtre trouvent ça inintéressant, en disant : "Oui, mais on n'entend pas le texte, on ne comprend pas ce qui est dit..." » tandis que lui est persuadé que « ça ouvre une voie » (ent., 03/15).

Ce qu'il nous semble important de signaler, c'est qu'à l'image des sources du spectacle, les rapports à la parole développés dans *Nuits* étaient aussi, multiples. L'unité du spectacle n'était donc pas assurée par un principe de cohérence à ce niveau : autrement dit, la logique dramaturgique du spectacle se situait absolument en dehors du texte, à la fois en tant que contenu et en tant que matière à traiter à travers une direction d'interprétation précise. Ce point marque une différence significative avec la grande majorité des propositions faites par les metteurs en scène dans ces écoles : le rapport à la parole constitue souvent l'élément principal caractérisant l'unité de jeu et l'unité de création proposées par le metteur en scène. Ici, la cohérence dramaturgique semble se situer en deçà du rapport au texte, dans une qualité de présence, d'attention et d'implication. En même temps, la place de la parole constituait pour le chorégraphe un élément dramaturgique sensible dans la construction du spectacle : dans le processus de création de *Nuits*, il propose aux élèves de « faire des propositions sans les mots » qu'il intégrera ensuite dans l'œuvre finale, dans « un mouvement de raréfaction des mots » (cours, 01/15).

Le terme de légèreté, utilisé par Caroline Marcadé, qualifie assez justement le rapport entretenu par Daniel Larrieu au texte : effronterie, naïveté et audace caractérisent les partis pris du chorégraphe sur ce sujet. Dans la méconnaissance assumée de ce médium expressif naît une forme de fraîcheur et de distance réflexive qui permettent de remettre en question des évidences sur le rapport au texte. « La danse oblige à cette forme de légèreté », affirmait la chorégraphe, tissant ainsi un lien de cause à effet entre la dramaturgie qu'elle propose (que l'on peut en effet qualifier de « légère », en terme d'investissement de l'artiste notamment) et sa discipline de formation. Il faut nuancer en rappelant que cette affirmation relève des partis pris de la chorégraphe et ne renvoie certes pas à une quelconque définition essentialiste de cet art¹. Toutefois, cette « légèreté », entendue comme attitude vis-à-vis de la matière écrite caractérise justement leur rapport à la dramaturgie dans sa globalité.

La composition est un acte intuitif qui s'effectue la plupart du temps directement sur le plateau ou dans une dynamique d'aller-retour rapides entre un travail de réflexion en amont et l'espace d'expérimentation. En répétition, Caroline Marcadé compose souvent des séquences en direct avec les élèves au plateau : la chorégraphe ne semble pas avoir de plan préétabli précis. Le travail ne consiste pas en la mise en œuvre d'une vision préméditée : la chorégraphe construit les tableaux suivant les

¹ On pourrait aussi faire l'hypothèse que cette affirmation se rapporte à une certaine danse et, par extension, à une génération d'artistes, dont Daniel Larrieu fait aussi partie, qui ont commencé à œuvrer dans les années 1980. Ce dernier revendique d'ailleurs explicitement cet héritage : « Ce qu'on amène des années 1980, c'est de garder le fil de la fantaisie » (ent., 03/15).

ressentis et impressions qui surgissent au contact des élèves, tel un chef d'orchestre, jouant avec les différents facteurs (rythme, espace, qualité) selon une logique intuitive. En répétition, c'est avant toute chose la sensibilité du chorégraphe au temps et à l'espace qui préside au processus de création. Pour l'observateur extérieur, ces choix peuvent paraître arbitraires ou formels (peut-être le sont-ils à un certain niveau). Or, c'est bien dans cet acte de composition, qui est essentiellement montage, que se glissent le sens et le propos de l'œuvre. Pour les élèves, c'est un protocole aussi stimulant que déstabilisant. Force de proposition dans l'invention des matériaux, le comédien redevient interprète, dès lors que la composition du spectacle se met en place. Parties prenantes et en même temps acteurs passifs de cette étape du processus, ils expérimentent un mode de création qui n'est pas encore de l'ordre de l'interprétation où ils sont, plus que jamais, dirigés.

On pourrait donc se demander dans quelle mesure la logique intuitive de composition est, dès lors, accessible aux élèves, eux-mêmes intégrés dans ce dispositif en tant qu'instruments dans l'orchestration dirigée par la chorégraphe. Étant donné les modes de composition, le comédien a alors peut-être moins directement accès au propos du chorégraphe que lorsqu'il travaille aux côtés d'un metteur en scène. À plusieurs reprises Caroline Marcadé, mais aussi Daniel Larrieu explicitent toutefois leurs partis pris aux élèves en les exposant oralement : « dans la seconde partie de *Nuits*, j'aimerais “montrer du temps” et dans la dernière, “montrer de l'espace” », expose ce dernier en répétition. Par ces interventions, ils donnent accès aux élèves à ce qui se traduit, en répétition, par des choix qui peuvent parfois sembler tout à fait arbitraires : Caroline Marcadé demande aux élèves de répéter tel geste trois fois, puis de ralentir le suivant et enfin de réaliser le dernier en se déplaçant dans l'espace. En exprimant les enjeux qui motivent ces choix intuitifs, les chorégraphes n'expliquent pas mais ouvrent des espaces de rêverie et de proposition (en terme d'interprétation notamment) pour les élèves : les exposés dramaturgiques des chorégraphes ne fixent jamais le sens du spectacle. Au contraire, ils invitaient l'élève à partager cette recherche en proposant, dans son jeu, des réponses à ces pistes et questionnements, aussi intuitives que les choix du chorégraphe dans la composition du spectacle.

Dans cette configuration, l'élève est invité à faire preuve d'autonomie et de créativité et à reconstruire, pour lui-même et depuis la posture de l'interprète, la logique souterraine du spectacle. Les chorégraphes offrant un propos ouvert, la nécessité pour le comédien de s'emparer du spectacle et de participer à la construction du sens est finalement accrue.

L'œil du chorégraphe : quelles directions d'acteurs ?

Dans un article retraçant son intervention au CNAC, le chorégraphe Denis Plassard témoigne de la difficulté qu'il a rencontrée au cours de cette expérience à « faire des retours » aux élèves. Il exprime son désarroi face aux prestations des circassiens : « je regardais le travail, je faisais : “ah, oh !” et puis

c'est tout¹ ». Ainsi, il s'interroge : « comment intervenir dans le travail autour des spécialités quand on n'a pas la technique ?² » Ce questionnement était patent dans les processus de création que nous avons observés, en particulier celui de *Nuits*. Daniel Larrieu s'est trouvé aux prises avec des interrogations sur les outils et les limites de sa direction : « je n'ai pas le vocabulaire du théâtre », explique-t-il. « Alors j'ai essayé de rester concret vis-à-vis d'eux » (ent., 03/15). Face à des interprètes issus d'une autre discipline que la sienne, qui plus est en cours d'apprentissage, l'artiste est invité à faire un exercice de déplacement qui affecte les conditions de sa direction. Quels termes utiliser ? Et quel accompagnement proposer sur l'interprétation, que ce soit celle de la matière chorégraphiée ou celle de la matière textuelle ? Au-delà de l'altérité de la discipline dont il est issu, l'œil du chorégraphe décale le regard et l'attitude des élèves : sa direction est à la fois inédite et incomplète et invite l'élève, en retour, à la fois à une autonomie plus grande et à une écoute sensible de l'artiste.

La situation décrite par Denis Plassard au sujet de la technique était quelque peu différente dans ces ateliers. En effet, dans son cas, sa mission première consistait à prêter son œil de chorégraphe pour regarder les prestations acrobatiques des élèves : autrement dit, son intervention portait directement sur l'interprétation, avec un matériau technique préexistant dont les élèves étaient les auteurs et les maîtres, au sens premier de maîtrise. À l'inverse, dans les processus de création étudiés, le moment de l'interprétation n'était, de fait, absolument pas séparé de celui de l'écriture. La forme ne préexistant pas à sa mise en corps par le comédien, sa conception, lors des répétitions, se confondait avec un premier niveau d'interprétation. Une part de la direction d'acteur se faisait alors de manière indirecte dans l'invention et la transmission du matériel chorégraphique : la parole avait, dans ce moment, une place maigre et les partis pris du chorégraphe en terme d'interprétation se transmettaient avant tout de corps à corps. Étant donné que pour *Nuits*, les élèves étaient partie prenante de ce processus d'écriture, ils étaient par conséquent aussi impliqués dans une auto-direction parallèle à l'invention du matériau chorégraphique. Daniel Larrieu explique avoir beaucoup accompagné les élèves dans ce travail sur leur solo. À propos de ce moment, il rapproche le travail du chorégraphe de celui du peintre dans l'atelier : « tu vas prendre les mouvements de quelqu'un, et tu vas l'aider à le transfigurer dans l'espace » (ent., 03/15). Autrement dit dans cette phase du processus, le chorégraphe usait de son savoir-faire pour mettre en valeur les propositions des élèves : il ne projetait pas d'intentions préconçues sur leurs propositions, mais tentait, avec ses outils, de révéler et d'aider à déployer l'embryon d'intention proposé par l'élève.

J'ai pu remarquer que l'attention du chorégraphe pendant cette première phase du travail était en grande partie focalisée sur la conception du spectacle, donc sur la globalité, et moins sur les prestations individuelles des comédiens. Ce n'est que lorsque le matériau chorégraphique est devenu

¹ Denis Plassard, « La virtuosité est complètement décomplexée dans le cirque – Propos recueillis par Philippe Verrièle », in *Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines, Dédale, op.cit.*, p. 24.

² *Ibidem*. Ici, le terme de « spécialité » renvoie aux différents agrès du cirque.

stable qu'il a pu préciser ses demandes aux élèves et formuler des retours spécifiques à chacun. En effet, pour *Nuits*, Daniel Larrieu a fait le choix d'organiser le processus de création en deux temps : d'abord, il a proposé une phase d'accumulation de matériaux qu'il a ensuite organisés dans une forme. La seconde phase du travail a consisté à répéter cette forme, et ainsi, à l'affiner. C'est dans cette seconde phase de filage, démarrée dès la troisième semaine des répétitions, que le chorégraphe a pu préciser ses intentions en termes d'interprétation.

Au contraire, Caroline Marcadé expliquait aux élèves du Conservatoire en mars 2015 que lorsqu'elle compose un spectacle, l'objet scénique ne se stabilise qu'au dernier moment : « c'est comme ça que l'on arrive à faire des représentations, je l'espère, magiques » (cours, 03/15). Dans ces propos, la chorégraphe relie directement la fraîcheur de la composition chorégraphique avec la qualité d'interprétation. En répétition, elle ne cessait de modifier, même légèrement, l'écriture des séquences : les élèves étaient ainsi entraînés à un exercice de mémorisation physique instantanée auquel ils ne semblaient pas habitués. Caroline Marcadé souligna à plusieurs reprises qu'ils devaient immédiatement intégrer les changements qu'elle demandait sinon, il lui serait impossible de juger de la justesse de la modification proposée : « on est en train d'écrire avec harmonie quelque chose au plateau, donc dès qu'il y a des erreurs, on ne voit pas bien ce qu'il se passe » (cours, 02/15). Dans ce processus, mise en place, mémorisation et interprétation sont imbriquées : « La mémoire est en place. Les qualités sont en train d'arriver », notait la chorégraphe à propos d'une séquence en phase de finalisation (cours, 02/15). Les considérations sur le jeu ne préexistaient pas à leur mise en espace et en corps : ces deux directions du travail étaient, dans ce cas, absolument concomitantes.

Le terme de « qualité » renvoie, dans le vocabulaire de ces chorégraphes, à ce que l'on pourrait assimiler à des consignes d'interprétation. Dans le travail de répétition, les qualités recherchées étaient à la fois désignées par des indications orales (« on garde ce fracas mais avec de la fluidité¹ » - cours, 02/15) et par la présence, au plateau, du chorégraphe. Peu d'explications venaient s'ajouter à ces consignes sensorielles plus que sentées. Daniel Larrieu est d'ailleurs resté extrêmement économe en terme de discours tout au long du processus de création. Il explique :

Je ne suis pas très à l'aise sur la voix parlée. Je suis par contre très à l'aise avec la sensation que j'ai des gens. Je ne suis pas à l'aise avec les mots qu'il faut employer, parce que je ne sais pas pourquoi il faut qu'on parle aux acteurs, mais par contre, je peux être très fort dans le ressenti. Je sais quand quelqu'un est vibrant ou pas. (ent., 03/15)

À défaut de maîtriser le « vocabulaire du théâtre », le chorégraphe déclare se faire le garant de la justesse des propositions des élèves à travers sa capacité à ressentir la qualité d'une performance. Durant les répétitions, il est resté extrêmement prudent dans ses interventions orales, notamment en ce qui concerne la prise en charge du texte par les comédiens : observateur attentif et très présent, il a choisi de ne pas s'immiscer dans la « cuisine » de l'acteur en formulant des directions de jeu

¹ Caroline Marcadé (cours, 02/15).

maladroites, étant donné son peu d'expérience en la matière. Il revendique d'ailleurs cette parcimonie de la parole comme un élément caractéristique fort de sa direction¹. D'après son expérience en tant que collaborateur dans des projets théâtraux, enjeux de séduction et de pouvoir sont le sous-texte des interminables discussions sur le jeu qui ont parfois lieu en répétition sur les plateaux de théâtre. Il déclare d'ailleurs : « Il y a un pouvoir des metteurs en scène, pas une créativité, mais un pouvoir. C'est différent » (ent., 03/15). Immédiatement après avoir énoncé cette sentence, il nuance son propos en soulignant que de telles relations existent aussi dans le monde de la danse. Questionné sur ce qui lui semble caractériser sa direction en tant que chorégraphe sur ce projet, il répond : « peut-être la déstructuration ». Par ce terme, il renvoie à la fois à la dramaturgie du spectacle et à la nature des relations entre les différents protagonistes du processus de création. En effet, il explique avoir vécu, à travers la création de *Nuits*, une sorte de « dépuclage », occupant, pour la première fois dans sa carrière le poste de metteur en scène. Il s'amuse d'ailleurs d'« être un chorégraphe confirmé et un jeune metteur en scène en même temps ». Étant donné sa fragilité à ce poste à responsabilité, il adopte une attitude modeste et curieuse et se place quasiment dans une posture d'apprentissage. « J'acceptais d'être humble à mon endroit. Je sais faire des choses, mais je ne sais pas tout faire. Peut-être que c'était intéressant pour eux, parce qu'on a construit ensemble, même si je défends la signature de la pièce » (ent., 03/15). Cette clarté sur ses zones de compétence (et par extension, d'incompétence) nous semble extrêmement précieuse pour les élèves : mettre la notion de compétence au cœur de la relation de l'artiste avec les élèves permet de simplifier radicalement les relations de travail et de créer les conditions d'une collaboration intéressante. Dans le processus de création de *Nuits*, Daniel Larrieu n'a pas prétendu diriger les acteurs sur le jeu : de ce fait, il les a responsabilisés sur ce sujet et les a accompagnés par son attention et sa sensibilité.

Dans cette perspective, le cœur de sa direction consistait à donner confiance aux comédiens dans leurs capacités à prendre en charge leurs rôles seuls (avec un accompagnement plus étroit sur les problématiques liées au matériau chorégraphique). Cet acte de confiance est pour lui la base d'une direction d'acteur féconde : « je pense que plus on soutient les gens, plus ils sont hyper bien » (ent., 03/15). On retrouve dans cette posture un accompagnement de type pédagogique qui disparaît parfois dans le cadre des ateliers d'interprétation. Daniel Larrieu souligne d'ailleurs qu'il a tenu à ce que cette dimension reste très active dans la création de *Nuits* :

C'est intéressant pour moi de rester dans une ambition... ce que j'ai appelé dans le texte « Les Apprentissages ». Même pour moi. Que tu ne peux pas faire quand t'es en prod'. C'est très difficile de maintenir ça en prod'. Parce que les gens veulent être dirigés... Il y a tout un deal avec... Là, ils sont encore en formation, donc ça va. (ent., 03/15)

Lors de cet atelier-spectacle, le double enjeu de la création et de la pédagogie se manifestait moins par la transmission d'une technique (même si le chorégraphe dirigeait un échauffement à chaque début

¹ Cf. « La place de la parole dans ces enseignements : une certaine économie du discours », Partie 3, IV. 2., p. 416-424.

de répétition) que par un accompagnement extrêmement bienveillant et subtil de sa part vis-à-vis des élèves.

Le questionnement de Denis Plassard cité en exergue pourrait donc être reformulé de la manière suivante : comment intervenir sur l'interprétation d'une technique dont les élèves ne sont pas maîtres ? Demander aux acteurs de « faire au mieux » semble être la direction proposée par les deux chorégraphes¹, même si leur accompagnement diffère. Questionné par un élève sur la part d'appropriation, donc d'interprétation, des mouvements, Daniel Larrieu répond : « de toute manière, il y aura toujours des différences et des imperfections. C'est un équilibre entre les deux ». Il exhorte donc les comédiens à être, avant tout, dans la « précision du geste » (cours, 01/15). Cette exigence de précision, que formule aussi Caroline Marcadé², tient dès lors lieu de direction d'acteur. Aussi, l'interprétation du matériau chorégraphique semble constituer à la fois une ascèse et un repos pour le comédien : ascèse car l'acteur doit faire preuve d'humilité devant la tâche qui lui incombe et repos parce que la simplicité de cette mission contraste avec d'autres situations auxquelles il doit faire face en atelier d'interprétation. En effet, comme le souligne Daniel Larrieu, il arrive que les indications des metteurs en scène, théoriques et fantasmagoriques, ne constituent pas de véritables appuis et qu'au contraire, ses interventions interminables compliquent la tâche de l'interprète plus qu'elles ne la facilitent. Dirigés par ces chorégraphes, les acteurs sont essentiellement sommés de mettre toute leur attention au service de la réalisation du mouvement et ainsi, ils sont délestés d'un poids et en même temps comme plus à nu.

Or c'est bien cette qualité de présence que nous nommerons authenticité que semblent rechercher ces chorégraphes à travers la sobriété de leur direction. Pour Daniel Larrieu, l'application des interprètes dans la difficulté que représente pour eux l'exécution de l'écriture chorégraphique est la source d'un tel état. Il explique avoir tenté d'aller vers une « virtuosité qui n'est pas du tape à l'œil » mais qui va permettre aux interprètes de se « remplir » parce qu'ils seront « en contact avec [eux] » (ent., 03/15). Il explique avoir aidé certains élèves ayant des facilités en terme de liberté de mouvement à « reprendre contact » avec eux-mêmes en étant d'autant plus intransigeant :

J'ai beaucoup embêté Jean pour qu'il retrouve des qualités d'appui. C'est un des plus puissants dans la bande : j'ai pas arrêté de l'embêter parce qu'il était sûr de ce qu'il faisait et donc, il ne s'interrogeait pas. [...] Il a des super compétences, mais en même temps il n'observe pas ce qu'il fait. Il fait. Donc je n'ai fait que le freiner tout le temps. Pour qu'il ait la joie de reprendre contact avec lui. (ent., 03/15).

Là encore, le chorégraphe se fait pédagogue, à la fois pour que l'élève progresse par rapport à lui-même et qu'il adopte une attitude dans le travail qui le conduise à une plus grande présence et par voie

¹ Lors d'un cours au Conservatoire en mars 2013, Caroline Marcadé déclarait aux élèves : « Plus vous serez précis, plus cela vous passionnera » (cours, 03/13). Cette assertion nous semble aussi valable pour l'interprétation de l'écriture chorégraphique dans le cadre de l'atelier-spectacle.

² Si Daniel Larrieu accompagne étroitement les élèves dans ce processus, Caroline Marcadé prend le parti pris inverse et refuse de décomposer les mouvements : « À un moment donné, je vais dire à quelqu'un : "c'est ça que je veux". Je veux que chacun trouve la vérité de la vitesse » (cours, 02/15).

de fait, à une plus grande authenticité dans le jeu. J'utilise ici sciemment ce terme : en effet, dans ces propositions chorégraphiques, les élèves comédiens étaient tantôt aux prises avec un matériau gestuel, tantôt avec un matériel textuel, mais la direction du chorégraphe me semblait concerner indifféremment ces deux langages et surtout, les déborder. En observant le travail de Daniel Larrieu, une unité de direction m'est apparue qui concernait la qualité de présence des interprètes au plateau ou qualité de jeu, avant de porter plus concrètement sur l'interprétation de tel ou tel langages expressifs.

« Par exemple, quand je leur demande aux filles au début d'apparaître et disparaître sans qu'on voie les appuis, pour moi, c'est déjà de la danse », explique le chorégraphe (ent., 03/15). Aussi, on pourrait s'interroger sur cette qualité « danse » qui préexiste à la réalisation du mouvement et préside à la direction du chorégraphe. Quelles en sont les caractéristiques ? Existe-t-il une seule qualité « danse » ou autant qu'il y a d'esthétiques ? À l'instar de Daniel Larrieu, Caroline Marcadé et Toméo Vergès se sont positionnés sur cette question dans le courant du travail¹.

Quand Véronique Petit, l'assistante de Toméo Vergès sur le spectacle *Coming out*, réunissant les élèves de la section arts du mime et du geste de l'ESAD, affirme à leur propos qu'ils « ne sont pas danseur », elle suggère qu'il « leur manque une certaine qualité de mouvement » liée, selon elle, à l'insuffisance de leur entraînement comparé à des danseurs (disc., 05/15)². Selon elle, le rapport au geste des artistes chorégraphiques (qui s'assimile aussi à une qualité de présence au plateau) ne s'acquiert qu'à travers l'exercice de la maîtrise : c'est en s'entraînant inlassablement que le danseur développe cette « qualité de mouvement » qui sera perceptible ensuite quel que soit le niveau de difficulté de la partition à interpréter. Elle me dit que selon elle, le basculement de la « danse » au « jeu » est plus aisé que l'inverse, autrement dit qu'un danseur peut, passer de cette qualité « danse » à la qualité « jeu » facilement tandis que l'inverse est impossible dans la mesure où cette « qualité de mouvement » ne s'acquiert que par la sédimentation de la technique et que celle-ci ne peut pas se faire par magie, que ce sont bien les heures de travail accumulées qui la construisent³. Dans cet atelier, Toméo Vergès a donc pris le parti d'exploiter la « physicalité » des acteurs de l'ESAD plutôt que de les initier, superficiellement (si l'on prolonge les dires de sa dramaturge), à cette qualité de présence propre au danseur.

Daniel Larrieu, au contraire, nous semble avoir tenté de transmettre cette qualité « danse » aux élèves de l'ENSATT : or pour lui, elle semblait passer moins par une qualité de mouvement que par une qualité de présence. Il y a, dans le corps dansant, ce que nous nommerons un « niveau zéro » de la

¹ Dans un article intitulé « Danse et non-danse, Trois continuum analytiques », Michael Kirby tente de définir ce qu'il appelle la qualité « dansante ». Il propose de considérer trois continuum permettant de la mesurer : mouvement rythmique/non-rythmique, flux d'énergie et vigilance musculaire et mouvement formel/informel de groupe. Caroline Marcadé, on le verra, propose un rapport au corps qui se rapproche de cette qualité « dansante ». In Odette Aslan (dir.), *Le Corps en Jeu, op. cit.*, p. 211-216.

² Cf. supra « “Acteurs-danseurs”, “acteurs physiques”, acrobates, mimes : apatrides ? », Partie 2, I. 3., p. 219-222.

³ Nous mettons en doute cette hypothèse selon laquelle le passage de la « qualité danse » au jeu serait plus aisé. Les travaux de recherche menés par Claire Besuelle permettront sûrement d'apporter des éclairages plus précis à ces questions. Voir Claire Besuelle, *Modalités de présence et styles de jeu, acteurs et danseurs dans la création contemporaine*, thèse en préparation depuis décembre 2015 sous la direction de Philippe Guisgand et Jean-Louis Besson à l'université Lille 3.

représentation, que l'on considère que celui-ci est lié à l'intégration profonde d'une technique de corps (comme cela semble être le cas du chorégraphe Toméo Vergès) ou à l'exigence, que transmet Daniel Larrieu, d'être, avant tout, en contact avec ses sensations. Dans ce second cas, c'est cette exigence (plus qu'une technique) qui doit être transmise aux élèves comédiens : or cette transmission se fait en partie à travers l'expérience de l'interprétation d'une écriture chorégraphique et à travers la simple présence du chorégraphe. En effet, d'une certaine manière, de par son parcours de danseur et de chorégraphe, Daniel Larrieu est dépositaire d'une telle qualité de présence dans sa chair : sa fréquentation, pendant le processus de création, est une expérience de transmission en soi.

Aussi, à l'heure où beaucoup de metteurs en scène sont à la recherche d'un endroit de jeu où la notion de représentation s'atténue, sans avoir pour autant d'outils concrets pour conduire les acteurs vers cette qualité de présence, les chorégraphes ont sûrement un rôle à jouer dans les écoles de théâtre. En effet, avant de parvenir à simplement « être là¹ », les jeunes acteurs passent souvent par des phases de doute et de remises en question parfois compliquées ou douloureuses. De plus, l'un des risques que j'ai pu identifier en lien avec cette recherche d'authenticité est une forme de complaisance. L'acteur, sommé de ne rien « faire », ne « fait » en effet, strictement plus rien : il ne travaille plus, ne propose plus, se contente d'« être » lui, avec parfois une condescendance qui ferait pâlir les maîtres du jeu du XXe siècle. La qualité de présence proposée par le chorégraphe Daniel Larrieu échappe à cet écueil dans la mesure où elle se déploie dans une partition physique extrêmement précise. Cette qualité de présence n'est pas propre à la danse, mais l'interprétation d'une partition chorégraphique semble être un outil fécond pour l'expérimenter simplement (et peut-être, ensuite, la transférer dans des expériences d'interprétation plus « traditionnelles »).

Le parti pris de la chorégraphe Caroline Marcadé semble quelque peu différent. En effet, sans l'explicitier de manière discursive comme un point de départ du travail qu'elle mène en atelier, elle propose aux acteurs d'adopter une attitude sur le plateau qu'elle identifie à la qualité « danse » et qui semble moins transversale que la qualité de présence recherchée par Daniel Larrieu. Par exemple, elle demande à une élève d'ôter la tension qu'elle met dans son visage et ses yeux. Elle explique : « Quand on danse, il faut ôter les rides des chagrins de la vie. Dans la danse, les visages sont lisses, sans angoisse » (cours, 02/15). De plus, j'ai été surprise de constater la récurrence des termes « beau » et « moche » dans les interventions de la chorégraphe pendant les répétitions de *Vers le lac...* Ils revenaient régulièrement dans sa bouche comme des critères d'appréciation du travail chorégraphique : « les courses sont moches : y'a pas besoin de piétiner », « elle est belle ta course Manon ! Tu vois la différence ? », « c'est moche là le croisement : faites-le mieux » (cours, 02/15). Nous formulons deux hypothèses sur ce point. La première est que ces adjectifs constituaient pour la chorégraphe des raccourcis pour exprimer la validation ou la remise en question d'une proposition sur

¹ Plusieurs témoignages d'élève présentent cette attente comme un des enjeux les plus importants de leur apprentissage : « être là sans rien faire, être présent, se laisser voir » (D., TNS, groupe 43), « être là, juste au présent » (G., ENSATT, promo 75), « être là, être soi-même » (A., ENSATT, promo 76).

la base de critères sensoriels qu'il serait trop long d'expliquer aux élèves dans le feu de l'action. La seconde est que la grâce et la beauté constituent un enjeu fort de son esthétique et que cet horizon a des répercussions sur le rapport au corps et donc au jeu, qu'elle propose. Cette hypothèse rejoint ses propos sur la légèreté à laquelle, selon elle, la danse « oblige » (cours, 02/15). Il y aurait donc des qualités définissant la présence ou plutôt l'attitude du danseur au plateau : légèreté, grâce, ouverture et tranquillité (pouvant se muer en impassibilité). Dans cette énumération, on est manifestement loin de la présence à soi-même prônée par Daniel Larrieu.

Sur certains points particuliers, ce dernier a peiné à accompagner les élèves dans la prise en charge de certaines de ses propositions, notamment en lien avec le texte. La consigne d'interprétation donnée aux élèves par Daniel Larrieu pour le premier texte de *Nuits* par exemple était d'aller vers une grande sobriété, à la fois dans le rapport à la parole et au niveau de l'adresse. Or, en répétition, le chorégraphe notait que les élèves n'y parvenaient pas (« il faut que vous fassiez un douzième de ce que vous faites pour l'instant » - cours, 02/15)) : sans outils pour les guider, Daniel Larrieu était quelque peu démuni. Il a expliqué aux élèves : « Pour moi, la parole est très précieuse. J'ai passé des années à danser et, dans la parole, il y a pour moi quelque chose qui vibre » (cours, 02/15). Il rapporte là son expérience et même la compétence que lui donne son inexpérience sur ce sujet : authenticité et naïveté semblent être, pour lui, le fruit d'un rapport à la parole sauvegardé par des années de silence expressif. Mais le chorégraphe ne parvient pas à conduire les acteurs vers ce rapport aux mots, qui leur semble, non pas étranger, mais difficilement accessible. Je note que la « vibration » dont parlait le chorégraphe, liée au sentiment de justesse et de résonance de l'action (geste ou parole) de l'interprète, était nettement présente dans les chants du spectacle tandis qu'elle peinait à s'infiltrer dans les interventions parlées des acteurs. Le risque de cette parcimonie (en terme d'indications) du chorégraphe semble s'incarner dans ce statu quo : faute d'outils pour y amener les acteurs (mais aussi de temps pour mener un travail d'expérimentation sur ce sujet), le projet de faire toucher aux élèves le rapport à la parole dont le chorégraphe a lui-même fait l'expérience est quelque peu abandonné.

À l'inverse, quand le chorégraphe met de côté son inexpérience sur ce sujet du rapport à la parole pour se lancer dans la direction des acteurs sur l'interprétation du texte, le risque est de s'engager sur la voie de la théorie que critiquait Daniel Larrieu, ou de se cantonner à des indications superficielles. Ce danger nous semble avoir été frôlé par Caroline Marcadé — sûrement faute de temps — lorsqu'elle dirigeait les comédiens sur le glissement de la parole dans le mouvement au moment des répétitions de sur *Vers le lac*.... En effet, la légèreté qu'elle défend en lien avec l'écriture et l'acte de composition tourne au dilettantisme si l'on considère, par exemple, l'épaisseur de sens d'un morceau de bravoure tel que le monologue de Nina. La direction proposée par la chorégraphe semble alors légère au sens d'insuffisante.

De plus, ne donner aucune direction aux acteurs sur ce plan les place dans une situation délicate : sous la direction d'un artiste, mais, à un certain niveau non « dirigés », ils peinent parfois à estimer

leur espace de proposition et à mobiliser les outils issus des autres expériences traversées dans l'école pour s'auto-diriger. Or, comme le mettait en exergue Daniel Larrieu, les élèves de ces écoles sont en demande de direction, non pas pour mettre un terme à l'apprentissage mais comme source possible d'enseignement¹. Le fait que la direction d'acteur ne soit pas l'enjeu principal des ateliers dirigés par les chorégraphes ne serait pas un problème si elle était suffisamment dense dans les autres ateliers. En effet, l'incompréhension mais surtout la difficulté à traduire en réalité les intuitions ou visions de l'artiste ne sont pas des problématiques réservées aux chorégraphes mais elles font écho à des difficultés traversées dans la rencontre avec les metteurs en scène et le contexte de création/transmission qu'impliquent la majorité des ateliers d'interprétation proposés dans ces écoles.

Il est intéressant de noter que sur les ateliers-spectacles à l'ENSATT, tous les corps de métier, excepté les comédiens, sont encadrés, en plus de l'artiste invité, par un de leurs professeurs qui assure un « accompagnement pédagogique ». Il est assez significatif que les comédiens n'aient pas ce type de prise en charge : ils sont entre les mains de l'artiste invité, sans intermédiaire. Or, il semblerait que ce dispositif ait été pensé pour accompagner les élèves techniciens, scénographes, costumiers sur des aspects que l'artiste dirigeant le projet ne maîtrise pas nécessairement car sortant de son champ de compétences. La direction d'acteur serait donc implicitement dans le domaine de compétence du metteur en scène comme du chorégraphe ; inutile de préciser que ce n'est absolument pas toujours le cas². Dès lors, l'élève est invité à faire l'apprentissage de la « débrouille » dans un cadre contraint.

Face à des élèves qui ne sont pas familiers avec son langage et aux prises avec des matériaux dont il n'a pas nécessairement l'habitude, le chorégraphe est délesté de routines d'exécution et invité à inventer des modalités de direction exceptionnelles, subtiles et revigorantes pour les deux partis. Toutefois, étant donné l'ingénuité de ces chorégraphes sur la direction des acteurs dès lors qu'il s'agit du texte, le fait d'envisager le processus de création comme le lieu d'une expérimentation semble d'autant plus nécessaire, à la fois pour clarifier les enjeux de la transmission à l'œuvre pour les élèves et pour soulager ces artistes d'un poids en rapport avec ce défi.

Le temps : critère et limite de l'expérimentation

En entretien, le chorégraphe Daniel Larrieu exprime son désarroi face à la temporalité du projet imposée par l'école : « Je me disais : “ cinq semaines, je ne vais jamais m'en sortir ! Je fais des pièces en deux mois...” Pour moi, c'était très court » (ent., 03/15). En effet, généralement, les processus de création en danse sont plus longs, permettant un étalement du travail propice à l'intégration du

¹ À l'occasion d'un bilan sur le projet d'atelier mené par le collectif Das Plateau, dont le principe était que les élèves créaient de petites formes de vingt minutes accompagnés par Céleste Germe et Maëlys Ricordeau, les élèves de la section Arts du mime et du geste de l'ESAD exprimaient leur déception de n'avoir été dirigés, sur la création de leur duos, que sur un plan dramaturgique et non pratique : autrement dit de n'avoir reçu aucune direction d'acteur. Ils rapportaient leur désarroi de n'avoir eu, pour travailler, aucun retour sur le jeu de la part des intervenantes, mais un accompagnement plus lointain sur l'élaboration de la forme spectaculaire.

² Sur ce sujet, voir Jean-François Dusigne (dir.), *La Direction d'acteurs peut-elle s'apprendre ?*, Les Solitaires intempestifs, Besançon, 2015.

matériel chorégraphique. Lorsqu'un chorégraphe est invité à diriger un projet de création dans les écoles supérieures d'art dramatique, il doit se plier à la durée standard des stages : aucun aménagement temporel spécifique n'est prévu en fonction des disciplines. Les difficultés rencontrées à ce niveau par les chorégraphes étudiés nous semblent mettre en exergue les limites plus globales qu'impose cette durée de création aux artistes invités : or, ce qui semble affecté en premier lieu, c'est la place de l'expérimentation dans ces processus de travail.

En février 2015 lors des répétitions du spectacle *Vers le lac...*, Caroline Marcadé s'est plainte à plusieurs reprises du manque de temps, notamment pour mener à bien le processus d'écriture chorégraphique. En effet, pour la première fois, la chorégraphe mettait en scène les élèves de troisième année auxquels elle ne dispensait plus de cours régulier depuis six mois. L'atelier, étalé sur huit semaines, était donc intégralement condensé sur cette période. Caroline Marcadé m'explique à ce moment qu'elle avait pris l'habitude, avec les étudiants de deuxième année, de commencer le travail d'invention du matériel chorégraphique sur les temps de cours : cela permettait d'étaler dans le temps cet effort parfois fastidieux et de réserver la période d'immersion finale à l'assemblage et l'interprétation de ces séquences déjà en partie écrites. En février 2015, l'atelier commence sans que cette première étape ait pu avoir lieu : or, inventer et composer un matériel chorégraphique prend énormément de temps. Pendant la deuxième semaine de travail, les élèves et la chorégraphe ont passé, par exemple, deux heures à répéter une courte phrase chorégraphique que cette dernière venait d'inventer (et qui ne durera que quelques secondes une fois maîtrisée par les élèves). De plus, avant d'être tout à fait au point, ce segment devra être à nouveau repris et modifié plusieurs fois dans les jours suivants. De même, Daniel Larrieu raconte avoir réussi, non sans difficulté, à intégrer au processus de création de *Nuits* des pistes de travail sur l'entrelacement geste/parole nécessitant un gros travail de création : « Parce que juste pour une petite scène, comme ça, d'une minute, on a dû passer deux jours avec les chiens, avec les mots... Marie [une élève] a bossé comme une folle à côté » (ent., 03/15).

Sans nous permettre d'établir un ratio temporel précis dans ce processus d'écriture chorégraphique, ces exemples révèlent tout de même qu'il ne peut faire l'économie d'un véritable temps de création et d'intégration par les élèves, donc de répétition. Caroline Marcadé souligne que pour elle, le temps alloué à cet atelier cette année-là, constituait un défi frôlant l'impossible. « C'est des essais, je ne dis pas que ça marche », souligne la chorégraphe après avoir fait une proposition de modification aux élèves. L'inefficacité est une dimension incontournable de la dimension expérimentale : or ce qui diminue significativement, avec la durée, c'est le droit à l'erreur. À plusieurs reprises, Caroline Marcadé crée des séquences chorégraphiques sur le mode du *one shot* : une répétition, un canevas, une indication, et le tour est joué, l'élève a un solo dansé. Autant l'urgence peut avoir des vertus créatrices, autant la pression du résultat immédiat peut conduire à un survol des enjeux dramaturgiques et esthétiques, dommageable pour l'apprenti comédien.

Daniel Larrieu précise que dans son cas, ces conditions de durée ont impliqué de mener un processus de construction dramaturgique en amont de la rencontre au plateau avec les élèves : ce qu'il n'aurait pas nécessairement fait dans d'autres conditions. Ce temps de conception solitaire écartait légèrement les élèves de la création du spectacle. Le chorégraphe soulignait aussi que la contrainte du temps a déterminé ce qui était techniquement possible ou pas. Il expliquait aux élèves : « si l'on avait six mois, j'aurais aimé essayer de raconter des trucs et de bouger en même temps. Par exemple, travailler tous sur un même texte et créer des gestes en fonction de ce texte (mais chacun crée sa version) tandis que les bas du corps restent libres ». La durée du processus de création est une limite concrète qui conditionne les possibilités, à la fois en termes d'expérimentation et d'apport technique. Le temps imparti étant court, il faut « avancer » (« on a besoin d'avancer en matière, on n'a pas beaucoup de temps » répète Caroline Marcadé - cours, 02/15)) et faire avec ce qui est là : prendre le risque de l'erreur et le temps de l'improductivité semblent des horizons difficilement permis dans ces conditions.

Un travail « sur mesure » : intérêt et limites de l'adaptation

« Cet atelier est un travail « sur mesure » pour quatorze actrices et acteurs de la 74^{ème} promotion » déclare Daniel Larrieu sur le programme de salle de *Nuits*. Dans ces dispositifs, l'élève devient le matériau de la création. Qu'il en soit co-auteur ou simple inspireur, l'écriture du spectacle est réalisée tantôt par lui, tantôt pour lui. Ce type de proposition permet d'évacuer la notion de distribution, extrêmement délicate dans la formation (et spécialement sur les projets de sortie)¹. Chacun a la partition qu'il veut et mérite, pourrait-on dire. Dans les répétitions de *Nuits*, les textes ont été choisis par les élèves et pas inversement : la distribution s'effectuait ainsi sur le mode du souhait. Toutes les propositions étaient possibles dans la première phase du processus de création, puis le chorégraphe les a sélectionnées en vertu de leur qualité et de principes de composition exposés aux élèves. Au début des répétitions, Daniel Larrieu exprimait son émerveillement à l'idée de pouvoir « tout leur demander » : en effet, il était admiratif des compétences développées par les élèves. Il raconte qu'ils étaient à la fois en mesure de chanter (et même d'être autonomes dans l'échauffement vocal et la répétition d'un chant), de danser, de prendre en charge un texte. Certains avaient, par ailleurs, plusieurs tours dans leur sac : la pratique d'un instrument par exemple ou des lubies originales (sur lesquelles on reviendra) qui se sont formidablement insérées dans la seconde partie du spectacle.

Dans les projets de Toméo Vergès et Daniel Larrieu, l'espace de proposition ouvert aux élèves dépassait donc l'écriture chorégraphique. La structure « cabaret » de la deuxième partie de *Nuits*

¹ Pour ne prendre qu'un exemple parmi d'autres, sur le projet de spectacle de sortie du groupe 42 du TNS dirigé par Thomas Jolly celui-ci choisit de mettre en scène le *Radeau de la méduse* de Georg Kaiser : dans le texte, deux personnages sortent clairement du lot et ont une partition beaucoup plus fournie que les autres. Dans ce cas-là, la distribution devient délicate car elle conduit à privilégier des élèves au détriment d'autres en terme de visibilité. Faire le choix d'une distribution tournante afin que chaque élève ait une partition suffisante à défendre n'était pas une option envisagée par le metteur en scène.

permettait notamment aux acteurs de déployer leurs pratiques spécifiques : l'un d'entre eux a proposé, par exemple, d'interpréter une réduction de *La flûte enchantée* avec des onomatopées. Cet élève est passionné par cette recherche incongrue : validée par Daniel Larrieu, sa proposition trouvera une place dans la succession de numéros. De même, l'une des élèves de la promotion fait état au chorégraphe d'un parcours particulier avec la danse : longtemps, elle a rêvé devenir danseuse mais s'est finalement orientée vers le théâtre. Le chorégraphe la guide dans l'écriture d'un solo, particulièrement émouvant, qui viendra clore le spectacle. Une dernière élève, enfin, confie au milieu des répétitions qu'elle a longtemps fait de la harpe : le chorégraphe lui propose d'ouvrir la troisième partie du spectacle et découvre que jouer de cet instrument la bouleverse, réveillant l'histoire qu'elle entretient avec lui (et notamment la déception de n'en avoir pas fait son métier, suite à une blessure à la main).

L'ouverture de ces processus de création permettait aux élèves un espace de proposition réel où pouvaient s'exprimer leurs aspirations intimes et leurs préoccupations profondes en lien avec leur art. Leur niveau d'implication dans le projet s'en ressentait. En entretien, Daniel Larrieu rapporte l'écho que lui a fait Agnès Trolly, directrice de programmation du Festival d'Avignon en sortant de *Nuits* :

“Il y a quelque chose de très spontané, de très joyeux dans cette proposition, et c'est respectueux du travail des gens et on les voit tous à leur manière”. Elle m'a dit que ce n'était pas rien : n'avoir puni personne, sans pour autant les broser dans le sens du poil... (ent., 03/15)

Dans ces processus de création, chaque élève avait une chance de se construire une partition intéressante à défendre fièrement dans le spectacle.

On retrouve des enjeux semblables dans le partenariat avec des auteurs dramatiques initié au CNSAD. Un auteur choisi par la direction suit une promotion d'élèves pendant deux ans en venant les voir travailler en cours et en assistant aux rendus publics du travail. Il écrit ensuite pour eux un texte qu'ils interpréteront accompagnés par la direction d'un metteur en scène (ou la sienne, selon son choix). C'est ce type de dispositif qui a vu la naissance du projet *Kollektiv*¹, texte écrit par David Lescot et mis en scène par Patrick Pineau avec la promotion 2015 du CNSAD. « C'est une pièce d'anticipation¹ » où l'auteur imagine les dix-neuf élèves qu'il a vu travailler, deux mois après leur sortie de l'école : en résidence un mois d'été, ils sont réunis pour créer un « Collectif de théâtre² ». La fable est légère et son écart avec la réalité des individualités et problématiques soulevées mince. David Lescot s'est appuyé sur ce qu'il a pu observer et percevoir des élèves, échantillon « de l'âge du printemps », pour imaginer ce qu'il y a « entre eux de vrai, d'utopique, de drôle, de triste, d'exaltant, de tragique, de théâtral, de vivant, de triomphal, de raté [...] »³ dans ce moment clé de leur parcours. Son texte est donc à la fois un défi et un cadeau pour les élèves.

La limite d'un tel dispositif se situe dans les enjeux d'interprétation soulevés par ce type d'écriture : dans *Kollektiv*, les élèves jouent peu ou prou leur propre rôle, ou une version accentuée et simplifiée d'eux-mêmes. Aussi le défi en termes d'interprétation représenté par cette partition faite

¹ David Lescot, Programme de salle de *Kollektiv*, CNSAD, mai 2015, p. 4.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

« sur mesure » pour les élèves de cette promotion est particulièrement léger ou, du moins, il se situe à un endroit de jeu particulièrement éloigné de la notion de composition : niveau zéro de l'interprétation, que l'on retrouve aujourd'hui très fréquemment au cinéma où les acteurs jouent leur propre rôle à l'écran, intégré dans une fiction cadre. Or, il est intéressant de noter que pour cette promotion, cet atelier comptait parmi les spectacles « vitrine » de leur dernière année dans l'école.

Si l'on revient à l'implication des élèves dans le processus d'invention du matériau chorégraphique, la limite identifiée serait moins celle d'un amoindrissement du défi interprétatif que celle d'un évitement de défis techniques. En effet, si l'écriture chorégraphique émane de l'élève (directement ou indirectement), elle va naturellement constituer une matière à laquelle il possède un accès direct plutôt qu'un challenge pour lequel il doit progresser et développer ses capacités. Ce trait est accentué dès lors que la pression du résultat conduit chorégraphe et élève à faire des choix contournant les difficultés. En mars 2015, lors d'une répétition de son solo, Claire, élève de la promotion 2015 du CNSAD exposait à Caroline Marcadé sa difficulté avec le mélange des mots et du mouvement : elle suggérait donc d'isoler son intervention parlée de sa partition chorégraphique afin de lui faciliter la tâche. Après l'avoir écoutée attentivement, la chorégraphe valide sa demande. La difficulté est contournée suite à cette négociation.

Dès lors, le risque est celui d'un nivellement, d'autant que les artistes invités n'ont pas toujours une vision claire sur les compétences des élèves : ils ne savent pas précisément, n'ayant pu voir le travail mené avec les autres professeurs, ce qu'ils peuvent leur demander. Ils ne connaissent pas leur niveau. Dans un texte portant sur son projet de fonder une école, Charles Dullin émettait l'hypothèse que les auteurs dramatiques étaient limités dans leur invention par leur sous-estimation des capacités (vocales et physiques en particulier) de l'acteur : « les auteurs eux-mêmes restent en deçà de ce qu'ils pourraient exiger de leurs interprètes, comme un compositeur qui écrirait une mélodie pour deux cordes de violon¹ ». Sa supposition est intéressante et met en exergue le risque principal des propositions dites « sur mesure » pour les élèves : celui d'une limitation des propositions (qu'elles soient dramatiques ou chorégraphiques) à l'aune d'un niveau préconçu des élèves — nécessairement moyen.

Plusieurs chorégraphes font état d'un positionnement critique sur la question de la technique qui ressurgit significativement lorsqu'ils parlent des comédiens. Loïc Touzé explique :

Moi, il y a une chose qui me bouleverse beaucoup et c'est lié à mon histoire, je trouve si beau quelqu'un qui essaye de faire du mieux possible quelque chose qu'il n'arrive pas à faire : l'écart qu'il y a entre son geste et la réalisation et même pour lui-même, de son geste, ce qui le comble, c'est son imaginaire. Chez un danseur, c'est souvent sa technique qui le comble. (ent., 10/15)

Il souligne que dans le cadre de ses interventions dans les écoles d'art dramatique auprès des comédiens, il ne s'agit pas « de leur apprendre à faire mieux la chose ». D'une certaine manière, en suivant ce paradigme de la maladresse, l'incompétence du comédien est non pas à diminuer mais à

¹ Charles Dullin, *Charles Dullin, op. cit.*, p. 25.

sauvegarder : elle devient matériau précieux pour des chorégraphes à la recherche de corporéités plus quotidiennes¹. C'est par exemple un des enjeux essentiels du travail de Jérôme Bel, notamment dans le spectacle *Gala* : il explique avoir justement choisi de travailler avec des amateurs qui ne sont pas, selon ses dires « des outils performants », pour constituer « un matériel » stimulant. Il explique que sur ce projet, son intervention a consisté à proposer des protocoles de mise en mouvement et non pas à chorégraphier leur résultat : « je ne les dirige pas : de toute façon, je n'ai pas le temps puisque ces gens-là travaillent : la plupart ont un métier, ou sont à l'école ou l'université ». Encore une fois et dans un contexte tout à fait autre, c'est le temps qui est invoqué comme un critère subi ayant des conséquences extrêmement fortes sur les choix de l'artiste (à moins que ce soit une routine d'attribuer au temps des choix qui n'ont pas été consciemment formulés). À travers *Gala*, il ne s'agit absolument pas, pour Jérôme Bel, de faire œuvre de transmission à ces amateurs mais plutôt de créer les conditions pour que leur incompétence technique se mue en expression de leur désir. Ici, le contexte est clair, même si le terme de « matériel » désignant sa distribution nous semble signaler un rapport particulier aux interprètes dans l'acte de création. Encourager ou cultiver l'incompétence, dans une formation, semble être une perspective tout à fait contestable ou du moins, limitée (et limitative) : valorisée voire préservée, la maladresse du comédien pourrait devenir une source de stagnation et d'aliénation dans le travail.

Au contraire, la virtuosité technique, acrobatique par exemple pour les élèves de la section arts du mime et du geste de l'ESAD, pouvait constituer une échappatoire, les dispensant de sortir de leurs sentiers battus. Toméo Vergès a imaginé *Coming out* dans une salle de lutte. Le spectacle s'ouvrait par quelques minutes pendant lesquelles les élèves l'occupaient très librement : ce moment tenant lieu et place d'exutoire de leur virtuosité, comme si les élèves s'en déchargeaient en la donnant à voir pour ensuite aller vers des zones de jeu plus inédites pour eux.

« Une première fois » tardive : anachronisme du croisement des arts dans ces écoles

Le dossier de presse de *Nuits* mettait l'accent sur le caractère exceptionnel du projet mené par Daniel Larrieu à l'ENSATT : « Pour la première fois de son histoire, un atelier-spectacle de l'ENSATT est dirigé par un chorégraphe² ». Presque cinquante ans après les spectacles historiques du Tanztheater, la mention de ce « dépucelage », pour reprendre le mot du chorégraphe (ici au sujet de l'école), a de quoi faire sourire : la dynamique de croisement des arts constitue un poncif de la scène contemporaine et, pour filer la métaphore, les élèves, issus d'une génération née après la vague de

¹ Jérôme Bel à propos de *Gala* : « Ça venait d'un désir de travailler à partir de ce que j'appelle un *matériel* qui était cette fois-ci des danseurs du plus virtuose à des personnes qui n'étaient jamais monté sur scène et de les mettre ensemble et de voir ce qui allait arriver. Très vite, la question c'était de les faire danser ensemble. On peut pas travailler parce que ce n'est pas des outils performants donc il s'agit de faire autre chose, de pas travailler, de laisser faire leur désir. [...] Je ne les dirige pas : de toute façon je n'ai pas le temps puisque ces gens-là travaillent : la plupart ont un métier, ou sont à l'école ou l'Université ». <https://vimeo.com/127275549>, consulté en novembre 2016, Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² Dossier de presse de *Nuits*, ENSATT, mars 2015, p. 2.

transgression des frontières disciplinaires, ne sont absolument pas vierges. Qu'elle émerge tout juste sur la scène des écoles nationales est un élément significatif d'un retard des institutions de formation sur les évolutions esthétiques. Cette assertion, conçue pour mettre en valeur le projet de Daniel Larrieu ne saurait être généralisée à outrance : il suffit de rappeler que Caroline Marcadé dirige les élèves comédiens du Conservatoire dans des ateliers chorégraphiques depuis le milieu des années 1990. Le baptême du feu désigné ici par cette affirmation concerne l'ENSATT, et porte peut-être surtout sur le fait qu'un spectacle signé par un chorégraphe revendiquant le mélange des arts comme parti pris esthétique devienne un endroit d'exposition privilégiée des élèves au sortir de leur troisième année de formation.

D'autre part, si les processus de création décrits faisaient la part belle à l'expérimentation (telle que nous l'avons définie en introduction de cette partie), nous n'irons pas jusqu'à dire que les spectacles qui en étaient issus étaient expérimentaux au sens où ils permettaient de défricher des problématiques esthétiques et de leur proposer des issues innovantes. Au contraire, les modes de composition utilisés (que ce soit chez Daniel Larrieu ou chez Caroline Marcadé) étaient plutôt conventionnels.

Daniel Larrieu confiait d'ailleurs, en entretien avoir opéré, à travers cet atelier, un retour à des préoccupations et des modalités de création laissées en suspens depuis plusieurs années. Il témoigne avoir été nourri et ressource par le travail des comédiens :

Là où je les ai trouvés admirables, c'est sur la partie dansée. Moi, j'étais parti vraiment pour travailler au théâtre, parce que j'ai plutôt envie de continuer à travailler au théâtre, et à un moment donné eux me renvoyaient un travail merveilleux sur la danse que moi j'ai abandonné depuis longtemps en termes de principe de réjouissance. Je pense qu'ils étaient très fiers de danser ça. Moi, j'étais très content de leur dire : "Oui, la danse commence parce que vous êtes débutants et que vous assumez ça". Moi j'ai fait l'expérience de l'acteur qui commence à jouer, et j'ai trouvé ça vertigineux. Alors j'ai dit : "C'est un deal entre nous : je vous considère comme des danseurs parce que vous osez me considérer comme un metteur en scène". À partir de là, les choses peuvent advenir. (ent., 03/15)

Plus tard, il exprime sa suspicion vis-à-vis des partis pris de certains chorégraphes se revendiquant de ce que l'on pourrait appeler la « non-danse », « des gens qui ne savent même plus faire marcher, bouger, changer de pas... » (ent., 03/15). À travers la création de *Nuits*, il dit avoir repris contact avec la danse « en termes de principe de réjouissance » et s'être senti « plus accueilli dans le monde du théâtre ». À la fin de l'entretien, il conclut : « je pense que je vais continuer à faire de la danse à partir d'écriture », avec le luxe de ne « rien justifier ». Il fait le vœu d'un retour à la chorégraphie (à la différence de ce qu'il nomme la « corpographie ») et c'est le travail avec les élèves comédiens dans ce cadre-ci qui a confirmé chez lui ce désir latent.

François Frimat affirme qu'aujourd'hui, « le chorégraphe doit se confronter à du non-chorégraphique ». Il poursuit : « il n'y a plus de possibilité pour une chorégraphie pure¹ ». À la suite des déclarations de Daniel Larrieu, il est intéressant de considérer qu'à l'inverse, se confronter à du chorégraphique avec des non-danseurs (ici des comédiens) puisse aussi être une source de renouvellement du chorégraphique pour l'artiste. « J'ai senti qu'on avait vraiment échangé. Mais dans

¹ François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine*, op. cit., p. 79.

le vrai sens : échangé de place, échangé de rôle. Et ça, c'était super. Je n'ai pas caché ça. C'est beau, on était contents, c'est tout » (ent., 03/15).

Frédéric Pouillaude définit le rapport à l'espace de la danse ainsi :

Danser, c'est assurément – et Valéry nous l'a longuement appris – suspendre le rapport pratique à l'espace, mettre entre parenthèses tout le réseau de directions et d'orientations routinières telles qu'elles se donnent au sein du monde environnant. Dansant, j'échappe à l'espace *strié* de la *praxis*, aux différents vecteurs que dessinent toujours déjà pour moi les objets qui m'entourent ; j'accède ainsi à une sorte d'espace *lisse*, vierge de toute direction pré-donnée, où seule subsiste la présence solitaire du corps à lui-même.¹

Ces derniers éléments de définition caractérisent subtilement les cadres de travail proposés par ces chorégraphes dans ces écoles : « espace *lisse* », « vierge de toute direction pré-donnée », les temps de création ouvraient des espaces de remise en question féconds pour les élèves, notamment sur leur rapport au texte et à l'acte d'interpréter.

Retour donc à la chorégraphie pour Daniel Larrieu dans *Nuits*. Retour aux disciplines dans le croisement des arts pour Alain Zaepffel dans le projet de mise en scène du *Malade Imaginaire* qu'il a dirigé au Conservatoire en février 2016. Dans cet atelier dit « interdisciplinaire » de collaboration entre le CNSAD et le CNSMDP, les élèves des différentes formations assumaient chacun la partition propre à leur discipline : les danseurs dansaient, les chanteurs chantaient, les musiciens interprétaient la musique de Charpentier, et les acteurs le texte de Molière. Ici, l'interdisciplinarité rimait moins avec expérimentation qu'avec reconstitution, de manière, somme toute, surprenante.

L'intérêt des ateliers-spectacles que nous avons étudiés était double : ils permettaient aux élèves de toucher à l'écriture chorégraphique à travers son invention et son interprétation mais aussi de découvrir, au contact des artistes chorégraphes invités, un autre rapport au plateau (soit d'autres processus de création, mais aussi d'autres types de relation et enfin d'autres sensibilités sur des grands sujets comme l'espace, la parole ou la dramaturgie). Faire l'expérience, en création, de cette altérité (du langage et de la vision), nous semble permettre d'ouvrir des voies de réflexion et d'expérimentation précieuses pour les jeunes acteurs en formation dans une dynamique d'éveil de leur « conscience artistique ». En effet, la traversée de ces processus de création est une source possible de remise en question des protocoles et modalités de création qui leur sont proposés par ailleurs : sous l'œil du chorégraphe, le théâtre ne va pas de soi et l'élève est ainsi invité à porter un regard neuf sur son art. Toutefois, cette perspective semble limitée (et ces deux éléments sont *in fine* liés) à la fois par la durée des ateliers et par la dynamique d'adaptation et d'efficacité dans laquelle se placent les chorégraphes (surtout quand elle prend le pas sur les logiques de transmission et d'expérimentation). Le risque est alors de donner aux élèves une vision simpliste et superficielle du potentiel du croisement des arts.

¹ Frédéric Pouillaude, *Le Désœuvrement chorégraphique, Étude sur la notion d'œuvre en danse*, Essais d'art et de philosophie, Vrin, Paris, 2009, p. 60.

2. Improvisation et autres arts

Pour clarifier les enjeux de ce sujet, il est nécessaire de définir ce terme d'improvisation et de distinguer les différentes réalités auxquelles il renvoie. L'improvisation est à la fois un enseignement éponyme : aujourd'hui passé de mode, il était au cœur des programmes pédagogiques des écoles des réformateurs du XXe siècle tels que Charles Dullin ou Jacques Copeau. Elle est aussi une pratique, qui peut être intégrée à un travail de création ou de transmission sans le définir dans sa totalité : l'improvisation est pratiquée dans les premières phases de création par de nombreux metteurs en scènes ou chorégraphes. Nous verrons que dans les écoles du corpus, elle est aujourd'hui fréquemment utilisée par les professeurs de danse, tandis qu'elle est quasiment inexistante dans la transmission du chant. Ajoutons que depuis les années 1980, ce que nous nommerons l'improvisation théâtrale (pour la distinguer de l'improvisation en tant qu'enseignement) tend à devenir une discipline autonome (c'est-à-dire se suffisant à elle-même et ne correspondant plus à une préparation à autre chose), le spectacle d'improvisation ou « match d'impro » constituant aujourd'hui un genre à part entière¹. Dans ce développement, il sera essentiellement question des deux premières acceptions du terme : l'improvisation théâtrale n'étant pas enseignée dans ces écoles, ce dernier point sera mis de côté.

Au-delà du champ théâtral ou artistique, l'improvisation revêt un sens plus générique en tant que pratique pédagogique. Elle a un rôle essentiel dans l'enseignement universel de Jacotot tel que décrit par Jacques Rancière dans *Le Maître ignorant*. Or, on peut constater que dans des établissements qui se revendiquent implicitement de ces principes², ce mode d'apprentissage n'a que peu de place. Il faut d'ailleurs noter que la disparition de l'improvisation dans les cursus, en tant qu'enseignement à part entière, correspond peu ou prou à son intégration dans la transmission des disciplines physiques, en tant que cette fois-ci que recherche par le mouvement. Dans les faits, le souhait d'efficacité semble prendre le pas sur les engagements pédagogiques ; à moins que cette passation de l'art dramatique à travers les formes ne soit un héritage et une routine de transmission qui conditionnent les processus de transmission préférés dans ces écoles. Nous reviendrons sur l'histoire que ces établissements entretiennent avec l'improvisation pour nous interroger sur les sources et les résonances d'un tel transfert.

L'improvisation comme propédeutique au jeu : un abandon progressif

L'improvisation a été la pierre de touche de nombreuses pédagogies théâtrales du XXe siècle : elle était au programme de l'Atelier de Dullin comme de l'école du Vieux-Colombier de Copeau. Le

¹ L'enseignement de l'improvisation théâtrale comme pratique autonome a progressivement pris de l'ampleur, notamment avec la création des Ligues d'improvisation théâtrales. Il est dispensé dans certaines écoles privées (il y a des cours de ce type au Cours Florent par exemple) mais c'est rare : dans les écoles supérieures d'art dramatique, un tel enseignement de l'improvisation théâtrale n'a jamais eu sa place dans les cursus.

² Cf. supra « Des élèves qui "font" l'école : statut des apprenants », Partie 1, III. 3., p. 160-162.

premier la considérait comme le support possible d'une maïeutique permettant d'éviter de passer par l'imitation de modèles dans l'apprentissage. Il précisait que l'improvisation telle qu'il la concevait n'était pas une fin en soi mais une étape de travail et ne conduisait pas à un type de jeu ou d'esthétique en particulier : dans son programme, comme dans celui de Copeau, elle incarnait au contraire le rêve de proposer un espace d'apprentissage du jeu en dehors des formes et des écritures ; non pas contre elles, mais pour y préparer l'élève de la manière la plus libre et la plus ouverte qui soit :

[L'improvisation] n'est pas la rénovation sous une forme moderne de cet art disparu, mais une méthode vivante pour enseigner la théorie et la pratique du Jeu dramatique et favoriser le développement de la personnalité de chaque élève.¹

L'improvisation était aussi conçue comme un moyen pour développer un rapport au jeu plus authentique et pour inviter l'élève à avoir le courage de partir de lui au lieu de se cacher derrière des personnages et des textes. « On leur retire le texte de dessous les pieds, comme un escabeau – pour voir ce qu'ils savent faire² » affirmait Jacques Copeau : l'improvisation permettait une « *soustraction temporaire du texte*³ » visant à sensibiliser les élèves au travail du jeu indépendamment de l'interprétation des écritures dramatiques.

Cet enseignement a eu une place variable dans les formations institutionnelles à l'art dramatique au fil de leur histoire avant de disparaître presque totalement des cursus dans les années 1990. Cette évolution témoigne de l'abandon progressif des propositions pédagogiques envisageant un enseignement du jeu qui se situerait en amont de l'acte d'interprétation et qui serait délié de l'étude des écritures dramatiques.

Dans les premières années de l'école du Centre dramatique de l'Est, l'improvisation était au programme. La pédagogie de Michel Saint-Denis, fortement inspirée par celle de Copeau, faisait une place de choix à cet enseignement censé permettre à l'élève de « découvrir par lui-même l'essence du jeu⁴ ». Le directeur souligne que l'enseignant transmettant cette discipline devait être « bienveillant mais intransigeant » et demander à l'élève une « sincérité totale » : « les mauvaises habitudes, les clichés et les effets devront être éradiqués⁵ ». L'exercice de l'improvisation dans la formation était conçu comme un espace de développement d'une attitude vis-à-vis du jeu qui ne supporte pas la tricherie et les facilités. Les brochures de cette époque mettaient l'accent sur son lien avec l'interprétation : « l'improvisation, sous toutes ses formes, y joue son rôle ; mais celle-ci est dominée par les exigences de l'interprétation, la pratique des textes et l'étude des styles les plus marquants du théâtre⁶ ». Elle était donc considérée comme une propédeutique à l'interprétation des textes et des

¹ Charles Dullin, *op. cit.*, p. 109.

² Jacques Copeau, *op. cit.*, p. 118.

³ Claude Sicard, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel », in *Copeau, l'éveilleur*, textes réunis par Patrice Pavis et Jean-Marie Thomasseau, Revue Bouffonneries n°34, 1995 (communications d'un colloque présenté sous le même titre les 29 et 30 septembre 1994 à L'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire), p. 132.

⁴ Michel Saint-Denis, « Excerpt on improvisation from the book « my three schools », 14 janvier 1963, Londres, p. 1. Fonds Michel-Saint-Denis, BNF Richelieu, consulté en juillet 2015. Nous traduisons.

⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁶ Texte de présentation sur l'École d'art dramatique de Strasbourg, Programmes de salle du CDE, 1952/1953/1954, Document de communication.

styles, et nécessairement en lien avec cet exercice. Dans les écrits de ces pédagogues comme dans les archives des établissements étudiés, peu de documents nous renseignent plus précisément sur le contenu de ces cours d'improvisation. Cet enseignement semble disparaître définitivement de la formation dispensée à Strasbourg dans les années 1980, au moment où les metteurs en scène commencent à remplacer les professeurs dans l'école, ou peut-être même avant (les ressources disponibles ne nous permettant pas de le dire précisément). Elle réapparaît aujourd'hui dans l'enseignement de Marc Proulx qui s'est notamment inspiré des principes du *contact impro*.

Au Conservatoire, l'improvisation fait plusieurs apparitions. Son premier maître est Maximilien Decroux, invité par Pierre-Aimé Touchard à venir assurer une classe de « Masque et Improvisation » en 1969. Cet enseignement est d'ailleurs défendu par Antoine Vitez dans ses notes sur la formation de l'acteur¹. Dans les années 1980, Yutaka Wada intervient à plusieurs reprises dans le cursus à l'occasion de stages, puis devient professeur au Conservatoire et assure une classe hebdomadaire à destination des élèves de première année². Des témoignages révèlent que son enseignement était pris à la légère par la majorité des élèves. Dans son mémoire sur la formation au CNSAD en 1985-1986, Stamatis Gargalianos raconte que le professeur d'improvisation avait proposé aux élèves cette année-là de réaliser un spectacle à partir des exercices et propositions traversés dans l'année et que sur les trente élèves de la classe seuls douze d'entre eux s'étaient déclarés volontaires pour ce faire. « Les autres ont donné des excuses comme “cela ne m'intéresse pas”, “cela ne m'apporte rien”, “ce n'est pas sérieux”³ ». Il est intéressant de noter qu'au Conservatoire, l'improvisation a toujours eu le statut d'un cours annexe tandis qu'au CDE, dans les années 1960, cet enseignement constituait le socle de la formation, d'où peut-être les réactions des élèves citées ci-dessus, qui le mésestiment et s'en détournent.

Dans sa thèse déjà citée, Andrée Lehot note que cette « utile activité⁴ » n'était pas enseignée à l'ENSATT pendant son mandat, faute de temps. Les archives de cette école étant très peu fournies, nous pouvons seulement indiquer que dans les années 1990, il semble y avoir eu brièvement un cours intitulé « Masques/Improvisation », mentionné dans un emploi du temps datant de 1997 : mais aucun autre document ne nous permet d'en savoir davantage. Actuellement à l'ENSATT, Sarkis Tcheumlekdjian dirige un cours intitulé « Improvisation », qui s'inspire à la fois du mime et de la biomécanique. Une élève de la promotion 75 remarque que cet enseignement est, selon elle, reçu avec

¹ Antoine Vitez, « Propositions pour un enseignement différent », *L'École*, *op. cit.*, p. 91.

² À partir de 1991, les plaquettes indiquent qu'il enseigne désormais la « dramaturgie », sans que nous trouvions de trace des raisons de ce changement.

³ Stamatis Gargalianos, *Réflexions sur la pédagogie de l'acteur au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique en 1985-1986*, sous la direction de Richard Demarcy, mémoire de maîtrise spécialisée en Études Théâtrales, université Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1986, p. 25.

⁴ Andrée Lehot, *La Formation des comédiens au Centre d'art dramatique de la rue Blanche*, *op. cit.*, p. 436. Dans les années 2000, le partenariat avec le GITIS a donné lieu à l'accueil de professeurs de cet établissement dont certains enseignaient le « Mouvement scénique » mais cette pratique, inspirée par la biomécanique de Meyerhold, ne recoupe pas tout à fait l'enseignement étudié ici.

légèreté par les élèves de sa promotion. Elle note avec amertume : « les cours de Sarkis sont passés pour des “cours ludiques” » (A., ENSATT, promo 75).

L'improvisation semble aujourd'hui être passée de mode. À l'exception de l'enseignement de Sarkis Tcheumlekdjian à l'ENSATT, elle a totalement disparu de la formation dispensée dans ces écoles et n'a pas été intégrée au programme des établissements les plus récents (tels que l'ESTBA et l'ESAD).

En avril 1964, Georges Sion résume les discussions de la deuxième rencontre internationale sur la formation de l'acteur tenue à Bucarest sur le thème de l'improvisation :

L'improvisation est, entre la technique et l'interprétation, la plaque tournante et l'étape capitale. Elle a pris, dans l'enseignement moderne du théâtre, une place si importante qu'elle oriente plus ou moins toutes les conceptions de l'art dramatique.¹

Aujourd'hui, cet espace de travail entre technique et interprétation semble être laissé vacant : aucun enseignement n'est venu remplacer l'improvisation, jugée désuète, pour réaliser un travail d'entraînement spécifique à l'acteur et qui se situe en amont de l'interprétation. Dans les formations étudiées, l'interprétation est abordée de manière synthétique d'une part, et la technique de manière analytique, à travers l'enseignement des disciplines non-théâtrales. Autrement dit, avec l'improvisation, c'est l'enseignement du jeu qui a disparu de ces formations. Cette absence ne représenterait-elle pas la négation ou du moins la dépréciation d'un tel type de travail ?²

Il est intéressant de noter que dans les écrits de Charles Dullin, de Jacques Copeau mais aussi de Michel Saint-Denis, une distinction est établie entre le « jeu » et l'« interprétation »³ : cette précision lexicale s'appuyait sur le postulat selon lequel « le théâtre ne dépend pas du texte écrit⁴ » mais repose sur une « essence⁵ » qu'il serait possible d'aborder dans la formation. La différenciation dans le processus d'apprentissage entre jeu et interprétation et le passage par l'improvisation étaient donc aussi légitimes que nécessaires. Aujourd'hui, les formations semblent significativement faire l'impasse sur l'étape du « jeu » : cet espace, mis en exergue par George Sion, qui se situe entre technique et interprétation n'est directement pris en charge par aucun enseignement. Aborder l'art de l'acteur sans avoir recours au texte dramatique semble être une gageure à laquelle ces écoles ont renoncé, sûrement à défaut de croire suffisamment en son efficacité.

¹ Georges Sion, *Synthèse des cinq rencontres internationales sur la formation de l'acteur*, « Thème : Improvisation », Bucarest, 7-13 avril 1964, p. 10.

² Cf. infra, « L'improvisation comme propédeutique au jeu : un abandon progressif », Partie 4, II. 2., p. 532-535.

³ Cf. supra, « Déclamation / Interprétation / Jeu », Partie 1, I. 1., p. 87-89.

⁴ Michel Saint-Denis, in *Synthèse des cinq rencontres internationales sur la formation de l'acteur*, op. cit., p. 11.

⁵ *Ibidem*.

Principes et protocoles de l'improvisation dansée

L'improvisation en danse constitue un « outil d'investigation, de création » ainsi qu'un « dispositif d'enseignement¹ ». Dans un article intitulé « Improviser : un projet pour les temps présents », Laurence Louppe rapporte l'histoire de cette pratique et souligne que dans l'école allemande du début du XXe siècle, elle servait à la fois la préparation corporelle (donc la technique) et la créativité de l'élève. Dans les écoles supérieures d'art dramatique, l'improvisation, outil très fréquent dans la transmission de la danse et de certaines pratiques physiques, comporte aussi ce double objectif : Marc Proulx au TNS, Muriel Barra à l'ESTBA et Valérie Onnis à l'ESAD l'utilisent abondamment dans leur enseignement².

Dans leurs propositions pédagogiques, ils s'inspirent des principes du *contact impro*. Créée au début des années 1960 aux États-Unis par Steve Paxton, cette pratique a été adoptée par de nombreux danseurs et chorégraphes afin de développer des qualités de mouvement dans le cadre d'ateliers (le *contact-impro* permettant notamment de travailler sur la fluidité et les appuis) et d'inspirer des écritures chorégraphiques (en particulier celle de duos). La pratique repose sur l'acte de donner son poids et de recevoir celui de l'autre à travers le contact et de se mouvoir avec cet appui vivant qu'est le partenaire : ce « dialogue pondéral³ » sans à-coups et avec le moins de force possible crée une certaine qualité de mouvement souvent désignée par les termes de fluidité, continuité, ou encore moelleux. Le travail physique engagé par le *contact impro* met au centre de l'apprentissage les notions de lâcher prise et de partenariat puisque « c'est le poids du corps, dans un contact à deux qui décide de l'orientation et du choix chorégraphique, auquel le sujet (au sens classique du mot) n'a pas accès⁴ ». Valérie Onnis remarque qu'après avoir fait l'expérience du contact, il est possible de retrouver cette qualité de mouvement seul. Le *contact impro* est donc une source d'inspiration essentielle de ces enseignements, mais l'improvisation, dans ces classes, ne s'y limite pas⁵.

Comme le souligne le violoniste Volker Biesenbender dans son *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, « improviser ne “s'apprend” pas au sens traditionnel du mot⁶ » :

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, ouv. collectif, d'après la manifestation « Improviser dans la musique et la danse », du 25 au 29 avril 1998 au Cratère théâtre d'Alès, Alès, 1999, p. 6.

² Caroline Marcadé et Jean-Marc Hoolbecque, au CNSAD, en font un usage plus parcimonieux : nous ne nous appuyons donc pas directement sur ces enseignements. À l'ESTBA, le chorégraphe hip-hop Hamid Ben Mahi propose aux élèves de faire des « freestyles », équivalents dans ce style, de l'improvisation. Quand j'ai assisté au travail de ce dernier en avril 2014, le stage était consacré à la reprise de pièces de son répertoire, en vue de la création du spectacle *Traverser*. Aussi, cette pratique avait une place réduite. Les enjeux et principes du « freestyle » m'ont semblé être quelque peu différents de ceux de l'improvisation (notamment quand elle passe par le *contact impro*) : il y a, dans ces temps de pratique, une dimension performative claire. Hamid Ben Mahi demande d'ailleurs aux élèves de « placer des passes et des figures », autrement dit de tenter d'intégrer des éléments virtuoses dans leurs tentatives improvisées, ce qui, on le verra dans ce développement, contraste radicalement avec les principes du *contact impro*. Malheureusement, je n'ai pas assez de matière pour intégrer cette comparaison dans mon raisonnement.

³ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, sous la direction de Jean-Jacques Courtine, Collection Points Histoire, Éditions du Seuil, janvier 2006, p. 424.

⁴ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 9.

⁵ Pour Marc Proulx, cette pratique est quasiment structurante de son enseignement sans en devenir pour autant l'intitulé et donc le contenu exhaustif ; chez Muriel Barra et Valérie Onnis, le recours à l'improvisation est très fréquent mais plus épisodique, les deux femmes transmettant aussi des écritures chorégraphiques.

⁶ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Collection Musique et société, Van de Velde, Paris, 2001, p. 87.

ces professeurs proposent donc des protocoles inductifs qui invitent l'élève à un apprentissage par l'expérimentation. Or les principes qui sous-tendent et émergent de ces protocoles sont aussi stimulants que décalés par rapport au reste de la formation et entrent en tension avec elle.

L'improvisation dansée est induite par des consignes variables et multiples dont l'objectif est de polariser l'attention de l'élève sur un point précis ; « thèmes abstraits, et surtout structurants¹ » note Laurence Louppe, ils visent à « déclencher des états de productivité » chez l'interprète (danseur, dans le propos de cette dernière, comédien, en ce qui nous concerne). Cela peut concerner une zone du corps qui devient le guide du mouvement ; ou un type de mouvement : par exemple, Muriel Barra propose souvent de partir sur des couples d'actions (mobilité/immobilité ou début/fin, plier/déplier, rassembler/ouvrir). L'objet de la recherche peut aussi être une qualité de mouvement (le moelleux par exemple), ou un type de rapport au sol (Muriel Barra fait travailler les élèves sur la « sensation de petite ventouse sous le pied », ou celle de « petites empreintes » laissées au sol - cours, 01/14). Parfois, l'improvisation est cadrée par une occupation spécifique de l'espace : équilibrer ou traverser le plateau par exemple. Dans le travail de Marc Proulx, l'énoncé de départ de l'improvisation peut passer par la définition d'une intention : par exemple, « créer une tension avec un partenaire », ou « bouger pour l'autre ». Il précise : « comme si, à tout instant, vous pouviez vous lancer sur lui et donner votre poids et celui-ci serait prêt à le recevoir » (cours, 10/14). Marc Proulx fait remarquer aux élèves qu'à travers le mouvement, le plus important est d'« avoir des intentions » et demande aux élèves de « ne pas trop le danser » (cours, 10/14).

Les consignes de départ sont donc rarement des inducteurs psychologiques : indications concrètes qui concernent avant tout le corps dans sa matérialité, elles constituent des tremplins pour un travail d'exploration par le mouvement duquel peuvent surgir des états d'âme, des images, des histoires sans qu'ils en soient l'origine. L'improvisation est tantôt utilisée comme mode d'échauffement dans la toute première partie du cours, tantôt comme un outil de synthèse dans la dernière partie du cours. Muriel Barra et Valérie Onnis parlent de « jams » (diminutif pour *jam session*, littéralement « séance d'improvisation » en anglais) pour désigner cette seconde utilisation de l'improvisation : ce terme, qui se rapporte en premier lieu à la musique, est aussi utilisé par les danseurs lorsqu'il s'agit de danse contact. Les enjeux de la « jam » sont similaires à ceux du « bœuf » musical : des improvisateurs se rassemblent autour d'une matière commune (style musical ou discipline), de motifs et de règles du jeu parfois et jouent ensemble, avec ou sans public.

Comme le souligne Philippe Verrièle, l'enjeu des techniques modernes de danse, de Cunningham à Nikolaïs, restait l'œuvre : ils ont créé « des méthodes de travail pratiques pour exécuter plus facilement certaines œuvres² ». Or ce n'est pas le cas du *contact impro* qui, au départ, était une

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 6-7.

² Philippe Verrièle, « Mieux que de danse, c'est d'homme qu'il s'agissait », *Transmettre III – des utopies...*, *Dédale*, n° 7, août-septembre-octobre 2005, p. 12.

pratique se suffisant à elle-même et pouvant conduire à une écriture instantanée sur le mode de la performance. Dans les enseignements de Valérie Onnis et de Muriel Barra, l'improvisation dansée est ainsi conçue comme un mode d'apprentissage qui se situe en dehors d'une certaine technique incorporée par imitation de coordinations posturales et gestuelles spécifiques, donc supposé plus ouvert et vaste. On retrouve, dans ce choix, la posture de Dullin au sujet de l'improvisation : cette dernière est censée permettre un apprentissage qui se situe à la fois en dehors de l'imitation d'un maître — qui deviendrait un modèle restrictif — et en amont des écritures, donc non limité par elles. On verra que ce mode de transmission a aussi des limites ; néanmoins, il permet de ménager un espace unique de recherche qui répond, semble-t-il au vœu de proposer un ensemble ouvert et pluriel formulé par les équipes de direction des établissements.

Avec l'enjeu de l'œuvre, la notion de résultat disparaît, et avec elle, celle d'erreur et d'échec. Marc Proulx apostrophe les élèves du groupe 43 : « N'essayez pas d'être bons ! » (cours, 10/14). Il les exhorte avant tout à « être dans l'expérience » : « essayez, voyez ce qu'il se passe » (cours, 10/14). Et pour que cette demande puisse être entendue, il explique se mettre lui-même dans cette même attitude, curieuse et sans projection de rendu : « quand je propose un exercice, je ne présume jamais du résultat » (cours, 10/14). En effet, dans les protocoles d'improvisation proposés par ces professeurs, l'accent est mis sur le comment plutôt que sur le quoi : la forme qui émergera de ces expérimentations n'est pas connue d'avance, de même que les sensations, images et idées qu'elles vont inspirer aux élèves. Dans les improvisations que j'ai pu observer, l'attention de tous les protagonistes était, de fait, rassemblée sur le processus et non pas sur la forme ou le résultat qui allait en émerger.

Plusieurs éléments viennent confirmer cet aspect. D'une part, le rapport au temps. L'évacuation de la pression du résultat passe par la proposition d'un autre rapport au temps. La plupart des explorations proposées par ces trois professeurs n'étaient pas cadrées par des contraintes de durée. Selon le professeur du TNS, il faut « prendre le temps de perdre du temps » (cours, 03/15), mantra en décalage sensible avec la dynamique globale de ces formations. Les « jams », par contre, sont souvent chronométrées ; mais le temps alors imparti aux élèves est proportionnellement plus étendu par rapport à d'autres passages au plateau, notamment en cours d'interprétation (on se souvient de la critique d'André Antoine sur les temps de plateau impartis à chaque élève sur une année de formation au Conservatoire au début du siècle¹). Après avoir énoncé le cadre physique de l'improvisation, ces professeurs laissent les élèves travailler pendant plusieurs minutes (parfois une demi-heure, voire plus) : ils interviennent oralement au cours des expérimentations pour préciser la recherche ou ajouter des éléments de contrainte. Pendant que les élèves se meuvent, ils circulent dans l'espace, donnent des indications plus spécifiques à chacun et parfois, rentrent eux-mêmes dans l'improvisation. « On

¹ Il évalue la durée annuelle des classes au Conservatoire à environ cent-vingt heures : avec douze élèves par classe, cela représente environ dix heures d'enseignement direct par année ! Voir André Antoine, « Le Théâtre Libre » dans *Antoine, L'Invention de la mise en scène, Anthologie des textes d'André Antoine*, par Jean-Pierre Sarrazac et Philippe Marcerou, *Parcours de Théâtre n°1*, Actes Sud/CNT, Paris, 1999, p. 76. H., élève alors en première année au CNSAD, raconte que dans le cadre de sa classe d'interprétation, il n'est pas passé au plateau pendant les sept premiers mois de cours.

travaille sur la durée pour que vous puissiez trouver des choses plus organiques, pour détendre au fur et à mesure », déclare Marc Proulx (cours, 10/14). Cet étirement du temps permet à l'élève de tester plusieurs choses, éventuellement de refaire certains mouvements ou enchaînements qui lui plaisent, autrement dit d'être dans une attention au présent de l'expérimentation et de se laisser guider par ses découvertes au fur et à mesure qu'il les fait. Le second élément notable, c'est qu'implicitement, se met en place une non-obligation de faire : dans ces temps de pratique, le professeur ne surveille pas les élèves. Certains s'arrêtent puis reprennent : il n'y a pas d'injonction ferme sur l'utilisation de ce temps. Au contraire, souvent, ces professeurs ménagent dans les improvisations un espace possible pour en sortir momentanément.

Marx Proulx insiste sur l'idée que le travail qu'il propose aux élèves est un « outil d'entraînement qui engage beaucoup », « un outil de recherche » (cours, 10/14). Comme il n'y a pas de résultat attendu et que le cadre proposé est dilaté, la vigilance de l'élève doit être d'autant plus grande : délesté de l'obligation contractuelle de faire, l'élève doit trouver en lui un moteur qui n'est pas seulement le respect d'une consigne. De plus, les objectifs du travail d'improvisation n'étant pas toujours énoncés, l'élève doit développer sa capacité à se donner des objectifs lui-même. S'il n'y parvient pas, la sensation de « faire pour faire » devient flagrante dans la pratique de l'improvisation. « Dans ce travail », note Marc Proulx, « vous construisez vos propres critères et ça, c'est puissant » (cours, 10/14). Ce mode d'apprentissage invite l'élève à une autonomie plus grande : en retour, l'improvisation fonctionne comme un révélateur. G., élève du groupe 43 confirme cette hypothèse quand il dit à propos de Marc Proulx : « il propose énormément : heureusement qu'on a la dalle de travail parce que quelqu'un qui n'a pas envie ferait très vite une espèce de bouillasse » (G., TNS, groupe 43). Sans autonomie, l'improvisation tourne à vide : le risque d'exécution passive semble évacué ou du moins, révélé par les conditions de cette pratique. Comme le soulignait Copeau, sans le support des écritures (ici aussi bien textuelles que chorégraphiques), sans cet « escabeau¹ » qui le soutient, l'élève est contraint d'aller trouver en lui le moteur de l'expérimentation.

Entraîner l'élève à partir de ses impulsions physiques pour bouger, et plus largement, pour travailler, semble être un des objectifs que sert l'improvisation dans ces classes. « Suivez ! », demande régulièrement Marc Proulx à ses élèves. L'expression est parfois développée en « suivez le poids ». Le lâcher prise et la spontanéité sont au cœur du travail d'improvisation corporelle : les impulsions, besoins et élans du corps constituent les moteurs de l'action, avant toute réflexion. Mark Tompkins et Julyen Hamilton rappellent d'ailleurs à ce propos que Steve Paxton avait d'abord conçu le *contact impro* comme un entraînement pour des footballeurs afin de solliciter leurs réflexes². Ces professeurs soulignent que l'improvisation place l'élève dans une situation où il est invité à se rassembler et à réellement s'engager dans le travail. Muriel Barra raconte :

¹ Jacques Copeau, *L'École*, op. cit., p. 118.

² Mark Tompkins et Julyen Hamilton, « Contact Improvisation, Technique de Steve Paxton, in *Le Corps en Jeu*, op. cit., p. 359-360.

Je me rends compte que ça les oblige à être face à eux-mêmes. Et dans une école, que tu ne lèves pas le bras parce qu'on te dit qu'il faut lever le bras, ça les met face à leurs responsabilités. Et si à un moment donné il se passe rien visiblement (peut-être qu'il se passe plein de choses à l'intérieur, mais la danse ça s'engage dans l'espace), si rien ne s'engage, rien ne s'engage : mais c'est un acte aussi. (ent., 09/15)

Elle souligne que les improvisations sont toujours très guidées mais qu'elles obligent l'élève à aller « chercher [sa] sensation propre » : « c'est aussi une habitude de travail que d'aller chercher à l'intérieur de soi. Ça peut parfois être déroutant : parfois, on a la sensation de faire tout le temps la même chose, et de cet ennui ou de ce ras-le-bol, peut-être qu'il va naître quelque chose. C'est pas tout donné par la personne en face » (ent., 09/15). La professeure de danse m'explique faire travailler les élèves sur le contact avant tout parce que « ça demande de s'impliquer vraiment » : pour la pédagogue, cette pratique est un indicateur précieux afin de voir « pour qui et où il y a des blocages » (disc., 10/13). Encore une fois, on retrouve, dans ces propos, les desseins des défenseurs de l'improvisation dans la formation théâtrale et par là même, une certaine éthique, à la fois de la formation et du jeu que l'on pourrait résumer par ces deux grands pôles : autonomie de l'élève dans le travail et engagement profond et authentique de l'acteur dans le jeu. Dans son ouvrage déjà cité, Jacques Rancière décrivait l'intérêt de cet exercice (pour ce qui le concerne, il s'agit d'improvisation parlée) dans la pédagogie de Jacotot :

Apprendre à improviser, c'était d'abord *apprendre à se vaincre*, à vaincre cet orgueil qui se farde d'humilité pour déclarer son incapacité à parler devant autrui – c'est-à-dire son refus de se soumettre à son jugement.¹

Il assimile la peur que suscite l'improvisation à une forme d'« orgueil » et de contrôle sur le jugement potentiel d'autrui sur soi. Selon lui, l'improvisation permet de déployer « la vertu poétique² » de notre intelligence et devient ainsi un mode de connaissance de soi (« exercice par lequel l'être humain se connaît et se confirme dans sa nature d'être raisonnable³ »).

Or il est intéressant de remarquer à la suite d'Isabelle Ginot que dans la formation des danseurs, le théâtre est souvent abordé par l'improvisation : la chercheuse met en lumière la relation paradoxale des élèves danseurs avec cet apprentissage, à la fois redouté et désiré. Elle remarque que ce recours à l'improvisation dans l'apprentissage est par ailleurs extrêmement rare dans la formation du danseur et elle émet l'hypothèse selon laquelle ce serait cet aspect qui en ferait un cours appréhendé par les élèves :

Il s'avère que nombre de ces cours de théâtre détestés faisaient appel à l'improvisation, par ailleurs absente du reste des programmes des écoles concernées⁴. Est-ce alors « le théâtre » qui fait peur à ces

¹ Jacques Rancière, *Le Maître Ignorant*, op. cit., p. 73.

² *Ibid.*, p. 110.

³ *Ibidem*.

⁴ Cette affirmation peut être nuancée : en effet, la place de l'improvisation dans l'enseignement professionnel de la danse contemporaine varie en fonction des écoles et des directions pédagogiques. Laurence Louppe soulignait dans un article de 1998 que l'improvisation est au fondement de la danse contemporaine, non pas directement en tant que « mode d'accomplissement » qu'en terme de système de « valeurs ». In « Improviser : un projet pour les temps présents », *Improviser dans la danse*, ouv. collectif, d'après la manifestation « Improviser dans la musique et la danse », du 25 au 29 avril 1998 au Cratère théâtre d'Alès, Alès, 1999, p. 5.

futurs danseurs, ou l'improvisation qui est peut-être en contradiction avec les modèles pédagogiques de leur école ?¹

Le paradoxe identifié par Isabelle Ginot à propos de la formation du danseur se retrouve, inversé, dans celle de l'acteur : l'improvisation, quasiment absente des enseignements portant sur le jeu, réapparaît dans la transmission de la danse. Or les élèves acteurs ne semblent pas la redouter, au contraire. Dans ces cours, l'improvisation rime avec expression : les protocoles proposés ouvrent des espaces de liberté où la créativité de l'élève peut se déployer de manière brute et immédiate. Il m'a semblé que ces espaces-temps représentaient, pour eux, de véritables respirations dans la formation : radicalement délestés du souci de plaire, mais aussi de la contrainte de la forme, les apprentis-acteurs trouvaient dans cet exercice, des conditions favorables pour un recentrement. Laurence Louppe rapporte que pour les chorégraphes Carolyn Carlson et Alwin Nikolais, l'improvisation était aussi « une façon de se recharger, de retrouver en soi des ressorts de la créativité que pourrait émousser la routine des répétitions et des tournées² » : si l'on transpose ces propos, les espaces-temps d'improvisation dansée représenteraient le lieu d'un ressourcement et d'une revitalisation de son désir de jeu, potentiellement émoussé par la « routine » des ateliers d'interprétation (routine qui peut être celle d'un rôle, ou d'un type de rôle, mais aussi des modalités de création et des relations entre les protagonistes du processus de travail).

L'improvisation peut donc être un passage, un outil d'exploration et d'ouverture des possibles pour ensuite revenir, nourri et élargi, à l'exercice de la contrainte, et notamment à celle des écritures. Muriel Barra explique aux élèves de l'ESTBA : « Petit à petit, vous allez intégrer une conscience profonde. Puis, on va chercher comment retrouver cette sensation d'aplomb de vous-même quand vous serez sur une partition » (cours, 01/14). Au même moment dans l'école, Sandrine Hutinet dirige un atelier d'interprétation autour de *Platonov* et propose un processus de travail sur l'œuvre de Tchekhov à partir d'improvisations selon une logique qui rejoint celle de la professeure de danse : la metteuse en scène souligne que les improvisations vont permettre de collecter du matériel sur les situations et les personnages et qu'ensuite, le défi sera de retrouver « la fraîcheur des situations » avec le texte. Pour que l'exercice de l'improvisation soit pleinement fécond, apparaît, encore une fois, la nécessité de « faire des liens » entre des expériences apparemment contradictoires mais pouvant se nourrir l'une l'autre. Or la transposition n'est pas toujours évidente. Lors d'un moment de travail où les élèves de l'ESAD ont consigne de chorégraphier une phrase dansée, Valérie Onnis les met en garde : « méfiez-vous, quand vous composez, vous êtes en train de figer ». La professeure leur propose de repasser par l'improvisation pour que « ça reste traversé par du mouvement et des intentions » (cours, 11/14). Ce que révèle cette anecdote est que la déperdition de fluidité est extrêmement rapide et demande une grande vigilance ainsi que de potentiels allers retours entre les deux types de travaux : l'improvisation d'un côté, l'investissement d'une forme de l'autre. En décembre 2014, la professeure de l'ESAD

¹ Isabelle Ginot, « Danse, l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète*, op. cit., p. 184.

² Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 8.

proposait aux élèves de deuxième année de reproduire une séquence de *contact impro* à partir d'un support vidéo, c'est-à-dire de faire de reprendre une improvisation filmée. Tandis que les élèves travaillent, elle me dit son étonnement que ceux-ci aient quasiment tous choisi des séquences très acrobatiques. Or, dans le *contact impro*, ces cabrioles arrivent spontanément par le jeu du poids/contrepoids : elles ne sont pas l'objectif de cette danse, mais une conséquence d'un travail sur la fluidité et le rapport à l'autre qui conduit les corps à se porter, de manière parfois tout à fait spectaculaire. La virtuosité est alors un effet de la précision du travail sur le poids mais jamais l'objectif de cette pratique. Valérie Onnis fait remarquer aux élèves qui sont tentés de reproduire le résultat extérieur pour reprendre ces séquences que c'est un exercice « piégeant » et les exhorte à « trouver le chemin intérieur » plutôt que de se concentrer essentiellement sur le résultat (cours, 12/14). En effet, préoccupés par la réalisation des portés de la séquence choisie, ils en oublient la qualité de mouvement et de toucher qu'ils sont, par ailleurs, en train de développer dans ces cours à ce moment-là de l'année. On peut voir ici combien l'exigence de partir de soi, de revenir à ses sensations et à l'intérêt pour le processus disparaît vite dès lors que l'on s'attelle à une forme (chorégraphique ou dramatique).

Marc Proulx définit les protocoles qu'il propose comme « des exercices, des jeux, pour construire une relation avec le partenaire » (cours, 10/14). La notion de partenariat est au cœur du travail d'improvisation corporelle : or, les modalités de ce partenariat nous semblent extrêmement stimulantes pour le comédien — considérant les échos que ce travail peut avoir dans une situation de jeu plus traditionnelle — et pour l'élève dans sa relation au professeur ou à l'artiste qui le dirige.

Dans les danses de salon (telles qu'elles étaient enseignées par exemple par Michelle Nadal au Conservatoire), le rapport au partenaire est genré et codé : les pas sont écrits et ceux de l'homme et de la femme ne sont pas les mêmes. La relation de partenariat est alors organisée et, d'une certaine manière, limitée, par cette écriture¹. Au contraire, le *contact impro* repose sur l'égalité des deux protagonistes et leur pleine et entière liberté de proposition : Steve Paxton a inventé les protocoles du *contact impro* en réaction à « l'autonomie gravitaire² » visée par les chorégraphes de son époque, dont Merce Cunningham. Cette pratique est profondément marquée par l'aspiration démocratique des années 1960. Le *contact impro* propose une vision poétique mais aussi politique du rapport à l'autre : Steve Paxton place le « partage gravitaire » et la réciprocité immédiate à travers le toucher au centre de la danse contact³. Le partenariat y est donc plus brut, plus direct, plus vaste et donc plus exposant : le regard, souvent extrêmement sollicité par le comédien, devient une source d'information seconde après la peau. De plus, la notion de réplique, fruit du système des concours et encore active dans

¹ Cf. infra, « Des outils techniques au service d'un apprentissage de la conscience corporelle - Muriel Barra et Valérie Onnis (ESTBA/ESAD) », Partie 3, III. 2., p. 361-370.

² Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, sous la direction de Jean-Jacques Courtine, *op.cit.*, p. 424.

³ *Ibidem*.

certain contextes d'enseignement étudiés¹, n'a plus aucun sens dans l'improvisation dansée : l'autre est toujours un partenaire qui peut être tantôt effacé tantôt au centre de l'attention sans que ce rapport de visibilité ne soit organisé par cette notion². Dans certains arts martiaux comme l'aïkido, la notion de partenariat est aussi extrêmement importante : c'est le respect de l'autre qui est mis au centre du travail avec un partenaire, quand bien même l'objectif serait de le mettre à terre en le désaxant. Le salut qui ouvre chaque session de travail à deux en est la représentation visible. Le professeur du TNS Gaël Fischer met l'accent sur le fait qu'en escrime « être partenaire, c'est apprendre à faire une touche sans faire mal » (cours, 12/13), autrement dit à gagner sans blesser. Dans le *contact impro*, cette notion de victoire disparaît tout à fait : l'objectif de cette pratique est même la construction de ce partenariat. Et ce dernier est absolument vertigineux : contrairement aux arts martiaux, il n'y a, dans cette pratique, aucun enchaînement ou *kata* — pour reprendre un terme propre à ces disciplines —, connu d'avance. La relation, et les mouvements qui la créent, s'inventent en direct.

En dehors de ce travail d'improvisation, le recours à un partenaire est extrêmement fréquent dans les enseignements physiques que j'ai pu observer. Que ce soit à travers le toucher, ou la manipulation, l'autre peut être un adjuvant pour sentir ou se mouvoir. Lorsque les professeurs de danse souhaitent faire sentir aux élèves une position précise du corps, ils leur proposent souvent de se mettre par duos et indiquent des manipulations du corps de l'autre qui permettent de rendre plus claire une sensation qu'il aurait été plus difficile de percevoir seul ; cela peut aussi passer par simplement le toucher d'une zone, plus difficilement accessible pour une perception interne (comme le bas du dos par exemple). Le toucher ou la manipulation accentuent la sensation et permettent à l'élève d'avoir une expérience repère. Certains professeurs transmettent même de petits protocoles de massage à pratiquer sur le corps d'un partenaire pour terminer une séance de travail par exemple. Ces différentes pratiques permettent à l'élève de déplacer quelque peu son attention : manipulateur ou masseur, il est invité à momentanément quitter le souci de soi pour donner de l'attention au corps de l'autre. Cet aspect est décuplé en acrobatie quand le partenaire devient pareur : à cette place que l'on pourrait croire plus passive, l'élève a alors une véritable responsabilité. Il n'est pas l'objet des regards, mais son attention doit être pleine et entière : lors du stage de mars 2015 où Marc Proulx faisait travailler les élèves du groupe 43 sur les machines³, cette densité du partenariat était perceptible.

Enfin, comme nous l'avons remarqué plus haut, dans l'improvisation dansée, le professeur passe régulièrement d'« inducteur de cadres⁴ » à improvisateur à part entière. Le rapport à l'enseignant se modifie : Laurence Louppe met l'accent sur l'idée que l'introduction de l'improvisation dans un

¹ Cf. infra, « De l'individu au collectif et du collectif à l'individu : développer une attention singulière », Partie 3, IV. 2., p. 398-407.

² Le concours d'entrée aux écoles de danse passe rarement par l'exercice du duo ou de la danse en groupe. Quand c'est le cas — pour une audition par exemple —, c'est bien souvent un danseur de la compagnie ou un autre danseur auditionné qui fait office de partenaire : dans les deux cas, la notion de réplique est inopérante.

³ Cf. infra, « L'après acrobatique : objet « transitionnel » et partenaire stimulant », Partie 4, II. 4., p. 569-573.

⁴ Aurore Després, « La relation pédagogique dans le Contact Improvisation, Le partage en mouvement », in *Incorporer, op. cit.*, p. 132.

enseignement ou un processus de création implique une « abolition de la hiérarchie entre chorégraphe et “simple danseur”¹ ». Le corps à corps de la transmission devient alors absolument non métaphorique et signale à l'élève que d'autres types de relation de travail peuvent exister en dehors de la relation triangulaire décrite entre le metteur en scène, l'acteur et le texte. Dans l'improvisation dansée, la transmission se fait aussi entre partenaires de travail (entre élèves) : les compétences des uns (agilité, dynamisme, vitesse) comme les difficultés des autres se diffusent et inspirent le collectif mouvant. L'ouverture permise par le cadre d'improvisation permet aux élèves de se retrouver et de partager un temps de plateau où chacun tente d'être au meilleur de lui avec ses particularités : sans que cela soit explicitement nommé, les partenaires de travail deviennent alors des appuis directs et une source possible d'apprentissage.

« C'est important que l'on vous transmette ce rapport au partenaire », souligne Marc Proulx, « pour que vous puissiez le transporter dans le métier » (cours, 03/15). En effet, à l'heure où la concurrence sur le marché du travail est rude et les relations de travail avec les metteurs en scène pas toujours claires et fluides, transmettre une éthique du partenariat semble aussi nécessaire que précieux.

Improvisation vocale et instrumentale : le « laboratoire sonore² » de Christophe Imbs (TNS)

Laurence Commandeur relève un manque d'écoute de la musique de la part des danseurs, trop concentrés qu'ils sont sur la réalisation des enchaînements dansés. Son ouvrage sur *La formation musicale des danseurs* vise à proposer les principes d'un enseignement de cette discipline qui soit absolument adapté aux besoins des danseurs. Selon elle, l'essentiel est de leur permettre « d'acquérir une autonomie musicale³ » : c'est à cette unique condition que cet enseignement sera considéré par les danseurs comme une nécessité et non pas comme une charge supplémentaire négligeable dans la formation. C'est un enjeu similaire que Christophe Imbs place au centre de sa proposition de stage en mars 2015 au TNS : donner aux élèves des outils théoriques afin qu'ils soient en mesure de faire des propositions sonores, soit avec leur voix, soit avec leur instrument, les plus diverses possible. Dans ce stage, le travail passait donc exclusivement à travers l'improvisation⁴. Cette proposition, inédite dans le corpus étudié, mettait en jeu un certain nombre d'éléments qui font écho aux remarques formulées sur l'improvisation dansée et que nous proposons ici de décrire et d'étudier.

Christophe Imbs a commencé par exposer et étayer théoriquement quatre grandes notions : le volume, la hauteur, la durée et le timbre. Il ne proposait pas d'échauffement vocal : directement après cet exposé préliminaire, les élèves étaient engagés dans des improvisations dont ces concepts

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 9.

² Christophe Imbs (ent., 03/15).

³ Laurence Commandeur, *La formation musicale des danseurs*, Cité de la Musique (coll. Points de vue), centre de ressources musique et danse, Paris, 1998, p. 8.

⁴ Cf. infra, « La partition : un outil technique détourné », Partie 4, II. 4., p. 573-575.

constituaient « les paramètres de départ » pour « partir de quelque part dans le son » (exemple : la moitié des élèves travaillait sur la hauteur tandis que l'autre moitié travaillait sur le volume).

La voix était donc immédiatement un outil et non le sujet du travail ; de même, avec les instruments. La particularité de la proposition de Christophe Imbs était de proposer aux élèves de travailler, dans le même espace temps, avec ces deux outils distincts — leur voix et leur instrument — et de faire de la notion de son le centre du travail. Il faut savoir que les élèves de cette école choisissent un instrument la première année de leur formation et suivent des cours particuliers hebdomadaires¹ ; certains d'entre eux poursuivent la pratique d'un instrument initiée avant leur entrée dans l'école. Les niveaux des élèves sont très disparates et leur connaissance et maîtrise de leur instrument inégales : après deux ans de travail léger sur leur instrument, certains pouvaient être qualifiés de débutants tandis que d'autres avaient acquis une véritable maîtrise. L'improvisation (vocale et musicale) est généralement réservée dans l'enseignement de la musique à des interprètes ayant déjà une maîtrise technique. Or l'enjeu de ce stage était explicitement l'expérimentation : le musicien Christophe Imbs (qui revendique son autodidaxie) proposait aux élèves de partir de leurs compétences (et de leurs incompétences) pour se lancer dans l'improvisation. Dans le travail mené sur la notion de hauteur par exemple, il leur demandait de se retrouver progressivement tous à la même hauteur, sans nécessairement connaître la note en question et pour certains avec, dans les mains, un instrument qui n'était même pas le leur, et d'entraîner ainsi à la fois sa perception interne de la justesse et son écoute des autres.

Accompagnateur éclairé plus que pédagogue, il encadrait un travail expérimental dont la technique n'était pas l'objet : il invitait d'ailleurs les élèves à « ne pas chercher à être chargés d'une connaissance mais d'un geste » (cours, 03/15). C'est ce « geste » artistique et créatif qui devenait ainsi le cœur du travail. On retrouvait dans ce « laboratoire sonore » l'évacuation de la notion de résultat et donc d'erreur : « dans ce travail, il n'y a pas d'erreur, pas de faute possible » soulignait Christophe Imbs. « N'ayez pas peur de « chanter faux », cette notion n'existe pas dans le travail que l'on fait » (cours, 03/15). À plusieurs reprises, le musicien a orienté le travail sur la notion de nécessité : « ne jouez que quand vous avez la nécessité de le faire ». Encore une fois, avec l'outil de l'improvisation, l'élève est impliqué dans le travail à un niveau profond : sa responsabilité, son autonomie et son désir sont directement sollicités.

Durant les improvisations, les élèves passaient, sans transition aucune, de la pratique de leur instrument à l'utilisation de leur voix. Le parallèle, que l'on retrouve dans de nombreux écrits sur l'art de l'acteur, entre le musicien avec son instrument et le comédien avec lui-même², était favorisé par la coprésence de ces deux modes d'expression dans les improvisations. Le musicien les encourageait à

¹ Depuis l'arrivée de Stanislas Nordey au poste de directeur du TNS, la pratique d'un instrument est devenue optionnelle, laissée au libre choix de l'élève.

² Vsevolod Meyerhold l'énonçait de cette manière : « En [l'acteur] s'effectue la synthèse de l'organisateur et de l'organisé, en d'autres termes de l'artiste et de son matériau ». In *Écrits sur le Théâtre – Tome 1, 1891-1917, L'Âge d'homme* (coll. Théâtre XXe siècle), 2001, p. 79.

développer un rapport sensible à l'instrument de musique : il invitait les élèves à « faire corps avec [leur] instrument » et à le considérer comme un partenaire à découvrir plus que comme un outil efficace. Cette curiosité et cette sensualité vis-à-vis de l'instrument se retrouvaient dans le rapport que le musicien proposait aux élèves d'entretenir avec leur propre voix.

Une des richesses de cette proposition était aussi de construire un cadre de pratique pour aborder des notions théoriques, autrement dit de fournir une structure à l'expérimentation (à partir de concepts) pour se lancer dans l'improvisation et y attraper des connaissances sur des sujets théoriques. Par exemple, Christophe Imbs interrogeait les élèves : « qu'est-ce que le temps pour vous ? » Question musicale, mais aussi philosophique et existentielle. Les improvisations permettaient aux élèves d'y apporter des réponses issues de la pratique. Suite aux interventions des élèves et exemples à l'appui, le musicien distinguait le « temps strié » (c'est-à-dire organisé par une unité de mesure) du « temps lisse » (dans lequel il n'y a pas de référence métrique) : Christophe Imbs mettait l'accent sur la relativité de la notion de tempo et par conséquent, sur la nécessité de développer une perception sensible du temps, en particulier pour l'acteur. Le cadre conceptuel et l'exercice de l'improvisation qui s'y développaient permettaient au musicien d'aborder des notions théoriques importantes sans tomber dans la glose ou la discussion et d'ouvrir un espace possible pour que les élèves soient actifs et concrets dans leur recherche. Laurence Louppe rappelle que le chorégraphe Alwin Nikolaïs faisait de l'improvisation la « “théorie” de la danse » dans la mesure où elle constituait une « voie d'investigation des différents matériaux et facteurs qui constituent le champ de l'abstraction : corps, espace, temps, et sa fameuse conception du “*motion*” comme traversée qualitative de l'expérience¹ ». Mettre de l'« ordre » à travers « la traversée empirique² » est un enjeu que la proposition de Christophe Imbs au TNS semblait servir aussi. En 2001, dans un article intitulé « Treize questions pour une école », Béatrice Picon-Vallin appelait de ses vœux « un enseignement musical avancé » dans la formation des acteurs³, « car la connaissance de la musique et de ses règles conduit le plus sûrement peut-être à la maîtrise du temps et de l'espace, capitale sur un plateau⁴ ». La proposition de Christophe Imbs semblait, sans forcément formuler cette ambition, répondre à un tel cahier des charges.

La seconde particularité de ce stage était de permettre aux élèves de réaliser un travail sur la réception du son et non seulement sur son émission. En effet, nous avons pu constater que l'enseignement vocal — et par extension, musical — proposé dans les écoles du corpus était principalement actif : c'est-à-dire que l'élève comédien aborde d'abord la musique parce qu'il la fait, soit qu'il chante, soit qu'il joue d'un instrument. Au contraire, il semblerait que la formation musicale

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 7.

² *Ibid.*, p. 8.

³ Sur cette question voir aussi Guy Freixe, « La musique dans le processus de création de l'acteur », in Guy Freixe & Bertrand Porot (dir.), *Les interactions entre musique et théâtre*, L'Entretemps, Montpellier, 2011, p. 143-154.

⁴ Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 47.

du danseur soit avant tout celle d'une « écoute active¹ » et non pas de compétences musicales positives. D'une certaine manière, dans les écoles d'art dramatique, la musique est utilisée comme un outil (pour mettre en travail la voix ou agrémenter un exercice de danse) et non pas étudiée comme un sujet de connaissance, d'où peut-être le « manque évident de formation musicale » que dénonce Guy Freixe. Selon lui, la conséquence en est un « manque de considération pour l'acteur quant à la place et à la fonction de la musique dans un spectacle² » qui est accentué par les modalités de création qui font que la musique arrive souvent en dernier, le comédien devant « faire avec³ » plus qu'il ne peut construire un dialogue fécond avec cet autre médium expressif. Christophe Imbs rapporte avoir tenté à travers sa proposition de transmettre aux élèves « une autre vision de la musique et du son ». Il affirme, à l'instar de Guy Freixe que souvent, dans les spectacles de théâtre, « le son est un accompagnement d'autre chose » et que rares sont les compagnies qui réalisent un véritable « travail sonore » (ent., 03/15). De fait, les comédiens du groupe 42 semblaient au départ peu éveillés sur ces questions.

À travers sa proposition de stage, le pianiste proposait donc aux élèves d'expérimenter une attitude à la fois plus active par rapport au son (à travers une clarté conceptuelle) et plus passive, en mettant au centre des improvisations la notion de réception. Il demandait notamment aux élèves d'être « très à l'écoute des autres » et en même temps de « ne pas se perdre » dans cette écoute, autrement dit de « s'écouter sans se faire de politesses ». Il attirait leur attention sur le fait que le silence constitue une dimension à part entière du son et leur proposait de s'intéresser à la notion de « présence musicale » (si j'imagine un son que je ne fais pas par exemple) et pas seulement à celle de proposition ou d'intervention. L'improvisation, réglée par les concepts énumérés plus haut, devenait alors l'occasion de faire concrètement l'expérience de sujets comme l'écoute ou le silence, et d'une passivité active, très précieuse pour le comédien.

D'autant que, comme le remarque David Le Breton, l'exposition incessante à la musique dans notre société la transforme en « accompagnement sonore obligé⁴ » conduisant à une désensibilisation de notre écoute. « Elle coule comme un robinet dans maints lieux publics, et nombre de nos contemporains emportent leur répertoire dans leurs déplacements grâce à leur baladeur pour continuer à l'écouter⁵ ». Omniprésente dans nos oreilles, la musique doit redevenir, sur le plateau, un matériau étonnant et sensible et pour cela, l'acteur doit entraîner une écoute différente de celle dont il a l'habitude dans son quotidien. Lors de certaines expérimentations, Christophe Imbs proposait aux élèves de sortir de l'improvisation pour venir se placer au centre de la salle et « se laisser traverser par le son », soit d'écouter le plus curieusement possible, de sentir ce que l'orchestration des voix et des instruments éveillait dans leur imagination. Il leur demandait de devenir, physiquement, une

¹ Laurence Commandeur, *La formation musicale des danseurs*, op. cit., p. 8.

² Guy Freixe, « La musique dans le processus de création de l'acteur », op. cit., p. 143-144..

³ Guy Freixe, « La musique dans le processus de création de l'acteur », op. cit., p. 144.

⁴ David Le Breton, *Éclats de voix*, op. cit., p. 200.

⁵ *Ibidem*.

« cartographie des sons ». À d'autres moments, il invitait les improvisateurs à se « déplacer dans le son » et à développer ainsi une « écoute exigeante », c'est-à-dire à la fois sensible et claire, permettant à la fois de soutenir ses partenaires et d'être en mesure d'intervenir subtilement dans la proposition en cours.

Charles Dullin soulignait l'importance d'un apprentissage de la réception pour le comédien : « *ressentir* avant de chercher à exprimer, *regarder* et *voir* avant de décrire ce qu'on a vu, *écouter* et *entendre* avant de répondre à un interlocuteur¹ ». Dans l'enseignement de l'improvisation, un important travail était réalisé sur les cinq sens et notamment sur le développement de l'ouïe. Le travail d'improvisation vocale, tel qu'il était amené par Christophe Imbs, permettait de donner un cadre concret et fécond pour cet apprentissage d'une passivité active. Apprendre à recevoir, à se laisser toucher, altérer, traverser, par une situation, un texte, ou un propos est un enjeu central pour l'acteur et une préoccupation très active dans les cours d'interprétation : or nous constatons que ce type d'indication donnée au comédien est difficile à mettre en œuvre concrètement et peut rester comme une vague invocation. En octobre 2014 lors d'un stage d'interprétation autour des *Sincères* de Marivaux, Philippe Delaigue donne comme indication principale de travail la perspective d'« être joué par les autres » sans proposer d'éléments concrets aux élèves pour se rapprocher de cet horizon (cours, 10/14). Dans ce travail d'improvisation vocale, la notion de réception et par extension celle d'être « traversé par » le son avaient une existence palpable et les outils proposés par le musicien permettaient aux élèves de s'en saisir.

Christophe Imbs rapporte avoir constaté que les élèves du TNS avaient « une approche assez classique de l'art » (ent., 03/15) : il le remarque à la fois dans l'orientation que prennent les premières improvisations du stage et dans les discussions suscitées par ses demandes au groupe 42. En effet, l'une des directions qu'il a proposées aux élèves était de faire l'expérience de la dissonance, autrement dit d'aller à l'inverse de l'harmonie et d'évacuer l'horizon limitant d'une « recherche de beauté » dans les improvisations. Il demandait aux élèves d'éviter de « se laisser aspirer par des éléments trop “stylistiques” » afin de « trouver un autre positionnement » (cours, 03/15). À la suite de cette proposition, il distinguait la dissonance culturelle (liée à des codes esthétiques normatifs) de la dissonance physique (liée à des sensations physiques jugées désagréables) et invitait les acteurs à expérimenter les deux. Or ce qui m'a semblé intéressant, c'est de percevoir combien cette orientation donnée au travail suscitait à la fois des réticences et des difficultés chez les élèves. Le pianiste leur faisait remarquer : « tous, vous modulez votre son et même votre geste en fonction de l'ensemble ». Or « la dissonance n'existe pas seule, elle est par rapport à quelque chose » : elle est écart, tension, positionnement. Il leur demandait d'« aller chercher dans les hauteurs des moments de friction harmonique ». Et soulignait : « le but, c'est que ça frotte, qu'il y ait des tensions ».

¹ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 110.

Dans ces écoles, comme on l'a vu dans la première partie, le travail de fond sur la voix, mais aussi sur le corps est marqué par les notions de fluidité et de confort¹. Or dans l'expérience de la dissonance, cette sensation de confort est quelque peu perturbée. Bien sûr, il ne s'agit pas que l'élève s'abîme la voix — l'inconfort n'est pas synonyme de mise en danger au sens propre — mais qu'il ose sortir de cette qualité de rapport à sa propre voix et par extension au son, qui, si elle est essentielle dans la construction d'une technique, devient une entrave à l'invention dans le cadre de l'expérimentation.

En entretien, Marc Proulx distinguait catégoriquement ce qui a trait à l'art et ce qui a trait au confort :

En formation, on se confronte beaucoup à « j'aime / j'aime pas » et dans l'art, ce n'est pas le propos. Dans l'art, on va très rarement vers où on aime : c'est confortable. Une matière que tu n'aimes pas, si tu n'en fais pas quelque chose, ça reste personnel. (ent., 11/13)

En observant les difficultés des élèves du groupe 42 à aller vers la dissonance dans les improvisations proposées par Christophe Imbs, je me suis interrogée sur les répercussions de l'utilisation de disciplines artistiques en tant qu'outil technique, sur la vision qu'en avait les élèves. Leur « approche assez classique de l'art », relevée par Christophe Imbs, serait peut-être une conséquence de l'instrumentalisation des autres arts vivants dans une dynamique technique avant d'en proposer une approche sensible et créative. Une élève remarque que les improvisations suscitent chez elle des associations d'idées. Christophe Imbs rebondit sur cette intervention et souligne qu'à travers les indications qu'il leur propose, il essaye de les emmener vers des constructions, en direct, qui ne soient pas narratives, mais poétiques. Il propose « d'être dans le son » plutôt que de chercher à construire une narration dont l'exemple, qu'il cite, serait la composition de *Pierre et le Loup*. Cette direction donnée au travail renvoie à une dimension performative, très active dans le paysage artistique contemporain et, relativement peu présente dans les écoles du corpus.

L'outil de l'improvisation, agrémenté par la construction conceptuelle proposée d'entrée de jeu, permettait à Christophe Imbs de relever le défi qu'il s'était lancé d'éveiller, chez les apprentis acteurs, une « autre vision de la musique et du son ». En effet, avec la notion de résultat, ce qui était idéalement évacué ou, du moins, mis à la question, était la contrainte représentée par des normes esthétiques (qu'elles soient consciencisées ou pas). Il est intéressant de signaler que la proposition de Christophe Imbs est à la fois inédite et anecdotique considérant la formation vocale et instrumentale proposée dans les écoles supérieures d'art dramatique, qui passe très rarement par la pratique de l'improvisation. Or il faut noter que ce stage a en premier lieu été conçu comme une carte blanche laissée au musicien en remplacement d'une semaine de chant avec Françoise Rondeleux. C'est donc un heureux hasard plutôt qu'un choix pédagogique tranché qui a conduit Christophe Imbs à faire découvrir l'improvisation vocale et instrumentale aux élèves du groupe 42. Cette pratique n'est

¹ Cf. supra « Qui peut le plus peut-il le moins ? Statut de la virtuosité et “principe du moindre effort” », Partie 1, I. 3., p. 108-111.

évidemment pas bannie explicitement de ces formations, mais il est frappant de constater que les professeurs de chant y font très rarement recours pour faire travailler les jeunes acteurs sur leur voix. Les motifs qu'ils invoquent pour justifier ce choix mettent à jour les limites de ce mode d'approche d'un art dans l'apprentissage.

Limites pédagogique de l'improvisation : un processus au long cours

Le professeur de chant André Litolff remarque que le choix de ne pas utiliser l'improvisation dans son enseignement à l'ESTBA découle du niveau des élèves, qui « n'ont pas les moyens, musicalement, d'improviser » (ent., 01/14). Il relie la possibilité de cet exercice à la maîtrise préalable d'une technique. Sa position est intéressante dans la mesure où elle contraste radicalement avec celle qu'adoptent implicitement les professeurs de danse qui proposent d'utiliser l'improvisation dans l'apprentissage de leur discipline. Dans ce cas de figure, elle est au contraire conçue comme un moyen pour mettre en mouvement les élèves acteurs, quand bien même ils n'auraient qu'une connaissance minime du vocabulaire gestuel de la danse. Or la limite identifiée par André Litolff peut, sous une autre forme, être retrouvée sur le travail physique d'exploration du mouvement en improvisation. Mais avant cela, considérons le spectre du danger comme un signal d'une autre limite.

En effet, en faisant l'impasse sur l'étape de la construction (technique), l'expérimentation peut devenir dangereuse. Or on ne peut que déplorer la présence du danger (réel) sur le plateau, là il ne devrait y avoir que du risque : « L'acrobatie c'est une pratique, et si on n'entraîne pas ce qu'on a appris, quand on y retourne brusquement, ça peut devenir vraiment dangereux », déclare Marc Proulx (cours, 03/15). Lors du stage de mars 2015, il propose aux élèves de travailler sur un agrès acrobatique qu'il nomme « la machine »¹. La notion d'expérimentation est alors au cœur de la proposition du pédagogue, qui découvre avec les élèves les potentialités de cet engin qu'il a conçu et pu commencer à utiliser quelques jours auparavant. Or le professeur note que les élèves ne sont pas tout à fait « prêts » pour aborder un tel type de travail étant donné leur condition physique. À plusieurs moments pendant le stage, le risque est palpable. De plus, l'émulation dépassant le cadre pédagogique, Sophie Baer, régisseuse formatrice lumière, rendue curieuse par ses collègues Pierre Albert et Roland Reinewald, assiste à une après-midi de stage. La salle où a lieu le travail dispose d'une console et de projecteurs, elle décide donc de faire des essais d'éclairage en direct : elle profite des expérimentations des élèves pour en faire autant. Marc Proulx rebondit sur cette situation imprévue et demande aux élèves d'intégrer les ombres et la lumière à leurs sensations. Au cours de ce travail, une élève manque de chuter : le frisson du risque devient alors clairement une sensation de danger. En brûlant l'étape de la technique, l'expérimentation peut menacer de conduire à ce type de situation.

La seconde limite, dont la gravité est plus indirecte, mais tout de même prégnante en période de formation, c'est celle de la stagnation. Interrogé sur la pratique du *soundpainting*, technique gestuelle

¹ Cf. infra, « L'agrès acrobatique : objet « transitionnel » et partenaire stimulant », Partie 4, II. 4., p. 569-573.

permettant de composer et d'improviser en temps réel (sous la direction d'un chef de chœur), François Cotinaud explique :

C'est le problème de la pédagogie : les élèves, on peut leur enseigner une trentaine, une cinquantaine de signes assez rapidement. Mais la réponse qu'ils donnent à ces signes, compte tenu du peu d'expérience qu'ils ont en matière d'improvisation, je dirais simplement, d'expression, va être dérisoire au début. À ce moment-là le travail est laborieux pour arriver à une expression intéressante. C'est là l'enjeu de cette pédagogie.¹

Ce qu'il remarque ici, c'est que la richesse des propositions des élèves amateurs est non seulement limitée par leurs compétences techniques, mais surtout par leur connaissance du potentiel de leur propre voix qui restreint leur capacité à concevoir des possibles. Dans l'improvisation, le professeur induit des cadres, propose des espaces de liberté, mais il n'a pas de moyen direct pour aider l'élève à sortir de ses routines. Ce que mettent en exergue les professeurs de voix que nous avons interrogés à l'instar de François Cotinaud, c'est que l'improvisation est insuffisante pour transmettre une liberté vocale. De même l'un des risques contenu dans la pratique de l'improvisation dansée est la stagnation, ou du moins la lenteur de la progression de l'élève. R., élève du TNS dans le groupe 42, décrit une « impression de tourner en rond » dans le travail d'improvisation proposé par Marc Proulx qui l'a découragé. Il laisse entendre que ce sentiment est sûrement lié au peu de temps accordé à cet enseignement : en effet, il semblerait qu'un mode d'apprentissage de ce type, plus expérimental au sens où c'est d'abord l'expérience, la découverte par l'expérience de l'élève qui est considérée, prenne plus de temps qu'un mode d'apprentissage basé sur l'interprétation d'œuvres et qu'il nécessite donc une pratique plus intensive. À travers l'improvisation, l'élève est amené à rencontrer ses routines, ses habitudes et a priori : la sensation de stagnation, d'ennui même, est donc inévitable. Pour la dépasser, il faut du temps : du temps de repos, mais aussi et surtout, du temps de pratique.

De plus, si l'on suit plus précisément les propos du *soundpainter*, la pratique de l'improvisation nécessiterait un accompagnement pédagogique d'autant plus dense. La vigilance ainsi que l'expertise technique et artistique de l'intervenant sont donc essentielles pour aider l'élève à « désapprendre les conditionnements² » qui le limitent. En effet, le manque de technique n'est pas la seule entrave à une audace créative. Christophe Imbs faisait d'ailleurs remarquer aux élèves que même si certains d'entre eux étaient très peu techniques (notamment dans leur maîtrise de leur instrument), ils étaient tout de même « imbibés par des normes culturellement acquises » (cours, 03/15). Par exemple, il leur signalait que dès qu'ils montaient en hauteur, ils montaient en volume, et inversement. L'improvisation suivant sa remarque, il les a donc invités à essayer de défaire cette habitude.

Plus tard dans le travail, le musicien apostrophe les élèves du groupe 42 : « C'est bien que ce soit agréable mais ce n'est pas suffisant : on n'est pas dans la cours de récré ou dans une réunion bouddhiste ! Il y a une détente et pas de mollesse ». L'appréciation de la qualité du travail par le

¹ François Cotinaud, *Le Cri du patchwork*, émission du 7 septembre 2015, France Musique. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

² Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, op. cit., p. 87.

professeur est essentielle dans cette configuration afin de garantir la qualité des expérimentations. Marc Proulx interpelle les élèves : « Ne vous habituez pas ! Jamais ! ». « C'est possible qu'il y ait de la fatigue et que vous ayez l'impression de refaire la même chose : mais c'est une autre couche. Et en réalité, nous n'en sommes vraiment qu'au début » (cours, 03/15). L'accompagnement du professeur constitue une garantie de maintien du niveau d'exigence : d'une certaine manière, il transmet ainsi ses propres « critères », pour reprendre le terme de Marc Proulx, qui se situent idéalement en dehors d'un certain style.

On peut se demander si dans ce dispositif expérimental, il n'y aurait pas un risque de mimétisme, pas tant dans le style que dans le rapport au corps et au travail plus global que propose l'intervenant. Je remarque que les élèves du groupe 43 prennent progressivement certains tics de Marc Proulx qui a une façon particulière de souffler par exemple sur certains mouvements, et d'accompagner l'effort physique de sons. Ce mimétisme se retrouve aussi sur le vocabulaire et les attitudes adoptées en cours par l'intervenant : les élèves reprennent des expressions du pédagogue, qui réapparaissent dans les entretiens. Ce risque est-il moins présent quand un professeur travaille à partir d'écritures (chorégraphiques, ici) ? Nous dirons que tout dépend de son implication dans ces dernières : en effet, en danse le professeur se fait souvent auteur et transmet, pour induire les élèves au mouvement, des enchaînements qu'il a lui-même chorégraphiés.

La plupart des intervenants proposent en réalité de faire des allers retours entre un travail sur les écritures — chorégraphiques, musicales — et des espaces d'improvisation. Marc Proulx suspend parfois les improvisations libres afin de montrer aux élèves une figure ou un enchaînement : par cette transmission plus directe, il montre des chemins pour enrichir le vocabulaire de l'élève. Puis il revient à l'improvisation : « revenez à vos propres désordres, à vos propres mouvements », demande-t-il aux élèves (cours, 12/13). De plus, quand bien même la pratique de l'improvisation repose sur l'instantanéité des expériences, les différents professeurs sensibilisent en même temps les élèves au développement d'une mémoire sensorielle. Dans les consignes d'improvisation qu'ils inventent, sont mobilisés les expériences traversées précédemment et certains outils comme des phrases chorégraphiques apprises dans un autre moment du cours ou un morceau collectif dans le cas de Christophe Imbs. Le dernier jour du stage de ce dernier au TNS, il propose aux élèves de faire des improvisations « synthèses » afin de retraverser les différentes expériences touchées du doigt pendant la semaine : il suggère un programme de « boîtes », c'est-à-dire d'énoncés d'improvisations déjà expérimentés qui deviennent des unités de composition, avec un ordre, pour une œuvre s'inventant en direct. Or, il nous semble intéressant de noter qu'avec ces règles du jeu et cet ensemble de matériaux, les élèves font l'expérience de la composition (en direct) puisque c'est à eux d'inventer des modalités de montage ou de collage entre ces différentes « boîtes », composition qui est majoritairement réservée dans les dispositifs de transmission comme de création proposés dans ces écoles à l'artiste invité.

L'improvisation préservée dans le secret de l'atelier

« Le voyage pour chercher cette hauteur fait partie de l'instant musical que vous êtes en train de créer », notait Christophe Imbs, avant de démarrer une improvisation reposant sur la notion de hauteur (cours, 03/15). À travers sa proposition au TNS, le pianiste entendait aussi sensibiliser les élèves au fait que, même éphémère et absolument non dirigé vers la production d'un résultat, un temps de travail fait nécessairement œuvre. Laurence Louppe le remarquait à propos des improvisations dansées réalisées dans l'atelier du chorégraphe : « bien que non destinées au spectacle, elles constituent souvent des œuvres d'art en soi, fussent-elles invisibles et solitaires¹ ». Que l'œuvre ait une existence en dehors de sa présentation au public et surtout, qu'un temps de travail puisse être digne d'intérêt pour un public ne sont pas des assertions évidentes dans la philosophie de l'art qui sous-tend les écoles d'art dramatique. La tension qui existe entre investissement dans un processus de recherche et pression du résultat n'est pas neuve, Grotowski en faisait même une donnée constitutive du travail théâtral : « Vous ne devez pas penser au résultat » déclarait-il. « Mais en même temps, en dernier ressort, vous ne pouvez ignorer le résultat, car objectivement, en art, le facteur décisif est le résultat² ».

Le dernier jour du stage de Christophe Imbs, le metteur en scène Mathieu Bauer, la professeure de chant Françoise Rondeleux et la responsable des études Dominique Lecoyer assistent à la dernière heure de travail. En entretien, le musicien me confie avoir ressenti une pression liée à cette visite finale : il m'explique qu'il n'était pas du tout réticent à la présence de regards extérieurs (j'ai d'ailleurs observé le travail pendant trois jours) mais que les conditions de celle-ci (la dernière heure du dernier jour) allaient, d'une certaine manière, à l'encontre de ce qu'il avait pu initier avec les élèves en termes de rapport au résultat :

Ce n'est pas facile non plus d'avoir Mathieu Bauer qui vient, Françoise qui est là. D'arriver comme ça, une heure avant la fin. C'est très bien qu'ils le fassent mais... Enfin je suis content qu'ils viennent mais c'est autre chose ; j'essaye de ne pas faire un résultat. (ent., 03/15)

Cet élément extrêmement factuel révèle combien la notion de rendu est ancrée dans les comportements des protagonistes de ces formations.

À Bordeaux, Muriel Barra propose régulièrement aux élèves de l'ESTBA de participer à des « jams » avec ses élèves du conservatoire de Bordeaux (acteurs et danseurs). La « jam » est une création en direct, œuvre secrète et éphémère qui se situe à la croisée de l'apprentissage et de la création. L'improvisation passe alors à la fois par l'exercice du contact et la danse libre. À ce moment-là, elle n'est plus seulement un « outil de découverte » mais un « temps de liberté où [les élèves] ne sont pas jugés ». La pédagogue souligne que les « jams » représentent des moments privilégiés (cela se fait d'ailleurs sur du « temps offert » qui est en dehors de ses heures d'enseignements) où les élèves acteurs de l'ESTBA peuvent rencontrer d'autres « corps dansants ».

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, p. 8.

² Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., p. 201.

Questionnée sur la présence d'un public lors de ces sessions, elle répond : « il n'y aura plus jamais de public ». Elle explique l'avoir tenté à plusieurs reprises, mais la présence de regards extérieurs modifiait radicalement l'attitude des élèves et rendait les improvisations beaucoup moins intéressantes. Elle explique notamment avoir fait venir Gérard Laurent, responsable pédagogique de l'ESTBA, lors de l'une de ces sessions et avoir constaté que les élèves-comédiens étaient très affectés par sa présence. Les « jams » proposées par Muriel Barra représentent un temps d'expérimentation à la fois extrêmement riche et totalement improductif et ce droit à l'inefficacité semble devoir être protégé pour que ses bénéfices subsistent.

Toutefois, apprendre à garder cette qualité d'expérimentation en présence de regards extérieurs nous semble être une perspective importante. Lors d'un stage avec le groupe 43, Marc Proulx rebondit sur ma présence en tant qu'observatrice pour faire remarquer aux élèves que « dans le métier, ça arrive qu'il y ait des gens qui vous regardent vous préparer » (cours, 10/14), autrement dit qu'en situation professionnelle, il peut arriver que des personnes extérieures au processus de création viennent assister à des temps de travail où le comédien n'est pas nécessairement en situation de représentation, ni même de jeu (échauffement, training, etc.). S'entraîner à travailler réellement tout en étant regardé par un tiers étranger est selon lui nécessaire pour ensuite aborder ce genre de situation plus sereinement. En mars 2015, lors d'un stage avec le même intervenant, la situation se présente à nouveau (plusieurs personnes du TNS viennent assister à la séance de travail) : le pédagogue remarque à cette occasion que la présence de visiteurs, loin d'être une entrave au travail, peut même permettre à l'acteur de progresser d'autant plus. « Profitez qu'il y ait des visiteurs pour sentir plus ce que l'on fait : pour jouer avec tout ça, et pas pour “performer” », demande-t-il aux élèves du groupe 43 (cours, 03/15). Focaliser son attention sur ses sensations et sur le processus de travail plutôt que sur le résultat tout en étant regardé nous semble constituer un apprentissage des plus précieux.

D'autant que comme le remarque Laurence Louppe, il existe une part d'improvisation dans tous les arts vivants dès lors qu'ils impliquent une part d'« exécution “en direct” par un interprète¹ ». Bien sûr, l'exposition de l'acteur est beaucoup plus grande dans un contexte d'exercice par rapport à une représentation car la part de hasard y est décuplée. Néanmoins, la proximité des expériences est réelle. Jouer, c'est être en travail à partir de données choisies en répétition, c'est tenter de laisser jaillir du hasard, de l'inattendu, à l'intérieur même d'une partition établie. Ouvrir la porte de l'atelier et du laboratoire à des observateurs conscients des caractéristiques de ce contexte particulier semble donc être l'occasion de s'entraîner à rester rassemblé et en travail tout en étant regardé (et toujours, potentiellement, jugé).

Toutefois, lors d'une discussion, le professeur du TNS Marc Proulx évoque son appréhension de voir passer des visiteurs sur le prochain stage de masque avec le groupe 42 : il m'explique que cette discipline est parfois déconsidérée et qu'il arrive dans les processus qu'il propose que « ça ne joue

¹ Laurence Louppe, « Improviser : un projet pour les temps présents », in *Improviser dans la danse*, op. cit., p. 4.

pas » même si « ça travaille ». Ce risque est accentué selon lui par le fait que les élèves de ce groupe ont très peu pratiqué cette discipline pendant leur cursus. La peur du regard, évacuée par le même professeur à propos des improvisations physiques sur les machines, ressurgit alors. Sa réticence révèle comme la visite *in extremis* du trio décrit plus haut, la persistance de critères de jugement et d'attitude qui ne vont pas dans le sens d'un accompagnement bienveillant du risque : aussi le droit à l'expérimentation, revendiqué dans les discours, semble-t-il en même temps, fragilisé dans les faits par des routines de comportement et d'appréciation.

Quels qu'en soient les outils et les supports, l'improvisation semble permettre à ces professeurs de proposer un espace de liberté et d'exploration dans leur classe. Dans ce contexte, l'apprentissage passe par l'expérimentation et permet à l'élève de toucher concrètement à des sujets essentiels comme le partenariat, l'authenticité et l'écoute. Cet outil a des vertus comme des limites, aussi, il ne saurait se suffire à lui-même dans la transmission d'une discipline. Toutefois, la richesse des propositions décrites ci-dessus, qu'elles utilisent l'improvisation dansée ou sonore, nous semble extrêmement stimulante et elle attise notre intérêt. Peut-être donner plus de place à ce mode de transmission dans les enseignements (non-théâtraux mais aussi dans les contextes de mise en pratique de l'art dramatique) accentuerait-il le parti pris d'ouverture de la formation et son horizon de former des acteurs-créateurs.

3. Répertoire(s) : la place des écritures dans la transmission des autres arts

La relation entretenue avec le texte dans la transmission de l'art dramatique telle qu'elle est mise en œuvre dans ces écoles est souvent passionnée et fusionnelle. L'art de l'acteur y est d'abord conçu comme interprétation, et son apprentissage passe par la fréquentation des auteurs, que ce soit depuis sa chambre ou sur le plateau des salles Juvet (CNSAD), Hubert Gignoux (TNS) ou Antoine Vitez (ESTBA). Dans les autres arts vivants, la question de l'écriture (chorégraphique ou musicale), et à travers elle celle du répertoire, ne tiennent pas la même place : ces disciplines disposent de langages d'avant l'écriture (gammes, pas) qui sont autant de supports pour leur transmission.

Cependant, les enseignants interrogés témoignent de la difficulté de rester cantonnés à la transmission d'une technique. Ils se questionnent sur la possibilité de la transmission d'un art en dehors de l'interprétation des œuvres qui le définissent et le constituent. François Frimat rappelle que la philosophie et l'histoire de l'art ont longtemps reposé sur la notion d'œuvre, évidente pendant des siècles dans le paradigme des arts plastiques et « l'idée que l'œuvre artistique s'incarne dans une

matérialité¹ » (il ajoute d'ailleurs que cette représentation est vérifiée par deux critères dont la publicité, faisant écho aux réflexions essaimées sur l'importance du débordement des enseignements au plateau). Aussi la transmission des autres arts vivants n'est-elle pas exempte de cette histoire. Nous tenterons d'estimer dans quelle mesure la mobilisation du répertoire en musique et des écritures chorégraphiques en danse, reproduisent la relation triangulaire acteur/artiste/texte ou permettent au contraire d'envisager d'autres modalités de relation et de mettre en perspective la notion d'interprétation.

Un répertoire musical pour acteurs ?

Dans la transmission du chant, l'interprétation du répertoire occupe une place centrale. Que la dimension technique soit mise ou non au centre du processus d'apprentissage, l'approche des écritures musicales constitue la base du travail vocal. De Barbara à Brel en passant par les chansonniers populaires de l'entre-deux guerres et les airs lyriques du répertoire classique, les styles proposés aux comédiens sont multiples. La plupart des professeurs de chant proposent d'ailleurs cette variété aux élèves comédiens et en font un des enjeux de leur enseignement sous la forme d'une traversée, non-exhaustive et accélérée, du répertoire musical. À première vue donc, il ne semble pas y avoir d'orthodoxie dans la sélection de ce dernier dans ce contexte de transmission. Toutefois, en circulant dans plusieurs établissements dans un temps resserré, j'ai pu constater qu'il existait des récurrences frappantes : « l'Air du froid » de Purcell (entendu dans trois écoles différentes la même année) et plus étonnamment « Fais-moi mal, Johnny » de Boris Vian ou « La Java de Broadway » de Michel Sardou — pour n'en citer que quelques-uns — font partie des morceaux les plus entendus au cours de mon enquête de terrain ; ensemble éclectique et surprenant mais qui finit par se constituer en répertoire typique. Il existe donc des principes de choix à la fois implicites et explicites que nous tâcherons de mettre au jour avant d'interroger leurs répercussions sur l'enseignement de cette discipline et son débordement inévitable vers des problématiques d'interprétation.

Tout d'abord, tous les professeurs de chant interrogés mettent l'accent sur le caractère multilingue du répertoire mobilisé. Cette ouverture internationale est un choix quasi systématique (exception faite de l'enseignement de Catherine Molemerret à l'ENSATT). Les raisons évoquées pour le justifier sont de plusieurs natures. D'abord, cela permet de rencontrer, dans l'apprentissage, d'autres « visions de l'humanité² », soit d'élargir ses perspectives et de s'enrichir au contact de ces œuvres musicales aux accents étrangers et aux résonances culturelles fécondes. C'est aussi une stratégie pédagogique qui redouble le détour par la voix chantée : libérée des tics de prononciation ou de placement acquis dans

¹ François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ? (Politiques de l'hybride)*, op. cit., p. 19.

² Anne Fischer (ent., 11/14).

l'utilisation quotidienne de la langue française, la voix sort mieux, explique Françoise Rondeleux¹. Enfin, cela représente un défi de déchiffrement puis d'interprétation que les élèves ne rencontrent que rarement — si ce n'est jamais — dans leur cursus, étant donné que le travail d'interprétation se fait exclusivement à partir de textes d'auteurs français ou traduits dans cette langue. Dans la transmission de ces chants, tous les professeurs ont recours à la traduction mais ils se contentent souvent de donner la signification du texte du chant : de ce fait, même si le sens des paroles est alors connu de l'élève, l'altérité de la langue dans laquelle il les profère demeure.

Il est intéressant de souligner que la connaissance et la maîtrise d'un répertoire multilingue sont constitutives de la formation du chanteur lyrique telle qu'elle est proposée dans une institution comme le CNSMDP (le français, l'italien et l'allemand étant les trois langues privilégiées). L'apprentissage de ces langues fait d'ailleurs partie intégrante de cette formation afin que l'élève soit en mesure « d'aborder les grands répertoires de l'art vocal occidental² ». En classe de chant, le répertoire multilingue proposé aux élèves des écoles supérieures d'art dramatique dépasse souvent les frontières de l'Europe : André Litolff me raconte avoir fait chanter les acteurs de la promotion précédente en six langues, dont le russe et Anne Fischer me dit avoir dans son répertoire personnel un chant en chinois, un autre en japonais et un en arabe. Elle projette d'ailleurs à ce moment-là de demander à l'élève haïtien en stage à l'ENSATT (promotion 74) de lui transmettre un ou plusieurs chants de son pays.

Interpréter dans une langue étrangère est une gageure considérée comme extrêmement difficile voire impossible pour le comédien. Luc Bondy affirme à ce sujet :

La langue est une expérience physique. Un acteur ne pourra jamais exprimer entièrement son expression dans une langue qui n'est pas la sienne. Il faut faire du théâtre dans la langue dans laquelle on rêve.³

Cette assertion demanderait une étude plus approfondie ; en outre, Sophie Proust remarque que la pratique du metteur en scène contredit cette position théorique. Elle souligne : « La jouissance du verbe et de l'élocution dans une autre langue que la sienne peut au contraire éveiller de nouvelles fibres interprétatives chez les comédiens⁴ ». Gageons que la langue étrangère peut aussi être une « forme » où peut passer, plus contrainte peut-être mais non pas moins profonde, l'« expression » de l'interprète et enrichir celle-ci de résonances insoupçonnées.

Un second critère de choix semble être la volonté que les écritures sélectionnées soient à la fois techniques et signifiantes, dans un équilibre de considération pour le fond et la forme. Au cours de mon enquête de terrain, je n'ai jamais entendu travailler des œuvres sans paroles comme celle de Meredith Monk par exemple, ni de rap ou de slam où la musicalité de la performance vocale se

¹ Françoise Rondeleux : « Je choisis de les faire travailler sur d'autres langues que le français ce qui permet d'éviter les tics qui sont des empêchements pour que la voix se place » (ent., 11/13).

² Inge Theis, « La formation supérieure des chanteurs au CNSMDP », in *La Formation de l'interprète*, Marsyas, op. cit., p. 10.

³ Luc Bondy, *La fête de l'instant : dialogue avec Georges Banu*, Académie expérimentale des théâtres, Actes Sud, Paris, 1996, p. 35.

⁴ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 286.

rapproche de la voix parlée. À travers le répertoire mobilisé, apparaissent des motifs, des sujets, qui comme dans les « classiques » théâtraux¹ traversent les âges et dépassent leur historicité. Françoise Rondeleux dit de Purcell et Monteverdi qu'ils offrent des « réalités éternelles » et pas « juste de la belle musique ». De ce fait, quels qu'ils soient, les morceaux choisis représentent toujours une occasion pour mettre en travail aspects techniques et questions d'interprétation. Ce n'est jamais l'entrée première proposée par ces enseignants mais, de fait, cela devient un des enjeux du travail autour du répertoire musical. Ce faisant, une restriction inéluctable des perspectives s'opère. Le répertoire mobilisé dans ces enseignements est sensiblement réduit, au risque de créer un académisme au sein même de l'expérience de l'altérité.

Dans la proposition de stage étudiée ci-dessus, Christophe Imbs tente de proposer un enseignement qui se passe du recours aux écritures musicales. Toutefois, au bout du deuxième jour de stage, il décide finalement de faire travailler les élèves sur un court morceau. Il explique que cette décision est venue sur le moment et qu'il a ressenti le besoin de rassembler les élèves autour d'une matière écrite pour ne pas les perdre dans « des choses abstraites » et retrouver, *in fine*, « une liberté plus grande » (ent., 10/15). Le répertoire musical, quel qu'il soit, représente donc un appui concret non négligeable dans le travail vocal, même si celui-ci ne s'organise pas en premier lieu autour de la notion d'interprétation : il rassure, rassemble et permet de mettre en travail, dans ou en dehors des morceaux choisis, des notions moins palpables, comme dans le cas du stage de Christophe Imbs : celles de responsabilité, de nécessité et de liberté.

Comme nous l'avons vu dans l'étude sur l'enseignement de Françoise Rondeleux, points techniques et questions d'interprétation sont nécessairement imbriqués dans le travail vocal et l'accent mis sur l'un de ces deux enjeux devient un appui pour l'autre. Certains professeurs comme Sonia Nedelec tentent la gageure de les séparer, du moins en termes d'attention : « je n'écoute pas le sens, juste le son » souligne-t-elle à une élève lors d'un cours en janvier 2014. Toutefois cet engagement correspond plus à un jeu de priorité qu'à une réalité effective, la même enseignante confiant la difficulté de ne pas glisser vers des considérations d'interprétation :

Au bout d'un moment, à parler de technique en action, je parlais quand même d'interprétation... Quand ce n'est pas juste parce qu'il y a trop d'air, je parle aussi du personnage, donc c'est très difficile de toucher à la technique sans toucher à leur savoir-faire. Du coup, je me suis rendu compte que je pouvais leur donner des clés et qu'ils se débrouillent quoi. Et tant mieux. (ent., 10/15)

Le parti pris de la pédagogue est de concentrer son attention sur les questions techniques et de s'appuyer, quand elles débordent sur des questions d'interprétation, sur le « savoir-faire » des élèves, autrement dit d'attirer leur attention sur une part du travail à faire pour laquelle ils doivent puiser des appuis ailleurs. Ainsi, Sonia Nedelec les renvoie à la nécessité de faire des ponts entre les différents

¹ Voir « Les classiques comme symptôme : aperçu prospectif », in Christian Biet & Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, op. cit., p. 673-690.

enseignements qu'ils reçoivent et ne s'immisce pas sur un terrain qui ne correspond pas au cahier des charges qui lui a été confié dans le cadre de ses cours de « technique vocale ».

Ce jeu de priorité et cette délégation de l'interprétation, complexes et délicats, ne sont pas toujours observés, surtout quand l'apprentissage de chants débouche sur des présentations publiques. Lors des répétitions du cabaret de deuxième année à l'ENSATT, nous constatons que les retours de la professeure concernent à la fois des questions techniques par rapport aux morceaux choisis et des considérations d'interprétation, mais aussi dramaturgiques, en lien avec l'élaboration d'un spectacle. Le choix de certains morceaux se fait alors parfois non plus en lien avec la progression de l'élève mais afin d'assurer la cohérence dramaturgique globale au spectacle. De plus, apparaît avec la tension vers un résultat une logique de sélection des chants sur des critères d'efficacité : l'apostrophe de Catherine Molemerret, « ça te va vraiment bien » adressée à une élève rappelle curieusement une logique d'emploi récusée aujourd'hui officiellement dans l'enseignement de l'interprétation.

Or, il est intéressant de souligner que la mise en œuvre des présentations de chant dans cette école a subi de réelles modifications ces dernières années. Philippe Delaigue explique qu'il a opposé de vives résistances à la tenue de présentations régulières dans cette discipline, trouvant que les élèves étaient la plupart du temps « très ridicules » avec « des interprétations complètement cons des chansons ». Il souligne que les élèves dans la préparation de ces présentations étaient parfois dirigés par la pianiste censée les faire répéter sur les questions d'interprétation et que le résultat était « très compassé » : « c'est tout ce que tu n'as pas envie de voir faire sur les acteurs : c'est le contraire de la liberté » (ent., 10/14). La limite qui est en jeu ici est moins celle du répertoire mobilisé, nous semble-t-il (Chéreau n'a-t-il pas passé une grande partie de sa carrière à faire travailler les chanteurs d'opéra sur des productions lyriques ?), que la capacité de l'enseignant à mener un travail d'interprétation et ainsi à sortir de sa mission première qui est de transmettre une technique.

Toutefois, on pourrait se demander si le répertoire musical sélectionné n'induit pas, aussi, des codes de jeu particuliers qui interrogent et déstabilisent enseignants et élèves. En effet, le travail sur le répertoire vocal lyrique proposé par Françoise Rondeleux au TNS déborde régulièrement sur des considérations d'interprétation. Dans les cours auxquels j'ai pu assister, elle ne cessait d'exhorter les élèves à trouver le « sentiment » et donnait des indications d'interprétation assez proches du refrain des cours d'interprétation : « pose vraiment les questions », « prends le temps de sentir ce que tu racontes au lieu d'accélérer et de souligner la difficulté », (cours, 12/14).

Mais à d'autres moments, les consignes de la pédagogue sonnent étrangement aux oreilles des élèves. Lors d'un moment de travail individuel sur un air de Zerline à Masetto dans le *Don Giovanni* de Mozart, Françoise élabore avec une élève une véritable mise en espace : un canevas de la scène est tissé sur la base d'un jeu de scène avec un partenaire. Or, dans la proposition qu'elle fait à l'élève le jeu vient appuyer, de manière quasi redondante à certains moments, ce que dit le texte et elle lui demande de s'engager dans des formes grandiloquentes (mouvements, affects) qui semblent étonner la comédienne : les deux élèves sont déconcertés et quelques peu rétifs, comme s'ils n'étaient

absolument pas habitués à ce type de demande. Les codes de jeu proposés par la pédagogue semblent être ceux de la mise en scène d'opéra et non de théâtre, réveillant chez les élèves des réticences dont eux-mêmes n'avaient pas soupçonné l'existence.

Ce qui nous semble d'autant plus intéressant c'est que Françoise Rondeleux n'abandonne pas pour autant le leitmotiv sur la recherche d'authenticité. Aussi, la transmission de ces codes de jeu quelque peu inédits ne rentre en porte-à-faux qu'en apparence avec son discours et conduit les élèves dans l'exploration d'un autre médium (la voix) mais aussi d'une autre esthétique. Françoise Rondeleux compare d'ailleurs l'interprétation des airs classiques au travail sur les alexandrins¹. Se cantonner à un répertoire déjà pensé pour des comédiens, comme le propose Philippe Delaigue lorsqu'il souligne qu'il préférerait encore voir les élèves travailler sur Brecht/Weil ou la comédie napolitaine, semble une option quelque peu restrictive. Faire l'exercice de l'altérité, non seulement technique mais aussi artistique constitue une expérience féconde pour les élèves, à condition qu'ils soient sensibilisés à sa relativité et aient l'autonomie nécessaire pour réinsuffler, dans ces demandes des enseignants, l'exigence qu'ils apprennent par ailleurs en classe d'interprétation.

Des chorégraphies aux pas : à la recherche d'une langue d'avant les écritures

À l'instar du « désœuvrement chorégraphique² » décrit par Frédéric Pouillaude, la question du répertoire, en danse, se pose selon des modalités spécifiques et affecte la place des écritures chorégraphiques dans les enseignements étudiés. « De la musique subsiste la partition, du théâtre subsiste un texte et, même si ces deux arts ne sauraient se réduire à ce reste matériel, se trouve garantie leur condition d'exposition publique, voire de réexposition³ » synthétise François Frimat ; ajoutons à cela que la matérialité des écritures musicales et théâtrales permet aussi d'en faire des appuis dans le cadre de la transmission. L'enseignement de ces arts vivants repose sur l'approche et l'interprétation de ces œuvres ; or, dans l'enseignement de la danse, il y a « désœuvrement au sens où rien n'est capitalisable⁴ ». Pourtant, la transmission de cette discipline dans les écoles supérieures d'art dramatique s'appuie tout de même sur des écritures. L'improvisation, largement utilisée, n'est jamais l'unique manière de conduire les élèves acteurs au mouvement. Quelle est la nature de ces écritures et quels espaces de questionnement et d'expérimentation ouvrent-elles pour l'acteur ?

Avant tout, il nous semble nécessaire de distinguer ce que recoupe ce terme dans les enseignements que nous avons pu observer : d'une part, il sera question des formes dansées codifiées comme les danses de salon, d'autre part du répertoire chorégraphique (soit de la reprise d'œuvres ayant fait l'objet soit d'une notation, soit d'une captation), enfin, nous nous intéresserons dans un développement

¹ Cf. supra, « Jouer le jeu de l'altérité : la technique du chant comme "fiction pédagogique" - le cas de l'enseignement de Françoise Rondeleux (TNS) », Partie 3, III. 1., p. 341-348.

² Frédéric Pouillaude, *Le désœuvrement chorégraphique, Étude sur la notion d'œuvre en danse*, op.cit.

³ François Frimat, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ? (Politiques de l'hybride)*, op.cit., p. 20.

⁴ François Frimat, *Ibid.*, p. 21.

spécifique et transversal, à que nous nommons les « écritures passagères », c'est-à-dire les exercices (phrases chorégraphiques, variations, gammes) inventés par les professeurs de danse dans le cadre de leur enseignement.

Avec l'arrivée de Caroline Marcadé en 1993 au CNSAD, on est passé d'un enseignement basé sur la transmission de danses écrites (les danses de salon) incarné par la personne de Michelle Nadal à la transmission d'un langage se rêvant en dehors des écritures : le mouvement. C'est d'ailleurs le refus de l'écriture qui caractérise, selon la chorégraphe, le changement qu'elle a initié dans cette institution : « J'ai amené un non-conformisme, c'est-à-dire que la danse pour moi n'était pas une écriture qui pouvait se reproduire parce qu'on me l'avait enseigné comme ci ou comme ça » (ent., 04/15). Dans son enseignement à destination des comédiens, elle revendique de questionner l'écriture chorégraphique tandis que Michelle Nadal en faisait le support principal de sa transmission. En effet, son parcours d'interprète et de pédagogue était intrinsèquement lié à cette question. Formée à la notation aux côtés de Pierre Conté, elle dira : « mon maître c'était l'écriture du mouvement » (ent., 08/15) désignant par cette formule à la fois l'homme qui l'a créée et le système de notation. Elle nouera avec lui une véritable collaboration artistique, réalisant et interprétant les mouvements qu'il inventait sur partition. Questionnée sur son parcours, elle revendique l'importance de cette dimension dans sa vie d'artiste et de pédagogue :

C'est l'écriture qui m'a donné ma liberté. L'écriture m'a donné... Ils sont rares les artistes libres en danse : on est toujours l'esclave du maître de ballet, du chorégraphe. Toujours actuellement. Un musicien, avec une partition, est un artiste libre. J'ai appris à penser comme ça.¹

L'écriture, ainsi que la lecture, est présentée par Michelle Nadal comme une voie d'accès possible à la liberté. Elle relie l'écriture du mouvement à l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture et défend que ces savoirs construisent profondément l'individu². Dans cette perspective, ce système de notation représentait pour la danseuse un outil essentiel pour créer, transmettre, et surtout construire une autonomie par rapports aux chorégraphes. Cet aspect ne faisait pas réellement l'objet d'une transmission aux élèves acteurs dans la mesure où Michelle Nadal utilisait les partitions dans le cadre de son enseignement au Conservatoire mais ne les sensibilisait que brièvement à cet outil. Toutefois, le choix de transmettre ces danses de salon correspondait, à l'époque, au projet de doter l'acteur de connaissances, ici chorégraphiques, qu'il serait à même de mobiliser de manière autonome, si on le lui demandait, sur un projet de spectacle ou de film.

La transmission de formes dansées est désormais rare dans ces établissements mais il existe encore quelques propositions de ce type³. De 2007 à 2013, un cours hebdomadaire de claquettes était proposé

¹ Voir Sophie Jacotot & Pierre Linguanotto (réal.), *Michelle Nadal. Une vie en mouvement*, op. cit., 11 : 30.

² Michelle Nadal : « Je suis pour l'écriture parce que cela construit l'individu, le cerveau. Lire et écrire, cela apprend à vivre. Aujourd'hui, ce n'est plus la mode et je trouve que cela fait des gens assez superficiels. Les gosses d'aujourd'hui, ils savent manipuler les ordinateurs, ils ne sont pas mieux au point de vue expressif » (ent., 08/15).

³ José Sarabia, professeur de tango aujourd'hui parti à la retraite, a enseigné plusieurs années aux élèves acteurs de l'ENSATT.

aux élèves de l'ESTBA : dans cet enseignement, le travail reposait avant tout sur l'apprentissage de « pas ». Après un court échauffement, les élèves en apprenaient plusieurs, puis les pratiquaient et les enchaînaient ; enfin ces figures étaient mises en espace et enchaînées pour devenir une petite chorégraphie synthétique du travail de la séance¹. À son arrivée au poste de directrice de cette école, Catherine Marnas a souhaité supprimer cet enseignement et le remplacer par un cours de « percussions corporelles ». Un des motifs invoqués par l'équipe de direction concernant ce changement concernait le caractère limité de l'apprentissage d'une telle forme : « les cours de claquettes sont une pratique très liée à la comédie musicale tandis que les percussions corporelles sont bien plus en relation avec les arts de la scène contemporaine² ». La transmission de formes dansées est ainsi évacuée sous prétexte qu'elle ne couvre pas la totalité des possibilités offertes par les esthétiques contemporaines : la portée d'un tel apprentissage est présentée comme anecdotique et donc en décalage avec le vœu de doter l'acteur d'outils « passe-partout ». Toutefois, comme l'explique Valérie Onnis qui a parfois recours au tango (qu'elle pratique intensément en tant qu'interprète) dans son enseignement à l'ESAD, l'apprentissage et la pratique d'une telle forme peuvent être le support d'un travail de fond dont les répercussions sont évidemment plus larges que la simple maîtrise de cette danse. Remarquons que cette proposition est une initiative de la professeure, validée bien sûr, mais non motivée par la direction. Globalement, la transmission de la danse ne passe plus par un tel apprentissage formel et plus globalement, le recours à l'écriture chorégraphique se fait parcimonieux.

Or la mémorisation de pas est parfois réclamée explicitement par les élèves. Plusieurs professeurs en témoignent : Muriel Barra décrit la sensation nette d'une « attente » des élèves de « leur passer une forme, un enchaînement » (ent., 09/15). De même, durant le stage d'octobre 2015 au TNS, Loïc Touzé m'explique, en entretien :

Ils m'avaient demandé aussi de leur apprendre à danser le rock, donc j'ai dansé un peu le rock. [...] Il y a un fantasme avec la danse... Comme je suis danseur, ils ont envie de savoir danser. Ce que je comprends très bien : mais c'est pas mon travail d'artiste, je ne m'occupe pas tellement de ça. Moi, je sais déjà danser. Quand je crée, je ne m'occupe pas de savoir... [...] Ce que j'apprends le plus, c'est pas de savoir danser, c'est un rapport au monde. (ent., 10/15)

Le « fantasme » des élèves est celui d'un enseignement plus traditionnel de pas, de formes ou encore plus simplement d'« enchaînements » tandis que les professeurs préfèrent avoir recours à l'improvisation dans le cas de Muriel Barra et à la construction d'outils transversaux dans le cas de Loïc Touzé. Un élève du groupe 43 exprime clairement cette frustration de ne pas avoir eu accès à un « vocabulaire de danseur » quand bien même la démarche d'Emmanuelle Huynh d'intégrer les acteurs à sa recherche lui a *in fine* semblée riche :

Au début du stage avec les chorégraphes, j'avais beaucoup de fantasmes parce que pour moi, des chorégraphes qui viennent ici c'est des gens qui déploient un langage au plateau mais qui n'ont pas le même vocabulaire que toi. Et moi ce qui m'intéressait c'était de voir comment [...] pour raconter quelque chose on passe par un chemin totalement différent. [...] Il y a quelques jours, j'étais sur ma faim [...]. (G., TNS, groupe 43)

¹ Compte-rendu d'observation, cours de claquettes avec Leïla Bénac, décembre 2013, ESTBA.

² Dossier bilan pour le renouvellement du DNSPC (2014), Archives de l'ESTBA, Document officiel, Annexe 9, p. 25.

Évoquant son désir de transmettre une culture philosophique et chorégraphique, Loïc Touzé explique avoir revu à la baisse ses ambitions théoriques car il sentait que les élèves demandaient à « être dans la pratique » (ent., 10/15). Un jeudi matin (qu'il a déclaré « hip's day » [le jour des hanches] depuis quelques années), il décide d'apprendre aux élèves une petite chorégraphie simple dont la nature contrastait radicalement avec le travail que le chorégraphe menait par ailleurs¹.

Il explique à propos de cette proposition avoir senti la nécessité de faire comprendre aux élèves qu'il n'était pas un « Régycien » ne faisant que « des marches dans l'espace » et qu'il était possible de « mettre en jeu de manière fantaisiste les concepts les plus complexes ». Il raconte : « On a passé une heure trente à faire ça, à transpirer ensemble, à être ensemble, à s'écouter, à ne pas s'écouter... Ils ont besoin de ça aussi, c'est autour de l'écriture que ça se partage » (ent., 10/15). On retrouve dans ces propos le cheminement de Christophe Imbs durant le stage de mars 2015. L'écriture chorégraphique, comme l'écriture musicale, constitue un support dont il est difficile de se passer totalement dans le processus de transmission de ces deux disciplines. Certaines propositions pédagogiques tentent par plusieurs moyens, que nous allons présenter, de les contourner, mais elles y reviennent ponctuellement ou de manière détournée.

L'apprentissage et l'interprétation de ces écritures (chorégraphiques et musicales) donnent lieu dans les deux cas à des moments de travail joyeux et simples où la créativité de l'élève est peut-être moins sollicitée (ainsi que sa capacité de conception réflexive), mais où il peut trouver un champ d'expression non moins ouvert. Michelle Nadal fait un constat assez similaire lorsqu'elle se rappelle ses années d'enseignement des danses de salon au Conservatoire : elle souligne combien les élèves jouaient le jeu avec fougue. Elle raconte les avoir conviés plusieurs fois à participer à des bals d'époque qu'elle organisait² : « arrivait le bal, [...] ils étaient dans un état d'excitation absolument stupéfiant ». Elle conclut qu'« ils découvraient le plaisir de la danse de bal », un plaisir qu'« ils n'imaginaient pas ». L'apprentissage de ces formes crée une émulation certaine, reliée dans le cas de l'enseignement de Michelle Nadal au ludisme de la transformation³.

Dans le cas de l'apprentissage des claquettes à l'ESTBA, la dimension technique de cette discipline éveillait chez les élèves un goût du défi, rarement observé jusque-là dans les cours. À la pause, certains ne s'arrêtaient pas de chercher : ils continuaient à essayer de réaliser les pas, individuellement et à plusieurs ; ils se donnaient des conseils, se montraient les uns aux autres leurs trouvailles. L'autonomie et l'implication des élèves sollicitées par le défi technique étaient alors claires et perceptibles. Il semblerait que l'aspect concret de cet apprentissage stimule les élèves et en même temps qu'il les repose en les délestant d'une responsabilité créative ou réflexive.

¹ Chorégraphie basée sur l'enchaînement de pas reproduits plusieurs fois, systématiquement à droite puis à gauche, tous les élèves à l'unisson, séquence entière répétée dans plusieurs directions jusqu'à la fin du morceau de musique à l'instar de la très fameuse « Macarena ».

² Voir Sophie Jacotot & Pierre Linguanotto (réal.), *Michèle Nadal, Une Vie en mouvement*, op. cit.

³ Cf. note 1, p. 392.

À travers l'interprétation de ces écritures chorégraphiques, l'élève découvre une contrainte et en même temps une structure concrète que le texte dramatique ne donne pas toujours, à moins, peut-être, de le déchiffrer aussi précisément et aussi concrètement qu'il le ferait pour une partition musicale ou chorégraphique. Aussi, dans la demande par les élèves de l'apprentissage de formes chorégraphiques, nous préférons voir un désir de trouver des appuis concrets, nommables et remobilisables plutôt qu'une preuve d'immaturité et d'académisme dans leur approche de cet art.

Reprises du répertoire chorégraphique

L'interprétation du répertoire chorégraphique est donc plus rare. Toutefois, ces dernières années, certains professeurs ont construit des propositions pédagogiques allant dans ce sens. Mathieu Lebot-Morin à l'ENSATT, avec sa reprise de *Café Müller* de Pina Bausch (d'après vidéos) lors d'un stage avec la promotion 75 et Hamid Ben Mahi, à l'ESTBA, avec le spectacle *Traverser*, montage d'extraits de plusieurs de ses spectacles.

À titre d'exercice, Valérie Onnis propose aussi de reprendre des extraits de chorégraphies à partir de vidéos : elle a notamment fait travailler les élèves de l'ESAD sur des extraits de pièces d'Anne Teresa de Keersmaecker et sur des captations d'improvisations de danse contact. « Je leur donne des formes qu'il faut respecter parce qu'il faut être en capacité de faire ça », explique la professeure. « On peut le leur demander », sous-entendu dans la vie professionnelle (ent., 03/15). Dans les derniers temps de l'atelier-spectacle mené par Daniel Larrieu à l'ENSATT, le chorégraphe proposait aux élèves en guise d'échauffement de reprendre des chorégraphies du répertoire pour entraîner la vivacité de leur mémoire physique afin qu'ils soient de plus en plus sereins avec celle du spectacle : « s'entraîner à intégrer une forme rapidement et à l'habiter » sont les objectifs de cet exercice (cours, 02/15). Mathieu Lebot-Morin met en avant la qualité de contrainte que représente les écritures chorégraphiques et souligne qu'elles donnent une structure à l'élève qui les « porte » : « plus la structure est précise, et même complexe, plus ça va être intéressant » (ent., 09/15). Lors du stage d'octobre 2015 au TNS, Loïc Touzé fait une proposition stimulante aux élèves du groupe 42 : il les invite à reprendre une des pièces de son propre répertoire en retraversant le même processus de travail qu'il avait proposé à la création de la pièce aux danseurs de sa compagnie¹.

La proposition d'Hamid Ben Mahi à l'ESTBA avait le même objectif mais ne suivait pas le même procédé. En effet, le chorégraphe hip-hop a dirigé un projet de spectacle avec les élèves de la promotion 2015 de l'ESTBA. L'enjeu de ce projet : reprendre et compiler des extraits de pièces de son répertoire. Contrairement à ce qu'a pu entreprendre Loïc Touzé au TNS, Hamid Ben Mahi a essentiellement proposé une transmission didactique et technique de ses créations, s'appuyant sur sa propre mémoire des chorégraphies (puisque'il dansait dans plusieurs de ces spectacles) et sur le

¹ Je ne m'étendrai pas sur cette proposition n'ayant pas suffisamment de matière (je n'ai pu assister qu'au premier jour de travail sur cette base).

visionnage des captations vidéo. Lors du premier stage qu'il a dirigé en avril 2014, le travail s'effectuait selon un principe simple : après un court échauffement mené par le chorégraphe, il montrait les chorégraphies, puis les élèves les répétaient jusqu'à temps qu'ils les intègrent. Le travail ayant lieu en salle Vitez, au TnBA, Hamid Ben Mahi pouvait directement procéder au placement des acteurs dans l'espace scénique et mettre en place les différents fragments de spectacles dans leur forme finale.

Ainsi, le projet de reprise d'un répertoire conduisait le travail à être totalement orienté vers la notion de résultat. Un moment des répétitions m'a particulièrement frappée : le chorégraphe distribuait aux comédiens, disposés en ligne à l'avant-scène, des phrases. La mémorisation était assez aisée puisque chaque acteur avait environ deux à trois phrases seulement : ils répétaient donc directement les enchaînements avec cette distribution du texte. À aucun moment ce jour-là Hamid Ben Mahi ne proposa de contextualisation dramaturgique de cette parole : je compris en écoutant attentivement le texte distribué qu'il en était l'auteur et je perçus que son contenu était éminemment personnel, le texte parlant des origines, de la famille, de la vocation artistique. Dans cette transmission qui prenait la forme d'une simple mise en place technique, aucune attention n'était portée ni au contenu de cette prise de parole, ni au sens d'une telle distribution collégiale.

Reprendre une écriture chorégraphique telle quelle, à l'origine créée et interprétée par et pour des danseurs professionnels (qui plus est spécialistes de ce style de danse en ce qui concerne *Traverser*) constituait un véritable défi lancé aux élèves comédiens. « C'était un pari » résume A., élève de la promotion 2016 : en entretien, il exprime sa satisfaction d'avoir été au bout de ce projet et le plaisir qu'il a pris à interpréter cette écriture. « On est tous un peu gauches, on a des problèmes de dissociation. [...] On a travaillé comme des dingues : on n'était pas bons au début... [...] Et on a fait le spectacle et j'ai pris un pied... En plus, je me suis dit, je ne sais pas, ça se trouve je ne le referai jamais » (A., ESTBA). En effet, ce type de proposition dans la formation, mais plus largement dans la carrière d'un acteur, a quelque chose d'inédit : mise à part la reprise historique de *Kontakthof*, à la fois par un groupe d'adolescents et un groupe de quinquagénaires, rares sont les propositions de ce type (d'autant que ces deux distributions étaient constituées d'interprètes amateurs, la comparaison étant donc limitée). Certains chorégraphes comme Jérôme Bel travaillent avec des danseurs amateurs mais bien souvent, lorsque la distribution est ouverte ou mixte (c'est-à-dire qu'elle comprend soit des amateurs soit des interprètes non-danseurs issus d'autres disciplines), il procède à un abandon du défi technique et un allègement ou du moins une adaptation de l'écriture chorégraphique. Avec la reprise de *Traverser*, cela n'était pas le cas. Dans son témoignage, A. rapporte le plaisir qu'il a éprouvé à interpréter cette écriture à la fois pour sa nature (énergie du hip-hop, unissons des chorégraphies) et pour le dépassement de soi qu'elle lui a demandé.

Inviter des comédiens à relever un tel défi nous semble intéressant pour les qualités que les élèves doivent réveiller en eux pour ce faire. Persévérance, patience, confiance en le travail engagé (malgré la sensation de n'être « pas bons ») : autant de dispositions précieuses pour le comédien que suscitait la

difficulté représentée par ce projet. Toutefois, il nous semble important de souligner que dans le cadre de propositions de ce genre, la veille pédagogique du professeur est d'autant plus nécessaire pour que ce dépassement des limites ne passe pas par l'étape de la blessure. Or lorsque j'assiste à nouveau aux répétitions en décembre 2014, plusieurs élèves sont sur le banc de touche : aucun d'entre eux ne sera finalement grièvement blessé pendant le processus de création, mais que le dépassement de soi passe par la douleur de la blessure, même légère, semble constituer un écueil à cette proposition.

Par ailleurs, dans un tel projet de reprise d'une écriture déjà existante, on aurait pu s'attendre à ce que le travail de répétition porte, de ce fait, essentiellement sur la dimension interprétative : en effet, contrairement aux processus de création mentionnés plus haut, l'invention de la matière première du spectacle précédait l'entrée en répétition. Malgré tout, dans les répétitions de *Traverser* auxquelles j'ai pu assister, il m'a semblé que c'était en réalité l'inverse qui se produisait. L'horizon de la reproduction de la forme (et la difficulté, pour les comédiens, de ce défi) prenait le pas sur des considérations en lien avec l'interprétation de ce matériel. Peut-être était-ce lié aussi au fait que le style hip-hop implique des codes de jeu qui deviennent des indications d'interprétation, indépendamment du contenu du spectacle et de son écriture. Quoiqu'il en soit, il m'a semblé que ce projet, novateur dans son principe, ne faisait que survoler certaines problématiques, notamment en lien avec l'interprétation.

« Écritures passagères » : barre au sol, gammes et exercices

Quand il ne passe pas par une consigne d'improvisation, l'exercice, en danse, repose sur une écriture. De même, dans l'échauffement et l'entraînement vocal. Or, ce qu'il nous semble intéressant de souligner, c'est que, dans cette configuration, le professeur se fait auteur. C'est un geste d'écriture qui existe bien en amont d'une perspective spectaculaire : il compose des exercices et élabore un matériau chorégraphique ou musical éphémère qui n'a d'autre objectif que de faire travailler les corps et voix des élèves. Nous nommons ce matériau : « écriture passagère ».

Michelle Nadal témoigne que dans son enseignement au Conservatoire, elle était déjà à la recherche d'une « technique générale » rejetant une transmission des « pas » pour envisager celle des « éléments¹ ». Aujourd'hui, l'enseignement de la danse dans ces écoles passe principalement par la transmission de ce que nous nommerons les « écritures passagères » : gestes, phrases chorégraphiques, variations inventées par le professeur sont les supports d'un travail de l'élève sur la mémorisation, le rythme, la fluidité du mouvement et l'interprétation d'une forme prédéterminée (pour ne citer que quelques enjeux). Ces « écritures passagères » peuvent être introduites dès l'échauffement (quand il se base sur des exercices reproduits d'une séance à l'autre), mais elles sont surtout le support de la dernière étape du cours. À ce moment-là, les professeurs de danse transmettent souvent des phrases chorégraphiques, unité de mouvement privilégiée et les élèves doivent d'abord l'apprendre, puis elle

¹ Michelle Nadal (ent., 08/15). En dehors des moments où elle transmettait aux élèves la valse, la polka et autres danses de couple, elle leur proposait un entraînement presque gymnique avec un outil qui a depuis disparu nommé « la table Penchenat ». Voir Sophie Jacotot & Pierre Linguanotto (réal.), *Michelle Nadal. Une vie en mouvement*, op. cit.

devient le support d'expérimentations diverses et de consignes d'interprétation spécifiques : Valérie Onnis par exemple parle de « phrases rituelles » pour désigner les segments d'écriture chorégraphique qui constituent l'échauffement. La première étape consiste à apprendre ces phrases et à en avoir une mémoire profonde et assurée. « C'est comme un texte, si je n'ai pas la mémoire, je ne peux pas complètement travailler avec » (cours, 11/14). Ensuite, les « phrases rituelles » sont le support de variations de toute sorte : les élèves les reproduisent avec ou sans musique, à droite comme à gauche, selon différents rythmes, avec une certaine qualité ou encore, face à un partenaire. La professeure souligne que cette séquence de mouvement n'est qu'un outil ou prétexte pour améliorer la « qualité [du] mouvement » ; elle leur propose même de se placer face à un partenaire qui observe afin que ce dernier leur fasse ensuite des corrections. Elle résume la chose ainsi :

Cette phrase c'est un prétexte : en gardant la même forme on comprend mieux ce qu'il se passe à l'intérieur. Vaut mieux faire la même chose pour comprendre de mieux en mieux ce qu'il se passe dedans au lieu de changer tout le temps : ce n'est pas la forme qui m'intéresse mais ce qu'il se passe dedans, les sensations. (cours, 12/14)

Elle enjoint les élèves de développer la « saveur » et « l'intériorité » de ce mouvement, souligne « ce n'est pas une forme » et donne des précisions sur les intentions qui sont à son origine. En chant, les différentes vocalises sont aussi inventées par le professeur qui détient son répertoire particulier d'exercices. Toutefois, leur latitude semble moins grande qu'en matière chorégraphique : en effet, d'un cours à l'autre, les exercices sont très similaires. Néanmoins, certains enseignants, comme André Litolff à l'ESTBA font preuve d'originalité (sans perdre de vue le cahier des charges technique de tels exercices). Par exemple, certaines des vocalises inventées par ce professeur sont particulièrement réjouissantes : aux élèves d'entonner « essayez de rester calme » à pleine voix, puis de conclure avec « et le spectacle continue ».

Ainsi, ces « écritures passagères » n'ont pas de vocation esthétique : ce sont des formes qui n'ont d'autre raison d'être que celle de permettre un travail sur différents aspects du mouvement (sauts, changements de direction, appuis, oppositions, etc.). Toutefois, c'est bien le professeur qui en est l'auteur et malgré le vœu de mettre en travail des points particuliers qui se situent en dehors d'une dimension esthétique, il transmet, par cette écriture, non pas son style mais sa technique. Josette Féral rappelle que tous les « maîtres » de l'art théâtral, « de Meyerhold à Brook en passant par Appia, Craig, Reinhardt, Copeau, Dullin, Decroux, Lecoq, Vitez, Brook » se sont employés à « concevoir des exercices appropriés¹ » pour transmettre aux acteurs les principes de leur enseignement et par là même de l'art qu'ils souhaitaient pratiquer. D'une certaine manière, à travers ces « écritures passagères », c'est à un tel effort de conception que les professeurs des disciplines non-théâtrales sont invités. La transmission, par les metteurs en scène invités, d'exercices de leur invention est par contre très rare.

¹ Josette Féral, « Vous avez dit "training" ? », in Carol Müller (dir), *Le training de l'acteur*, op. cit., p. 24.

L'interprétation des écritures chorégraphiques et chantées est une expérience pour l'élève comédien qui consiste à la fois à respecter des contraintes et à découvrir, de manière approfondie, un langage étranger. Sa richesse nous semble donc à la fois pédagogique et artistique : pédagogique car l'interprétation d'une écriture quelle qu'elle soit et de manière accrue lorsqu'elle comporte des difficultés techniques (qu'elles soient corporelles ou vocales) implique le développement de compétences pour être en mesure de la prendre en charge à l'instar des comédiens du Théâtre du Soleil qu'Ariane Mnouchkine mettait à l'école (et à l'épreuve) des « formes des grandes traditions scéniques ou dramaturgiques¹ ». La découverte de ces langages constitue aussi un enrichissement artistique possible, à condition pour l'élève de ne pas limiter sa vision de ces autres arts aux propositions qui lui sont faites dans le cadre de l'école.

¹ Laurence Labrousse, « Ariane Mnouchkine, le corps disponible », in Carol Müller (dir), *Le training de l'acteur*, op. cit., p. 108.

4. Des outils techniques vivants

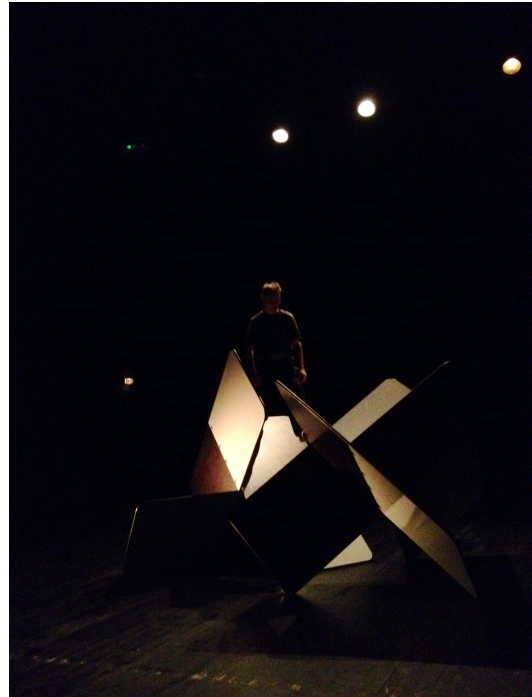
L'agrès pour le circassien et la partition pour le musicien ou le chanteur sont des outils concrets avec lesquels l'interprète travaille et sur lesquels il peut s'appuyer (à la fois en répétition, dans l'atelier et en représentation). Leur utilisation dans la transmission de ces disciplines dans la formation de l'acteur ouvre des voies de réflexion en lien avec les notions d'instrument et de partenariat. À travers l'analyse d'exemples que nous avons pu observer, nous proposons de développer quelques unes d'entre elles.

L'agrès acrobatique : objet « transitionnel¹ » et partenaire stimulant

La gymnastique et les arts du cirque se partagent le monopole de l'utilisation des agrès : or, les modes de relation à l'objet que ces deux disciplines proposent sont sensiblement différents. En effet, le gymnaste va s'appuyer sur l'agrès (au sens propre comme au figuré) pour réaliser des prouesses physiques, tandis que le circassien, lui, va faire de sa relation avec cet objet scénographique la source d'une création artistique. Dans les deux cas, un défi est lancé à la matière, mais sa finalité n'est pas la même. Dans le premier cas, il est instrumentalisation ; dans le second, interprétation (terme pris dans un sens large). C'est pour cette raison que nous nous intéressons au second.

Au TNS, en mars 2015, Marc Proulx dirige deux semaines de stage avec les élèves du Groupe 43 autour de la « machine² » qu'il a conçue et fait réaliser par les équipes techniques du théâtre. La machine pèse 80 kilos. Elle a grossièrement une forme d'hélice : Marc Proulx parle de « symétrie hélicoïdale »³.

Le premier prototype a été conçu en trois exemplaires, la plupart des expérimentations proposées par l'intervenant se faisant à trois ou quatre élèves par machine. D'abord imaginée pour des acrobates, Marc Proulx, encouragé par ses collègues des équipes techniques du TNS, Pierre



¹ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Folio Essais, Gallimard, (1971 – 1975 pour la traduction française), Paris, 2002.

² Marc Proulx désigne la structure qu'il a conçue par plusieurs expressions : « machine », « outil scénographique », « agrès acrobatique » ou « agrès de jeu ». Afin de fluidifier la lecture, nous utiliserons la première expression pour désigner spécifiquement cette invention (sans marque typographique particulière en dehors de cette première mention).

³ Crédits photo : Marc Proulx.

Albert et Roland Reinewald, la présente à Stanislas Nordey, profitant de la brèche ouverte par la non-reconduction de l'enseignement du masque pour lancer ce nouveau projet¹. La proposition est validée par la nouvelle direction qui lui accorde le budget pour la construire et le temps (deux semaines avec le groupe 43, une semaine avec le groupe 42) pour la tester avec les élèves. J'assiste au trois derniers jours du stage avec le groupe 43, conçu par l'enseignant comme une première phase d'expérimentation. À ce moment-là, Marc Proulx ainsi que les élèves sont enthousiastes et je me joins à eux, stimulée dans mes réflexions sur son enseignement par l'arrivée de ce nouvel élément. Je constate notamment combien l'utilisation de cet outil clarifie le parti pris du pédagogue et les grands principes qu'il transmet : le caractère concret de cet engin devient un appui fort pour développer et transmettre ses intuitions sensibles.

La machine est à la fois un agrès acrobatique (sa forme et les matériaux qui la composent mettent l'explorateur à l'épreuve) et un objet (encombrante mais légère, elle peut être déplacée aisément). Dans l'ordre, les élèves explorent d'abord la machine avec les sens : le toucher et la vue sont mobilisés. Marc Proulx attire même leur attention sur les sons, les odeurs, et à travers ces perceptions les histoires que ces différents *stimuli* réveillent chez eux. Puis, ils commencent à bouger sur elle ; les consignes sont concrètes : pousser, porter. Il s'agit d'abord de « faire monter progressivement la température² », c'est-à-dire d'échauffer, au sens propre, les corps, en s'appuyant sur les qualités intrinsèques de la machine : stabilité, taille, poids, forme, etc. Puis, vient le moment où c'est la machine qui est mise en mouvement : ses différentes surfaces d'appui (arêtes et points) permettent de la maintenir en déséquilibre et ainsi de la déplacer avec fluidité. C'est d'ailleurs cette qualité que Marc Proulx demande aux élèves : trois d'entre eux gravitent autour de chaque machine et s'organise un passage de relais, invisible et silencieux, qui permet de faire voyager la structure dans l'espace. Enfin, le déplacement collectif de la machine continue et au détour d'une rotation ou d'un basculement, les élèves inactifs commencent à se hisser dessus, et à profiter de ses mouvements pour glisser, tourner, se retourner, etc., effectuant alors parfois des enchaînements acrobatiques, la structure de l'agrès à l'appui.

On retrouve, dans ce travail, la relation si particulière de partenariat du funambule avec son agrès décrite par Jean Genet dans le texte éponyme :

Ton fil cependant – j'y reviens – n'oublie pas que c'est à ses vertus que tu dois ta grâce. Aux tiennes sans doute, mais afin de découvrir et d'exposer les siennes. Le jeu ne messiera ni à l'un ni à l'autre : joue avec lui. Agace-le de ton orteil, surprends-le avec ton talon. L'un à l'égard de l'autre, ne redoutez pas la cruauté : coupante, elle vous fera scintiller. Mais toujours surveillez de ne jamais perdre la plus exquise politesse.³

¹ Dans l'optique de Marc Proulx, la proposition de cet agrès n'est pas envisagée comme un remplacement de l'enseignement du masque. Néanmoins, il souligne qu'il a besoin de travailler avec des « medium » et que le masque comme la machine en sont. Il est intéressant de constater, à la suite de ce que nous avons noté sur le rapport au répertoire proposé par Stanislas Nordey, que cette proposition, novatrice et expérimentale, a été reçue positivement par la direction tandis que l'enseignement du masque était écarté : celui-ci représentant, à l'échelle des disciplines non-théâtrales, une forme de tradition.

² Marc Proulx (cours, 03/15).

³ Jean Genet, *Le funambule*, nrf, Collection Poésie, Gallimard, Paris, 1999, p. 120.

Respect et humilité sont les maîtres mots de la relation du funambule avec le fil : il travaille avec lui et en retour, le fil le fait travailler, ou même, pourrait-on dire, le travaille (comme on le dit d'un souci récurrent ou d'un matériau comme l'osier). De même, les explorations avec la machine permettent de mettre en jeu avec force et clarté les différents enjeux proposés par Marc Proulx dans son enseignement. En effet, compte tenu de ses dimensions, toute manipulation implique de fait une mobilisation entière du corps : il n'est quasiment nul besoin à l'intervenant de le rappeler, les corps s'organisent instinctivement pour prendre en charge l'agrès et ses contraintes. De plus, la plasticité de l'objet est un appel constant au réveil de l'appétit de découverte et de la curiosité des sens que Marc Proulx défend.

Manipuler un objet aussi imposant et complexe demande de réveiller une grande qualité d'attention ; d'autant qu'au début, les mouvements de la machine comportent une grande part d'imprévisibilité. On retrouve ici l'équation posée par Martine Maléval pour définir la relation que le circassien entretient avec l'agrès : « plus l'artiste veut dominer son sujet, et plus il doit se soumettre à son objet¹ ». Ce sont les contraintes de la machine qui font travailler les corps des élèves acteurs et non plus une volonté consciente ou le hasard des expériences (à travers l'improvisation notamment) : la relation de subordination à l'objet (lui-même soumis aux lois de la physique) est paradoxalement le support d'un travail sur la maîtrise et le lâcher prise. Plus les élèves portent un intérêt humble et curieux à cet agrès mobile, plus les découvertes sont grandes : comme le souligne Marc Proulx, les progrès de certains, aidés par ce support matériel et concret, sont manifestes. La difficulté impliquée par l'objet est le support d'un dépassement de soi sans que cela soit l'enjeu direct du travail : « Je ne serais pas surpris, quand tu marches par terre que tu tombes et te fasses une entorse », écrit Genet. « Le fil te portera mieux, plus sûrement qu'une route² ».

On retrouve dans ce paradigme les principes du « processus indirect » proposé par Anne Fischer : l'attention est détournée de la recherche consciente et volontaire d'une qualité ou compétence. Nous supposons que l'expérience de la manipulation de marionnettes dans la formation d'un acteur permet aussi de répondre à ce cahier des charges : déplacer l'attention vers un *autre* - marionnette ou objet – et se mettre à son service avec générosité. Toutefois, les contraintes de la marionnette sont à la fois d'une autre taille (rares sont les marionnettes plus grandes que l'interprète qui les manipule, à l'exception peut-être des « machines » de Nantes) et d'un autre ordre (la marionnette n'a pas seulement une matérialité, mais une identité). L'agrès acrobatique comme la machine est impersonnel. Marc Proulx constate :

J'ai vu que tout d'un coup c'était beaucoup plus concret pour certains qui avaient du mal avec le contact, où tu es avec une matière vivante, tu gères des états, tu gères des personnalités, des cultures, tout ce qu'on comporte : des poids, des énergies, des vitesses, des « j'ai envie, je n'ai pas envie ». C'est compliqué. [...] Le rapport à l'autre à travers la matière, tout d'un coup, ça leur parlait. J'ai vu

¹ Martine Maléval, « L'objet : le nœud gordien », in *Le cirque au risque de l'art*, ouv. coll. Sous la direction d'Emmanuel Wallon, Collection Apprendre, Actes Sud-Papiers, Arles, 2002, p. 100.

² Jean Genet, *Le Funambule*, op. cit., p. 109.

des centrages, des consciences tout d'un coup, des poids, des appuis dans le sol chez des gens pour qui je ne m'y attendais pas. (ent., 03/15)

La machine est un médium riche mais sans affect qui permet de mettre en travail les corps au contact de la matière. Aussi utiliser l'expression de Winnicott pour désigner une telle relation pourrait sembler inapproprié dans la mesure où « l'objet transitionnel » tel qu'il le définit dans *Jeu et réalité* suppose une relation de « possession¹ » (l'enfant s'arroge des droits sur lui²) et non pas de « subordination³ », telle que la présente Martine Maléval. Néanmoins, quand le théoricien définit plus précisément l'utilisation de l'objet par le sujet, il souligne que le facteur permettant cette action est la conscience que l'objet « fait partie de la réalité extérieure », soit qu'il échappe à « l'aire de contrôle omnipotent du sujet⁴ ». Pour introduire la problématique de ce développement, nous évoquons le caractère fusionnel de la relation au texte dans l'apprentissage de l'art de l'acteur : cette fusion déborde souvent par extension dans la relation que l'élève entretient avec lui, non pas sur le mode de la confusion schizophrénique (bien qu'il constitue un horizon fantasmagorique toujours assez actif), mais sur celui de la possession : il faut « s'approprier » le texte, le faire sien, le comprendre (au sens étymologique de prendre avec soi). L'interpréter en somme. En revanche, le travail avec la machine passait d'abord par une prise de conscience de ses contours et de ses contraintes : ce temps de la rencontre actait l'existence de l'objet et les lois physiques qui régissent son mouvement. Or personne n'osera prétendre les contourner : la première étape était donc connaissance et non pas directement interprétation.

Il n'en est pas toujours de même avec les textes. Un travail sur la tragédie classique par exemple ne passe pas systématiquement par l'étude technique des alexandrins, forme stylistique aussi étonnante et plastique, si l'on y regarde vraiment, que la « symétrie héliocœdale » de la machine. Ou bien, ce travail a lieu dans d'autres espaces de travail, artificiellement disjoints des problématiques d'interprétation : c'est en partie ce que proposent Alain Zaepffel dans ses cours de « Dictions/Musiques » mais aussi Robin Renucci dans le travail de lecture qu'il dirige au Conservatoire et ce qu'avant eux, Michel Bernardy tentait dans ses classes dites de « Langage » dans cette même école⁵.

Une des tentations du jeune acteur est de vouloir *faire* quelque chose du texte (de lui donner une valeur ajoutée) ou pire encore, de l'utiliser pour se mettre en valeur (soit de le transformer en faire-valoir). Épinglé dans ses fantasmes démiurgiques par le professeur, il se voit exhorté en retour à *ne rien faire*, à « s'abandonner au présent de la langue⁶ », à simplement le dire. De chef d'orchestre tout-puissant il devient magnétophone vivant : la chute est rude.

¹ Jean Genet, *Le Funambule*, op. cit., p. 41.

² *Ibid.*, p. 34.

³ Martine Maléval, op. cit., p. 100.

⁴ *Ibid.*, p. 176.

⁵ Cf. supra, « Les fidèles : danse et chant », Partie 2, III. 1., p. 279-284.

⁶ Philippe Delaigue dans le cadre d'un atelier d'interprétation autour des *Sincères* de Marivaux, ENSATT, promotion 76, octobre 2014. Propos de cours.

Dans le travail avec l'agrès acrobatique se tisse une véritable relation de partenariat, intime et respectueuse, qui ne bascule jamais dans l'un ou l'autre de ces extrêmes. Or, il nous semble que l'exercice n'est pas exemplaire, mais symptomatique d'une relation à l'*autre* (ici objet, mais potentiellement partenaire, espace, texte) tout à fait stimulante. Dans cette relation, il y a prise en charge de la matérialité d'une part (ici, de l'objet) et construction d'une attitude particulière à son égard. Dans son *Traité du funambulisme*, Philippe Petit décrit l'installation méticuleuse et pragmatique du fil : il en connaît les matériaux, les techniques, les lois, « acquérir ce savoir occupe une existence¹ ». Le circassien a une véritable connaissance physique de son objet : son appréhension n'est pas seulement le fruit de sa sensibilité artistique. Elle est technique et pratique.

La partition : un outil technique détourné

Aucune des écoles étudiées ne dispense de cours de solfège. De ce fait, les élèves ont une connaissance extrêmement hétérogène de la musique, dépendant de leur parcours de formation musical antérieur. La partition est avant tout mobilisée pour son caractère concret et visuel : cartographie plastique du morceau chanté, elle permet de se situer chronologiquement dans une continuité mais aussi de voir une correspondance graphique aux mouvements musicaux (quand ça monte, quand ça descend, quand il y a des silences). Aussi, la partition telle qu'elle est utilisée dans ces écoles est moins le support d'un langage étranger à décrypter par l'émission vocale que l'assurance de sa matérialité. André Litolff explique :

Je leur donne systématiquement les partitions. Pour que même graphiquement, ils puissent se repérer : au début, il y en a qui chantent une mélodie qui monte et ils sont persuadés que ça descend par exemple. Au moins, ça leur fait un contact matériel avec l'écriture musicale. Peu à peu, ils apprennent à identifier les notes, mais je ne passe pas de temps à leur enseigner le solfège. (ent., 01/14)

De même Sonia Nedelec souligne l'importance pour les élèves du fait de « voir le mouvement de la musique » afin qu'ils soient en mesure d'établir un « rapport entre la note qui monte et ce que ça fait dans le corps » (ent., 10/15).

Le parti pris d'Anne Fischer de travailler sans les partitions constitue une exception à cette règle : elle justifie son choix ainsi : « La partition fait qu'on est tendu sur la partition et que la mémoire ne travaille plus » (ent., 11/14). Elle souligne que sans faire recours à cet outil, la mémorisation des textes, des chants, mais aussi des expériences traversées dans le travail est alors plus profonde et plus physique. David Le Breton lorsqu'il analyse la différence entre l'écrit et l'oralité souligne que cette dernière « requiert l'attention² » de celui qui écoute tandis que le texte n'implique pas une telle acuité à l'instant étant donné que l'on peut y « revenir plus tard », « y entrer et en sortir à sa guise ». Compte tenu de la stratégie pédagogique de transmission d'Anne Fischer qui repose principalement sur la gestion de l'attention des élèves, cette absence de la partition se comprend aisément.

¹ Philippe Petit, *Traité du funambulisme*, Babel, Actes Sud, Paris, 1997, p. 33.

² David Le Breton, *Éclats de voix*, op. cit., p. 240.

Dans les autres enseignements du chant, la partition devient aussi un outil de mémorisation lorsqu'elle est utilisée comme support de notes écrites : les élèves y inscrivent les indications données par le professeur ou le répétiteur — souvent très denses étant donné la courte durée des cours de chant. Ils auront une trace claire et organisée de ce temps de travail encadré qui leur permettra de savoir exactement ce qu'il leur faut travailler seuls. En interprétation, l'élève sur le plateau a rarement son texte ou un carnet de notes à portée de main (cela représentant une contrainte évidente mais surmontable, pour le jeu). Sophie Proust souligne qu'en répétition, et en particulier en Europe non anglophone, il est rare « que les comédiens annotent leur texte avec leurs déplacements et les indications du directeur d'acteur¹ ». En cours de chant les « retours » du professeur sont souvent denses et précis et la mémoire des mots utilisés est importante pour ne pas déformer les informations transmises une fois le cours terminé.

D'autres outils comme l'enregistrement audio sont aussi mobilisés dans ces cours. On enregistre la voix du pianiste ou du professeur prononçant le texte d'une chanson en italien afin de le revoir, ou même la voix du professeur pour travailler sur la justesse de la ligne mélodique. Dans ce dernier cas, l'utilisation de cet outil comporte une part de subjectivité : une fois seul, l'élève va chercher à reproduire ce qu'il entend plus qu'à trouver la justesse. Cette observation fait entreprendre à Sonia Nedelec à l'ESTBA de transmettre à ses élèves les bases de la phonétique afin qu'ils puissent être en mesure de décrypter, seuls, la prononciation de langues qui leur seraient inconnues et non pas reproduire une interprétation qui les limiterait. Entreprise intéressante dans la perspective d'une totale autonomie de l'acteur, mais difficilement réalisable dans le temps imparti à cet enseignement au sein de l'école et conduisant à l'apprentissage d'un savoir dont les chances d'être mobilisées dans une carrière sont assez maigres.

Plus largement, l'utilisation des partitions dans la transmission du chant mais aussi de la pratique instrumentale peut initier les élèves à un autre rapport aux écritures. En effet, une élève du TNS ayant pratiqué le piano à haut niveau plus tôt dans son parcours souligne que la « rigueur de devoir déchiffrer une partition » permet d'éviter la précipitation avec laquelle « on lit et on se fait une idée » quand il s'agit d'un texte de théâtre (D., TNS, groupe 43). Envisager le texte comme une partition c'est prendre en compte sa dimension plastique et ne pas le réduire à sa dimension signifiante : pour faire l'apprentissage de cette patience, l'interprétation musicale peut être une maïeutique précieuse.

¹ Sophie Proust, *La Direction d'acteurs*, op. cit., p. 287.

« Pour moi, ce qui est vivant, c'est le moment de la recherche et pas les "méthodes" », déclare Marc Proulx aux élèves du groupe 43 en mars 2015. En effet, il y a une vitalité certaine dans les propositions que nous venons d'étudier où l'expérimentation est au centre, soit du processus de création, soit du processus d'apprentissage. Toutefois, la déclaration de Marc Proulx véhicule une idéologie qu'il nous faut questionner : ne peut-il pas y avoir de méthode vivante ? Dans quelle mesure les éléments méthodiques que l'on a pu identifier dans l'enseignement des disciplines non-théâtrales ne sont-ils pas, eux-aussi, source de vitalité pour l'élève ? C'est à ces questionnements que sera consacré le troisième développement.

III. PRATIQUER LES AUTRES ARTS EN CHEMIN VERS LE JEU

Les grands réformateurs du XXe siècle ont rêvé et cru à un apprentissage possible du jeu. Ils ont créé des écoles dans lesquelles la formation passait à la fois par la traversée d'une multitude de disciplines non-théâtrales, par la pratique de ce que Béatrice Picon-Vallin nomme des « disciplines spécifiques¹ » et enfin par l'expérience synthétique du jeu à travers l'interprétation du répertoire. Dans ses écrits, Charles Dullin par exemple établit une distinction claire entre ce qui relève de « l'entraînement corporel² » de fond, ce qui tient à l'apprentissage de « la théorie et la pratique du jeu dramatique³ » et enfin, le travail d'interprétation des textes à proprement parler (prenant en compte la notion de genre et de style). Dans son Atelier, le premier passait par la pratique de disciplines non-théâtrales, à travers des cours de danse classique, de claquettes, d'escrime et de pantomime, tandis que le second correspondait à l'enseignement de l'improvisation. Dans cette logique, la pratique des disciplines non-théâtrales était présentée comme un « équivalent de la diction mécanique⁴ » visant seulement à « préparer⁵ » et « assouplir⁶ » le corps, alors que l'improvisation était envisagée comme un moyen pour « préparer l'instrument favorable à l'éclosion d'un mouvement théâtral moderne⁷ ». Dans les écrits de Stanislavski, de Meyerhold et de Copeau, on retrouve une telle division des tâches.

Pour une meilleure lisibilité de cette logique, nous proposons de la modéliser.



À la suite des pédagogues cités, nous proposons de distinguer trois contextes dans la formation de l'acteur : celui de la préparation ou travail de fond, celui de l'apprentissage du jeu et enfin, celui de sa mise en pratique à travers l'exercice de l'interprétation. Dans leurs propositions, théoriques et pratiques, ceux-ci étaient à la fois séparés et interdépendants, selon une logique chronologique plus que hiérarchique, la définition précise d'objectifs rapportés à la pratique de chacun de ces enseignements leur permettant d'en délimiter les contours. Les raisons d'être de l'insertion de disciplines-non-théâtrales dans les programmes étaient clairement justifiées et en même temps

¹ Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives théâtrales*, op. cit., p. 46.

² Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 120.

³ *Ibid.*, p. 109.

⁴ *Ibid.*, p. 120.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*, p. 126.

circonscrites. Si on reprend les qualificatifs problématisés au début de cette étude, dans ces programmes pédagogiques, elles étaient considérées comme essentielles (donc incontournables), mais pas centrales. « C'est un moyen, non pas une fin¹ », précise Dullin.

Dans les écoles supérieures d'art dramatique, l'interprétation constitue le centre névralgique de la formation. Ce faisant, l'apprentissage du jeu ne fait pas l'objet d'un enseignement direct. Dans cette réorganisation, le statut des disciplines non-théâtrales est ambigu. Aussi, il y a un cœur vacant dans ces formations, qui brouille la logique centre/périphérie et se répercute sur la transmission des autres arts. Dans cette partie, nous nous demanderons dans quelle mesure ces enseignements peuvent, pour l'élève acteur, constituer le lieu d'un travail, non seulement de préparation de son instrument, mais aussi de développement de ses facultés interprétatives, et s'ils sont en mesure de l'accompagner sur des sujets en lien avec la spécificité de son art. Ainsi, malgré l'affirmation selon laquelle « le jeu s'enseigne » et « plus encore, il s'apprend² », il s'avère que sa transmission dans ces écoles demeure, *in fine*, incertaine.

¹ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 120.

² Josette Féral, « L'école : un obstacle nécessaire », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu*, op. cit., p. 19.

1. Jouer le jeu de l'interdisciplinarité : faire de cette « fiction pédagogique¹ » une source d'apprentissages sur le jeu

Des fois, j'ai l'impression que tu apprends plus à jouer en allant vivre ta vie dehors ou en allant prendre des cours de danse ou de musique ; en apprenant la musique, en apprenant à chanter, plutôt qu'en faisant des scènes, en faisant des spectacles, des productions. Parce qu'en fait le jeu c'est tellement flou, c'est tellement... Pour progresser, il faut travailler ta sensibilité. Et comment tu fais pour agrandir ta sensibilité et tes sens ? Pour moi, ça passe plus par les cours annexes aux cours de jeu : les cours de corps, de taï-chi, de butô, de chant, de violoncelle. De tout ça. (E., TNS, groupe 42)

À la suite de cette élève du groupe 42 du TNS, nous proposons de considérer la pratique des disciplines non-théâtrales dans la formation de l'acteur comme un contexte possible d'apprentissage du jeu, hypothèse légitimée par la proximité sensible entre l'acte d'apprendre et de celui de jouer. Dans son ouvrage *Les Jeux et les hommes*, Roger Caillois définit ce dernier comme un mode d'apprentissage « capital dans l'histoire de l'affirmation de soi chez l'enfant », lieu de « formation de son caractère² ». « Le jeu ne prépare pas à un métier défini, il introduit à la vie dans son ensemble en accroissant toute capacité de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés³ ». En retour, nous proposons d'envisager l'apprentissage de quelque discipline que ce soit, et de manière accrue lorsqu'il s'agit d'une matière artistique, comme une possible source de compréhension sur l'art de l'acteur, à condition, de « jouer le jeu », c'est-à-dire de respecter les contraintes de la discipline en question (tant sur le plan formel qu'éthique) et d'adopter une attitude d'écoute et de disponibilité à toute épreuve vis-à-vis de la matière transmise et de sa transmission en elle-même.

Ap-prendre « l'habitude de faire toujours aussi bien que possible tout ce que l'on fait »

« On ferait des cours de pâte à modeler sur le toit du TNS, je pense que j'en tirerais quelque chose », assure G., élève du groupe 43 (TNS). Sur le mode de la blague, il pointe une dimension que relevait déjà Jacques Copeau dans ses écrits sur *L'École*.

Avant toute chose : être dans la situation, dans l'état pour recevoir le personnage qui entre en vous. Et cela n'est pas l'affaire d'un instant. Cela demande une discipline dure et quotidienne, de toute la vie : l'habitude de faire toujours aussi bien que possible tout ce que l'on fait, et les choses les plus différentes.⁴

L'application au travail figure au rang des qualités essentielles de l'interprète. Or la multiplication des enseignements et des disciplines dans les formations étudiées permet en partie d'entraîner cette « habitude de faire toujours aussi bien que possible tout ce que l'on fait, et les choses les plus différentes ». On retrouve ici la notion de « fiction pédagogique » proposée par Eugenio Barba et évoquée à propos de l'enseignement de Françoise Rondeleux au TNS. L'« exercice technique⁵ » se

¹ Eugenio Barba, « Le protagoniste absent », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur*, op. cit., p. 85.

² Roger Caillois, *Les Jeux et les hommes*, op. cit., p. 21.

³ *Ibidem*.

⁴ Jacques Copeau, « L'art du Comédien », Premier Tableau : 1921, in *L'École*, op. cit., p. 297.

⁵ Jean-Marie Pradier, « Eugenio Barba : l'exercice invisible », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur*, op. cit., p. 78.

présente comme une propédeutique à la « fiction dramatique¹ ». De même, Roger Caillois met en évidence que pour les jeux qui ne comportent pas, ou peu de règles, comme celui de l'incarnation, « le sentiment du *comme si* remplace la règle et remplit exactement la même fonction² ». Il conclut que dans ce cas « la règle crée une fiction³ » ; plus encore, ajouterons-nous, elle est un catalyseur de fictions. La capacité à habiter des contraintes (techniques, formelles) est au cœur des arts d'interprétation. Or tout apprentissage didactique suppose des principes et des conventions que l'élève doit respecter le temps de la classe : il pourra ensuite les transgresser, les contourner, ou les oublier, mais avant toute chose, il doit s'y plier. Cette exercice d'adaptation — de l'élève cette fois, et non de la discipline (dans les deux sens du terme) — recèle une véritable source d'apprentissage.

Plus précisément, à travers cette formule, Copeau relève la nécessité, pour le comédien, de développer une qualité d'implication à toute épreuve. Elle est d'autant plus patente aujourd'hui. En effet, dans son parcours professionnel, l'acteur sera potentiellement chargé de s'emparer d'une grande diversité de rôles, d'esthétiques et de propos qu'il devra défendre sans nécessairement être touché ou même intéressé par eux. Pourtant, sa mission d'interprète consistera à mettre toutes ses compétences, son intelligence et sa sensibilité, au service de ces cahiers des charges changeants et souvent imposés de l'extérieur. Le directeur du Vieux-Colombier suggère aussi que le développement de cette qualité d'implication est un atout majeur pour faire émerger un état ou croire à la véracité d'une situation ou d'un personnage : le précepte qu'il formule concerne donc à la fois une attitude dans l'apprentissage et une disposition au jeu. Or comme le rappelle Yoshi Oïda, la qualité d'implication de l'acteur au travail en conditionne les bénéfices. Selon lui, quand il s'exerce, le comédien doit toujours imaginer la présence d'un public afin d'être au meilleur de lui-même (alors même qu'il n'y a aucun enjeu réel direct) et se défier de « l'à-peu-près » : « de cette manière, la qualité du travail s'améliore, et l'entraînement sera véritablement utile⁴ »

De par leur diversité et leur altérité, les disciplines non-théâtrales mettent cette attitude à l'exercice. En les pratiquant dans la formation, l'élève développe sa curiosité et sa capacité à s'impliquer dans une matière qu'il n'a pas nécessairement choisie. Pour ce faire, il est aidé par l'engagement pédagogique des enseignants, qui le stimule ostensiblement. Plusieurs d'entre eux rapportent d'ailleurs leur désir d'enseigner à leur propre plaisir d'apprendre. Muriel Barra parle de son amour pour le « jeu d'apprendre » (ent., 09/15) ; Fernand Simon raconte : « J'avais moi-même pratiqué énormément de choses. J'aimais apprendre et j'ai essayé de leur transmettre ça : aimer apprendre et ne pas chercher le résultat » (ent., 03/15). La mission première de tout pédagogue est de susciter, en le transmettant, l'appétit et le désir d'apprendre des élèves. Toutefois, dans ces écoles, les metteurs en scène invités, ne se préoccupent pas toujours de réveiller cette flamme chez les élèves et viennent avant tout transmettre une vision artistique.

¹ Jean-Marie Pradier, « Eugenio Barba : l'exercice invisible », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur*, op. cit., p. 78.

² Roger Caillois, *Les Jeux et les hommes*, op. cit., p. 40

³ *Ibidem*.

⁴ Yoshi Oïda, *L'Acteur invisible*, Le temps du théâtre, Actes Sud, Paris, 1998, p. 40.

Apprendre à apprendre et construire sa confiance

Les responsables de ces formations insistent sur le fait que l'apprentissage de l'art de l'acteur se fait tout au long d'une carrière et non seulement dans l'enceinte privilégiée et le temps resserré de l'école. On ne forme pas un acteur en trois ans. Aussi, apprendre à apprendre — ou ré-apprendre à apprendre, si l'on en croit les critiques formulées à l'adresse, d'une part de l'enseignement général dans l'Éducation nationale¹, d'autre part des formations initiales — devient l'un des enjeux phares de ce moment liminaire. Or l'apprentissage des autres arts vivants facilite cette entreprise dans la mesure où il repose sur le postulat que l'élève ne sait pas encore ce qui va lui être enseigné, lui accordant un droit à l'erreur plus explicite. En cours de chant, de danse ou d'acrobatie, l'élève comédien peut être complètement débutant : il n'est pas attendu de lui qu'il sache chanter ou danser avant que de l'apprendre. Alors qu'en matière de théâtre, les processus de transmission découlent du présupposé inverse : « si vous êtes rentrés au Conservatoire, c'est que vous saviez déjà jouer : vous savez jouer² ! » déclarait Marcel Bozonnet aux élèves reçus au concours.

Ces enseignements constituent donc des contextes d'apprentissage rassurants où l'élève peut densifier sa confiance dans son propre travail. À son entrée au TNS, E., élève du groupe 42, avait le choix entre poursuivre le piano (dont elle maîtrisait déjà des rudiments) ou aborder un autre instrument : elle se décide pour la seconde option dans l'optique de « recommencer [...] à zéro » et de se « voir progresser » (E., TNS, groupe 42). Elle souligne l'importance de ce second point : dans un tel apprentissage, la progression est palpable, alors que sur le plateau, cette auto-appréciation du travail en cours est moins évidente. Questionnés sur ce sujet, les élèves peinent parfois à répondre et à estimer le chemin parcouru depuis leur entrée dans l'école et les compétences réellement acquises. Fanny Sintès, élève au CNSAD ayant suivi la formation du CNAC pendant un an, rapporte avoir puisé dans l'enseignement du cirque une « confiance en [sa] capacité de faire³ » (ce qu'elle avait envie de faire), autrement dit de parvenir à réaliser des objectifs qu'elle s'était fixés. Dans cette discipline, le travail d'entraînement porte des fruits visibles qui permettent d'estimer sa progression de manière évidente. Elle confie qu'être reçue au concours du Conservatoire n'avait pas constitué une telle source de confiance en son potentiel étant donné le flou sur les critères de sélection. Élève en première année dans cette école, elle peine à trouver sa place et découvre finalement dans cette année de césure au CNAC un apprentissage concret qui forgera en elle la confiance nécessaire pour aborder ensuite plus sereinement la formation au CNSAD.

Construire une confiance en ses propres capacités est le fruit du travail de toute une vie. Néanmoins, c'est un sujet essentiel dans une formation et il semblerait que ce soit un bénéfice indirect (mais non-négligeable) de la pratique des autres arts dans celle de l'acteur.

¹ Cf. note 1, p. 478.

² Marcel Bozonnet, in *Rue du Conservatoire*, documentaire réalisé par Sylvie Faguer et Jean-Luc Léon, la Sept-ARTE/Album productions, Paris, 1998, 38 : 05. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

³ Fanny Sintès, « Table ronde : Les dramaturgies plurielles s'apprennent-elles ? », CNT, jeudi 18 février 2016. Propos retranscrits par Emma Pasquer.

Une propédeutique au jeu

Aussi, au-delà des compétences techniques qu'elles permettent de développer, nous proposons de considérer les disciplines non-théâtrales comme source d'une propédeutique au jeu. C'est d'ailleurs précisément dans cette perspective que Marc Proulx place son enseignement au TNS : « C'est comme si tout ce que l'on fait était une préparation à étudier les grands philosophes, comme si l'on se préparait à aller étudier les grands maîtres [...]. Donc c'est un peu du débroussaillage pour réveiller des énergies, réveiller des appétits [...] » (ent., 11/13). Plusieurs élèves témoignent avoir puisé dans ces enseignements des outils non seulement techniques mais en lien avec le cœur même de leur art : l'interprétation. « Un metteur en scène peut te dire que là, il n'y croit pas, qu'il y a un truc bizarre ou que l'on n'entend pas et du coup, grâce aux cours de chant, etc., on peut se dire : "ah c'est peut-être parce que je place mal ma voix, ou que je suis pas échauffée" » témoigne L. élève de la promo 2016 au CNSAD. De même, Sophie Lannefranque, metteuse en scène ayant suivi sa formation à la Comédie de Saint-Étienne, confie lors d'une table-ronde devoir à la rencontre avec un chorégraphe, les compétences principales qu'elle mobilise dans son métier : « Il m'a appris à parler aux acteurs, à remplacer les longs monologues intellectuels que je faisais par une phrase d'ordre sensible, poétique¹ ».

De même, le travail que propose Anne Fischer par exemple, à travers la pratique du chant, vise à développer la présence à soi-même et une attitude créatrice et sensible pour s'orienter vers un lâcher prise et une authenticité plus grande : autant de sujets cruciaux pour l'art de l'acteur. Bien sûr, ils sont implicitement au programme des ateliers d'interprétation comme autant de données essaimées dans les retours et réflexions de l'intervenant. Toutefois, si je compare le travail proposé par cette dernière avec les répétitions auxquelles j'ai pu assister, la différence d'ambiance est palpable : d'une certaine manière, dans le premier contexte, l'élève est mis au centre et sa progression sur ces points (à travers l'exploration vocale) est l'enjeu principal du travail, tandis que dans le second, le texte dramatique et plus largement le projet de création prennent souvent le pas sur les bénéfices que l'acteur en retire en termes d'apprentissage. Lors d'un stage en novembre 2014 à l'ENSATT, une élève confie une anecdote à la même professeure de chant : pendant la répétition d'une scène, elle décide de s'asseoir sur une chaise à un moment précis et éprouve, à ce moment-là, une sensation de justesse dont elle ne saisit pas exactement la source. Dans ses retours, le metteur en scène entérine cette observation intérieure de la comédienne en lui disant : « ce moment où tu t'es assise était très bien, on le garde ». L'élève est démunie : elle raconte qu'elle s'était toujours assise pendant cette scène et qu'elle n'avait rien fait de plus ou de moins lors de ce passage. Le metteur en scène a donc validé la justesse de son élan (qu'elle-même avait perçu de l'intérieur) et commandé que le résultat (s'asseoir à ce moment-là) soit reproduit sans apporter à la comédienne des éléments concrets sur le chemin à emprunter pour tenter de retrouver la source de cette impulsion, ou du moins identifier les dispositions qui ont aidé à

¹ Sophie Lannefranque, Table-ronde entre comédiens formés dans les grandes écoles et représentants du ministère de la Culture, CNT, Paris, 16 septembre 2003. In *La Formation des comédiens en Europe occidentale*, Ubu, op. cit., p. 140.

sa naissance. Anne Fischer revendique qu'à travers son travail, ce sont de tels outils que les élèves peuvent attraper : « Parfois, en répétition, les metteurs en scène vous disent des choses comme “ne fais pas, soit !” et vous vous demandez, “alors, qu'est-ce que je fais ?”. Ce travail permet de donner des moyens concrets pour développer votre présence organique » (cours, 11/14).

L'expression utilisée par la pédagogue — « présence organique » — pourrait justement paraphraser ce que nous avons nommé le jeu. Les pédagogues du XXe siècle ont mis l'accent sur l'existence de dispositions (ou prédispositions) au jeu sur l'observation desquelles ils ont travaillé à fonder leur enseignement. Or pour prolonger ces exemples et témoignages, il nous semble nécessaire d'étudier dans quelle mesure les autres arts vivants sont à même de fournir des outils similaires au comédien en formation. Existe-t-il un « état créateur » ou « état de jeu » qui soit proprement interdisciplinaire¹ ?

2. Un « état créateur » à la croisée des disciplines

« État créateur² » : l'expression, mentionnée à maintes reprises dans les ouvrages de Stanislavski, fait l'objet d'un chapitre entier dans *La Formation de l'acteur*³. Le pédagogue et metteur en scène commence par y distinguer le pianiste du peintre et de l'acteur : il définit le mode d'expression de ce dernier comme la mobilisation de « tous les “facteurs” de sa vie intérieure ». Pour ce faire, il doit rassembler « son esprit, sa volonté, ses sentiments » et s'adresser aussi bien à « son instrument spirituel » que son « instrument corporel⁴ ». Au-delà d'une simple (mais néanmoins nécessaire) mise en condition physique et vocale, c'est cet échauffement intérieur que visait son enseignement. Or un certain nombre d'éléments qu'il mentionne pour caractériser cet état se retrouvent dans les enseignements non-théâtraux comme autant de sujets mis en travail par ces techniques : au premier rang, la notion d'attention (*awareness* en anglais), mais aussi celle de fluidité. Les enseignements observés à l'appui, nous verrons qu'ils peuvent, dans une certaine mesure, devenir des espaces de développement de ces facultés. Enfin, le fait de modifier son rapport à la peur — ou « trac » — et d'apprendre à la traverser pour en faire un moteur de jeu sera envisagé comme un horizon potentiellement fédérateur entre tous les interprètes du spectacle vivant.

¹ Le travail de Claire Besuelle, portant essentiellement sur cette question, il est à espérer qu'il apporte des éclaircissements attendus à ce sujet. Cf. note 3, p. 521.

² Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., Chapitre XIV, « L'état créateur », p. 293-303.

³ À partir de Stanislavski se crée une lignée de réflexions sur l'acteur qui fait de cette pensée une influence majeure au XXe siècle pour les chercheurs et théoriciens du jeu de l'acteur. Pour ne pas encombrer la lecture, nous nous limiterons bien souvent dans cette sous-partie à des références issues de ses ouvrages.

⁴ *Ibid.*, p. 293.

Développer une attention physique

Stanislavski insiste sur l'importance pour le comédien du développement de son attention — précisons d'une attention physique, au risque du pléonasme — : « C'est cette attention qui aide à créer la continuité de la ligne d'action, si essentielle à notre art ». Et il ajoute : « Ceci est tout aussi essentiel pour les autres arts¹ ». En effet, en observant les cours, il m'est apparu très clairement que cette notion était abordée, directement ou indirectement, dans quasiment tous les enseignements non-théâtraux. Les élèves utilisent d'ailleurs fréquemment ce terme dans leurs descriptions de ces pratiques, ceux qui étudient au TNS aux côtés de Marc Proulx par exemple mettent l'accent sur « l'attention aux choses » et « la qualité d'attention » que ses cours permettent de développer (D. et G., TNS, groupe 43). Dans la première partie de ce développement, nous avons déjà montré que le développement de sa conscience corporelle au sens large comptait parmi les objectifs principaux de la formation sur le plan technique². Or les contraintes dans lesquelles certaines de ces techniques placent le corps constituent la source d'un rehaussement du niveau d'attention. Peter Brook expliquait d'ailleurs ainsi la raison d'être de l'acrobatie dans la formation du comédien :

Lorsque nous faisons des exercices d'acrobatie, ce n'est pas pour la virtuosité, ni pour devenir des acrobates géniaux (encore que cela puisse être parfois utile et merveilleux), mais pour la sensibilité [...]. Il est très facile, en effet, d'être sensible dans la langue, dans le visage, dans les doigts : mais ce qui n'est pas donné et doit être acquis par des exercices, c'est la même sensibilité dans le reste du corps : les jambes, le dos, le cul... Sensible veut dire que l'acteur est à chaque instant en contact avec tout le corps.³

À plusieurs reprises en cours de danse, je constate en tant qu'observatrice combien la difficulté représentée par l'altérité du langage chorégraphique oblige l'élève à une qualité d'attention qui densifie sa présence. Lors d'une répétition de l'atelier-spectacle *Nuits* dirigé par le chorégraphe Daniel Larrieu en janvier 2015, je note dans mon carnet de bord :

Il y a une forme de SILENCE dans ces corps qui bougent. L'écriture chorégraphique, même très simple, fait que les corps se dessinent, qu'il y a moins de parasites ; présence qui vient du fait que toute leur attention est à ce qu'ils font : ils sont, tout entier, en train de faire quelque chose. Leur attention est augmentée, il me semble, du fait de la difficulté que représente la tâche de danser pour la plupart : tâche qui engage la conscience du rythme, de l'espace, des autres et la mémoire des gestes (mémoire physique) simultanément.

Interrogé sur son expérience avec les comédiens, Daniel Larrieu rapporte une remarque similaire (utilisant quasiment les mêmes mots) : « Il y a des gens qui m'ont dit ça : "c'était beau ce silence qu'il y avait dans les corps" » (ent., 03/15). De même, à l'occasion d'une discussion en fin de cours à l'ESAD, Valérie Onnis confirme mon observation : « La difficulté enlève des parasites et amène une qualité de concentration, de concret et de présence » (cours, 12/14). Obligés d'être tout à ce qu'ils font pour réaliser une séquence de mouvements par exemple, ou interpréter un air d'opéra⁴, les élèves

¹ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 65.

² Cf. supra « Prises de conscience vs intégration », Partie 4, I. 3., p. 494-497.

³ Peter Brook, *Le Diable c'est l'ennui*, Actes Sud-Papiers, Arles, 1991, p. 31.

⁴ Cf. supra « Jouer le jeu de l'altérité : la technique du chant comme "fiction pédagogique" – le cas de l'enseignement de Françoise Rondeleux (TNS) », Partie 3, III. 1., p. 341-348.

acteurs ne sont plus (ou presque) préoccupés par le résultat et disparaît, avec cette concentration, le souci de soi et de son image.

De cette inquiétude qu'il rapporte à la préoccupation du public, Dullin faisait le principal problème de l'acteur, source de contractions nocives pour une véritable liberté d'interprétation. Pour y remédier, il préconisait la chose suivante : « C'est en s'absorbant dans son jeu qu'il parviendra à se décontracter¹ ». En s'absorbant dans son chant ou dans sa partition chorégraphique, l'acteur entraîne pareillement sa capacité à être entièrement dans l'exécution d'une action scénique plutôt que dans son commentaire, et la difficulté technique de l'exercice facilite en réalité cet objectif.

Plus encore, à travers ces enseignements, l'élève est conduit à s'intéresser mais aussi à agir sur ses sensations. Le fait de prêter attention à ses sensations devient alors une clé essentielle pour développer une plus grande qualité de présence. A., élève de l'ESTBA, raconte avoir été surpris et heureux de constater combien le travail de la technique vocale l'accompagnait dans la recherche d'une justesse d'interprétation : « Je sentais vraiment ma sangle abdominale avec le piston se lever et descendre et c'était jouissif d'être en jeu et d'être là ». Le psychanalyste Winnicott affirmait : « jouer c'est faire² ». Nous prolongeons cette affirmation, nos observations de terrain à l'appui, en affirmant que jouer c'est « faire attention ». Sur ce point, les autres arts ont beaucoup à apporter au comédien.

S'é-chauffer corps et âme : fluidité et plaisir au cœur de l' « état créateur »

La seconde notion transversale est la fluidité : Stanislavski parle de « continuité », ou de « ligne continue » et montre son importance, non seulement pour l'acteur, mais dans la pratique de tous les interprètes du spectacle vivant. Il va même jusqu'à affirmer que c'est « précisément dans cette notion de continuité que l'art proprement dit prend sa naissance, qu'il s'agisse de musique, de voix, de dessin, ou de mouvement corporel³ ».

Tant qu'il n'existe que des sons séparés, des cris, des notes au lieu de musique, des traits ou des points au lieu de dessin, des secousses spasmodiques au lieu de mouvements coordonnés, il ne saurait être question ni de musique, ni de chant, ni de peinture, ni d'architecture, ni de sculpture, ni de danse, ni finalement d'art dramatique...⁴

Si les propos du maître russe pourraient être largement contredits au vu des expérimentations qui voient le jour sur les scènes contemporaines, ils résonnent cependant avec les enseignements non-théâtraux que j'ai pu observer. Annie Suquet souligne que depuis le début du XXe siècle la « conscience du mouvement comme continuum⁵ » traverse et dépasse les arts de la scène. De ce fait,

¹ Charles Dullin, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, op. cit., p. 114.

² D. W. Winnicott : « Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit *faire* des choses, et non simplement penser ou désirer, et *faire des choses, cela prend du temps*. Jouer, c'est faire ». Voir *Jeu et réalité*, op. cit., p. 90.

³ Constantin Stanislavski, *La Construction du personnage*, op. cit., p. 66.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les Mutations du regard. Le XXe siècle*, op. cit., p. 414.

l'un des rôles assigné à l'échauffement (dans les classes de danse par exemple¹, mais aussi, d'une certaine manière, en chant) est d'agir sur ce qui entrave cette circulation interne (tensions, rétentions, efforts). À travers l'exemple didactique du soulèvement du piano, Stanislavski montre que la « détente musculaire² » est non seulement nécessaire pour « le bon fonctionnement de l'acteur » mais aussi pour le développement de sa « faculté créatrice » et la circulation de sa « vie intérieure³ ». Aussi, diminuer les tensions musculaires nécessite un travail corporel auquel les disciplines non-théâtrales peuvent fournir des outils.

Dans ses cours, Valérie Onnis engage les élèves à « [trouver] la fluidité, un mouvement continu, même si à l'intérieur, il y a des changements de rythme » (cours, 03/15). La pratique du *contact impro*, que la danseuse intègre régulièrement à son enseignement, place cet enjeu au centre⁴. De même, dans le travail avec le groupe 42 en décembre 2014, Françoise Rondeleux mettait l'accent sur la qualité « *legato* » du chant : « il n'y a pas de trous ». « Quand tu commences à chanter complètement relié, tu es dans le chemin et ça marche » (cours, 12/14). Dans ses propos, la pédagogue insiste sur la notion de continuité, qui n'est pas nécessairement celle du son (puisqu'il peut être entrecoupé de silences) : « Cherchez la continuité et l'homogénéité des notes et pas l'enchaînement, les unes après les autres » (cours, 11/13).

À l'horizon de ce travail sur la fluidité (physique et vocale), on trouve la recherche du plaisir, d'autres diront la joie. Meyerhold le décrivait en ces termes : « La création est toujours joie. L'acteur qui joue Hamlet mourant ou Boris Godounov doit palpiter de joie. Son élan artistique lui donne le voltage intérieur, la tension qui le fait miroiter de toutes ses couleurs⁵ ». Relativement aux cours et stages d'interprétation auxquels j'ai pu assister, il m'a semblé que cet aspect de l'apprentissage prenait une place importante dans la transmission des disciplines non-théâtrales.

Dans son enseignement, Anne Fischer choisit de faire chanter les élèves en chœur car cette expérience comporte une dimension euphorisante qui nourrit l'interprète. Dans son ouvrage déjà cité sur la voix, David Le Breton conte le rôle du sopraniste Farinelli dans le soin de la dépression de Philippe V à la cour d'Espagne, d'Elisabeth Farnese, dont la voix « a réussi à dissoudre une part de sa mélancolie⁶ ». Il cite aussi Roland Barthes qui pointe que le chant est essentiellement « cénesthésique » c'est-à-dire qu'il est lié à un « sensualisme interne, musculaire et humoral », la voix

¹ En particulier lorsqu'elles puisent dans les pratiques somatiques pour proposer un travail physique dont le point de départ est l'intériorité. Cf. supra « Les nouveaux-venus : pratiques somatiques et autres techniques de soi », Partie 2, III. 1., p. 290-292.

² Constantin Stanislavski : « — Tout en continuant de soulever le piano, dit le Directeur à l'un de ses élèves, multipliez rapidement 37 par 9. Comment, vous ne pouvez pas ? Eh bien faites appel à votre mémoire visuelle, et dites-moi combien il y a de magasins du coin de la rue jusqu'au théâtre... Vous ne pouvez pas non plus ? Alors, chantez-moi la *Cavatina* de Faust. Pas moyen ? Eh bien, essayez de retrouver le goût du civet de lapin ou la sensation du velours, ou une odeur de brûlé... ». In *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 122.

³ *Ibid.*, p. 123.

⁴ Cf. infra, « Principes et protocoles de l'improvisation dansée », Partie 4, II. 2., p. 536-544.

⁵ Meyerhold, « Meyerhold parle – Réflexions de Meyerhold notées par A. Gladkov », in *Écrits sur le théâtre*, tome IV, op. cit., p. 316.

⁶ David Le Breton, *Éclats de voix*, op. cit., p. 193.

se diffusant par « insinuation » à travers « toute l'étendue du corps¹ ». Le fait de chanter à plusieurs ajoute à ce plaisir des sens la galvanisation de l'élan collectif : avant les représentations de *Nuits*, à l'ENSATT, les élèves de la promotion 74 chantaient systématiquement ensemble, à la fois pour s'échauffer la voix, mais aussi pour instaurer, de manière simple et concrète, une écoute collective et enfin pour stimuler la joie des interprètes, moteur essentiel pour le jeu. Pour les élèves ayant déjà une certaine aisance dans la voix parlée, Françoise Rondeleux déclare que la pratique du chant devient l'occasion de « gagner en ouverture et en plaisir » (ent., 11/13). De même, Caroline Marcadé parle de l'enivrant « plaisir de la danse » qu'elle dit avoir tenté, tout au long de ses années d'enseignement, de transmettre aux élèves tandis que Valérie Onnis précise : « plaisir de la danse contemporaine » (ent., 03/15). La formule utilisée par les deux femmes semble désigner un plaisir qui serait propre à la pratique de leur discipline : or, si plaisir spécifique il y a, il nous semble qu'il est moins lié aux conventions esthétiques de leur art qu'au « plaisir musculaire² » de la mobilité auquel donne accès le mouvement : plaisir d'être dans une implication physique simple et entière.

Sommés de réagir à ce terme dans le cadre des entretiens, les élèves témoignent d'une relation complexe à cette dimension du travail de l'acteur. Certains mettent en avant le caractère fondamental de cet aspect : « Un acteur qui n'a aucun plaisir à jouer, ça se voit tout de suite. Sans plaisir, il n'y a rien » (H., CNSAD, promo 2017) Tandis que d'autres le placent à distance : « C'est pas un critère » souligne V., élève de l'ENSATT dans la promotion 74. Une grande majorité d'entre eux témoigne que le plaisir qu'ils prennent à jouer est fluctuant et qu'il a parfois, à leurs yeux, été altéré par la formation. A. décrit son « oubli du plaisir à l'ENSATT » et fait le vœu d'une réconciliation, dans sa pratique, des notions de travail et de plaisir. « Ah ! Et ben... le plaisir, c'est compliqué ! », s'exclame S., ENSATT, promo 76. « On m'a dit : "on s'en fout de ton plaisir !" ». Et à lui de conclure : « Dans l'apprentissage, il faut savoir abandonner le plaisir de jouer à un moment donné ». « Je n'en ai pas forcément beaucoup ressenti pendant mes trois ans ici... C'est pas vrai j'exagère... Mais c'est ça qui devrait nous guider ! ». Pour R., élève du TNS dans le groupe 42, c'est à l'élève de réveiller cette flamme et non aux enseignements de la susciter : « le matin, je suis fatigué et je me dis "je vais faire en sorte que mon travail soit joyeux pour qu'il m'apprenne des choses et pour pas subir" ». Avoir plaisir à faire les choses est un processus, « l'histoire d'une vie » déclare A., élève de l'ESTBA. Il est donc normal que la relation que le comédien entretient avec cet horizon ne soit pas linéaire et évidente. Toutefois, comme le plaisir est nécessaire au jeu, nous émettons l'hypothèse qui l'est tout autant pour apprendre à jouer et s'exercer à le faire. L'évacuation du plaisir dans le temps de l'apprentissage pourrait ainsi lui nuire.

Une élève du groupe 43 rapporte une mise en garde de Stanislas Nordey sur ce point, le directeur leur demandant de prêter attention, au contraire, à ce que le plaisir ne leur fasse pas « perdre de vue l'exigence ». De même, lors du stage avec le groupe 43 au TNS en octobre 2014, Marc Proulx

¹ Roland Barthes, *S/Z*, Seuil, Paris, 1970, p. 116, cité in David Le Breton, *Éclats de voix*, op. cit., p. 192.

² Vicente Fuentes, « La voix du corps », in Odette Aslan (dir.), *Le Corps en jeu*, op. cit., p. 61.

enjoignant les élèves à rechercher un équilibre entre plaisir et rigueur : « il faut que le plaisir et la convivialité ne décalent pas le regard : d'autant que ce sont des outils qu'on utilise largement dans le métier pour se détendre ». Et met en garde les élèves : « il faut que vous fassiez attention à ce que le sérieux ne soit pas une entrave au jeu » (cours, 10/14). Or, dans de nombreux enseignements auxquels j'ai pu assister, ce couple de notions s'organise avec fluidité — justement.

Caroline Marcadé se dit porteuse d'un « mélange entre l'école de l'austérité et celle de l'immense plaisir » (cours, 03/13). Dans les cours de chant d'André Litolff, l'humour et la joie sont des partenaires systématiques de l'apprentissage : or, dans ce cadre, ils ne créaient pas de dispersion chez les élèves, mais un élan allégeant le travail technique (qui ne perdait pas non plus en précision). Le charisme du professeur était pour beaucoup dans la gestion de cet équilibre. Toutefois, l'application nécessaire à la technique du chant facilitait peut-être aussi cette oscillation. Françoise Rondeleux exhorte les élèves à rechercher « l'euphorie bas-ventrale », autrement dit le soutien du bas du ventre (plutôt que l'appui laryngé). Or comme l'indique cette paraphrase ludique de la pédagogue, cette zone physique est justement en lien direct avec la joie et plus globalement, les humeurs. Apprendre à avoir accès à cette source d'énergie et de fluidité sans se déconcentrer est un enseignement particulièrement précieux pour l'élève comédien. Lors du stage de novembre 2013, Françoise Rondeleux somme deux élèves, coupées du travail par un fou rire nerveux, de s'asseoir et de se taire : elles ne participeront pas au tour de vocalises engagé étant donné leur trop faible concentration. L'exigence est donc maintenue alors même que la joie est au cœur du processus engagé.

Traverser la peur et en faire un partenaire de jeu

L'art de l'acteur consiste à libérer la puissance de la vie, que les hommes, par peur, ne cessent d'enfermer. C'est la peur qui conduit les hommes à enfermer la vie, pour en contrôler les excès, les désordres, les débordements. La vérité de l'acteur, c'est la peur dépassée.¹

Dans ces propos, Matthieu Mével établit un lien direct entre cette émotion primaire et l'art du comédien. Les interprètes du spectacle vivant sont tous confrontés à la peur (et même plus largement toute personne s'exposant devant une assemblée) : peur liée à l'exposition, au risque de l'échec, à la « *solitude en public*² » de l'artiste en scène. Toutefois, la relation qu'ils entretiennent avec ce sentiment diffère sensiblement en fonction de la discipline qu'ils pratiquent. Mathieu Mével fait remarquer que les chanteurs et les comiques traversent des « peurs terribles³ », leur solitude étant démultipliée. Par ailleurs, dans le cirque, cette peur psychologique (puisque'il n'y a, en tous cas sur les plateaux contemporains, a priori aucun danger réel pour l'interprète) est doublée d'une peur concrète liée au risque de l'accident. Le comédien est dans le « trouble de l'amoureux qui se déclare⁴ » tandis

¹ Matthieu Mével, *L'Acteur singulier*, Collection Apprendre, Actes-Sud Papiers, 2015, p. 44.

² Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 295.

³ *Ibid.*, p. 45.

⁴ *Ibidem*.

que le circassien affronte le risque d'« une mort physique définitive¹ ». À la « meurtrissure symbolique », commune à tous les interprètes du spectacle vivant, s'ajoute le « danger de blessure réel et concret² ».

Pour Genet, la peur du funambule est incontournable ; elle est même utile : « la dramaturgie du Cirque l'exige ». « Le danger a sa raison : il obligera tes muscles à réussir une parfaite exactitude – la moindre erreur causant ta chute, avec les infirmités ou la mort – et cette exactitude sera la beauté de ta danse³ ». Dans le cirque, la peur fonctionne comme une source d'énergie et d'attention, nécessaire à l'acrobate ou au trapéziste pour réaliser sa performance. Dans la continuité de ces affirmations, Valérie Onnis fait remarquer aux élèves de l'ESAD qu'il existe une parenté entre le travail qu'elle propose sur le tango et la danse contact, mais que dans cette dernière pratique l'écoute entre les partenaires est exacerbée dans la mesure où le risque est plus important. Elle confirme que le niveau d'attention s'accroît avec la menace du danger et permet de l'éviter : la peur devient dès lors une ressource nécessaire. Ce sentiment, suscité chez l'acteur par la présence silencieuse de cette foule qui le regarde, « soulève aussi son énergie créatrice⁴ ». Dans *La formation de l'acteur*, Stanislavski attribue le sur-jeu et les débordements cabotins à une mauvaise gestion de la peur. Selon lui, elle paralyse la spontanéité de l'acteur et les circulations de ses impulsions et il ressent alors « le besoin anormal de satisfaire le public et de parader pour dissimuler son véritable état⁵ ».

Mettre le corps au contact de ce sentiment, de manière brute, presque artificielle, peut constituer une stratégie pour ensuite aborder le trac avec plus de sérénité. Plusieurs jeux dramatiques consistent à recréer artificiellement l'expérience de la chute par exemple. Ils visent à entraîner la détente et le maintien d'une forme de lucidité, malgré la peur. J'observe un cours de cirque avec les élèves de l'ESTBA en décembre 2014 : les élèves pratiquent alors le trapèze volant. Je remarque qu'au-delà du *shot* d'adrénaline que provoque immédiatement l'installation de chacun d'entre eux sur la petite plateforme où ils se tiennent debout avant de se lancer dans le vide, cette expérience leur permet aussi d'apprendre à écouter attentivement des indications (ici, celles du professeur expliquant comment va se passer l'exercice) tout en ayant peur. « J'ai beaucoup travaillé dans des cirques et chez des artistes de cirque, le moment d'avant l'entrée ou le saut est vraiment ce moment de zéro », explique Michele Monetta, professeur de commedia dell'arte venu faire un stage aux élèves du groupe 42 au TNS en octobre 2014. « C'est extraordinaire parce que c'est nécessaire. Pour les acteurs, il faut trouver cela ».

Traverser la peur, c'est-à-dire la sentir et l'utiliser comme un moteur et non comme une source d'amoindrissement de ses capacités, mais aussi savoir se rassembler, trouver le point « zéro » malgré ce sentiment (et peut-être même grâce à lui) sont des apprentissages nécessaires à l'acteur, que la pratique des disciplines du cirque peut permettre de toucher du doigt.

¹ Jean Genet, *Le Funambule*, op. cit., p. 113.

² Emmanuel Wallon, « L'histrion et l'institution », in *Le Cirque au risque de l'art*, op. cit., p. 13.

³ Jean Genet, *Ibidem*.

⁴ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 295.

⁵ *Ibid.*, p. 296.

Infléchir « le fonctionnement réflexe » qui se manifeste souvent par un repli physique constitue aussi l'un des enjeux du *contact impro*. Annie Suquet le décrit ainsi :

L'une des ambitions de Paxton avec la danse contact est d'infléchir ce fonctionnement réflexe, lié à des mécanismes de survie. Apprivoiser la chute – apprendre à ne pas recroqueviller son corps mais au contraire à le déployer pour accueillir et distribuer horizontalement l'impact du choc – est à ce titre un exercice de base de la danse contact.¹

Dissocier le réflexe de sa source — la peur —, entraîner le conscient à rester ouvert pendant les moments critiques : cette pratique l'entraîne. À travers l'expérience de la chute, « la conscience apprend à être un “témoin calme” du surgissement de l'inconnu au lieu de le bloquer, d'où une capacité d'apprentissage immensément accrue² ». Les résonances de cette affirmation vis-à-vis du jeu sont claires et immédiates. Matthieu Mével décrit d'ailleurs de façon stimulante cette expérience :

Éprouver plaisir à la panique, s'y exposer de plein gré pour tenter de ne pas y succomber, avoir devant les yeux l'image de la perte, la savoir inévitable et ne se ménager d'issue que la possibilité d'affecter l'indifférence, c'est, comme le dit Platon pour un autre pari, un beau danger et qui vaut la peine d'être couru.³

Il affirme : « Il faut se battre contre sa peur⁴ ». Peut-être plutôt danser avec elle, puisque comme le suggèrent les propos de Stanislavski, feindre qu'elle n'existe pas reviendrait à tricher.

Keti Irubetagoyena précise que la peur de l'acteur n'est pas uniquement liée au regard de l'autre, mais aussi et surtout, à son propre jugement « à l'ambition qui est la sienne quant à sa partition et au risque de (s'auto)-décevoir en s'en montrant indigne⁵ ». Ainsi, jouer avec la peur, pour le comédien, c'est spécifiquement jouer avec l'enjeu qu'il met dans sa prestation. Genet le remarquait avec subtilité au sujet du funambule :

Raisonne de la sorte : un lourdaud, sur le fil fait le saut périlleux, il le loupe et se tue, le public n'est pas trop surpris, il s'y attendait, il l'espérait presque. Toi, il faut que tu saches danser d'une façon si belle, avoir des gestes si purs afin d'apparaître précieux et rare, ainsi, quand tu te prépareras à faire le saut périlleux le public s'inquiétera, s'indignera presque qu'un être si gracieux risque la mort.⁶

S'exercer à miser, à oser donner le meilleur de soi, au risque de se tromper ou d'échouer : tel est l'un des enjeux majeurs d'une formation d'interprète. Les expériences mentionnées en lien avec le *contact impro* et les disciplines du cirque (la voltige en particulier) semblent anecdotiques sur ce point en regard avec ce défi. Sarah Bernhardt affirmait que la peur s'accroît avec le talent et les compétences de l'interprète⁷. Gageons que cet apprentissage se poursuivra donc (et s'intensifiera sûrement) une fois ces jeunes acteurs sortis de l'école, et qu'il trouvera peut-être un terrain de résolution supplémentaire à travers un travail d'introspection (qu'il soit encadré ou non).

¹ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, op. cit., p. 425.

² *Ibidem*.

³ Roger Caillois, *Les Jeux et les hommes*, op. cit., p. 23.

⁴ Matthieu Mével, *L'Acteur singulier*, op. cit., p. 46.

⁵ Keti Irubetagoyena, *Peut-on enseigner la présence scénique ?*, op. cit., p. 85.

⁶ Jean Genet, *Le Funambule*, op. cit., p.113-114.

⁷ Matthieu Mével, *Ibid.*, p. 46.

L'attention, la fluidité ou état de joie, et le jeu avec la peur sont autant de sujets essentiels que les interprètes du spectacle vivant ont en partage. D'une manière ou d'une autre, les enseignements non-théâtraux permettent donc de les aborder, et parfois même de les développer chez l'acteur : sa mission sera ensuite de mettre à profit les qualités ainsi gagnées et les découvertes ainsi faites, dans sa pratique de l'interprétation.

Toutefois, cette didactique interdisciplinaire du jeu a ses limites.

3. Des zones franches non balisées

« *Il n'y a pas de compréhension par explication, mais par pénétration intime* et cela commence par le corps », affirmait Louis Jovet dans *Le Comédien désincarné*. Selon lui, pour comprendre les mécanismes du jeu, il s'agit de « retrouver une *analogie physique fondée sur la sympathie*¹ ». Par extension, j'ai stipulé qu'il en était de même pour ceux de la formation. Aussi, c'est ce que j'ai tenté de faire en observant les cours dispensés dans ces écoles : de voir, d'écouter et de prendre acte des discours comme des pratiques, et également d'en ressentir, à travers l'observation du travail des élèves et de leurs progrès, non pas les effets intérieurs (puisque je n'ai pas suivi les cours), mais les fruits et les carences.

Or ce faisant, la sensation récurrente que j'ai éprouvée lors de mes séjours d'observation a été celle du manque : comme si *quelque chose* faisait défaut dans ces écoles. J'ai questionné mes propres grilles de lecture et j'ai réalisé que ce sentiment émanait en grande partie de ma propre expérience de formation en tant qu'élève, puis professeure à l'École du Jeu. Je me suis rendu compte que j'avais reçu et traversé dans mon parcours des apprentissages qui étaient portés absents — ou disparus parfois — dans les établissements que j'arpentais. Là, des problématiques aussi centrales pour l'interprète que l'émotion, l'état d'esprit ou l'énergie n'étaient directement abordées dans aucun enseignement, alors même que les discours de leurs responsables ne manquaient pas de les évoquer. Censés être présents en filigranes dans *tous* les enseignements (et en particulier dans les différents cours et stages d'interprétation), ils ne sont, dans la réalité, l'objet de la transmission d'aucun d'entre eux, implicitement laissés à la responsabilité de l'élève (sans toujours le lui expliciter), et indirectement abordés par les enseignements non-théâtraux.

¹ Louis Jovet, *Le Comédien désincarné*, Éditions Flammarion (coll. Champs Arts), 2009, p. 200.

Agir sur son état d'esprit : apprentissage nécessaire et entraînement à la croyance

Au fil de mes observations, j'ai constaté que bon nombre d'enseignants chargés des disciplines non-théâtrales mettaient l'accent sur la notion d'attitude et dégageaient les caractéristiques de celle qu'ils souhaitent que les élèves adoptent dans leurs cours. « Présence à soi », « bonheur de faire » et « vivacité de l'esprit » pour Anne Fischer (cours, 11/14). « Solide. Lâche pas. Vous êtes en mission » pour le chorégraphe hip-hop Hamid Ben Mahi (cours, 04/14). Plusieurs professeurs de chant insistent dans leurs classes sur la nécessité du sourire pour permettre une plus grande ouverture interne de l'appareil phonatoire. Au-delà du strict aspect physiologique, c'est l'exigence de développer un certain état d'esprit dans le travail et en particulier, face à la difficulté, qu'ils transmettent. Catherine Rétoré, professeure de respiration à l'ESAD, dirige les élèves d'une main de fer sur les exercices issus de la technique Sandra-Romond. Elle les apostrophe tout au long du cours : « Souriez ! », « Marrez-vous ! » (cours, 11/14). Au CNSAD, l'enseignement d'Alan Boon, formé à la même technique, repose sur des principes similaires : il enjoint les élèves à sourire alors même qu'ils réalisent des séquences de battements mobilisant intensément la musculature et s'exclame avec désinvolture « *Make it shine !* ». De même, à l'ESAD, Valérie Besançon engage les élèves à travailler avec leur « amusement » et ainsi agir sur leur « disposition » (cours, 12/14).

Agir sur sa disposition au travail pourrait constituer un premier apprentissage en direction de la maîtrise par le comédien de son appareil psychique, maîtrise que Stanislavski comptait dans les caractéristiques essentielles de l'« état créateur »¹. Pour ensuite « *exprimer toutes les nuances d'une vie subconsciente* »², l'acteur doit acquérir une conscience mais aussi un pouvoir d'action sur son état d'esprit. D'une certaine manière, cette exigence portée par certains professeurs de disciplines non-théâtrales est un entraînement non seulement nécessaire pour l'apprentissage de leur technique mais précieux dans le cheminement du jeune acteur vers le jeu comme « recherche de l'état »³ pour reprendre les termes de Vitez⁴. Cette proximité d'expérience est mise en exergue par la metteuse en scène et pédagogue Anne Bogart qui dans ses « Six choses que je sais à propos de la formation des acteurs » mêle, dans le premier point, des réflexions sur l'attitude que le comédien adopte vis-à-vis du travail (une répétition, un projet, sa carrière) et la « symphonie d'attitudes »⁵ que constituent, pour elle, personnages et situations.

Enfin, dans sa postface à l'ouvrage collectif *Le Cirque au risque de l'art*, Robert Abirached entrevoit la transmission de cette discipline à un public d'adolescents comme une occasion pour leur

¹ Constantin Stanislavski, *La Formation de l'acteur*, op. cit., p. 31.

² *Ibidem*.

³ Antoine Vitez, *L'École*, op. cit., p. 70.

⁴ Son contemporain Louis Jouvet mettait en exergue cette nécessité d'agir sur sa « disposition pour jouer » : « L'important, c'est l'état d'esprit, l'attitude intérieure, spirituelle, une façon d'être intérieurement, une disposition à, une orientation qui met l'être en suspens, dans une attente particulière, spéciale, une attente différente d'une autre, une possibilité et un devenir qui en excluent d'autres ». In *Le Comédien désincarné*, op. cit., p. 133.

⁵ Anne Bogart, « Six choses que je sais à propos de la formation des acteurs », in Josette Féral (dir.) *L'École du jeu*, op. cit., p. 38.

inculquer des leçons de vie, dont il admet qu'elles « sont difficiles, aujourd'hui, à délivrer en terme de morale normative ».

Un tel apprentissage, tant il implique de maîtrise de soi et de persévérance, est une école d'énergie et de discipline, qui aiguise à la fois la perception de soi et l'attention au monde extérieur. Il pourchasse l'à-peu-près, la pratique du bluff, l'inexactitude. Il incite chacun à mieux gouverner son rapport à autrui et à respecter les tâches et les responsabilités de chaque membre du groupe.¹

À la suite de ces affirmations et en échos aux constats essaimés tout au long de la troisième partie, il semble patent que les disciplines non-théâtrales, par les qualités qu'elles éveillent chez l'interprète, sont une source d'apprentissage précieuse sur ce point.

Travailler avec ses émotions

Dans les cours d'interprétation auxquels j'ai pu assister, les émotions représentent souvent un sujet central des discussions, mais rarement l'enjeu de la transmission. Lors d'un stage en octobre 2013 à l'ESTBA, la comédienne Bénédicte Boisson déclarait aux élèves : « On travaille sur les relations entre les personnages et les enjeux, mais au fond qu'est-ce que l'on cherche ? L'accès au sentiment. Mais [cet accès] c'est intime à soi. Et il y a mille manières possibles de le faire » (cours, 10/13). Dans cet atelier, elle n'en imposait ni n'en proposait aucune en particulier et se contentait de faire le récit de sa propre expérience : « Moi, en tant qu'actrice, je ne peux pas ne pas me nourrir de plein de choses. Surtout quand la charge émotionnelle est grande. [...] Il faut y aller, donner de soi, sinon ça ne commence jamais » (cours, 10/13).

Il y a plus de dix ans, la chercheuse Béatrice Picon-Vallin en appelait à une évolution de la formation de l'acteur sur ce point : « Il faut réfléchir en tenant compte des connaissances sur le cerveau et les émotions qui ont beaucoup avancé. Allons voir ce qui se passe du côté des neurosciences : Changeux, Damasio... Poésie, technique et approche scientifique ne sont pas contradictoires² ». Or sur ce sujet la situation ne semble pas avoir du tout évolué depuis et le préjugé selon lequel les trois champs nommés par la chercheuse seraient fondamentalement incompatibles demeure. Aussi, aucun enseignement ne porte spécifiquement sur cet aspect. Les émotions sont souvent renvoyées à l'ineffable du jeu, ou à la cuisine secrète du comédien, privant peut-être les jeunes acteurs d'outils précieux.

En étudiant les enseignements non théâtraux, nous nous sommes demandé dans quelle mesure ils n'auraient pas un rôle à jouer dans cet apprentissage. Comme le souligne Béatrice Picon-Vallin, il est désormais admis et prouvé scientifiquement que les émotions sont in-corporées : « pas de modification de la tonicité du corps sans mutation de l'état émotionnel, et *vice versa*³ » note Annie Suquet dans un

¹ Robert Abirached, « Postface : à l'école de la piste », in Emmanuel Wallon (dir.), *Le Cirque au risque de l'art*, op. cit., p. 243.

² Béatrice Picon-Vallin, « Manifeste pour une pédagogie en mouvement : la formation au risque de l'art », *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale*, op. cit., p. 11.

³ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, op. cit., p. 421.

chapitre qu'elle consacre aux découvertes de Laban. « Non seulement poids, affect et mouvement sont fondus les uns dans les autres, mais le moindre mouvement implique l'individu dans sa totalité fonctionnelle¹ ». La professeure de danse de l'ESTBA Muriel Barra explique qu'à travers sa connaissance du Yang Sheng, elle a découvert et expérimenté la liaison organique entre les états de corps et les émotions :

J'ai travaillé avec les comédiens pour proposer ce travail-là, qui ne faisait pas appel à de la psychologie ou à sa propre tristesse si l'on veut jouer quelqu'un de triste, mais à des états de corps, à des pliures de corps, qui font que, à un moment donné, tu es dans cet état-là et tu peux toucher cette émotion-là. (ent., 09/15)

Aussi, le travail mené sur le corps pourrait prendre en compte cette dimension : certains enseignants le font, mais très timidement. À propos de leur formation de danseur, ils rapportent une mise à distance des émotions, dans et en dehors du travail d'interprétation. Caroline Marcadé déclare : « Le danseur va masquer ses émotions, il va prendre sur lui » plutôt que de les partager avec ses partenaires (ent., 04/15). Isabelle Ginot pointe que la « culture du danseur contemporain est avant tout abstraite », l'ensemble de sa formation l'entraînant « à une impassibilité et à une dissociation entre geste et affects [...] aux antipodes de la formation classique de l'acteur (même si nombre de conduites individuelles échappent à cette norme), et que les comédiens envient parfois² ».

En effet, dans les couloirs, les débordements émotionnels sont le pain quotidien des écoles d'art dramatique. « Il faut avoir le cœur bien accroché » souligne Y., élève de l'ESAD. Dans sa thèse, Christine Farenc le remarquait : « Ce qui est frappant, quand on évolue dans ce milieu sans y être né, c'est la violence des affects. Dans chaque désaccord de théâtre, il y a quelque chose comme le sentiment d'une trahison personnelle, d'une blessure du sentiment »³. Pendant mes séjours d'observation, j'ai assisté à plusieurs fou-rires obligeant les élèves à sortir du cours, ou à l'inverse, à des crises de larmes, conduisant souvent l'intervenant à suspendre sa classe. Encore plus problématique, j'ai vu plusieurs fois des acteurs perdre leurs moyens — par exemple avoir un trou de texte — au moment où des émotions surgissaient dans le jeu.

Tout au long de sa carrière, l'acteur devra porter un soin particulier à ce sujet, au moment du jeu bien sûr (et pour le jeu), mais d'une certaine manière aussi en dehors de cet espace-temps, comme un danseur prend censément soin de ses pieds ou de son hygiène alimentaire. Pour ce faire, aborder de « disciplines spécifiques », méthodes ou autres techniques de jeu, dans le cadre de sa formation fournirait sûrement des appuis au jeune comédien sur ce plan, les cours d'interprétation comme les enseignements non-théâtraux contournant cette question.

¹ Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les Mutations du regard. Le XXe siècle*, op. cit., p. 421.

² Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète* op. cit., p. 190.

³ Christine Farenc, *Penser l'acteur français contemporain*, op. cit., p. 33.

Un travail sur l'énergie : entraîner une forme de « pré-expressivité »

À la suite d'Henri Wallon, Michel Bernard met l'accent sur le lien entre tonus musculaire et émotion. Il souligne que « la fonction tonique du corps est la fonction primitive et essentielle de communication, d'échange¹ ». Aussi, dans le « plaisir de la danse », il y aurait peut-être, avec la sollicitation musculaire qu'implique le mouvement, le réveil d'un désir de communication ou désir d'expression, qui est au cœur de l'état créateur. Annie Suquet parle d'un « niveau d'organisation invisible de l'expression² » qui pourrait être assimilé à la notion de « pré-expressivité » dans les travaux d'Eugenio Barba.

Le travail engagé par Nadia Vadori-Gauthier dans ses ateliers à destination des élèves comédiens des Conservatoires d'arrondissement de la ville de Paris repose en partie sur la conscience de ce phénomène. Elle explique : « Je ne transmets aucune forme de mouvement, mais plutôt des façons de convoquer des qualités de mouvements, des intensités d'affect, des palettes d'émotions... » (ent., 02/16). Le mouvement authentique, pratique méditative issue de la danse thérapie³, fait d'ailleurs partie des outils qu'elle utilise à cet effet. Dans les écoles du corps, je n'ai pas retrouvé de propositions s'approchant, dans sa méthode, de ce type de travail. Les techniques mobilisées dans les cours que j'ai observés permettaient de développer une conscience du dedans sans que cette intériorité ne devienne jamais la source première du mouvement et par extension, l'objet du travail sur le corps.

Eugenio Barba suggère que la « laborieuse artificialité » des « techniques extra-quotidiennes » constitue un mode d'accès à une « autre qualité d'énergie⁴ ». Il assure que « l'artificialité des formes du théâtre et de la danse à travers lesquelles on passe d'un comportement quotidien à un comportement "stylisé"⁵ » permet de « dégager un nouveau potentiel d'énergie, résultat d'une force qui se heurte à une résistance » ; il en fait même la « condition » pour que cette énergie se déploie. Dans cette perspective, le langage chorégraphique comme l'interprétation chantée, en contraignant l'acteur à l'incorporation d'autres organisations du geste (physique ou vocal), réveillent une telle source.

Ensuite, les élèves acteurs auront la responsabilité de retrouver cette vitalité intérieure dans leur pratique de l'interprétation indépendamment des esthétiques des metteurs en scène, autrement dit (très souvent) dans une forme plus quotidienne. Le travail que proposent certains enseignants sur un changement d'échelle (du grand au petit, du mouvement au geste, du macro au micro) permet sûrement d'accompagner les élèves dans cette translation des compétences. Anne Fischer met même l'accent sur la recherche d'une mobilité dans l'immobilité : elle explique aux élèves que l'être humain

¹ Michel Bernard, *Le Corps*, op. cit., 1995, p. 38.

² Annie Suquet, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les Mutations du regard. Le XXe siècle*, op. cit., p. 415.

³ Le mouvement authentique a été fondé dans les années 1950 par Mary Starcks Whitehouse, danseuse et psychothérapeute, élève de Martha Graham et Mary Wigman. Voir Nadia Vadori-Gauthier, *Du Mouvant, processus de création individuelle et collective d'images et de formes vivantes*, 2014. Consulté en novembre 2016 sur <http://www.leprixdelessence.net/somatiques/mouvement-authentique/>.

⁴ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 53.

⁵ *Ibid.*, p. 24.

étant essentiellement mobile, l'immobilité (et par extension la moindre mobilité) représente une contrainte forte pour le corps et que la réaction première face à cette difficulté est de se figer (extérieurement et intérieurement) et d'accumuler les tensions. Son enseignement a pour objectif de proposer des « stratégies concrètes » pour éviter cet écueil.

La pensée, formalisée par Eugenio Barba, selon laquelle la contrainte représentée par les formes codifiées est une source d'entraînement pour l'acteur occidental, dont le style de jeu s'éloigne rarement d'une forme de réalisme, est reprise par Grotowski dans son commentaire des propos d'Artaud sur le théâtre balinaï : « Cette connaissance du fait que la spontanéité et la discipline, loin de s'affaiblir l'un l'autre, se renforcent mutuellement ; que ce qui est élémentaire nourrit ce qui est construit et inversement, pour devenir la source réelle d'une espèce d'action qui irradie¹ ». L'astreinte formelle devient alors une résistance à même, non pas de contraindre mais d'aviver cette « force » qui caractérise le « corps-en-vie² » de l'acteur. Dans cette perspective, plus l'enseignement des disciplines non-théâtrales est exigeant et ambitieux plus cette potentialité est réelle : d'où le vœu que nous formulons, à la suite des témoignages des élèves mais surtout des observations de cours que nous avons pu effectuer, d'un retour à un enseignement des autres arts qui se passe de l'étape de l'adaptation, non pas dans le style de la transmission mais dans le contenu de l'enseignement (qui, à l'heure actuelle passe fréquemment par une revue à la baisse du niveau d'exigence des professeurs vis-à-vis des acteurs).

Pour reprendre les termes du fondateur de l'anthropologie théâtrale, à force d'adaptation, les disciplines non-théâtrales tendent à devenir des « techniques quotidiennes » alors même que leur potentiel artistique, mais aussi et surtout, pédagogique, était contenu dans leur caractère « extra-quotidien ».

¹ Jerzy Grotowski, « Il n'était pas entièrement lui-même », *Les Temps Modernes*, Paris, avril 1967, cité in *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., p. 3.

² Eugenio Barba, *Le Canoë de Papier*, op. cit., p. 24.

De l'altérité constructive des autres arts à l'enseignement de « disciplines spécifiques »

Ce développement mérite assurément d'être prolongé et ne saurait suffire pour formuler de quelconques préconisations au sujet de l'insertion des enseignements non-théâtraux dans la formation de l'acteur. Son ambition était de donner de la matière à penser pour une exploration future de ces questions. Aussi, pour le clôturer, nous proposons de mettre en avant deux pistes, apparemment distinctes, mais potentiellement complémentaires, qui nous ont été inspirées par le corpus d'observations récoltés dans les écoles institutionnelles d'art dramatique (et aussi par ce que nous n'y avons pas vu). D'une part, l'introduction dans la formation de l'acteur de « disciplines spécifiques », comme le préconisait Béatrice Picon-Vallin en 2001, d'autre part l'atténuation de la dynamique d'adaptation des enseignements non-théâtraux. Déjà, la chercheuse s'interrogeait :

N'y a-t-il pas aujourd'hui des possibilités de concevoir, de mettre en forme des disciplines spécifiques – comme celle que l'on pourrait nommer, à la suite de Meyerhold dans les années dix, « mouvement scénique », touchant à la fois au théâtre et à la danse, qui travaillerait sur les impulsions que le mouvement du corps peut donner aux mots prononcés. La question fondamentale qui se pose ne serait-elle pas de *connecter* entre elles les différentes disciplines et enseignements techniques (geste, voix, musique, rythmoplastique, acrobatie, etc.), de façon à ne pas séparer le travail de la voix de celui de l'ensemble du corps, et à reverser ces savoirs dans la classe d'interprétation, celle où l'on s'entraîne à jouer.¹

Cette proposition constitue une piste stimulante pour contourner les limites du processus d'adaptation. Envisager l'introduction dans ces formations d'un enseignement intégralement conçu en lien avec les problématiques de l'acteur, autrement dit qui ne procède pas de la transposition de techniques identifiées à une discipline artistique (comme la danse ou le chant), mais qui découle d'une formalisation spécifique aux enjeux de l'interprétation dramatique, permettrait de délester les enseignements non-théâtraux de la responsabilité d'être à même de doter le comédien d'outils opératoires pour l'exercice de son art. Ces disciplines reprendraient ainsi, d'un côté, leur rôle d'instrument utile pour mener un travail de préparation et d'entraînement de fond et de l'autre, elles pourraient se déployer dans toute leur étendue et s'affirmer, dans la formation, comme des *alter ego* de l'art dramatique et non seulement comme des adjuvants.

¹ Béatrice Picon-Vallin, « Treize questions pour une école », in *Les Penseurs de l'enseignement, Alternatives Théâtrales*, op. cit., p. 46.

CONCLUSION

DE L'INDISCIPLINE DU THÉÂTRE À LA DISCIPLINE DE L'ART

S'imposer des règles simples et qu'on ne trahira jamais.

Louis Jouvet, *Le Comédien désincarné*¹

Le théâtre est-il ou peut-il être défini par un ensemble de règles communes ou de conventions, qu'elles soient tacites ou explicites ? Autrement dit, peut-on parler de l'art dramatique comme d'une discipline, comme l'usage le veut pour la danse ou la musique, malgré l'infinie diversité des genres, des styles et des pratiques qui en segmentent les champs respectifs en de multiples sous-champs aux paradigmes distincts et parfois opposés ? Telle est la question que nous formulons en ouverture de cette étude. Y apporter une réponse en résistant autant que possible à la tentation de la prescription sera le défi de cette conclusion.

Dans les fragments éclatés de son *Comédien désincarné*, Louis Jouvet ne répugne pas à utiliser ce terme. S'il ne se préoccupe pas de définir le théâtre comme une discipline, au sens de catégorie, il insiste à maintes reprises sur l'importance de cette dernière, quand elle prend le sens de rigueur, dans le travail du comédien.

Humilité du comédien.

Le comédien est livré à lui-même, dépourvu de règle pour exercer son métier, livré à ses désirs, ses erreurs, ses passions. Conception monastique, direz-vous ? Non : hygiène obligée. [...]

L'acteur lui, donne l'impression, l'illusion du personnage.

Le comédien atteint au personnage par un effort de sensibilité et de spiritualité, par une sorte de discipline dans les moments de préparation et d'exécution. [...]

Le comédien n'existe que par efforcement et discipline, imagination vive, règle de vie pour ses pensées et pour son corps [...].²

À l'instar de l'homme de théâtre français, de nombreux penseurs de l'art dramatique ont mis en avant la liaison subtile entre art et discipline : « Éthique et science : les Anciens employaient un seul mot — *discipline*³ », nous rappelle Eugenio Barba. Pourtant, l'usage de ce terme demeure controversé en matière de théâtre, que ce soit comme concept pour le définir dans le champ des arts de la scène ou comme précepte pour le transmettre dans les institutions de formation qui lui sont dédiées.

¹ Louis Jouvet, *Le Comédien désincarné*, *op.cit.*, p. 194.

² *Ibid.*, p. 189-191.

³ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, *op. cit.*, p. 83.

L'horizon de l'indiscipline

À voir ce qui se passe sur les plateaux contemporains, le paradigme disciplinaire semble, et de loin, dépassé, l'« Indiscipline » devenant même, dans la programmation 2017 du Festival d'Avignon, une nouvelle catégorie permettant de désigner des spectacles inclassables sous les étiquettes traditionnelles (« Théâtre », « Danse », « Musique »). Les acteurs, metteurs en scène et collectifs qui se sont formés dans les écoles supérieures d'art dramatique ne démentent pas ce constat et portent à la scène des esthétiques aussi diverses que licencieuses au regard de la conception dominante du théâtre transmise dans ces établissements. À défaut d'une revue exhaustive et ordonnée des spectacles des cinq dernières saisons dont les auteurs déclarent volontiers s'affranchir des codes traditionnels de la représentation théâtrale, sur la base d'une expérience de spectatrice parisienne, on se contentera de mentionner les pièces de Julie Bérès (CNSAD, promo 1997) et notamment *Lendemain de fête* (2012) où se rencontrent sur le plateau comédiens chevronnés et circassiens fraîchement formés, dans un entrelacement de corps et de textes, de musiques et d'images projetées ; mais aussi les créations dirigées par Cyril Teste (CNSAD, promo 2001) et son collectif MXM, qui accordent une place centrale à la vidéo ; ou plus récemment le travail de Jeanne Candel (CNSAD, promo 2006) avec le Collectif La Vie Brève, en particulier *Le Goût du faux et autres chansons* (2014), créé à partir d'improvisations, dont la forme conçue comme un *patchwork* thématique mêle tableaux, chants, mouvements et paroles.

Les dernières générations sorties de ces écoles réaffirment avec force l'assertion de Vitez selon laquelle on peut « faire théâtre de tout » : épopée avec *L'Iliade* mise en scène par Pauline Bayle (CNSAD, promo 2013), roman avec *Le Chagrin* (adaptation libre de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert) mis en scène par Caroline Giuela Nguyen (élève metteuse en scène du groupe 37 du TNS), documents historiques avec *Berliner Mauer : Vestiges* du Birgit Ensemble (CNSAD, promo 2014), et film avec *Nos Serments* (librement inspiré de *La Maman et la putain* de Jean Eustache) mis en scène par Julie Duclos (CNSAD, promo 2010). Elles remettent au goût du jour des genres tombés en désuétude comme le font gaiement *Les Cabarettistes*¹, équipe d'acteurs issus du CNSAD, du TNS, de l'école de la Comédie de Saint-Étienne et de l'ESAD, coordonnés par Matila Malliarakis, « dé-conservé et diplômé du Conservatoire national supérieur d'art dramatique (promotion 2010)² ». Elles se jouent encore des média contemporains comme la série télévisuelle : Jade Herbulot (CNSAD, promo 2014) cosigne avec Clara Hédouin une adaptation des *Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas en épisodes et saisons, et elles livrent un hommage irrévérencieux à la publication initiale du texte sous forme de feuilleton dans la revue *Le Siècle* en 1844. Leur théâtre s'invente en

¹ « La gourance faisant partie intégrante de la jouvence, l'équipe des Cabarettistes travaille sérieusement pour faire les cons. Ce sont des comédiens, comédiennes, musiciens et musiciennes qui recherchent par les outils du théâtre, de la musique et de la poésie à redonner ses lettres de gueuse à la chanson ». Les membres de l'équipe des Cabarettistes se sont rencontrés en 2014 au sein du Comité de lecteurs du Jeune théâtre national. Ils ont depuis créé trois spectacles : *Les plus inconnus des auteurs, compositeurs interprètes connus* (2014), *Prenez pas les morts pour des cons* (2015) et *Les galops du Cheval d'or* (2016). Voir <https://lescabarettistes.com/les-cabarettistes/>, consulté en septembre 2017.

² *Ibid.*

collectif¹. De nombreuses équipes artistiques aujourd'hui sur le devant de la scène française sont nées de rencontres dans ces écoles, comme le collectif OS'O (ESTBA) ou le Lyncéus théâtre (CNSAD)², ou bien dans les méandres d'une trajectoire individuelle qui évolue souvent entre cinéma et théâtre, à l'image d'anciens du Conservatoire comme Vincent Macaigne (CNSAD, promo 2002), Clothilde Hesme (CNSAD, promo 2003), Grégory Gadebois (CNSAD, promo 2003), ou Céline Sallette (CNSAD, promo 2006). Certains encore font le choix de « créer autrement³ », autrement dit de refuser les modes de production et de diffusion actuels : c'est le cas des comédiens de la compagnie Pôle Nord (Damien Mongin et Lise Maussion, CNSAD, promo 2005 et 2006) aujourd'hui installés en Ardèche, loin de Paris et de son agitation mondaine, pour concevoir des spectacles sans la pression de la capitale — quitte à renoncer à vivre de leur art⁴—, ou de l'équipe du *Nouveau théâtre populaire*, qui regroupe de nombreux anciens du Conservatoire, dont le festival d'été connaît un succès grandissant⁵. Autant dire que, si textocentriste et académique que soit l'enseignement théâtral dispensé dans ces institutions, la verve créatrice sur tous les plans de leurs anciens élèves ne semble pas en avoir été bridée.

La diversité des disciplines abordées dans ces écoles permet aux jeunes comédiens, une fois lancés sur le marché du travail, d'être des candidats sérieux pour des projets qui demandent des aptitudes multiples : en témoigne la prestation de Kayije Kagame, actrice d'origine rwandaise formée à l'ENSATT (2010-2013), qui incarne Vertu dans la mise en scène des *Nègres* de Bob Wilson en 2014 et s'empare avec maîtrise d'une partition jouée, chantée et dansée. Si cette performance, qui suit de quelques mois la sortie de la comédienne de l'école lyonnaise, peut justement être mise en relation avec la formation qu'elle y a reçue et les compétences qu'elle y a développées, il serait quelque peu abusif d'en faire de même pour les comédiennes Juliette Binoche (CNSAD, promo 1987) et Jeanne Balibar (CNSAD, promo 1995) qui, tout dernièrement, incarnent et chantent Barbara, respectivement à la scène et à l'écran et naviguent avec aisance entre la parole et le chant dans ces productions⁶. Globalement, les acteurs formés dans ces écoles semblent plutôt friands de collaborations interdisciplinaires, comme l'indiquent le témoignage de Micha Lescot (CNSAD, promo 1996) et les échappées de Denis Lavant (CNSAD, promo 1985), impressions corroborées par la série d'entretiens avec les élèves des écoles du corpus : mais n'est-ce pas l'air du temps qui le veut ?

¹ Voir Guy Freixe & Raphaëlle Doyon (dir.), *Les Collectifs dans les arts vivants depuis 1980, op. cit.*, 2014.

² Sur la compagnie Lyncéus, Cf. supra note 5, p. 205.

³ Brigitte Salino, « Reprise : "L'Ogre et l'enfant" à Vincennes. Les envies de théâtre naissent en Ardèche », *Le Monde*, 08/10/15, http://www.lemonde.fr/scenes/article/2015/10/08/les-envies-de-theatre-naissent-en-ardeche_4784749_1654999.html, consulté en août 2017.

⁴ Lise Maussion et Damien Maugin se sont rencontrés au CNSAD. Fin 2008 ils quittent Paris pour s'installer dans un hameau en Ardèche. Pour subvenir à leurs besoins, Damien Maugin devient pion et Lise Maussion prend un emploi proposé par l'ANPE : elle devient trieuse de verre dans une usine de traitement des déchets ménagers. Cette expérience constitue le point de départ du premier spectacle du Théâtre Pôle Nord, *Sandrine, La destinée d'une trieuse de verre*, créé en 2009 et autoproduit. Cette création sera suivie de *Chacal* (2010), conçue selon un canevas similaire. Les deux spectacles constituent le diptyque *Ô mon pays !*

⁵ Sur le Nouveau théâtre populaire, Cf. supra note 6, p. 205.

⁶ Le spectacle *Vaillie que vivre (Barbara)*, cosigné par Juliette Binoche et Alexandre Tharaud, a été créé au Festival d'Avignon le 23 juillet 2017. *Barbara*, le film réalisé par Mathieu Amalric est sorti en salle le 7 septembre 2017.

Les trajectoires d'interprètes formés dans l'institution qui évoluent délibérément d'une discipline à l'autre sont rares en revanche — heureusement, d'une certaine manière —, ces exceptions contrebalançant l'horizon d'un « académisme de la transgression¹ » dénoncé par Pierre Bourdieu, et ce malgré la remise au goût du jour de ce paradigme du croisement des arts. On pense notamment à la virevoltante Vimala Pons (CNSAD/CNAC, promo 2008), qui navigue avec grâce de la scène à la piste en passant par le grand écran², et au plus discret Pierre Déaux (CNSAD, promo 2005 / CNAC, 17^e promo) dont les pas foulent alternativement les planches et le fil, en hauteur, s'il vous plaît ; mais aussi au comédien-clown-mime Julien Cottereau (ENSATT, 1993) qui a fait ses armes en tournée avec le Cirque du Soleil³ ; et enfin, à la comédienne-soprano Judith Chemla (CNSAD, promo 2007) qui incarne Violetta aux Bouffes du Nord dans une mise en scène de *La Traviata* de Verdi signée Benjamin Lazare⁴, en septembre 2017, et dont l'interprétation laisse, littéralement, sans voix. Si les formations que ces interprètes ont suivies ont pu encourager voire aider (comme cela est patent pour Vimala Pons et Pierre Déaux) cette oscillation disciplinaire, qui n'est pas le produit d'une hésitation mais d'un choix positif, elles l'ont rarement suscitée. Cette ambivalence demeure *in fine* la marque d'un désir et d'une identité artistique propres.

Georges Banu dit de l'« acteur insoumis » (au contraire de son alter ego, l'« acteur séduit », dont les potentielles aptitudes interdisciplinaires seraient peut-être des atouts parmi d'autres pour charmer le metteur en scène) qu'il déploie une « empreinte identitaire » reconnaissable entre toutes, qui s'incarne dans son corps et sa voix, et qu'il est « fait de l'étoffe des héros qui ne plient pas et résistent ». « Seuls ou accompagnés, ils préservent sur le plateau une marge d'autonomie, preuve d'une liberté jamais entièrement sacrifiée⁵ ». La rencontre et la superposition de deux arts frères dans le parcours et l'être de ces artistes en font, selon nous, des interprètes « insoumis ». Or cette liberté de s'engager dans des projets de différents bords sans pour autant choisir un camp, c'est au prix de travail et de discipline — ou plutôt de disciplines —, qu'ils l'ont gagnée.

¹ Pierre Bourdieu, « Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question », in *Penser l'art à l'école*, op. cit., p. 21.

² Les 30 septembre et 1^{er} octobre 2017, le Forum des images organisait un week-end « Tous fous de Vimala Pons », titre qui en dit long sur le succès de l'interprète. Au cinéma, elle a joué notamment dans *La Loi de la jungle* d'Antonin Peretjatko. Au théâtre, elle a fait partie de l'aventure *De nos jours (notes on the circus)* (2011) avec le collectif Ivan Mosjoukine et cosigne avec Tsihiraka Harrivel en 2017 un duo intitulé *Grande* — (avec un tiret, qui ouvre vers une suite à inventer), qui « casse les codes » et revisite les univers du cirque, du music-hall et de l'art forain. Voir Stéphanie Barioz, « “Grande —” : comment expliquer le succès fou du show de Vimala Pons et Tsihiraka Harrivel », *Télérama*, 18/04/2017, <http://www.telerama.fr/sortir/vimala-pons-et-tsihiraka-harrivel-sont-deux-artistes-majeurs-sensibles-charismatiques,156962.php>, consulté en septembre 2017.

³ Voir <http://juliencottereau.canalblog.com>, consulté en septembre 2017.

⁴ Sur ce spectacle, voir Michel Guerrin, « Judith Chemla : “J'avais besoin de vertige” », *Le Monde*, 12/09/2016, http://www.lemonde.fr/festival/article/2016/09/12/judith-chemla-ou-l-art-total_4996119_4415198.html, consulté en septembre 2017.

⁵ Georges Banu, *Les Voyages du comédien*, op. cit., p. 34-35.

Le sens de la discipline

À propos de la formation du danseur, Isabelle Ginot se questionnait sur la possibilité de « penser une discipline qui ne soit pas disciplinaire¹ », à l'instar de Rosella Hightower qui formulait une mise en garde contre un excès d'attention à ce sujet : « Beaucoup de danseurs se perdent dans cette discipline et ne s'en sortent jamais² ». Tout au long de cette recherche, nous n'avons eu de cesse, au contraire, de nous interroger sur la transmission (ou du moins l'éveil) d'une indiscipline — pour reprendre un terme cher aux responsables des écoles d'art dramatique — qui soit, dans un même temps, disciplinée³. « De la discipline du cirque à l'indiscipline de l'art », titrait Gwenola David à propos de la formation du circassien. Mais si l'indiscipline conçue comme une désobéissance aux conventions et un surcroît de liberté dans la recherche apporte une valeur ajoutée dans les processus de création artistiques, cette expression reprend sa définition négative (« manque, absence de discipline⁴ ») dès lors qu'il s'agit de l'école dont la mission consiste à poser les bases d'un travail exigeant. L'instituer en principe de formation ne reviendrait-il pas à en tordre le sens et la portée ?

« Peut-être est-il temps de cesser de dissocier l'apprentissage du théâtre de celui des autres arts », réclamait Jean-Louis Besson dans son « Petit plaidoyer pour une école à venir » en 2001, affirmant que le jeu n'est pas « purement affaire de sensibilité » mais nécessite, comme toute discipline artistique, des « bases intellectuelles et techniques ». « Viendrait-il à l'idée de demander à des musiciens si formation technique et connaissances en musicologie sont nécessaires comme un préalable au jeu ? Un mauvais instrumentiste sera peut-être un grand compositeur, mais jamais un bon interprète » ; or, conclut-il, « au théâtre nous avons besoin d'interprètes et pas seulement de grands créateurs⁵ ». Dans les exemples cités plus haut, on recense de nombreux cas de metteurs en scène ayant, à l'origine, suivi une formation d'acteur dans ces écoles. Il n'y a rien d'étonnant, à première vue, à considérer le retard français sur la conception et la fondation de lieux d'apprentissage de la mise en scène, même si l'habilitation en 2002 d'un DESS, puis d'un Master professionnel de « Mise en scène et dramaturgie » à l'université Paris Nanterre (alors encore nommée Paris X), à l'initiative du même Jean-Louis Besson, la récente élaboration de la formation « Jouer Et Mettre en scène » au CNSAD⁶ et la réédition du manifeste *Pour une formation à la mise en scène* co-signé par Robert

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète op. cit.*, p. 180.

² Rosella Hightower « Il y a une discipline : il faut faire ceci et cela. Beaucoup de danseurs se perdent dans cette discipline et ne s'en sortent jamais. Peut-être certains n'aiment-ils que cela et le reste ne les intéresse-t-il pas ? Peut-être, pour d'autres, n'arrivent-ils pas à dompter ces choses de la technique ? Et à cause de cela, toute leur vie, ils courent après. Il y a un moment où il est absolument nécessaire d'en sortir ». In « Une Interprète dans la vie », *La Formation de l'interprète, Marsyas, op. cit.*, p. 59.

³ Cf. note 4, p. 64.

⁴ Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRS), <http://www.cnrtl.fr/definition/indiscipline>, consulté en septembre 2017.

⁵ Jean-Louis Besson, « Petit plaidoyer pour une école à venir », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu, op. cit.*, p. 347.

⁶ Depuis septembre 2015, le Conservatoire a mis en place, de manière préfigurative, une proposition pédagogique à destination d'un groupe restreint de comédiens sélectionnés parmi les élèves dont le projet est de « Devenir acteur ET Metteur en scène ». Les apprentis metteurs en scène ayant suivi ce double cursus sont sortis de l'école en septembre 2017 et ont présenté leurs travaux à l'occasion du « Festival de Septembre ». Voir <http://www.cnsad.fr/3.aspx?sr=14>, consulté en septembre 2017.

Cantarella et Jean-Pierre Han¹ témoignent du fait que l'attention des institutions, des responsables de ces établissements, ainsi que des chercheurs se tourne vers ce sujet. Selon les deux auteurs du *Manifeste*, il est admis que ce maître d'œuvre « est un acteur qui sort du lot ». Or, affirment-ils, cette « voie majoritaire en France » est « issue des écoles nationales de comédiens² ». Allons plus loin en suggérant que les formations supérieures telles qu'elles sont actuellement conçues favorisent, voire encouragent des vocations de metteurs en scène qui se considèrent comme des « créateurs » tout court plutôt que comme des « acteur-créateurs », même si la plupart d'entre eux continuent de jouer parallèlement.

Marcel Bozonnet formulait cette mise en garde à l'adresse de leurs responsables actuels : « Il ne faut pas perdre la notion d'interprète. Il y a l'acteur-créateur, mais l'acteur-interprète est un grand créateur aussi : il ne faut pas opposer les deux. C'est une chose très grande que de savoir interpréter ! » (ent., 11/15). Son injonction résonne avec la requête de Jean-Louis Besson, qui en appelait, dans cette perspective, au rapprochement durable entre la formation théâtrale et celles destinées aux interprètes des autres arts vivants, désignant ces dernières comme un modèle à imiter. Ces autres disciplines étant aujourd'hui systématiquement intégrées aux programmes de formation des écoles supérieures d'art dramatique, on pourrait s'attendre à ce que la contagion réclamée par le chercheur soit plus aisée. Dans la réalité, c'est le processus inverse qui prévaut : les matières non-théâtrales sont adaptées aux dispositions des comédiens, tant au niveau de leur contenu que de leurs modalités de transmission, et se plient aux exigences (souvent diffuses) de ce contexte d'enseignement plus qu'elles n'en infléchissent les modalités. Le souhait formulé par Jean-Louis Besson en 2001 demeure donc d'actualité.

Cependant, sur les différents points qu'il soulevait, des améliorations certaines sont à pointer. Le rapprochement, au départ « à marche forcée », des écoles d'art avec les universités françaises inaugure un décroisement prometteur entre le monde de la recherche et celui de la formation artistique. Dans son projet comme sa réalisation, l'étude que j'ai menée le confirme. Les portes de ces écoles m'ont été grand ouvertes, et malgré l'urgence dans laquelle travaillent le plus souvent leurs responsables, ceux-ci ont tâché de répondre à toutes mes demandes et de faciliter mon travail autant qu'ils le pouvaient. De même, la création en 2012 du doctorat SACRe (Sciences, Arts, Création, Recherche) offre un cadre stimulant pour établir des ponts entre pratique et théorie, dont plusieurs jeunes artistes/chercheurs se sont depuis emparés³. Pour les acteurs, la rencontre, au cours de leur formation, avec des universitaires venant transmettre un savoir théorique complétant l'expérience pratique du

¹ Le texte d'origine, publié en 1998 aux Éditions Entre/Vues, a été réédité en 2012 dans un Hors-série de la revue *Frictions*.

² Robert Cantarella & Jean-Pierre Han, *Pour une formation à la mise en scène, Manifeste, Frictions*, Hors-série n° 4, Paris, 2012, p. 7.

³ Créée en 2012, SACRe est une formation doctorale innovante qui résulte de la coopération de six institutions (CNSAD, CNSMDP, ENSAD, ENSBA, La Fémis et ENS, rue d'Ulm) sous l'égide de Paris Sciences et Lettres (PSL), pôle de recherche et d'enseignement supérieur dont tous ces établissements sont membres. Elle se déroule sur trois ans et comprend l'accompagnement des projets de recherche menés par les artistes-chercheurs au sein des écoles d'art et se concrétise par la présentation de maquettes par les doctorants. Les premières soutenances SACRe ont eu lieu en octobre et novembre 2016 (celle de Lena Paugam et celle de Linda Duskova). Voir <http://www.cnsad.fr/3.aspx?sr=15>, consulté en septembre 2017.

plateau et permettant un retour critique sur celle-ci, mais aussi l'exercice de la rédaction d'un mémoire, tel qu'il est par exemple proposé aux élèves du TNS, participent à l'acquisition des « bases intellectuelles » nécessaires. Elle concourt sinon à l'exercice du jeu en lui-même — et encore, Copeau n'affirmait-il pas que « pour bien sentir, en art, il faut bien penser¹ » ? —, du moins à l'ouverture sur le monde que l'on attend de ces jeunes gens et à l'acquisition d'une rigueur qui devrait se refléter dans leur comportement, leurs relations professionnelles et leur façon d'aborder le métier.

Sur ce plan, le rôle des disciplines non-théâtrales dans la formation de l'acteur est éminent. Leur découverte et leur pratique donnent très concrètement à l'élève « le sentiment d'avoir encore quelque chose à apprendre² » (et peut-être le rappellent à l'ordre sur ce point). Au contact de la difficulté (technique surtout) qu'elles représentent, elles l'entraînent à « [exiger] de lui qu'il soit meilleur³ ». Enfin, cette ascèse contrebalance certainement la « culture de l'exception », encore très active dans ces établissements dans la mesure où elle est perpétuée par les modalités de recrutement et d'évaluation, qui tend à favoriser un centrage sur le moi. Au contraire, les autres arts incitent l'élève à la curiosité, l'aident « à ouvrir les yeux sur la diversité et les possibilités du théâtre » et, à travers leur altérité, lui donnent accès « à l'Autre et au monde⁴ ».

La revue rapide et nécessairement sélective des propositions artistiques portées par des interprètes formés dans ces écoles indique qu'un tel cahier des charges semble respecté : gageons que l'apprentissage des disciplines non-théâtrales dans la formation a eu le mérite d'y contribuer. À moins que la fréquentation, beaucoup plus régulière aujourd'hui, des salles de spectacles ne soit à l'origine d'une telle inventivité. Une étude plus systématique sur la carrière des acteurs issus de ces institutions durant ces trente dernières années (qu'ils y aient étudié la mise en scène à l'ENSATT, au TNS ou nouvellement au CNSAD, ou bien qu'ils aient d'abord été formés au jeu) reste à mener pour déterminer précisément si, au contraire de ce que montre Isabelle Ginot pour les danseurs⁵, il existerait un lien de causalité entre la formation suivie et les choix artistiques. Autrement dit, il s'agirait de savoir si l'école d'art infléchit le cours de certaines trajectoires — et ce à plusieurs niveaux, esthétique, éthique, économique — ou si elle n'est définitivement qu'un « mal nécessaire⁶ », comme le suggère Dominique Dupuy.

¹ Jacques Copeau : « Pour bien sentir, en art, il faut bien penser. Ne pas sentir n'importe quoi, indiscrètement. Sentir avec choix. C'est le résultat, chez l'artiste bien doué et bien instruit, d'un mariage mystérieux entre l'instinct et la raison, le sentir et le penser ». Voir *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*, nrf, Gallimard, Paris, 2012, p. 183.

² Jean-Louis Besson, « Petit plaidoyer pour une école à venir », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu, op. cit.*, p. 346.

³ Jean-Louis Besson, *Ibid.*, p. 347.

⁴ Jean-Louis Besson, *Ibidem*.

⁵ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète op. cit.*, p. 183.

⁶ Dominique Dupuy : « J'en suis venu à penser l'école comme un mal nécessaire... C'est vrai qu'il faut apprendre des techniques, mais il faut surtout apprendre aux élèves à désapprendre ou leur apprendre à apprendre. J'ai passé beaucoup d'années de ma vie à prendre plusieurs cours par jour, à courir dans Paris pour faire du jazz, de la danse moderne, de l'acrobatie. Quand je pense à tout ce temps passé à apprendre, ce n'est rien à côté de tout ce qu'il m'a fallu désapprendre. Je me demande souvent comment apprendre des techniques de danse sans mettre les étudiants dans un corset physique, sans que leur corps ne devienne formaté jusqu'à devenir incapables même de reproduire ce qu'on leur a appris, cela se voit parfois. Comment apprendre des choses sans une affectation du corps et celle de l'esprit ? Et pourtant, il faut bien enseigner quelque

Le « savoir du jeu »

« Ce que doit apprendre l'acteur devrait être ce que les autres — danseurs, musiciens, chanteurs, vidéastes, etc. — ne sont pas capables de faire¹ ». Malgré le rapprochement éthique et pédagogique désiré, Jean-Louis Besson pointe l'irréductible spécificité de l'art de l'acteur. Mais en quoi consiste-t-elle ? Serait-ce possible de la nommer, de la décrire ? Et plus encore de la transmettre ? Depuis le XVII^e siècle, en France, la question parcourt les essais qui, après les écrits de Luigi Riccoboni (1738) et de son fils Antoine (1750), mais aussi de Rémond de Saint-Albine (1747) et bien sûr de Denis Diderot (dans les années 1770), ont successivement tenté de cerner les qualités propres au comédien². L'abondante littérature consacrée au sujet par des théoriciens et praticiens du théâtre européen, de l'Angleterre à la Russie au cours du XX^e siècle, est loin de l'avoir épuisée. « L'acteur aura à jouer. À jouer le Monde. Et à le jouer avec un Autre pour un Autre³ », déclarait le québécois Michel Nadeau, diplômé du Conservatoire d'art dramatique de Québec, dans une intervention intitulée « Pour une pédagogie de l'acteur-créateur ». Jouer pour *raconter des histoires*, non comme narrateur ou conteur mais par l'incarnation et l'action mises au service de la parole, par l'entrelacement des langages expressifs du corps et du texte, à travers l'interprétation d'un rôle, serait en somme ce qui appartient en propre au comédien. Le temps du spectacle, l'acteur prête sa chair et son esprit à un Autre, personnage ou figure, selon qu'il l'incarne ou n'en soit que le récitant ou le passeur. Le jeu d'être un autre, art de la transformation, tel serait peut-être ce que l'artiste dramatique ne partage pas avec les autres interprètes de la scène, ou du moins ce qui constituerait sa spécificité et ferait, en retour, du théâtre, une discipline à part entière.

Apprendre à jouer — mais aussi jouer pour apprendre, pour copier une formule dont les psychologies de la petite enfance, à l'instar de Jean Piaget, ont démontré la pertinence — suppose d'acquérir des « techniques de base⁴ ». Mais « jouer, c'est brûler les savoirs », affirme Marcel Bozonnet. Et il s'interroge : « Le savoir du jeu : qu'est-ce que c'est ? C'est aussi un objet de réflexion : “Le savoir du jeu”... » (ent., 11/15). En effet, avant de les brûler, il s'agirait de définir les savoirs nécessaires à cette activité ludique à laquelle s'adonnent instinctivement les enfants (de préférence sans surveillance) et qui constituerait, comme l'avancent des théories psychanalytiques, dont celle de Winnicott, une des capacités proprement humaines. Notre étude n'avait pas l'ambition de les énumérer : elle conclut pourtant à la nécessité de les discerner. En scrutant la présence plus ou moins marquée des autres arts vivants dans la formation du comédien, elle tend à montrer que leur fréquentation, aussi intéressante et inspirante soit-elle, ne saurait suffire à acquérir et développer ces savoirs spécifiques. Si, à l'instar des « techniques extra-quotidiennes » décrites par Eugenio Barba,

chose... [...] La difficulté de l'école est de ne pas rentrer dans des travers où le “quoi” prendra le pas sur le “qui” ». In « Table-ronde : L'art et le métier, Courroies de transmission », in *Transmettre I, Dédale*, n° 2, avril-mai-juin 2004, p. 13.

¹ Jean-Louis Besson, « Petit plaidoyer pour une école à venir », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu, op. cit.*, p. 347.

² Voir Julia Gros de Gasquet, « Rhétorique, théâtralité et corps actorial », *XVII^e siècle*, volume 236, n° 3, 2007, p. 501-519.

³ Michel Nadeau, « Pour une pédagogie de l'acteur-créateur », in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu, op. cit.*, p. 63.

⁴ Jean-Louis Besson, *Ibid.*, p. 344.

l'apprentissage de ces disciplines peut constituer une source de jeu en raison des frottements, des contradictions fécondes que l'épreuve de leurs contraintes provoque vis à vis des exercices habituels de l'acteur, il demeure insuffisant pour posséder les « fondamentaux » de son art. S'il est aujourd'hui admis que « le jeu s'apprend » dans les écoles institutionnelles, force est de constater que la formation fait l'impasse sur son enseignement pour privilégier une *pratique* de l'interprétation (pour reprendre le terme de Marc Proulx¹) et parfois de la représentation, comme si l'élève se trouvait déjà projeté en situation de faire son métier sous la conduite d'un metteur en scène professionnel.

Cette impasse de la formation institutionnelle ne saurait nous faire oublier qu'à l'étranger de multiples techniques ont été conçues pour aider les futurs acteurs à développer ce « savoir du jeu ». À voir la qualité des interprètes anglais, nord-américains, allemands, américains, belges (tant flamands que francophones), russes, japonais, etc., ces praticiens ne semblent avoir aucun mal à le « brûler » une fois arrivés sur les planches. On pense notamment aux *Viewpoints*, technique d'improvisation issue du monde de la danse et adaptée aux acteurs par Anne Bogart et la SITI Company, qui les fait travailler sur les perceptions, l'écoute et la présence², ou bien à la méthode Suzuki, développée par le metteur en scène Tadashi Suzuki et la Suzuki Company of Tonga au Japon, qui formalise des exercices de travail physique, en particulier pour l'entraînement des jambes, visant à accroître la puissance et l'engagement physique des acteurs³, toutes deux largement transmises dans les écoles de théâtre aux États-Unis ; mais aussi aux méthodes d'exploration vocale conçues pour les acteurs comme celle du Centre artistique international Roy Hart⁴, installé dans les Cévennes, qui attire des artistes du monde entier (les Français s'y trouvant en minorité), ou encore celle de Kristin Linklater⁵, dont l'ouvrage *Freeing the natural voice*, publié en 1976, demeure une référence. En Angleterre et aux États-Unis, l'application des théories du mouvement de Rudolf Laban aux problématiques de l'art dramatique fournit, de même, matière à une exploration guidée⁶. Enfin, certains artistes de la scène comme le chorégraphe et metteur en scène belge Jan Fabre, ou le metteur en scène allemand Thomas

¹ Cf. supra « “J’essaye de rester à un carrefour” : refuser les techniques en les mêlant – le cas de l’enseignement de Parc Proulx (TNS) », Partie 3, III. 2. (p. 354-361), « Comment rester en chemin - entretien n° 1 avec Marc Proulx » et « D’être une bête différente, ça permet de délocaliser les acteurs – entretien n° 2 avec Marc Proulx », Livret des annexes (p. 206-226).

² Voir Anne Bogart & Tina Landau, *The Viewpoints book, A practical guide to viewpoints and composition*, Theater Communications group, New York, 2005, [En ligne] : <https://stilluntitledproject.files.wordpress.com/2014/11/anne-bogart-and-tina-landau-the-viewpoints-book.pdf>, consulté en septembre 2017 ; voir aussi Anne Bogart, « Six choses que je sais » in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu, op. cit.*, p. 37-48.

³ Voir Tadashi Suzuki, *The Way of acting, The Theater writings of Tadashi Suzuki*, Theater Communications group, New York, 2013.

⁴ Le Centre artistique international Roy Hart est implanté depuis 1974 dans les collines cévénoles et propose une forme pléthorique de stages et de formations à partir de la méthode développée par le comédien, originaire d’Afrique du Sud, Roy Hart. Voir <http://roy-hart-theatre.com/fr/>, consulté en septembre 2017.

⁵ Formée en tant que comédienne et professeure à l’Académie de musique et d’art dramatique de Londres, l’écossaise Kristin Linklater a conçu une méthode vocale dont elle a exposé les grands principes dans *Freeing the natural voice, Imagery and art in the practice of voice and text*, (1976) (Nick Hern books, London, 2007). Voir aussi *Freeing Shakespeare’s voice, The actor’s guide to talking the text*, Nick Hern books, London, 1992 ; et <https://www.linklatervoice.com>, consulté en septembre 2017.

⁶ Voir notamment Dick Mc Caw (éd.), *The Laban sourcebook*, Routledge, Londres, 2011 et Jean Newlove, *Laban for actors and dancers*, Routledge, Londres, 1993.

Ostermeier¹, portent des initiatives pédagogiques fortes. Le premier propose depuis plusieurs années des *workshops* à l'intention des acteurs et des danseurs, au cours desquels il transmet ce qu'il a appelé les « Lignes directrices pour le performeur du XXI^e siècle » ou « *Guidelines for a contemporary performer* », ensemble d'exercices visant à « intensifier et améliorer structurellement la recherche du potentiel d'interprétation corporelle des artistes² ». Les principes fondateurs de cette proposition d'entraînement (qui ne revendique pas le titre de pédagogie mais en dessine le cadre), à commencer par celui de se mettre en quête « d'une performance qui parte du corps³ », résonnent fortement avec les piliers de la « Technique de confirmation intuitive et corporelle » élaborée par la comédienne française Delphine Eliet. La démarche de cette dernière, dont je suis devenue l'assistante comme je l'ai indiqué en introduction, figure au corpus d'exemples des « nouvelles pédagogies pour l'interprète » étudiées dans la thèse de Vanille Roche-Fogli, en préparation, sur les liens entre formations d'acteurs, neurosciences et sciences cognitives⁴ et fait sans doute figure d'exception dans le paysage théâtral français.

L'ostracisme qui frappe cette pédagogue et l'absence de ces techniques dans les écoles institutionnelles tiennent peut-être à la répugnance, toujours tenace en matière d'art dramatique, envers toute méthode qui risquerait de corseter de règles et de principes l'épanouissement du talent ineffable de l'acteur, et la méfiance à l'encontre de ceux qui en assurent la transmission. La récente campagne menée par trois des écoles supérieures (ESAD, Comédie de Saint-Étienne et ERAC) pour la valorisation du diplôme d'État de professeur de théâtre annonce peut-être une inflexion notable sur ce point. À moins que le « savoir de la transmission du jeu » ainsi enseigné ne serve exclusivement ceux qui se destinent à animer des ateliers de théâtre à destination d'un public d'amateurs, ou en voie de professionnalisation dans les conservatoires à rayonnement communal ou régional.

Une autre hypothèse serait que les techniques que nous venons sommairement d'évoquer (de manière non-exhaustive, cela va de soi) reposent sur des postulats qui orientent l'acteur dans une direction différente de celles que privilégie la formation dans les institutions théâtrales françaises. Dans un texte décrivant les grands axes de son enseignement, Jan Fabre écrivait :

The magic of theatre lies in the muscle of the transformation.

The performer's truth lies in the belief in the lie of imagination.

¹ Sur les propositions pédagogiques de Thomas Ostermeier, voir Gerhard Jörder, *Ostermeier backstage*, L'Arche, Paris, 2015. Pour prolonger ces réflexions, l'étude de la collaboration entre Falk Richter et la chorégraphe australienne Anouk Van Djick pourrait être féconde.

² Voir <http://www.troubleyn.be/fr/jan-fabre-teaching-group>, consulté en septembre 2017.

³ « Jan Fabre teaching group, a guiding line for a contemporary performer : from act to acting », <http://www.troubleyn.be/fr/jan-fabre-teaching-group>, consulté en septembre 2017. Nous traduisons.

⁴ Vanille Roche-Fogli, *Les formations d'acteurs à la lumière des neurosciences et des sciences cognitives : de nouvelles pédagogies pour l'interprète*, sous la direction de Béatrice Picon-Vallin, thèse de doctorat en Études théâtrales en préparation à Sorbonne Paris Cité depuis novembre 2011.

The performer's body and his imagination is an inexhaustible supply chamber of ideas, feelings and sensations that should be nourished, steered and cultivated with care and precision so that they can flourish and tell stories of their own.¹

La recherche d'une authenticité, le développement d'une maîtrise interne en vue d'une véritable transformation, la croyance en les ressources du corps (en tant que vecteur de connaissance et source d'inspiration) sont autant d'axes qui structurent ces techniques. Dans ce même document, Jan Fabre parle de « *physiological acting* » ou « jeu physiologique » et oppose la psychologie à ce qu'il nomme « *physicality* ». Ce dualisme peut paraître quelque peu réducteur, mais dans la multiplicité des propositions pédagogiques portées par les metteurs en scène invités dans les écoles supérieures, il serait intéressant de déterminer quelle place occupent ces deux voies de recherche menant à deux types de jeu, et laquelle l'emporte.

L'un des principaux enjeux de ces constructions méthodiques est de fournir des outils à l'acteur pour le rendre autonome et libre, tant dans la pratique de son métier que dans l'exercice de son art, autrement dit de l'accompagner dans son devenir d'« acteur-créateur ». Il serait souhaitable que certaines d'entre elles figurent au programme des formations supérieures françaises dont cette liberté est l'objectif annoncé. L'intensification des enseignements non-théâtraux déjà inclus dans les programmes, comme celui des pratiques somatiques et des autres arts vivants, pourrait certainement conforter une telle évolution, à condition que ce soit bel et bien un rapport au jeu « physiologique » et non « psychologique » qu'entendent favoriser ces écoles.

Ouverture et prolongements du « champ des possibles »

« Aller voir », avec le même angle de vue, ce qui se pratique outre-Rhin et outre-Atlantique, ou plus proche de nous, en Belgique, ouvre un horizon stimulant à cette recherche. Le choix de nous restreindre à l'analyse d'un corpus limité a été dicté par l'exigence de produire un document précisément renseigné pour faciliter de futures entreprises comparatistes. Assurément, l'extension internationale d'un tel objet d'étude permettrait de mettre en perspective les constats et hypothèses posés sur « l'acteur français », tel qu'il est façonné dans les institutions de formation qui lui sont vouées. Mener une étude similaire sur la formation des interprètes des autres arts vivants serait par ailleurs une perspective appelée, sinon réclamée par ce travail. Les informations recueillies, tant dans notre enquête de terrain qu'à travers les recherches bibliographiques, ont suscité le vif désir de passer la porte des écoles supérieures concernées pour voir danseurs, chanteurs, musiciens et circassiens apprendre et s'exercer.

¹ « Jan Fabre teaching group, a guiding line for a contemporary performer : from act to acting », *Ibid.* Nous traduisons : « La magie du théâtre se tapit dans le muscle de la transformation. La vérité de l'interprète se tapit dans la croyance au mensonge de l'imagination. Le corps et l'imagination de l'interprète constituent une inépuisable chambre d'approvisionnement en idées, sentiments et sensations, qui doivent être nourris, dirigés et cultivés avec soin et précision de manière à ce qu'ils puissent raconter leurs propres histoires ».

Déplorant la disparition progressive des lieux alternatifs de formation comme de création en danse, Isabelle Ginot met en lumière la formation progressive d'un « corpus pédagogique institutionnel de présupposés et de pratiques¹ ». Un phénomène similaire serait-il en train de se produire pour le théâtre ? Si cela se vérifie, il s'agirait de l'énoncer clairement afin que les apprentis acteurs, avant de briguer l'intégration dans ces écoles dans l'espoir de se lancer dans une carrière dramatique, sachent dans quelle voie ils s'engagent. « N'oubliez pas qu'on se trompe. N'oubliez pas que ce n'est pas la messe. Ce n'est jamais qu'une école » déclarait avec émotion Claire Lasne Darcueil à l'annonce des résultats du concours d'entrée de 2016². Malgré une conjoncture économique sous le signe de la réduction (des budgets, des effectifs, des durées) qui n'épargne pas les institutions, même si elles disposent de marges pour y faire face, il serait peut-être bon que celles-ci ménagent, par une attention renouvelée et de possibles échanges, une ouverture sur les propositions pédagogiques qui s'élaborent en dehors de leur giron. Pour ne retenir que deux exemples fort différents dans la doctrine comme dans la réalisation : hier en France, la pédagogie de Jacques Lecoq, perpétuée avec plus ou moins de bonheur par ses successeurs, et aujourd'hui à l'étranger, l'école PARTS (Performing Arts Research and Training Studios), créée en 1994 à l'initiative de la chorégraphe flamande Anne Teresa De Keersmaecker et du directeur de l'Opéra national La Monnaie, Bernard Foccroule. Ces entreprises pédagogiques suscitent un intérêt international du fait même de leur originalité. Serait-ce présomptueux de suggérer que, parmi d'autres expériences le projet mis en œuvre par Delphine Eliet à l'École du Jeu mérite une veille curieuse, sinon des institutions, du moins des chercheurs ?

Thierry Pariente dénonçait la relative indifférence des pouvoirs publics et en même temps la subordination vis-à-vis des tutelles des écoles d'art :

La liberté vis-à-vis des tutelles c'est un fantasme [...]. Ici, si le ministère arrête de donner l'argent, on va planter des choux : on est totalement dépendant. Mais ce que je revendique, c'est cette dépendance justement et ce qui me manque, c'est qu'eux ne la reconnaissent pas : ils ne se rendent pas compte de cette dépendance. Ils donnent de l'argent, on est devenu une ligne budgétaire, mais ils ne profitent pas de l'outil. Et ça c'est un manque incroyable. (ent., 09/15)

À la suite du directeur de l'ENSATT et en écho avec l'éditorial du premier numéro de la revue *Dédale*, nous en appelons au développement d'un « espace de parole, libre d'interroger l'enseignement³ » dont ces pages, réglées par la « technique » universitaire et motivées par le profond désir de comprendre, veulent être un ferment.

¹ Isabelle Ginot, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète op. cit.*, p. 181.

² Claire Lasne Darcueil, in Jean-Pierre Mocky (réal.), *2 bis sur du Conservatoire*, diffusé sur France 5 le 30 mai 2017, 49 : 40. Voir <https://www.france.tv/france-5/la-galerie-france5/249341-2-bis-rue-du-conservatoire.html>, consulté en septembre 2017.

³ Anne Quentin, « Éditorial », *Quels chemins pour quelles scènes ?*, *Dédale*, op. cit., p. 2.



Ce qui en chacun de nous est le plus précieux, ne peut entrer directement en contact avec l'autre. Les intériorités ne communiquent pas. Ce n'est pas la technique qui m'intéresse. Mais pour atteindre ce qui m'intéresse le plus, je dois me concentrer sur des problèmes techniques essentiels. Ce que je cherche se trouve sur l'autre berge du fleuve. C'est pourquoi je m'intéresse aux canoës.

Eugenio Barba, Lettre à Richard Schechner, 16 septembre 1991¹

¹ Eugenio Barba, *Le Canoë de papier*, op. cit., p. 214. Crédits photo : Tiphaine Betscher.

ÉPILOGUE

JOUER LE JEU

Jouer le jeu de la thèse, c'est ce que j'ai tenté de faire pendant ces cinq années et quelques six cent pages : découvrir, en les pratiquant, les codes et pratiques académiques de l'université afin de mettre en forme la pensée qui m'habite et se transforme avec moi, et les respecter, autant que possible, afin d'apprendre quelque chose d'eux. Tout au long de mon parcours, j'ai appris des gens qui m'ont transmis leur savoir et leur expérience et qui ont eu la générosité de m'accompagner et de me guider. Profondément, je les remercie. Mais j'ai aussi beaucoup appris des cadres que l'on m'a tantôt proposés, tantôt imposés ; de ceux qui m'ont construite et de ceux que j'ai choisis. Celui de la thèse m'aura formée aussi bien que questionnée. Il m'aura changée, pour sûr, et aidée à me positionner.

Au terme de cette étude, j'aimerais à nouveau exprimer mon respect pour les personnes que j'ai croisées, directeurs, professeurs, élèves. Je réalise qu'en démarrant cette recherche j'en savais si peu sur les acteurs et l'art de jouer. Quelle arrogance et en même temps quelle folie de s'emparer d'un sujet inconnu sinon étranger. Aujourd'hui, si l'on m'interroge sur mon métier, je réponds toujours que je « *fais du théâtre* », mais lorsque ça ne suffit plus je dis : « je suis comédienne ». Actrice. Interprète. Quand j'enseigne, quand j'écris, quand je joue, je suis une interprète. Et chaque jour, j'y travaille. Je réalise que malgré les détours « disciplinaires » (par la danse et la théorie), l'art qu'il m'intéresse de pratiquer et de questionner, c'est bien celui de l'*acteur*. L'*art dramatique*. Le jeu de l'*incarnation*.

Alors, pour moi, aujourd'hui, la plus belle récompense pour cette longue ascèse serait de jouer. De revenir au plateau, qui, comme le dit Camus, est l'« un des lieux du monde où je suis [heureuse]¹ ». De revenir sur mes pas, « 4, 3, 2, 1 »... et de jouer.

C'est le vœu que je formule après toutes ces pages.

C'est aussi ce que je souhaite à tous les jeunes gens que j'ai côtoyés pendant ces cinq années.

Je nous souhaite de jouer.

Avec courage, humilité et amour du travail bien fait.

Avec ferveur et ambition.

De jouer le jeu du plateau tant qu'il y aura de la place pour nous ;

De jouer tout court, sur la scène du Monde, quand cela ne sera plus possible ou suffisant.

Jouer. Sans trêve.

Pour ne pas mourir *bête*.

« *Ne pas facilement renoncer à ses désirs*² »

C'est la règle.

Alors, à nous de jouer.

¹ Albert Camus, « Pourquoi je fais du théâtre ? », in *Théâtre, récits, nouvelles*, (1959), Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1981, p. 1720.

² Delphine Eliet, « L'ENjeU. Exercice pour acteurs joyeux – Règles du jeu », concept de performance mis au point par Delphine Eliet.

BIBLIOGRAPHIE

I. SOURCES PREMIÈRES

Les Fonds d'archives

Fonds d'archives du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris, (1982-2015), conservé au CNSAD, consulté en juillet 2015.

Fonds d'archives du Théâtre national de Strasbourg, (1947-2014), Bibliothèque du TNS, Strasbourg, consulté en mars 2015.

Fonds d'archives de l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT), (1941-1980), BNF – département Arts du spectacle, consulté en juillet 2015, [COL-60].

Fonds d'archives Michel Saint-Denis, (1954-1963), BNF – département Arts du spectacle, consulté en juillet 2015, [COL-83].

Fonds d'archive de l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT), (1980-2013), Bibliothèque de l'ENSATT, consultés en mars 2013.

Fonds d'archives de l'École supérieure de théâtre de Bordeaux-Aquitaine, (2007-2014), consulté en mai 2014.

Fonds d'archives de l'École supérieure d'art dramatique de Paris, (1995-2013), consulté en septembre 2014.

N. B. On trouvera ci-dessous uniquement les documents cités dans la thèse, classés par école, par auteur (quand il était possible de l'identifier) et enfin chronologiquement. J'y ajoute les références à la documentation récente (après 2012) que j'ai utilisée : ces documents étaient en circulation au moment de mon enquête de terrain.

CNSAD

« Brochure de présentation de la formation de l'acteur 1984-1985 ». Document interne.

« Brochure de présentation des enseignements 1984-1985 ». Document interne.

« Communiqué sur le concert de Sylvie Laporte, Vendredi 9 mars 1990 ». Document de communication.

« Brochure de l'année 1992-1993 ». Document interne.

« Emploi du temps de l'année 1982-1983 ». Document interne.

« Le Conservatoire est une école du service public, pour tous les théâtres », « Brochure de l'année 1992-1993 ». Document interne.

« Brochure de présentation des enseignements, juin 1993 ». Document interne.

« Brochure des enseignements 1993-1994 ». Document interne.

« Brochure de l'année 1994-1995 ». Document interne.

« Emplois du temps 1995-1996 ». Document interne.

« Brochure de présentation des enseignements 1996-1997 ». Document interne.

« *Variations en prime haute*, invitation pour la représentation - 29 et 30 avril 1997 ». Document de communication.

« Emplois du temps 1997-1998 ». Document interne

« Rapport d'activité 1998-1999 ». Document officiel.

« Rapport d'activité 1999-2000 ». Document officiel.

« Programme des enseignements 2004-2005 ». Document interne.

« Brochure de présentation 2008-2009 ». Document interne.

« Programme des enseignements 2008-2009 ». Document interne.

« Emplois du temps 2009-2010 ». Document interne.

« Brochure des enseignements 2009-2010 ». Document interne.

« Livret de sortie des promotions 2013 ». Document de communication.

« Livret de sortie des promotions 2014 ». Document de communication.

« Livret de l'élève, 2013-2014 ». Document interne.

« Livret de l'élève, 2014-2015 ». Document interne.

« Livret de l'élève, 2014-2015 ». Document interne.

« Livret de l'élève, 2015-2016 ». Document interne.

BOZONNET Marcel, « Livret des enseignements, décembre 1993 ». Document interne.

DEL PERUGIA Alexandre, « Rapport d'activité 1999-2000 ». Document officiel.

MARCADÉ Caroline, « Programme de salle du spectacle *Terre d'ailes*, février 1996 ». Document de communication.

MARCADÉ Caroline, « Rapport d'activité 1999-2000 ». Document officiel.

MESGUICH Daniel, « Je n'ai jamais quitté l'école – Édito », « Brochure de l'année 2008-2009 ». Document de communication.

NADAL Michèle, Programme de salle du spectacle *Mascarades, pavanés et entremets*, atelier dirigé par Michèle Nadal, 1987. Document de communication.

TNS

« Pourquoi cette école ? », Programme de salle du Centre dramatique de l'Est, « Le héros et le soldat », janvier-février 1952. Document de communication.

« Pour devenir comédien, le feu sacré n'est pas tout – L'École professionnelle d'art dramatique du C.D.E. dispense dans les arrières salles du théâtre de Colmar les disciplines qui s'imposent »,

L'Alsace, mercredi 24 février 1954. Fonds Michel Saint-Denis, BNF – Arts du spectacle, Paris, [4-COL-83/526(2)]. Presse.

« Livrets de sortie des groupes 32 à 40 », Documents de communication.

« Intervenants section Jeu », « Brochure de l'école du TNS, saison 2009-2010 ». Document de communication.

KNAPP Alain, « Trente an, un peu plus », « Brochure de l'école du TNS 1985-1986 », Strasbourg. Document de communication.

NORDEY Stanislas, « Projet pour le TNS », *Programme de saison*, 2015-2016, Strasbourg. Document de communication.

PICARD Paul S., « Un reportage exclusif de « Rythmes » - Michel Saint-Denis nourrit de multiples ambitions pour son Ecole d'Art Dramatique, première du genre en France », coupure de presse isolée, Fonds Michel Saint-Denis, BNF – Arts du spectacle, Paris, [4-COL-83/526(2)].

PROULX Marc, « Esquisse de réflexion – Questionnaire sur le taï-chi pour Véronique Doleyres », École du TNS, Strasbourg. Document interne [remis en main propre par Marc Proulx].

SAINT-DENIS Michel, « Excerpt on improvisation from the book "my three schools" », 14 janvier 1963, Londres, p. 1. Fonds Michel-Saint-Denis, BNF – Arts du spectacle, Paris,

ESTBA

« Brochure de présentation de l'ESTBA (en vue du premier concours d'entrée en 2007) ». Document de communication.

« Programme de l'année scolaire 2007-2008 ». Document interne.

« Brochure de l'ESTBA, promo 2007-2010 ». Document de communication.

« Bilan de l'année 2010-2011 et programme du premier semestre 2011-2012 ». Document officiel.

« Livret de sortie des élèves, Promotion 2010-2013 ». Document de communication.

PITOISET Dominique, « Brochure synthèse de la promotion 2007-2010 de l'ESTBA ». Document de communication.

ESAD

« Brochure du concours d'entrée 2012 ». Document de communication.

« Brochure de présentation pour le concours d'entrée 2013 ». Document de communication.

« Livret de sortie, promotion 2013 ». Document de communication.

« Emploi du temps 2013-2014, promotion arts du mime et du geste ». Document interne.

« Brochure de sortie, Promotion 2015 ». Document de communication.

ENSATT

« Liste des cadres administratifs, éducatifs, techniques du Centre de jeunesse du spectacle – 1941 ». Document interne.

« Le Centre d'Art Dramatique au travail : 1957-1958 (2ème série) », 118 clichés, n/b.

« Dossier de presse de *Nuits* », mars 2015. Document de communication.

LEBOT-MORIN Mathieu, « Réflexions pédagogiques », 2014.

DELAIGUE Philippe, « La pierre, le cheval... », février 2014.

Les documents officiels

« Plateforme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien », avril 2002.

Annexe de l'arrêté du 1^{er} février 2008 relatif au DNSPC.

LATARJET Bernard, *Pour un débat national sur l'avenir du spectacle vivant*, Rapport au ministère de la Culture et de la Communication, 7 mai 2004, La Documentation française, Paris, 2004.

MEZIÈRE Jean-Claude, « Les candidats au concours d'entrée au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris », Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, ministère de la Culture et de la Communication, novembre 2002.

SADAOUI Marc, « Rapport Sadaoui », Mission de réflexion globale sur l'organisation du système français d'enseignement de la danse commandé par la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, mars 2001.

Les entretiens

CNSAD

Entretien avec Marcel Bozonnet, 24 novembre 2015, Paris.

Entretien avec Daniel Mesguich, 16 octobre 2012, Paris.

Entretien avec Claire Lasne Darcueil, 29 septembre 2015, Paris.

« La danse, c'est une langue », entretien avec Caroline Marcadé, 3 et 10 avril 2015, Paris.

TNS

Entretien avec Julie Brochen, 30 septembre 2015, Paris.

Entretien avec Stanislas Nordey, 12 mai 2016, Paris.

« Il s'agit de faire accoucher des gens qui seraient castrés », entretien avec Françoise Rondeleux, 15 novembre 2013, Strasbourg.

« C'est important qu'ils aient une conscience artistique », entretien avec Christophe Imbs, 20 mars 2015, Strasbourg.

« Comment rester en chemin », entretien avec Marc Proulx, 15 novembre 2013, Strasbourg.

« D'être une bête différente ça permet de délocaliser les acteurs », entretien avec Marc Proulx, 19 mars 2015, Strasbourg.

« C'est plus que des cours de danse », entretien avec Loïc Touzé, 15 octobre 2015, Strasbourg.

« Le comédien, il comprenait plus que seulement le physique », entretien avec Fernand Simon, 14 novembre 2013, Strasbourg.

ENSATT

Entretien avec Thierry Pariente, 25 septembre 2015, Lyon.

Entretien avec Philippe Delaigue, 24 novembre 2015, Lyon.

« Tous dans le bac à sable », entretien avec Anne Fischer, 20 novembre 2014, Lyon.

« On m'a dit que je n'avais pas le droit de faire du théâtre », entretien avec Daniel Larrieu, 21 mars 2015, Paris.

ESTBA

Entretien avec Catherine Marnas, 23 mai 2014, Bordeaux.

« Il faut lever les inhibitions », entretien avec André Litolff, 17 janvier 2014, Bordeaux.

« Aller chercher sa perception propre », entretien avec Muriel Barra, 15 septembre 2015, Paris.

ESAD

Entretien avec Jean-Claude Cotillard, 16 septembre 2015, Paris.

Entretien avec Serge Tranvouez, 16 mars 2015, Paris.

« Comment le corps fonctionne », entretien avec Valérie Onnis, 17 mars 2015, Paris.

Entretiens hors corpus étudié

« Offrir un espace de recherche », entretien avec Nadia Vadori-Gauthier, 27 février 2016, Paris.

« La formation que tu fais, c'est ton étiquette », entretien avec Fanny Sintès, 26 février 2016, Paris.

« C'est un peu l'opéra des danseurs contemporains », entretien avec Georgia Ives, 5 mars 2016, Paris.

Série d'entretiens avec 24 élèves, année 2014-2015, CNSAD, TNS, ENSATT, ESTBA, ESAD.

II. BIBLIOGRAPHIE GENERALE

1. Ouvrages

Sur le théâtre et les arts de la scène

- BANU Georges, *Les Répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, Actes Sud, Arles, 2005.
- BANU Georges, *Les Voyages du comédien*, Gallimard (coll. Pratique du théâtre), Paris, 2012.
- BARBA Eugenio, *Le Canoë de Papier, Traité d'anthropologie théâtrale*, (1993), L'Entretemps, Saussan, 2004.
- BATY Gaston, *Le Masque et l'encensoir*, Bloud et Gay, Paris, 1926.
- BIET Christian & TRIAU Christophe, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard (coll. Folio Essais), Paris, 2006.
- BOISSEAU Rosita, *Panorama de la danse contemporaine, 100 chorégraphes*, Éditions Textuel, Paris, 2008.
- BRECHT Bertolt, *Petit organon pour le théâtre*, (1948), L'Arche, Paris, 1963.
- BROOK Peter, *Le Diable c'est l'ennui*, Actes Sud – Papiers, Arles, 1991.
- CAMUS Albert, « Pourquoi je fais du théâtre ? », in *Théâtre, récits, nouvelles*, (1959), Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1981.
- CITTI Marc, *Les Enfants de Chéreau : une école de comédiens*, Actes Sud-Papiers (coll. Apprendre), Arles, 2015.
- CONSOLINI Marco, *Théâtre populaire. 1953-1964. Histoire d'une revue engagée*, Éditions de l'IMEC, Paris, 1998.
- COPEAU Jacques, *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*, Gallimard, nrf, Paris, 2012.
- CRAIG Edward Gordon, *De l'Art du théâtre*, (1911), Circé, Saulxures, 1999.
- FAIVRE D'ARCIER Bernard, *Avignon vue du pont : 60 ans de festival*, Actes Sud, Arles, 2007.
- DE FARAMOND Julie, *Pour un théâtre de tous les possibles : revue « Travail théâtral », 1970-1979*, L'Entretemps (coll. Champ théâtral), Montpellier, 2010.
- DUMAIS LVOWKSI Christian, *Carolyn Carlson, Paris Venise Paris, Photographies de Claude Lè-Anh*, Actes Sud, Paris, 2010.
- DUSIGNE, Jean-François (dir.), *La Direction d'acteurs peut-elle s'apprendre ?*, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 2015.
- FREIXE Guy & DOYON Raphaëlle (dir.), *Les Collectifs dans les arts vivants depuis 1980*, L'Entretemps (coll. Les points dans les poches), Lavérune, 2014.
- FILLOUX-VIGREUX Marianne, *La Danse et l'institution*, L'Harmattan, Paris, 2001.

- FILLOUX-VIGREUX Marianne, *La Politique de la danse*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- FREIXE Guy & PORO Bertrand (dir.), *Les Interactions entre musique et théâtre*, L'Entretemps, Montpellier, 2011.
- FRIMAT François, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ? (Politiques de l'hybride)*, PUF (coll. Intervention philosophique), Paris, 2010.
- GERMAIN-THOMAS Patrick, *La Danse contemporaine, une révolution réussie ? Manifeste pour une danse du présent et de l'avenir*, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2012.
- GINOT Isabelle & MICHEL Marcelle (dir.), *La Danse au vingtième siècle*, Larousse, Paris, 2002.
- GIORDANO BRUNI Ciro (dir.), *Danse et pensée : une autre scène pour la danse*, GERMS, Paris, 1993.
- GRAHAM Martha, *Mémoire de la danse*, Actes Sud (coll. Babel), Arles, 1992.
- KOLLER Ann Marie, *The Theater duke : Georg II of Saxe-Meiningen and the German stage*, Standfort university press, Tandfort, 1984.
- LARRIEU Daniel, *Daniel Larrieu, Memento 1982-2012*, Actes Sud (Beaux-arts, Hors collection), Astrakan, Paris, 2014.
- LAUNAY Isabelle, *À la recherche d'une danse moderne*, Chiron, Paris 1996.
- LOUPPE Laurence, *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, Bruxelles, 2004.
- NORDEY Stanislas, *Passions civiles : entretiens avec Yan Ciret et Franck Laroze*, Genouilleux, La Passe du Vent, 2000.
- PAVIS Patrice, « Direction d'acteur », in *Dictionnaire du théâtre*, Dunod, Paris, 1996.
- PETIT Philippe, *Traité du funambulisme*, Babel, Actes Sud, Paris, 1997.
- POUILLAUDE Frédéric, *Le Désœuvrement chorégraphique, Étude sur la notion d'œuvre en danse*, Essais d'art et de philosophie, Vrin, Paris, 2009.
- PROUST Sophie, *La Direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'Acteur), Vic La Gardiole, 2006.
- RAUCH Marie-Ange, *Le Théâtre en France en 1968. Crise d'une histoire, histoire d'une crise*, L'Amandier, Paris, 2008.
- RÉGY Claude, *Espaces perdus*, Les Solitaires intempestifs, Besançon, 1998.
- RÉGY Claude, *L'Ordre des morts*, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 1999.
- SARRAZAC Jean-Pierre & MARCEROU Philippe (éds.), *Antoine, L'Invention de la mise en scène, Anthologie des textes d'André Antoine*, Actes Sud/CNT, Paris, 1999.
- TACKELS Bruno, *Écritures de plateau, État des lieux*, Les Solitaires Intempestifs (coll. Essais), Besançon, 2015.
- UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre II, L'École du spectateur*, Belin Sup Lettres, Paris, 1996.
- WALLON Emmanuel (dir.), *Le Cirque au risque de l'art*, Actes Sud-Papiers (coll. Apprendre), Arles, 2002.

WARNET Jean-Manuel, *Les Laboratoires, une autre histoire du théâtre*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Laverune, 2014.

ZOLA Émile, *Le Naturalisme au théâtre*, Éditions complexes, Bruxelles, 2003.

Sur les écoles supérieures d'art et les dispositifs associés

BISCIGLIA Véronique Lucie & PARIENTE Thierry, *L'École théâtre : ENSATT École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre*, Les Solitaires Intempestifs, Paris, 2011.

CHASSAIN-DOLLIU Lætitia, *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Gallimard (coll. « Découvertes »), Paris, 1995.

NAUDON Marie-Thérèse, *L'École des enfants du spectacle – Historique de la réalisation d'une utopie*, Saint-Étienne, 2003.

ROUDY Pierre, *Le Centre dramatique de la rue Blanche – L'ENSATT, École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre*, Éditions du Club Zéro, Paris, 2001.

ROSNER Jacques (dir.), *Le Conservatoire national d'art dramatique*, [Brochure reliée], CNSAD, Paris, 1983.

SUEUR Monique, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*, CNSAD, Paris, 1986.

SUSSI Marc (dir.), « Le JTN a 40 ans », Brochure éditée par le JTN en 2011, [en ligne] : http://www.jeune-theatre-national.com/Themes/v1/media/site_doc_14.pdf.

Sur les arts d'interprétation et la pédagogie des arts de la scène

Artistes, pédagogues, théoriciens du théâtre et réflexions sur le jeu

Histoires de corps, À propos de la formation du danseur, Cité de la Musique, Paris, 1998.

AUTANT-MATHIEU Marie-Christine, *La Ligne des actions physiques, Répétitions et exercices de Stanislavski*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Montpellier, 2007.

BANU Georges, *Exercices d'accompagnement, d'Antoine Vitez à Sarah Bernhardt*, Éditions L'Entretemps (coll. Champ théâtral), Paris, 2002

BERNHARDT Sarah, *L'Art du théâtre, La voix – Le geste – La prononciation*, L'Harmattan (coll. Les Introuvables), Paris, 1993,

CHAOUCHE Sabine, *L'Art du comédien, Déclamation et jeu scénique en France à l'âge classique (1629-1680)*, Honoré Champion, Paris, 2001.

CHAOUCHE Sabine, *Sept traités sur le jeu du comédien et autres textes, De l'action oratoire à l'art dramatique (1657-1750)*, Honoré Champion, Paris, 2001.

COPEAU Jacques, *Notes sur le métier d'acteur*, Éditeur Michel Briendt (coll. Écrits sur le théâtre), Paris, 1955.

DIDEROT Denis, *Le Paradoxe du comédien*, (1830), Livre de Poche (coll. Classiques), Paris, 2001.

DULLIN Charles, *Ce sont les dieux qu'il nous faut*, Gallimard (coll. Pratique du théâtre), Paris, 1969.

DULLIN Charles, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Librairie Théâtrale, Paris, 1985.

DUSSANE Béatrix, *Au Jour et aux lumières, tome 1, Premiers pas dans le Temple*, Calmann-Lévy, Paris, 1955.

ENDICOTT Jo Ann, *Je suis une femme respectable*, L'Arche, Paris, 1999.

FÉRAL Josette, *Dresser un monument à l'éphémère, Rencontres avec Ariane Mnouchkine*, Éditions Théâtrales, Paris, 1995.

GAYOT Joëlle (éd.), *Charles Dullin*, Actes Sud-Papiers (coll. Mettre en scène), Paris, 2011.

GENET Jean, *Le Funambule*, Gallimard (coll. Poésie), nrf, Paris, 1999.

GROTOWSKI Jerzy, *Vers un théâtre pauvre*, (1971), L'Âge d'homme, Paris, 2012.

JOUVET Louis, *Le Comédien désincarné*, Éditions Flammarion (coll. Champs Arts), 2009.

LECOQ Jacques, *Le Corps poétique, Un enseignement de la création théâtrale*, Actes Sud-Papiers (Cahiers Théâtre/Éducation), Arles, 1997.

LECOQ Patrick, *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*, Actes Sud, Arles, 2016.

MESGUICH Daniel, *L'Éternel éphémère*, éditions du Seuil, Paris, 1991.

MÉVEL Matthieu, *L'Acteur singulier*, Collection Apprendre, Actes-Sud Papiers, 2015.

MEYERHOLD Vsevolod, *Écrits sur le théâtre, tome I, (1891-1917)*, L'Âge d'homme, Lausanne, 2001.

MEYERHOLD Vsevolod, *Écrits sur le théâtre, tome II, (1917-1930)*, L'Âge d'homme, Lausanne, 2009.

MEYERHOLD Vsevolod, *Écrits sur le théâtre, tome IV, (1936-1940)*, L'Âge d'homme, Lausanne, 1992.

OÏDA Yoshi, *L'Acteur invisible*, Actes Sud, Paris, 1998

PICON-VALLIN Béatrice (éd.), *Meyerhold*, Les Voies de la création théâtrale, CNRS éditions, Paris, 1999.

PICON-VALLIN Béatrice (éd.), *Vsevolod Meyerhold*, Actes Sud-Papiers (coll. Mettre en scène), Arles, 2005

PICON-VALLIN Béatrice (éd.), *Ariane Mnouchkine*, Actes Sud-Papiers (coll. Mettre en scène), Paris, 2009.

SAINT-DENIS Michel, *Theater - The Rediscovery of style*, Theater Arts Books, New York, 1986.

SAINT-DENIS Michel, *Training for the theater, Premises and promises*, edited by Suria Saint-Denis, Theatre Arts Books New York, Heinemann London, 1982.

STANISLAVSKI Constantin, *La Construction du personnage*, Olivier Perrin (coll. Art Théâtre et Métier), Paris, 1966.

STANISLAVSKI Constantin, *Ma Vie dans l'art*, (1980), L'Âge d'homme, Lausanne, 1999.

STANISLAVSKI Constantin, *La Formation de l'acteur*, Petite bibliothèque Payot/Voyageurs, Paris, 2001.

TALMA, *Réflexions de Talma sur Lekain et l'art théâtral*, Auguste Fontaine, Paris, 1856.

VOSSIER Frédéric, *Stanislas Nordey, locataire de la parole*, Les Solitaires Intempestifs, Besançon, 2013.

Écrits théoriques sur les formations

La Formation de l'acteur, colloque du Conservatoire, Paris, 1976 (21-26 juin 1976). Brochure reliée retraçant les échanges du colloque, conservée à la BNF – Arts du spectacle.

Histoires de corps, À propos de la formation du danseur, Cité de la Musique, Centre de ressources musique et danse, Paris, 1998.

ASLAN Odette, *L'Acteur au XXe siècle, Éthique et technique*, L'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Paris, 2005.

ARGUEL Mireille (dir.), *Danse, le corps enjeu*, Presses universitaires de France, Pratiques Corporelles, Paris, 1992.

BRUNI Ciro (dir.), *L'Enseignement de la danse et après !*, GERMS, Paris, 1998.

COPEAU Jacques, *Registres VI. L'École du Vieux Colombier*, Gallimard (coll. Pratiques du Théâtre), nrf, Paris, 2000.

CANTARELLA Robert & HAN Jean-Pierre, *Pour une formation à la mise en scène. Manifeste, Frictions*, Hors-série n° 4, Paris, 2012.

COMMANDEUR Laurence, *La formation musicale des danseurs*, Cité de la Musique (coll. Points de vue), Centre de ressources musique et danse, Paris, 1998,

FÉRAL Josette, *Mise en scène et en jeu de l'acteur, Le Corps en scène tome 2*, éditions Jeu, Montréal, 2001.

FÉRAL Josette, *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 et l'Université Paris X – Nanterre au Théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001), L'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Saint-Jean-de-Védas, 2003.

GOURDON Anne-Marie (dir.), *La Formation du comédien*, Les Voies de la création théâtrale, n° 9, Éditions du C.N.R.S (coll. Le Chœur des Muses), Paris, 1981.

GOURDON Anne-Marie (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète : théâtre, danse, cirque, marionnettes*, CNRS Éditions, Paris, 2005.

HERRY Ginette & VERNOS Paul, *La Formation aux métiers du spectacle en Europe occidentale*, Éditions Klincksieck, Paris, 1988.

MÜLLER Carol (dir.), *Le Training de l'acteur*, Actes Sud-Papiers (coll. Apprendre), Paris, 2000.

SORIGNET Pierre-Emmanuel, *Danser, Enquête dans les coulisses d'une vocation*, La Découverte (coll. Poche), Paris, 2012.

SION Georges, *La Formation professionnelle de l'acteur, Synthèse des Rencontres Internationales de Bruxelles, Bucarest, Essen, Venise et Stockholm*, Institut International du Théâtre, 27 mars 1980.

SOUILLER Didier & BARON Philippe (éds.), *L'acteur en son métier*, Publications de l'université de Bourgogne, Éditions universitaires de Dijon, Dijon, octobre 1997.

VITEZ Antoine, *L'École, Écrits sur le théâtre – I*, P.O.L Éditeurs, Paris, 1994.

Méthodes et techniques

ALAN JOHNSON Jerry, *L'Essence des arts martiaux internes : techniques ésotériques de combat et de guérison*, Éditions Chariot d'or, Saint-Ismier, 1996.

ALEXANDER Gerda, *L'Eutonie. Guérir par son image*, Tchou, Paris, 1977.

ALEXANDER Frederick Matthias, *L'Usage de soi : sa direction consciente en relation avec le diagnostic, le fonctionnement et le contrôle de la réaction*, Contredanse, Bruxelles, 1996.

BACHMANN Marie-Laure, *La Rythmique Jacques-Dalcroze : une éducation par la musique et pour la musique*, La Baconnière, Neuchâtel, 1984.

BOGART Anne & LANDAU Tina, *The Viewpoints book, A practical guide to viewpoints and composition*, Thetater Communications group, New York, 2005, [En ligne] : <https://stilluntitledproject.files.wordpress.com/2014/11/anne-bogart-and-tina-landau-the-viewpoints-book.pdf>.

BERCHTOLD Alfred, *Émile Jacques-Dalcroze et son temps*, L'Âge d'Homme, Lausanne, 2000.

DIEHL Ingo & LAMPERT Friederike (éds.), *Dance Techniques 2010, Tanzplan Germany*, Leipzig, Henschel Verlag, 2nd edition online PDF.

FELDENKRAIS Moshé, *La Conscience du corps*, Éditions Marabout, Paris, 1982.

FELDENKRAIS Moshé, *Énergie et bien-être par le mouvement. Le classique de la méthode Feldenkrais*, (1993), Dangles éditions, Escalquens, 2009.

GINOT Isabelle (dir.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais : politiques et esthétiques d'une pratique corporelle*, L'Entretemps, Lavérune, 2014.

HABERSETZER Gabrielle & Roland, *Encyclopédie technique, historique, biographique et culturelle des arts martiaux de l'Extrême-Orient*, Amphora, Paris, 2000.

SHAWN Ted, *Chaque petit mouvement, À propos de François Delsarte*, (1954), Éditions Complexe et Centre National de la Danse, Paris, 2005.

SUZUKI Tadashi, *The Way of acting, The Theater writings of Tadashi Suzuki*, Theater Communications group, New York, 2013.

WAILLE Franck, *La Méthode somatique expressive de François Delsarte, Histoire, esthétique, anthropologie : de la neurophysiologie à la métaphysique*, Éditions l'Entretemps (coll. Les Voies de l'acteur), Lavérune, 2016.

Sur le corps et le mouvement

Les Fondements du mouvement scénique, actes du colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle (Saintes, 5-7 avril 1991), Éditions Rumeurs des âges, La Rochelle, 1993.

ASLAN Odette, *Le Corps en jeu*, CNRS Éditions (coll. Arts du spectacle), Paris, 1994.

BECKER Tania & DECROUX Catherine, *Maximilien Decroux, Au-delà du mime*, Riveneuve éditions, Archimbaud éditeur, Paris, 2015.

BERNARD Michel, *Le Corps*, Éditions du Seuil (coll. Points Essais), Paris, 1995.

COURTINE Jean-Jacques (dir.), *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, Éditions du Seuil (coll. Points Histoire), 2006.

MARCADÉ Caroline & PETITIER Édgar, *Neuf rendez-vous en compagnie de Caroline Marcadé*, Actes Sud-papiers/ANRAT (coll. Les ateliers de théâtre), Arles, 2007.

MC CAW Dick (éd.), *The Laban sourcebook*, Routledge, Londres, 2011.

NEWLOVE Jean, *Laban for actors and dancers*, Routledge, Londres, 1993.

ROUQUET Odile, *La Tête aux pieds : esquisses 89-90*, Recherche en mouvement, Pantin, 1991.

Sur la voix, le langage et la musique

AMY DE LA BRETÈQUE Benoît, *L'Équilibre et le rayonnement de la voix*, Solal (coll. Voix, Parole Langage), 2^{ème} édition, Marseille, 2011.

BANU Georges (dir.), *De la Parole aux chants*, Actes Sud-Papiers, Arles, 1995.

BERNARDY Michel, *Le Jeu verbal, oralité de la langue française*, (1988), L'Âge d'homme, Lausanne, 2011.

BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde (coll. Musique et société), Paris, 2001

COMMANDEUR Laurence, *La Formation musicale des danseurs*, Cité de la Musique, Collection Points de vue, Centre de ressources musique et danse, Paris, 1998.

LE BRETON David, *Éclats de voix, Une anthropologie des voix*, Métailié (coll. Traversées), Paris, 2011.

LINKLATER Kristin, *Freeing the natural voice, Imagery and art in the practice of voice and text*, (1976), Nick Hern books, London, 2007.

LINKLATER Kristin, *Freeing Shakespeare's voice, The actor's guide to talking the text*, Nick Hern books, London, 1992.

RONDELEUX Louis-Jacques, *Trouver sa voix*, Éditions du Seuil, Paris, 1977.

WEGNER Ana, LARMET Chloé & BORJA Marcus (dir.), *Pratiques de la voix sur scène, de l'apprentissage à la performance vocale*, Presses Universitaires de Provence, Revue Incertains Regards, [parution prévue à l'automne 2017].

Sur les politiques culturelles et la sociologie des métiers artistiques

ABIRACHED Robert (dir.), *La Décentralisation théâtrale, 1. Le Premier âge (1945-1958)*, Actes-Sud-Papiers, Paris, 1992.

ABIRACHED Robert, *Le théâtre et le Prince, tome I : L'Embellie (1981-1992)*, Acte Sud-Papiers, Arles, 1992.

ABIRACHED Robert, *Le théâtre et le Prince, tome II : Un système fatigué (1993-2004)*, Acte Sud-Papiers, Arles, 2005.

BECKER Howard S., *Les Mondes de l'art*, Flammarion (coll. Champs arts), Paris, 2010.

DENIZOT Marion, *Jeanne Laurent, une fondatrice du service public pour la culture*, La Documentation Française, Paris, 2005.

DUTHEIL-PESSIN Catherine & RIBAC François, *La Fabrique de la programmation culturelle*, La Dispute, Paris, 2017.

DUVIGNAUD Jean, *L'Acteur, esquisse d'une sociologie du comédien*, Paris, Gallimard, 1965.

GOETSCHÉL Pascale, *Renouveau et décentralisation du théâtre (1945-1981)*, PUF, Paris, 2004.

HEINICH Nathalie, *L'Élite artistique, Excellence et singularité en régime démocratique*, Éditions Gallimard, nrf, Paris, 2005.

HEINICH Nathalie, *De la visibilité, Excellence et singularité en régime médiatique*, Éditions Gallimard, nrf, Paris, 2012.

MAUGER Gérard (éd.), *L'accès à la vie d'artiste, Sélection et consécration artistiques*, Éditions du croquant (coll. Champ social), Bellecombe-en-Bauges, 2006.

MAUGER Gérard (dir.) *Droits d'entrée, Modalités et conditions d'accès aux univers artistiques*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2006.

MENGER Pierre-Michel, *La Profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Centre de sociologie des arts, Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, 1997.

PARADEISE Catherine, *Les Comédiens : profession et marchés du travail*, avec la collaboration de Jacques Charby & François Vourch, Sciences sociales et société, PUF, Paris, 1998.

RAUCH Marie-Ange, *À bas l'égoïsme, vive la mutualité ! Histoire de la mutuelle des artistes et des professionnels du spectacle* (1865-2011), Presses universitaires de Vincennes, 2014.

URRUTIAGER Daniel, *Économie et droit du spectacle vivant en France*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris, 2009.

VEITL Anne & DUCHEMIN Noémi. *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique : 1981-1986*. Comité d'histoire du ministère de la culture, La Documentation française, Paris, 2000.

Théorie littéraire, philosophie, sociologie, psychologie, histoire

ARAGON Louis, *Le Mentir-vrai*, Nouvelles, Gallimard, nrf, Paris, 1980.

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970.

BÉNICHOU Paul, *L'Écrivain et ses travaux*, José Corti, 2^e édition, Paris, 1967.

BÉNICHOU Paul, *Le Temps des prophètes*, Éditions Gallimard, nrf, Paris, 1977.

BÉNICHOU Paul, *Le Sacre de l'écrivain*, Gallimard, Paris, 1996.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'Entretien*, 2^e édition refondue, Armand Colin, série « L'Enquête et sa méthode », Paris, 2007.

BOURDIEU Pierre, *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.

BOURDIEU Pierre, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Éditions du Seuil (coll. « Libre examen »), Paris, 1992.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Droz, Genève, 1972), Seuil, Paris, 2000.

BOURDIEU Pierre (dir.) *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, École Supérieure des Beaux-arts de Nîmes, Arles, 2001.

BOURDIEU Pierre (dir.), *La Misère du monde*, (1993), Éditions du Seuil (coll. Points), Paris, 2015.

CAILLOIS Roger, *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Gallimard (coll. Folio Essai), Paris, 1995.

CHARBONNIER Sébastien, *Deleuze pédagogue, La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, L'Harmattan, Paris, 2009.

CHENG François, *De l'Âme*, Albin Michel, Paris, 2016.

FOUCAULT Michel, *L'Ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, nrf, Gallimard, Paris, 1971.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1976.

FOUCAULT Michel, *Le Corps utopique*, Éditions Lignes, Paris, 2009.

GINSBURG Carlo, *À distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Gallimard (coll. Bibliothèque des histoires), NRF, Paris, 2001.

HERRIGEL Eugen, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, (1964), Éditions Dervy, Paris, 2016.

JEU Bernard, *Le Sport, l'émotion, l'espace*, Éditions Vigot, Paris, 1977.

JULLIEN François, *L'Écart et l'entre, Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Galilée, Paris, 2012.

MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Éditions du Seuil, Paris, 1984.

RANCIÈRE Jacques, *Le Maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.

TURKLE Sherry (dir.), *Seuls ensemble, de plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, Éditions L'Échappée (coll. Pour en finir avec), Paris, 2015.

VIALA Alain, *Naissance de l'écrivain, Sociologie de la littérature à l'âge classique*, éditions de Minuit, Paris, 1985.

WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité*, (1971), Gallimard (coll. Folio Essais), Paris, 2002.

Pièces de théâtre, roman

BECKETT Samuel, *Fin de partie*, Éditions de Minuit, Paris, 1957.

CLAUDEL Paul, *L'Échange*, (1^{ère} version), Mercure de France, Folio, 1964.

LAGARCE Jean-Luc, *Juste la fin du monde, Théâtre complet, tome III*, (1999), Solitaires intempestifs, Besançon, 2007.

MOUAWAD Wajdi, *Littoral*, Actes Sud-Papiers, Arles, 1999.

ROWLING Joanne Kathleen, *Harry Potter à l'école des sorciers*, Gallimard, Paris, 1999.

2. Chapitres d'ouvrages collectifs

BOGART Anne, « Six choses que je sais », in 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 organisé par l'Université du Québec à Montréal et l'Université Paris X – Nanterre au Théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001), L'Entretemps, Saint-Jean-de-Védas, 2003, p. 37-48.

BRONCKART Jean-Paul & SCHURMANS Marie-Noëlle, « 6. Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique », in Bernard Lahire (dir.), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte, 2001.

DAVID Gwenola, « Le CNAC, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art », in Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (dir.), *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, Collection Pratiques en formation, L'Harmattan, Paris, 2014, p. 58-66.

- GINOT Isabelle, « Danse : l'en dehors et l'au-dedans de la discipline », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète, Théâtre, Danse, Cirque, Marionnettes*, CNRS Éditions, Paris, 2005, p. 179-196.
- GOURDON Anne-Marie, « Introduction », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète, Théâtre, Danse, Cirque, Marionnettes*, CNRS Éditions, Paris, 2005, p. 7-9.
- GUÉNOUN Denis, « Du Paradoxe au problème - Préface », in Georg Simmel, *La Philosophie du comédien*, Circé, Paris, 2001, p. 7-27.
- LESAGE Benoît, « Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps », in Mireille Arguel (dir.), *Danse, le corps enjeu*, Pratiques Corporelles, Presses universitaires de France, Paris, 1992, p. 227-241.
- NADEAU Michel, « Pour une pédagogie de l'acteur-créateur », in 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 organisé par l'Université du Québec à Montréal et l'Université Paris X – Nanterre au Théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001), L'Entretemps, Saint-Jean-de-Védas, 2003, p. 63-68.
- PASQUIER Pierre, « Déclamation dramatique et actio oratoire à l'âge classique en France », in Didier Souillier & Philippe Barron (dir.), *L'Acteur en son métier*, Éditions universitaires de Dijon, Dijon, 1997, p. 143-163.
- POLIAK Claude F., « Pratiques et univers de consolation. Les écrivains amateurs », in Gérard Mauger (dir.), *Droits d'entrée, Modalités et conditions d'accès aux univers artistiques*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2006, p. 215-250.
- PRADIER Jean-Marie, « Eugenio Barba : l'exercice invisible », in Carol Müller (dir.), *Le Training de l'acteur*, Actes Sud Papiers (coll. Apprendre/Conservatoire national supérieur d'art dramatique), Arles, 2000, p. 57-78.
- PROUST Serge, « Idéal de troupe et expériences de la compagnie », in Raphaëlle Doyon & Guy Freixe (dir.), *Les Collectifs dans les arts vivants depuis 1980*, L'Entretemps (coll. Les Points dans les poches), Lavérune, 2014, p. 31-46.
- PROUST Sophie, « L'être en scène : "Apprendre à marcher avant de marcher en montagne" », in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les Nouvelles formations de l'interprète, Théâtre, Danse, Cirque, Marionnettes*, CNRS Éditions, Paris, 2005, p. 72-92.
- SUQUET Annie, « Scènes, Le corps dansant : un laboratoire de la perception », in *Histoire du corps, Les mutations du regard. Le XXe siècle*, sous la direction de Jean-Jacques Courtine, Éditions du Seuil (coll. Points Histoire), janvier 2006, p. 407-429.
- TOMPKINS Mark & HAMILTON Julyen, « Contact Improvisation, Technique de Steve Paxton, in Odette Aslan (dir.), *Le Corps en Jeu*, CNRS Éditions (coll. Arts du spectacle), Paris, 1994. p. 359-360.
- WALLON Emmanuel, « L'histrion et l'institution », in Emmanuel Wallon (dir.), *Le Cirque au risque de l'art*, Actes Sud, Paris, (2002), nouvelle édition augmentée, 2013, p. 213-235.

ZAEPFFEL Alain, « Déclamation », *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, Michel Corvin (dir.), Bordas, Paris, 2008, p. 403.

3. Revues et articles de revues

Numéros de revues scientifiques

Alternatives Théâtrales, n° 70-71, *Penseurs de l'enseignement (Les)*, De Grotowski à Gabilly, Académie expérimentales des théâtres – Odéon-Théâtre de l'Europe, 2001.

Bouffonneries n° 34, *Copeau, l'éveilleur*, Patrice Pavis et Jean-Marie Thomasseau (éds.), 1995.

Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène, n°1, *Quels chemins pour quelles scènes ?*, janvier-février-mars 2004.

Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène, n°2, *Transmettre I*, avril-mai-juin 2004.

Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène, n° 5, *Transmettre II*, janvier-février-mars 2005.

Dédale, Pédagogies des arts de la piste et de la scène, n°9, *Trans, pluri, inter... Au croisement des disciplines*, juillet-août-septembre 2006.

Inconscients d'école, Actes de la recherche en sciences sociales, Seuil, n° 135, décembre 2000.

Marsyas, n°28, « La Formation de l'interprète », décembre 1993.

30 ans d'enseignement de la musique et de la danse en France, *Marsyas, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique*, Hors série, Cité de la musique, Paris, 1997.

Nouvelles de danse, n°46-47, *Incorporer, les nouveaux modes d'enseignement de la danse*, printemps-été 2001.

L'Outre scène, n° 7 & 8, *L'École du T.N.S. : 1954-2006. Une école dans un théâtre*, Anne-Françoise Benhamou (dir.), Théâtre national de Strasbourg, 2006.

Théâtre/Public, revue bimestrielle publiée par le théâtre de Gennevilliers, n°4, « La Formation de l'acteur », mars-avril 1975.

Théâtre/Public, revue bimestrielle publiée par le théâtre de Gennevilliers, Numéro spécial, « La Formation de l'acteur », n°34-35, août-septembre 1980.

Théâtre/Public, revue bimestrielle publiée par le théâtre de Gennevilliers, n° 46-47, « La Formation du comédien », juillet-octobre 1982.

Théâtre/Public, n°64-65, « La direction d'acteur », Enquête réalisée par *Travail et Culture*, juillet-octobre 1985.

Théâtre/Public, revue bimestrielle publiée par le théâtre de Gennevilliers, n°217, « Théâtre en travail, Mutations du spectacle (toujours) vivant », juin 2015.

Ubu, Scènes d'Europe, éd. Bilingue, n° 30-31, *Formation des comédiens en Europe occidentale (La)*, Paris, janvier 2004.

Ubu, Scènes d'Europe, n° 35-36, dossier « La formation des comédiens en Europe centrale et orientale », juillet 2005.

Articles de revues scientifiques

CAMPOS Rémy, « De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950) », *La Revue du Conservatoire* [En ligne], Le troisième numéro, Dossier les savoir-faire de l'artiste, [en ligne] <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=1082>.

CORVIN Michel, « L'enseignement supérieur du théâtre en France », in *La Lettre des écoles supérieures d'art*, n°6, novembre 2011

DOYON Raphaëlle, « Le genre, une catégorie utile à l'histoire du théâtre du XXe siècle. Le cas de Jacques Copeau et Suzanne Bing », *Revue d'Histoire du Théâtre*, n° 270, trimestre 2 2016.

ÉTIENNE Marie, « Des crânes comme des pommes de terre. Antoine Vitez répète *Hamlet* », in *Alternatives Théâtrales*, n° 52-54, décembre 1996-janvier 1997.

FILIPPI Florence Filippi, « La danseuse et le comédien : regards croisés sur l'apprentissage de la scène », in *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain, Paroles de créateurs et regards extérieurs, Revue Études théâtrales*, n° 49, Louvain La Neuve, 2010.

FUMAROLI Marc, « Le corps éloquent : une somme d'*actio* et de *pronunciatio rhetorica* au XVII^e siècle, les *Vacationes autumnales* du P. Louis de Cressoles (1620), *XVII^e siècle*, n°132, 1981, p. 237-264.

GODARD Hubert, « C'est le mouvement qui donne corps au geste », in *Marysas*, n° 30, 1994.

GROS DE GASQUET Julia, « Rhétorique, théâtralité et corps actorial », *XVII^e siècle*, volume 236, n° 3, 2007.

HEINICH Nathalie, « La sociologie à l'épreuve des valeurs », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 121, n°2, 2006, p. 287-315.

HERZEL Robert, « Le Jeu "naturel" de Molière et sa troupe », *Rhétorique du geste et de la voix à l'âge classique, XVII^e siècle*, n° 132, 1981, p. 279-284.

KUYPERS Patricia, « Des trous noirs - entretien avec Hubert Godard », in *Nouvelles de danse*, n° 53, Contredanse, Bruxelles, 2006, p. 56-75.

LE MAT Vanessa & LESCOT Micha, « Pas de deux. Entretien avec Florence Filippi », in IVERNEL Philippe & LONGUET-MARX Anne (dirs.), *Théâtre et danse, Un croisement moderne et contemporain, Vol. II, Paroles de créateurs et regards extérieurs, Revue Études théâtrales*, n° 49, Louvain La Neuve, 2010.

MARIE Cécile, « Que faire pour l'enseignement artistique ? Un état des lieux », in *La Lettre des écoles supérieures*, n° 8, décembre 2012.

MÉTAYER Michel, « Les écoles d'art et la tentation faustienne », in *La Lettre des écoles supérieures d'art*, n°6, novembre 2011,

MONNIER Ingrid & DELIEUVIN Marie-France, « L'école supérieure du CNDC d'Angers », in *30 ans d'enseignement de la musique et de la danse en France*, Marsyas, hors série, Cité de la musique, Paris, 1997.

POIRSON Martial & WALLON Emmanuel, « L'avenir d'une crise, Une décennie de transformations dans les professions du spectacle vivant », *Revue d'histoire du théâtre*, n° 2015-3, octobre 2015, p. 479-499.

PRAUD Dominique, « Danse contemporaine et pratiques somatiques : l'enseignement de Peter Goss », « Incorporer », n°46/47, *Nouvelles de danse*, édition Contredanse.

DE ROUGEMONT Martine, « L'acteur et l'orateur : étapes d'un débat », in *Rhétorique du geste et de la voix à l'âge classique, XVII^e siècle*, n°132, 1981, p. 329-333.

VIRMAUX Alain, « Baty et la fidélité aux classiques », in *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1969, n°21, p. 87-103.

Articles de presse

« L'affaire Peter Handke », *Le Nouvel Observateur*, 09/05/2006.

La Terrasse, n° hors série, « La formation théâtrale », Paris, mai-juin 2007.

La Terrasse, n° hors série, « Les formations artistiques », 19^e saison, Paris, mars 2011.

BARIOZ Stéphanie, « “Grande —” : comment expliquer le succès fou du show de Vimala Pons et Tsihiraka Harrivel », *Télérama*, 18/04/2017.

BROCHEN Julie & MESGUICH Daniel, « Un diplôme de comédien : ridicule ! », *Le Monde*, 27/7/09.

DARGE Fabienne, « Fronde étudiante au Conservatoire », *Le Monde*, 20/02/13.

DOMENACH Jean-Marie, « Les enragés de Nanterre », in « Mai 68 », *Esprit*, n°372, juin-juillet 1968.

FAIVRE D'ARCIER Bernard, « Avignon 2003 : chronologie d'un festival annulé », in *Télérama*, 15.06.14.

GUERRIN Michel, « Judith Chemla : “J'avais besoin de vertige” », *Le Monde*, 12/09/2016.

HÉLIOT Armelle, « Conservatoire : la lettre des élèves contre Mesguich », *Le Figaro*, 14/02/13.

HÉLIOT Armelle, « Julie Brochen ou la mauvaise comédie du pouvoir », *Le Figaro*, 01/09/14.

HÉLIOT Armelle, « Jean-Claude Cotillard, maître du burlesque », *Le blog du Figaro*, 19/12/15.

PARIENTE Thierry, « L'enseignement théâtral va bien », *Le Monde*, 29.07.09.

SALINO Brigitte, « Reprise : “L'Ogre et l'enfant” à Vincennes. Les envies de théâtre naissent en Ardèche », *Le Monde*, 08/10/15.

4. Travaux de recherche

Mémoires

AUZOU-CONNES Éléonore, *Partenariats entre écoles supérieures d'art dramatique et universités : Les prémisses d'une convergence ?*, mémoire de Master 2 en Études théâtrales sous la direction d'Emmanuel Wallon, Université Paris Ouest Nanterre, soutenu en septembre 2016.

BERTHIER Lila, *Le cours d'acrobatie d'Alexandre Del Perugia au Conservatoire national supérieur d'art dramatique, une étape nouvelle dans la formation des comédiens*, mémoire de maîtrise d'Études Théâtrales, sous la direction d'Anne-Françoise Benhamou, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, soutenu en octobre 2001

DROUELLE Carole, *Arts martiaux et arts de la scène en Occident aujourd'hui*, mémoire de Master II en Études théâtrales, sous la direction de Frédéric Maurin, Paris III-Sorbonne nouvelle, soutenu en septembre 2011.

GAMBLIN Florence, *L'utilisation de la voix dans le ballet contemporain*, mémoire de DEA sous la direction de Michel Bernard, Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis, soutenu en octobre 1990.

GARGALIANOS Stamatis, *Réflexions sur la pédagogie de l'acteur au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique en 1985-1986*, sous la direction de Richard Demarcy, mémoire de maîtrise spécialisée en Études Théâtrales, université Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1986.

PASQUER Emma, *La Place de la parole dans l'écriture scénique de Pina Bausch : le cas de Kontakthof*, mémoire de Master 1 dirigé par Tiphaine Karsenti, Paris Ouest Nanterre La Défense, septembre 2011.

PASQUER Emma, *Réinventer un récit scénique, analyse du mode de représentation de trois spectacles hybrides*, mémoire de master 2 dirigé par Tiphaine Karsenti, Paris Ouest Nanterre La Défense, juin 2012.

SPENGLER Rachel, *Figures d'inscription de la parole dans la danse contemporaine*, mémoire de Master en Études théâtrales sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, soutenu en septembre 2004.

Thèses

AUGEREAU Flore, *Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires*, thèse de doctorat en Études théâtrales à l'université Rennes 2, sous la direction de Christiane Page, soutenue en janvier 2017.

DE FARAMOND Julie, *Travail théâtral, 1970-1979. Une décennie passée en revue*, thèse de doctorat en études théâtrales, sous la direction de Jean-Louis Besson à l'université Paris Nanterre, soutenue en 2005.

DEL PERUGIA Alexandre, *La Présence dans l'ailleurs : réflexions sur l'art du Jeu*, thèse de doctorat en Arts du spectacle, sous la direction de Gérard Lieber à l'université Montpellier 3, soutenue en novembre 2016.

FARENC Christine, *Penser l'acteur français contemporain, Prologue à toute pédagogie*, thèse de doctorat en études théâtrales sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université Paris III, soutenue en octobre 2012.

GOUDARD Philippe, *Bilan et perspectives de l'apport médical dans l'apprentissage et la pratique des arts du cirque en France*, thèse de doctorat en médecine, soutenue à l'Université de Nancy en 1989.

GOUDARD Philippe, *Arts du cirque, arts du risque : instabilité et déséquilibre dans et hors de la piste*, thèse de doctorat en Études théâtrales sous la direction de Gérard Lieber à l'université de Montpellier 3, soutenue en 2005.

IRUBETAGOYENA Ketj, *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XXème siècle théâtral*, thèse de doctorat en études théâtrales sous la direction de Jean-Loup Rivière, École normale supérieure de Lyon, soutenue en novembre 2013.

LEHOT Andrée, *La Formation des comédiens au Centre d'Art Dramatique de la rue Blanche, à Paris*, thèse de Doctorat de troisième cycle, sous la direction de M. Etienne Souriau, soutenue en 1968.

MONTEIRO MORA PORTEIRO Tiago Manuel, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur, L'expérience d'Alexandre Del Perugia*, thèse de doctorat en Etudes Théâtrales, sous la direction de Béatrice Picon-Vallin, Université de la Sorbonne nouvelle Paris III, soutenu en juin 2006.

ROCHE-FOGLI Vanille, *Les formations d'acteurs à la lumière des neurosciences et des sciences cognitives : de nouvelles pédagogies pour l'interprète*, sous la direction de Béatrice Picon-Vallin, thèse de doctorat en Études théâtrales en préparation à Sorbonne Paris Cité depuis novembre 2011.

SINTÈS Guillaume, *Préfiguration, structuration et enjeux esthétiques du métier de chorégraphe (France, 1957 - 1984). Une histoire administrative, réglementaire et politique de la danse*, sous la direction d'Isabelle Launay, Université Paris 8 Saint-Denis, soutenue le 28 novembre 2015.

VINET Jean, *Évolution de l'enseignement des arts du cirque : une étude des pratiques dans trois écoles*, thèse de doctorat en Arts du spectacle sous la direction de Gisèle Barret, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, 1994.

WAILLE Franck, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques*, thèse de doctorat en Sciences sociales spécialité Histoire, Histoire religieuse, politique et

culturelle, sous la direction de Jean-Dominique Durant, soutenue en décembre 2009 à l'Université Lyon 3.

WEGNER Ana, *La Formation vocale de l'acteur, Les dichotomies entre voix et corps, son et sens (1970-2010)*, thèse de doctorat en arts sous la direction de Jean-François Dusigne et de José Batista Dal Farra Martins, Université Paris VIII, soutenue en janvier 2017.

Enquêtes et données chiffrées

DOYON Raphaëlle, « Les trajectoires professionnelles des artistes femmes en art dramatique », HF Ile-de-France, [en ligne] : <http://www.hf-idf.org/2015/03/les-trajectoires-professionnelles-des-artistes-femmes-en-art-dramatique-par-raphelle-doyon-chargee-detude/>.

WALLON Emmanuel, *Le spectacle vivant en chiffres, L'Observatoire des politiques culturelles*, supplément au n° 48, [en ligne] : http://www.observatoire-culture.net/rep-revue/rub-article/ido-674/supplement_le_spectacle_vivant_en_chiffres.html.

5. Documents audiovisuels

Sur les écoles du corps

FAGUER Sylvie & LÉON Jean-Luc (réal.), *Rue du Conservatoire*, Centre national du cinéma et de l'image animée, collection Images de la Culture, Paris, 1998.

LARCHER Jean-Pierre (réal.), *Être Acteur ? - Le Conservatoire, corps et âme*, la Huit production, Paris, 2007.

LEDUC Claude-Yvon (réal.), *Vingt et un rue Blanche*, réalisé sous le patronage de l'Institut pédagogique national, 1960.

MOCKY Jean-Pierre (réal.), *2 bis sur du Conservatoire*, diffusé sur France 5, le 30 mai 2017.

PEGEAULT Patrice & BÉNITAH Yves (réal.), *Un printemps à l'E.N.S.A.T.T.*, Acte Public Compagnie.

Autres

BREL Jacques, « Angoisses métaphysiques », Radioscopie par Jacques Chancel, 1973.

CARASSO Jean-Gabriel & Jean-Noël Roy (réal.), *Les deux voyages de Jacques Lecoq*, On line production, la Sept-ARTE, ANRAT, Paris, 1999.

CARASSO Jean-Gabriel & Jean-Noël Roy (réal.), *La Leçon de théâtre de Jacques Lecoq : la passion du mouvement*, On line production, Paris, 1999.

COTINAUD François, *Le Cri du patchwork*, émission du 7 septembre 2015, France Musique.

JACOTOT Sophie & LINGUANOTTO Pierre (réal.), *Michèle Nadal. Une vie en mouvement*, production Association Arts et mouvement, France, 2013.

MINARD Céline, « Remède à la mélancolie », France Inter, dimanche 2 novembre 2014.

6. Sites internet

Sites des écoles supérieures et dispositifs associés

www.cnsad.fr

www.tns.fr

<http://www.ensatt.fr>

www.tnba.org

www.esadparis.fr

<http://academietheatrelimoges.fr>

<https://ecole.lacomédie.fr>

<http://www.colline.fr/fr/page/ateliers-ier-acte>

www.jeune-theatre-national.com

<http://www.net1901.org/association/ANESAD-ASSOCIATION-NATIONALE-DES-ECOLES-SUPERIEURES-DART-DRAMATIQUE,1344950.html>,

<http://www.futurs-usagers-du-theatre.com>

<http://www.marionnette.com/fr/IIM/Presentation>

http://www.cnac.fr/cnac-852--Spectacle_de_fin_detudes_Promotion_Cnac_2015_27e,

http://www.groupegeste-s.com/medias/File/GLAM_MANIFESTE_nov2013.pdf

Sites institutionnels

www.culturecommunication.gouv.fr

http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf,

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Documentation/Rapports/Mission-EgaliteS>,

<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/prat/egalites.pdf>,

www.cnt.asso.fr

<https://www.sacd.fr/sites/default/files/ousontlesfemmes2015.pdf>,

Sites d'écoles privées et formations diverses

<http://ecolecharlesdullin.fr/>,

<http://www.ecole-jacqueslecoq.com>,

<http://www.courscochet.com>

<http://www.coursflorent.fr>

<http://roy-hart-theatre.com/fr/>

<https://www.linklatervoice.com>

Sites d'artistes

<http://www.danielmesguich.com/>

<https://www.arsnova-ensemble.com>

<http://www.renaudherbin.com>

<http://www.uneminutededanseparjour.com/>

<http://www.leprixdelessence.net>

<https://lescabarettistes.com/>

<http://juliencottureau.canalblog.com>

<http://www.troubleyn.be/fr/jan-fabre-teaching-group>

Autres

<http://www.cnrtl.fr/>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	9
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	13
DIMINUTIFS ET SIGLES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES	13
AUTRES SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	13
SIGLES UTILISÉS DANS LES ENTRETIENS	14
RÉFÉRENCEMENT DES ENTRETIENS	15
SOMMAIRE	17
AVANT-PROPOS - SOUBASSEMENTS ET PERSPECTIVES	27
« ET 1, 2, 3 ET 4 » – REVENIR SUR MES PAS	27
FUIR LES ÉCOLES DE THÉÂTRE [...] EN CONSTRUIRE UNE DU VŒU D’AUTODIDAXIE À L’ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE	30
DE LA SCÈNE HYBRIDE À L’INTERDISCIPLINARITÉ DE LA FORMATION ARTISTIQUE : S’INTÉRESSER AUX INTERPRÈTES	32
INTRODUCTION	35
TRAVELLING D’ENTRÉE : SE FORMER AU MÉTIER DE COMÉDIEN EN FRANCE	36
PAYSAGE FRANÇAIS DE LA FORMATION THÉÂTRALE	36
PORTRAIT DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D’ART DRAMATIQUE	41
CRITÈRES DE CHOIX DE L’ÉCHANTILLON	46
CARTES D’« IDENTITÉ REVENDIQUÉE »	47
CARACTÉRISTIQUES ET LIMITES DE L’ÉCHANTILLON : UNE ÉTUDE DE CAS PENTAGONIQUE	57
COMPLÉMENTARITÉ, INSTRUMENTALISATION, FRICTIONS : L’« ÉCART » ET « L’ENTRE » DES DISCIPLINES	58
MORPHO-HISTOIRE DE L’INTERDISCIPLINARITÉ : POUR UNE ÉTUDE DES RELATIONS	59
REVENIR AUX CATÉGORIES POUR PENSER LA TRANSVERSALITÉ : DÉFINIR LES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	62
DES RACINES JUSQU’AU CIEL : L’INTERDISCIPLINARITÉ À LA CROISÉE DES ENJEUX DE LA FORMATION	66
RELEVER AVEC HUMILITÉ LE « DÉFI DE L’ACTEUR » : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
FAIRE « LE TOUR DES ÉCOLES » : PRINCIPES DE L’ENQUÊTE DE TERRAIN	67
POSITIONNEMENT DE L’OBSERVATEUR, ÉTHIQUE DU CHERCHEUR	70
BIBLIOGRAPHIE DE LA QUESTION ET RESSOURCES THÉORIQUES	71
ÉLARGIR LE CONCERT DES VOIX : CORPUS D’ENTRETIENS	74

<u>PARTIE 1 HÉRITAGE ET IDENTITÉ DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART</u>	
<u>DRAMATIQUE FRANÇAISES CONDITIONS D'INTRODUCTION DES AUTRES ARTS DANS</u>	
<u>LA FORMATION</u>	77
<u>I. PORTRAIT DE L'« ACTEUR FRANÇAIS » : HISTOIRE D'UNE EXCEPTION</u>	78
1. « LE TEXTE, D'ABORD », UNE HIÉRARCHIE HÉRITÉE	79
À LA RECHERCHE D'UN DIRE THÉÂTRAL : QUÊTE IDENTITAIRE ET DÉSIR DE RECONNAISSANCE	80
CE QUE L'ACTEUR DOIT AUX AUTEURS	83
UN CORPS SECOND	86
CULTE (FRANÇAIS) DE LA VOIX	88
DÉCLAMATION / INTERPRÉTATION / JEU	90
2. PERCÉE VERS L'INTÉRIEUR : LE COMÉDIEN FRANÇAIS ET L'INTÉRIORITÉ	92
DES « BELLES GUEULES » AUX « CORPS MAL FOUTUS » : SORTIE DU SYSTÈME DES EMPLOIS	93
DE LA SENSIBILITÉ DÉCRIÉE AU CURSEUR DE LA JUSTESSE	95
DU RÉGIME DE LA MONSTRATION AU RÉGIME DE LA SENSATION DANS LA PRATIQUE DES AUTRES ARTS	97
L'ACTEUR EXPOSÉ	103
3. LE TALENT AU TRAVAIL	105
DÉJOUER L'APPARENTE FACILITÉ	106
APPRENTISSAGE EN RÉGIME DE SINGULARITÉ : QUAND L'EXCEPTION INFIRME LA RÈGLE	109
QUI PEUT LE PLUS PEUT-IL LE MOINS ? STATUT DE LA VIRTUOSITÉ ET « PRINCIPE DU MOINDRE EFFORT »	111
DE L'« ACTEUR FRANÇAIS » AU « THÉÂTREUX » : DÉJOUER LA FATALITÉ	115
<u>II. LES AUTRES ARTS DANS LES PÉDAGOGIES DU XXE SIÈCLE</u>	117
1. LES AUTRES ARTS COMME ÉTALON DANS LA RECHERCHE D'UNE ÉTHIQUE ARTISTIQUE	117
DES ARTISTES MODÈLES, MIROIR DÉFORMANT DES ACTEURS	117
TECHNIQUE ET AUTRES ARTS	119
2. BÉNÉFICES ET LIMITES DE LA PRATIQUE DES AUTRES ARTS DANS LA FORMATION	123
LES AUTRES ARTS, OUTILS DU « TRAVAIL RÉGULIER D'ENTRAÎNEMENT PHYSIQUE »	124
INADAPTATION DES AUTRES ARTS : MÉFIANCE ET MISES EN GARDE	126
CONCEPTION ET DÉLÉGATION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ	128
<u>III. DE L'ÉCOLE ET DE SA MISE EN QUESTION</u>	132
1. FAIRE UNE ÉCOLE POUR DEVENIR ACTEUR : UN IMPÉRATIF PARADOXAL	133
À L'ÉCOLE DES AÎNÉS	133
DES ÉCOLES DE LA RÉPUBLIQUE	135
DÉPLACEMENT DES ENJEUX DE LA FORMATION : L'ÉCOLE COMME VITRINE, PÉPINIÈRE ET ACCÉLÉRATEUR DE RENCONTRES	137
2. COPRÉSENCE DE MODÈLES DE TRANSMISSION	138
À L'ÉCOLE DU THÉÂTRE : « THÉÂTRE-ÉCOLE », « ÉCOLE-THÉÂTRE », UNE IMBRICATION CONSTITUTIVE	139

À L'ÉCOLE DES AUTEURS	142
« ET QUE CELA NE SENTE PAS LA PÉDAGOGIE ! » : PLACE DES THÉORIES ET REJET DES MÉTHODES DE JEU	146
3. ORGANIGRAMME ET RÔLES DES PROTAGONISTES	148
DES DIRECTEURS MULTIFONCTIONS POUR DES DIRECTIONS PROTÉIFORMES	148
RESPONSABLES DES ÉTUDES ET AUTRES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES : DES DÉLÉGUÉS PRÉCIEUX	156
PROFESSEURS, ENSEIGNANTS, INTERVENANTS, PÉDAGOGUES, MAÎTRES : STATUT DES TRANSMETTEURS	158
DES ÉLÈVES QUI « FONT » L'ÉCOLE : STATUT DES APPRENANTS	162
À L'ÉCOLE DES AUTRES ARTS	165

IV. SUR LES TRACES DE L'INTERDISCIPLINARITÉ À TRAVERS L'HISTOIRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES FRANÇAISES (1786-1993)

1. LE CONSERVATOIRE : ENTRE MONOPOLE ET BÊTE NOIRE (1786-1946)	168
MUSIQUE ET THÉÂTRE : UNE IMBRICATION STRUCTURELLE	168
VUE D'ENSEMBLE DE L'ENSEIGNEMENT	170
DES ENSEIGNEMENTS IGNORÉS VOIRE MÉPRISÉS	171
2. CONSTRUCTIONS ET RECONSTRUCTIONS D'APRÈS-GUERRE (1946-1968)	174
L'ENSEIGNEMENT DE LA RUE BLANCHE	175
CRÉATION DE L'ÉCOLE DU CENTRE DRAMATIQUE DE L'EST : L'INTERDISCIPLINARITÉ AU CŒUR DU PROJET PÉDAGOGIQUE DE MICHEL SAINT-DENIS	176
3. LE PAVÉ DANS LA MARE DE LA FORMATION : REMOUS ET ÉCLABOUSSURES	179
DES MODALITÉS DE TRANSMISSION EN TRANSFORMATION À L'ÉCOLE DU CDE	180
INTRODUCTION DES AUTRES ARTS AU CONSERVATOIRE	182
PENSER LA FORMATION DE L'ACTEUR	184
4. LA DÉCENNIE 1980 : ÉBRANLEMENT DU PAYSAGE THÉÂTRAL ET AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES	185
LE CAS DE « L'ÉCOLE DU THÉÂTRE » DU THÉÂTRE NATIONAL DE CHAILLOT	185
CRÉATION D'ÉCOLES	187
RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE ET ARTISTIQUE DES AUTRES ARTS VIVANTS	187

PARTIE 2 HIÉRARCHIE ET TRANSVERSALITÉ DE L'INTERDISCIPLINARITÉ ANNEXÉE À L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE

I. 1993-2015 : ÉTAT DES LIEUX	192
1. QUELQUES REPÈRES CHRONOLOGIQUES	192
L'ANNÉE 1993 : TOURNANT SYMBOLIQUE ET CHANGEMENT STRUCTUREL	192
DÉBUT DES ANNÉES 2000 : STRUCTURER L'OFFRE DE FORMATION EN PÉRIODE DE CRISE	194
DÉS-ACCORDS DE BOLOGNE : PRÉSERVER LA « SPÉCIFICITÉ » DES ÉCOLES D'ART	200
2. PORTRAIT EN QUELQUES TRAITS : LES PRINCIPAUX PARTIS PRIS PÉDAGOGIQUES	204
DES ÉCOLES « DU SERVICE PUBLIC » : PLURALITÉ ET CHOIX DU NON-CHOIX	205
« QUEL CORPS » / « QUELLE VOIX » : UNE DÉFINITION EN CREUX	212

L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE : UNE NOUVELLE « CONVENTION » DE FORMATION	215
3. SECTION « ARTS DU MIME ET DU GESTE » / « MOUVEMENT » : UN CAS PARTICULIER	217
« ALLER AU BOUT » D'UN PROJET SPÉCIFIQUE DANS L'INSTITUTION	217
RECRUTEMENT(S) : ÉTUDE DES DEUX CONCOURS D'ENTRÉE	220
« ACTEURS-DANSEURS », « ACTEURS PHYSIQUES », ACROBATES, MIMES : APATRIDES ?	222
II. STRUCTURE ET DRAMATURGIE DE LA FORMATION	226
1. VOCATION, INITIATION, SÉLECTION : ENTRÉE DES ARTISTES	226
VOCATION « ARTISTE » ET ASPIRATIONS INTERDISCIPLINAIRES	227
FAIRE SES PREMIERS PAS AVANT LE « TEMPLE » : LES FORMATIONS « INITIALES »	231
« PASSER LES CONCOURS » : CHOIX D'ÉCOLE ET ATTENTES VIS-À-VIS DE LA FORMATION	235
DRAMATURGIE DES CONCOURS : CONDITIONS D'ADMISSION ET NATURE DES ÉPREUVES	238
DES CRITÈRES DE SÉLECTION ?	241
2. ORGANISATION DE L'ESPACE-TEMPS DE LA FORMATION	246
INTENSITÉ ET SATURATION : LE TEMPS COMME CRITÈRE ET LIMITE	246
DU STUDIO AU PLATEAU : EFFACEMENT PROGRESSIF DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	250
DU MATIN À L'APRÈS-MIDI : ALTERNANCE ENTRE « PÉDAGOGIE-PROCESSUS » ET « PÉDAGOGIE-ÉVÉNEMENT »	254
LE TEMPS LONG DE L'INTERPRÉTATION, LE TEMPS COURT DES AUTRES ARTS	258
CARTOGRAPHIE DES ESPACES DE TRAVAIL	260
ÉCHAPPÉES EN DEHORS DE L'ÉCOLE	261
3. ÉVALUATIONS, REPRÉSENTATIONS, INSERTION : SORTIE DES ARTISTES	263
UNE ÉVALUATION CONTINUE DISCRÈTE	263
LA « DRAGÉE AU CHOCOLAT » DE LA REPRÉSENTATION	266
LES AUTRES ARTS SUR LA SCÈNE DES ÉCOLES	270
LECTURE DES LIVRETS DE SORTIE DES ÉLÈVES	273
DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT ET TREMPAINS VERS LA SORTIE : QUELLE MISE EN VALEUR DE L'INTERDISCIPLINARITÉ ?	274
CONTINUER À SE FORMER APRÈS L'ÉCOLE	278
III. DES DISCIPLINES AUX ENSEIGNEMENTS	281
1. LA VALSE DES DISCIPLINES	281
LES FIDÈLES : DANSE ET CHANT	282
DE L'ESCRIME AUX ARTS MARTIAUX INTERNES	287
LES NOUVEAUX-VENUS : PRATIQUES SOMATIQUES ET AUTRES TECHNIQUES DE SOI	293
LES INVITÉS : CIRQUE, PRESTIDIGITATION, PERCUSSIONS CORPORELLES, UN PANEL ÉCLECTIQUE	296
LES ABSENTS : SPORT ET ARTS PLASTIQUES	298
2. DE LA CRÉATION D'ENSEIGNEMENTS AU VŒU D'UN ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATION	300
LES FONDAMENTAUX EN QUESTION : (RE)METTRE DE L'ORDRE	300
BAPTÊME DES ENSEIGNEMENTS : DE LA DIFFICULTÉ À DONNER UN NOM	303
PERSONNIFICATION DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES	304

DES ENSEIGNEMENTS SYNTHÈSES : UNE CRÉATION INTERDISCIPLINAIRE	306
L'INTERDISCIPLINARITÉ INTÉGRÉE (19993-2015) – ENTRE EMPLOI ET COMPOSITION	307

PARTIE 3 ALTÉRITÉ ET ADAPTATION DANS LA TRANSMISSION DES DISCIPLINES

NON-THÉÂTRALES **308**

I. DES VOCATIONS PÉDAGOGIQUES HYBRIDES **309**

1. DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT **310**

« J'AI TOUJOURS ENSEIGNÉ » 310

VIE D'ARTISTE ET RENOMMÉE PUBLIQUE 313

DES FEMMES ET DES HOMMES : DE LA PARITÉ DANS LA TRANSMISSION DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES 315

2. CONTAMINÉS PAR « LE VIRUS DU THÉÂTRE » **318**

RENCONTRES EN CRÉATION : L'OPPORTUNITÉ DE L'INTERDISCIPLINARITÉ 318

DES PARCOURS MIXTES : L'INTERDISCIPLINARITÉ COMME IDENTITÉ 320

REJETER SA DISCIPLINE DE DÉPART 322

TOMBER AMOUREUX DU THÉÂTRE 323

ÊTRE OFFICIELLEMENT « ENTRE LES DEUX » 324

II. ÉLABORATION PRATIQUE D'UN ENSEIGNEMENT TRANSVERSAL **327**

1. S'ADAPTER À LA « SITUATION » **327**

CIRCONSTANCES PROPOSÉES 327

WORK IN PROGRESS PERMANENT 329

LIMITES DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT 332

2. DE LA SOLITUDE À L'ISOLEMENT **335**

CIRCULATIONS DIFFICILES 335

ESTIMATION DU RÉSULTAT, DÉTACHEMENT DU PROCESSUS 337

3. GARDER UNE TRACE / THÉORISER **338**

LA DIFFICULTÉ DU PASSAGE À L'ÉCRIT 338

PENSÉE EN SUSPENS, PENSÉE EN MOUVEMENT 341

III. LA PLACE DE LA TECHNIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES NON-THÉÂTRALES – ÉTUDES DE CAS **343**

1. VOIX **343**

JOUER LE JEU DE L'ALTÉRITÉ : LA TECHNIQUE DU CHANT COMME « FICTION PÉDAGOGIQUE » - LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇOISE RONDELEUX (TNS) 344

LE CHOIX DU PROCESSUS INDIRECT : LA TECHNIQUE (DÉ)MASQUÉE – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT D'ANNE FISCHER (ENSATT) 351

2. CORPS **357**

« J'ESSAYE DE RESTER À UN CARREFOUR » : REFUSER LES TECHNIQUES EN LES MÊLANT – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE MARC PROULX (TNS) 357

DES OUTILS TECHNIQUES AU SERVICE D'UN APPRENTISSAGE DE LA CONSCIENCE CORPORELLE - MURIEL BARRA ET VALÉRIE ONNIS (ESTBA/ESAD)	364
« FAIRE DANSER LES ACTEURS » : UN DÉFI SCÉNIQUE LANCÉ AUX APPRENTIS COMÉDIENS – LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE CAROLINE MARCADÉ (CNSAD/ESAD)	374
« ÊTRE TECHNIQUE », OU NE PAS L'ÊTRE	385
IV. DES « INCONSCIENTS D'ÉCOLE » EN FRICTION	386
1. DES « MANIÈRES D'ÊTRE » PROFESSEUR ET ÉLÈVE	387
TENUE DE TRAVAIL	387
ARCHITECTURE DES RELATIONS ENSEIGNANT/ÉLÈVE	396
2. DES MODES DE TRANSMISSION SPÉCIFIQUES	401
DE L'INDIVIDU AU COLLECTIF ET DU COLLECTIF À L'INDIVIDU : DÉVELOPPER UNE ATTENTION SINGULIÈRE	401
« FAIRE AVEC »/ACCOMPAGNER/MONTRER : UNE TRANSMISSION EN ACTES	410
LA PLACE DE LA PAROLE DANS CES ENSEIGNEMENTS : UNE CERTAINE ÉCONOMIE DU DISCOURS	419
CONNAISSANCE ANATOMIQUE ET THÉORIE EN MOUVEMENT	427
3. « STRUCTURES D'INVENTION » DES ENSEIGNEMENTS	430
ÉCHAUFFEMENT/ENTRAÎNEMENT/DÉVELOPPEMENT	430
LE REFAIRE COMME BASE DE L'APPRENTISSAGE : LES VERTUS DE LA RÉPÉTITION	433
RITUELS D'ENSEIGNEMENT	435
NIVEAUX D'ATTENTION : CHARGER LE TRAVAIL ET CONSTRUIRE UN RESPECT POUR SOI ET CET ESPACE-TEMPS	436
4. « MODES DE PENSÉE » ET ÉTAT D'ESPRIT	440
UN HABITUS DISCIPLINAIRE PERTURBÉ	440
TRANSMETTRE UN « ÉTAT D'ESPRIT »	445
S'INTÉGRER OU RÉSISTER : DYNAMIQUES D'ADAPTATION EN TENSION	446
<u>PARTIE 4 CONSTRUCTION, COMPRÉHENSION ET INSPIRATIONS À LA CROISÉE DES DISCIPLINES</u>	447
I. TRAVERSER LA FORMATION : RÉCITS D'EXPÉRIENCE	448
1. ACCUEIL ET REMISES EN QUESTION : ATTITUDE DES ÉLÈVES DANS LA RÉCEPTION DES ENSEIGNEMENTS NON-THÉÂTRAUX	449
ACQUIS À LA CAUSE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ	449
ÉLANS ET DÉCEPTIONS : UN ENGOUEMENT ÉVOLUTIF	452
RÉSISTANCES PASSIVES ET PARESSE CHRONIQUE	459
DES FRAGILITÉS PROBLÉMATIQUES : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE	463
2. PARLER, PENSER, PRATIQUER : DYNAMIQUES D'APPROPRIATION	467
METTRE DES MOTS SUR DES EXPÉRIENCES	467
GARDER UNE TRACE : LA PLACE DE L'ÉCRIT	472
PENSER SA PRATIQUE ET SON ART : METTRE L'EXERCICE RÉFLEXIF AU SERVICE DU FAIRE	476
« FAIRE LES LIENS » : CONCEVOIR ET EXPLOITER L' « ENTRE » DES ENSEIGNEMENTS	480
	643

« ENTRE-TENIR » ET DÉVELOPPER : LA PLACE DE L'ENTRAÎNEMENT	486
3. DIFFICULTÉS ET TENSIONS : CERNER LES LIMITES	497
PRISES DE CONSCIENCE /S INTÉGRATION	497
« L'EFFET MILLE-PATTES » : DANGERS DE LA DISSOCIATION ANALYTIQUE ET MISE DE CÔTÉ DE L'INTUITION	500
LIMITES DE L'ADAPTATION : LE VŒU DU RETOUR AUX DISCIPLINES	501
MÉNAGER UN ESPACE DE TRAVAIL PHYSIQUE	503
 II. PROTOCOLES, PROCESSUS DE CRÉATION, ÉCRITURES : LES AUTRES ARTS COMME CHAMP D'EXPÉRIMENTATION	 506
1. EN CRÉATION AVEC UN CHORÉGRAPHE	508
ÉCRITURE (CHORÉGRAPHIQUE) DE PLATEAU	509
(PRÉ)TEXTES ET MATÉRIAUX DIVERS : ÉLABORATION D'UNE DRAMATURGIE SENSIBLE	514
L'ŒIL DU CHORÉGRAPHE : QUELLES DIRECTIONS D'ACTEURS ?	519
LE TEMPS : CRITÈRE ET LIMITE DE L'EXPÉRIMENTATION	527
UN TRAVAIL « SUR MESURE » : INTÉRÊT ET LIMITES DE L'ADAPTATION	529
« UNE PREMIÈRE FOIS » TARDIVE : ANACHRONISME DU CROISEMENT DES ARTS DANS CES ÉCOLES	532
2. IMPROVISATION ET AUTRES ARTS	535
L'IMPROVISATION COMME PROPÉDEUTIQUE AU JEU : UN ABANDON PROGRESSIF	535
PRINCIPES ET PROTOCOLES DE L'IMPROVISATION DANSÉE	539
IMPROVISATION VOCALE ET INSTRUMENTALE : LE « LABORATOIRE SONORE » DE CHRISTOPHE IMBS (TNS)	547
LIMITES PÉDAGOGIQUE DE L'IMPROVISATION : UN PROCESSUS AU LONG COURS	553
L'IMPROVISATION PRÉSERVÉE DANS LE SECRET DE L'ATELIER	556
3. RÉPERTOIRE(S) : LA PLACE DES ÉCRITURES DANS LA TRANSMISSION DES AUTRES ARTS	558
UN RÉPERTOIRE MUSICAL POUR ACTEURS ?	559
DES CHORÉGRAPHIES AUX PAS : À LA RECHERCHE D'UNE LANGUE D'AVANT LES ÉCRITURES	563
REPRISES DU RÉPERTOIRE CHORÉGRAPHIQUE	567
« ÉCRITURES PASSAGÈRES » : BARRE AU SOL, GAMMES ET EXERCICES	569
4. DES OUTILS TECHNIQUES VIVANTS	572
L'AGRÈS ACROBATIQUE : OBJET « TRANSITIONNEL » ET PARTENAIRE STIMULANT	572
LA PARTITION : UN OUTIL TECHNIQUE DÉTOURNÉ	576
 III. PRATIQUER LES AUTRES ARTS EN CHEMIN VERS LE JEU	 579
1. JOUER LE JEU DE L'INTERDISCIPLINARITÉ : FAIRE DE CETTE « FICTION PÉDAGOGIQUE » UNE SOURCE D'APPRENTISSAGES SUR LE JEU	581
AP-PRENDRE « L'HABITUDE DE FAIRE TOUJOURS AUSSI BIEN QUE POSSIBLE TOUT CE QUE L'ON FAIT »	581
APPRENDRE À APPRENDRE ET CONSTRUIRE SA CONFIANCE	583
UNE PROPÉDEUTIQUE AU JEU	584
2. UN « ÉTAT CRÉATEUR » À LA CROISÉE DES DISCIPLINES	585
DÉVELOPPER UNE ATTENTION PHYSIQUE	586
S'É-CHAUFFER CORPS ET ÂME : FLUIDITÉ ET PLAISIR AU CŒUR DE L'« ÉTAT CRÉATEUR »	587
	644

TRAVERSER LA PEUR ET EN FAIRE UN PARTENAIRE DE JEU	590
3. DES ZONES FRANCHES NON BALISÉES	593
AGIR SUR SON ÉTAT D'ESPRIT : APPRENTISSAGE NÉCESSAIRE ET ENTRAÎNEMENT À LA CROYANCE	594
TRAVAILLER <i>AVEC</i> SES ÉMOTIONS	595
UN TRAVAIL SUR L'ÉNERGIE : ENTRAÎNER UNE FORME DE « PRÉ-EXPRESSIVITÉ »	597
DE L'ALTÉRITÉ CONSTRUCTIVE DES AUTRES ARTS À L'ENSEIGNEMENT DE « DISCIPLINES SPÉCIFIQUES »	599
 CONCLUSION DE L'INDISCIPLINE DU THÉÂTRE À LA DISCIPLINE DE L'ART	 600
L'HORIZON DE L'INDISCIPLINE	601
LE SENS DE LA DISCIPLINE	604
LE « SAVOIR DU JEU »	607
OUVERTURE ET PROLONGEMENTS DU « CHAMP DES POSSIBLES »	610
 ÉPILOGUE JOUER LE JEU	 613
 BIBLIOGRAPHIE	 614
I. SOURCES PREMIÈRES	614
LES FONDS D'ARCHIVES	614
LES DOCUMENTS OFFICIELS	617
LES ENTRETIENS	617
II. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	619
1. OUVRAGES	619
SUR LE THÉÂTRE ET LES ARTS DE LA SCÈNE	619
SUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART ET LES DISPOSITIFS ASSOCIÉS	621
SUR LES ARTS D'INTERPRÉTATION ET LA PÉDAGOGIE DES ARTS DE LA SCÈNE	621
SUR LE CORPS ET LE MOUVEMENT	625
SUR LA VOIX, LE LANGAGE ET LA MUSIQUE	625
SUR LES POLITIQUES CULTURELLES ET LA SOCIOLOGIE DES MÉTIERS ARTISTIQUES	626
THÉORIE LITTÉRAIRE, PHILOSOPHIE, SOCIOLOGIE, PSYCHOLOGIE, HISTOIRE	627
PIÈCES DE THÉÂTRE, ROMAN	628
2. CHAPITRES D'OUVRAGES COLLECTIFS	628
3. REVUES ET ARTICLES DE REVUES	630
NUMÉROS DE REVUES SCIENTIFIQUES	630
ARTICLES DE REVUES SCIENTIFIQUES	631
ARTICLES DE PRESSE	632
4. TRAVAUX DE RECHERCHE	633
MÉMOIRES	633
THÈSES	633
ENQUÊTES ET DONNÉES CHIFFRÉES	635

5. DOCUMENTS AUDIOVISUELS	635
SUR LES ÉCOLES DU CORPUS	635
AUTRES	635
6. SITES INTERNET	636
SITES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES ET DISPOSITIFS ASSOCIÉS	636
SITES INSTITUTIONNELS	636
SITES D'ÉCOLES PRIVÉES ET FORMATIONS DIVERSES	637
SITES D'ARTISTES	637
AUTRES	637
TABLE DES MATIÈRES	638
