

***Formation continue
Publications***

Actes du colloque national

**Enseigner le théâtre à l'École :
Au carrefour des lettres,
des arts et de la vie scolaire**

Paris, les 26 et 27 mai 2005

Juin 2006

Programme national de pilotage

Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire

Les 26 et 27 mai 2005

Cité internationale universitaire de Paris

Actes du colloque national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire
Bureau de la Formation continue des enseignants

9 juillet 1975

à Michel Archimbaud,

Comme toute image animée, le spectacle est chose éphémère. Je vois, j'ai joui, et puis c'est fini. Aucun moyen, pour la jouissance, de reprendre un spectacle : il est perdu à jamais, aura été vu pour rien (la jouissance n'entre dans aucun compte). Mais voilà que, inattendu et comme indiscret, le livre vient donner à ce rien un supplément (paradoxe : le supplément d'un rien) : celui du souvenir, de l'intelligence, du savoir, de la culture.

Ce qui est demandé ici : que la masse énorme et infiniment mobile des livres consacrés au Spectacle ne fasse jamais oublier la jouissance dont ils scellent la mort ; que nous lisions dans la résurrection proposée par le savoir, ce jamais plus qui fait de tout spectacle (contrairement au livre) la plus déchirante des fêtes.

Roland Barthes

9 juillet 1975

À Michel Archimbaud

Comme toute image animée, le spectacle est chose éphémère. Je vois, je jouis, et puis c'est fini. Aucun moyen, pour la jouissance, de reprendre un spectacle : il est perdu à jamais, aura été vu pour rien (la jouissance n'entre dans aucun compte). Mais voilà que, inattendu et comme indiscret, le livre vient donner à ce rien un supplément (paradoxe : le supplément d'un rien) : celui du souvenir, de l'intelligence, du savoir, de la culture.

Ce qui est demandé ici : que la masse énorme et infiniment mobile des livres consacrés au Spectacle ne fasse jamais oublier la jouissance dont ils scellent la mort ; que nous lisions dans la résurrection proposée par le savoir, ce jamais plus qui fait de tout spectacle (contrairement au livre) la plus déchirante des fêtes.

Roland Barthes

Document reproduit avec l'aimable autorisation des ayants droit de Roland Barthes et des éditions du Seuil.

Dans l'objet d'étude du programme de lettres de la classe de première : « Théâtre, texte et représentation », qui n'a éprouvé la difficulté du terme : la représentation ? Loin de l'occulter, ni d'en prendre prétexte pour ignorer la dimension spectaculaire du théâtre, Roland Barthes, en ces lignes adressées à l'éditeur Michel Archimbaud en 1975, faisait de cette absence, de ce deuil fondateur, la dimension propre à l'écriture qui veut témoigner du théâtre...

Sommaire

Avant-Propos <i>Pascal Charvet</i>	7
Ouverture du séminaire <i>Roger Chudeau</i>	17
Première partie Le théâtre dans la cité	
Nécessité politique du théâtre <i>Jean-Loup Rivière</i>	21
«L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité» <i>Heinz Wismann</i>	25
Deuxième partie La question du sens	
Le spectacle et la question du sens <i>Françoise Gomez</i>	37
Texte, syntaxe et traduction <i>Pierre Judet de La Combe</i>	61
Détours de phrase <i>Daniel Loayza</i>	85
La mise en scène et le texte <i>Béatrice Picon-Vallin</i>	96
Éloge du comparatisme... <i>Jean-Claude Lallias</i>	104
Troisième partie Le questionnement du texte	
Cours de Daniel Mesguich sur <i>Dom Juan</i> de Molière <i>Françoise Gomez, Daniel Mesguich</i>	113
L'écriture du lieu, d'Eschyle à Minyana <i>Michel Corvin</i>	120
Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique <i>Michel Vinaver</i>	139
Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps) <i>Frédérique Wolf-Michaux</i>	152
Écriture créative, écriture d'invention <i>Marie-Louise Issaurat</i>	155
Clôture des travaux <i>Dominique Borne</i>	161

Avant-propos

 **Pascal Charvet,**

Inspecteur général de l'Éducation nationale

Que soient d'abord remerciés tous ceux qui, IA-IPR, IEN ET-EG (enseignement technique, enseignement général), professeurs, chefs d'établissement, universitaires et artistes, ont bien voulu intervenir et témoigner tant dans les plénières que dans les ateliers qui se dérouleront durant ces deux jours. Qu'il me soit permis aussi d'exprimer ma gratitude à ceux qui ont rendu possibles ces deux journées de Programme national de pilotage Théâtre : d'abord à Patrick Gérard, directeur de la Desco, et à Roger Chudeau, sous-directeur qui le représente aujourd'hui, ainsi qu'à Françoise Gomez dont la collaboration fut des plus précieuses et efficaces. Merci à Jacques Baillon qui, au travers du CNT, nous a chaleureusement soutenus. Enfin que soit remercié Étienne Borne, doyen de l'Inspection générale, qui viendra demain clore ces travaux.

J'aimerais brièvement préciser les enjeux de ce PNP Théâtre et les raisons du choix de l'intitulé : « Enseigner le théâtre, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire ».

Ces deux journées s'inscrivent dans les perspectives partenariales ouvertes par la conférence et la circulaire sur l'éducation artistique et culturelle¹ élaborée par les deux ministres de l'Éducation et de la Culture. Elles sont à leur manière un acte concret de ce partenariat. Nous souhaiterions ici mettre au jour toutes les implications de cette circulaire et faire sentir combien le théâtre se trouve aujourd'hui à un tournant décisif de son histoire dans le système éducatif.

Les enseignements de théâtre ont à peu près vingt ans d'âge et sont parvenus à un point de maturité où ils peuvent porter un regard réflexif sur le chemin parcouru et opérer des choix nouveaux.

Le théâtre, un enseignement aujourd'hui en pleine expansion

Le théâtre est essentiellement présent à l'intérieur des enseignements dans trois champs : comme discipline artistique dans le cadre des enseignements de spécialité ;

1. - Circulaire du 03-1-2005, parue au *BO* n° 5 du 3 février 2005.

comme partie intégrante de l'enseignement du français ; comme pratique artistique et culturelle en milieu scolaire. La réflexion de ces deux journées portera sur ces différentes facettes de l'enseignement théâtral, aussi bien la résidence de l'artiste en établissement ou la présence des élèves dans une structure culturelle que l'étude d'un texte de théâtre dans la classe de français.

Le théâtre est entré dans l'école de façon officielle et a été pleinement intégré au programme éducatif. L'évolution est considérable, y compris dans les mentalités : jusqu'à une période assez récente, prédominait encore l'opinion selon laquelle il s'agissait là d'activités, certes bénéfiques, mais souvent aléatoires et aux contours assez flous. Comme les compétences et les performances théâtrales apparaissaient difficilement évaluables, mal cadrées, et en fait souvent mal connues, le travail théâtral semblait peu fait pour devenir disciplinaire. Depuis ces dernières années, les choses ont changé : le théâtre et l'école se sont mutuellement apprivoisés dans le cadre d'un partenariat qui allie le plus souvent exigence et qualité.

L'espace que s'est ainsi construit le théâtre à l'école est double : il est à la fois une interface polyvalente, entre diverses disciplines, en particulier artistiques et littéraires, qu'il fait communiquer, et un espace de travail particulier et à part entière, adapté au cadre scolaire, dont l'organisation et le fonctionnement mûrissent au fil des ans. Les activités théâtrales se sont en effet structurées en cohérence avec les autres disciplines artistiques, et elles font l'objet aujourd'hui d'un enseignement spécifique, avec son programme, marqué cette année par l'entrée de *Pièces de guerre* d'Edward Bond au centre du thème « Le théâtre contemporain et la guerre », ainsi que la réalisation d'outils méthodologiques dont le dernier en date, *L'Ère de la mise en scène*, dans la collection « Théâtre aujourd'hui » du CNDP, connaît un beau succès et je n'oublie évidemment pas le site Théâtre d'Éducnet.

Au lycée, les activités théâtrales se sont ainsi structurées en un enseignement spécifique, validé au baccalauréat sous la forme :

- d'une option facultative (créée en 1996, avec 3 heures hebdomadaires de la seconde à la terminale) ;
- d'une option de spécialité (créée en 1987 à titre expérimental, à raison de 5 heures hebdomadaires en première et terminale).

Au total ce sont plus de 330 lycées – dont 130 pour les seules options de spécialité – et près de 18 000 élèves qui suivent cet enseignement. Les élèves peuvent, entre autres, poursuivre leurs études en option Théâtre dans les classes préparatoires aux grandes écoles (Ulm et Lyon) ou encore dans les instituts universitaires d'études théâtrales. Treize établissements ont des hypokhâgnes et des khâgnes et les succès continus témoignent clairement de la vitalité de cet enseignement qui apporte à l'enseignement littéraire dispensé dans ces classes un complément essentiel et souvent un facteur de dynamisme.

Certes dans ce dispositif d'enseignement théâtral scolaire, le collège, où il n'existe pas d'enseignement de théâtre, constitue pour nous un sujet de préoccupation. Deux types de dispositifs cependant permettent de suppléer, en partie seulement, cette absence d'enseignement :

- des dispositifs intégrés au projet pédagogique de la classe, comme les itinéraires de découverte (IDD) ou les classes à Pac (à l'école primaire, en 6^e et en lycée professionnel), dont la nature transdisciplinaire est essentielle;
- les dispositifs périscolaires comme les ateliers artistiques traditionnels qui ont tout à gagner au rapprochement pédagogique avec le projet des classes d'où viennent les élèves.

Comme au lycée, le lien avec les programmes de français, qui comportent l'étude du théâtre, reste fondamental. Néanmoins, l'approche artistique des textes de théâtre reste à développer au collège : l'essentiel reste à faire pour assurer une continuité, c'est-à-dire une entière reconnaissance, au parcours théâtral.

Malgré ces difficultés et des conditions matérielles parfois critiques, il est indéniable que l'enseignement du théâtre, grâce à une forte motivation de la part de ses professeurs, se porte bien. Il s'est donné un cadre rigoureux, notamment avec les options Théâtre où le partenariat est expérimenté au quotidien, où l'indispensable croisement entre le praticien et le professeur porte ses fruits. Les effectifs sont en régulière augmentation. Dans les options, les élèves apprennent aussi bien à dépasser l'immédiateté du senti qu'à éviter les pièges d'une analyse trop techniciste du texte ; ils apprennent à acquérir une « culture ouverte ».

Tout nous permet aujourd'hui de continuer à faire de ces options des pôles d'excellence, et nous maintiendrons ce cap. Mais, dans le même temps, nous ne pouvons pas nous contenter de ce seul objectif, de peur que ces options ne finissent par apparaître comme une sorte de « ghetto artistique », et qu'elles ne soient plus évaluées qu'à l'aune de la performance. Ces enseignements, à nos yeux, doivent, conformément à leur vocation, rester ouverts sur les autres disciplines, tirer leur dynamisme de cette ouverture et servir aussi de levier pour enrichir les modes d'apprentissage, voire mettre à l'épreuve les autres enseignements et le système éducatif lui-même.

Aujourd'hui, le théâtre qui, avec l'enseignement optionnel, s'est doté d'un outil de formation et d'action, ainsi que d'un important réseau de professeurs-ressources, peut aborder avec plus de force et d'efficacité les multiples tâches auxquelles il sera confronté dans les années à venir. C'est pourquoi ces deux journées sont aussi des journées consacrées aux lettres et à la vie scolaire. Là résident les vrais enjeux clairement indiqués par la circulaire sur l'éducation artistique et culturelle : « L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de

la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale.

Ainsi comprise, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité de l'Éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste. Elle concourt enfin au renouvellement des publics des institutions culturelles.» Dépassons donc, comme nous y sommes invités, le seul cadre de l'enseignement disciplinaire pour mettre à l'épreuve notre enseignement et tout particulièrement ce que nous nommons dans notre langue un peu trop convenue : la «transdisciplinarité».

La transdisciplinarité à l'épreuve du théâtre

Si le théâtre a toujours fait appel aux autres disciplines, arts ou pratiques comme les lettres, la musique, la danse, les arts plastiques ou l'éducation physique et sportive, desquels on ne saurait le séparer, les programmes de ces dernières années n'ont cessé de réaffirmer et de «théoriser» cette dimension transversale qui apparaît aujourd'hui comme l'une des caractéristiques et l'une des qualités essentielles de cet enseignement. Cet apprentissage de la transdisciplinarité dans le cours de théâtre, catalyseur physique et intellectuel de savoirs et d'expériences, a lui-même, par un effet de retour, un impact fort sur les pratiques innovantes au lycée et plus particulièrement sur le décloisonnement des disciplines. Déjà ce retour positif se fait largement sentir et l'enseignement théâtral, à mesure qu'il se développe, enrichit sa mission scolaire et devient ainsi un laboratoire qui inspire de nouvelles approches didactiques et d'autres modalités d'échanges dans les disciplines traditionnelles.

Ce développement vigoureux ne se fait pas au détriment des autres disciplines mais vient au contraire les renforcer, les épauler, voire les refonder ou les repenser, et l'enseignement des lettres n'est pas l'unique bénéficiaire de cette évolution. C'est avec cet esprit de renouveau et ce souci de donner à appréhender, dans un véritable artisanat du sens, les textes littéraires de manière plus charnelle, plus immédiate, que dans le programme de première en français a été inscrit récemment l'objet d'étude : «Théâtre : texte et représentation». Le questionnement dramaturgique du texte littéraire est en effet un des modes d'accès privilégiés à l'œuvre elle-même.

C'est dans cet esprit également qu'il est possible à des professeurs venant de disciplines différentes d'enseigner le théâtre. S'il est vrai qu'il s'agit souvent de professeurs de lettres, il semble bon que la diversité d'origine des formateurs continue d'être reconnue, car elle souligne et favorise le caractère transdisciplinaire de l'enseignement théâtral. C'est en ce sens également qu'a été mise en place la

certification complémentaire en discipline artistique de théâtre à laquelle les professeurs ayant acquis une compétence dans ce domaine peuvent postuler au cours de leur carrière.

La certification complémentaire de théâtre

Depuis 2005, en effet, une certification complémentaire en théâtre (comme en cinéma-audiovisuel et en histoire de l'art) permet à des enseignants de toutes disciplines de faire valider leurs compétences théoriques et pédagogiques. Il s'agit là d'un enjeu essentiel : réussir à faire de cette certification le modèle d'une nouvelle conception de l'évolution de la carrière d'un enseignant. S'il est vrai que l'un des premiers intérêts de cette certification est de favoriser la constitution d'un réseau national de professeurs-ressources, plus facilement « appréhendable », elle permet aussi de faire évoluer l'esprit de la formation continue : un professeur reçu à un concours de recrutement peut désormais, au cours de sa carrière, acquérir une formation théorique et pratique de haut niveau dans un champ d'étude distinct de celui de son concours de recrutement initial. C'est également reconnaître que des transferts didactiques sont opérables d'une discipline à l'autre.

Les jurys habilités à délivrer cette certification sont académiques et composés par les recteurs. Présidée par l'IA-IPR chargé du dossier académique, la commission Théâtre comprend au moins, outre l'IA-IPR, un universitaire reconnu dans le domaine des études théâtrales et un professeur d'option Théâtre chevronné, généralement formateur. La participation des conseillers Théâtre des Drac est souhaitable, dans la mesure où la validation d'enseignants de théâtre potentiels appelle un regard partenarial, comme cela se passe dans les visites conjointes des sections Théâtre des lycées, où les deux ministères de l'Éducation nationale et de la Culture sont invités à coopérer. Cette certification, mise en place en 2005, se passe en deux temps : constitution d'un dossier, où le professeur postulant fait valoir la qualification et l'expérience qu'il a acquises dans ce domaine, puis, après vérification de la validité administrative de sa candidature, le candidat est convié à un entretien avec le jury qui prend appui sur le dossier et sur une rapide soutenance orale. L'évaluation des aptitudes requises concerne quatre domaines :

- *le champ des connaissances culturelles et scientifiques* : maîtrise des savoirs, capacité à présenter et à analyser une œuvre théâtrale, bonne expérience des spectacles et des lectures afférentes, capacité aussi à analyser ces exemples ;
- *le champ des programmes d'enseignement du lycée* (option facultative et enseignement de spécialité) : maîtrise des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement du domaine théâtral (les candidats qui n'auraient pas lu ou ne connaîtraient pas les programmes de lycée ne peuvent être retenus) ;
- *le champ des pratiques pédagogiques* : pratique personnelle du théâtre, au moins dans le cadre d'ateliers de formation, capacité à prendre une part active à la conduite

d'une séance de plateau, en collaboration et en concertation avec un artiste partenaire (cela ne signifie pas cependant que le professeur se déclare praticien professionnel);

– *le champ des inscriptions culturelles, sociales et professionnelles de l'enseignement* : analyse de l'expérience et des connaissances acquises, en situation de conduite d'enseignement ou d'activités éducatives, dans la fréquentation d'œuvres, de lieux de diffusion ou de création. Il s'agit avant tout d'avoir une conscience claire du partenariat dans les enseignements et activités de théâtre, d'avoir compris la dimension interministérielle que mobilisent ces enseignements. Il s'agit aussi d'avoir les connaissances administratives et juridiques minimales nécessaires à un professeur qui constitue un dossier d'atelier artistique, de connaître le statut et les missions des structures avec lesquelles on est appelé à collaborer, le contexte institutionnel dans lequel elles travaillent. Cela signifie également d'avoir une vision claire de l'articulation du théâtre avec sa discipline de rattachement, et les programmes de lettres en particulier.

Les professeurs qui, cette année, seront certifiés en théâtre (l'année de certification s'étend sur l'année civile), d'après les premiers rapports d'IA-IPR qui nous parviennent, sont essentiellement d'excellents spectateurs, avertis, souvent praticiens du théâtre eux-mêmes, et des professeurs très impliqués dans les dispositifs artistiques et culturels des établissements où ils enseignent. On trouve parmi eux non seulement des diplômés des départements des arts du spectacle des universités, mais aussi des « fidèles » des plans de formation continue proposés dans les académies.

C'est là, dans un vrai croisement des savoirs et des pratiques et non dans un simple rapprochement, qu'un grand chantier vient d'être ouvert : cette certification complémentaire permettra aux professeurs lauréats de postuler pour enseigner dans les options Théâtre, mais aussi de conduire avec légitimité, au collège, au lycée, au lycée professionnel, un atelier artistique, une classe à Pac, un jumelage avec une structure théâtrale, etc. La diversité des professeurs qui se présentent à cette certification (même s'il est vrai que la majorité est composée de professeurs de lettres) incite les enseignements de théâtre à ne pas s'installer dans une quiète insularité disciplinaire mais au contraire à entretenir leur vocation fédératrice et à alimenter de manière vivante, les complicités à la fois naturelles et privilégiées qu'ils ont avec le français, l'histoire, les langues et même les sciences et toute la palette des disciplines.

Le théâtre, plus que jamais, devient le modèle de la *passerelle*, lieu de communication, d'échange et d'épanouissement des apprentissages et des expériences. C'est ce chemin que nous continuerons à tracer durant ce séminaire.

Mais il reste un domaine où le théâtre peut tout particulièrement être un levier puissant pour insuffler un nouvel élan : l'enseignement des lettres.

L'enseignement des lettres à l'épreuve du théâtre

Le théâtre est un élément fondamental de cette culture humaniste qu'appelle de ses vœux la circulaire précitée sur l'éducation artistique. C'est ce que s'attacheront à montrer nos intervenants : modèle de compréhension du monde pour Jean-Loup Rivière, modèle d'expérimentation du monde pour Heinz Wismann.

En effet le théâtre, traditionnellement et par essence (toute son histoire le prouve), a vocation à être un outil de « formation » (au sens de la « *Bildung* » allemande) par ses deux composantes fondamentales et solidaires que sont la pratique théâtrale (le travail théâtral proprement dit sur le plateau) et la formation culturelle que l'on nomme aussi « l'école du spectateur ».

Parce qu'il concerne du vivant, qu'il modélise des images, des représentations de l'humain, donnant nécessairement à réfléchir à ce qu'est fondamentalement une représentation – et puissamment du fait de la *coprésence* de l'acteur et du spectateur dans un espace commun et partagé où se joue l'acte de la représentation et de son interprétation – il permet à l'élève d'accéder plus aisément à la symbolisation et d'interroger avec un œil neuf les œuvres littéraires et plus largement les œuvres culturelles.

Apprendre déjà aux élèves, comme le demande l'objet d'étude « Texte et représentation » propre aux classes de lettres en première, à être des spectateurs de théâtre et à décupler leur plaisir esthétique en réfléchissant à leur position de spectateur dans le dispositif complexe du théâtre, c'est aiguïser leur faculté d'attention, de concentration et contribuer à faire d'eux de bons lecteurs. Car le théâtre dans la mise en scène est à la fois de l'ordre du *visible* et du *lisible* ; c'est un enchevêtrement complexe de systèmes d'expression qu'il s'agit de déchiffrer et de mettre en relation pour comprendre comment ils sont mobilisés dans le travail du sens, qui s'effectue en tension entre le discours de la mise en scène et sa réception par le spectateur. Bref, il s'agit de rendre sensibles les élèves au caractère nécessairement toujours construit de la représentation et à la complexité du travail de l'interprétation qui se joue entre la scène et le spectateur, de manière plurielle.

Or, le fait que ce support *lisible* qu'est le théâtre soit constitué par de l'humain et de la performance, qu'il s'appréhende dans l'immédiateté, la communion, le fusionnel, rend particulièrement intéressante et heuristique son étude, car il s'agit de trouver les moyens de « détacher » les élèves de cette immédiateté et de les engager dans le processus de l'interprétation et donc de la lecture qui fera d'eux – à partir de leur expérience esthétique – des spectateurs exigeants, conscients et surtout actifs, réceptifs, capables d'interroger une émotion esthétique et de prendre la distance nécessaire à l'exercice d'un jugement critique. À cette école les élèves apprennent « sur pièces » le dédoublement critique et la réflexion esthétique en travaillant sur la production conjointe, dans le spectacle et en eux, de sens et d'émotion, réciproquement l'un à travers l'autre. Une fois développée par l'expérience et

la pratique, cette capacité interprétative rayonne dans bien d'autres domaines esthétiques, qu'il s'agisse de rendre compte d'une page de roman ou d'une séquence de cinéma.

L'intérêt de ce travail, du fait de l'unicité de la performance théâtrale et de la complexité de son dispositif, c'est qu'il engage nécessairement une réflexion sur le caractère problématique des procédures d'analyse du spectacle vivant, et particulièrement de la représentation théâtrale : comment voir ? quoi voir ? comment se souvenir ? quoi noter ? quoi privilégier ? comment reconstituer le « discours » de la mise en scène ? comment articuler une analyse « objective » de ce que l'on a vu avec un jugement esthétique ? L'analyse ici passe par une mise en discours rétrospective nécessaire, un exercice d'écriture donc : décrire ce que l'on voit, ou plutôt ce que l'on a vu (et entendu), organiser la lecture, la hiérarchiser, repérer ce qui fait sens, apprendre à identifier un projet esthétique en analysant les moyens de la représentation... Bref, accomplir un acte de lecture formalisé qui engage la compréhension et l'interprétation, et participe activement au travail du sens.

Il est d'autant plus indispensable que les élèves fassent cet apprentissage par le moyen du théâtre, à un moment où l'ère de l'écrit et celle de l'image brouillent de plus en plus et irréversiblement leurs frontières. L'éducation à la vigilance critique à l'égard des principaux médias par lesquels les jeunes s'informent, se cultivent et se divertissent aussi, reste une urgence non démentie.

Nous retrouvons là l'un des enjeux essentiels de ce séminaire : c'est parce que des instants, des cheminements, comme ceux que favorisent la pratique ou l'écoute théâtrales, existent dans les classes, que les élèves sont meilleurs lecteurs, meilleurs citoyens, que la violence, par exemple, peut se dire au lieu de s'exercer. Les professeurs qui ont à cœur d'entraîner le plus souvent possible leurs élèves au théâtre savent bien qu'il peut y avoir là une expérience culturelle unique, mieux : une expérience esthétique essentielle avec ses exigences propres, mais aussi une expérience civique et collective qui, pour artificielle ou utopique qu'elle soit, a le mérite parfois de donner à réfléchir sur ce qui fonde la communauté.

C'est pourquoi ce Programme national de pilotage (PNP) est un séminaire de lettres et de vie scolaire où nous nous demanderons quelle est la réponse de l'Institution devant un apport comme celui du théâtre, quels nécessaires points de raccord elle doit créer entre ce que nous savons être, par expérience, l'apport unique des arts vivants, et les enseignements plus classiques.

Le théâtre est une école de lecture, de découverte participative et physique qui virtuellement intéresse tous les textes et non seulement ceux qui sont appelés « théâtraux ». C'est une métadimension de la littérature. On pourrait dire, sans avoir beaucoup de chemin à faire ni de longs arguments à déployer, que le théâtre est le constant réanimateur des textes, capable de rendre à la parole « vive » toutes les paroles « gelées », car c'est entre les paroles « dégelées » que l'on trouve toujours « des mots

de gueule²», telles celles premières dont Rabelais dit : « Me souvient aussi que Aristoteles maintient les parolles de Homere estre voltigeantes, volantes, moventes, et par conséquent animées.³ » Finalement, de sauver l'homme des « engelures » de la lecture écrite.

Foncièrement, toute parole se révèle justement par la « parole », c'est-à-dire dans le théâtre des corps parlants. C'est toujours retremper dans un bain de jouvence que de regarder les textes comme un théâtre, à la fois incarné et nous incarnant, et de les entendre comme un « nous » parlant dans un entretien personnel et momentané.

Mon souhait le plus vif est que l'on ne puisse plus, après ce séminaire, aborder comme avant non seulement les lettres, mais aussi la façon de donner à l'élève la parole, une place, un lieu, un rôle ; que l'on ne puisse plus faire si souvent au lycée l'économie de la lecture orale qui pourtant donne à sentir à nos élèves que, par le seul biais du lire, ils sont, sans le savoir, déjà des interprètes, pourvu que suivant le conseil de Meyerhold⁴ ils sachent dominer leur voix et ne pas se laisser dominer par elle, afin d'éviter de devenir des déclamateurs. C'est ainsi qu'ils apprendront à ne jamais oublier le navire des mots et la tablette des sens, leur propre corps où le texte prend forme.

Koltès avait placé en exergue de *Roberto Zucco*⁵, un extrait d'un grand papyrus magique gréco-égyptien qu'il avait entendu citer par Jung lors de sa dernière interview à la BBC :

« Après la seconde prière, tu verras le disque solaire se déployer
et tu verras pendre de lui le phallus, l'origine du vent ;
et si tu tournes ton visage vers l'Orient, il s'y déplacera,
et si tu tournes ton visage vers l'Occident, il te suivra⁶. »

Koltès, malgré la traduction incertaine donnée par Jung, avait d'emblée vu toute l'importance, dans cette liturgie de Mithra, de l'ascension solaire qu'accomplit l'initié dans un état de transe. L'initié commence son anabase, franchissant des seuils qui marquent à chaque fois le point de passage à un niveau supérieur : la Terre d'abord, puis l'Univers sublunaire, jusqu'à la révélation ultime de l'immortalité, dans le cosmos des dieux, par une divinité qui ressemble à Mithra et qui est plus jeune encore qu'Hélios. Ce texte exhumé et théâtralisé par Jung dans cette émission de la BBC avait été le moteur de l'écriture de Koltès.

2. - In RABELAIS, *Quart Livre*, LVI.

3. - In RABELAIS, *Quart Livre*, LV.

4. - Meyerhold Vsevolod, introduction, choix de textes et traduction de PICON-VALLIN Béatrice, coll. « Mettre en scène », Actes Sud - Papiers, 2005, pp. 105-106.

5. - KOLTÈS Bernard-Marie, *Roberto Zucco*, pièce en quinze tableaux, créée en 1990 à Berlin par Peter Stein.

6. - « Liturgie de Mithra », partie du *Grand Papyrus magique de Paris*, trad. CHARVET Pascal, IV, lignes 547-552, citées par Carl Jung lors de sa dernière interview à la BBC.

La lecture de *Roberto Zucco* m'a amené, à l'époque où je travaillais à traduire et interpréter ce papyrus magique, à comprendre, à la suite de R. Merkelbach, que ce rituel d'immortalisation (réservé vraisemblablement à une seule personne, un initié de haut rang, le pharaon ou un grand prêtre) impliquait une véritable dramaturgie avec ses prolongements scéniques et ses jeux de machines théâtrales. *Roberto Zucco* m'apparut alors comme la métaphore immédiate de cette ascension mystique, scandée par des prières et des mots de passe initiatiques. Ce rituel théâtral d'immortalisation, saisissant de puissance évocatrice, exprime effectivement à la fois la mort et la renaissance : l'initié doit mourir aux quatre éléments qui le constituaient primitivement pour obtenir une naissance éternelle et une vie immortelle où les quatre éléments deviennent impérissables :

« Γένεσις πρώτη τῆς ἐμῆς γενέσεως, αετιουω, ἀρχὴ τῆς ἐμῆς ἀρχῆς πρώτη, π π π, ς ς ς, φρ, πνεῦμα πνεύματος, τοῦ ἐν ἐμοὶ πνεύματος πρῶτον μ μ μ, πῦρ, τὸ εἰς ἐμὴν κράσιν τῶν ἐν ἐμοὶ κράσεων θεοδώρητον, τοῦ ἐν ἐμοὶ πυρὸς πρῶτον, ἦν ἦα εἰ, ὕδωρ ὕδατος, τοῦ ἐν ἐμοὶ ὕδατος πρῶτον ὠω ααα εεε, οὐσία γεώδης τῆς ἐν ἐμοὶ γεώδους πρώτη, υἡ υωη, σῶμα τέλειον ἐμοῦ »...

« Première origine de mon origine, *aeiōyo*, premier commencement de mon οὐσίας, commencement, *ppp sss phre*, souffle du souffle, premier souffle du souffle en moi, *m m m*, eau de l'eau, feu donné par le dieu pour le mélange des mélanges en moi, premier feu du feu en moi, *ἐγ εἶα ἐέ*, première eau de l'eau en moi, *ooo aaa* ἐέέ, substance terrestre, première substance terrestre de la substance terrestre en moi, *γὲ γοέ*, mon corps complet, le mien »...

Le « corps complet » de la littérature ne peut en effet être tangible que dans la tension théâtrale, fût-elle inventée, improvisée, livrée dans le théâtre qui, historiquement, fut tout à la fois (et Aristote ne s'y est point trompé qui en fait le dépassement même de la narration épique) : le premier héritier de la poésie orale, rituelle, épique et lyrique, et le premier laboratoire mythologique à livre ouvert, recueillant, réveillant, jouant nos drames fondateurs, actualisant dans la double dimension du corps et de la parole la diction et le murmure intimes.

Michel Vinaver, qui ne pourra être parmi nous comme il l'avait prévu durant ces deux journées, devant se rendre à Vienne pour la première d'une de ses pièces, nous a donné une contribution inédite pour le séminaire, ce dont je tiens à le remercier tout particulièrement. En même temps que cette contribution, il me remit un article qu'il avait écrit et publié dans *Critique* en 1955 sur *Les Travaux et les Jours* et la *Théogonie* d'Hésiode, ajoutant simplement que « tout était déjà là ». Oui, tout était déjà là dans ce nœud infrangible de la mémoire qu'est le théâtre.

Ouverture du séminaire

Roger Chudeau,

sous-directeur, direction de l'Enseignement scolaire (Desco)

C'est avec plaisir que je vous accueille aujourd'hui dans ce séminaire du PNP. Je salue nos invités et partenaires, universitaires, directeurs de théâtre, comédiens, responsables du ministère de la Culture, ainsi que nos collègues, professeurs, IA-IPR, chefs d'établissement.

Je remercie les organisateurs du séminaire qui ont obtenu sa tenue dans ce lieu où se trouve le théâtre de la Cité universitaire, lieu qui se prête parfaitement au thème qui nous réunit.

J'évoquerai ce matin le contexte qui nous rassemble autour du thème de l'enseignement du théâtre. Ce contexte, c'est la loi d'orientation et de programme pour l'École : nous avons assisté au moment du débat et maintenant que la loi est programmée, à une réappropriation de la question scolaire par le politique.

C'est une chose qui arrive tous les quinze ans dans notre pays ; dans l'intervalle, la question scolaire appartient aux acteurs et aux usagers de l'École. Si le politique s'est réapproprié la question scolaire, c'est qu'il y avait urgence, nécessité parce que le modèle scolaire français rencontre une difficulté profonde et qu'il est en échec sur deux plans : il n'est pas parvenu, malgré la loi de 1989, à casser le noyau dur de l'échec scolaire, 15 % des élèves restent en échec pour la lecture à l'entrée en sixième ! Notre modèle ne parvient pas à être l'ascenseur social qu'il était autrefois, c'est-à-dire à permettre la mobilité sociale et l'intégration républicaine.

Ce double échec, qu'il ne faut pas dramatiser mais qui est patent, a conduit le politique à reprendre la question ; la réponse est dans l'article 9 de la loi. C'est le recentrage sur le fondamental. Il n'y a pas l'essentiel et le superflu : c'est un recentrage des enseignements sur des objectifs majeurs, le socle commun des connaissances et compétences que 100 % d'une classe d'âge doit maîtriser au plus tard à l'âge de 16 ans et qu'il faut mettre dans la perspective des 80 % d'une classe d'âge qui doit avoir le baccalauréat et des 50 % devant être titulaires d'une licence à l'horizon 2015.

Ce sont là des objectifs que l'on peut qualifier de stratégiques : ils sont destinés à maintenir notre pays au niveau de ses partenaires et concurrents internationaux de même rang. Dans l'article 9, il y a au moins deux compétences et connaissances qui

vous concernent directement : la maîtrise de la langue et de la « culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ». La loi prévoit d'atteindre ces objectifs en instituant la « personnalisation des apprentissages » par la mise en place du projet personnalisé de réussite éducative. L'intention du législateur est de donner aux enseignants les moyens, méthodes et pistes méthodologiques qui ne laissent personne au bord du chemin.

À mon sens, ce séminaire ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur ce contexte et sur la contribution de l'enseignement du théâtre à l'atteinte de ces objectifs nationaux.

Il me semble d'ailleurs qu'il répond à ces questions : d'abord, par son objet lui-même, l'interrogation du rapport de l'élève à la connaissance des œuvres théâtrales et du rôle de l'enseignant pour faire accéder à la représentation théâtrale et à son étude dans un contexte scolaire. Le séminaire doit également permettre d'atteindre les objectifs du collège et du lycée selon diverses perspectives : nourrir la réflexion de l'élève sur les plans corporel et intellectuel, dans le cadre de la classe et de la vie scolaire.

Il s'agit aussi de travailler autour du programme de première, « Théâtre : texte et représentation », et de l'ouverture des EPLE vers les partenaires culturels. Dans la présentation, j'ai particulièrement retenu cette phrase : « Le théâtre porte en lui-même une turbulence séculaire ». Je pense qu'elle pourrait être mise en exergue du séminaire. Regardons cette formule dans son acception actuelle, dans notre temps et notre société ; je propose que l'enseignement serve à contester l'ordre établi qui fait que ce sont toujours les mêmes élèves qui vont dans les mêmes structures, qui poursuivent les mêmes études, qui ont les mêmes résultats... Je voudrais que l'on conteste ici l'école comme *théâtre de la reproduction sociale*.

Mon vœu est que l'enseignement du théâtre soit mis en relation avec les apprentissages et notamment avec celui de la langue, avec la question de l'intégration des élèves venus de cultures différentes, avec la lutte contre le décrochage scolaire qui touche 60 000 élèves par an.

Première partie

Le théâtre dans la cité

Nécessité politique du théâtre

 **Jean-Loup Rivière,**
professeur des universités

Celui qui parle, permettez-moi de vous le dire, n'a aucune compétence pédagogique. J'ai passé la plus grande partie de ma vie professionnelle dans l'institution théâtrale, du côté du service public. J'enseigne depuis peu. À l'écoute des naïvetés qui ne manqueront pas dans mes propos, vos sourires seront, je l'espère, plus compréhensifs qu'ironiques. D'autre part, ce que je voudrais dire ce matin, je le dirai en deux points.

Le théâtre, inutile

Nous sommes réunis pendant deux jours pour réfléchir à l'enseignement du théâtre à l'École. Je fais subir une petite torsion au titre imprimé *Enseigner le théâtre* afin de me servir de l'ambivalence du génitif «l'enseignement du théâtre» entre objectif et subjectif. Nous sommes tous ici convaincus de la nécessité de l'enseignement du théâtre. C'est pourquoi je voudrais parler de l'idée qu'on pourrait s'en passer, pas par goût du paradoxe, mais dans l'idée qu'un argument de nécessité serait d'autant plus fort qu'il serait passé par celui de vanité. En quoi l'enseignement du théâtre pourrait-il être vain ? – ou encore inutile, superflu, futile, contingent...

La première idée, assez triviale, c'est qu'au fond, comme pour les mathématiques, «plus tard ça ne sert pas à grand-chose», sauf pour ceux qui s'y destinent ! On pourrait se dire qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner quelque chose à quelqu'un qui n'en fera pas son métier. On sait que cet argument n'est pas suffisant. S'il y a une vanité de l'enseignement du théâtre, c'est qu'il s'appuie sur une plus essentielle et plus énigmatique vanité qui est celle du théâtre lui-même. Il est par méthode, hygiène de l'esprit, du raisonnement ; il est nécessaire de passer par là : penser le théâtre à partir du fait qu'on pourrait absolument s'en passer ; c'est vrai, l'on pourrait très bien vivre sans théâtre. Des sociétés le font. Penser, se divertir, pratiquer des échanges, se réunir, se diviser, tout cela peut se vivre sans théâtre. Mais il se trouve que depuis deux millénaires, dans nos régions, il existe. De l'inutile persiste. Pour qu'il persiste à ce point, il doit y avoir de bonnes raisons.

Ces raisons nouent nécessairement le théâtre à la civilisation : pour que le théâtre inutile ait persisté, il faut que sa nécessité ne soit pas qu'un terme. S'il y a du théâtre alors qu'il pourrait ne pas y en avoir, ce n'est pas à cause de lui ! Il faut chercher « dehors ». Cette idée-là est assez banale et elle a été formulée autrement : le théâtre est toujours politique. Cette formule aujourd'hui exigerait de plus longs développements, mais elle peut s'énoncer au moins parce que c'est le seul art dont l'existence même suppose l'assemblée populaire. C'est au moins une raison. Donc la nécessité du théâtre est, d'une part, externe, d'autre part, articulée à son caractère superflu. C'est sans doute là cette chose étrange, paradoxale, qui fait l'objet de nos enseignements : en plus de la simple connaissance de ses formes, de ses occurrences, de ses pratiques, on pourrait se demander si l'objet de notre enseignement ne tourne pas, en le sachant ou en l'ignorant, toujours autour de cette question de la nécessité du superflu.

En ce sens, l'étude du théâtre, théorique ou pratique, serait toujours un cours de civilisation, un cours qui enseigne la civilisation et un cours qui civilise. C'est dire que l'ensemble du théâtre serait une approche extrêmement directe, et sans doute plus qu'on ne le croit, de ce supplément à l'utile qui fut le visage et la singularité d'une société. Je dirais même que le superflu est à la société ce que le nom propre est à un individu. Enseigner le théâtre en tant que forme du superflu c'est apprendre le nom de la société dans laquelle nous vivons. Je vous laisse imaginer ce que serait une société sans théâtre : une société anonyme.

Il y a quelques années, dans un colloque, j'avais essayé d'articuler cette idée à la notion élaborée par Georges Bataille, dans les dix dernières années de sa vie, de « dépense improductive » et il y avait eu des réactions très vives, certaines très hostiles. Relever qu'il y a de l'inutile, de la dépense improductive apparaissait scandaleux : « Mais non, vous ne pouvez pas dire ça, me dit-on, le théâtre crée des emplois »... C'est incontestable, mais l'argument consterne. On l'a réentendu avec la crise des intermittents : « Vous voyez bien qu'il faut régler notre problème puisque l'annulation d'un spectacle est économiquement catastrophique. » Pour moi, la justification de l'exercice d'un art par le bénéfice espéré pour des cafetiers est presque inquiétante ! Il y avait quelque chose de la haine de l'art qui se disait là. Même si c'est difficile à admettre, nous pouvons le soutenir : l'asservissement à l'utile est une entreprise de destruction de la civilisation et, de ce point de vue d'ailleurs, le problème du théâtre comme matière académique est très proche de celui des langues anciennes. Les jésuites ne s'y étaient pas trompés qui faisaient du théâtre en latin un des moments forts de leur enseignement.

C'était le premier point que je voulais souligner sans lui donner de formalisation trop paradoxale : la nécessité de l'enseignement du théâtre se soutient de la nécessité anthropologique et politique de l'inutile.

Le théâtre, modèle

Le deuxième point procède de la volonté de donner un concept général aux raisons multiples que l'on accorde au bénéfice d'enseigner le théâtre. C'est une part importante de notre culture littéraire et artistique, c'est un langage à apprendre, sinon pour l'employer, du moins pour savoir le déchiffrer; c'est une combinaison de langages hétérogènes (littéraires, picturaux, gestuels, etc.) donc un apprentissage de la complexité. Est-il possible de réunir ces arguments? La proposition que je tenterai, ouverte à débat, vient d'une réticence à considérer quelque chose qui est pourtant très évident et naturel : le théâtre est un art de la représentation. En y réfléchissant, est-ce aussi sûr? Est-ce ce qu'il fait? représenter? Sans doute, oui. Mais le théâtre fait autre chose que représenter le monde. C'est un constat accessible à tout spectateur qui s'interrogerait sur ce qui lui arrive quand il se trouve au théâtre. Ce n'est pas le monde qui est représenté là devant moi, spectateur, c'est un autre monde qui pour un bref moment prend la place du monde ordinaire. Cet autre monde peut ressembler au monde dans lequel je vis. Mais au fond cette ressemblance n'est rien au regard de la singularité des lois propres à ce monde nouveau et provisoire dont j'accepte, pour un temps, qu'il se substitue au mien.

Si le théâtre ne représente pas le monde, qu'est-ce qu'il lui fait? Je dirai qu'il le modélise. Le théâtre est un modèle du monde, modèle au sens scientifique du terme : un objet qui réduit, décrit, étudie le monde. Le point important qui caractérise le modèle, c'est qu'il réduit. Il relève certaines propriétés du monde pour les exposer et en manifester l'articulation.

En ce sens, on pourrait dire que le théâtre est une transcription abstraite du monde. C'est difficile à penser parce que le théâtre est fait de corps, d'objets, tangibles. On n'est pas spontanément enclin à penser qu'il s'agit d'une abstraction et pourtant je pense que c'est comme cela.

Si le théâtre est un modèle au sens mathématique du terme, il doit en posséder les deux caractéristiques principales : donner des moyens pour décrire un phénomène et être un outil d'analyse.

Il y a une transversalité forte avec les mathématiques, une analogie d'opérations. Le professeur de mathématiques comme le professeur de théâtre s'intéresse aux propriétés du triangle, l'un dans la géométrie, l'autre dans la comédie.

Si le modèle devait être analysé, il y a les deux grandes lignées dramaturgiques qu'on peut trouver à la fois dans la dramaturgie du texte, du spectacle que je distingue en parlant de « théâtre critique » et de « théâtre clinique ». Le théâtre critique est du côté du modèle qui analyse, c'est-à-dire qui démonte un phénomène pour produire un effet de connaissance ou de sidération sur le spectateur. On peut penser aussi bien à Molière qu'à Brecht.

La lignée du théâtre clinique n'est jamais désignée comme telle, elle est moins connue et moins fréquente dans la dramaturgie. Sa plus grande illustration est très certainement Tchekhov.

On connaît la lettre magnifique qu'il écrivit à son ami Souvarine après la création de la première version d'*Ivanov*, spectacle où les amis de Tchekhov avaient été un peu éberlués et lui en avaient fait le reproche. On lui dit alors qu'il fallait que ce personnage insupportable d'Ivanov s'explique un peu. Pourquoi y avait-il deux femmes follement amoureuses de cet homme si odieux? Heureusement, il y avait ce médecin bienveillant, humaniste... Tchekhov répondit à Souvarine que si c'était ce que ses amis avaient compris, il arrêterait d'écrire. Ivanov n'est pas ce personnage, et le médecin, quant à lui, est un emmerdeur anarchiste épouvantable, qui n'est propre qu'à susciter l'ennui. Tout ça n'est pas né de son imagination, il a voulu exposer un cas. Pas de dimension critique, pas de jugement. C'est une lignée de théâtre que je nomme « clinique ».

La mise en scène de Stéphane Braunschweig du *Brand* d'Ibsen, montre que c'est une pièce de cette catégorie-là. Il y a quelqu'un, Ibsen, puis un metteur en scène longtemps après, qui disent tous deux : « *Nous avons un problème, il y a des gens qui ont une idée fixe et c'est extraordinairement destructeur.* » Qu'est-ce que c'est? Ni le dramaturge ni le metteur en scène ne proposent d'explication ou de solution, ils disent simplement au spectateur qu'il y a un problème compliqué qui se pose avec ceux qui ont une idée fixe et sèment la destruction autour d'eux. Examinons ce que c'est. Dans le programme est évoquée l'idée de critique du fanatisme. Il n'y a pas de personnage mais simplement la présentation d'un cas. Il y aurait un troisième sens que clinique ou critique : « théâtre modèle », c'est le théâtre qui modèle, qui instruit, édifie, redresse, promeut *l'auto sacramental* du théâtre espagnol, la comédie larmoyante française ou le théâtre d'agit-prop au XX^e siècle.

On voit bien comment et pourquoi le théâtre peut être une matière académique essentielle si l'on considère que l'école est le lieu où l'on peut acquérir et pratiquer les langages et les protocoles qui, devant le monde, permettent de décrire, de « démonter » et d'agir.

Ceci a un rapport essentiel avec ce propos souvent cité d'Antoine Vitez : « On peut faire théâtre du tout. » Mais, souvent, l'expression est comprise comme « On peut faire du théâtre avec des romans, des lettres, des articles de journaux. » La proposition de Vitez est en réalité plus générale et rejoint notre propos.

Il dit à propos de son spectacle *Catherine* : « Comment jouer tout? le tout et pas seulement des personnages mais aussi des rues, des maisons, la campagne et les automobiles, la cathédrale de Bâle, la vie?... »

Vitez ne dit pas « Comment représenter tout? » mais « Comment jouer tout? » Là est la différence profonde et c'est elle aussi qui signale pourquoi dans l'enseignement que nous faisons du théâtre, nous avons absolument besoin d'être accompagnés par des artistes.

« L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité »

 **Heinz Wismann,**
directeur d'étude à l'EHESS

J'entamerai notre réflexion commune par une citation de Nietzsche tirée des notes prises en vue de son œuvre inachevée *La Volonté de puissance* : « L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité. »

Il ne saurait s'agir ici de développer dans le détail une interprétation de la pensée nietzschéenne mais la compréhension, fût-elle sommaire, de cet aphorisme, peut effectivement aider à mettre en perspective une interrogation approfondie sur la finalité et les moyens du projet éducatif tel qu'il appartient à l'idée même de l'École.

Pour Nietzsche, la volonté de vérité, *Wille zur Wahrheit*, est une des multiples facettes de la volonté de puissance, *Wille zur Macht*, qui constitue le ressort intime du « mouvement de la vie » conçu comme potentialisation incessante de la vie ou de l'énergie vitale : « Le critère de la vérité réside dans l'augmentation du sentiment de puissance. » Cependant, dans la mesure où la vérité relève de la volonté de dominer la diversité des sensations et d'arrimer, conformément à la définition classique des jugements vrais, le flux des perceptions et des états mentaux qui les accompagnent à l'ordre immuable des choses (« *adequatio mentis ad rem* », depuis Albert le Grand), la volonté de vérité, en tant que besoin de certitude, voire de sécurité (« *Sicherheit* » in *Aurore*, § 26), entre en conflit avec la volonté de puissance, dont elle est pourtant issue, en bloquant l'épanouissement de la vie, assimilé à la dynamique exponentielle de la volonté pure comme volonté de la volonté.

La volonté de la vérité issue de la volonté de puissance bloque la volonté de puissance. C'est le constat nietzschéen ; d'où le soupçon que la « volonté de vérité » pourrait être une « volonté cachée de mort » (in *Le Gai savoir*, § 344) et que « l'homme risque ainsi de payer de son sang, la vérité qu'il a reconnue » (in *Humain, trop humain*, § 109).

Nietzsche à cet endroit cite Byron : « L'avis de la connaissance n'est pas celui de la vie. » Il reste que la volonté de vérité est indissociable de la volonté de puissance qui la sous-tend de part en part et l'oblige à dépasser les simples projections objectives de la vérité en se retournant sur elle-même afin d'affronter la question de sa propre vérité. À la vérité première des choses, se superpose ainsi, suivant le mouvement en spirale de la volonté pure, une volonté seconde, essentiellement réflexive, où se révèle la vérité de la vérité. « Quel sens aurait toute notre existence sinon celui qui consiste à faire prendre en nous, à cette volonté de vérité, conscience qu'elle est elle-même un problème ? » (*Généalogie de la morale*, § 27).

Et Nietzsche d'ajouter encore que la conséquence de cette prise de conscience est cet immense spectacle en cent actes, « *Schauspiel in hundert Akten* » que réservent les deux prochains siècles à l'Europe, « le plus terrible, le plus douteux et peut-être le plus prometteur de tous les spectacles ». C'est donc le spectacle de la volonté aux prises avec elle-même qu'est le drame de la connaissance que Nietzsche voit en œuvre dans le présent européen ; la guerre entre la France et la Prusse a été l'élément déclencheur de ses réflexions sur la tragédie grecque, sur l'avenir des institutions pédagogiques.

L'avenir de notre système éducatif

Dans ce contexte, Nietzsche imagine un immense spectacle pour des siècles à venir et qui a son origine dans l'apparition de la scène théâtrale en Grèce.

Le théâtre antique est pour lui en même temps comme une salle de classe. La coïncidence de la publication de *La Naissance de la tragédie* et de ses conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* doit donner à réfléchir. Il y a là un croisement. Marc de Launay, dans l'édition de la Pléiade, parle de chiasme. On ne peut pas lire *La Naissance de la tragédie* sans lire *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. On ne peut pas lire ce que Nietzsche dit de l'avenir de notre système éducatif sans se plonger dans *La Naissance de la tragédie*.

Dans l'avant-propos du livre *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, il écrit, en 1872 :

« Le lecteur dont j'attends quelque chose doit avoir trois qualités : il doit être calme et lire sans hâte. Il ne doit pas toujours s'interposer lui et sa culture. Il ne doit pas enfin attendre pour finir un tableau de résultats ! je ne promets pas de tableaux, de nouveaux horaires pour les lycées et les établissements techniques, j'admire plutôt [là, dressez l'oreille !] la nature surpuissante de ceux qui sont capables de parcourir toute la voie des profondeurs de l'expérience, jusqu'au sommet des vrais problèmes de la culture et inversement de ses sommets jusqu'aux bas-fonds des règlements les plus secs et des tableaux les plus élégants. Me satisfait, si en un lieu,

ai gravi une montagne de quelque importance et si je peux jouir d'un horizon plus libre; je ne pourrai jamais dans ce livre satisfaire les amateurs de tableaux. Je vois certes venir un temps où des hommes graves, au service d'une culture entièrement renouvelée, purifiée, et dans ce travail commun, redeviendront les législateurs de l'éducation qui mène à cette culture. Il est vraisemblable qu'alors, ils feront des tableaux mais que ce temps est éloigné, et que doit-il se produire entre-temps? Peut-être entre ce temps et le temps présent assistera-t-on à la destruction du lycée, peut-être même à la destruction de l'Université, ou tout au moins à une transformation si totale de ces établissements d'enseignement que leurs tableaux anciens paraîtront à des yeux à venir des restes d'une civilisation lacustre. Ce livre est destiné à des lecteurs calmes, à des hommes qui ne sont pas encore entraînés dans la hâte vertigineuse de notre époque précipitée et qui n'éprouvent pas un plaisir idolâtre à se laisser écraser par ces roues, donc à bien peu d'hommes! Mais ces hommes ne peuvent pas encore s'habituer à calculer la valeur de chaque chose par le temps épargné ou par le temps perdu. Ils ont encore du temps. Il leur est encore permis sans éprouver de remords, de choisir et de rechercher les bonnes heures du jour et leurs moments féconds et puissants pour méditer sur l'avenir de notre culture. Ils sont en droit de croire qu'ils ont passé leur journée de manière digne et vraiment utile dans la *meditatio generis futuri*.

La troisième et la plus importante requête est qu'en aucun cas à la manière de l'homme moderne, il ne s'interpose, lui et sa culture, comme une mesure et un sûr critère des choses.

Nous souhaitons plutôt qu'il puisse être assez cultivé pour porter sur sa culture un jugement modeste, voire méprisant. Il pourrait alors s'abandonner en toute confiance à la conduite de l'auteur qui n'a osé lui parler ainsi que par non-savoir et savoir du non-savoir. Le savoir du non-savoir, c'est ce retournement réflexif de la volonté de vérité sur sa propre vérité. Le passage se fait par un dessaisissement, par une distance prise à l'égard des certitudes dont on a mesuré la solidité.»

Au cœur de cette réflexion, se trouve un concept omniprésent dans la réflexion philosophique et dans la réflexion pédagogique allemande, c'est celui d'«expérience». C'est un concept qui vient tout droit de la tradition protestante qui se soucie de l'authenticité de l'expérience, qui pose le problème de savoir à quel titre je suis autorisé à m'attribuer l'expérience que je fais.

Ce ne sont pas les autres ni surtout les autorités qui nous notent, jusqu'à Dieu lui-même, qui nous rassurent à cet égard. C'est en nous-même, dans un rapport réflexif à soi que l'expérience doit trouver sa vérité. Or cette expérience est caractérisée par une polarisation que Nietzsche exprime à sa manière comme la polarisation du savoir et du non-savoir.

La volonté de vérité fige les certitudes objectivées, et la volonté de puissance (volonté de la volonté), elle, vise la poursuite et l'accroissement de la dynamique vitale.

Cette polarisation se trouve dans *La Naissance de la tragédie* exprimée par deux divinités grecques : Apollon et Dionysos. Le savoir, la vérité, la représentation des choses s'appelle Apollon. Or cette polarité, il l'emprunte à Schopenhauer, notamment à son œuvre principale *Le Monde comme volonté et représentation*. Entre la volonté et sa représentation (ce que la volonté peut se représenter est évidemment une manière d'être d'elle-même) naît une tension proprement dramatique sinon tragique qu'il s'agit de surmonter.

Dans le cas de Schopenhauer, le pessimisme le conduit à vouloir sortir de cette tension. Il cherche dans le bouddhisme, l'apaisement qui lui permet de ne plus affronter cette tension. Pour Nietzsche, pourtant disciple de Schopenhauer, la solution ne consiste pas à désertir mais à assumer la tension et à en faire l'expérience la plus profonde qui soit. À ses yeux, la tragédie grecque est le moment où cette expérience se traduit en scène. La tension que Nietzsche décèle au cœur même de la vie est pensée comme volonté de la volonté et volonté de la vérité, entrant en conflit. C'est une tension entre une « temporalisation » du réel et une spatialisation du réel. Dionysos correspond au temps, à la différence temporelle, à la succession des instants tandis qu'Apollon inscrit ces instants dans la permanence distribuée des éléments d'un espace. Apollon est le dieu de la scène, il est architecte ; Dionysos s'appuie, lui, sur la puissance de la musique. Nietzsche songe évidemment à Wagner (Bayreuth ouvre ses portes en 1872). Toute la réflexion nietzschéenne est une prise de position dans un contexte culturel et politique, voire social, allemand.

Interrogeons-nous sur la pertinence de cette idée, que l'expérience dramatique de la connaissance passe par cette polarisation qu'expriment Dionysos et Apollon, qui renvoie à un moment inévitable de spatialisation et à un moment tout aussi nécessaire et inéluctable, selon Nietzsche, de « retemporalisation », restitution du flux, de l'incertitude, de la diversité des perceptions, quelque chose qu'il nomme tout simplement « vie ».

Si on dit les choses de cette manière, nous nous souvenons des réflexions que Platon a introduites le premier, dans la célèbre *Septième Lettre*, sur l'effet de l'enseignement. Denis de Syracuse, qui l'avait fait venir pour apprendre de lui ce qu'il en était de la philosophie, et surtout du gouvernement, avait tout retenu par cœur mais Platon lui dit qu'il n'avait rien appris puisque l'expérience vécue, authentique de l'apprentissage, n'avait pas eu lieu.

Pour qu'elle puisse avoir lieu, il faut passer par la fascination du non-savoir plutôt que par la fascination du savoir, par le besoin de se mettre en mouvement, de se déplacer dans le temps, plutôt que de se rassurer en s'accrochant à des représentations certaines, immuables, en général disposées comme sur un tableau. La notion de tableau est tout à fait centrale dans notre propos. Platon dans la *Septième Lettre* plaide pour la répétition d'exercices qui nous préparent à la fulguration de cette expérience de la compréhension, à laquelle prépare toute éducation.

«L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité»

L'éducation est tendue vers des contenus, des choses qu'on peut apprendre mais ce ne sont pas ces choses-là qui constituent l'essentiel de l'expérience. L'expérience de l'appropriation du savoir passe paradoxalement par la mise en mouvement de la vie, c'est-à-dire le temps en nous, qui est essentiellement non-savoir. C'est la raison pour laquelle Platon après avoir d'un côté enseigné son système à l'Académie, a décidé de publier sa remise en question sous forme de dialogues, de mimodrames puisque les dialogues platoniciens ne sont pas simplement une propédeutique à sa théorie systématique enseignée à quelques élus, mais remettent en jeu, rendent de nouveau fluides et incertaines, les certitudes enseignées.

L'École comme théâtre

J'évoque Platon et les dialogues parce que la question qui nous préoccupe ici est celle du théâtre à l'École et la thèse que j'ai essayée de tirer des réflexions nietzschéennes est que l'École, lorsqu'elle est réellement à la hauteur de son idée, est un théâtre. Le drame de la connaissance se joue tous les jours dans nos salles de classe. Les deux moments qui sont en jeu dans ce drame, le moment de la fixité du vrai et le moment du mouvement vers cette chose-là, qui suppose qu'on ne l'ait plus, parce qu'on va au-delà.

Cette tension constitue la scène de nos activités pédagogiques. Le professeur est à la fois metteur en scène et comédien et son auditoire est associé à la production de la pièce. Il nous paraît vain d'envisager un enseignement qui déroule devant les yeux d'un public médusé, pétrifié, toute la richesse des connaissances déjà acquises. Cela est, dirait Nietzsche, «mortifère». Le perfectionnement des manuels qui correspond à une mise en espace de plus en plus sophistiquée, élimine progressivement, pour l'élève entrant dans la navigation qui le conduit de connaissances en connaissances, la dynamique même de l'expérience qu'est l'apprentissage, puisqu'on a affaire à une distribution de points fixes comme sur l'écran d'un ordinateur.

Dans ma jeunesse, on était confronté à du récit; ce n'était pas l'image séduisante des pyramides qui devait nous inciter à rêver de l'Ancienne Égypte! C'était un récit, une succession d'évocations qui pouvait nous conduire à nous imaginer les pyramides. La représentation nous était refusée et nous devions l'élaborer nous-mêmes. C'est cette élaboration de la représentation, dans ses deux acceptions, la représentation des choses (volonté de vérité), la représentation théâtrale, la mise en scène de la tension entre le moment de la connaissance figée et du mouvement qui y conduit et le dépasse. C'est le double sens qui doit guider nos réflexions sur la place du théâtre à l'École. Si l'enseignement est lui-même une mise en scène avec tous les éléments d'une théâtralisation du processus, introduire le théâtre dans un tel contexte ne saurait consister à faire du théâtre un nouvel objet de vérité. Il faut que le théâtre à l'École entre en résonance avec cette scène théâtrale qu'est l'enseignement lui-même, l'enseignement partagé avec l'auditoire des élèves.

Les manières de faire sont infiniment variables mais en aucun cas, elles ne sauraient se réduire à la présentation du sens d'une pièce qu'on lit, au décorticage de sa structure, à son inscription dans un contexte historique, tout cela ne faisant partie que d'un des deux pôles de cette affaire, à savoir la conquête de la certitude.

Le théâtre doit au contraire, s'il a un rôle à jouer à l'École, contribuer à provoquer la fluidité du non-savoir; la fluidité du désir de savoir, de ce que Platon appelait «éros».

Cette expérience partagée peut prendre la forme de petites mises en scène qu'on fait ensemble. Cette pratique correspond à l'essence même du geste éducatif. Ce n'est pas, une chose qu'on ajoute en plus, un ornement ou une séduction.

Ce n'est pas parce qu'on va sur le Forum romain pour y manger un sandwich qu'on se sent réellement intrigué par la culture latine, même si le plaisir du déplacement en tant que tel est évidemment conforme à l'aspiration *érotique* vers le savoir dont parle Platon. Mais le tout se trouve instantanément bloqué par la présence de la chose. Il est infiniment plus enrichissant en classe de la faire miroiter et de laisser aux élèves le soin de s'y propulser, quitte à les voir manquer leur but, car manquer son but est un élément essentiel des péripéties scolaires. Il faut que l'on puisse tirer une expérience autrement enrichissante de «l'échec scolaire» qui n'est pas seulement un «échec». L'échec fait échec à quelque chose qui est l'échec de l'école dans la perspective de la réflexion nietzschéenne du drame de la connaissance.

J'ajouterai un point sur la notion d'«expérience» que Nietzsche met au centre de son avant-propos, que j'évoque comme un leitmotiv de la réflexion pédagogique allemande et suisse (Pestalozzi ou Rousseau, dont l'*Émile* a produit ses effets sur les protestants allemands). La question culturellement délicate qui nous pousse à réfléchir sur un système d'enseignement issu de la Contre-Réforme est de savoir quelle place est réservée à l'expérience authentique dans ce que l'on vit quand on apprend, dans le système scolaire tel que ce pays l'a mis en place, même s'il a énormément évolué, les critères qui légitiment l'acquisition des connaissances et attestent les succès, correspondent pour l'essentiel à ce que Nietzsche appelle la volonté de vérité. Cela vient de l'*Encyclopédie* et de plus loin : on met l'accent sur l'acquisition des connaissances reproductibles. Il y a là quelque chose de profondément ancré dans une tradition de nos systèmes d'enseignement et je propose, en partant de Nietzsche, qu'on ne se limite pas aux propos nietzschéens en se disant qu'il a raison, comme si c'était de nouveau une certitude qu'on pouvait engranger! Non, je me demande s'il ne faut pas mettre l'opération d'élucidation nietzschéenne dans son contexte philosophique, historique et culturel, dans une relation de tension polarisée avec la tradition française pour mesurer dans ce face-à-face quelque chose qui pourrait être l'avenir des établissements d'enseignement européens. L'horizon qui est le nôtre n'est pas celui de nos pays respectifs, mais celui de l'Europe qui ne peut se faire, même si formellement elle déçoit, que si les systèmes d'éducation convergent, si les générations qui viennent ont été initiées de manière convergente au drame de la connaissance. Voilà pour commencer.

«L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité»

Suivent les réponses de Heinz Wismann aux questions de la salle, celles-ci n'ont pas pu être retranscrites; que les intervenants veuillent nous en excuser.

Sur Brecht

Dans ma jeunesse à Berlin (le Mur n'existait pas), j'ai vu les mises en scène du Berliner Ensemble; j'étais fasciné par le travail de Brecht, la façon dont il dirigeait les acteurs au moyen de la distanciation, ce qu'il appelait le «théâtre épique».

Il jouait sur une tension, revendiquée dans les textes théoriques, qu'il opposait au théâtre de Stanislavsky, c'est-à-dire à une manière de concevoir la mise en scène comme reproduction de la réalité fermée sur elle-même. La scène est une seconde nature et le spectateur n'en fait partie à aucun titre. Cependant cette seconde nature observée sur scène procure au spectateur bourgeois le plaisir de s'y reconnaître intégralement. Il est enfermé dans une «spécularité» qui consiste uniquement à le conforter dans la certitude d'être dans son bon droit. À aucun moment entre la scène et la salle, ne se met en mouvement un processus de transformation. L'idée qui hante Brecht, et pas seulement pour des raisons idéologiques, relève de la préoccupation nietzschéenne d'une seconde vérité, d'un retour de la vérité comprise comme certitude objective sur elle-même comme geste. Qu'est-ce qui fait qu'on produit ce type de vérité? La théorie brechtienne, au moyen de la distanciation, veut simplement montrer de quelles façons les évidences psychologiques ou de rapport de force, se mettent en place. C'est un théâtre qui n'est pas dogmatique dans son essence, mais qui peut facilement le devenir et parfois l'est devenu... Il m'est arrivé d'assister à des représentations de Brecht que Nietzsche aurait appelées «lacustres»! Il y avait là une telle bonne conscience de ce contre quoi procède Brecht, qu'on doit comprendre qu'il est vraiment du côté de la remise en mouvement de notre réflexion sur les évidences.

Une technique de dramatisation : *Madame Butterfly*, par Bob Wilson

Quand Bob Wilson a mis en scène *Madame Butterfly*, il a disposé au fond de la scène, comme à son habitude, un immense panneau sur lequel on pouvait projeter des images ou des couleurs. Dans *Madame Butterfly*, la musique de Puccini est séduisante et un peu sirupeuse, proche de la musique de cinéma, entre la musique classique et la musique industrielle. Wilson a «sauvé» cette affaire en montrant qu'il y avait trois niveaux de dramatisation des enjeux de cet opéra.

Le premier niveau est simplement une atmosphère, quelque chose qui imprègne nos perceptions. C'est ce panneau qui reçoit des projections de couleurs. Quand les violoncelles bousculent les violons, on voit des déformations colorées. On a une synesthésie au niveau des perceptions premières.

Au second niveau, arrivent les personnages qui se détachent de ce fond qui fournit l'atmosphère. Il y a l'ombre des personnages sur le panneau et leur irruption

provoque une perturbation, un élément d'intrigue nouveau : « Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ? » et cela suscite l'interprétation. Quand Butterfly reçoit l'émissaire de son père qui vient d'arriver, on le voit pénétrer avec une gigantesque ombre, avec le phallus de la scène antique. Le spectateur se dit : « symbole phallique », etc. Or, à un certain moment, c'est le troisième niveau, le personnage tourne dans un mouvement de lumière et on s'aperçoit que ce n'est pas un phallus mais un sabre de samouraï, qu'on a assimilé au phallus.

Chaque fois, de niveau en niveau, il y a des surprises qui conduisent à des réinterprétations. Ces trois niveaux, Wilson s'en est expliqué. Il les a empruntés au philosophe Charles Sanders Peirce, au début du XX^e siècle, créateur du pragmatisme, de la théorie du signe. Peirce lui a fourni le moyen d'une dramatisation, à partir de ce que Nietzsche appelle le « tableau ». À partir du panneau au fond de la scène, s'enchaînent des réinterprétations, c'est-à-dire des péripéties, qui ne sont pas seulement celles de l'intrigue, mais sont aussi aménagées par la mise en scène à destination du spectateur. Il me semble que ce que Brecht fait est du même ordre : nous déplacer par rapport à ce que nous attendons, nous plonger dans la perplexité qui nous pousse à échafauder des hypothèses, à déjouer les interprétations trop faciles, à nous maintenir en mouvement.

Cela correspond tout à fait à cette réflexivité de la volonté de vérité, quand Nietzsche dit que la volonté de vérité doit s'interroger sur sa propre vérité. Cette réflexivité peut être aménagée de mille manières. Réfléchir à une pédagogie du théâtre, au sein du théâtre de la salle de classe, doit consister à se demander quels sont les moyens dont on dispose pour atteindre cette finalité qu'est le mouvement.

Théâtre à l'École, tension-perturbation

Il ne faut en aucun cas évacuer la tension. Si le théâtre devient quelque chose de normal dans l'institution pédagogique, il a perdu l'essentiel de son mordant ! Le théâtre doit être quelque chose qui *perturbe*, mais de façon constructive. La prise de conscience de la revendication que j'ai esquissée ici, qui consiste à dire que l'ensemble des activités pédagogiques est finalement enraciné dans une théâtralisation du drame de la connaissance, est indispensable à tout professeur qui veut voir réussir ses élèves. Il faut qu'il soit metteur en scène et comédien, qu'il soit capable de se dessaisir de la rampe de certitude le long de laquelle il gravit les marches du savoir : que le théâtre révèle ce qu'il y a d'essentiel dans la chose que le théâtre semble mettre en péril. Le péril vivifie. La difficulté, c'est le comment... Il est de compétence.

« La volonté de vérité pourrait-elle être une volonté cachée de mort » ?

À partir du moment où s'accomplit ce « pas de côté » qu'autorise la théâtralisation, l'enseignement fait du suspense un élément pédagogique essentiel.

«L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité»

L'acquisition des connaissances est favorisée, parce que l'énergie nécessaire pour assimiler est augmentée par le passage du non-savoir, le dessaisissement, le droit de chercher.

Comment prononcer telle réplique? Le professeur fait lire une phrase de Kleist : «Non, écoute, dit-il, on peut la dire de cette façon; ça ne va pas dans la dynamique des répliques suivantes; celle-ci exige qu'on dise d'une certaine façon»... Ce qui est cherché alors dans ces dialogues avec les élèves, c'est l'adéquation mouvante à quelque chose d'inscrit dans le temps, dans la succession des répliques.

Si on prononce la première phrase d'une certaine façon, on caractérise le personnage... Une autre réplique fait revenir sur ce qui a été produit, oblige à le modifier, à le reprendre. On est alors plongé dans une dynamique de transformation. Le théâtre est ce qu'il y a de plus efficace pour accéder à cela.

Théâtre. Espace et temps. Fluidification des évidences

Il ne s'agit pas de compenser la trop grande rigidité des connaissances transmises par une spontanéité originelle qui jaillirait du néant. Le drame de la connaissance, c'est la mise en scène théâtrale d'une tension entre un élément qu'est la connaissance et un autre, la question et la remise en question de la connaissance, la fluidification des évidences. Le théâtre, espace et temps, permet de façon pratique de mettre en scène ces deux moments. Il ne s'agit pas de prendre le contre-pied absolu d'un enseignement de connaissances puisque c'est le drame même de l'enseignement des connaissances qui doit être déployé par la prise de conscience de l'autre versant de la volonté de vérité qu'est le versant de la vie.

Théâtralisation de la prise de risque

Churchill, quand il faisait un discours important aux Communes, commençait en bégayant... Il savait qu'il devait solliciter quelque chose comme une empathie de l'auditoire en montrant qu'il n'était pas sûr de savoir ce qu'il allait dire. Il captait ainsi la bienveillance de l'auditoire et, quand celui-ci était prêt à l'écouter, il déroulait son discours avec une virtuosité absolue. De même on peut imaginer que la prise de risque soit théâtralement présente dans le discours de l'enseignant comme elle l'était dans celui de Churchill...

Deuxième partie

La question du sens

Le spectacle et la question du sens

Françoise Gomez,

IA-IPR de lettres, chargée d'une mission nationale pour les enseignements de théâtre

« Un ordre théâtral ne s'institue que par un long désordre¹ »

Un battement de cils est un acte réflexe insignifiant dans la majorité de ses 10¹⁵ occurrences quotidiennes à la surface de la Terre (estimation moyenne et approximative). Malgré son universelle banalité, ce mouvement infime peut revêtir dans plusieurs cultures une valeur de connivence ou d'acquiescement : acte réfléchi et non plus réflexe, susceptible alors de s'apparenter à ces actes devenus actions que distingue Grotowski et qui résultent d'une concentration intentionnelle². Mais il arrive aussi qu'un clignement d'œil insignifiant se trouve enchâssé dans un réseau expressif d'une telle cohérence et complexité, qu'il puisse marquer à la fois l'acmé d'une histoire d'amour, l'arrêt d'un voyage dans le temps, et l'un des plus bouleversants hommages qu'on ait peut-être jamais rendu au septième art sur une pellicule : dans ce cas, il ne peut plus s'agir que du battement de paupières saisi sur le visage d'Hélène Chatelain à la dix-neuvième minute de *La Jetée* de Chris Marker³.

1. - JOUVET Louis, « Éloge du désordre » in *Témoignages sur le théâtre*, Flammarion, 1952, p. 246.

2. - Quelques pages très claires à ce sujet in RICHARDS Thomas, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, Actes Sud - Académie expérimentale des théâtres, 1995, pp. 62-65.

3. - Pour les lecteurs qui n'auraient plus *La Jetée* en mémoire, rappelons le mot de l'énigme : *La Jetée* est un moyen-métrage de science-fiction de 1962 qui a l'aspect d'un photomontage. Après la troisième guerre mondiale, la terre est infestée de radiations atomiques et seul le voyage dans le temps d'un homme-cobaye peut permettre de sauver la planète, ce qu'entreprennent les vainqueurs après avoir sélectionné un sujet assez résistant pour en soutenir le choc. Durant cette exploration d'abord tournée vers le passé, l'homme rencontre une femme dont il s'éprend. Au moment le plus intense du bonheur fugitif qu'il peut dérober avec elle, le visage souriant de la jeune femme se tourne et se retourne sur l'oreiller en images fondues de plus en plus rapprochées, jusqu'à ce qu'elle batte des paupières, un instant, « en temps réel » : le cinéma a pris le relais de l'image fixe, le 24 images/seconde s'identifie à la vie retrouvée l'espace d'un éclair (NB : pesante reprise de cette histoire par Terry Gilliam dans *L'Armée des douze singes*).

Comment un rien peut-il devenir tout? Question d'art, répondait Racine⁴. Comment le savoir? demande l'élève. Chaque jour où s'enseignent les lettres et les arts (pour ne rien dire de l'histoire ou des sciences), des phénomènes textuels, visuels, sonores... se présentent à moi, récepteur, lecteur, commentateur... et je m'y arrête, ou non, les distinguant, ou non, comme significatifs. À quelle mystérieuse injonction obéis-je en pratiquant cet acte de sélection? Qui me dit que j'ai raison? Pourquoi ai-je besoin d'ailleurs qu'«on» me dise si j'ai raison? qui est ce «on»? Et s'il faut transmettre ce que j'ai reçu (c'est-à-dire ce que j'ai cru capter, lire, voir, entendre, ressentir...), comment trouver les images, comment trouver les mots?

Ces questions sont encore celles d'un élève au théâtre, et elles le sont *a fortiori*; surtout si cet élève va au spectacle de manière mi-libre, mi-liée, c'est-à-dire sous l'effet d'une prescription plus ou moins pressante de l'École. Certes on peut lui souhaiter de ne pas être embrigadé dans une matinée scolaire (c'est-à-dire dans l'une de ces séances organisées exprès pour les classes qui coupent le jeune spectateur de tout rapport vrai au théâtre), d'avoir suffisamment le choix des spectacles, des dates, et le goût de la vie, pour prendre plaisir à cette sortie, soit qu'il l'effectue à titre individuel, soit qu'il y vienne en groupe, avec ou sans son professeur. Cependant le spectre du compte rendu n'est jamais très loin. «Texte et représentation, objet d'étude pour la classe de première», «école du spectateur», «carnet de bord»... expressions bien connues du lycéen, du lycéen d'option Théâtre pour les deux dernières, et qui signifient qu'à un moment donné viendra l'heure de l'échange et de l'expression d'un point de vue. L'heure de mettre du sens sur des sensations, escortée trop souvent de la hantise d'avoir «l'air idiot» pour avoir manqué ce qu'il eût «fallu» voir ou, comble de disgrâce, pour n'avoir rien à dire.

L'occasion serait belle de dresser ici, à la façon de Pennac, une charte des droits imprescriptibles du jeune spectateur : droit de ne rien penser d'un spectacle, de n'en rien dire ou pas tout de suite, de ne pas avoir à juger, de ne pas céder à la réception dominante (qui finit souvent par ressembler à celle du professeur), droit de choisir librement une forme de restitution, en particulier une forme non verbale, etc. Joseph Danan, grâce à l'atelier qu'il dirigera dans la continuité de celui que nous animons aujourd'hui, apportera la preuve qu'il est possible d'écrire sur un spectacle en se libérant de l'angoisse de la copie solitaire.

Le propos de cette communication ne sera donc pas didactique au sens où il s'essaierait à définir la recette du «bon compte rendu de spectacle», il ne proposera pas davantage une énième «grille de lecture» du théâtre : il tentera, par quelques conseils, de servir une herméneutique du mouvement qui pourrait se donner pour idéal d'épouser le dynamisme de son objet (même si l'entreprise paraît par définition hors de portée).

4. - In RACINE Jean, *Bérénice*, préface : «Il y en a qui pensent que cette simplicité [la simplicité d'action de la pièce] est une marque de peu d'invention. Ils ne songent pas qu'au contraire toute l'invention consiste à faire quelque chose de rien...»

Pour ce faire, en dépit des banderilles dont il est facile de larder la pratique scolaire du compte rendu (*cf. supra*), commençons par plaider en faveur de son principe, sous l'aspect de deux postulats nécessaires à ce qui va suivre.

Premier postulat : il paraît préférable, dans les sociétés «à théâtre», comme la nôtre, d'essayer de garder trace d'un spectacle, plutôt que non. Les raisons sont à chercher dans la nécessité anthropologique et politique du théâtre que Jean-Loup Rivière a clairement dégagée au début de cette journée. Rappelons simplement, pour ce qui nous concerne, et pour mettre nos pas dans ceux de Jean-Loup Rivière qui parlait de la contingence même du théâtre, que le théâtre pourrait se contenter d'être un «éternel éphémère⁵» et s'adonner à la volupté douce-amère du saltimbanque qui, une fois les tréteaux repliés, ne laisse rien de son passage... sauf le souvenir qui persiste derrière lui. L'objet «représentation» est par essence insaisissable et le plaisir du spectacle fondé sur le deuil prévu du rideau qui doit tomber, ainsi que l'exprimait Barthes dans une lettre à Michel Archimbaud : «Je vois, je jouis, et puis c'est fini. Aucun moyen, pour la jouissance, de *reprendre* un spectacle : il est perdu à jamais, aura été vu *pour rien* (la jouissance n'entre dans aucun compte)⁶».

Le spectacle restera *in fine* «fait de la matière des songes⁷» et peut parfaitement tenir dans le rêve qu'il a procuré : c'est le sort commun des représentations, comme en témoigne la mélancolie des spectacles trop peu joués, où s'efface trop vite le travail de plusieurs mois, voire de plusieurs années, ou encore cette nostalgie des «dernières» que Guitry a dépeintes dans *Le Comédien*. Par résistance à cette variante artistique du *tempus fugit*, et sans pour autant nourrir l'illusion de ressusciter la représentation par le témoignage qu'on en porte, il semble donc utile au théâtre de postuler que le spectacle appelle une mémoire.

Second postulat : la trace ainsi recueillie est appelée à s'associer dans la mémoire individuelle et collective à celles qui la précèdent et à celles qui la suivront. Il est non seulement utile de rendre compte du spectacle, mais de tisser par comparaison, par analogie et filiation, ou au contraire par divergence et rupture, une histoire des formes et de leur transmission, qui soit à l'esthétique du spectacle ce que la doxographie est à l'histoire de la philosophie. Un spectacle situé sur l'échelle temporelle en sort plus riche et plus lisible. Il ne s'agit pas de chercher à reconstruire l'histoire par manie classificatoire, ni de projeter sur la complexité des parcours un

5. - On aura reconnu le titre du célèbre essai de MESGUICH Daniel, *L'Éternel Éphémère* (Le Seuil, 1991), titre vertigineux, bien fait pour qu'on ne puisse jamais démêler, entre les deux mots qui le composent, lequel est substantif et lequel est adjectif (autrement dit, si c'est plutôt l'éternel qui est éphémère ou l'éphémère qui est éternel : à coup sûr, bien évidemment, les deux à la fois et jamais l'un sans l'autre).

6. - Voir au début de ce présent ouvrage le texte intégral de cette lettre inédite, choisie pour figurer en exergue aux actes du colloque.

7. - Voir SHAKESPEARE William, *La Tempête*, acte IV, scène 1 : «*We are such stuff / As dreams are made of, and our little life / Is rounded with a sleep.*» NB : reprise partielle par Humphrey Bogart à la fin du *Faucon maltais* de John Huston.

positivisme mal rentré, mais pouvoir situer dans une mémoire comparative c'est, tout simplement, la condition pour pouvoir nommer.

Pourquoi ces apparents truismes ont-ils aujourd'hui besoin d'être réactivés?

Une pédagogie parfois désespérée devant l'offensive artistique

Il est temps de resserrer encore l'objectif qui conduit ce propos, en déclarant sa vocation non seulement scolaire, mais utilitaire et empirique.

En effet, il est clairement impossible d'épuiser dans le cadre de cette intervention l'immensité des problématiques soulevées par notre question-cadre liminaire, point de départ pourtant indispensable, et qui pourrait se reformuler de la manière suivante : comment le sens vient-il à ce que l'on perçoit? Comment se construit-il, *a fortiori*, dans le cas particulier de l'art? Si notre communication se situe dans la mouvance des études sémiopragmatiques qui sont le cadre le plus familier à l'enseignement des lettres et des arts, on ne peut passer sous silence le point de vue neuropsychologique et l'apport des sciences cognitives, dont on peut se faire une idée en lisant par exemple, dans l'ouvrage dirigé par Annick Weil-Barais, *L'Homme cognitif*⁸, les chapitres consacrés à l'environnement et à la représentation, dans leurs relations à la mémoire. Du point de l'esthétique et de la philosophie, une réflexion et un déplacement décisifs sont à chercher du côté de l'esthétique analytique d'un Nelson Goodman, telle qu'elle a pu alimenter la réflexion de Genette dans *L'Œuvre de l'art* ou dans *Figures IV*⁹. La réflexion de Goodman substitue à la question essentialiste «*What is art?*» une question conditionaliste : «*When is art?*» Cela n'est pas bien sûr sans intéresser directement la relation du public au théâtre, dans la mesure où la salle de spectacle reste le laboratoire social le plus susceptible d'illustrer immédiatement ce propos de *Figures IV*¹⁰ : «À mes yeux le fait esthétique ne peut être, par définition, que relationnel.»

Cet arrière-plan une fois esquissé, on peut revenir sans rupture ni baisse de préoccupation au plan pédagogique. De quoi s'agit-il? D'aider l'élève et son professeur dans leur rôle de témoin et de passeur de mémoire, lorsqu'ils sont amenés à se faire médiateurs culturels au sens large, et les occasions ne se limitent pas aux examens¹¹.

8. - WEIL-BARAIS Annick, *L'Homme cognitif*, Puf, 1993.

9. - Voir à ce sujet la synthèse rétrospective qui ouvre *Figures IV* (Le Seuil, 1999) et relate la découverte par Genette de *Languages of Art*, de Goodman (1968 et traduit en français en 1986).

10. - *Op. cit.*, p. 37.

11. - Je pense par exemple aux six délégations venues de diverses académies, élèves et professeurs, qui vont découvrir prochainement, grâce à l'expérience «Devenir spectateur» initiée par la Desco, le Festival d'Avignon et qui s'efforceront, à leur retour, de restituer un peu de leur expérience, y compris celle de spectateur, à ceux qui ne l'ont pas vécue. Cette expérience, pilotée par la Desco et l'Inspection générale des enseignements de théâtre, a aussi pour partenaires le CNT, le CNDP, la Ligue de l'enseignement et l'Anrat.

Je me concentrerai ici sur la restitution verbale, écrite ou oralisée, non par préséance axiologique accordée au verbe, mais parce que la verbalisation reste le point d'arrivée de la majorité des témoignages et qu'elle doit se coller depuis toujours à la linéarité du signe linguistique, tandis que le phénomène théâtral apparaît sous forme ramassée, complexe et intriquée : Artaud à son sujet évoque les hiéroglyphes¹² et Juvet parle du caractère « indissociable » d'une pièce¹³. Les problématiques que nous allons croiser recouperont plus d'une fois des problématiques d'ordre littéraire (c'est ainsi que la « mise en mots » du spectacle a plus d'une parenté avec la question de la description en poétique, par exemple) et d'autres relatives à l'interprétation de l'œuvre d'art en général, en particulier de l'image, fixe ou mobile : c'est pourquoi je puise dans une triple expérience d'enseignement littéraire, théâtral et cinématographique, demandant librement à chacun de ces trois domaines l'apport le plus opportun en fonction de ses avancées spécifiques.

Je puise aussi dans une pratique d'inspection en lettres et conjointement en théâtre : avant d'être évaluative, cette pratique permet de mettre au service de la formation les échanges qu'elle procure et la synthèse des situations observées. Je ne ferai donc ici référence, explicitement ou implicitement, qu'à la rencontre réelle de difficultés vécues par des élèves et leurs formateurs (professeurs, mais également artistes partenaires) aux prises avec l'analyse de spectacle. « Aux prises » car dès lors que nous ne sommes plus dans l'ordre immédiat de la jouissance dont parlait Barthes, mais dans le processus secondaire qui consiste à récupérer cette jouissance sous l'aspect d'un propos tendant vers une cohérence, sinon vers une rationalité¹⁴, s'instaure

12. - « En ce qui concerne les objets ordinaires, ou même le corps humain, élevés à la dignité de signes, il est évident que l'on peut s'inspirer des caractères hiéroglyphiques... » in ARTAUD Antonin, « Le Langage de la scène », in « Le Théâtre de la cruauté », premier manifeste de 1932, recueilli dans *Le Théâtre et son double*, coll. « Idées », Gallimard, 1964, p. 143.

13. - L'on devrait, comme exercice intellectuel et « leçon de vanité », se relire avant de parler d'un spectacle. Voici quelques lignes extraites de *Témoignages sur le théâtre* : « Tout le théâtre est un vaste commentaire, une ample et continuelle "commentation" : tous les participants du théâtre sont des commentateurs. L'œuvre, la pièce de théâtre est un commentaire de sensations, de sentiments et d'émotions, des sensations, des sentiments et des émotions de l'auteur.

La pièce est elle-même ainsi un commentaire (commentaire unique et premier).

[...] Dans cette alchimie de sensations, de sentiments et d'idées, ni l'analyse, ni le raisonnement ne peuvent s'exercer. La pièce est indissociable. C'est une vanité et une erreur de vouloir la raisonner, l'argumenter, d'en découvrir les sources, d'en identifier les emprunts, d'en chercher les pourquoi et les comment, de tenter de la reconstruire, d'en vouloir trouver les procédés de fabrication.

C'est aussi une erreur et une vanité de vouloir l'assujettir, la modeler, l'accommoder à un point de vue, à une théorie ou à une conception.

Une pièce de théâtre est irréductible. » In JOUVET Louis, « À propos de la mise en scène de *La Folle de Chaillot* », in *Témoignages sur le théâtre*, coll. « Bibliothèque d'esthétique », Flammarion, 1952, pp. 150-151. Le début du chapitre cité exprime l'exaspération et la douleur de Juvet à voir condamner la pièce de Giraudoux un an après la mort de celui-ci et d'entendre « chacun répéter à l'unisson : la mise en scène sauve la pièce ».

14. - Sur la lecture freudienne qu'il est possible de faire du rapport du commentateur à l'objet commenté, on lira, de METZ Christian, *Le Signifiant imaginaire*, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 2002.

quelque chose d'une lutte sourde entre *objet* et *sujet*, entre le *spectacle*, qui « résiste » à son assimilation par le commentaire, et le *spectateur coopérateur*, au sens que la pragmatique donne à ce terme. Celui-ci est toujours simultanément dans la situation de « s'y reconnaître » et de « ne s'y reconnaître pas » – avec toutes les variations proportionnelles possibles – et il y a de la tension dans cette démarche vers l'autre qui consiste à *la fois* à englober pour mieux accueillir, à mettre le dicible au service de l'indicible, à fixer pour perpétuer la vie, comme le photographe qui, soumettant son modèle à un « arrêt sur image », sait que cette démarche sera à *la fois* salvatrice et mortifère. Le paradoxe paraît indépassable, à moins, on le verra, que le commentaire ne prévoie l'espace de son propre débordement.

Comme il y a très vite du rapport à la mort et à l'identité dans cette relation (rapport heureusement vécu dans le champ du symbolique, et c'est d'ailleurs là tout son intérêt), il y a, potentiellement, du sublime. Mais ce n'est pas tous les jours une lutte de Jacob avec l'ange qui a lieu, les veilles de remise du « papier » promis au professeur, ou en lisière de l'espace de jeu, aux confins de la séance de pratique (« Vous avez vu... Alors?... ») ou encore dans les lieux mêmes du théâtre avec l'équipe artistique, « au bord du plateau » selon la jolie formule popularisée par le théâtre des Amandiers de Nanterre – ces trois cas de figures ne constituant pas une liste limitative. Actuellement (mai 2005) la « lecture de spectacle » reste guettée par deux apories, ce qui ne signifie pas qu'elle en soit systématiquement victime.

Première aporie : l'*élève coopératif* (toujours au sens littéral réactivé par la pragmatique) est souvent amené à une hypertension réceptive, le plus souvent scopique, due à l'idée banalisée que « tout fait signe au théâtre ». Ce qui le conduit parfois à ne plus rien dire à force de vouloir tout dire. C'est confondre implicitement la multiplicité codique des moyens expressifs du théâtre, qu'on trouve aujourd'hui énumérés dans tous les manuels (texte, mise en espace, jeu de l'acteur, décor, costumes, mise en lumière, accompagnement sonore, etc.), avec une complexité énonciative ou une surabondance prédicative qui en découleraient « nécessairement ». La multiplicité des codes mobilisés n'entraîne pas automatiquement un surcroît de complexité du message. Qu'y a-t-il de plus complexe : le galion *grandeur nature* qui descend des cintres au moment du *deus ex machina* de *L'Avare* dans sa dernière mise en scène par Roger Planchon, moment précis où tous les moyens expressifs de la machine théâtrale sont mobilisés, ou les quarante lignes décrivant l'accostage du long-courrier de Madagascar à son retour en France en 1914, dans *L'Acacia* de Claude Simon¹⁵ ? Ce n'est pas parce que les moyens expressifs sont hétérogènes que le sens est plus dense et que l'attention doit être soumise à une stimulation accrue, souvent artificielle. Comme dans la lecture analytique d'un texte, héritière en cela de la lecture méthodique, l'élève peut et doit avoir le droit de faire des choix

15. - SIMON Claude, *L'Acacia*, Minuit, 1989, pp. 149-150. Cet exemple est un hommage rendu à l'une des plus belles pages de la littérature française et à son auteur.

déclarés. La légitimation de ces choix est même le premier acte interprétatif. Faute d'opérer cette distinction, plus d'un compte rendu de spectacle risque de ressembler encore à cette copie volumineuse que j'avais eu l'occasion d'analyser avec une équipe de professeurs, copie sanctionnée d'une « bonne note moyenne » qui payait plus un contrat moral respecté (l'élève était bien allé au spectacle et avait passé du temps à en témoigner) et une quantité de papier scrupuleusement remplie, qu'un dialogue avec la mise en scène concernée : en l'occurrence une mise en scène d'*Inventaires* de Philippe Minyana qui avait opté pour un travail sur le kitsch années soixante¹⁶. Parmi cette vingtaine de pages corsetées par l'obligation de n'oublier ni la biographie de l'auteur, ni la genèse et le « contenu » de la pièce, ni les différents constituants de la mise en scène traités en série, seules deux lignes, réfugiées dans la légende d'une photographie, disaient : « Quelle étrange mise en scène : pourquoi tant de couleurs pour tant de malheurs ? » Deux lignes d'authentique rencontre avec la proposition artistique. Remarquons qu'elles s'exprimaient sur le mode de l'étonnement et non de l'assertion, d'une mise en rapport et non d'une énumération, et enfin, comme spontanément, par une scansion poétique et un effet de rime (« couleurs »/« malheur »).

Second écueil, plus difficile à éviter que le précédent : *la projection sur le spectacle* de notre expérience de la lecture et le « plaquage » d'un schéma linguistique mal maîtrisé, lui-même lié à la sensation d'être face à un *discours* tenu par une personne. « Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'avez-vous voulu dire ? » questions familières aux artistes qui ont l'habitude des rencontres avec le public. Ce ne sont pas toujours des élèves qui la posent, loin de là, et l'on doit rendre hommage au travail des professeurs, eux-mêmes héritiers de programmes qui ont intégré les avancées de la critique : le temps des enquêtes sur les intentions de l'auteur, au sens de la critique biographique, a vécu. Les formules attendrissantes du Lagarde et Michard de notre enfance : « Montrez qu'ici Montaigne nous parle avec son cœur »... ne fleurissent plus dans nos manuels. Cette évolution doit-elle faire crier à la déshumanisation, au spectre de la technicité galopante ? Ce serait aller un peu vite en besogne. De tous les grands textes contemporains qui ont dissipé l'illusion d'avoir à demander des comptes à la *personne* du créateur comme au dépositaire d'une vérité dernière, le plus jubilatoire à proposer à de jeunes élèves est peut-être le célèbre communiqué de Beckett précédant la création d'*En attendant Godot*. Rappelons le contexte : en janvier 1952, un an avant la première de la pièce au théâtre de Babylone à Paris, un jeune journaliste de radio, membre du Club d'essai de la Radiodiffusion française dirigé par Jean Tardieu, un certain Michel Polac, adresse un courrier à Samuel Beckett. À 46 ans celui-ci est encore un auteur peu connu, sinon du lectorat des éditions de Minuit¹⁷. Voici l'essentiel de sa réponse :

16. - Par la compagnie de l'Interlude, à Lille, en 2002.

17. - Nous sommes dans l'âge d'or de la radiophonie française : le Club d'essai de la Radiodiffusion française invite à son micro Cocteau, Camus, Queneau... et livre aux auditeurs des textes inouïs jusque-là.

« Vous me demandez mes idées sur *En attendant Godot*, dont vous me faites l'honneur de donner des extraits au Club d'essai, et, en même temps mes idées sur le théâtre.

Je n'ai pas d'idées sur le théâtre. Je n'y connais rien. Je n'y vais pas. C'est admissible.

Ce qui l'est sans doute moins, c'est d'abord, dans ces conditions, d'écrire une pièce, et ensuite, l'ayant fait, de ne pas avoir d'idées sur elle non plus.

C'est malheureusement mon cas. [...]

Je ne sais pas plus sur cette pièce que celui qui arrive à la lire avec attention.

Je ne sais pas dans quel esprit je l'ai écrite.

Je ne sais pas plus sur les personnages que ce qu'ils disent, ce qu'ils font et ce qui leur arrive. [...] Je n'y suis plus et je n'y serai plus jamais. Estragon, Vladimir, Pozzo, Lucky, leur temps et leur espace, je n'ai pu les connaître un peu que très loin du besoin de comprendre. Ils vous doivent des comptes peut-être. Qu'ils se débrouillent. Sans moi. Eux et moi nous sommes quittes. »

Certes Beckett se trompe en donnant congé à sa pièce : il ne sait pas encore que le succès va faire de lui un auteur dramatique et qu'il dirigera plus tard la mise en scène de *Godot* comme celle de beaucoup de ses pièces. Mais sur la rupture « épistémologique » avec une certaine tradition critique, il ne variera jamais.

La solitude du commentateur qui procède de cet « âge adulte » de la réception, amplement conforté depuis par les apports de la pragmatique, devrait être génératrice de liberté. Or elle reste encore souvent génératrice d'angoisse ou d'inhibition. Autour du spectacle, la disponibilité assez régulière des équipes artistiques et techniques qui fait la grande force de l'enseignement du théâtre (qu'il soit enseignement de spécialité ou partie intégrante du programme de lettres), constitue une ressource pédagogique irremplaçable... à condition de rencontrer un « terrain » préparé. Préparé à l'audace avant tout : on ne répètera jamais assez, après Orson Welles lors d'une rencontre avec les étudiants de la Cinémathèque, que « c'est le rôle du critique d'en savoir à la fois beaucoup moins et beaucoup plus que le metteur en scène. » « Beaucoup moins », certes : l'artiste reste le premier informateur sur son œuvre et la première source qui doit être consultée et reconsultée. Mais aussi « beaucoup plus » : le fait que la réception critique, au sens large, se manifeste par un surcroît de sens apporté à certains aspects de l'œuvre, surcroît qui n'était initialement pas prévu, ne constitue ni une faute ni un ridicule, mais la conséquence logique et l'accomplissement légitime de la communication artistique en tant qu'elle trouve sa fin (toujours mouvante et renouvelée) dans la sensibilité et l'entendement de son public. Daniel Mesguich aime ainsi à répéter qu'il tente de mettre en scène non pas ce que la pièce *veut dire*, mais ce qu'elle *peut dire*.

L'audace interprétative, cependant, n'élimine ni le besoin de *feed-back*, comme on dit en communication, ni la question du consensus et des limites de l'interprétation. *Les Limites de l'interprétation*, « maître-livre » d'Umberto Eco, s'ouvrent, on s'en souvient, par une introduction humoristique brillante où il est démontré, au

moyen des hypothèses les plus burlesques greffées sur une anecdote de John Wilkins, que le destinataire d'un panier vide, contenant uniquement un message signalant la présence de figues, ou même que le destinataire du même message séparé de son panier, finira tôt ou tard par s'exclamer : « Mais où sont donc ces figues¹⁸ ? » La langue, dans la rigueur de son lexique et de sa combinatoire syntaxique, garantit un consensus minimal susceptible de survivre aux vicissitudes de la transmission humaine, vol de figues et naufrage de panier compris.

Dans l'exemple d'Eco le message écrit reste le centre de la communication, l'élément qui détermine le « sens » du panier, même devenu virtuel. Il nous faut à présent imaginer un panier sans message ou contenant un papier blanc : quel sens aura ce nouvel ensemble ? Par analogie je désigne évidemment le spectacle où le texte n'intervient plus ou bien celui où il n'est plus qu'une des composantes parmi d'autres. Rien ne servirait de le nier : l'évolution des arts de la scène a vu durant ces trente dernières années la montée en puissance de ce que Pierre Larthomas appelait le « paraverbal¹⁹ » et, dans la même mouvance, un brouillage délibéré des genres a abouti à une explosion de fécondité, partant de Kantor, de la danse-théâtre d'une Pina Bausch, de la splendeur plastique d'un Robert Wilson (révélée en France par le choc que fut, au Festival de Nancy de 1971, *Le Regard du sourd*), de la quête interculturelle d'un Eugenio Barba... pour aboutir aux recherches d'un Pippo Delbono ou d'un Romeo Castellucci, en passant par le Bread and Puppet, le nouveau cirque, le théâtre circassien, l'art vidéo théâtral et autres formes de recherches qu'on ne peut plus se contenter de qualifier d'« expérimentales ». Le Festival d'Avignon 2005, dont la direction artistique est confiée pour la première fois à un chorégraphe et plasticien, Jan Fabre, promet de donner une notoriété médiatique inédite à cette vague de fond, dans laquelle il serait réducteur de ne voir qu'un retour passager ou périodique d'Artaud²⁰ – même s'il n'est pas inutile de s'interroger sur la vitalité du grand « Momo ». À nouveau il semble nécessaire de ne pas se tromper de question et de ne pas confondre, d'une part, ce qu'on pourrait présenter trop vite comme une

18. - ECO Umberto, *Les Limites de l'interprétation*, Grasset, 1992, pp. 7-13 *sqq.*

19. - LARTHOMAS Pierre, *Le Langage dramatique*, Armand Colin, 1972 (1^{re} éd.).

20. - De fait, au moment où nous mettons sous presse, le déchaînement médiatique a dépassé ce qu'on pouvait en prévoir. Il faut faire ici encore la part de la qualité intrinsèque des spectacles proposés, jugée inégale par la majorité de la critique, et la question de fond dont Olivier Py propose une synthèse stimulante et lyrique dans un article du *Monde* du 29 juillet 2005 intitulé « Avignon se débat entre les images et les mots ».

On lit en particulier dans la conclusion de l'article : « Si [le théâtre] est ce lieu où les hommes ne sont plus des masses individuées mais des communautés d'esprits toujours en travail, s'il est au-delà des modes, avec ou sans mots, non pas ce commentaire mais cette présence réelle d'un sens dans nos vies, alors nous pouvons augurer qu'il ne s'éteindra qu'avec l'homme. [...] Le Festival d'Avignon est notre question. Le théâtre pense le monde, et là comme nulle part ailleurs. Et le Festival d'Avignon triomphe encore à l'endroit où l'on peut craindre qu'il échoue ou se perde. En remettant en cause les fondements même du théâtre, et en laissant au public la liberté de réagir. »

prétendue guerre du non-verbal contre le verbal, ou du langage du corps contre la langue articulée (en ce cas cérébrale?!...), avec d'autre part la traduction, par le théâtre, d'un phénomène qui le dépasse et l'enveloppe, mais qu'il désigne avec acuité : les transformations profondes des échanges discursifs et de la fonction de la langue dans nos sociétés, telles qu'Heinz Wismann et Pierre Judet de La Combe ont pu en établir le diagnostic dans leur récent ouvrage sur *L'Avenir des langues*²¹.

Quoi qu'il en soit, la salutaire in-quiétude du théâtre nous amène à constater qu'au moment où nous continuons de peaufiner le syntagme pédagogique « texte et représentation », la vie artistique nous renvoie « représentation et texte », et même « représentation » tout court – texte inclus ou en option. Comment faire pour que cette dynamique ne soit pas vécue comme une offensive, par une pédagogie qui risquerait de devenir défensive en se cramponnant à d'apparentes planches de salut : le texte pris comme vérité préconstruite, l'érudition historique ou anecdotique, ou encore l'impressionnisme mondain ? De nouveau le théâtre sans texte met au pied du mur le discours sur le théâtre et le force à remettre au clair son rapport au langage.

Le cadavre encore chaud de la sémiologie

Pour des raisons épistémologiques et historiques complexes, l'analyse du spectacle vivant n'a pas eu, comme l'analyse de l'image et du cinéma, à affronter le problème de la projection du modèle linguistique, dont nous venons de signaler la récurrence persistante dans les échanges spontanés. Dans le champ de la recherche universitaire, cette question était déjà largement liquidée quand la sémiologie est venue aux études théâtrales, avec un certain décalage par conséquent. En théâtre, la sémiologie s'est rapidement ouverte, et même reconvertie, aux avancées de la pragmatique : en témoigne par exemple l'itinéraire de Patrice Pavis qui aborde en 1976 des *Problèmes de sémiologie théâtrale*, s'oriente en 1985 *Vers une sémiologie de la réception*²² et affirme clairement, dans les « thèses liminaires » de son dernier ouvrage sur *Le Théâtre contemporain*²³, sa filiation par rapport à l'Umberto Eco de *Lector in fabula*. De même, quand Anne Ubersfeld, dans *Lire le théâtre*, en 1977, revendique la fonction de sémiologue du théâtre, en corrélation avec son engagement marxiste et sa vocation pédagogique, elle écrit dans sa préface : « La théorie de la sémiologie théâtrale n'est pas faite, et ce n'est pas notre propos que de lui donner ici ses fondements théoriques²⁴. » Aujourd'hui ces fondements théoriques attendent toujours et n'en ont pas fini : la sémiologie proprement dite est regardée comme une impasse dont la recherche s'est dégagée.

21. - JUDET DE LA COMBE Pierre, WISMANN Heinz, *L'Avenir des langues*, Le Cerf, 2004.

22. - PAVIS Patrice, *Vers une sémiologie de la réception*, coll. « Voix et images de la scène », Presses universitaires de Lille, 1985.

23. - PAVIS Patrice, *Le Théâtre contemporain*, Nathan université, 2002, voir pp. 1 à 31 en particulier.

24. - In UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre*, Éditions sociales, tome I, 1993, p. 26.

Tout se passe donc comme si les études théâtrales pouvaient faire l'économie d'un questionnement considéré désormais comme nul et non avenu, pour cause d'erreur d'aiguillage. Cependant, on remarque que si Anne Ubersfeld pouvait ouvrir ainsi son livre, c'est après avoir parfaitement assimilé la lecture de Saussure, de Searle, de Christian Metz... Ces théoriciens des rapports entre linguistique et image lui apportent des fondements considérables, d'où il est aisé, *mutatis mutandis*, de tirer des analogies pour le théâtre, ce «texte-représentation» (c'est déjà l'intitulé du premier chapitre de *Lire le théâtre!*). Or il n'est pas mauvais de rouvrir les textes fondateurs, quand l'éloignement fait d'eux un souvenir colporté et non plus une pensée vivante.

Aujourd'hui, l'image reçue des recherches sémiologiques en est arrivée à un point de caricature tel que l'on attribue à ses fondateurs le propos inverse de celui au nom duquel on pense les disqualifier, et que l'on croit ainsi tourner contre eux des objections ou des critiques qu'ils furent les premiers à formuler. C'est gênant. Car cet arrière-plan brumeux, ces fondements théoriques non revisités, amène trop souvent les pratiques scolaires à «faire de la sémiologie» sans plus oser le dire ni bien savoir ce qu'il faut entendre par là. La sémiologie, officiellement, c'est révolu, mais en pratique on ne sait pas bien comment s'en passer...

Quels sont les chefs d'accusation les plus répandus à son encontre? L'absence de mise en perspective historique, l'abstraction, le lexique jargonnant, le terrorisme intellectuel lié à la volonté «totalitaire» de faire système²⁵... On voit que le réquisitoire concerne aussi bien le structuralisme, avec lequel la sémiologie a eu longtemps partie liée, et l'on pourrait répondre, si l'on voulait prendre leur commune défense, que jamais l'approche synchronique n'a prétendu exclure l'approche diachronique, que personne ne reproche aux marins ou aux mathématiciens de disposer d'une terminologie professionnelle, etc. Mais le grief le plus spécifique, croit-on, est celui d'avoir voulu bâtir une grammaire de l'image, du film ou du spectacle, d'y avoir cherché des «équivalents-mots», des «équivalents-phrases» et d'y avoir plaqué le rapport signifiant-signifié saussurien. Or, c'est exactement l'inverse qu'on peut lire, si on lit.

En 1964 paraît le quatrième numéro de la revue *Communications*²⁶, considéré comme fondateur de la sémiologie dans le champ de la recherche française où Roland Barthes reprend la perspective ouverte par Saussure dans son *Cours de linguistique générale*, édité à titre posthume par ses élèves Charles Bally et Albert Sechehaye. À la fin du chapitre III de l'introduction, Saussure avait, on s'en souvient, cette affirmation promise à un bel avenir: «La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes.

25. - Voir par exemple «25 ans de sémiologie», in *Cinémaction*, n° 58, Corlet-Télérama, 1991.

26. - «Recherches sémiologiques», in *Communications*, n° 4, 1964.

On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale; nous la nommerons *sémiologie* (du grec "sêmeion", "signe").»

Dans le même numéro de *Communications*, Christian Metz, jeune collaborateur de Roland Barthes pour le cinéma, pose d'entrée de jeu la question : «Le cinéma, langue ou langage?» et répond clairement par la deuxième solution, après l'avoir confrontée aux recherches de Martinet, Jakobson, Hjelmslev, etc. qui se sont développées entre-temps. La démonstration, primordiale, sera reprise dans *Essais sur la signification au cinéma*. On la trouve résumée et commentée chez Jacques Aumont dans *L'Esthétique du film*²⁷ (au chapitre IV) ou chez Roger Odin dans *Cinéma et production de sens* (au chapitre III)²⁸. Rappelons-en simplement les conclusions : l'impossibilité d'isoler des unités constantes dotées de sens, comme les morphèmes et les lexèmes (première articulation du signe linguistique selon Martinet) aussi bien que des unités non dotées de sens comme les phonèmes (seconde articulation de Martinet), l'hétérogénéité du signifiant, entre autres, infirme l'idée qu'on puisse parler de langue cinématographique. «Le cinéma n'est pas une langue parce qu'il contrevient triplement à la définition des langues qui font l'accord de presque tous les linguistes : une langue est un système de signes destiné à l'intercommunication.» dit encore Christian Metz²⁹. Le spectacle peut reprendre à son compte cette triple exclusion : ni système, ni signe discret, ni fonction d'intercommunication, mais plutôt une fonction d'expression (le spectateur n'est pas appelé à répondre au spectacle dans le même langage que lui et à même hauteur, y compris dans les expériences les plus extrêmes du Living, il n'a pas l'initiative de la communication), où l'on voit que «faire de la sémiologie» ce n'est pas faire une chasse indistincte aux signes ni accrocher du sens comme on accroche des étiquettes. Au théâtre comme au cinéma, il y a du langage et même des langages, mais point de langue autre que celle du texte, quand il y en a. Il y a de la signification, mais pas de signes autres, au sens propre, que les signes textuels.

Ensuite les routes entre cinéma et théâtre se séparent : Christian Metz ne tarde pas à établir la «grande syntagmatique» des types de montage par laquelle il rend compte du «logomorphisme du film», expression reprise à Gilbert Cohen-Séat³⁰. Rien de tel au théâtre : la canalisation optique par la caméra n'existe pas. Mais l'œil humain est bien là, en qui se recomposent inlassablement les éléments de la représentation : c'est pourquoi il n'y a pas solution de continuité entre sémiologie et pragmatique. Pas davantage entre sémiotique textuelle et pragmatique, ainsi que

27. - AUMONT Jacques, *L'Esthétique du film*, Nathan université, 1984.

28. - ODIN Roger, *Cinéma et production de sens*, Armand Colin, 1990.

29. - «Le cinéma, langue ou langage?», in «Recherches sémiologiques», in *Communications*, n° 4, 1964, p. 81.

30. - COHEN-SÉAT Gilbert, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, coll. «Bibliothèque de la philosophie contemporaine», Puf, 1958.

l'exprimait à sa manière (superbe) Julien Gracq à propos du roman : « On se préoccupe toujours trop dans le roman de la cohérence des transitions. La fonction de l'esprit est entre autres d'enfanter à l'infini des passages plausibles d'une forme à l'autre. C'est un liant inépuisable. Le cinéma, au reste, nous a appris depuis longtemps que l'œil ne fait pas autre chose pour les images. L'esprit fabrique du cohérent à perte de vue. C'est d'ailleurs la foi dans cette vertu de l'esprit qui fonde chez Reverdy la fameuse formule : "Plus les termes mis en contact sont éloignés dans la réalité, plus la forme est belle"³¹. »

Pour une herméneutique du mouvement

Débarassé de la fausse mission d'avoir en permanence à étiqueter et à classer des signes comme si le spectacle n'était qu'un texte continu, conscient d'être cet « imaginaire ou l'autre scène » où se joue le spectacle en dernière instance (pour reprendre le titre du célèbre essai d'Octave Manonni³²), le jeune spectateur ainsi formé, ou plutôt non déformé, peut entrer en résonance avec cette belle analyse de la souffrance d'Artaud : « Artaud savait que toute parole tombée du corps, s'offrant à être entendue ou perçue, s'offrant en spectacle, devient aussitôt parole volée. Signification dont je suis dépossédé parce qu'elle est signification. » L'analyse est de Jacques Derrida, dans *L'Écriture et la Différence*³³. Mais si Derrida a fait d'Artaud l'un des compagnons élus de sa recherche, c'est qu'il voit en lui le martyr du refus de la dérive du sens, laquelle est inévitable. Et de cette dérive du sens il fait, comme on sait, le ressort de l'interprétation illimitée, en trouvant un allié dans la « sémiosis illimitée » de Pierce³⁴. Dans le dernier chapitre des *Limites de l'interprétation*³⁵, Eco arrache en quelque sorte Pierce à l'emprise de la lecture derridienne et rappelle : « Affirmer qu'un signe [nous sommes dans le domaine verbal] souffre de l'abandon de son auteur et de son référent ne signifie pas nécessairement que ce signe n'ait pas un signifié littéral. »

En me rangeant à cette affirmation et en renvoyant à l'œuvre d'Eco pour de plus amples démonstrations théoriques, je vais à présent tenter d'esquisser quelques conseils pour une approche du spectacle (texte inclus) qui se tienne à équidistance de l'univocité autoritaire et de la dérive infinie de l'interprétation. Les quatre

31. - In GRACQ Julien, *Lettrines*, José Corti, 1967.

32. - MANONNI Octave, *Clés pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Le Seuil, 1969. Essai resté fondamental pour l'analyse de la dénégation freudienne appliquée au théâtre, dans le premier chapitre en particulier : « Je sais bien, mais quand même... »

33. - DERRIDA Jacques, « La parole soufflée », in *L'Écriture et la Différence*, Le Seuil, 1967, p. 261.

34. - Voir DERRIDA Jacques, *De la grammatologie*, Minuit, 1967.

35. - *Op. cit.*

principes que je formalise ci-dessous, avant de les illustrer, n'inventent rien, ils ne font que reprendre des conseils intégralement valables pour le commentaire littéraire, et qui ont déjà été exprimés dans maints ouvrages : notre propos est simplement l'occasion de les remettre en lumière. Mais cette intersection du domaine théâtral avec le domaine littéraire n'implique pas, comme on l'a vu, qu'on puisse généraliser à l'approche du spectacle l'intégralité des procédures d'approche du texte pris séparément. La question du jugement esthétique, de l'évaluation de la qualité du spectacle, restera hors champ ; mais il est clair que ce jugement ne peut procéder que d'une démarche préalable de restitution la plus ouverte possible, celle que nous essayons à présent de servir.

Un premier principe global et essentiel pourrait être de *ne jamais perdre de vue l'arbitraire et la contingence* qui nécessairement vont s'attacher à l'analyse. C'est un truisme de constater qu'en un même lieu, un spectacle n'est pas le même d'un jour à l'autre ni d'un spectateur à l'autre, et que lorsque le lieu change, la représentation en est changée : on le voit chaque année (ou presque) en suivant la destinée des spectacles créés dans la cour d'honneur du palais des Papes. Par ailleurs la transposition codique qu'implique la mise en mots du non-verbal n'est jamais à oublier, de même que la transformation que je fais subir au segment que j'observe, du seul fait que je le prélève au continuum spatiotemporel de la représentation, en l'évoquant sous la forme d'un substitut mental qui n'est déjà plus lui. C'est pourquoi le ressourcement à la parole de l'artiste (auteur, metteur en scène, interprète, scénographe, etc.) est en permanence nécessaire, moins comme autorité que comme le meilleur allié d'une mémoire vivante du spectacle.

Les propositions suivantes empruntent à Anne Ubersfeld un ressort fondamental qui est celui de la *dialectique*. Le mot a certes aujourd'hui des connotations militantes datées qu'Ubersfeld avait prévues et assumait. Mais ni la pratique pédagogique de la délibération et de l'échange, ni la vie démocratique en général, n'ont jusqu'à présent infirmé le fait que seul un travail du négatif évite l'enfermement dans une lecture arrêtée. La meilleure façon d'entrer en synergie avec l'autre, c'est encore de lui ménager une place dans notre théâtre intérieur.

Quatre principes communs au théâtre et aux lettres

Pour l'objectivité par la sensibilité et réciproquement

C'est un fait entendu, l'objectivité absolue n'existe pas. Mais elle n'en est pas moins nécessaire à l'analyse de spectacle comme le zéro au calcul algébrique. En m'efforçant, à un moment donné, de dépouiller mon témoignage de toute marque personnelle (ce qu'évidemment j'échouerai toujours à faire, peu ou prou), je puis faire entendre par soustraction où se sont cristallisées mon attention et mon affectivité. Cependant il n'y a pas lieu de voir démêler systématiquement la raison et le

cœur. L'erreur serait de croire que l'objectivité doit être première et incompatible avec la sensibilité. Sinon pourquoi le jeu continuerait-il à être un révélateur irremplaçable depuis l'aube de la représentation? « Si l'on joue, disait Godard, c'est pour qu'il se passe autre chose que ce qui est écrit dans le scénario³⁶. » Le lecteur-spectateur dans son fauteuil (le « lectacteur », dit Patrice Pavis) joue et danse : ce ne sont pas les défunts spectateurs du *Verfremdungseffekt* dans sa version stalinienne qui se réveilleront pour nous adjurer du contraire³⁷.

Découpage-ancrage

Une donnée du spectacle retient mon attention selon un degré variable qui va déterminer le temps et l'effort de compréhension que je vais lui consacrer. Dès lors que le phénomène relevé me paraît impliquer la nature de l'œuvre qui m'est proposée, autrement dit s'il me paraît caractéristique, le découpage que j'opère en le sélectionnant vaut la peine d'être interrogé pour lui-même : c'est déjà un geste interprétatif qui mobilise des traits discriminants. Le produit de ma sélection peut alors prendre une valeur indicielle par rapport à la signification globale de l'œuvre : car à peine ai-je circonscrit cette caractéristique que l'ensemble des éléments qui lui sont reliés révèlent leur présence. Interroger le découpage que je viens d'effectuer, c'est donc mesurer l'ancrage de l'objet dans ses attaches contextuelles. C'est aussi rencontrer le matériau polymorphe de la représentation dans toute son hétérogénéité.

Je peux également retourner vers l'œuvre la question de cette élection-sélection et me demander à quelle nécessité répond dans l'œuvre l'ensemble observé, ce qui lui manquerait si on venait à l'ôter. La lourdeur technique du cinéma donne à cette question une netteté éclairante, quand je me demande pourquoi tel plan ou telle séquence ont été « gardés au montage ». Antécédent classique de la même préoccupation : « On ne peut prendre trop de précaution pour ne rien mettre sur le théâtre qui ne soit très nécessaire.³⁸ »

Du plein au manque : bâtir sur le manque

En fabriquant du lien et du liant, selon le mot de Julien Gracq, l'esprit du lecteur fabrique du sens jusqu'à remplir pleinement son objet. Le sentiment d'une « compréhension » coïncide alors avec une première assimilation de l'altérité. Or, la

36. - BERGALA Alain (*ss dir.*), GODARD Jean-Luc, *Écrits sur le cinéma*, Cahiers du cinéma, 1984-1998, t. II.

37. - Un exemple où la sensibilité de la réaction personnelle nourrit l'enquête objective peut être pris dans l'entretien que Marion Ferry a eu avec Jany Gastaldi à propos de la mise en scène d'*Hernani* par Vitez (1985). Elle témoigne en ces termes (il ne s'agit que d'une réplique parmi d'autres) : « Ce qui était tangible sur le plateau, c'était une espèce d'exultation des corps, et en même temps, leur "humour" pourrait-on dire. Par exemple, au premier acte, quand s'ouvrait la porte du placard, Don Carlos apparaissait pendu par les pieds, comme une chauve-souris ! » In FERRY Marion, STEINMETZ Yves, Dossier *Hernani* pour le baccalauréat de théâtre, éditions CNDP-Desco, 2003, p. 50.

38. - RACINE Jean, préface, in *Mithridate*, 1673.

seule chose dont je sois sûre, c'est de m'être rencontrée moi-même, à travers l'œuvre. Il y a peut-être du profit à cerner le manque qui entoure ce plein : en cherchant moins ce qui s'offre aisément à l'assimilation, que ce qui lui résiste ou se dérobe. Ce « travail du manque » est particulièrement révélateur si je souhaite confronter la mise en scène d'une pièce à l'idée de la mise en scène « modèle » (au sens des scénarios-modèles de la pragmatique) que je m'en étais faite à la lecture.

Relativiser - faire jouer

« De l'un à l'autre moyen d'expression, des correspondances et des étages se créent ; et il n'est pas jusqu'à la lumière qui ne puisse avoir un sens intellectuel déterminé » dit Artaud dans « Le Langage de la scène³⁹ ».

Comme on a pu le revoir, dans le langage non verbal, un élément isolé ne « signifie » rien en soi, contrairement au mot : il est intégralement tributaire de son contexte et ne peut être assigné à un rapport signifiant-signifié que par métaphore (on dira donc « lire le spectacle » uniquement par métaphore). Au demeurant cela n'empêche pas que le mot, lui aussi, n'active pleinement son sens qu'en contexte. Les correspondances entre les moyens d'expression dont parle Artaud attendent donc tout de leur mise en place relative et du jeu qui va s'instaurer entre les « étages ».

Donner une signification à un fait de théâtre, c'est donc non seulement le situer dans le continuum de la représentation, mais en réévaluer sans cesse la place. Plus que jamais ce qui est requis de l'observateur-commentateur, c'est une capacité de relativisation qui puisse faire jouer les axes de lecture, les échelles spatiales et temporelles, les rythmes d'approche, les démarches de restitution... la liste n'est pas close.

Cette capacité est une capacité d'accommodation au sens optique du terme : un commentaire, littéraire ou théâtral, renouvelle la compréhension de son objet dès lors qu'il est capable, l'ayant par exemple observé à l'échelle microstructurelle d'un enchâssement syntagmatique, de le resituer, par une sorte de « zoom arrière », à une échelle plus large (œuvre, histoire des arts, des mentalités, etc.). L'opération fonctionne aussi en sens inverse, en « zoom avant », pour filer la métaphore cinématographique. En logique, cette remise en cause du cadrage initial correspondrait aux opérations d'induction et de déduction, mais celles-ci ne sont qu'un des ressorts possibles d'une déstabilisation concertée de l'approche interprétative.

Deux exemples

J'illustrerai mon propos par deux exemples ouverts à la révision critique, mais tout d'abord, quelques remarques préliminaires : dans ces deux exemples en prise sur

39. - In ARTAUD Antonin, *op. cit.* note 12, p. 144.

l'actualité pédagogique, l'on n'aura pas de difficulté à retrouver les programmes de théâtre et de français. Si ces exemples paraissent mettre en application les principes énoncés ci-dessus comme quatre étapes successives, ce n'est que pour les besoins de l'exposé. Mais pour qui veut faire jouer ces principes, leur nombre et leur ordre sont indifférents. Les noms d'objet donnés à ces illustrations ne sont qu'une manière humoristique de « piquer » l'attention. Ces indices affichés sont l'enseigne d'éléments plus composites et plus importants. Enfin il va sans dire que ces illustrations aboutiraient exactement au contraire de ce à quoi elles visent, si elles n'admettaient, d'entrée de jeu, le principe de leur révision critique. Non seulement dans le « sens » qui pourra être proposé, ou plutôt déposé (puisque'il est question ici du sens qui se dépose sur le « ressenti » du spectacle), mais aussi dans la démarche adoptée. Afin de conserver à ces exemples leur impureté empirique et pour bannir tout effet de système, je me réclamerai uniquement, sans entrer dans un détail théorique déplacé, de l'abduction telle qu'elle est définie par Eco : « adoption provisoire d'une inférence explicative devant être soumise à vérification expérimentale⁴⁰ ».

Les roulettes du Dernier Caravansérail

Dans *Le Dernier Caravansérail (Odyssées)*, spectacle créé en avril 2003 par le Théâtre du Soleil, la majorité des soixante séquences s'organise autour de décors mobiles variés, le plus souvent rectangulaires et de dimensions modestes, « baraques » ou planchers montés sur roulettes, qui s'adaptent à la grande diversité des lieux géographiques où se situe l'action, ou plutôt les actions. Celles-ci suivent les « odyssées » de déracinés du monde entier qui sont devenus les réfugiés de nos sociétés. Ainsi voit-on arriver et repartir, apportés et remportés par des acteurs, les baraques du camp de Sangatte, logements et infirmerie, la maison qui abrite *Un Amour afghan* avant de se transformer en commissariat, un arrêt de bus à Calais, un fragment de jetée, une cabine téléphonique, une plateforme à poteau télégraphique, etc.

Le programme du spectacle⁴¹ souligne le lien entre ce choix scénographique et la parenthèse du titre : « Comment raconter ces odyssées innombrables, combien de nouveaux petits théâtres faut-il inventer pour donner à chaque destin affolé son éphémère hébergement ? Mais comment notre théâtre peut-il transporter ces coquilles de théâtre et ces brins d'êtres humains sur son océan de bois et de toiles ? » Ballottées, cahotées, trimballées, ces « coquilles de théâtre » épousent le sort de ceux qu'elles transportent, elles en constituent la vibrante métonymie. Elles ont été construites par les comédiens : plusieurs transposent ainsi des faits qu'ils ont eux-mêmes connus, soit personnellement, soit par le récit des émigrants qu'ils ont

40. - In ECO Umberto, *op. cit.* note 18, p. 253 sqq.

41. - In DUSIGNE Jean-François, *Le Théâtre du Soleil, des traditions orientales à la modernité*, coll. « Baccalauréat », série « Théâtre », CNDP-Desco, 2003, p. 52.

rencontrés⁴². Les matériaux sont pauvres et proviennent de récupérations : « On a fait les poubelles de Vincennes et les décharges de la Seine-Saint-Denis », témoigne Duccio Bellugi-Vannuccini⁴³.

Le mouvement qui entraîne ces « coquilles » dit la violence du monde et le danger constant d'être broyé : « Manipulées à vue, ces scènes roulent, tournent sur elles-mêmes, comme de petits continents à la dérive » remarque Jean-François Dusigne dans son étude⁴⁴ et il ajoute en note : « Je ne peux m'empêcher de songer ici au poignant roman de Russell Banks, *Continents à la dérive*. »

Les « petits théâtres sur roulettes » du *Dernier Caravansérail* attirent l'attention par leur récurrence qui scande véritablement la représentation et par leur originalité dans l'œuvre théâtrale d'Ariane Mnouchkine : leur présence sur une affiche, par exemple, permet à elle seule d'identifier le spectacle.

D'autre part leur pouvoir de mobilisation est considérable. D'abord la mobilisation matérielle et physique de la troupe : en coulisses pour bâtir, sur scène pour véhiculer et manipuler. Ensuite, c'est par contraste avec ces plateaux mobiles que prennent sens et valeur les autres lieux, représentés à même le plateau : extraordinaire tableau initial de la traversée du fleuve déchaîné où la machine théâtrale se déploie dans tout le faste de son artisanat, barrière obstinée du « tunnel de Sangatte » figurée par un grillage et une fosse en front de scène, où les voyageurs viennent, par un magnétisme tragique, s'engloutir ou se faire repêcher par la police. Sans oublier, au centre de tout, ce « fameux vide matriciel dont [Ariane Mnouchkine] parle tout le temps » de son propre aveu, un vide qu'elle crée avec son scénographe Guy-Claude François : « Il n'y eut jamais autre chose, dans nos spectacles, qu'un espace vide. Qui se hante, qui se peuple et se dépeuple⁴⁵. »

Le « choix des roulettes » qui au départ pouvait étonner par son arbitraire et la contrainte qu'il représente, apparaît, en y regardant de plus près et en s'ouvrant aux témoignages des artistes, triplement motivé : thématiquement, historiquement et techniquement. Ces trois niveaux s'entremêlent et se nourrissent les uns et les

42. - On sait que la troupe du Soleil comprend 35 nationalités et 22 langues parlées. Ariane Mnouchkine n'a pas attendu son dernier spectacle pour accueillir des réfugiés : c'est le spectacle qui est sorti de cette tradition d'hospitalité et de collaboration artistique. À l'occasion du *Dernier Caravansérail*, 10 nouveaux comédiens ont été engagés, portant l'effectif complet du Théâtre à 75 salariés, dont 36 acteurs (chiffres donnés par Ariane Mnouchkine in MNOUCHKINE Ariane, PASCAUD Fabienne, *L'Art du présent, entretiens avec Fabienne Pascaud*, Plon, 2005).

43. - In BÉDARIDA Catherine, « Le Théâtre du Soleil porte la voix des réfugiés », in *Le Monde*, 1^{er} avril 2003.

44. - In DUSIGNE Jean-François, *op. cit.*, p. 52.

45. - In MNOUCHKINE Ariane, PASCAUD Fabienne, *L'Art du présent, entretiens avec Fabienne Pascaud*, Plon, 2005, p. 189.

autres. Mais tout part d'abord du plan humain, matériel et pratique. Ariane Mnouchkine ne cesse de le rappeler : « Nous ne suivons pas une foule, mais des individus. Nous voyageons avec eux, et beaucoup », dit-elle à Jean-Louis Perrier venu en reportage en janvier 2003⁴⁶. « L'unité de lieu, c'est le monde. Du Pacifique à l'Atlantique, de l'Australie à la Manche, *via* Bali et Istanbul. » C'est pourquoi les surtitres, qui sont un premier moyen de situer l'action, trouvent un allié puissant dans la particularité de chaque plateforme mouvante : d'une part elles résolvent la question des changements de lieu, d'autre part elles permettent au public d'identifier les différents itinéraires qu'on suit en parallèle (non sans que ces parallèles s'avèrent infléchies, souvent, vers des points d'intersection dont le camp de Sangatte reste le plus important, avant de reprendre leur route autonome).

L'on voit ainsi comment une option technique peut devenir une mine dramaturgique. Le moyen (la roue) est aussi le thème (le voyage), son traitement physique (pauvreté du matériau ; apparition, tournoiement, escamotage) prend une valeur morale, est perçu immédiatement comme une donnée morale (précarité, fragilité, vulnérabilité). Chaque « baraque » ou plateforme est encore travaillée comme un petit théâtre en soi qui a ses solutions propres. Spatialement, des rapports narratifs mettent en tension le dehors et dedans, le dessus et le dessous, créant l'équivalent théâtral du « montage dans le plan » cinématographique. Chronologiquement, les différentes faces d'un quadrilatère peuvent être le support des différents moments du drame : c'est ainsi que la face cachée du « commissariat », à la fin d'*Un Amour afghan*, révèle brutalement par un demi-tour le corps de la jeune fille que les talibans ont pendue. Enfin, *last, but not least*, la mise en scène « sur roulettes » permet aisément à chaque séquence de changer de place dans l'ordre du spectacle, sous réserve de respecter la cohérence chronologique de chaque itinéraire. Œuvre faite de destins croisés et tressés ensemble, *Le Dernier Caravansérail* est un spectacle interactif. Aucun maniérisme dans cette composition : elle permet seulement à la troupe, qui en est l'auteur collectif, de pouvoir redistribuer l'ordre du jeu.

Plaçons ici une parenthèse métadiscursive : à ce stade de l'interprétation, le sentiment d'avoir dégagé une cohérence peut donner l'impression d'avoir « fait le tour » de quelque chose de central et même d'avoir « vu l'essentiel ». Rien n'interdit en effet de s'arrêter là. Sachant que l'exhaustivité du commentaire est (fort heureusement pour les élèves) un fantasme déraisonnable, se pose la question de l'économie, qui advient tôt ou tard à l'interprétation. Comme le rappelle Eco⁴⁷ : « Il y a l'interprétant logique final, l'habitude. La formation de l'habitude, en tant que disposition à agir, arrête (du moins transitoirement) le processus sans fin de l'interprétation. » Or le dépositaire de l'habitude, celui qui arrêtera le commentaire en

46. - In PERRIER Jean-Louis, « À la Cartoucherie, les flux et les reflux de la mémoire des hommes », in *Le Monde*, 16 janvier 2003.

47. - In ECO Umberto, *op. cit.*, pp. 381-382.

établissant un consensus provisoire, c'est la communauté (voilà pourquoi le dialogue herméneutique à l'intérieur d'un groupe, s'il est réel, n'a rien à voir avec une « animation » destinée à masquer le point de vue impérialiste de son pilote, comme le croient les détracteurs de la pédagogie participative). Que faire quand la communauté est momentanément muette (cas de l'élève devant sa copie, du critique devant son papier, du communicant quand il « planche ») sinon se référer à la loi dont on pense que cette communauté est porteuse ? Dans le contexte multicodique du spectacle (lequel déborde, rappelons-le, du domaine de la langue qui est le domaine de référence de la recherche d'Eco), une loi pourrait être formulée ainsi : « Il faut essayer, si l'on rend compte de ce qu'on a vu et perçu, de ne pas opérer de censure, c'est-à-dire de ne pas traiter comme absent ce qui était notoirement présent pour le public. »

Si j'arrête à présent ma « lecture » des plateformes mobiles du *Dernier Caravansérail*, je reconnaitrai m'être concentrée sur le contenu et le fonctionnement poétique des scènes transportées, en regardant leur manipulation comme accessoire : c'est une option, recevable à condition d'être dite.

Mais je peux aussi me souvenir que ce que j'ai vu évoluer sur scène, c'est d'abord *l'ensemble* de la plateforme et de ses « transporteurs » qu'il y avait, unis dans la même image et dans un effort chorégraphique chaque fois renouvelé, inséparables, les manipulateurs et les « manipulés ». Et que la beauté naissait de cet ensemble. Je peux encore me souvenir de cette définition d'Ariane Mnouchkine donnée à Fabienne Pascaud : « Un comédien, une comédienne, en tout cas au Soleil, est un mélange complexe d'acteur, d'actrice, de marin, d'inventeur, d'infirmière, d'acrobate, de mécanicien, de constructeur et de veilleur de nuit⁴⁸. » ; et me convaincre, s'il en était besoin, qu'il n'y a pas pour elle de fonction « basse » ni de fonction « noble » dans une équipe de théâtre, d'un côté les « machinots » et de l'autre les artistes, mais que l'interpénétration de ces fonctions est au Théâtre du Soleil une donnée éthique et politique fondamentale.

Ayant cerné ce que mon précédent commentaire avait laissé de côté, je peux me fonder sur ce manque pour aller plus loin.

Si des roulettes sont des roulettes, à coup sûr on n'en a jamais vu à ce point, ailleurs que dans *Le Dernier Caravansérail* (*Odyssées*). Mais l'objet de théâtre n'est pas (qu') un objet du réel, on le sait depuis Gordon Craig et quelques autres.

S'il est vrai que ces roulettes entraînent la présence active et plastique d'« auxiliaires » qui sont des « actants » à part entière du spectacle, alors le spectateur du Soleil les a déjà rencontrées : elles donnent aux manipulateurs de décors un rôle analogue à celui des *koken*, manipulateurs des acteurs-marionnettes dans *Tambours sur*

48. - In MNOUCHKINE Ariane, PASCAUD Fabienne, *op. cit.*

la digue – le précédent spectacle du Théâtre du Soleil inspiré de la tradition japonaise du *bunraku*, dans laquelle les *koken* cagoulés de noir⁴⁹ manipulent, pour leur part, des marionnettes de bois.

Mais s'il s'agit à présent du groupe que constituent un décor, du matériel et des acteurs entraînant l'ensemble à la force des bras, on le trouve encore ailleurs dans l'œuvre d'Ariane Mnouchkine : dans son *Molière*, l'itinérance de l'Illustre-Théâtre, en particulier lors de la traversée de la France occitane où la troupe perd ses chevaux en croisant des paysans affamés qui s'en nourrissent.

Dans le premier rapport qu'il est possible d'établir, si les manipulateurs des scènes mobiles sont au *Caravansérail* ce qu'étaient les *koken* à *Tambours*, c'est qu'ils rappellent constamment la présence de l'artifice théâtral, par le choix affiché d'une forme codifiée, doublée d'une grande contrainte de jeu, qui élimine tout risque de naturalisme. Montrer la fabrication du spectacle et en faire un élément de celui-ci, montrer l'effort pour produire la beauté du théâtre et faire de ce geste précisément un ressort de la beauté, c'est l'inverse d'un asservissement du spectateur à l'illusion réaliste, c'est reconnaître à ce spectateur sa liberté de cocréateur de l'œuvre. On y a vu une filiation de Brecht à Mnouchkine, et le rapprochement s'impose en effet, le didactisme en moins – la jouissance en plus, peut-être. Mais « l'exhibition du dispositif » comme acte contestataire du naturalisme, Ariane pourrait aussi bien la partager avec le cinéma de la Nouvelle Vague qu'avec les ready-made de Duchamp. Ce qui semble la distinguer, c'est le caractère constructeur de ce parti pris qui ne se contente pas d'être une provocation à la prise de conscience.

Pour que des acteurs ne touchent pas terre, d'autres doivent les piloter, et les rôles sont réversibles. Une troupe qui avance, voilà qui pèse de tout son poids sur le sol de l'Histoire : dans la séquence du *Molière* où les acteurs se retrouvent à pied tirant leur carriole, la légitimité du théâtre se paie d'un partage des vivres (pain et chevaux) avec ceux qui meurent de faim. Que pèse le théâtre face à la misère ? Face à l'Histoire que je vis, celle qui me traverse, ici et maintenant, est-ce que le théâtre « tient » ? Question qui n'a jamais lâché Ariane Mnouchkine, artiste et citoyenne⁵⁰. La réponse se lit dans des œuvres qui toutes disent l'Histoire, la débusquent, la dénoncent au sens propre, à travers une vérité cherchée dans les acteurs, venue des acteurs. Dans *Le Dernier Caravansérail*, soixante-douze membres d'une troupe issus de tous les horizons tirent devant nous la carriole du théâtre et témoignent pour d'autres, tous ceux qui n'ont pas pu venir. Et l'on se souvient soudain à quel point cette histoire de chariot et de baraque est une très vieille histoire, depuis Thespis, le mythe fondateur, jusqu'à la Baracke d'Ostermeier à Berlin, en passant par tous les

49. - Les grands maîtres ont, au Japon, le droit de manipuler à visage découvert. Mais peu importe ici, car dans les *Tambours* tous les *koken* étaient cagoulés.

50. - On relira par exemple la célèbre préface qu'elle a donnée au *Dictionnaire du théâtre* dirigé par Jacqueline de Jomaron (Livres de Poche, 1992).

autres forains : potentiellement, *tous* les acteurs. Et l'on rouvre le dictionnaire : « Caravansérail, 1432, du persan “*Karvanserai*”, “logement de caravane” : vaste cour, entourée de bâtiments, où les caravanes font halte. » Sur le fil du spectacle les petits théâtres mobiles dansent leur course affolée, c'est vrai : mais qui ne verrait en même temps la force de ce qui les relie, l'unité de cette caravane universelle arrêtée sur le pavé de la Cartoucherie, faite d'un même matériau dérisoire, devenu sublime par sa cohésion artistique et humaine ? « Ce que j'aime, c'est l'arche, résume Ariane Mnouchkine. Aujourd'hui plus que jamais, le Soleil, c'est une petite arche⁵¹. »

À quelques années lumière semble se situer un autre astre du théâtre contemporain, le metteur en scène américain Robert Wilson. C'est précisément cette raison qui peut faire qu'on s'y arrête pour un second exemple, plus concis et plus bref.

Le chêne de Bob Wilson

Bob Wilson a fait récemment son entrée à la Comédie-Française comme artiste invité, avec une mise en scène des *Fables* de La Fontaine (une captation s'en prépare actuellement). Un album, paru chez Actes Sud en 2004, recueille déjà des photographies de plateau de Martine Franck. L'avant-propos, signé Ellen Hammer, présente le principe de sélection des dix-neuf fables retenues pour la mise en scène, et explique la composition architecturale et musicale qui a présidé à leur agencement : jeux de contraste et de contrepoint entre situations, tons, nombre et taille des animaux concernés, etc. Toutes les fables représentées mettent en scène des comédiens à la démarche singularisée, souvent porteurs de masques ou de prothèses résumant l'essence de leur personnage, savantes chimères où l'humain animalisé rejoint l'animal anthropomorphe. Seule la onzième fable fait exception : il s'agit de la fable *le Chêne et le Roseau*, où les protagonistes sont deux végétaux.

Dans la mise en scène de cette fable, Florence Viala donne le texte en voix off sur un accompagnement musical fluide de Michael Galasso. Le roseau est stylisé par un long cil vibratile qui frémit au vent venu de coulisse. Celui-ci s'intensifie au moment de la tempête finale qui déracine le chêne et fait seulement plier le roseau, puis il s'apaise de nouveau. Quant au chêne, il est figuré par une bande sombre d'abord verticale, en ombre chinoise sur une surface lumineuse blanche et bleue (le bleu, soutenu, dans la zone du ciel, aux deux tiers environ), qui s'abaisse en oblique d'un mouvement régulier à quatre-vingt-dix degrés pendant toute la durée de la fable. Au moment de sa mort, à l'instant où s'achèvent les deux derniers vers, « Celui de qui la tête au ciel était voisine, / Et dont les pieds touchaient à l'empire des morts. », la bande sombre est devenue parfaitement horizontale et tangente à la ligne d'horizon.

51. - In MNOUCHKINE Ariane, PASCAUD Fabienne, *op. cit.*, p. 177.

La mise en scène de cette fable se distingue de l'ensemble du spectacle par son degré d'abstraction et son caractère d'épure géométrique, mathématiquement réglée selon une synchronicité parfaite. La troisième dimension en est pour ainsi dire absente; la gamme colorée, le bleu mis à part, tend vers un pur rapport de valeurs. Quant aux déplacements des «personnages», ils ne peuvent, conformément à ce que dit la fable et à l'implantation des végétaux, que s'opérer sur un axe dont l'attache est fixe.

Implantée presque au centre de la représentation, cette neuvième fable semble contrebalancer les dix-huit autres par son caractère antispectaculaire. Tout contribue à faire d'elle le cœur abstrait du spectacle.

Il est aisé d'identifier ici la «marque», voire la signature esthétique de Wilson⁵² : minimalisme, géométrie, travail de la lumière d'une exceptionnelle subtilité (l'installation et le coût de la régie lumière d'un spectacle de Bob Wilson défient toute concurrence), réglage sans faille des rythmes. «Un arrangement architectural d'images, temps et espace [pris] dans une abstraite construction de formes» disait déjà Wilson du *Regard du sourd*, son spectacle-matrice, créé en 1970. L'influence de la peinture abstraite, en particulier du suprématisme d'un Malevitch, est particulièrement sensible.

Mais la vérification de cette perfection formelle ferait presque oublier l'essentiel : Bob Wilson lecteur et metteur en scène de La Fontaine. Si l'on compare le récit de l'apologue et celui que racontent les images, une divergence radicale apparaît : là où le fabuliste campe successivement le défi vaniteux du chêne au roseau, puis la réplique du roseau et enfin la péripétie de la tempête qui vient terrasser l'orgueil du chêne, l'homme de théâtre *anticipe* la chute du chêne dès le début et en fait un processus visuel lent, inexorable et régulier. Cette anticipation est de nature à changer le registre et l'enjeu du récit.

Là où La Fontaine est épique et son récit agonistique, Bob Wilson est tragique. On mesure ici, exemplairement, en quoi il est impossible d'*isoler* un *signe* (autre que verbal) dans une mise en scène : le mouvement doux et régulier par lequel l'arbre de Zeus entame sa chute dès les premières secondes du récit, n'est lisible et compréhensible dans sa portée que parce que j'en prévois peu à peu (quelle que soit ma connaissance de La Fontaine), la fin. Nous sommes en présence d'un rapport triangulaire entre le texte lu, le temps non fini de l'action visuelle en cours et le temps fini du dénouement que je projette : seul ce rapport triangulaire, progressif et continu, permet au sens d'advenir.

⁵². - On se reportera pour l'analyse de ses caractéristiques et de son évolution à l'étude très complète de MAURIN Frédéric, *Robert Wilson - Le temps pour voir, l'espace pour écouter*, Actes Sud, 1998.

Wilson trahit-il La Fontaine? Ce n'est pas sûr. Il est infidèle au récit dans sa dramatisation. Mais il est fidèle à la vocation allégorique de l'apologue. Entre Occident (la méditation stoïcienne, puis chrétienne, sur la mort qui s'amorce avec la vie) et Extrême-Orient (la leçon du Tao, le flux infini de l'Univers auquel il serait vain de vouloir résister), sa mise en scène nous propose plus d'une piste pour faire du *Chêne et le Roseau* un objet de méditation : est-ce encore trahir?

Pour conclure sans clore, on pourrait dire qu'il est encore dans nos habitudes de comprendre le théâtre, et de le comprendre comme un spectacle. L'interaction du verbal et du non-verbal dans leurs spécificités, l'inventivité des formes de la mise en scène contemporaine ne sont pas prêts de nous laisser sans voix pour les traduire, à condition d'éviter plaquages et crispations faussement théoriques. À condition aussi de faire confiance au mouvement même du théâtre, par excellence école de dialogue et de transformation. La situation énonciative la plus vertigineuse jamais provoquée par une mise en scène ne s'est-elle pas présentée le 10 février 1673, quand Molière, malade, déclarait dans le rôle d'Argan du *Malade imaginaire*, acte III, scène III : «C'est un bon impertinent que votre Molière avec ses comédies, et je le trouve bien plaisant d'aller jouer d'honnêtes gens comme les médecins. [...] Et quand il sera malade, je le laisserais mourir sans secours, [...] et je lui dirais : "Crève, crève! cela t'apprendra une autre fois à te jouer à la Faculté."» Ce cas de figure d'une complexité folle, un enfant des écoles à qui son professeur le fait découvrir, en rit, il en ressent du chagrin aussi, pour Molière, qui mourut sept jours après. Au spectacle, le danger n'est pas qu'il n'y ait plus de sens, mais qu'il n'y ait plus de question.

Théâtre, syntaxe et traduction

Pierre Judet de La Combe,

professeur à l'École des hautes études en sciences sociales,
directeur de recherches au CNRS

Pour le « philologue », c'est-à-dire l'interprète de textes anciens ou modernes¹, la question de la traduction se pose tôt ou tard. Mais il n'y vient pas naturellement². Sa tâche habituelle est, en effet, d'abord de déchiffrer, d'éditer et d'interpréter les textes. Or traduire ce n'est pas seulement lire et comprendre, mais aussi écrire, et donc affronter avec plus ou moins de bonheur et de plaisir les limites de sa propre langue, traverser l'histoire du rapport éminemment individuel que l'on entretient avec son idiome et avec les langages que l'on a peu à peu acquis, parfois même inconsciemment.

Pour traduire vraiment, il est nécessaire de comprendre et, pour comprendre vraiment, il est nécessaire de s'astreindre longtemps à ne pas comprendre³, à rester dans l'embarras, de manière à se laisser peu à peu saisir par ce qu'un texte peut avoir de nouveau, d'inattendu. Mais cette suspension du jugement, ce long passage par la philologie, qui aide à éviter les clichés et les habitudes, n'est pas encore une garantie

1. - « Philologie » est dans ce texte pris au sens européen de « science des œuvres de langage ». Cette science regroupe l'ensemble des opérations que suppose la lecture d'un texte : le déchiffrement des sources, la constitution du texte à partir de ces sources et de leurs variantes, l'interprétation des phrases et de leur enchaînement, la reconstitution de la relation historique du texte à son contexte.

2. - J'y suis, pour ma part, arrivé très tardivement, grâce à Myrto Gondicas, avec qui j'ai traduit le *Prométhée enchaîné*, en 1996, puis *Les Perses* d'Eschyle, en 2000, la *Médée* d'Euripide, également en 2000 (trois textes publiés aux éditions Comp'Act, à Chambéry), pour me risquer à traduire seul l'*Agamemnon* d'Eschyle, en 2004, puis *Les Grenouilles* d'Aristophane en 2005 (éditions Bayard, Paris). Le passage du travail d'édition et d'interprétation à la traduction n'a guère été simple. De très longues années philologiques passées avec le texte de l'*Agamemnon*, qui ont débouché sur la publication d'un long commentaire (avec Jean Bollack pour les parties chorales en 1981-1982, puis seul pour les dialogues, en 2001), n'assurent aucun contentement quant aux traductions produites ; il m'a fallu écrire plusieurs traductions de l'*Agamemnon*, très différentes. Cela devient ensuite un besoin.

3. - Selon les principes de l'art de l'interprétation formulés au début du XIX^e siècle par F. D. E. Schleiermacher dans son *Herméneutique* (1809-1810, trad. fr. de C. Berner, Paris, éditions du Cerf, 1987) : l'incompréhension doit être généralisée à l'ensemble du texte et ne pas se limiter à quelques passages difficiles si l'on veut saisir l'ensemble des relations sémantiques qui le constituent.

suffisante contre les clichés de l'écriture, contre le caractère convenu et éventuellement antipoétique de sa propre exploration du langage. On quitte là le domaine de l'activité réflexive et « scientifique », soumise aux règles d'une confrontation réglée selon des critères qui se veulent universels ou, au moins, universalisables. Mais on n'entre pas pour autant dans le domaine de l'arbitraire subjectif, puisqu'entre l'auteur de la traduction et son lecteur, subsiste le troisième terme, le texte original, qui résiste, qui a ses exigences propres et renvoie toute tentative de traduction à la possibilité de sa discussion, de son évaluation par autrui ou par le traducteur lui-même. Même si ce troisième terme n'est pas fixe, n'est pas le même selon les lecteurs, les époques, les traditions interprétatives, il est là, toujours ouvert à l'exploration. Il suffit d'aller voir.

Version/traduction

Ces premières remarques supposent qu'une distinction stricte soit introduite entre l'exercice scolaire de la « version » et la traduction proprement dite. La version suppose qu'en lisant on a d'abord affaire à un « message » qu'il faudrait verser le mieux possible, sans l'altérer, d'une langue dans l'autre comme s'il pouvait être exprimé dans n'importe quelle langue. Elle renvoie à une conception définie, mais en fait problématique, du langage comme instrument mis à la disposition d'un locuteur ou d'un auteur pour exprimer ses pensées, comme si ces pensées n'étaient pas nées *dans* ou *avec*, ou même *contre* une langue déterminée. La traduction, de son côté, se trouve confrontée à la question de l'individualité de l'écriture, celle du texte traduit autant que la sienne propre. Elle prend en compte la relation ouverte, parfois tendue, entre un « vouloir dire » et le langage, ou plutôt telle langue précise. Elle met en rapport des individualités et, par là, elle aide même l'individualité du traducteur à se constituer, au sens où il ne sait pas encore vraiment quelle est sa « propre » langue avant de l'avoir mise à l'épreuve et enrichie dans la confrontation avec la langue d'un autre. Elle passe par le moment de la « version », par l'analyse grammaticale du « sens » des énoncés à traduire, ou plutôt par la reconstruction des relations entre les éléments signifiants du texte⁴. Mais ce moment est vite dépassé, en amont comme en aval : en amont, quand on s'intéresse, avec l'aide des méthodes d'une véritable interprétation historique, aux conditions de l'existence de ce sens dans la langue d'origine, et en aval, quand, au-delà de l'exactitude (absence de « faux-sens » ou de contresens), l'écriture cherche à rendre le mouvement par lequel le sens a été produit.

4. - Cette analyse ne se déroule pas nécessairement dans la langue dite « d'arrivée », comme si une première version, dite « littérale », devait d'abord être produite ; elle consiste en une mise en ordre des éléments signifiants du texte et en une détermination de leurs effets réciproques dans la syntaxe.

Thèse

Les réflexions qui suivent voudraient défendre l'idée que ce qui fait qu'un texte est traduisible est d'abord son *individualité*. C'est son historicité comme événement singulier, à savoir le travail qu'il accomplit sur la langue, sur les codes. S'il peut être traduit, au moins pour une part, ce n'est précisément pas en raison de ce qu'il a de commun avec sa culture, avec les codes qu'il emploie et qui, comme codes établis, sont liés à une culture définie et donc distante. On ne traduit pas du «typique», les codes employés, mais une activité individuelle de mise en sens qui est orientée différemment selon les genres et les œuvres, et qui, en tant qu'activité, ajoute quelque chose aux grammaires employées, les met en situation nouvelle.

Philologie et traduction

La traduction dépasse de loin les cadres nécessairement anonymes qu'une activité scientifique comme la philologie, au sens de «science des œuvres écrites», doit se donner pour progresser librement et développer ses arguments dans une discussion idéalement rationnelle et ouverte⁵. Certes, le traducteur est à même d'argumenter ses choix, de rendre compte de ses réussites ou de ses difficultés et, contrairement à ce qui se passe pour l'écriture poétique, on peut parler d'un progrès ou éventuellement d'une régression dans la traduction des œuvres. La connaissance que nous avons maintenant de Kafka ou de Shakespeare fait que ces auteurs peuvent être mieux traduits qu'avant. La conscience s'est aiguisée. Mais l'argumentation du traducteur, quand elle concerne le texte qu'il a produit et non l'œuvre originale⁶, porte alors sur l'efficacité plus ou moins grande de choix individuels d'écriture et non sur l'objet commun, au sens d'accessible à tous, qu'est le sens supposé d'une phrase ou d'une œuvre. On sort du domaine de l'interprétation. Cela explique pourquoi beaucoup de philologues donnent une transcription dans leur langue, ou plutôt dans une langue moderne standard, de ce qu'ils considèrent comme le sens du texte étudié. Mais ils ne diraient pas qu'ils se sont engagés dans une aventure liée à l'écriture. Ils présentent leur version du texte comme la paraphrase la plus exacte, une «version» justement, la plus proche possible du texte d'origine. Avec la traduction, il ne s'agit plus de se «représenter» le sens d'une phrase ou d'un texte, d'en proposer une reconstruction conceptuellement argumentée et susceptible de convaincre au sein d'une communauté scientifique ou scolaire, mais, à partir de cette représentation méthodiquement acquise, de se lancer dans une exploration par définition non totalement contrôlée, non totalement représentable et individuelle, de sa langue maternelle.

5. - Discussion qui présente rarement ces caractères, tant les traditions nationales, d'écoles, pèsent sur le débat scientifique.

6. - On dit parfois qu'il est vain d'opposer la philologie à la traduction, puisque toute traduction est en soi une interprétation. Mais, précisément, c'est là le moment philologique qu'elle porte en elle.

Et cependant, malgré ces différences, la traduction est bien appelée par le travail de la philologie, elle le complète. Elle seule, comme réécriture de l'ensemble d'un texte, permet de dépasser le côté analytique du commentaire mot à mot. Elle interdit de se concentrer seulement sur les points difficiles d'un texte, des liens syntaxiques ou, plus radicalement encore, l'établissement matériel de la lettre du texte. Ces problèmes sont en général légués par la tradition scientifique⁷; d'un commentaire savant à l'autre, ce sont presque toujours les mêmes qui sont traités. On sait, quand on commence à lire le texte original de l'*Agamemnon* d'Eschyle ou de l'*Antigone* de Sophocle dans le but de le commenter, que l'on aura des difficultés «classiques» à résoudre; elles sont toujours ponctuelles : le vers 7 de l'*Agamemnon* est-il authentique? Quel sens donner à l'adjectif «*deina*», au début du deuxième chant de chœur de l'*Antigone*, «terrible» ou «merveilleux»?

À l'inverse, la traduction invite à mettre en relation, dans le mouvement syntaxique que l'on va donner à une phrase et à une série de phrases, l'ensemble des traits pertinents que l'on a su relever⁸. Par là même, elle permet de s'assurer que l'on a bien procédé à une lecture continue et non fragmentaire de l'œuvre. Elle obligera certes à faire des choix, à éliminer de nombreux éléments sémantiques du texte traduit, mais, malgré ces manques inévitables, elle donne plus que l'analyse du sens : elle le présente, dans une expérience concrète, qui n'est pas celle du concept, de la représentation distincte, mais qui est d'abord d'ordre temporel. Par la manière dont le traducteur relie l'un après l'autre les éléments signifiants qu'il a retenus, il propose une idée de la dynamique qui donne progressivement au texte initial son unité et sa caractéristique⁹. En écrivant ou en lisant une traduction, on est au-delà de l'exactitude des termes choisis; on entre dans une dimension sensible et vécue qui ne se laisse pas réduire à la simple saisie du sens. Et, pourtant, cette dynamique temporelle

7. - Un philologue inventif saura découvrir de nouveaux problèmes dans la lettre.

8. - Je parle ici de la traduction contemporaine (de textes anciens ou modernes). La question de la traduction varie selon les époques, selon le statut que les théories dominantes du sens donnent à la parole individuelle (Heinz Wismann a consacré plusieurs de ses séminaires de l'EHESS à cette question, notamment avec l'étude de l'histoire des théories de la métaphore): les problèmes que se pose Cicéron pour traduire un passage d'Euripide ou de Platon ne sont pas les mêmes que ceux que nous nous posons maintenant ou que ceux que rencontrent un traducteur des XVI^e, XVII^e, ou XVIII^e siècles. La différence des langues ne sera, de fait, pas traitée de la même manière selon que l'on pose que le sens d'une phrase réside dans la cohérence objective, logique ou rhétorique, de ce qui est dit, à la lettre, quel qu'en soit l'auteur (perspective dominante dans l'Antiquité), ou qu'il est à trouver en deçà de la lettre dans le «vouloir dire» d'un sujet qui s'exprime (perspective propre à la modernité) ou, pour l'époque contemporaine, après la philosophie kantienne, dans le conflit entre une volonté expressive et l'existence préalable des grammaires qu'elle utilise et qui, également, la forment et la rendent possible (selon l'idée d'un «pouvoir dire»). Je renvoie, sur l'histoire de la traduction comme problème, au livre de DE LAUNAY Marc B., *Qu'est-ce que traduire?*, à paraître chez Vrin.

9. - En ce sens, on peut dire de la traduction qu'elle impose une perte, puisqu'on ne peut pas «tout» traduire, mais qu'elle enrichit aussi le texte d'origine : elle manifeste, développe ce que le traducteur-interprète considère comme étant les tendances profondes de l'œuvre.

donnée à la lettre est intimement rattachée à la compréhension, puisque c'est par l'expérience du passage d'un mot à l'autre que le sens est porté et découvert.

Texte et temporalité au théâtre

Pour la traduction de théâtre, la question du temps se pose de manière plus radicale encore. Au temps produit par l'écriture s'ajoute celui que choisit l'acteur dans sa diction et ce temps est lui-même l'élément d'une temporalité plus vaste, celle du spectacle. Le texte écrit est un fil temporel parmi d'autres. Mais en tant que tel il concourt à l'élaboration du temps du spectacle; il n'est pas à part. Du fait même qu'il a son autonomie et sa dynamique propre, comme construction langagière, il fait ressortir, ne serait-ce que par contraste, la force et la singularité des autres dynamiques temporelles (vocales, gestuelles, musicales, scénographiques, etc.) qui constituent le spectacle et qui tout autant que lui sont «matérielles», c'est-à-dire dépendantes du traitement artistique d'un matériau particulier qui impose ses contraintes : la langue, les sons, le corps, l'espace, les couleurs.

Le spectacle se présente comme la synthèse de ces dimensions, mais l'expérience montre qu'il sera d'autant plus novateur et convaincant qu'il ne préjuge pas de cette synthèse, qu'il n'essaie pas de réduire la spécificité de ces lignes matérielles et accepte de les confronter entre elles, dans leurs différences, sans définir à l'avance l'unité esthétique qui sera éventuellement produite. Il y a plus d'aventure et de risque à laisser aux éléments différents du spectacle leur autonomie qu'à en récuser un, comme on l'a fait pendant longtemps pour le texte, sous prétexte qu'il serait trop traditionnel ou trop connu déjà (cette négation du texte au théâtre venait simplement en relayer une autre, celle du corps). L'idée, défendue dans les années trente (à une époque où la «vie» sous toutes ses formes, même les plus dangereuses, faisait l'objet d'un culte)¹⁰, selon laquelle le théâtre, s'il veut être vivant, «matériel», doit lutter contre le texte, contre la culture patrimoniale, pacifique, figée et abstraite qui s'exprimerait dans le texte des œuvres classiques, et doit, en revanche, restaurer le corps dans ses droits et dans sa violence face à la langue, a heureusement fait long feu. Elle a été révolutionnaire et a libéré des forces d'expression jusque-là inconnues ou négligées, mais il est possible, maintenant, d'évaluer les pertes qu'elle a imposées. Elle est en fait solidaire d'une idée très sommaire du texte, comme expression d'un sens, et non comme travail sur le sens, idée qu'elle ne faisait que renforcer par son refus même de la «tyrannie du sens» au nom de la recherche d'une expérience authentique, réellement ressentie sur scène et ouverte au public. Cette expérience était fondée sur la rupture, sur la mise à mal des codes culturels existants, dans le but de faire surgir une expérience plus profonde, plus vraie, dans la surprise que le

¹⁰. - *Le Théâtre et son double* d'Antonin Artaud est de 1938.

spectacle pouvait créer. Le théâtre était ainsi traité comme un rite : devant les autels pendant les sacrifices, l'expérience d'une forme de transcendance, de mise hors de soi des sujets par l'évocation d'un être divin est censée être chose partagée par tous et est donc supposée créer une sorte d'enthousiasme commun. Cette expérience rituelle de la ferveur, telle que l'anthropologie pensait la restituer, a longtemps servi de modèle au théâtre nouveau¹¹.

Une complicité pouvait ainsi se mettre en place entre un théâtre de patrimoine, centré sur le texte considéré comme porteur de valeurs et de contenus garantis, et un théâtre d'avant-garde, plus lié au corps¹². C'était dans un cas comme dans l'autre, dans le théâtre bourgeois comme dans le théâtre révolutionnaire, la même idée abstraite du langage qui était posée, pour être acceptée par l'un et refusée par l'autre, à savoir que les mots expriment des choses que l'on connaît déjà : ou bien on aimait, par confort, retrouver du déjà-dit, ou bien on s'en détournait avec violence, pour établir un nouveau consensus, ponctuel, puisqu'il ne dépendait pas de la tradition mais du savoir-faire d'un metteur en scène, mais plus vrai.

Dans les deux cas était niée la valeur matérielle du langage, comme lieu d'une expérience propre ouverte sur le temps. Chaque matériau a sa puissance charnelle, c'est-à-dire oriente concrètement celui qui en use dans le temps et dans l'espace, mais chacun demande à être traité différemment pour que sa puissance de matériau ne soit pas bridée ; cela concerne autant la langue et ses violences, que le corps. Se passer de texte au théâtre (ce qui reste, bien évidemment, une option esthétique encore ouverte), est désormais plus à prendre comme une ascèse, comme une tentative d'aller jusqu'au bout d'une dynamique particulière¹³, que comme la proclamation militante de ce que le théâtre devrait être.

Traduire pour le théâtre

Cette remarque incite à revenir sur une opposition couramment admise quand il s'agit de traduire pour la scène. On entend souvent dire qu'il faudrait alors écrire deux fois : d'abord traduire, le plus exactement possible, en bon connaisseur (ou en

11. - De nombreuses interprétations actuelles de la tragédie grecque comme rite reprennent, plus de soixante ans après, cette idée : les acteurs et les spectateurs partageraient quelque chose comme une ferveur commune ; le texte serait l'émanation de cette expérience. Mais s'il est vrai que le matériau de la tragédie est très ample-ment rituel, la séparation stricte entre scène et public est une donnée de base de la tragédie, où le rite est représenté et non agi. En insistant à ce point sur le rite, la science philologique, désormais enfermée dans les universités et réservée à quelques spécialistes, exprime sans doute la nostalgie d'une époque où ses objets, les textes, faisaient immédiatement consensus et étaient censés accompagner des expériences centrales pour la collectivité.

12. - Bertolt Brecht, avec son insistance sur l'analyse de la langue, fournissait une autre issue.

13. - Voir le livre captivant de RICHARDS Thomas, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, trad. fr. de MOOS M. A., Actes Sud - Académie expérimentale des théâtres, 1995 (éd. en langue originale 1993).

bon élève), puis adapter son texte pour que « ça passe ». Il faudrait donc, après les rigueurs obligées de la « version », être plus libre qu'on aurait, pense-t-on, le droit de l'être à l'école ou à l'université, où l'exactitude serait le seul devoir reconnu, comme si ces institutions ne s'occupaient que de « dressage ». En général, on entend alors qu'il faut simplifier le vocabulaire et la syntaxe, de manière à se rendre audible, à être compris tout de suite. Mais la fausseté radicale de cette opinion, liée en fait à un mépris du public, a été démontrée *in actu* par Jean et Mayotte Bollack dans leurs traductions de plusieurs tragédies grecques et dans leur travail avec des metteurs en scène. Ils apportent la preuve qu'il n'y a pas de différence entre une traduction précise, écrite, « philologique » même dans l'interprétation qui la porte, et une traduction scénique qui parle vraiment au public et permet aux acteurs de jouer. Il s'agit bien de la même traduction si, par traduction, on entend travail d'écriture. Sur la scène, tout est affaire de précision, les mots comme les lumières ou les mouvements. Le texte scénique ne vise pas à communiquer un sens ou à produire un effet immédiatement identifiable, comme on le suppose quand on le réécrit pour qu'il soit efficace, selon une idée en réalité fonctionnelle et sommaire de la communication (idée qui est en phase avec celle que déploie le langage publicitaire ou démagogique, qu'en « intellectuel » ou en « professeur » on dit pourtant rejeter¹⁴). Sur scène, les mots font entrer dans l'expérience du déploiement progressif d'un sens, de sa confrontation avec d'autres dimensions sémantiques du spectacle. S'ils sont simplifiés, le tout s'en ressent et s'appauvrit. Les clichés reprennent le dessus. Certes, le passage par la scène oblige à quelques retouches, mais elles sont minimes. Quelques noms propres sont à changer, quand, par exemple, sous « Loxias » le public contemporain n'entend plus « Apollon ». Si, pour *Les Bacchantes* d'Euripide¹⁵, Jean et Mayotte Bollack ont décidé de traduire « *thyrsos* » par « bâton », ce n'est pas pour rejoindre le public et sa supposée ou réelle ignorance des réalités grecques anciennes, mais parce que la transcription du mot grec, avec « *thyrsos* », sonne archéologique, comme si on ne parlait pas d'une réalité présente, mais d'un bien culturel désactivé. Il restera à la phrase où ce mot est employé à faire entendre par son rythme et sa tonalité qu'il ne s'agit pas de n'importe quel bâton, mais d'un objet sacré.

Par ailleurs, l'oralité du langage prononcé sur scène est une école de rigueur et d'inventivité pour le traducteur. En entendant de vrais techniciens dire en public des textes véritablement écrits¹⁶, je me suis rendu compte qu'un texte oral, contrairement

14. - Il reste à montrer comment l'École, en faisant siennes les conceptions de la communication efficace qui règlent les médias, a pu avoir tendance à renoncer à sa fonction critique.

15. - EURIPIDE, *Les Bacchantes*, Minuit, 2004. Cette traduction est une commande de la Comédie-Française pour une mise en scène de la pièce par André Wilms.

16. - Décisives pour moi ont été l'expérience offerte par Claude Régy à partir de traductions de la Bible par Henri Meschonnic, puis des œuvres vues et entendues au théâtre les Bernardines à Marseille, avec les travaux d'Alain Fourneau, d'Alain Béhar et de Marie Vayssière. Alain Fourneau, qui m'a demandé une traduction de l'*Agamemnon* d'Eschyle, travaille d'abord, en préalable au spectacle, sur les formes de la diction : comment prononcer un tel texte ?

à une représentation courante, pouvait être plus complexe qu'un texte écrit, qu'il pouvait en fait plus facilement utiliser et faire entendre les possibilités de la syntaxe : phrases longues et composées, incisives, ruptures de constructions, écarts entre des termes ayant la même fonction au sein de la phrase, effets de citation, avec la distance mise alors dans la diction, etc. L'acteur, s'il sait, commente son texte en même temps qu'il le dit. Il l'*interprète*, signale là où il en est dans le déroulement d'une phrase. Par là, il fait du texte, de sa temporalité, un véritable événement scénique. Articuler des mots devient en soi une sorte de drame, avec ses revirements, ses surprises. Il y a là une invitation à une complexité intelligible et non à la simplification. Une rencontre est alors possible avec la « langue d'art » utilisée par les techniciens des mots et des phrases qu'étaient avant tout les auteurs tragiques ou comiques anciens.

Traduction et pluralité des langues

Que traduit-on quand on traduit un texte ? À cette question est liée une autre, perpétuellement posée : qu'en est-il de l'intraduisible ? L'accent est souvent mis sur ce qui échapperait par essence à la traduction. Il y aurait là un mystère insondable et indépassable qu'on oppose sur un mode volontiers aristocratique et satisfait à l'idée d'une diffusion possible des œuvres. Au moins la littérature, par définition intraduisible, échapperait à l'empire de la communication généralisée. Or nous constatons, tout banalement, qu'on traduit et retraduit beaucoup, qu'il y a des progrès évidents, que la traduction devient parfois l'enjeu de débats très vifs. C'est une activité publique qui suscite un très grand intérêt. La question n'est donc pas seulement : qu'est-ce qu'une traduction est condamnée à manquer, par rapport au texte d'origine ? mais : qu'est-ce qui rend la traduction possible, dans quelles limites ?

Traduire suppose que des langues différentes qui, en tant que « codes » particuliers, ne possèdent pas les mêmes systèmes de symbolisation, peuvent néanmoins communiquer entre elles. Cette communication se fait à partir des langues elles-mêmes, c'est-à-dire de leurs particularités : il n'y a, en effet, pas de langue extérieure au processus de la traduction, qui fournirait une sorte de « métalangue » permettant de comprendre les deux langues particulières mises en relation. Comme y insiste Paul Ricœur dans le livre récemment paru *Sur la traduction*¹⁷, il n'existe pas de troisième texte entre le texte original et sa traduction ; il n'existe donc pas de terme de comparaison. Et une langue ne peut être pensée comme étant plus universelle qu'une autre, comme si elle fournissait, dans sa structure même, la clé de l'interprétation des autres « codes ». L'idée utopique selon laquelle une langue particulière comme le français, pourrait correspondre davantage que d'autres au langage naturel

17. - RICŒUR Paul, *Sur la traduction*, Bayard, 2003.

des hommes et exprimer adéquatement l'ordre rationnel des pensées, comme le croyaient certains théoriciens du XVIII^e siècle, est bien évidemment caduque. Mais cette idée d'un langage universel n'est pas morte pour autant. De nos jours, l'utopie d'une langue historique universelle tend à être remplacée par l'idée qu'une langue formelle purement analytique, détachée de tout idiome naturel, pourrait servir de base à des programmes de traduction automatique; on atteindrait ainsi un niveau purement conceptuel, prélangagier, de la communication, qui permettrait de déployer dans leur complexité les «ontologies» qui constituent notre réalité. Il ne s'agirait donc plus de traduire d'une langue dans une autre, mais, tout d'abord, de transposer un texte dans cette «non-langue», pour passer ensuite à n'importe quel idiome¹⁸. C'est la perspective qu'offrent des projets comme WordNet ou sa variante européenne EuroWordNet. Un examen des procédures d'analyse des énoncés qui conduisent à ce niveau ontologique supposé commun montre au contraire qu'il s'agit bien là d'un langage historique, lié à un contexte culturel précis où prévalent une langue particulière (anglo-américaine) et des schèmes historiquement élaborés de construction de la réalité¹⁹.

C'est donc à partir de la particularité d'une langue que des médiations peuvent être établies et qu'une dimension universelle du langage doit pouvoir être trouvée, à condition, bien évidemment, que la traduction soit possible. Si l'on ne reconnaît pas à la langue cette dimension ouverte, universelle, la traduction ne peut aboutir, ou alors de manière très limitée. Les univers symboliques que réalisent les langues seraient condamnés à rester fermés les uns aux autres et aucune intercompréhension entre les cultures ou les individus de cultures différentes ne serait possible, si ce n'est sous la forme d'un malentendu généralisé. Toute la difficulté, pour le dire banalement, consiste donc à reconnaître dans ce qu'on traduit les conditions de possibilité du passage, c'est-à-dire à dégager à l'intérieur même du particulier une forme possible d'universalité.

Les conditions du passage

Il est frappant de constater que le discours habituel sur la traduction définisse ce passage, ou le problème qu'il pose, dans des termes qui ne relèvent pas proprement de l'activité langagière. Les critères les plus souvent invoqués pour évaluer une traduction sont ou bien d'ordre éthique, ou même social, ou bien d'ordre cognitif (ou théorique), mais ils ne touchent pas au fait qu'il s'agit d'un rapport de langue

18. - Cela se faisait autrefois par les «traductions-relais»: le latin, puis le français, jusqu'au XVIII^e, servaient d'intermédiaires entre les langues vernaculaires. On ne traduisait pas directement d'une langue dans l'autre, mais au moyen, d'abord, de ces codes considérés comme «universels».

19. - Voir les études de ces programmes par François Rastier dont «Ontologies», in *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 18, fasc. 1, 2004, pp. 15-40.

à langue, ou plutôt d'individus à travers leurs langues différentes. Ils sont d'ordre éthique quand on parle de « fidélité » ou de « trahison », et un théoricien passionnant de la traduction comme Antoine Berman a pu parler d'une « éthique de la traduction²⁰ » qui aurait comme maxime le *respect de l'original*. Un contrat lierait le traducteur et l'écrivain qu'il traduit ; ce contrat est parfois décrit en termes sociaux comme une soumission, puisque la traduction est souvent vue comme étant seulement « ancillaire ». Les critères sont, par contre, d'ordre cognitif (et, une fois encore, non pas langagiers) quand on parle d'« altérité » ou d'« étrangeté » du texte que l'on essaie de traduire. Les concepts platoniciens du *même* et de l'*autre* qui, en philosophie théorique, servent à définir des substances dans leurs différences, sont ici appliqués à des objets qui, pourtant, ne sont pas des « choses », des êtres du monde extérieur ou du monde intelligible, mais des éléments d'une communication historique.

Avec ces deux types de critères (éthiques et théoriques), on suppose que la traduction est une sorte de face-à-face entre deux entités : comme s'il s'agissait de deux personnes, se devant respect dans une reconnaissance de leurs droits, ou comme s'il s'agissait de deux substances, différentes l'une de l'autre et séparées. Dans les deux cas, on fait comme si la traduction mettait en relation deux réalités préétablies, déjà existantes et qui se confrontent. On fait comme si « l'original », le texte à traduire, était déjà là, déjà constitué, et qu'il fallait seulement ne pas en altérer la spécificité, ou ne pas nier son droit à la différence. On fait également comme si le traducteur, qui parle et écrit dans sa langue, appartenait à un monde constitué lui aussi, déjà présent, auquel il pourrait être tenté d'assimiler l'objet « autre », original. Ce monde, comme « langue », serait déjà doté de son identité, et tout l'intérêt de la traduction, si l'on tient à respecter « l'altérité » de l'original, serait de transformer ce monde par l'apport d'un corps étranger : la langue que parle le traducteur serait ainsi enrichie, perfectionnée, en tant que langue, dans une transformation de nature quasi chimique de sa substance première.

Il est intéressant de noter que ces deux types de critères, qui relèvent de la morale ou de la connaissance, ne sont pas historiques : le temps, la durée, qui sépare le texte traduit de la traduction ou qui, plus fondamentalement, préside à l'élaboration du texte original et à celle de sa traduction, n'est pas véritablement pris en compte. Nous avons plutôt affaire à une relation spatiale, de face-à-face, entre deux réalités extérieures l'une à l'autre, séparées par une frontière, chacune étant pourvue d'une identité définie.

L'une des raisons de cette spatialisation de la relation que développe le travail du traducteur tient sans doute à ce que d'habitude²¹ l'on privilégie, pour l'un et l'autre pôle de cette relation, la langue, comme système donné. On a ainsi pris l'habitude

20. - BERMAN Antoine, *L'Épreuve de l'étranger*, Gallimard, 1984.

21. - Ce n'est en fait le cas ni pour Ricœur ni pour Berman qui développent une conception profonde du langage.

de classer les traductions selon qu'elles respectent d'abord la « langue de départ » ou la « langue d'arrivée » (la « langue cible »). Or on sait qu'on ne traduit pas des langues, mais des textes²², que si Pindare est difficile à traduire en français ou en allemand, ce n'est pas seulement parce qu'il écrit en grec, mais parce que c'est Pindare, à savoir un corpus de textes doté de caractéristiques propres qui ne se réduisent pas aux caractéristiques d'un « code », puisqu'il s'agit d'une œuvre singulière. La traduction, comme nous l'avons déjà dit, ne relie pas d'abord des langues, mais des individualités historiques qui se sont constituées progressivement, chacune dans leur rapport individuel à sa langue d'origine ou à sa langue d'écrivain (Pindare n'écrivait pas dans sa langue maternelle, mais dans une langue d'art déjà formalisée). Le milieu où l'activité d'écriture et de traduction prend sa forme et son sens est d'abord l'histoire.

Idéologies des langues

Il s'agit donc de définir plus clairement ce qu'on appelle « histoire » dans le cas de la traduction, et la thèse que je propose est que l'historicité des textes est ce qui rend leur traduction possible; elle porte en elle une dimension d'universalité. Cela suppose d'abord que l'on revienne sur la question, que j'ai à peine esquissée, de *l'altérité* du texte traduit.

Le concept romantique, si souvent utilisé aujourd'hui, d'altérité ne permet pas vraiment de caractériser la relation historique entre les textes, celui de l'écrivain et celui du traducteur. Étant donné qu'il définit une entité séparée d'une autre, il ne contient pas en soi l'élément qui permet le passage du texte à son traducteur. Cette fermeture vient de ce qu'il suppose que *l'autre*, le texte à traduire, forme un tout cohérent, achevé. Le texte, s'il est *autre* par rapport à nous, et donc fermé, réaliserait une synthèse parfaite de l'ensemble de ses éléments, de manière à prendre la consistance d'une « chose » close sur elle-même. Il n'y aurait pas, à l'intérieur du texte, d'écart entre la volonté expressive de l'auteur (ce qu'il veut dire) et les moyens qu'il utilise pour son expression. Nous aurions affaire à une fusion, presque idéale, du langage et de ce qu'il dit, dans une sorte d'unité non problématique. Si l'on creuse un peu, on voit que ce concept d'altérité appliqué à l'œuvre l'idée de la langue comme origine et comme principe de toute forme d'expression : le caractère systématique de la langue, le fait qu'elle constitue une totalité fonctionnelle achevée, ne renvoyant qu'à elle-même, est transféré à l'œuvre qui devient ainsi un système centré sur lui-même. Cela revient à dire qu'il y a un primat absolu de la langue sur la pensée : ce que l'auteur exprime est entièrement contenu dans la forme de son expression. Ce qu'il dit est dicté par sa langue. Pindare ne fait que dire le grec, dans

22. - Henri Meschonnic y insiste avec force dans ses travaux sur la traduction; voir notamment *Politique du traduire*, Lagrasse, Verdier, 1999.

sa différence radicale, et insurmontable, avec les autres langues. La langue particulière (le grec) devient « naturelle », non pas au sens où elle est l'idiome parlé naturellement dans tel ou tel lieu, mais où elle se transforme en une sorte de destin s'imposant aux individus. Elle est conçue comme une chose, imposant sa nécessité.

Ce concept d'altérité a été élaboré par les romantiques en réaction à un autre concept, plus ancien, qui supposait au contraire, qu'il y a un écart nécessaire entre l'expression et le contenu : la langue était conçue comme un ensemble de signes renvoyant à quelque chose d'extérieur à elle (les pensées, les sentiments, le monde). Le code est alors dissocié du message qui est constitué des contenus de l'expression. La langue est dès lors prise non pas comme une origine, mais comme un instrument, plus ou moins adéquat à l'expression. Ce n'est pas une « nature » qui ferait un avec l'expression particulière, mais une convention établie, un système qui pourrait être différent. Traduire, dans ce cas, revient à retrouver sous les signes et indépendamment d'eux, ce qui est dit et qui, par définition, est transposable d'un code à l'autre. Cette conception classique du langage est, on l'a vu, à la base des exercices scolaires de la version (passage d'une langue étrangère au français) et aussi du thème (passage inverse, du français à une langue étrangère) : le contenu est censé ne pas varier si l'on passe d'une langue à l'autre.

Enjeux politiques de la traduction

On voit donc se mettre en place une véritable antinomie : chaque conception, la langue comme origine ou la langue comme instrument, ne se pense que par opposition à l'autre. Dans un cas, la pensée est assimilée à la langue, dans l'autre (la langue comme instrument), pensée et langue sont séparées. Cette antinomie est de portée générale, puisqu'avec elle ce sont deux conceptions de la langue, actuellement dominantes en Europe, et en fait solidaires, qui se sont imposées. L'enjeu n'est pas seulement littéraire et dépasse de loin le problème de la traduction poétique. Il est politique et culturel, et intéresse directement la question de l'identité européenne et de la construction d'une union des pays de ce continent²³.

Si la langue n'est qu'un instrument, une langue peut se substituer aux autres pour servir aux échanges. En effet, si l'on pose que l'entente entre les individus et les sociétés consiste d'abord à savoir nommer ce qui préexiste à la langue (concepts ou choses), pour que l'on sache bien de quoi on parle, une seule langue suffit. Une langue « de service » (ou langue fonctionnelle, utilitaire) devrait permettre de s'entendre sur ce qui est, sur ce qui est mis en débat. En fait, il n'est alors même plus

23. - Je renvoie aux analyses que j'ai développées avec Heinz Wismann dans *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Le Cerf, 2004. Ce livre expose les conclusions de la mission ministérielle confiée à H. Wismann sur l'avenir de l'enseignement des langues et des cultures de l'Antiquité en Europe (2001-2004).

besoin de traduire. Dans ce cas, l'identité des individus qui entrent en discussion n'est pas prise en compte, ni surtout leur histoire et les raisons qu'ils ont de mettre un objet en débat. La communication ne porte que sur son objet et elle se limite à dire ce qu'on savait déjà : il faut que l'objet soit là, pour qu'on en parle. Une telle conception de la langue exclut par là même toute possibilité de construire un objet absent et donc d'envisager un futur possible, elle se contente de nommer ce qui existe et dont on peut se faire une représentation claire.

Au contraire, si la langue est conçue comme une origine, elle détermine l'identité de ceux qui parlent. Chaque énoncé sera l'expression d'un passé, d'une origine culturelle propre à une communauté particulière, définie chacune par son altérité. Parler ne veut pas dire parler de quelque chose mais, d'abord, *exprimer qui on est*.

Ces deux conceptions de la langue sont opposées : elles relèvent de deux philosophies différentes du langage. Mais, dans la pratique sociale, elles sont en fait parfaitement solidaires. Les implications politiques de cette antinomie et des solutions qui lui sont d'habitude apportées sont considérables, et cela concerne directement l'enseignement des langues et des littératures à l'école. Une répartition des tâches s'est, en effet, mise en place : tout ce qui mérite d'être échangé dans la perspective d'un développement global sera transmis dans une seule langue utilitaire, comme l'est actuellement l'anglais international ; tout ce qui échappe à la règle rationnelle des échanges et qui appartient au domaine de la culture sera réservé aux langues historiques. Celles-ci permettent aux individus de s'exprimer dans un langage culturel qui leur est familier. Entre ces deux usages de la langue s'instaure dès lors une relation fonctionnelle de compensation. La culture, qui est portée par les langues particulières, sera conçue en termes d'identité préétablie. Elle est posée comme étant là, comme un bien disponible. C'est un patrimoine à transmettre, qui requiert une administration et une industrie culturelle adéquates, et qui n'est en fait pas affecté par les échanges économiques ou politiques. Au contraire, patrimoine culturel et échanges économiques ou financiers se renforcent l'un l'autre. La culture du patrimoine, efficacement gérée, est destinée à rendre plus facile à vivre, plus confortable, un monde économique « désenchanté » et inégalitaire, dominé, entre autres, par l'usage fonctionnel de la langue²⁴. Il y a donc dans l'opposition statique, mais indéfiniment répétée, entre une conception de la langue comme origine et une conception comme instrument, un puissant facteur de conservatisme sociopolitique et de stérilisation culturelle.

Le rôle de l'École

L'École, si elle donne sa place à la question de la traduction dans l'enseignement de la culture et de la littérature, peut servir à desserrer l'étau dans lequel est actuellement

²⁴ - La culture, en devenant patrimoine, objet disponible, se soumet donc à la logique marchande d'une pensée économique actuellement dominante à laquelle elle est pourtant censée s'opposer.

prise la communication, avec ses deux pôles : efficacité immédiate et plongée périodique dans des patrimoines figés. Comme nous sommes dans un monde irréversiblement ouvert, où les relations d'appartenances se multiplient, où les prétendues « identités » culturelles ne peuvent plus sérieusement s'affirmer (sauf de manière nostalgique et réactive, souvent par la violence), une exigence permanente d'interprétation et de traduction domine la vie quotidienne. Nous ne pouvons plus dire qu'il existe dans les sociétés contemporaines des codes dominants suffisamment puissants et consensuels pour intégrer les autres. Il n'existe plus de modèle culturel permettant une harmonie qui soit respectueuse des individus et de leurs traditions (ni même de modèle dominant capable d'éradiquer ces traditions, comme cela a pu être le cas, avec des efficacités et des violences diverses, pour la constitution des nations modernes). Les problèmes que rencontre actuellement le modèle républicain de l'intégration ne viennent pas tant de l'affirmation de forces centrifuges qui revendiqueraient une autonomie plus grande, que de l'inexistence d'une entité évidente et reconnue à laquelle il conviendrait de s'intégrer : à quoi peut-on s'intégrer ? Nous vivons entre des traditions et des appartenances différentes qui requièrent une intercompréhension permanente. Par ailleurs, l'ouverture sur l'Europe et les autres continents rend caduque l'idée d'une culture autosuffisante.

Si l'on tient à l'idée d'intégration, mais en la rendant moins rigide et en ne se contentant pas de prôner une intégration seulement économique comme si les individus et leurs langues étaient interchangeable, une nouvelle forme de compétence langagière est ainsi requise, sur un mode démocratique, c'est-à-dire assuré par l'État, et généralisée. Elle devrait permettre le passage entre les diverses traditions à l'intérieur des nations et entre nations. Elle ne peut consister en la maîtrise, dès le plus jeune âge, d'une langue standard et appauvrie visant à la seule communication immédiate (que ce soit l'anglais ou une version simplifiée du français), puisque c'est l'histoire et l'avenir des individus et des cultures qui échapperaient ainsi totalement à la pratique de l'échange. Traduire n'est dès lors pas seulement une activité littéraire réservée à des milieux spécialisés, ce n'est pas non plus seulement une activité technique rendant plus faciles les échanges d'informations et de biens économiques (pour cela, l'anglais suffit). La traduction, bien maîtrisée, est devenue la condition par laquelle une relation authentique entre les individus et les sociétés peut désormais être établie. Cela demande que les individus soient d'abord en possession de leur propre langue, qu'ils en connaissent l'histoire, qu'ils sachent en mobiliser les ressources sémantiques, qui sont le plus souvent éloignées de l'usage courant, immédiat, afin d'être à même de formuler des projets, des hypothèses, des arguments, d'affronter des situations inédites et non standardisées.

Cette compétence s'acquiert par la fréquentation, dans leur langue, de textes difficiles et intéressants. Ces textes, par la résistance qu'ils offrent et par la force de

ce qu'ils disent, obligent à un dépaysement, à l'effort d'une reconstruction de grammaires différentes et de projets expressifs d'abord opaques mais puissants. Par la distance analytique que cela suppose, par l'attention qu'ils suscitent sur la langue en tant que telle, ils donnent aux élèves une connaissance approfondie de leur idiome. Ils en appréhendent les possibilités, l'enrichissent et s'ouvrent ainsi à d'autres langues et à d'autres traditions anciennes ou vivantes. Par là, est offerte la garantie d'un exercice concret, individuellement maîtrisé, de ce que l'on pourrait appeler le « droit à la langue » des individus, comme droit conditionnant l'exercice réel des autres droits démocratiques. Faire de la traduction des textes « classiques » (c'est-à-dire qui ont fait date en raison de leur caractère novateur) un moment privilégié de la scolarité paraît donc être une propédeutique efficace et nécessaire pour la pratique d'une vraie intercompréhension. Si l'on parle de « socle » de l'éducation (selon une conception en réalité mécanique du développement des individus), elle devrait en être une pièce centrale.

Traduire du discours, et non des mots

L'idée de la culture classique comme patrimoine repose sur une conception très courte des « langues de culture ». Elle les considère comme des codes déjà prêts, arrêtés, et non selon leur dynamique historique, passée et future, comme milieu où les individus se développent. La traduction, et notamment celle des textes littéraires, oblige à envisager une conception plus large. Si, en effet, les textes poétiques sont traduisibles, même partiellement, même maladroitement, c'est qu'ils mettent en œuvre une dimension du langage qui échappe aux deux conceptions que nous avons mentionnées.

Cette dimension peut être appelée celle du discours, comme activité. Parler, écrire, ne consiste pas seulement à utiliser les possibilités offertes par un code, de manière à dire ce qu'on veut dire à propos de quelque chose. Cela ne consiste pas non plus à exprimer ce qu'on est. C'est d'abord *s'adresser à quelqu'un*, interlocuteur ou lecteur, dans une situation particulière de manière à lui faire entendre ce que l'on essaie de faire dire aux mots. Il importe peu que l'interlocuteur soit présent ou absent, il est toujours posé, comme celui à qui l'on destine le discours, comme celui dont on suppose qu'il saura entendre, et surtout dont la présence supposée donne sa forme au discours. En effet, quand nous parlons, nous ne cessons pas de redéfinir ce que nous avons dit, de corriger, après coup, notre expression. Le discours, quand il progresse de manière méthodique, prend ainsi la langue comme thème. Il est réflexif. Les mots ne sont alors plus considérés seulement comme des signes, renvoyant à une réalité extérieure, ce sont les matériaux d'un processus de construction qui mobilise les moyens de la grammaire pour communiquer.

La grammaire en effet, avec les pronoms, les temps, les modes, définit les manières possibles de se rapporter à autrui, à soi-même ou au monde²⁵. En discourant, on ne se contente pas d'appliquer les règles de cette grammaire, mais on signale le sens qu'elle prend dans une situation donnée.

On ne traduit donc pas des mots, ni même une proposition (une phrase), mais une suite de propositions, à savoir un texte : c'est bien le texte qui est l'unité de sens et non, comme la science linguistique le dit parfois trop vite, la phrase. Une phrase (à savoir un sujet et un prédicat) suppose déjà une temporalité, puisqu'il faut déterminer comment on passe d'un terme à l'autre. Mais cette relation ne trouvera son sens que si, dans la phrase suivante, elle est à son tour thématisée et précisée. Le sens s'élabore ainsi de manière rétrospective. Ce mouvement, qui donne au texte son unité, n'est pas toujours linéaire, et les ruptures, les surprises montrent que la construction du sens dans un texte ne se laisse pas réduire à la représentation d'un contenu déjà donné.

Premier exemple : *Antigone*

Je prendrai comme premier exemple la phrase sans doute la plus connue de l'*Antigone* de Sophocle : celle qui ouvre le second morceau lyrique. Le chœur vient d'apprendre que quelqu'un a osé transgresser l'ordre donné par Créon de ne pas rendre d'hommage funèbre au cadavre de Polynice. Dans ce chant, de manière inattendue, le chœur semble faire pendant plusieurs strophes l'éloge des capacités techniques de l'être humain.

La première phrase est abrupte, nominale, en grec : « *Polla ta deina* » (v. 332). Si l'on s'en tient au code linguistique, à l'usage établi, cette phrase signifie : « Nombreuses sont les choses terrifiantes²⁶ ». L'adjectif « *deinos* » (ici sous la forme d'un neutre pluriel) est, en soi, ambigu : il peut signifier « merveilleux », « extraordinaire »,

25. - Voir les analyses développées par FERRY Jean-Marc, *Les Grammaires de l'intelligence*, Le Cerf, 2003, avec une présentation critique de ce qu'il appelle la tendance actuelle à la « dégrammaticalisation », c'est-à-dire à un usage de la langue qui ne tient plus compte des différences et des nuances que permet une connaissance des relations entre les pronoms et entre les formes verbales. Le discours tend à se réduire à une série d'énoncés simples, non reliés à leur contexte et non reliés entre eux (parataxe) ; leur pauvreté et leur brièveté sont alors considérées comme une marque d'authenticité (chacun étant libre d'affirmer ses goûts et ses opinions, sans se soumettre aux règles grammaticales de l'argumentation) et d'efficacité : chaque prise de parole devient un « coup ». Nous nous sommes inspirés du titre de ce livre, Heinz Wismann et moi, pour le colloque que nous avons organisé à la BNF le 9 avril 2005, *Les Grammaires de la liberté. Pour le droit à la langue*.

26. - Il s'agit d'une phrase nominale, posée ainsi, sans aucune spécification de circonstance ou de point de vue de la part de celui qui parle (on ne peut pas dire que le verbe est sous-entendu ; son absence suppose une analyse de la portée générale, absolue, de l'énoncé). « *Polla* » : adjectif, au neutre pluriel, « nombreux », comme prédicat ; « *ta* » : article défini, au neutre pluriel, introduisant le sujet ; « *deina* » : adjectif substantivé, également au neutre pluriel.

«prodigieux» ou bien «qui fait peur», «effrayant». Mais, au neutre pluriel, il a toujours le second sens, qui correspond au sens de son radical. Comme la phrase n'a pas de contexte, puisque c'est avec elle que le chant commence, on doit donc bien entendre, semble-t-il, selon l'usage dans la langue : «Nombreuses sont les choses terrifiantes» et non pas «Nombreuses sont les merveilles». Or les traductions ne sont pas d'accord entre elles. F. Hölderlin (1804) écrit «*Ungeheuer ist viel*» («Le monstrueux est nombreux²⁷»); mais la plupart des philologues optent pour l'autre sens (ainsi Paul Mazon, 1955, dans l'édition des Belles-lettres : «Il est bien des merveilles²⁸»). Jean et Mayotte Bollack (éditions de Minuit, 1999) sont revenus à «effrayant» : «Combien de terreurs²⁹!»

Pourquoi cette hésitation? Parce que la suite du texte semble contredire le sens apparemment le plus évident de la première phrase. La seconde phrase ne permet pas de trancher : elle fait de l'homme l'être le plus «*deinon*», ce qui peut vouloir dire ou le plus «terrifiant» ou bien le plus «merveilleux» : «Rien n'est plus terrifiant / Que l'homme» (J. et M. Bollack). L'adjectif est simplement mis au singulier et au comparatif; aucun élément supplémentaire ne vient en déterminer le sens. La troisième phrase semble aller clairement du côté de «merveilleux³⁰». Elle évoque le courage et l'habileté de l'homme qui sait traverser une mer en tempête : «Il va par-delà la blanche mer, / Dans la tempête des vents». Dans les vers qui suivent, il est également question des prouesses techniques de l'homme, agriculture, chasse, habitat. L'homme a «toutes les ressources» (v. 360), sauf devant la mort. Les philologues qui ont choisi «merveilleux» pour la première phrase ont donc traduit le début du texte à partir de la suite. Ils ont réduit le mouvement du texte à un concept : le caractère extraordinaire de l'homme, et ont voulu le retrouver exprimé dès le début. Or cela va contre la grammaire, puisque la première phrase ne peut se lire, avec le neutre pluriel, que comme «Nombreuses sont les choses effroyables».

On voit bien que, dans ce cas, le texte n'exprime pas une idée, mais se pose comme énigme. L'auditeur athénien était frappé par la juxtaposition de phrases qui, en apparence, ne s'accordent pas entre elles³¹. Il devait, rétrospectivement, se demander en quoi l'habileté technique de l'homme est terrifiante, puis il construisait pas à pas

27. - Cf. SOLGER K.W. F. (1808), «*Vieles Gewaltge lebt*».

28. - Cf. JEBB R. C. (1888), «*Wonders are many*». La solution trouvée par Mazon en français a fait tradition : «Qu'il est de merveilles», Jean Grosjean, Bibliothèque de la Pléiade, 1967.

29. - Interprétation adoptée également par Marie Cosnay (traduction à paraître chez Verdier) : «Beaucoup de choses effroyables» et par Jean Lauxerois (Arléa, 2005), avec une syntaxe différente, substantivante : «Innombrable l'effrayant».

30. - D'où la tentation de donner un sens ambigu à «*deina*» : «Que de stupeurs / Mais rien de plus stupéfiant que l'homme» (SOPHOCLE, *Antigone*, trad. BONNAUD Irène et HAMMOU Malika, Les Solitaires intempestifs, 2004). Mais on perd en fait le sens d'«effrayant».

31. - S'il avait de la mémoire, il se rappelait, pour la première phrase, le début d'un chant de chœur des *Choéphores* d'Eschyle (v. 585 sqq.) : «Sans nombre, la terre nourrit / D'effroyables souffrances venues d'êtres de terreur» («*Polla men gâ trephei / Deina deimatôn akhê*»).

son interprétation. La première phrase qui n'est pas ambiguë, rend obscures, problématiques, celles qui suivent, alors que prises en elles-mêmes ces phrases sont claires. Cette première phrase crée une attente sémantique qui n'est d'abord pas satisfaite. Ce n'est que plus loin dans le texte que la raison de cette discordance apparaîtra. Il y est dit que l'homme a la capacité de transformer sa finitude absolue, sa mort, en échappatoire rusée aux maladies incurables (v. 363 *sqq.*)³². La toute-puissance apparaîtra dans sa monstruosité, puisqu'aucune limite n'est posée à l'action humaine : sa limite naturelle qu'est la mort devient pour lui une ressource de plus. L'être humain n'est lié à aucun ordre, potentiellement toujours transgressif³³. Mais cela n'apparaît que par la tension entre les phrases et non comme un contenu posé d'emblée que les mots seraient chargés d'exprimer.

Le sens de ce texte est alors le passage d'une phrase à l'autre. Il est entre elles. D'une certaine manière, il est hors langage. L'auteur utilise des phrases appartenant à la tradition poétique (une expression relative à l'existence de nombreux êtres terribles dans le monde, la description des exploits humains) et construit le sens de son texte avec cette contradiction entre des énoncés traditionnels³⁴.

Traduction et double historicité du texte

Ce texte est donc une construction historique en deux sens, et c'est parce qu'il y a cette double historicité qu'il est traduisible. Tout d'abord, la relation d'un tel texte à l'histoire est celle d'une dépendance : la langue, mais aussi les règles liées à la forme employée (ici, le lyrisme) lui sont données; il en hérite; elles appartiennent à une époque. Les idées mêmes qu'il exprime ne sont pas hors du temps; elles appartiennent à une histoire générale de la réflexion (ainsi, on pourra reconnaître dans ce chant de chœur, une fois qu'on l'aura lu dans sa totalité, un concept d'humanité et de civilisation qui se retrouve ailleurs dans la culture grecque contem-

32. - Il est vrai que ce que je présente ici comme un « fait » du texte (le fait qu'il mentionne la possibilité de se libérer des maladies incurables par la mort) est objet de discussion. L'interprétation habituelle, qui ne tient pas compte de la rigueur des mots, ajoute une nuance à l'expression « maladies incurables » : les maladies ne seraient que « provisoirement » sans remède. Les progrès de la médecine sont constants. Mais cela est ajouté.

33. - Et de fait, plus tard, contre Créon le raisonnable, qui pense que l'on ne transgresse l'ordre politique que pour le profit, Antigone dira que la mort est un profit pour elle.

34. - Le choix des mots est alors, en fait, une question secondaire : « terreur », « terrifiant » ou « effroyable ». Souvent, dans l'écriture d'une traduction, alors que la structure de la phrase, qui fait son rythme, est posée, les mots peuvent changer facilement. Ce qui compte plus est le mouvement donné à la phrase par la syntaxe. Ainsi, au début de la troisième phrase, comment rendre le pronom neutre « *tode* », « celui-ci », « cette chose-ci », qui particularise l'être humain et fait suite aux neutres des deux premières phrases ? Par un simple pronom « il », qui reprend « l'homme » de la phrase précédente, comme c'est le cas dans la plupart des traductions ? Ou, avec plus de rigueur, par une expression comme « Il est l'être qui... » (P. Mazon) ou « Cette chose » (M. Cosnay) ?

poraine)³⁵. Mais le texte est historique autrement. Il développe, comme texte, une histoire interne; il a sa propre diachronie. Ce qu'il dit dans une phrase est repris, modifié, précisé par la suite des phrases. Par là, il revient sur son matériau historique et se donne les moyens de s'en écarter, de le modifier, ou plus simplement, de l'interpréter. L'inventivité conceptuelle ou linguistique d'un texte ne se limite ni au mot ni à la phrase. Pour qu'elle s'exerce, il faut le temps du discours (au moins deux phrases).

C'est ce mouvement qui fait l'objet de la traduction et qui la rend possible. Comme prise de distance vis-à-vis des matériaux hérités, le texte ne se laisse pas réduire à ce qui a déjà été dit dans la littérature, mais prend une valeur utopique, au sein de la langue d'origine. Cela ne veut pas dire que l'auteur se soit arraché à sa tradition et ait rejoint une «vérité» universalisable, en dehors de l'histoire. Au contraire, il s'agit toujours d'un travail situé. En introduisant, de manière réflexive et artisanale, une distance entre les éléments linguistiques qu'il utilise, et en faisant de cette distance le principe d'une forme construite, il ouvre par là la possibilité d'une communication avec son époque, à laquelle il demande de reconnaître la validité de sa tentative innovante. Dans cette demande même, qui ouvre les certitudes du temps sur une autre possibilité, il ouvre le texte à la possibilité d'être compris, et réécrit, dans une autre situation historique, celle du traducteur.

Ce ne sont pas les contenus signifiés qui pourront être traduits, puisqu'ils appartiennent à une époque donnée. Tels quels, ils resteront le plus souvent intraduisibles et les restituer sera une affaire d'approximation, plus ou moins heureuse. Par contre, la réflexivité qui est à l'œuvre dans le discours pourra être communiquée dans un nouveau texte, puisqu'elle ne se réduit pas aux codes déjà établis. Le traducteur aura donc d'abord à chercher dans le texte «original» la manière dont la langue a été travaillée, mise à distance par cette réflexion, pour chercher à son tour, dans sa propre langue, des modes expressifs qui rendent sensible ce travail de la réflexion. Ces moyens seront d'abord trouvés dans la syntaxe, c'est-à-dire dans la manière dont on organise l'ordre et le mode d'apparition des éléments sémantiques, de manière à faire entendre la relation qu'ils entretiennent entre eux, relation «critique», d'interrogation, de mise à distance, ou relation linéaire. Il ne s'agira pas, dans le cas de Sophocle, de rendre le français plus «hellénique», comme si le français avait besoin d'être bousculé, de prendre une autre couleur locale, mais de faire entendre, dans la syntaxe ou dans le rythme, comme forme de mise en succession, un travail sur le temps, puisque c'est le temps qui est la condition de la signification.

La traduction fait ainsi ressortir la nature historique des langues de culture, à la fois comme codes datés et comme médium d'une nouveauté définie.

35. - Notamment dans la philosophie de Protagoras, pour qui la nature humaine n'est pas un donné, mais un «faire» en perpétuel mouvement, dans la fuite du manque initial.

Second exemple : *Agamemnon*

Souvent il ne s'agit pas de trancher entre deux hypothèses sémantiques aussi opposées que les deux sens d'un adjectif comme «*deinos*». Même quand le sens est «établi» ou plutôt quand le sens des mots, pris un par un, ne fait pas problème, la difficulté reste entière. La traduction délivrera ou non une restitution des modes de production du sens, selon l'ordre des mots et la syntaxe qu'elle choisira. Ce sont des options qui sont alors prises sur la nature des voix qui se partagent la scène, sur leur histoire et sur l'intérêt que l'on peut porter à la représentation.

Le troisième chant de chœur de l'*Agamemnon* d'Eschyle (le troisième «chant en place», «*stasimon*») propose une analyse extrêmement détaillée du désastre qui, à ce moment de la tragédie, atteint le «moi» lyrique, la première personne qui chante après la scène à laquelle elle vient d'assister. Le chœur des nobles d'Argos a accueilli le roi victorieux, Agamemnon, puis, contre toute attente, il a vu se déployer sous ses yeux une scène baroque, où la reine, Clytemnestre, qui s'apprête à tuer le roi, déploie devant sa future victime un trésor d'étoffes précieuses et lui impose de les fouler pour entrer chez lui. L'outrance, le non-respect des lois humaines sont manifestes, et le chœur pressent la catastrophe. Le moi qui chante est alors dédoublé : il ne peut pas simplement chanter ce qu'il a vu et exprimer ses pressentiments en son nom propre. Un autre chant («le chant funèbre des Érinyes») qui est né spontanément à l'intérieur de lui, dans ses entrailles, impose sa voix. Le chant du chœur aura pour objet ce lyrisme interne, qu'il ne contrôle pas. Le conflit entre les deux voix, celle qui fait le chœur et celle, intérieure, qui s'impose aux choreutes, débouchera sur l'aphasie du chœur, finalement réduit à «gronder dans l'ombre». Et, de fait, il n'y aura plus de parties lyriques dans la pièce. La dramaturgie changera profondément de nature après cette catastrophe lyrique³⁶. Le moi du chœur n'est donc pas simplement une convention utilisée par Eschyle, un moyen formel, mais une réalité devenue concrète par le désastre qu'il subit. Il est lui-même thème du lyrisme.

Le chant commence par une énigme que le chœur se pose à lui-même (v. 975 *sqq.*) :

«Pourquoi cette chose en moi, avec constance,
Cette angoisse qui fait la garde
Devant mon cœur guetteur de prodiges,
Volette-t-elle?
Un chant, sans commande, sans salaire, s'occupe à prédire,
Et le recracherais-je comme on fait

36. - Cassandra sortira de son mutisme et dévoilera les malheurs qui l'attendent et attendent le roi. Le chœur, face à elle, puis face à Clytemnestre meurtrière et face à Égisthe son complice, sera réduit à n'être plus qu'une voix réactive et impuissante, sans jamais disposer de l'autonomie que lui conféraient les chants de chœur de la première partie de l'œuvre.

Pour les rêves indistincts,
La confiance convaincante ne rejoindra pas le siège
Où elle aime trôner dans ma poitrine³⁷. »

La première phrase est construite sur un paradoxe. Une angoisse (« *deima* », sur la même racine que le « *deina* » du passage de l'*Antigone*) est à la fois un oiseau léger (« volette ») et une présence figée (« *empedôs* », « bien en pied »). Son insistance montre qu'elle est là en faction, avec, à nouveau, le contraste entre le vol et la station arrêtée, officielle, que note le mot technique grec *prostatêrios*, « qui est posté devant », traduit ici par « qui fait la garde devant ». Le cœur (l'organe central qui rassemble les perceptions par les mouvements centripètes du sang³⁸) assiste à ce vol. Il a à son tour une fonction officielle, comme un devin qui examine les oiseaux dans le ciel, « les prodiges³⁹ ». On a donc un texte discontinu, dans les oppositions de mots, dans les références à des réalités culturelles différentes. Et pourtant, il s'agit de construire une phrase.

Un premier guide pour la lecture et l'écriture est l'opposition entre syntaxe et métrique dans le texte grec. Répétant, sans la varier (alors qu'il le pourrait), une structure métrique compacte, bien définie pour les trois premiers vers⁴⁰, Eschyle prend soin de séparer par un mot (l'adverbe qui signifierait « avec constance ») le démonstratif (« *tode* », qui peut être adjectif, « ce... », ou pronom, « ceci »), présent dans le premier vers, du terme qu'il détermine (« *deima* », « objet de crainte », « angoisse »), qui n'apparaît qu'au début du deuxième vers⁴¹. Le mètre et l'ordre des mots disposent la phrase en en disjoignant des éléments syntaxiques.

Une traduction fluide serait : « Pourquoi cette épouvante... ? » (Paul Mazon, 1925), « *Perché questo terrore... ?* » (Pier Paolo Pasolini, 1960)⁴² ou, avec enjambement : « *Why, ever constant, does this / Terror... ?* » (Hugh Lloyd-Jones, 1970). Mais l'autonomie du premier vers est alors perdue. La phrase, en grec, pose une présence proche (« cela », dont on ne sait pas, à l'écoute, si ce sera un pronom ou un adjectif),

37. - Je cite la traduction que je viens de publier aux éditions Bayard (2004).

38. - Voir dans la strophe suivante l'analyse de ce mécanisme physiologique.

39. - Comme Calchas, dans le premier chant du chœur, où il interprète à Aulis le vol de deux aigles qui symbolisent les Atrides et annonce sa crainte qu'Agamemnon ne soit mis à mort chez lui.

40. - Des « lécythions », forme symétrique. Quand le chœur évoquera le chant qui monte en lui, chant non convié, non payé, comme devrait l'être un aède homérique, il passera aux dactyles, le mètre de l'épopée. Contrairement à ce que fait aujourd'hui Philippe Brunet dans ses traductions, avec une extrême rigueur à partir d'une analyse précise du mètre et de ses effets, j'ai préféré ne pas traduire de manière métrique, non seulement pour ne pas forcer les phrases françaises à entrer dans un cadre fixe et imposé, mais parce que le mètre, dans les discours contemporains, est lié à des formes collectives, consensuelles (chansons, rap, rites religieux, manifestations politiques). Or c'est une individualité qu'il fallait, selon moi, d'abord faire entendre. La syntaxe, avec ses effets d'écart, de mise en relief, est chargée de donner un rythme à la diction.

41. - En grec : « *Tipte moi tod'empedôs / Deima...* »

42. - Pasolini a souvent traduit en italien la traduction de Mazon. Il s'en écarte parfois pour donner un tour plus politique à sa langue, pour montrer qu'Eschyle réfléchit sur une situation historique et sait l'analyser.

puis lui donne un contenu. Elle ne livre pas tout de suite l'objet du chant, mais l'interroge. Voulant privilégier cet effet, j'ai donc, contre tout principe d'exactitude, qui fait qu'on ne doit pas traduire deux fois, préféré introduire une répétition : « cette chose », puis, en apposition, « cette angoisse ».

Quant aux mots techniques qui analysent la présence angoissante, ils ne sont en général pas rendus avec précision, comme s'il s'agissait simplement de dénoter une réalité et non de convoquer des univers sémantiques et traditionnels à la fois hétérogènes et inattendus. La fonction divinatoire du cœur est présentée dans le texte par un composé analytique appartenant exclusivement à la langue poétique : « *teras-kopos* », « qui examine des prodiges » (le mot « *teras* » peut désigner un « monstre » ; cf. « tératologique »)⁴³. Le terme a pu être banalisé, dans une représentation simple, une désignation claire, « cœur prophète », Mazon, Ariane Mnouchkine (1990), « cœur visionnaire », Jean Gosjean (Bibliothèque de la Pléiade, 1967), « *divining heart* », Lloyd-Jones, « cœur prophétique », Daniel Loazya (Garnier-Flammarion, 2001) ; ou directement adapté au contexte, sans qu'il ne soit plus fait référence aux augures : « *ahnungsvoll* », « plein d'appréhension », J. G. Droysen (1832), J. J. C. Donner (1854), U. von Wilamowitz-Moellendorff (1900). Cette dernière traduction, sobre, se démarquait de la tentative de Wilhelm von Humboldt (1816) qui avait inventé un composé métaphorique, plutôt improbable, avec l'image de la grossesse, « *ahnungsschwanger* » (« gros d'appréhension »). Une physiologie était ainsi esquissée, en rapport avec l'insistance sur le corps dans la suite du texte. Or le « prodige » ne peut être détaché ici du « vol » de l'angoisse.

« Qui fait la garde devant » (« *prostatêrios* »)⁴⁴ tend à devenir l'équivalent d'un adverbe ou d'une préposition, « devant » (« *pro* ») : « *Wie doch schwebet mir immer vor...* » (« Mais comment, pour moi, plane toujours au devant... ») ; « *Davanti / Al mio cuore rapito* », Pier Paolo Pasolini ; « *In front of my heart* », Christopher Collard (2002). Ou bien l'élément lexical introduit est minimal : « *Set before my divining heart* », Hugh Lloyd-Jones (1970). Paul Claudel (1896) reprend le premier sens du mot donné par le dictionnaire d'Anatole Bailly, « Qui se présente en avant » : « Pourquoi obstinément / Cette pensée⁴⁵ se présentant / À mon cœur que la vision obsède... ? » Ou bien, c'est le contexte, avec la montée de l'angoisse et l'oppression ressentie, qui guide directement la traduction, les écarts sémantiques entre les mots sont alors effacés. Ainsi, chez Paul Mazon : « Cette épouvante qui se lève ainsi devant mon cœur prophète », ou chez Jean Grosjean, qui suit l'interprétation de Bailly pour ce passage : « Qui assiege mon cœur » (mais ce sens est créé *ad hoc*).

43. - Ma traduction (« guetteur de prodiges ») retrouve celle de Louis Bardollet et Bernard Deforge (1975).

44. - Cf. la traduction d'Emil Staiger (1958) : « ... *Als Wächter umschwebt mein Herz* » (« ... Comme un garde plane autour de mon cœur »). Le « comme » réduit le contraste, comme si c'était l'habitude d'un garde de voler.

45. - Il traduit non pas « *deima* », mais une variante des manuscrits, « *deigma* », « ce qui se montre ».

Quand la traduction est plus stricte, le mot peut être chargé de noter, avec force, une relation physique et précise, mais perd son aspect technique : « Debout devant mon cœur guetteur de prodiges », Louis Bardollet et Bernard Deforge (1975), « Cette peur / Dressée obstinément devant mon cœur », Ariane Mnouchkine. En 1982, je tentais « Fermement dressée devant / Le cœur qui scrute le prodige », selon une autre analyse de la fonction de l'adverbe traduit par « avec constance, fermement ». Trouvant l'alliance « voleter fermement » trop contradictoire, j'avais rattaché le mot à « Dressé, qui fait la garde », or c'est précisément cette contradiction qui fait le sens⁴⁶. Je restais lié à une idée du sens comme représentation, excluant la contradiction entre les éléments sémantiques qui la composent : ils étaient ainsi censés renvoyer à un objet défini et extérieur à la phrase. Or c'est justement cette idée qu'il fallait abandonner pour passer par une phase d'atomisation du sens en éléments disparates et comprendre ensuite la recomposition nouvelle que propose le texte.

Il ne s'agit pas, par cette revue de plusieurs traductions, de corriger des « versions », comme si une manière d'écrire était nécessairement plus juste. Chaque traduction, si elle est vraiment écrite, suit une logique propre et tend vers des effets qu'elle a choisis. Ainsi le banal « plein d'appréhension » (« *ahnungsvoll* »), qui a fait école dans les traductions allemandes, a-t-il une valeur très différente chez Droysen et Donner, qui proposent une correspondance métrique la plus exacte possible avec l'original tout en essayant de suivre la lettre, et chez Wilamowitz, savant qui dominait la science philologique en Allemagne à cette époque. Il était un éditeur de textes et un commentateur extrêmement précis et attentif à l'histoire des mots dans les textes. Mais, dans sa traduction, il réécrit librement la pièce, qu'il destinait à Max Reinhardt pour la mise en scène. Il s'agissait pour lui d'une action poétique et culturelle, bien distincte de la science. Traduire sur un mode discontinu, avec de nombreuses ruptures dans la refonte des phrases⁴⁷, valait comme un manifeste lettré et politique pour l'actualité de textes classiques que la philologie, dans son souci analytique, avait tendance à réduire à une série de problèmes. L'écart, assumé, entre la traduction et le commentaire des œuvres témoigne d'un état de la science philologique au début du siècle dernier et de sa difficulté de rendre compte de l'unité esthétique des œuvres qu'elle traitait. Chez Humboldt, presque un siècle plus tôt, le souci était d'une tout autre nature. Il ne s'agissait pas de revitaliser des œuvres menacées par leur utilisation scolaire et par leur traitement universitaire, les institutions philologiques n'étaient pas vraiment établies. Le but était plutôt, d'aider à la constitution d'une langue littéraire. Le mètre prime alors sur le vocabulaire et la syntaxe, car Humboldt voyait là le *medium* universel reliant le grec et l'allemand. Confronté avec le grec poétique et ses règles précises, l'allemand devait gagner de nouvelles

46. - C'est la syntaxe reprise par Ariane Mnouchkine.

47. - Il se rapprochait ainsi de la poésie contemporaine. Il a même cherché à entrer dans le groupe de Stefan George, qui ne l'a pas accepté à cause de sa polémique de jeunesse contre Nietzsche.

potentialités expressives⁴⁸. Les mots, pris dans une structure métrique intelligible et « grecque », devenaient plus libres. Les classiques rejoignaient le langage des *Hymnes* de Hölderlin.

Au contraire, les quelques traductions proposées par les philologues de l'école anglaise sont volontiers plus plates, car importe d'abord la clarté du sens établi, son accord avec les catégories du sens commun. Le langage n'est pas une expérience en soi, mais un instrument, que l'on a à maîtriser. Il s'agit de se représenter exactement ce que l'auteur a voulu dire. Parfois un trait expressif peut être ajouté, comme la répétition de « pourquoi » dans la traduction de Christopher Collard, par ailleurs commentateur minutieux de la tragédie (« *Why why is this terror / Hovering constantly / In front of my heart...?* »), de manière à créer un effet de rythme. Mais la traduction écrite, théâtrale, est laissée à d'autres, à des amateurs (par rapport à la philologie) qui sauront multiplier les effets, en accord avec une esthétique dramaturgique qui insiste sur l'efficacité directe des œuvres, quelle que soit leur époque, plus que sur les contenus historiques présents dans le texte. Cela s'accorde avec une pratique du théâtre centrée sur l'acteur et non sur le metteur en scène comme en France.

Ces choix peuvent s'évaluer et s'argumenter, selon ce qu'ils impliquent comme idée du texte, des conditions et de la valeur de sa signification, selon l'analyse aussi qu'ils présupposent quant à la situation actuelle du langage, quant à la nature de la compétence langagière qu'il est souhaitable d'offrir aux lecteurs ou aux apprentis traducteurs. Les traductions, selon ces choix, prennent des statuts différents et leur comparaison ouvre à une histoire culturelle des sociétés contemporaines, de leurs relations aux traditions écrites⁴⁹. Elle permet aussi de dégager les lignes d'une éducation au langage, par les textes. Pour une pratique scolaire de la traduction, comme école de sa propre langue à travers les autres langues, comme école du non-familier et, par là, de la formation des individualités, l'accent devrait être mis sur la rigueur de l'inventivité des œuvres poétiques. C'est dans cette rigueur, dans cette grammaire, qu'elles sont individuelles.

⁴⁸. - Sa traduction a été élaborée dans un dialogue suivi avec le philologue Gottfried Hermann. La traduction et la philologie exacte avaient pour but de transformer la langue. Voir sa préface à sa traduction de l'*Agamemnon*, traduite partiellement par D. Thouard, dans VON HUMBOLDT W., *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Le Seuil, 2000, pp. 31-47. Il y reproche aux Français d'avoir figé leur langue et d'être ainsi incapables de traduire.

⁴⁹. - Voir, pour Eschyle, LECHEVALIER Claire, *L'Invention d'une origine. Traduire Eschyle en France, de Lefranc de Pompignan à Paul Mazon : le Prométhée enchaîné*, à paraître chez Champion en décembre 2006.

Détours de phrase

 **Daniel Loayza,**
dramaturge

Le texte et son modèle

En quoi les questions de traduction théâtrale ou de dramaturgie peuvent-elles intéresser particulièrement les enseignants de français? J'y vois plusieurs raisons. Mais d'abord disons deux mots sur la traduction en général. Un texte traduit est périssable, ce qui passe souvent pour une tare ou tout au moins pour un inconvénient; un texte traduit est second, subordonné à un original auquel il doit se conformer, ce qui passe toujours pour la marque d'une irrémédiable déchéance. Ces qualités des traductions – leur historicité, leur secondarité – reviennent en somme à dire qu'elles sont mortelles : condamnées, dans l'«impermanence», à réfléchir trop faiblement et de très loin la gloire de leurs divins modèles. Mais cette mortalité du texte traduit, il convient de l'assumer pleinement. Constitutive de son caractère singulier, elle pourrait alors contribuer à lui garantir, dans un cours de littérature, une efficacité et une séduction irremplaçables. Car du fait même qu'elles sont mortelles, les traductions sont à la fois partielles et plurielles, de façon beaucoup plus immédiate et plus visible que tout autre texte. Elles sont partielles (ou partiales, peu importe ici) : autrement dit, deux traductions dignes de ce nom, pour peu qu'on les rapproche, ne se ressemblent que juste assez pour qu'un lecteur même novice sente lui sauter aux yeux toutes les différences qui les séparent (et dans ces différences, ou entre elles, commence à se dessiner, peut-être en creux, une présence – mais ce terme convient-il? – pareille à celle de la fleur mallarméenne, absente de tous bouquets : celle de l'original, soleil noir autour duquel toutes les versions s'orientent comme un champ d'héliotropes). Elles sont plurielles : chaque époque aborde les textes originaux par le biais de ses propres dialectes et les greffe comme autant de boutures sur ses propres tiges; chacune se les assimile en y disséminant ses manières et ses tons, distincts selon les lieux et les lectures. Les chefs-d'œuvre «immortels», précisément parce qu'ils le sont, souffrent parfois de l'isolement qui est le revers de leur belle singularité, mais revivent d'être ainsi entés ou hybridés, restitués au monde présent. Partielles, plurielles : qu'est-ce à dire, sinon que les

traductions témoignent concrètement de ce qu'est le travail de la lecture? Laissé en tête-à-tête avec une œuvre «originale», un regard néophyte serait peut-être trop impressionné pour s'engager dans ce travail, laissant à son insu le texte trop superbe se refermer dans sa clôture; confronté au contraire à toute une gerbe de visions, ce même regard pourra sentir que se trace, que s'esquisse du moins, au sein même de leur pluralité, une petite place où inscrire librement la sienne – de quoi commencer à s'autoriser un abord personnel, un point de départ qui mûrira en point de vue ; de quoi découvrir qu'un texte, loin d'être un monolithe imposant à tout jamais le sens unique auquel il ne reste qu'à se soumettre, et dont le commentaire pourrait être appris par cœur (ainsi que le supposent si souvent, comme on sait, les jeunes élèves découvrant la littérature), apparaît d'abord, par l'une des faces qu'il tourne vers ceux qui le déchiffrent, comme un terrain d'enquêtes et de choix toujours mouvants.

Partialité, pluralité

Partialité et pluralité sont deux traits que la mise en œuvre théâtrale d'un texte dramatique partage avec la traduction. Elle aussi en restitue la lettre à la fugacité et à l'intensité d'un temps présent. Mais du seul fait qu'elle opère avec ses propres armes – disons, pour faire bref, celle de la partition spatiale des voix –, la mise en scène ouvre un accès qui, non seulement ne se confond avec aucune traduction, mais permet souvent d'en préciser les lectures. Tout amateur de théâtre le sait bien : le plaisir de la mise en scène ne consiste pas uniquement à goûter la perfection d'une exécution, mais bien plutôt à vérifier sa capacité à se laisser surprendre par une vision inexplicablement juste, bien qu'impossible à anticiper; à reconnaître, donc, les limites informulées de sa propre imagination, mais aussi, précisément, à pousser dans le même mouvement cette reconnaissance plus loin. Pour un dramaturge, de même, les quelques instants au cours desquels, pour la première fois, les comédiens et le metteur en scène, parfois accompagnés des régisseurs, se réunissent autour d'une table pour déchiffrer la brochure d'une pièce (d'où le nom de ces séances de travail, dites «à la table» en jargon du métier), sont l'occasion précieuse de se laisser prendre à revers par d'autres voix que la sienne (la muette qui ne peut manquer, quoi qu'il fasse, de sous-tendre inconsciemment sa propre lecture, de l'imprégner d'un certain ton, d'un certain schématisme rythmique) et d'essayer de deviner, à travers l'entrelacs de ces voix qui s'écartent et commencent à se répondre, non pas des solutions à des problèmes qu'il se serait posés au préalable, mais des nuances nouvelles qu'il n'aurait jamais soupçonnées en restant livré à lui-même, prisonnier de son propre corps sonore – unique, séparé, imaginaire. Ces nuances, évidemment, sont bien souvent d'intention (ainsi lorsqu'une phrase qu'à son insu l'on s'était figurée sérieuse est proférée avec une ironie ou une insolence parfois involontaires par le comédien qui l'articule comme en passant, soucieux de la maintenir quelque temps encore à distance). Mais le travail dramatique ne concerne pas les seules figures de

pensée; il contraint plus fréquemment qu'on ne pense à remonter jusqu'aux figures de mots. Pour peu que le dramaturge ait quelque goût pour la traduction, toutes sortes d'aventures s'offrent dès lors à lui. Il peut s'agir de rapports de vitesse ou de lenteur à ajuster; d'une scène qui reste obscure jusqu'au moment où l'on met le doigt sur la réplique, voire le mot, qui bloque le mouvement; ou encore, d'un signe que deux phrases s'adressent de très loin au sein du livre, mais qui prend un relief nouveau dès qu'elles en sortent, parce qu'elles s'inscrivent tout autrement dans le souvenir d'avoir été proférées (tout comme l'œil, à l'inverse, armé de son propre style de mémoire, peut fournir au jeu théâtral des balises et des appuis qu'aurait laissé fuir le seul filet des voix : tant il est vrai que les distances qui se mesurent en pages, en mètres et en minutes sont strictement incommensurables entre elles). Le lecteur, je l'espère, me pardonnera de citer, de ces minuscules surprises de phrasé et des échos qu'elles font parfois résonner dans l'œuvre, trois exemples tirés de souvenirs personnels.

Eschyle : *Agamemnon*, v. 877-879

Le premier mot de l'*Agamemnon* est « dieux », complément d'objet d'un verbe qui le suit immédiatement. Le dernier mot des *Euménides*, celui qui marque l'achèvement de *L'Orestie* (avec d'autant plus de solennité qu'il fait l'objet d'une répétition), est « chants ». De ces « dieux » liminaires jusqu'au terme de ces « chants », le mouvement – une traversée de plusieurs milliers de vers – a peut-être été voulu par le poète; personnellement, j'en suis convaincu; mais au fond, peu importe cette conviction, du moment que les faits sont là : tels sont bien les premier et dernier mots de cette œuvre, et la tâche première du traducteur consiste à tenter de préserver au moins la possibilité du mouvement qu'ils dessinent peut-être en s'efforçant de les traduire à leur place. C'est donc là – dès le premier mot – que les difficultés commencent. Sans doute peut-on traduire « Aux dieux je réclame la délivrance de mes épreuves » à condition de soutenir que le complément indirect est ressenti comme constituant un tout. Mais quelque chose de la puissance inaugurale de l'attaque ne s'est-il pas déjà émoussé? D'un autre côté, si l'on traduit par « Dieux, délivrez-moi de mes épreuves », l'introduction de l'impératif n'est-elle pas également discutable? Et pour trancher, le traducteur de théâtre peut-il tenir compte de la représentation qu'il se fait de la plus ou moins grande efficacité « profératoire » de la solution qu'il proposera au comédien chargé de l'incarner, ou doit-il mobiliser toutes les ressources de la syntaxe française pour restituer le mouvement de la phrase grecque, au risque soit d'introduire des valeurs sémantiques absentes de l'original, soit de tirer d'une expression simple un équivalent d'une étrangeté assumée, laissant à l'acteur le soin d'en tirer parti? S'il faut, en d'autres termes, rendre à la fois le sens et sa distance, à quelle aune mesurer, dans chaque cas, la proximité ou son contraire? La difficulté est d'autant plus grande qu'Eschyle joue d'une palette de figures dont nous ignorons à peu près complètement comment son public pouvait les percevoir, mais qui peuvent paraître à nos oreilles d'une extraordinaire complexité. La tentation

est grande de traduire terme à terme chacune de ces figures, sans préjuger en rien de ce qu'un public actuel pourra en saisir dans la durée fugace d'une représentation. Mais le texte est d'une telle densité que le mouvement dramatique risque d'en être entravé – d'autant plus que la langue française ne dispose pas des ressources elliptiques du grec, qui peut condenser en quelques mots composés tous les éléments d'une image complexe. Et pour s'en tenir à des termes simples, pour peu que leur emploi fasse résonner simultanément plusieurs harmoniques, il n'y a plus qu'à s'avouer vaincu dans une note en bas de page : au vers 832 des *Euménides*, quand Athéna invite les Érinyes à ne pas maudire le sol athénien et à laisser dormir l'ardente amertume d'un noir «*kûma*», elle peut songer aussi bien à identifier le venin de leur malédiction à une «vague» ou une «houle» (aussi amère que les flots marins de Poséidon, qui inonda jadis le sol attique, dans son dépit de n'avoir pas été désigné comme divinité poliade) qu'à un «germe» mortifère dont le seul fruit serait la stérilité : les deux acceptions du terme grec (qui évoque de façon générale l'idée d'une croissance par enflure ou gonflement) sont recevables, puisque le contexte semble précisément construit de façon à les suggérer ensemble. Ainsi, les traducteurs doivent non seulement à chaque fois amener à nouveaux frais les exigences du rythme à composer avec celles de la syntaxe, mais souvent déterminer à leur corps défendant l'image dont le comédien pourra s'emparer (pour l'imagination de l'interprète, un «germe» n'est pas un «flot»). Au moins tous s'accordent aujourd'hui à s'appuyer aussi fidèlement qu'il se peut sur le retour (parfois obsédant) de termes dont les nuances font elles-mêmes l'objet d'une mise en œuvre dramatique : si Apollon, au vers 83 des *Euménides*, reprend quasiment mot pour mot une expression du veilleur au premier vers de l'*Agamemnon*, il faut traduire en conséquence, car la distance même qui sépare les deux passages – deux pièces, mille huit cent trente vers – fait partie intégrante de leur signification. Chaque détail textuel peut ainsi s'avérer inscrit dans un réseau plus large, contraignant le traducteur à aller et venir sans cesse du local au global : lorsque pour la première fois Clytemnestre s'adresse directement à Agamemnon, elle mentionne l'absence de leur enfant, qui constitue le garant de leur lien conjugal (v. 877-879); or elle fait attendre le nom de l'enfant jusqu'au bout de la phrase et joue de la grammaire de telle sorte qu'un auditeur non prévenu peut fugitivement estimer que la reine fait ici allusion à Iphigénie plutôt qu'à Oreste :

«[...] voilà pourquoi notre enfant n'est pas là,
la caution de ta foi et de la mienne,
alors qu'il le fallait – Oreste.»

S'il est difficile de rendre un tel effet en français, il l'est bien plus encore de le conserver tout en lui conférant la couleur rythmique qui permettra à l'interprète de le proférer au plateau. Mais il y a plus : cet usage du nom comme bombe à retardement, que l'on pourrait prendre pour un détail fugitif, à l'efficacité strictement ponctuelle, participe en fait d'une économie poétique plus vaste qui s'étend sur

toute la trilogie. C'est ainsi que Clytemnestre se garde soigneusement de saluer Agamemnon par son nom lorsqu'elle l'accueille (ce que mettent en relief les sept paraphrases qu'elle invente à la place de ce nom évité – « chien gardien de l'étable », « câble sauveur du vaisseau »... v. 896-901), comme si « Agamemnon » ne devait plus être pour elle que le nom d'un cadavre, dont elle diffère la nomination effective jusqu'au vers 1404, lorsqu'elle exulte au-dessus de la dépouille royale. De même, le chœur ne parle d'Atrée qu'une fois contraint et forcé par Cassandre, qui elle-même a dû rester en scène pendant plus de deux cents vers, simple présence anonyme, avant que Clytemnestre ne l'identifie formellement. Le nom d'Égisthe, qui se fait attendre jusqu'au vers 1436, pourrait appeler des remarques analogues. Et tout le début des *Choéphores* est commandé par le mouvement qui portera Oreste à prononcer le mot « mère » en assumant explicitement la nécessité du matricide (mais le nom de la reine n'est prononcé que par le serviteur épouvanté qui cherche à lui annoncer la mort d'Égisthe). Dernier exemple, pour en revenir à Iphigénie, bien que le chœur ait longuement raconté son sacrifice, jamais elle n'est nommée avant que Clytemnestre, exultant sur le cadavre d'Agamemnon, n'invoque cet égorgement comme l'une des causes qui motivèrent son crime. En somme, la plupart des noms propres sont eux-mêmes masqués avant d'être dévoilés et paraissent ainsi soumis à la grande loi qui préside à la dramaturgie de l'*Agamemnon* (une longue tension silencieuse qui ne prend tout son sens qu'au terme du mouvement, quand cette tension est résolue en pleine lumière). Peut-on espérer qu'un public contemporain soit sensible à cette stratégie et sache entendre, par exemple, que le long récit du sacrifice d'Iphigénie sert aussi à manifester que le nom de la victime reste tu ?

S'il peut paraître paradoxal qu'un traducteur en vienne à s'interroger sur les silences que le texte met en œuvre, cela n'est pourtant qu'un aspect particulier de sa tâche, et l'on voit pourquoi, face à de tels poèmes, un metteur en scène ressent souvent la nécessité de travailler sur une version nouvelle : le traducteur qui l'élabore à sa demande, du fait même qu'il aura été confronté pas à pas à la lettre de l'original, est à même de lui signaler ces nuances. À ce moment, est-il encore traducteur, est-il déjà dramaturge ? Disons que si le metteur en scène souhaite introduire le nom d'Iphigénie à l'endroit indiqué dans une version scénique, la modification, ainsi opérée en toute conscience, peut recevoir l'aval du dramaturge ; il est en revanche douteux que le traducteur ait pris de lui-même une telle décision. Car il ne lui appartient pas de préjuger de la nécessité d'identifier en ce point du texte la fille d'Agamemnon. En revanche, la volonté du metteur en scène d'accorder plus de relief à tel ou tel aspect de l'œuvre peut justifier, aux yeux de ce dernier, certaines modifications qu'il lui appartient de discuter le cas échéant avec un dramaturge (en l'occurrence, il peut sembler préférable de faciliter à un public contemporain l'accès aux questions que soulève la tragédie en marquant nettement l'identité de la victime du sacrifice). Je n'ignore pas ce qu'une telle distinction a de spécieux ; disons, pour l'exprimer autrement, que si je ne puis, en qualité de traducteur, m'empêcher

d'intégrer à la version d'un texte certaines modifications liées à l'image que je me fais de sa réception possible, je m'efforce au moins de ne pas préjuger de ce que pourrait être sa mise en œuvre scénique.

Tchekhov : *La Cerisaie*, acte II, entrée de Gaiev

Le deuxième acte s'ouvre sur un dialogue entre domestiques, car la petite Douniacha, depuis que Yacha est rentré de Paris, a tout à fait succombé à son charme. Leur tête-à-tête amoureux est interrompu par le retour des maîtres (Yacha ne tient pas à être surpris en compagnie d'une demoiselle d'aussi basse condition) : Lioubov, qui est encore pour quelque temps maîtresse de la Cerisaie, et son frère Gaiev sont allés déjeuner en ville, en compagnie de Lopakhine, l'ancien moujik enrichi. Dès leur entrée en scène, il apparaît que ce dernier n'a pas fait beaucoup de chemin depuis le premier acte. Il a beau insister, Lioubov ne s'est toujours pas résolue à vendre sa propriété pour en faire des lotissements. À vrai dire, il n'est même pas sûr qu'elle l'écoute, ni même qu'elle l'entende. Lopakhine lui demande un seul mot : « Oui ou non ? Rien qu'un mot ! », mais la belle dame a la tête ailleurs, et puis l'odeur du cigare que fumait Yacha l'incommode. Gaiev n'est pas plus attentif. Voici sa réplique, dans la belle traduction d'André Marcowicz et Françoise Morvan : « GAIEV : Ils ont construit le chemin de fer, tenez, c'est très commode maintenant. (*Il s'assied.*) On est allés en ville, on a déjeuné... la rouge au centre ! Si je pouvais d'abord rentrer à la maison, faire une petite partie... »

Décidément, personne ne prête attention à Lopakhine : madame trouve que ça sent mauvais, monsieur son frère ne songe qu'au billard... Jusqu'ici, rien de bien extraordinaire, rien qui attire l'attention à la lecture. Mais au cours du travail à la table, alors que Gilles Arbona (qui devait interpréter le rôle dans la mise en scène de Georges Lavaudant) prêtait pour la première fois sa voix à ce passage, je me suis brusquement demandé pourquoi Gaiev disait « tenez » – à l'oreille, ce pluriel me paraissait subitement avoir quelque chose d'insolite. Mais quoi, exactement ? J'ai d'abord voulu savoir à qui Gaiev pouvait adresser cet impératif. Il n'y a que deux personnes en scène à ses côtés : Lioubov et Lopakhine. Comme Gaiev tutoie toujours sa sœur, il est apparemment exclu que la remarque ne s'adresse qu'à elle : dans ce cas, il aurait dit « tiens ». Restent deux possibilités : Gaiev adresse ce mot soit à ses deux compagnons (et ce « tenez » est bien un pluriel) soit au seul Lopakhine (et ce « tenez » est une forme de politesse). Mais pourquoi donc prendrait-il ce dernier à témoin qu'« ils ont construit le chemin de fer, [...] c'est très commode maintenant » ? Lopakhine le sait très bien. Il le sait même mieux que personne, puisque c'est précisément l'existence de cette nouvelle ligne, reliant la ville à la campagne, qui lui a suggéré l'idée de spéculer sur la hausse des prix du foncier qu'entraînerait inévitablement une demande accrue de terrains où bâtir des villégiatures. Lioubov, en revanche, a vécu à Paris plusieurs années ; à son départ, le chemin de fer n'existait peut-être pas encore. Elle est la seule personne présente à qui l'observation de Gaiev

pourrait à la rigueur apprendre quelque chose. Mais comme on l'a vu, il est exclu que cette remarque ne soit adressée qu'à elle seule. C'est ainsi, par élimination, que l'on en vient à retenir la dernière hypothèse qui tienne : Gaiev ne peut apparemment adresser sa réflexion qu'à ses deux compagnons. Pourquoi donc, cependant, cette solution continuait-elle à me paraître forcée ? N'était-ce dû qu'à son incongruité – car enfin, une fois encore, pourquoi donc Gaiev voudrait-il partager cette pensée avec Lopakhine ? Et pourquoi lui adresserait-il ainsi des propos qui ne répondent en aucune façon à ce que Lopakhine vient lui-même de dire ? Devant ce genre de problème, un dramaturge n'a guère le choix : il peut jeter un coup d'œil sur d'autres traductions, revenir à l'original ou consulter le traducteur.

Voici donc deux autres traductions de la même réplique. La première, due à Denis Roche, remonte à 1922 ; la seconde, de Génia Cannac et Georges Perros, date de 1961.

« GAIEV : Il est tout de même commode qu'on ait fait ce chemin de fer (*Il s'assied.*), nous avons pu aller en ville et y déjeuner. La jaune au milieu !... Je devrais aller à la maison, jouer une partie. »

« GAIEV : Depuis qu'on a construit un chemin de fer, c'est devenu bien pratique. (*Il s'assoit.*) On s'est promené en ville, on a déjeuné... Je carambole en trois bandes ! Je voudrais bien rentrer pour faire une partie de billard... »

Comme on voit, la comparaison est plutôt infructueuse, mais semble indiquer (ce que d'autres versions confirment) que Gaiev, ici, ne prend personne à témoin. Pour autant que j'en puisse juger, le seul terme qui puisse lui correspondre dans l'original russe n'est pas une forme verbale, mais une particule adverbiale (que Roche a sans doute rendue par « tout de même »). André Marcowicz, interrogé sur ce point, le reconnut volontiers : son « tenez » devait être considéré comme ayant avant tout une valeur non pas interpellative, mais exclamative. Autrement dit : toutes les solutions envisagées ci-dessus étaient fausses ; Gaiev ne s'adressait ni à ses deux compagnons ensemble, ni à l'un ou l'autre exclusivement. Il ne faisait que parler à haute voix. Et le texte, à lui seul, ne permettait de déterminer ni la visée ni la portée de son adresse. Et c'est alors que je compris pourquoi, en cours de lecture à la table, ce « tenez » m'avait soudain gêné. C'est qu'à la table, j'avais commencé à m'imprégner inconsciemment d'un fait tout simple : jamais Gaiev n'adresse directement la parole à Lopakhine. Est-ce par snobisme de classe ? par inconscience ? par indifférence ? Peu importe ici. Il suffit d'observer que jamais ces deux-là ne dialoguent. Ou plutôt, que leurs dialogues donnent quelque chose comme ceci, qui figure presque immédiatement à la suite de la réplique citée : « LOPAKHINE : Rien qu'un mot ! Mais donnez-moi une réponse !

GAIEV (*bâillant*) : Pardon ? »

Quel est l'intérêt de ce genre d'observation ? Elle permet, bien entendu, d'éclairer le

mouvement d'une scène particulière. Surtout, elle pousse à se demander si d'autres personnages entretiennent des rapports analogues. Ou plus généralement, à rechercher qui adresse la parole à qui dans *La Cerisaie*, mais aussi de quelle façon et selon quels modes. Pour prendre une métaphore balistique, il ne faut pas seulement déterminer quel point est visé par telle ou telle phrase, mais aussi quelle est la portée et la précision de son tir. Il n'est évidemment pas question d'aborder ces questions ici, mais notons tout de même que leur examen conduit à constater qu'à certains égards, *La Cerisaie* est comme une étude (je ne sais si elle est exhaustive) des façons dont les situations de dialogue peuvent être ratées, faussées, évitées, ignorées, sabotées, etc. Pour le dire autrement, il n'y a pas que le vieux Firs qui soit sourd dans cette pièce. Tout le monde l'est à sa façon. Et toute la bonne volonté du monde n'y change rien – même dans les moments de plus grande sincérité réciproque, il y a toujours, dans le discours de l'autre, quelque chose que tel ou tel sujet, pour l'une ou l'autre raison, ne peut entendre. Voyez les fins des actes qui offrent de ce phénomène dramatique des exemples particulièrement nets. Dans le premier, Ania s'endort alors que Varia lui fait part de ses soucis domestiques. Dans le deuxième, le vieux Firs, plus ou moins sourd, ne perçoit qu'à peine les confidences de Charlotta; quant aux siennes, elles sombrent dans une telle incohérence que sa camarade d'un soir renonce à y comprendre quoi que ce soit. Dans le troisième, Ania, à genoux devant sa mère effondrée, l'invite à partir avec elle et à planter « une nouvelle cerisaie », mais Lioubov demeure prostrée sans réagir. Reste la fin du quatrième et dernier acte qui semble constituer une exception : contrairement aux précédents, celui-ci s'achève avec un seul personnage en scène. Où donc serait le témoin auquel Firs s'adresserait, l'auditeur condamné à ne pas le saisir tout à fait ? La réponse est peut-être dissimulée dans un détail de la didascalie finale : « On entend un bruit lointain, comme s'il venait du ciel, le bruit d'une corde cassée, mourant, triste ». Deux actes plus tôt, une autre didascalie suivait, à treize répliques de distance, un passage hors scène d'Epikhodov le malchanceux (surnommé « Vingt-deux malheurs ») jouant de la guitare. En voici le passage essentiel : « Soudain résonne un bruit lointain, comme s'il venait du ciel, un bruit de corde qui se casse, un bruit mourant et triste ». Il faut savoir gré à André Marcowicz et Françoise Morvan d'avoir traduit le texte aussi littéralement : seule cette littéralité permet d'associer sans équivoque le bruit de l'acte IV avec celui de l'acte II, et donc de soupçonner que derrière un premier coup de théâtre (la solitude de Firs, que tous ont oublié et abandonné dans la Cerisaie désertée) Tchekhov nous en a réservé un second, plus secret : le spectateur qui avait, comme tout le monde, oublié Firs, a en effet oublié aussi qu'Epikhodov a été nommé intendant du domaine et rôde donc encore dans les parages. De quel côté faut-il donc situer l'auditeur manquant, dont la construction parallèle des trois fins d'acte précédentes invite à postuler néanmoins la présence : du côté du lointain, dans les coulisses où continue d'errer l'intendant invisible, ou plutôt du côté de la salle, où le public, jusqu'ici spectateur des malentendus et des points aveugles des autres, se découvre peut-être à son tour pris à ce jeu ?

Shakespeare : *Le Roi Lear*, acte V, scène III, v. 280 sqq.

La dernière tirade de Lear avant sa mort compte six vers et demi. Il la prononce en tenant dans ses bras sa fille morte. Ces quelques mots sont absolument simples et rigoureusement intraduisibles. Les voici, dans le texte original avec la ponctuation de l'Oxford University Press¹ :

«*LEAR: And my poor fool is hanged. No, no, no life?
Why should a dog, a rat, a horse have life,
And thou no breath at all? Thou'lt come no more.
Never, never, never, never, never.
(To Kent) Pray you, undo this button. Thank you, sir.
Do you see this? Look on her. Look, her lips.
Look there, look there.*»

À quoi tient ici l'intraduisible? Suivons le fil du texte.

- (1) L'identité du «*fool*» victime de pendaison est incertaine. S'agit-il du fou de Lear qui a disparu dans le courant de l'acte IV et dont beaucoup de commentateurs pensent que son interprète jouait également le rôle de Cordélia? Ou est-ce sa fille que Lear désigne par ce terme, pris ici en un sens affectueux (cf. *Roméo et Juliette*, acte I, sc. III, v. 32, ou *Antoine et Cléopâtre*, acte V, sc. II, v. 293)?
- (2) Les trois «*no*» sont phonétiquement identiques, mais ne sont pas grammaticalement homogènes : les deux premiers sont des adverbes négatifs («non»), tandis que le dernier est employé adjectivement («*no life*» a pour équivalent français «pas de vie»).
- (3) «*Have life*», à la rigueur, pourrait se rendre par «avoir de la vie» (par opposition à «*to be alive*», «être en vie») – comme si la vie était une substance fractionnable en portions, susceptible d'être possédée en plus ou moins grande quantité. Mais une telle traduction risquerait de perdre la légèreté de l'original.
- (4) La même remarque s'applique à «*no breath at all*», «pas de souffle du tout». Notons au passage que Lear est obsédé par les questions de possession et de quantité (et notamment de maximum ou de minimum). Ce thème caractéristique parcourt toute l'œuvre, depuis l'attribution des parts de son royaume à celles des filles du roi qui sauront exprimer le plus d'amour filial jusqu'à la suppression progressive de sa garde de cent hommes par Goneril et Régane.
- (5) Cinq fois de suite, Lear dit «*never*». Sur quel ton? Quoi qu'il en soit, le terme anglais commence par un marqueur de négation : un «*n*» initial typique, dont la traduction française «jamais» est dépourvue. C'est ainsi, et c'est inévitable; sans doute. Mais du coup, le réseau que forment les expressions négatives dans *Lear* ne peut être restitué. Or ce réseau remplit une fonction dramatique. Il est en particulier

1. - Ponctuation reproduite dans SHAKESPEARE William, *Œuvres complètes. Tragédies*, GRIVELET Michel et MONSARRAT Gilles (ss dir.), Robert Laffont, 1986, tome II.

associé aux rapports tourmentés qu'entretiennent Lear et Cordélia. Lorsqu'elle refuse de réciter devant lui une déclaration d'amour hyperbolique, il lui suffit de dire qu'elle n'a rien à dire (acte I, sc. I, v. 80 *sqq.*) :

«CORDELIA: *Nothing, my lord.*

LEAR: *Nothing?*

CORDELIA: *Nothing.*

LEAR: *Nothing will come of nothing. Speak again.* »

Mais Cordélia ne trouvera rien de plus à ajouter et sera bannie. Quand elle retrouve enfin son père, celui-ci, en revenant à lui, se déclare certain qu'elle ne l'aime pas, car elle, du moins, contrairement à ses deux sœurs, aurait bien des motifs de lui faire du mal. À cela, Cordélia répond (acte IV, sc. VI, v. 68) : «CORDELIA: *No cause, no cause.* »

Trois scènes plus loin (acte V, sc. III), père et fille ont été faits prisonniers. Cordélia serait prête à affronter « ces filles et ces sœurs », mais Lear s'y refuse absolument (v. 8) : «LEAR: *No, no, no, no. Come, let's away to prison.* »

Le destin de cette relation, comme on le voit, est scandé par des négations répétées. Et voici que ces coups de boutoir concentrent soudain leurs effets : dans les trois vers précédents, «no» revient cinq fois – et la négation se prolonge dans cet extraordinaire vers 283, dont le ton ou l'effet tient à la fois du glas, du cri, de la stupeur «écholalique» et du point d'orgue.

(6) À qui Lear s'adresse-t-il lorsqu'il demande à un «sir» de défaire un bouton? Sans doute à Kent (que Lear n'est plus en mesure de reconnaître), mais l'indication a été ajoutée par les éditeurs. De même, sur quoi Lear souhaite-t-il attirer l'attention lorsqu'il invite un ou plusieurs membres de l'assistance à regarder les lèvres de Cordélia? Selon les uns, il a cru les voir tressaillir et surprendre sur elles l'ombre d'un souffle, Lear aurait alors, dans son égarement, succombé à sa joie (comme Gloucester quelques instants auparavant). Selon les autres, il soutient du regard, face à face, et avec une lucidité affreuse, la mort de Cordélia : c'est alors le désespoir qui achève le vieux roi. Aucun argument textuel ne paraît permettre de trancher en faveur de l'une ou de l'autre lecture, qui reposent d'ailleurs toutes deux sur le même postulat implicite : à savoir, que Lear est encore en état, comme il l'affirmait un peu plus tôt, de savoir « quand on est mort et quand on est vivant » (v. 234). Que voit-il donc, qu'essaie-t-il à son tour de faire voir, en répétant, cinq fois en deux vers, des verbes de perception (dont quatre fois «look»)? On ne sait pas. Cela concerne les lèvres de Cordélia, voilà tout. Un minuscule point de couleur, à peine visible, sur l'un des visages présents en scène. Ce sont ces lèvres qui ont refusé d'entrer dans le jeu des grandes déclarations d'amour (acte V, sc. I) et dont Lear espérait qu'elles chanteraient avec lui, parleraient, prieraient avec lui, raconteraient avec lui des histoires en prison (acte V, sc. III, v. 8-14). Sur cette bouche, siège d'une voix et d'un souffle évanouis (acte V, sc. III, v. 235-237 et 245-247), on ne peut pas savoir ce que les yeux fatigués de Lear distinguent encore (cf. v. 253 : «*Mine eyes are not o'th' best*»,

que l'on peut traduire, pour aller vite, par «j'y vois très mal»), ni même s'il y a distinction. Peut-être, après tout, confond-il bel et bien son pauvre fou et sa pauvre Cordélia. Tout ce que l'on peut dire, c'est qu'il faudrait pouvoir traduire de façon à conserver ces ambiguïtés (afin de placer chaque spectateur singulier devant la même indécision), mais aussi à rendre sensibles (et pourtant presque imperceptibles) les liens entre ce passage et toutes les scènes entre Lear et Cordélia. Et le tout, en restituant la splendide simplicité de ces derniers mots d'un homme dont le cœur se rompt et dont l'état intime ne serait lisible que pour qui saurait déchiffrer ce qu'il tente de faire voir sur le visage de celle qu'il aime. Tout cela, évidemment, est impossible, ce n'est donc pas sans indulgence que le lecteur curieux ira vérifier les mérites respectifs des différentes tentatives. Au moins le traducteur de théâtre peut-il s'efforcer de préserver le jeu du matériau, sans préjuger du ton sur lequel ces quelques vers sont prononcés : car Shakespeare a réussi cette gageure de faire de l'indécidable même (et qui, s'il se peut, ne se décide qu'en scène) un comble de l'émotion.

La mise en scène et le texte

 **Béatrice Picon-Vallin,**
chercheuse au CNRS

L'art de la mise en scène naît de l'association de plusieurs arts, convoqués ensemble sur le plateau : il résulte de la collaboration de plusieurs artistes rassemblés. L'alchimie, les proportions, la composition de cette œuvre collective, constituent l'une des grandes questions de l'esthétique théâtrale des XIX^e et XX^e siècles. C'est Richard Wagner qui, au milieu du XIX^e, lance le concept de *Gesamtkunstwerk* (« œuvre d'art totale » ou « œuvre d'art commune », selon les traducteurs). Ce terme a suscité de multiples commentaires et interprétations. Wagner parle de « ronde des arts frères », poésie, musique et danse, collaborant dans la nostalgie d'un théâtre des origines, la tragédie grecque : « L'œuvre d'art commune suprême est le drame [...] elle ne peut exister que si tous les arts sont contenus en elle dans leur plus grande perfection [...] aucun art isolé ne peut se révéler dans le drame au public commun et pour une complète intelligence, que par une communication collective avec les autres arts ; car l'intention de chaque genre d'art isolé n'est réalisée qu'avec le concours intelligible de tous les arts. »

Pour Wagner, il n'est pas question de mélange des arts, mais de « ronde alternée » de trois arts, unis dans leur plein épanouissement, dans leur pureté, pour créer ensemble le drame.

Parmi les commentateurs et interprètes de cette proposition, le Suisse Adolphe Appia avancera l'idée de « synthèse des arts » dans son utopie de « l'art vivant », seul mode possible d'existence des arts autrement dépravés dans leur isolement. Sa théorie de l'art vivant s'oppose au chaos d'un rassemblement superficiel de différents arts et impose une hiérarchie et des choix. Elle implique pour chacun des transformations. Dans cette synthèse des arts qu'est l'art vivant, la poésie devient autre : elle n'est plus un art du mot, mais devient profondément liée à la musique, l'une conditionnant l'autre.

Brecht, grand critique de Wagner, fustige l'idée de « fusion des arts » qu'il croit saisir, comme beaucoup d'autres, dans le *Gesamtkunstwerk* et qui lui semble corrélative d'un pouvoir hypnotique sur le spectateur. Il avance l'idée de « collaboration à distance » : « Tous – comédiens, scénographes, sculpteurs de masques, tailleurs de

costumes, musiciens et chorégraphes – unissent leurs arts pour l'entreprise commune où ils n'abandonnent pas leur autonomie.» Les arts frères sont invités à se rassembler sans fusionner dans l'œuvre théâtrale et «le commerce qu'ils entretiennent consiste en ceci qu'ils se distancient réciproquement».

Le théâtre, art autonome

La représentation théâtrale semble donc être une figure emblématique de l'hétérogénéité artistique, la scène étant le lieu de convocations, concertations, fusions, ajustements, entretiens à distance, montages, interactions, de tous les arts qui collaborent à l'œuvre commune, en se transformant ou non, en visant une création de type homogène ou dissonant. La mise en scène, art nouveau et marquant du XX^e siècle, régule les transactions entre littérature dramatique, jeu de l'acteur, peinture, sculpture, architecture, musique, danse, chant, etc. Les appels à collaboration sont d'ailleurs de plus en plus nombreux, puisque, au fur et à mesure qu'avance le siècle, se voient convoqués dans la ronde des arts frères des arts dits «mineurs» tels que le cirque et des arts nouveaux comme le cinéma, la vidéo, les nouvelles images. «La mise en scène, c'est la spécialisation la plus large du monde», en vient à dire Meyerhold.

Les «schémas pour l'étude du spectacle» que fait publier le grand metteur en scène soviétique en 1919 (première tentative d'ordre scientifique de saisie des modalités de la création d'une mise en scène) montrent clairement l'activité à la fois individuelle et collective de tous les créateurs (auteur, musicien, décorateur, acteur, metteur en scène), les processus de travail, la décomposition (dans le travail de préparation et dans le processus de réception) de chaque art en ses matériaux constitutifs, et le rôle du dernier créateur, le spectateur, dans l'œil duquel se combinent et se fixent tous les éléments du spectacle, objet éphémère par essence. Les différents schémas placent le texte et le travail sur le texte en des points différents des processus de création et de réception, et parfois même ils l'oblitérent.

En fait, l'art de la mise en scène, apparu en Europe comme art et comme métier à la fin du XIX^e siècle (le mot lui-même précède cette fonction complexe), appelle les artistes conscients de sa nouveauté et de son importance, à définir le théâtre, qui souffre de l'hétérogénéité de ses composants, non plus comme l'union, la collaboration ou la fusion des divers arts qui le constituent, mais comme «un art indépendant, au même titre que la musique, la peinture, la danse» qui y collaborent. Telle sera la formule d'Artaud dans *Le Théâtre et son double*, c'est aussi celle de Meyerhold en 1918 : «Le théâtre est un art indépendant, il exige la soumission de tout ce qui fait partie de son domaine à des lois théâtrales uniques. Tout art et toute technique engagés au théâtre doivent être perçus d'un point de vue théâtral.» Telle est

d'abord, dès 1905, la formule de E. H. G. Craig qui verra «le théâtre de l'avenir» engendrer un art autonome, «art indépendant et créateur» qu'il caractérise d'abord comme un art du mouvement, nuancant cependant cette idée en ces termes : «Voici de quels éléments l'artiste du théâtre futur composera ses chefs-d'œuvre : avec le mouvement, le décor, la voix. N'est-ce pas tout simple ?

J'entends par mouvement, le geste et la danse qui sont la prose et la poésie du mouvement.

J'entends par décor, tout ce que l'on voit, aussi bien les costumes, les éclairages, que les décors proprement dits. J'entends par voix les paroles dites ou chantées en opposition aux paroles écrites ; car les paroles écrites pour être lues et celles écrites pour être parlées sont de deux ordres entièrement distincts.»

Cette affirmation de l'autonomie de l'art théâtral met le texte de théâtre en danger. Mais à l'époque où émerge en Europe la mise en scène, le texte de théâtre est déjà en crise. En fait, cet art apparaît en même temps que le drame se dégrade. Zola, dans *Le Naturalisme au théâtre*, constate sa mort et avant lui, au début des années 1850, les Concourt l'ont déjà fait. Le renouvellement de l'art dramatique auquel Zola, puis Antoine appellent concerne non seulement le texte, mais aussi les conditions de la réalisation de ce texte à la scène.

Quand la mise en scène se développe, elle perd son sens initial, organisationnel, qui recouvre le travail du régisseur comme «art de régler l'action scénique sur toutes ses faces et sous tous ses aspects, gestion des décors, des accessoires, des costumes, des comédiens». Dans ses *Causeries sur la mise en scène*, en 1903, André Antoine distingue dans le travail du metteur en scène une partie «toute matérielle, c'est-à-dire la constitution du décor servant de milieu à l'action, le dessin et le groupement des personnages» et une partie «immatérielle, c'est-à-dire l'interprétation et le mouvement du dialogue». La mise en scène moderne est donc fondée sur la dimension interprétative, sur une vision de l'œuvre (en France, on dira souvent «lecture»). Mettre en scène ne signifie donc plus organiser, diriger des éléments disparates, mais penser le texte, lui imprimer sa vision. Le metteur en scène est celui qui passe l'œuvre au fil de son regard : de Craig, pour qui le plateau doit d'abord donner à voir, à Mnouchkine, la vision scénique est première.

L'ouvrage de Louis Becq de Fouquières, *L'Art de la mise en scène*, publié en 1884 est révélateur : constatant la naissance d'un art de la mise en scène, il en pressent les menaces pour l'œuvre écrite (rappelons le contexte de dégradation du drame, d'indigence des textes, de déploiement du spectaculaire, avec le concept de *clou*) et s'attache à énoncer un certain nombre de règles, pour la préserver des violences visuelles de la mise en scène. Il veut ranger cet art neuf sous la tutelle de l'écrit : «Dans la représentation d'une œuvre dramatique, tout ce qu'au-delà d'une certaine limite un directeur ajoute, pour le plaisir des yeux ou pour celui de l'oreille, détruit

l'intégrité d'un plaisir qui n'aurait dû être destiné qu'à l'esprit.» Selon une approche normative, la première réflexion construite sur la mise en scène s'appuie donc sur une conception «textocentrique», propre à l'Occident, en particulier à la culture française, et qui persiste encore aujourd'hui. Becq de Fouquières tente de la contenir dans des normes acceptables (justesse, proportion, hiérarchie, non-priorité). Loin d'être l'apologie d'un art qui naît, son livre en énumère les risques, tente de «légiférer», affirme que chaque mise en scène n'a pour but que de disparaître, d'être oubliée. Mais paradoxalement, au détour de certains paragraphes, il en perçoit tout l'avenir fécond, puisque cet art serait capable, à certaines conditions, «d'agrandir la superficie dramatique».

Le théâtre et l'écrit : transformation ou suppression du texte

La mise en scène met donc en crise le texte de théâtre, jusqu'à faire envisager son éviction et suggérer la possibilité d'un théâtre sans texte. Craig écrit en 1905 : «Il n'y aura(it) plus de pièce au sens où vous l'entendez aujourd'hui.» «Est-ce à dire, demande l'amateur de théâtre, qu'on ne devrait jamais jouer *Hamlet*? À quoi bon l'affirmer! répond le régisseur, on continuera de le jouer quelque temps encore et le devoir de ses interprètes sera de faire de leur mieux. Mais viendra le jour où le théâtre n'aura plus de pièces à représenter et créera des œuvres propres à son art.»

En 1908, dans l'article *Des pièces, des littérateurs et des peintres au théâtre*, Craig parle d'un art du théâtre si élevé qu'il «ne nous présentera pas d'images définies telles que les créent les peintres et les sculpteurs, mais nous dévoilera la pensée, silencieusement, par le geste, par des suites de visions. [...] le Théâtre n'a rien à faire avec le peintre ou la peinture, pas plus qu'avec l'auteur et la littérature».

Dès 1905, il propose la série plastique des *Steps*, drames du silence, par opposition au drame du langage. Il ne s'agit de rien de moins que de libérer le théâtre de la tyrannie de la littérature. Cette expression vient également sous la plume de Meyerhold, comme sous celle d'Artaud qui, dans tous les textes du *Théâtre et son double*, s'oriente vers «l'idée d'une pièce faite sur la scène directement». «C'est la mise en scène, écrit-il, qui est le théâtre beaucoup plus que la pièce écrite», et il condamne «un théâtre qui soumet la mise en scène et la réalisation [...] au texte», comme «un théâtre d'idiot, de fou, d'inverti, de grammairien, d'épicier, d'antipoète et de positiviste, c'est-à-dire d'Occidental». Sous le double choc de la révélation du théâtre oriental et des possibilités de la mise en scène, il remet en question «le théâtre tel que nous le concevons en Occident (qui) a partie liée avec le texte et se trouve limité par lui. Pour nous, au théâtre, la parole est tout et il n'y a pas de possibilités en dehors d'elle; le théâtre est une branche de la littérature.»

L'éviction du texte annoncée et désirée par Craig est la phase radicale des transformations que le metteur en scène peut imposer au texte. Elle est ce point d'utopie théâtrale qui éclaire l'histoire du théâtre du XX^e siècle, soit qu'elle suscite des réactions ironiques comme celles d'Antoine, soit qu'on la prenne au sérieux pour réfléchir aux différents modes de création scénique, soit qu'on la réalise en partie : ainsi Robert Wilson et son «théâtre d'images».

Le régime du texte de théâtre : un statut de variabilité

Nous nous intéresserons ici non à ce point ultime, mais aux différentes marques, non d'une redondance accumulatrice telle que la pratique le naturalisme. Mais la transformation du statut du texte va plus loin encore. Meyerhold écrit en 1912 : «Les paroles au théâtre ne sont que des broderies sur le canevas des mouvements.», renversant la conception cliché et faisant jaillir dans le préjeu les paroles du mouvement, non l'inverse. Comme Craig, il fonde le théâtre sur le mouvement, sur sa construction à partir de l'analyse de l'action dans le texte dramatique qui peut être même dans un premier temps joué de façon muette. Le texte n'a plus de place privilégiée. Ainsi dans le cas d'un spectacle en langue étrangère comme *Loups et brebis* d'Ostrovski, mis en scène par Piotr Fomenko, la réceptivité du public français (à Avignon en 1998), privé du surtitrage, montre que, indépendamment du texte russe, une grande partie de l'information et des émotions passe par les mouvements, les expressions, les rythmes, les intonations, les sons, la musique, la lumière. Et *L'Invité de pierre* de Pouchkine qui ne comporte qu'une dizaine de pages de dialogues dure dans la mise en scène du même Fomenko une heure et demie...

Une « mise en ordre » instable

Craig se définit comme quelqu'un qui cherche à «mettre les choses en ordre», c'est-à-dire à déterminer les conditions des transactions artistiques dans l'œuvre de théâtre. Contrairement à Wagner, il affirme que ces relations ne vont pas s'établir entre les arts, mais entre leurs matériaux constitutifs, entre les moyens d'expression et, à l'opposé d'Appia, nie toute hiérarchie, mais prône la combinaison. À l'union des arts, il substitue donc celle de leurs divers moyens d'expression-mouvement, lumière, espace, couleur, son – tous situés sur le même plan. Pour le Tchèque Jindrich Honzl, dans la lignée de Jan Mukarovsky, l'union des arts dans le théâtre est dangereuse, il n'est pas «l'entrepôt des autres arts». L'œuvre théâtrale est une construction dont les facteurs sont reliés par le signe dynamique de y interrelations et non pas le signe statique de l'addition. Il souligne la mobilité du signe théâtral, où le son peut devenir texte, le texte son, la musique image, etc. Il insiste sur la transformabilité de l'ordre hiérarchique des composantes de l'art théâtral, dans

le développement de l'action dramatique qui les unifie, les transformant en «conducteurs» d'un courant unique, le sien. «Ce courant (l'action dramatique) ne passe pas par le conducteur à résistance la plus faible (l'action dramatique n'étant pas toujours concentrée dans la prestation de l'acteur); et la théâtralité naît fréquemment quand la résistance s'opposant à l'expression d'un moyen théâtral déterminé [...] se trouve dominée, comme un filament électrique brille parce qu'il oppose de la résistance au courant.»

Pour monter un texte classique, Craig préconise une méthode de «malaxage des éléments» qui fait comprendre, dès la période de travail préparatoire, les mouvements futurs du «courant» décrit par Honzl : «Supposons que vous prépariez la mise en scène de votre pièce, et que vous pensiez à vos décors. Sautez à un autre sujet : songez au jeu des acteurs, aux mouvements, à la voix. Ne décidez rien encore, et revenez à quelque autre idée faisant partie de cet ensemble. Pensez au mouvement, indépendamment de toute idée de décor ou de costume, au mouvement en soi. Puis introduisez le mouvement d'un individu dans le mouvement d'ensemble que vous imaginez sur la scène. Mettez et ôtez tour à tour la couleur. Reprenez le tout depuis le début. Ne pensez qu'au texte. Déroulez-le et enroulez-le autour de quelque grande vision irréalisable, puis ramenez votre vision à votre texte. Voyez-vous où j'en veux venir? Envisagez votre sujet à tous les points de vue, sous tous les aspects, et ne vous hâtez pas d'entamer votre besogne, jusqu'au jour où une forme s'imposera à votre esprit et vous contraindra de commencer.» Lorsqu'en 1910, Craig donne à Yeats la petite maquette qu'il a fabriquée d'une scène susceptible de toutes les transformations et capable de tout exprimer, le poète irlandais se réjouit d'accéder à une nouvelle manière d'écrire, en jouant des formes et des lumières comme d'un instrument : «Ainsi je puis tout faire, tandis que j'écris ma pièce [...] déplaçant ici et là de petites silhouettes de carton dans le jeu gai ou solennel de l'ombre et de la lumière : la scène fait naître les mots, et les mots font naître la scène.»

Le metteur en scène - auteur

Au XX^e siècle, le texte de théâtre va devenir un matériau à traiter, comme la lumière ou le son : un élément du flux scénique où s'opèrent des interactions, un élément de la complexe matière théâtrale sonore et visuelle que traite le metteur en scène devenu «auteur du spectacle» comme Meyerhold se désigne en 1926 sur l'affiche de son *Revizor*. Matière théâtrale où entrent mot, son, mouvement, couleur, forme, facture, tessiture, rythme, espace... et où la musique devient pour le théâtre un facteur de construction essentiel. Ces interactions font dire aux mots ce qu'ils ne disent pas, les approfondissant, les contredisant. Dans les pays de l'Est la mise en scène sera l'un des arts dissidents les plus rusés, dans la mesure où la censure de l'écrit sera incapable de la contrôler.

Tchekhov écrit des textes où des pauses nombreuses «trouent» les dialogues, les distendent et tiennent une place aussi importante qu'eux. Pour le metteur en scène Meyerhold, *La Cerisaie* s'apparente à du Tchaïkovski, avec ses rythmes, ses soupirs et ses silences, ses leitmotiv. L'auteur lui-même efface les paroles, les raréfie, au profit d'autres modes d'expression.

Plus tard, en 1920, un des principaux slogans de l'«Octobre théâtral» en Russie soviétique est la désacralisation du texte de l'auteur : il peut être réécrit, coupé, monté, remonté, adapté. Le poète Vladimir Maïakovski donne un exemple de cette attitude avec son propre *Mystère bouffe*, dont il fournit deux versions en deux ans, avec des scènes modifiées même pendant les représentations, au jour le jour. Maïakovski s'adresse d'ailleurs aux générations futures : «Vous tous qui allez jouer, mettre en scène, lire, imprimer le *Mystère bouffe*, changez le contenu, faites-le contemporain, actuel, présent.» Le texte de théâtre, loin d'être intangible, est proclamé tangible par principe et nécessité : il ne peut exister autrement, c'est une «route». Des travaux récents ont mis en évidence la multiplicité des variantes textuelles des pièces d'exil de Bertolt Brecht, au point qu'il est impossible de considérer les publications allemandes ou françaises comme fiables.

Meyerhold, metteur en scène - auteur du spectacle, est dramaturge au sens allemand du terme. Il intervient sur les textes classiques et contemporains, au risque parfois de conflits violents. Il pratique le montage, le collage, la compilation des variantes ou encore, il entraîne l'auteur à réécrire un acte, comme c'est le cas pour N. Erdman qui lui a donné son *Mandat* (1925) en fonction des orientations de la mise en scène. Plasticien au départ, Kantor joue avec les textes des auteurs polonais dont il s'inspire et compose ses propres partitions théâtrales. On connaît son célèbre : «Nous ne jouons pas Witkiewicz, nous jouons avec Witkiewicz.» Le texte est un partenaire, voire une charge prête à éclater. Plasticien lui aussi, Mattias Langhoff crée le dispositif scénique et le fait réaliser avant d'entrer en répétition. Le moment de la création du dispositif est au centre de sa création. Par la répartition et la multiplication des espaces de jeu, il propose d'innombrables possibilités de déploiement, de «réalisation» du texte, à l'égard duquel il demeure à la fois très rigoureux, s'interrogeant sur chaque mot, et très libre (remaniements, ajouts, suppressions, fusions). Il le prend au pied de la lettre, dans l'exubérance et dans une incessante invention du jeu et des situations.

La dernière pièce contemporaine montée par le Russe Vassiliev a impliqué que son auteur, Slavkine, partage avec la troupe plusieurs années de vie commune, pour en écrire le texte avec les acteurs et pour eux. Présentée à Paris en 1988, la pièce (*Cerceau*) est louée, mais perçue indépendamment du spectacle, dévalorisée, sans que la critique française saisisse le long processus de son écriture en phase avec le travail scénique. Or la méthode de création suivie est pour Vassiliev «la seule façon aujourd'hui

d'hui d'écrire une pièce contemporaine.» Les échecs des autres mises à la scène du *Cerceau* qui, avec la troupe de Vassiliev, avait remporté un succès presque général en Europe, montrent bien l'étroite interdépendance du texte et d'un jeu qui fait partie du texte.

Tambours sur la digue au Théâtre du Soleil (1999) a connu vingt-sept versions textuelles (il faudrait mentionner le rôle de l'ordinateur et les facilités de modifications qu'il apporte à l'écriture). Le texte d'Hélène Cixous a subi de multiples transformations et réélaborations au cours des répétitions avant de trouver la forme nécessaire à la représentation. Au Soleil, le texte n'est pas conçu pour être entendu dans sa nudité : il est sans cesse irradié, porté par le jeu qui le précède, le suit ou l'accompagne, par la lumière, par la musique qui le sous-tend, l'impulse, le nuance, dialogue, respire avec lui ou le contredit, par les couleurs des soies qui tapissent le mur du fond et qui, une à une, tombent, comme en s'effeuillant. L'écriture est contrainte par les autres arts au lieu de leur imposer sa loi. Ainsi l'auteur de théâtre qui ne se raidit pas sur ses positions retrouve-t-il le statut d'un Molière : au même titre qu'un acteur, il fait partie d'une troupe, il sait collaborer, retravailler, constamment déstabiliser l'acquis au profit de ce qui advient sur la scène. Il laisse l'écrit ouvert, à disposition. Enfin, le texte de théâtre peut ne plus avoir aucun statut ferme : le travail de Robert Lepage fait du texte une matière en constante mutation au gré des voyages et des tournées d'une ville à l'autre, d'un pays à l'autre. Il existe alors des versions numérotées des textes des différentes variantes du même spectacle, et en donner un état écrit devient impossible. Seule l'édition électronique permettrait de rendre compte du mouvement sans limite de ces « *works in progress* ».

Si l'hybride est bien le lieu d'une interaction entre des éléments différents pour faire advenir une réalité nouvelle, une nouvelle langue, un nouvel art, la mise en scène est, dans son autonomie, un art de l'hybridation. Malgré son histoire et les chefs-d'œuvre qui ont jalonné l'histoire du théâtre du ^{xx}e siècle, il n'est toujours pas reconnu en France, où on lui oppose sans cesse celui de l'auteur, dans un couplet dépassé, et il n'existe toujours pas de formation à la mise en scène en tant que discipline artistique. On s'autoproclame encore metteur en scène dans un théâtre qui reste sous la coupe, depuis longtemps contestée, de la toute-puissance du texte écrit. Mais lorsqu'on reproche à Ariane Mnouchkine la prétendue faiblesse du texte du spectacle *Et soudain des nuits d'éveil...*, elle répond : « C'est le corps des acteurs qui produit le texte [...]. La poésie est ailleurs. »

Éloge du comparatisme...

Jean-Claude Lallias,

conseiller Théâtre, département Arts et culture, CNDP,
ministère de l'Éducation nationale

Numérique et initiation au théâtre

On le sait bien : le théâtre, et ses transmetteurs ou initiateurs se plaisent à souligner cet aspect, se définit par son caractère archaïque, collectif et vivant. Il y a donc une très certaine méfiance dans la pédagogie du théâtre et de la culture théâtrale à l'égard du virtuel et de toute forme de substitution à ce qui est au cœur de l'expérience théâtrale : la représentation ici et maintenant vécue par des êtres (acteurs et spectateurs) partageant le même présent.

Même si certaines formes de la création contemporaine ont bien évidemment intégré « en temps réel » les possibilités offertes par le virtuel sur la scène (jeux interactifs entre l'acteur et des éléments virtuels : sons, images, lumières et autres effets scéniques)¹, ces innovations sont encore très largement perçues comme relevant d'une avant-garde expérimentale. Le numérique interactif a encore très peu pénétré le processus d'initiation au théâtre.

Du point de vue pédagogique, dans la transmission du théâtre et d'une culture théâtrale, l'arrivée du numérique, et en particulier du dévédé, n'est toutefois pas sans conséquence sur les ressources et leur utilisation dans une pédagogie de la représentation théâtrale et du processus de création.

La ressource en ligne permet l'accès à de nombreuses sources de documentation (images, vidéos, sons, écrits) et peut accompagner l'enseignant et le jeune spectateur dans leur quête d'informations et de références pour approfondir la relation aux œuvres et aux spectacles créés². Mais l'essentiel des évolutions et des transfor-

1. - Voir les travaux de Franck Bauchard sur les mutations scéniques liées aux nouvelles technologies numériques in « Arts de la scène, scène des arts », in *Études théâtrales*, n°s 28 et 29, 2004.

2. - Voir sur le site lebacausoleil.com

mations pédagogiques porte aujourd'hui sur l'usage et la conception de dévédés qui facilitent l'accès, de façon simple et efficace, à une bibliothèque virtuelle des représentations et des processus de travail théâtral. Nous sommes donc encore à l'aube de ces transformations, mais nous pouvons déjà esquisser les pistes sur lesquelles nous essayons de travailler activement³.

Rappelons que le dévédé présente une série d'avantages tout à fait intéressants pour le pédagogue :

- qualité exceptionnelle des images et du son;
- « séquenciation » et « référencement » simples et efficaces;
- possibilité d'arrêt et de reprise facilitée;
- projection collective possible redonnant à l'enseignant maîtrise et possibilité de choix;
- possibilité de rupture avec la linéarité traditionnelle de la vidéo, au profit d'un cheminement plus libre.

Si nous analysons maintenant les besoins, tels qu'ils apparaissent dans les nombreux entretiens avec les enseignants et responsables culturels avec lesquels nous sommes régulièrement en contact dans toutes les académies, l'essentiel des attentes se polarise sur deux aspects dominants :

- l'accès à des « captations » ou films de théâtre concernant une œuvre (classique ou contemporaine), puisque figure maintenant explicitement dans les programmes de français de toutes les séries du baccalauréat en première, le thème d'étude « Texte et représentation » qui appelle les problématiques liées à la mise en scène et à ses apports;
- la nécessité de documentaires sur les processus de création, sur le travail de l'acteur et de documents pour la formation et l'information des enseignants.

Les choix que nous avons faits dans le cadre de la politique éditoriale des arts à l'École ont donc été de considérer d'une part que le meilleur outil pédagogique est d'abord la qualité de l'œuvre elle-même, de sa mise en scène et de sa captation ou recreation filmique (comme mémoire d'une représentation de toute façon « absente »); d'autre part que le numérique devait permettre de proposer des outils échappant en partie à un discours vertical, tenu à la place des élèves et des enseignants, au profit d'entrées et de cheminements qu'ils élaborent eux-mêmes en fonction de questions qu'ils se posent.

3. - Un récent colloque au théâtre de l'Athénée-Louis-Jouvet a rassemblé des professionnels de l'audiovisuel, de l'édition numérique, des chaînes de télévision, de la mise en scène et de la pédagogie pour échanger sur le « film de théâtre ». Le CNDP y était associé et convié à participer aux travaux, notamment sur la diffusion en milieu scolaire d'une culture théâtrale.

Cela veut dire que le dévédé pédagogique ne peut se concevoir en dehors d'alliances avec les producteurs d'images professionnels. Le coût des captations et des droits, et la faible diffusion (du moins provisoirement) dans les établissements scolaires conduisent à une politique de coproduction et de coédition visant le double réseau (commercial et non commercial). Cela sous-entend aussi que l'Éducation nationale doit se donner pour mission d'être associée très en amont à la conception et à la valorisation pédagogique qui peut résulter de ces alliances avec les équipes de production.

Les premières expériences

Nous ne pouvons avancer dans ce domaine encore très récent que par étapes, en dialoguant avec les producteurs et les équipes artistiques.

Nous avons commencé par le repérage des producteurs audiovisuels qui s'intéressent au théâtre et produisent des dévédés : Arte, France 5, la Copat⁴ et quelques maisons de production (Agat Films, Bel air Média...). Ce fut d'abord l'occasion de simples rachats de droits pour des œuvres représentatives du répertoire contemporain ou classique⁵, ainsi mises à disposition pour un visionnage en classe de bonne qualité.

Mais je voudrais insister sur deux expériences récentes où la part de valorisation pédagogique va dans la direction que nous souhaiterions prendre.

En accord avec le Théâtre du Soleil (figurant au programme du bac Théâtre 2003-2005), l'Éducation nationale (CNDP) a été associée à la coproduction et à la coédition du dévédé *Tambours sur la digue*⁶. La valorisation pédagogique a consisté à proposer à Ariane Mnouchkine et à son équipe d'aborder, dans trois compléments et dans le livret d'accompagnement, la question du passage de l'œuvre théâtrale à sa transformation filmique⁷. Le dévédé permet donc aisément de comparer trois séquences du film avec les différentes étapes du processus de « transposition » à l'image, visant à préserver la poésie du spectacle.

Le dévédé *Molière* a été l'occasion d'aller encore un peu plus loin dans la conception pédagogique : le découpage du film a été pensé en relation avec des

4. - Société coopérative qui regroupe une quarantaine de théâtres privés et publics et qui se donne pour objectif la captation de créations théâtrales en France et en Belgique.

5. - *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg mis en scène par Gildas Bourdet, *Le Cercle de craie caucasien* de Bertolt Brecht mis en scène par Benno Besson, *Dom Juan* de Molière mis en scène par Daniel Mesguisch, *Antigone* de Jean Anouilh mise en scène par Robert Hossein, maintenant au catalogue du CNDP.

6. - La pièce d'Hélène Cixous, mise en scène par Ariane Mnouchkine, a été créée le 15 septembre 1999 à la Cartoucherie.

7. - Voir dans le dévédé les trois modules réalisés spécialement à partir de trois scènes de la création théâtrale qui posaient de redoutables problèmes en termes d'écriture filmique et aussi le texte de Béatrice Picon-Vallin (CNRS) décrivant les effets de sens produits par la manière de concevoir le film lui-même.

éléments biographiques (voir le livret d'accompagnement), un entretien avec Ariane Mnouchkine répond à toute une série de questions sur l'époque de Molière, sur la conception du film, sur son accueil et sa réception, sur le parallèle à établir entre Molière et la troupe du Soleil... Une piste son a été consacrée, séquence par séquence, aux commentaires de la réalisatrice. Ce merveilleux film sur le théâtre du XVII^e siècle permet ainsi la double lecture du film et d'isoler les séquences en fonction de centres d'intérêt : par exemple on peut aisément comparer les formes théâtrales populaires (théâtre de tréteaux, carnaval, commedia dell'arte) et les formes savantes ou de cour (la diction des alexandrins de Corneille ou la répétition d'une comédie en vers dans les jardins de Versailles...).

Vers le comparatisme

Mais au-delà de ces premières tentatives, nous savons que le dévédé théâtre consacré à une œuvre doit être conçu en proposant une pédagogie implicite. « Il n'est d'éducation artistique que par comparaison » dit Antoine Vitez. Il faut s'acheminer vers une véritable politique d'édition qui permette d'accompagner un tel film de séquences et de documents appartenant à d'autres mises en scène et à d'autres sources. Il s'agit par exemple d'imaginer qu'à partir d'une mise en scène de grande qualité, on propose sur un seul dévédé plusieurs versions d'une même scène et plusieurs portfolios d'images qui facilitent la comparaison entre des partis pris esthétiques et interprétatifs différents (conception de l'espace, costumes, type de jeu et de direction d'acteur). Ces bonus doivent constituer un ensemble de ressources dont l'enseignant, en situation de classe, puisse aisément utiliser la diversité en fonction de préoccupations méthodologiques qui relèvent de sa propre initiative et des questionnements des élèves sur le passage du texte à la représentation.

Il faut donc disposer d'un champ ouvert de sources documentaires :

- le film réalisé à partir de la mise en scène intégrale de l'œuvre, séquencé en unités cohérentes⁸ et repérées en fonction de thèmes d'étude possibles ;
- des séquences proposées, chaque fois que possible, sur le processus de création et de répétition afin de comprendre la nature du travail théâtral et les partis pris de la mise en scène ;
- un portfolio de documents images : croquis de scénographie, maquettes de costumes, affiches, documents d'archive et d'histoire du théâtre ;
- plusieurs versions filmées (archives audiovisuelles) d'une même scène afin de permettre la comparaison, grâce aux fragments proposés, par simple juxtaposition (direction d'acteur, intentions de jeu, rythmiques, rapports à l'espace...);

8. - Découpage en actes, scènes ou séquences, avec repérage de la coprésence des personnages (faciliter ainsi l'accès à l'étude du rôle d'un personnage dans le déroulement de l'œuvre par exemple).

– des séquences appartenant à d'autres œuvres (classiques ou contemporaines) qui peuvent être mises en relation avec certains aspects dominants de la mise en scène ou du texte (établir des liens thématiques ou esthétiques entre des œuvres et des créations scéniques de périodes différentes). Cette mise en réseau est le moyen pédagogique le plus assuré pour développer une culture critique de l'image théâtrale et de l'interprétation des textes.

Ces principes, fondés sur la comparaison, sont évidemment encore freinés aujourd'hui par la difficulté des calendriers. Ce travail sur les compléments nécessite beaucoup de temps et est souvent peu compatible avec le désir légitime des producteurs de rapprocher la date de sortie d'un dévédé de l'actualité encore récente dans la mémoire du public : on a vu par exemple la mise en scène de *Phèdre* par Patrice Chéreau⁹ sortir quelques semaines seulement après son exploitation en salle. L'autre écueil demeure la question des droits et de leur coût : tout extrait d'une œuvre filmée devant être intégré à un nouveau montage est considéré comme une «recréation filmique» entraînant un rachat au prix maximum par minute¹⁰.

Ces questions, largement débattues aujourd'hui entre producteurs, ayants droit et responsables d'édition, devraient trouver solution dans le cadre d'une politique partenariale et de coédition bien pensée. Il en va du renouvellement de l'étude des œuvres et du bon accomplissement d'une innovation dans les programmes du baccalauréat dans les lycées : la prise en compte de la création scénique comme élément indissociable de la compréhension et de l'étude des textes (les grandes mises en scène appartiennent en propre à l'histoire de l'œuvre).

Parallèlement, pour toute la création théâtrale professionnelle, la conception de ces nouveaux supports répond au besoin de mémoire et à l'élargissement d'un public éclairé et amateur du travail théâtral.

Il faut ajouter à cela la conception de dévédés directement tournés vers la formation des enseignants et consacrés aux fondamentaux de l'initiation théâtrale. Ces outils de formation – par définition de relative faible diffusion – relèvent intégralement d'une politique de service public, c'est-à-dire d'investissement pour des effets à long terme¹¹.

9. - Théâtre de l'Odéon-Berthier, janvier 2003.

10. - Le dévédé *Dom Juan* dans la mise en scène de Daniel Mesguich au théâtre de l'Athénée (coédition Copat - CNDP) comporte un portfolio commenté d'images fixes de quelques mises en scène de référence, pour la plupart empruntées à «*Dom Juan*, métamorphoses d'une pièce», in *Théâtre aujourd'hui*, n° 4.

11. - Les trois pôles nationaux de ressources théâtrales élaborent actuellement chacun un outil dévédé de formation à partir de leur propre spécificité et des nombreuses expériences de pédagogie artistique qu'ils ont pu développer (Nantes, sur les formes d'initiation au jeu théâtral, Reims, sur l'école du spectateur à

Les formes renouvelées de l'initiation à une culture théâtrale dans l'éducation sont donc liées à ces nouveaux supports numériques et surtout à une conception « comparatiste » de l'initiation artistique.

Les ressources en ligne constituent une nouvelle dimension qui rapproche le théâtre et le développement des technologies numériques dans l'éducation. J'en donnerai ici rapidement deux exemples récents, parmi d'autres.

Le thème d'étude au programme de terminale du baccalauréat Théâtre, « Le Théâtre du Soleil : des traditions orientales à la modernité occidentale », a été l'objet d'un site spécifique mis en place par le Théâtre du Soleil en accord avec l'Éducation nationale. Il propose des sources documentaires d'une grande richesse sur les théâtres orientaux et sur les créations du Théâtre du Soleil. Les élèves et les professeurs peuvent dialoguer directement avec la troupe, poser des questions et obtenir des réponses écrites ou sonores en ligne. Toutes les sources documentaires sont rassemblées (vidéos, photos, musiques, sons, entretiens, pages écrites, visite virtuelle du théâtre et de ses coulisses). Le site permet aux élèves de cheminer dans un ensemble incomparable de ressources les aidant à préparer des exposés, des monographies et à établir un dialogue critique. Le Théâtre du Soleil a mobilisé pour cela toute la troupe, des universitaires, des praticiens associés, et donne des liens vers d'autres sites français et étrangers qui peuvent élargir les connaissances. Ce site (<http://lebacau-soleil.com>) est exemplaire à bien des égards : richesse, interactivité, proximité des échanges, qualité artistique de l'ensemble, partenariat réussi entre un grand lieu de création et l'Éducation nationale.

Des dossiers pédagogiques pour les enseignants consacrés à des spectacles présentés au théâtre du Rond-Point, « pièces démontées », ont été mis en ligne par le CDRP de Paris (theatredurondpoint.fr). Ces dossiers permettent de suivre une création appelée à tourner en France. Cette expérience préfigure ce que pourrait être une politique d'« école du spectateur » dans chaque académie, se donnant pour objectif d'accompagner ainsi chaque année une ou deux créations de sa région appelée à circuler en France. Ces dossiers proposent aux enseignants des pistes en amont et en aval de la représentation théâtrale rédigées par des collègues (entretiens, informations sur l'auteur et la pièce, suggestions d'activités, de questionnements et de rebonds entre disciplines artistiques).

partir d'une création et Dijon, sur la question de la lecture théâtrale, en particulier des textes contemporains). Par ailleurs, nous prévoyons au niveau national la production d'un dévédé sur la pédagogie de Jacques Lecoq, source éclairante de la place du corps dans la création théâtrale et référence incontestée de très nombreuses équipes qui interviennent dans l'initiation théâtrale des jeunes.

Troisième partie

Le questionnement du texte

Cours de Daniel Mesguich sur *Dom Juan* de Molière

Introduction

Françoise Gomez,

IA-IPR de lettres, chargée d'une mission nationale pour les enseignements de théâtre

En 2001-2002, Daniel Mesguich met en scène *Dom Juan* de Molière à l'Athénée-Louis-Jouvet. Ce n'était pas la première fois, mais c'était la première fois qu'il en reprenait le rôle-titre, selon la règle du jeu proposée par l'Athénée : interpréter le rôle que Jovet lui-même avait joué dans ses mises en scène les plus fameuses. Une captation du spectacle a été réalisée sur dévédé, c'est ainsi qu'elle a pu servir de document de réflexion à l'atelier consacré à « la pièce au prisme de la captation ».

Le document qui suit, totalement inédit et publié avec l'aimable autorisation de Daniel Mesguich, permet de remonter à la genèse de sa mise en scène et, par la confrontation au spectacle capté, de mesurer la persistance des préoccupations qui ont guidé la relecture de la pièce, s'il est vrai que mettre en scène c'est relire et poser à nouveaux frais la question de ce qui se joue.

Dans ce cours donné au Conservatoire en préparation des « Journées de juin 2000 », l'interprète d'Elvire dans la scène III de l'acte I n'est pas encore Anne Cressent, qui tiendra le rôle à l'Athénée, mais la jeune Chloé. Il en va de même pour les interprètes de Sganarelle et, bien sûr, de Don Juan. Cependant on peut rapprocher de plus d'un plan du dévédé actuel les indications et les réflexions par lesquelles Daniel Mesguich rythme et orchestre déjà le triangle de la parole entre Elvire, Don Juan et Sganarelle pris par son maître comme destinataire de substitution.

Surtout, la dramaturgie du personnage d'Elvire échappe ici à la convention de drame bourgeois qui a souvent fait lire ce passage comme une scène de reproches ennuyeuse et quasi ménagère. Se fondant sur la complicité de caste et de code qui place Elvire et Don Juan sur un pied d'égalité rhétorique et social, Daniel Mesguich suit dans les répliques de Molière la descente au fond de l'humiliation d'une Elvire experte en auto-ironie, l'étonnement presque contemplatif d'un Don Juan sensible au spectacle de la femme nouvelle que la souffrance éveille dans sa victime. Une situation d'une richesse et d'une subtilité bien plus grandes que la convention de la « rencontre fâcheuse » ne le laisse généralement soupçonner. Da Ponte n'avait pas non plus manqué de le percevoir, en plaçant dans la bouche de Don Giovanni, le temps d'un fugitif quiproquo, un « *poverina!* » plein de promesses de redécouverte.

Cours du 28 mai 2000, acte I, scène III

Daniel Mesguich,
metteur en scène

Interprètes : Chloé (Elvire), Greg (Sganarelle), Renan (Don Juan).

L'entrée d'Elvire

Elvire entre en riant : surjouer ce rire qui témoigne d'une grande douleur masquée et qui, surtout, devant Sganarelle, est une forme de résistance à l'humiliation. Le rire d'Elvire est une façon de dominer la situation.

Elle serait double : c'est à la fois l'Elvire traditionnelle, victime de Don Juan, et aussi cette nouvelle Elvire qui se moque de la victime qu'elle est.

Sganarelle, à l'entrée d'Elvire, est pris dans la diagonale du regard de Don Juan vers Elvire, d'où la gestuelle comique qu'il ne faut pas craindre d'accentuer : « Quoi ? Qu'est-ce que j'ai ? » La « rencontre fâcheuse » provoque ainsi un fugitif quiproquo.

Don Juan suit Sganarelle pour éviter le regard d'Elvire. Un jeu rapide de boules de billard se met en place : au moment où Greg (Sganarelle) remonte, Chloé (Elvire) descend à l'avant-scène et prend sa place. Chacun soudain prend ses marques simultanément.

« Traître, tu ne m'avais pas dit qu'elle était ici elle-même »

Détacher « elle-même », de manière à faire entendre légèrement « elle m'aime ».

L'« équipage de campagne », quel que soit son référent historique, est emblématique d'une folie, d'un négligé, comme si Elvire avait conservé son costume « d'avant ». À cet instant Don Juan reconnaît celle qui l'a naguère séduit, rendre hommage fugitivement à ce courage. Prononcer ces mots comme s'il était de nouveau sous le charme que cela soit vrai ou faux, peu importe : « Elle est en chemise de nuit... » avec une pointe imperceptible d'admiration.

« Me ferez-vous la grâce... »

Plutôt que de camper une Elvire pitoyable, dans une certaine tradition anthologique, on peut donner à entendre cette formule comme l'effort du personnage pour faire barrage à la douleur. L'ironie sur soi (« Seriez-vous disposé à bien vouloir daigner jeter les yeux sur moi ? ») serait en même temps le produit de cet effort et l'indice de son échec, puisque la distance affectée signale l'existence du point douloureux qu'on s'efforce apparemment de nier.

À ce moment les placements se redistribuent et se figent de nouveau : Sganarelle pivote comme une toupie, descend, le dispositif se remet en place. Elvire a ralenti le flux de ses paroles, comme pour trouver ses mots, sans adopter un rythme uniforme cependant.

En ce début de scène, n'oublions pas que tout est encore possible, du point de vue d'Elvire : Don Juan va peut-être se justifier, l'accueillir ou la rejeter. Elle doit rester séduisante (« Il faut gager qu'il l'aime encore ») et ne pas trop se découvrir pour se retrancher en cas de rebuffade. « Don Juan », pour Elvire, c'est le « délicieux, vénéreux, succulent, agréable » nom de l'être aimé. Pensons à la poétique claudélienne du nom. Il ne peut résonner que comme « mon amour ». De même « espérer » doit être dit avec délicatesse. C'est pourquoi elle doit lui rappeler son extrême impolitesse lorsqu'il oublie de la regarder.

Don Juan pendant ce temps a le regard fixé sur Sganarelle. « Et puis-je... » : la question le fait se retourner d'un mouvement de tête à quarante-cinq degrés. Si provocateur qu'il soit, le personnage respecte les codes de la courtoisie et il ne peut rester indifférent au rappel des règles de la politesse : Elvire souligne ici la grossièreté qu'il y a à ne pas la regarder. Il en est même un peu gêné.

Pour des motifs obscurs ou par mauvaise foi masculine traditionnelle, est-ce parce qu'il a décidé de la quitter, qu'il continuerait à la séduire (« Pardon, ma chérie... »)? « Madame », sur un ton tendre, voire enjôleur, peut faire écho à « Don Juan », prononcé par Elvire.

« Je vois que vous ne m'y attendiez pas... »

Ne pas hésiter à rendre cette phrase familière en lui donnant un ton contemporain : être légère, et par tous les moyens, c'est l'antidote (trop visible) qu'Elvire a trouvée à la tragédie qui menace de la submerger. Chloé, *fais-nous voir que tu veux qu'on ne voie pas* le malheur et la mort qui rôdent.

N'oublie pas non plus que les plus belles tirades sont celles qui n'ont pas l'air d'être programmées comme telles. Chaque « et » doit sembler enclencher une relance *imprévue* de la phrase, une *épiphase*. Les pauses sont primordiales : qu'on n'ait jamais l'impression qu'il s'agit de la phrase $n + 1$ qui suit la phrase n . À chaque fois, ce doit être la première phrase : il faut donc qu'il y ait une surenchère d'intonation dans la reprise.

« ... me persuade pleinement » : l'adverbe exprime une plénitude : plénitude qui peut renvoyer, ironiquement, à celle de la femme satisfaite. Ce qui équivaldrait à « Je suis comblée » ou encore à « Je suis grosse de cet événement-là. »

« J'admire ma simplicité » : « Je suis stupéfaite de mon idiotie ». Le rire qui accompagne la réplique, là encore, doit être marqué, visiblement forcé, tendre même vers le fou rire.

« relâchement d'amitié »

De même « relâchement d'amitié » est un euphémisme d'une extrême pudeur et tendre pour dédramatiser désespérément une situation hostile. Après qu'Elvire ait longtemps marché de par le monde pour retrouver Don Juan, elle arrive... et il ne

la regarde même pas. Alors, pour ne pas mourir sur place de honte et de chagrin, elle n'a plus qu'à accepter le pire : aller jusqu'à se désavouer, se renier elle-même en hurlant avec les loups : « assez sotte... » (« Quelle idiote, hein, cette Elvire? »). Comme ces victimes des procès de Moscou qui s'accablaient elles-mêmes en prenant le parti de leur bourreau. Sur « relâchement », pourtant, on peut situer comme un début de « craquage ». Ne pas attendre la fin de la phrase pour cela : ce qui est beau c'est que l'émotion arrive justement en pleine phrase, à un moment non prévu par la syntaxe. D'ailleurs l'euphémisme ne se justifie que comme un ultime cadeau fait à Don Juan, une fleur de courtoisie qui le flatte encore. On entend aussi, plus secrètement : « Est-ce que vous me désaimerez un peu moins si je dis ça comme ça? » Don Juan opinerait en connaisseur...

Elvire « craque » donc, se détourne, puis revient quand même à la charge... mais elle y reviendrait comme abîmée. Il y aurait une économie, moins d'hystérie qu'avant... Pour prendre une image physiologique, toute rouge au début quand elle entrait, elle serait pâle, à présent. « Ridicules » indique qu'elle reprend le bouclier de l'auto-ironie. Ne pas faire la liaison après « innocent » : il est beau de l'entendre sonner tout seul.

« Ah ! Juste encore un petit détail... ! »

« ...en savoir », elle sort ; fausse sortie : « Je serais bien aise pourtant... » Elle rentre comme pour satisfaire une ultime curiosité : « Ah ! Juste encore un petit détail... ! » Le message essentiel, qui motive la requête, c'est ici : « de votre bouche ». Ne pas faire sonner le point comme un point final. À ce stade, l'humiliation d'Elvire devrait être consommée, or elle persévère, contre toute évidence. Prends bien garde à maintenir ici la cohérence de la proposition : légèreté, indifférence feinte, sur fond de désespoir définitif. La justification de Don Juan ne changera évidemment plus rien au destin d'Elvire et le verdict est clair. Il faut rentrer de nouveau dans l'autodérision comme dans une coquille transparente.

Ne craignez pas ici de « perdre du temps » et d'étirer les silences. Don Juan se retourne vers Elvire, sourit : « Pas de problème. Tout va bien... » Mais *il demeure muet*. C'est en des moments comme celui-ci que la pièce révèle sa double dimension : le silence étrange de Don Juan échappe soudain à la logique triviale du dialogue, pour se hausser à une dimension métaphysique, pascalienne. Les « raisons du départ » de Don Juan ? Sans doute Molière les ignore-t-il lui-même...

La phrase d'Elvire qui fait entendre un tel silence peut se scander comme une chute à trois degrés : « Parlez... », injonction nette et tonique ; « ... Dom Juan... », comme un appel ; « ... je vous prie » est une prière, pathétique. Entre chaque palier, un temps terrible ; du premier au deuxième, « boomerang » des regards : Elvire regarde Sganarelle qui interroge Don Juan. « ... et voyons de quel air vous saurez vous justifier » : reprendre un ton plus net afin de dissimuler le malaise, afin aussi d'échapper au mystère de ce silence.

Don Juan : « Madame, voici Sganarelle qui sait pourquoi je suis parti. »

Déplacement : Elvire se retrouve « crucifiée » au milieu de la diagonale formée par Sganarelle à l'avant-scène jardin et Don Juan en fond de scène cour. Débordée, déchirée, elle reçoit chaque phrase comme une impulsion, aussi concentrée qu'une syllabe, et qui la fait réagir. Car Don Juan s'exprime de façon tonique, mais toujours douce (« Quel dommage que je vous quitte, vous êtes tellement mignonne ! »). Sganarelle, en contraste radical : il court protester auprès de Don Juan par chuchotements grotesques et agressifs (« Je n'ai rien... »). Pendant ce temps, à l'avant-scène jardin, Elvire qui s'est approchée de lui se consume en larmes, et en silence, face public.

Retour et premier essai de Sganarelle qui descend de Don Juan à Elvire. « Madame... » sur un ton d'improvisation totale, tête dans les étoiles et air inspiré... Elvire : « Quoi ? » Arrêté dans son élan et épouvanté, Sganarelle court derechef à Don Juan. S'ensuivent deux « navettes » en diagonale. Dure et comminatoire, l'injonction du maître au valet ramène celui-ci face à Elvire. « Alexandre... sont cause de notre départ » : un fou rire contagieux s'installe entre les trois protagonistes, les trois rires étant cependant en désaccord total.

Pour Elvire, le message qui s'énonce n'est que trop clair : on se moque pas mal de la justification à lui fournir ! Aussi, quand Don Juan va enfin jouer le jeu de se justifier, ce sera comme souffrir deux fois : pour elle, c'est l'insupportable absolu. Déjà, elle avait « des larmes dans les cils » quand elle a accepté d'en passer par la médiation de Sganarelle.

Attention, Greg, à ne pas « dérythmer » tes allées et venues qui doivent rester dans une seule et même foulée. De même, pour maintenir la tonicité du jeu farcesque : sourire « épinglé » sur le visage dès que tu approches de Don Juan ; air inspiré, à chercher longuement l'improvisation, avant le « quoi ? » d'Elvire qui tarde à venir et en même temps le fait fuir.

« Ah ! que vous savez mal vous défendre... »

Faire de l'exclamation-rupture un « Aaaaaaaaaaaaaaaah !... », un hurlement à changer les deux autres en « musée Grévin ». Elvire s'écrase sur le sol, flanc à terre. « ... que vous savez mal vous défendre... » : mets de vraies larmes sur ces mots qui sont la continuation du même cri. « ... Pour un homme de cour » : reprendre ici l'autodéfense du rire. Le rire est un état possible des larmes, et non pas leur contraire. À terre, Chloé, tu peux prendre appui sur cette position, te sentir plus forte, montrer Don Juan du doigt.

« Que ne... que ne... » : dans les suggestions rhétoriques moqueuses égrenées par Elvire, laisse filtrer peu à peu, en pente douce, une vérité désirée. Le dire toujours un peu déplacé, obscène, et non pas sagement ironique. Le rire reste toujours l'avatar des larmes : « C'est quand même trop drôle, il faut que ce soit moi qui vous donne des leçons de donjuanisme ! »

«... que la mort»: le rire se ferait ici plus misérable, brusquement. L'outrance sur le début de la réplique permet la sobriété regagnée ici, sur la fin. Adopter une démarche rythmique de plus en plus lente, comme une descente aux enfers. La leçon ironique donnée par Elvire, et qui pourrait s'intituler : «Comment s'y prendre pour abandonner une femme», trahit encore une demande. Entre chaque suggestion qui se propose, place une pause qui fasse entendre un «Que sais-je encore?»... Attention, pas de liaison dans : «vous ont obligé à partir».

De nouveau, jouer le décalage grandissant entre le ton ironique et l'état intérieur. Le spectateur doit suivre la dégradation progressive, du second degré au premier degré. À la fin, sur «d'où je viens», il ne reste plus que l'intonation, la série de notes adoptée initialement, comme une enveloppe sonore vide avec des larmes à l'intérieur. Elvire n'arriverait plus à se concentrer sur le sens des mots : ne pas la faire parler trop bien, car si elle parlait trop bien, la langue resterait encore un objet de maîtrise pour elle. Il faut désagréger les formules idiomatiques et surtout ne pas user de véhémence comme une chanteuse réaliste ! Ainsi aveuglée par les larmes, elle vient se cogner à lui comme à une forteresse imprenable où elle n'entrera jamais. Elle rebondit, recule, cogne de nouveau contre cette vitre, cette boîte aux lettres où il n'y a pas d'adresse : Don Juan. Elle touche des mains cet obstacle à son amour, qui s'appelle Don Juan. Elle glisse le long de lui, s'écroule par terre et pleure – bruyamment.

«Je vous avoue Madame... un cœur sincère.»

Cette épithète est un prédicat, il a une valeur d'attribut, c'est une information. Il faut laisser ainsi un temps «un cœur [qui est] sincère». Il se baisse, lui prend la tête dans ses mains. Don Juan console Elvire de ce qu'il va lui dire. Ainsi pour quiconque aurait coupé le son, c'est une scène d'amour. Il est doux, comme pour lui panser ses plaies.

Il est conscient de la provocation d'une phrase comme «puisque enfin il est assuré que je ne suis parti que pour vous fuir». Il lui assène tranquillement le cauchemar; elle n'en croit pas ses oreilles.

«non point par...»: il la reprend dans ses bras; «... et pour ne croire pas qu'avec vous davantage...», un suspens, il cherche et s'empare de l'argument catholique : «... je puisse vivre sans péché». Il faut également mettre des guillemets sur «et j'ai (*suspens*) ouvert les yeux de l'âme». Plutôt que d'adopter la lecture conventionnelle de l'hypocrisie de Don Juan, on pourrait postuler qu'il s'efforce de transposer, dans ses mots à elle, ce qui ne peut pas s'exprimer. Cette lecture ne fonctionne qu'accompagnée d'une grande pédagogie, d'une grande écoute d'Elvire.

Elle, elle s'en va, quitte l'enfer... Elle ne regarde plus cet « antéchrist qui lui parle en saint »; elle échappe à son regard, à lui. L'air est irrespirable, elle se traîne par terre. Il ne la suit pas pendant qu'elle rampe.

Devant sa surdité à elle, il va « reprendre ses billes » comme si elle cosignait avec lui son abandon. Il met les mains dans ses poches, il se détache, se retrouve seul au fond, « le ciel sur les bras ». L'expression est de nouveau méchante : la rupture désormais est consommée.

L'écriture du lieu, d'Eschyle à Minyana

Michel Corvin,

professeur à l'université de Paris - Sorbonne Nouvelle

Imaginez que vous soyez Eschyle, Corneille, Shakespeare, Hugo ou même Maeterlinck et que vous ayez envie, soit de lancer des injures aux dieux, soit de vous hausser héroïquement du col, soit de brasser des mondes, soit de convoquer l'histoire au tribunal de votre ego, soit de faire passer sur vos lecteurs le souffle de la mort : vous coulerez votre écriture, inconsciemment mais sûrement (et indépendamment de tout passage à l'acte sur la scène) dans le moule déjà formaté de l'architecture théâtrale et/ou scénique : vous écrirez le lieu ou plutôt, c'est le lieu qui, pour une large part, écrira votre pièce. Avec cette restriction qu'à partir du moment (relativement récent et encore fragile) où l'architecture du lieu et/ou de la scène aura éclaté, vous vous trouverez confrontés à une totale liberté dont les possibles sont loin d'être tous explorés. Ce qui veut dire que les réflexions qui suivent ont d'abord un caractère historique et tentent de pointer une évolution du plus simple vers le plus complexe et, au delà, vers l'absence de tout repère, vers une sorte de chaos sans doute, mais prometteur d'invention indéfinie.

Tant qu'existe le cosmos, comme monde organisé et régulé, l'espace au théâtre possède trois valeurs qui ne se recouvrent ni ne s'annulent :

- une valeur sociale qui résulte de la façon dont les hommes de telle époque et de telle culture envisagent leur rapport à l'espace (défiance ou besoin, crainte ou désir...);
- une valeur symbolique liée à la valeur sociale mais qui peut la dépasser dans la mesure où souvent elle est inconsciente (le cercle de l'*orchestra* grecque est le symbole de la perfection);
- une valeur conventionnelle qui est apparue tardivement et qui résulte d'une prise de conscience claire de l'espace comme catégorie autonome de la perception artistique.

De quoi est constitué l'espace géographique dont, peu ou prou, l'espace théâtral s'inspire? D'un intérieur qui s'oppose à un extérieur et, dans l'extérieur, d'un proche qui s'oppose à un lointain. De quoi est constitué l'espace social? Grosso modo et pendant de nombreux siècles, pour l'espace extérieur proche - d'un espace

public, de la place publique et, pour les Grecs, d'un espace du public puisque la pièce se donne en plein air –, il y a continuité entre l'espace de réception et l'espace de jeu. Celui-ci, homogène, est l'espace de l'intérêt collectif, civique ou religieux; de la parole adressée aux foules. L'espace extérieur lointain, espace de l'ailleurs, hétérogène, est celui de la menace, de la surprise heureuse ou malheureuse, de l'événement. C'est le lieu du messager qui apporte avec lui son espace sous forme de récits. Quant à l'espace intérieur, il est privé, réservé, invisible; espace de l'intime, du secret, de l'interdit, voire du sacré (pour l'apparition des fantômes).

Ces espaces vont rester, pendant très longtemps, distincts les uns des autres et leur combinaison, enchevêtrement, confusion seront autant de jalons dans l'histoire de la littérature dramatique occidentale.

Chez les Grecs, plus le lieu fictif de la fable est situé dans un extérieur (l'agora éventuellement), plus celle-ci a de portée politique ou religieuse. Certaines pièces s'y jouent totalement (*Les Sept contre Thèbes*, *Prométhée*, *Œdipe à Colone*...). Le rapport du spectateur au spectacle n'est pas frontal : disposé en trois quarts de cercle autour de l'*orchestra*, elle-même circulaire, son espace de vision est homogène avec l'espace de jeu. L'*orchestra* s'irradie en orbes concentriques que sont les gradins; ceux-ci développent celui-là. Cette continuité est encore soulignée par la présence du chœur; il est le délégué en mouvement des spectateurs assis – aussi anonyme qu'eux – pour dialoguer avec les personnages individualisés.

On ne s'en tiendra pas longtemps, cependant, à cette cohabitation-convivialité (au sens qu'Ivan Illich donne à ce mot). Une tension, menaçante, entre intérieur et extérieur se manifeste, la première fois dans *Les Atrides*.

Eschyle est l'inventeur de cette dialectique. Et Dieu sait si la tension est forte aussi dans *Les Perses* avec l'apparition de Darius sortant de son tombeau! Néanmoins, d'ordinaire, lorsqu'un personnage sort de l'intérieur, de l'intime (qui se tapit derrière les murs de la *skènè*), il change de peau et adopte une parole publique et politique; c'est cas de Créon dans *Antigone*. On ne transporte pas à l'extérieur ce qui est du domaine privé : chaque lieu a sa fonction. Sophocle le dit très clairement : quand Eurydice, la femme de Créon, apprend que son fils Hémon s'est suicidé, elle fait brusquement volte-face et rentre dans le palais; le messager commente : « Mais je nourris l'espoir encore qu'instruite maintenant du malheur de son fils, il lui répugne de gémir à travers toute la ville et que c'est dans ses chambres, à l'ombre de son toit, qu'elle s'en va sans doute donner à ses servantes le signal d'un deuil intime ». De ce fait, il n'y a pas d'*action*, en développement temporel et progressif, dans la tragédie originale, mais un *acte*, privé le plus souvent, accompli ailleurs et avant, dont les *conséquences* collectives sont exposées au public et débattues devant lui; c'est de cela qu'est faite la pièce. D'où l'importance des commentaires et des chœurs chez Eschyle et Sophocle : Xerxès a perdu la bataille,

Ajax et Œdipe ont tué *avant que* la pièce commence, la trilogie des *Atrides* ne commence vraiment qu'après le meurtre d'Agamemnon. Plus l'espace est public, moins il y a d'action; l'espace public, le public sont là pour digérer l'acte d'un autre.

Dans *Œdipe roi* on règle en public un problème public. Quand on mélange public et privé on s'attire un sec rappel à l'ordre : Œdipe et Créon sont en train de s'injurier et l'on est sorti de la situation d'un roi enquêtant sur l'origine d'un meurtre dommageable à la collectivité, pour entrer dans les affrontements *ad hominem*. Jocaste apparaît sur le seuil du palais et s'interpose, disant : « Malheureux ! Qu'avez-vous à soulever ici une absurde querelle de mots ? N'avez-vous pas de honte, lorsque votre pays souffre ce qu'il souffre, de remuer ici vos rancunes privées ». La conclusion est que tout ce qui se passe en extérieur, en public, a une portée générale et dépasse (ou doit dépasser) le cas particulier de celui qui parle.

Néanmoins l'espace public commence, dès les Grecs, à être adultéré par des problèmes privés, comme l'apparition (chez Eschyle) de Clytemnestre sortant du palais pour justifier sa conduite individuelle de meurtrière (encore qu'elle inscrive son acte dans une continuité clanique qui la désindividualise); elle est d'autant plus monstrueuse qu'elle est sortie de son espace propre. Même réflexion à propos de la rivalité entre Clytemnestre et Électre dans la pièce de Sophocle : les femmes transgressent l'espace; elles ne savent pas rester à leur place, enfermées au gynécée. Il est des problèmes (amour, désir, jalousie) dont on ne débat pas devant des témoins anonymes. Si on le fait au théâtre, c'est qu'il est le seul lieu social – à statut dérogatoire – où les transgressions parviennent à se manifester tout en gardant leur force de violation des espaces. Avec la *Phèdre* d'Euripide, notamment, on participe au scandale de la confession publique d'une amoureuse déchaînée. Même dérèglement d'espace dans *Médée* où la magicienne vient laver son linge sale avec Jason devant des étrangères. Ainsi assiste-t-on à une « externisation » progressive de l'intime, du secret, de l'interdit. Et Euripide est bien le dramaturge de cette confusion des valeurs dont on peut mesurer la violence au fait que non seulement la morale est mise à mal, mais aussi la qualification sociale des espaces, inhérente à leur distribution.

L'évolution est en marche pour un glissement de l'espace public à l'espace privé et de l'acte à l'action. Durablement, les fables dramatiques, désormais complexes, vont reposer sur l'opposition-agression de l'extérieur et de l'intérieur, ce qui aboutira à un renversement proprement physique des lieux, l'intérieur, caché jusqu'alors, devenant progressivement le seul visible, tandis que les deux espaces extérieurs sont peu à peu rejetés dans la coulisse. Le Teatro Olimpico de Vicence est un témoin unique et essentiel de ce passage de relais, encore inachevé : longtemps en effet on se satisfera d'un mixte d'intérieur et d'extérieur, propice à la multiplication des actions, principales et secondaires. Dans la comédie notamment, de Ménandre au Beaumarchais du *Barbier de Séville*, on voit l'intérieur (souvent sexualisé) soumis à la pression, à la prise, de l'agent venu de l'extérieur. Dans *L'École des femmes* aussi,

on suit les étapes de la conquête, par l'extérieur (Horace et la ville), de l'intérieur (Agnès enfermée dans la maison d'Arnolphe). Le dramaturge se contente alors d'écrire des variations sur les modalités de l'agression, avec ses progrès et/ou ses retardements. L'espace du plein air, désormais plus social que politique, continue néanmoins à être l'espace de la place publique, du *campiello*, cher à Goldoni : dans *Barouf à Chioggia* l'auteur nourrit longuement sa pièce de la confrontation de multiples paroles échangées entre femmes et hommes dans un lieu supposé ouvert.

Supposé car – paradoxe – l'espace de la place publique tel qu'il apparaît chez Goldoni et tel qu'il avait été dessiné par Serlio¹, deux siècles plus tôt, dans ses trois types de scènes, est « construit » dans un lieu fermé, dit « théâtre à l'italienne ». Paradoxe, contradiction même, mais féconde puisqu'elle va être pour le dramaturge l'occasion de tricher lui aussi et d'enrichir son écriture triadique de l'espace (avec un intérieur et deux extérieurs), en ménageant par exemple dans l'intérieur des zones d'exterritorialité comme chez Feydeau avec ses placards et Beckett avec les deux poubelles où sont enfermés les deux vieux de *Fin de partie*. Mais certains demeurent fidèles à une opposition plus carrée d'un dedans/dehors, la différence entre un Eschyle et un Molière étant que le premier place tout en extérieur tandis que le second situe nombre de ses pièces uniquement en intérieur (*Tartuffe*, *Le Misanthrope*, *L'Avare*). Mais les valeurs d'intérieur et d'extérieur restent globalement les mêmes : menace ou chance venant de l'extérieur, conçu de toute façon comme facteur de déséquilibre. Avec cependant une variante de poids : l'agent de l'extérieur peut s'être déjà installé à l'intérieur et le ronger, provoquant un trouble dramatico-spatial par sa seule présence : c'est le cas, majeur, de *Tartuffe*.

On est donc en passe de résorber la bizarrerie d'une architecture théâtrale fermée avec une architecture scénique ouverte, en fermant à son tour l'architecture scénique : tout a lieu désormais dans un salon ou un espace clos quelconque (vestibule, bureau, chambre à coucher...); lieu homogène dans sa clôture, les récits étant chargés d'évoquer les espaces extérieurs. Ainsi va fonctionner tout le théâtre relevant de la dramaturgie classique, de Racine à Marivaux et Musset. Mais chez ce dernier, exception doit être faite pour *Lorenzaccio* car, en aristocrate, Musset ne se soucie guère de l'impossibilité matérielle de faire s'enchaîner à grande vitesse les espaces prévus par le texte dans un lieu, l'espace scénique, qui résiste de toutes ses pesanteurs : la scène à l'italienne est une lourde machine et la technique n'a pas la souplesse de l'imagination du créateur. On n'en est pas encore à accepter que l'alternance du dedans/dehors se passe exclusivement dans la tête du spectateur; on est à une époque où l'on prend encore au sérieux et au premier degré l'outil théâtral, c'est-à-dire où l'on pense qu'il est au service de l'illusion scénique. La solution serait

1. - Sebastiano Serlio, 1475-1544, architecte italien, influencé par Vitruve, il passe pour l'inventeur du mot de « scénographie ».

d'irréaliser complètement l'espace de jeu et d'écrire un « spectacle dans un fauteuil », en faisant comme si c'était le fauteuil qui était l'espace de jeu !

Malheureusement c'est une façon (malhonnête) d'interpréter les mots de Musset, non une façon de jouer. Le temps passant et, bientôt, les écrivains se sentant plus libres, ils feront comme si la boîte cubique n'était qu'un réceptacle neutre à l'intérieur duquel ils écrivent comme bon leur semble ; le meilleur exemple étant celui de Claudel : il coule sa pièce-monstre, *Le Soulier de satin*, qui convoque l'Univers entier, dans les habits trop étroits de la scène à l'italienne et il en fait éclater de partout les coutures avec une magnifique insolence. Pour s'en persuader, il suffit de lire cette sorte d'avertissement qu'il place en tête de sa pièce : le bricolage et la confusion y deviennent le nouvel usage d'une architecture scénique qui se met enfin (ou se mettra, car la pièce attendra vingt ans avant d'être montée) au service du poète : elle peut rester close, elle n'est plus ni carcan ni inspiratrice, sinon d'humour.

Mais déjà, bien avant, on avait trouvé les moyens de ne pas résorber l'écart entre l'architecture théâtrale et l'architecture scénique : on avait basculé d'un espace « naturel » à un espace conventionnel ; on avait inventé l'écriture de la convention spatiale, avec tout ce que cela comporte d'artifice et de conscience de l'artifice. Ce fut le cas de la scène à compartiments pour laquelle Corneille a écrit ses premières pièces, ainsi que du dispositif élisabéthain, la différence étant que la scène à compartiments propose, sur châssis peints, divers lieux en rapports individualisés avec la fable racontée, tandis que l'architecture de scène élisabéthaine est fixe et permanente, avec son large plateau quadrangulaire au fond duquel, partiellement protégé par un auvent, se trouve un lieu fermé de deux portes, surplombé d'une galerie, sorte de balcon où pouvaient se placer des acteurs en action et des musiciens. On ne joue pas, bien évidemment, dans la « chambre » fermée de portes mais, quand on en sort pour venir sur le plateau, on amène avec soi, à la semelle de ses souliers, toute la charge d'intimité que comporte le lieu clos (cabinet secret ou chambre à coucher).

Convention qui en entraîne bien d'autres et ouvre la porte à cette liberté d'imagination requise du spectateur anglais de l'époque à qui les notions de mimétisme et de vraisemblance sont totalement étrangères (voir les prologues de *Henri V*). Toute l'esthétique élisabéthaine résulte de cette « conventionnalisation » de l'espace. On peut même se contenter d'exploiter, pour la construction de la fable, le lieu lui-même, sans autre recherche : pour inventer le balcon qu'escalade Roméo pour rejoindre sa Juliette, Shakespeare n'a eu qu'à regarder à loisir le lieu même où se jouaient toutes ses pièces ; pour l'exploiter il lui a suffi de l'écrire et c'est la fameuse scène du balcon. Si fameuse qu'aujourd'hui ce balcon *conventionnel*, où l'architecture théâtrale s'amuse à se prendre elle-même pour sujet de pièce, a été *naturalisé* : à Vérone les touristes viennent en groupes compacts admirer le balcon où la *vraie* Juliette aurait accueilli son amant !

Chez Corneille les compartiments évoquent des lieux multiples et sans épaisseur (ils sont dessinés en deux dimensions) devant lesquels se placent les comédiens pour

faire comprendre qu'ils sont dedans. C'est là un mixte d'intérieur/extérieur particulièrement conventionnel. Ce qui autorise Corneille et quelques autres à écrire des fables invraisemblables et riches en arbitraire spatial du fait qu'elles sont exemptes de la contrainte première et rationnelle de distinguer entre le dedans et le dehors, entre l'ici et l'ailleurs. Malheureusement cette curiosité, survivance du système de jeu en usage dans les mystères du Moyen-Âge, n'a pas résisté longtemps au souci de clarté mimétique des scénographes classiques.

Le dramaturge «classique» se place, *volens nolens*, dans la situation du spectateur, pour qui les rapports d'espace sont fondamentaux : il entre dans la salle de spectacle, univers inconnu ou du moins différent du sien et il lui faut un moment d'adaptation pour *s'accommoder*, d'autant que les salles de jeu de paume aménagées en salles de spectacle sont étroites et tout en longueur et que la séparation de la scène et de la salle est signalée par une différence de niveau et par un rideau. Ce qui produit une sorte d'intimidation du spectateur par le spectacle et la nécessité d'acclimater le public à un monde qui lui est, physiquement et métaphoriquement, éloigné. D'où une écriture progressive qui, sous le nom d'exposition, fait en sorte que ces «animaux étranges» qui s'agitent sur le plateau puissent participer à son monde et lui au leur.

Bien plus, la situation de frontalité unidirectionnelle qu'impose, au XVII^e siècle, une architecture, figée et tout en angles vifs, favorise une écriture de l'affrontement et du dévoilement : le rapport du personnage à son partenaire est symétrique de celui de la scène à la salle. Au vrai, on devrait rapprocher la situation du spectateur assis dans les galeries d'un jeu de paume de celle du fidèle qu'il est à l'église : la distance de l'officiant favorise le mystère et le rapport d'autorité, analogique de celui du théâtre. Même si sa réflexion ne porte pas sur l'espace, Genet ne s'y est pas trompé, qui écrit dans sa *Lettre à Jean-Jacques Pauvert* : «Sur une scène presque semblable aux nôtres, sur une estrade, il s'agissait de reconstituer la fin d'un repas. À partir de cette seule donnée qu'on y retrouve à peine, le plus haut drame moderne s'est exprimé pendant deux mille ans et tous les jours dans le sacrifice de la messe. [...] Théâtralement je ne connais rien de plus efficace que l'élévation». Il y a du secret dans les objets sacrés (ciboire, hostie) conservés dans le tabernacle et il s'y développe une action qui mène, après de longs prolégomènes chantés ou narrés, à la consécration-métamorphose du pain en Dieu. Est-on si loin, alors, de la tension et de l'action scéniques qui, en termes laïques, se monnaient en conflits? Le conflit et sa résolution, qui ont fait les beaux soirs du théâtre classique français, sont inscrits dans la structure même de l'architecture scénique, comme la célébration du sacrifice de la messe a été liée, pendant des siècles, au rapport de dépendance spatiale du fidèle au célébrant.

On se rend compte alors que les structures dramatiques de la tragédie, grecque d'un côté, française de l'autre, sont profondément dissemblables, du fait même des espaces différents qui les contiennent : le spectateur grec est au cœur même du spectacle qu'il enveloppe pour ainsi dire de sa présence; le spectateur «classique»

assiste de biais et de loin au déroulement d'une action dont les données sont sans doute déjà posées avant le lever de rideau mais qui vont se dévoiler progressivement au cours des cinq actes. On pourrait aller jusqu'à dire que l'argumentaire juridique (entrechoquement de *répliques* dans la bouche de personnages en conflit d'amour ou de haine) dont se nourrit le *discours* dramatique dans son évolution résulte du régime d'adresse au public, pratiqué à l'époque classique. Mais il s'agit moins de dispositif scénique que d'habitudes de jeu : il est bien connu en effet que les acteurs du XVII^e et encore du XVIII^e siècle descendent à la rampe, indifférents à leurs partenaires, pour lancer leur tirade au public et le convaincre de leur bon droit, tout autant que de la vilenie de leurs adversaires.

On est ainsi parvenu à une concentration de tout l'espace sur un intérieur dont on va explorer, dans l'écriture, toutes les possibilités sans prendre, parfois, la mesure des apories auxquelles il contraint l'écrivain. Car l'intérieur devrait favoriser l'accès à l'intime; or c'est loin d'être possible avec une architecture où la limite de rupture entre l'œil du spectateur et le visage de l'acteur est largement dépassée. Faute de saisir le masque du comédien dans toutes les nuances de son expression, le spectateur, par force, se contente d'en entendre parler. D'où la place considérable du regard « dit » chez le plus intime des auteurs classiques, Racine : « J'entendrai des regards que vous croirez muets » lance Néron à Junie. Soit, le spectateur l'« entend » bien ainsi, mais c'est une curieuse façon de voir !

Autre difficulté : si l'on veut respecter les canons de l'illusion scénique, il y a quelque contradiction à s'en tenir à la clôture de la boîte scénique sur un lieu unique tout en voulant multiplier les lieux historiques chers aux romantiques, sans parler de l'impossibilité de convoquer les grands espaces chers aux écrivains russes dans les murs d'une bonbonnière mondaine : imaginez *Les Estivants* de Gorki ou *Marion Delorme* de Hugo emprisonnés entre quatre bouts de bois porteurs de toiles peintes ! Les écrivains les plus conscients des absurdités de l'esthétique classique de l'enfermement trouvent des issues de secours, tout en faisant du sur-place. Se limiter à l'espace intérieur, mais sans en être dupe et marquer ses distances par « ironisation » ou surenchère, c'est là une méthode chère aussi bien à Beckett qu'à Ionesco. Dans *Godot*, Vladimir et Estragon sont « servis sur un plateau » et dans *Fin de partie*, Clov passe un long moment au début de la pièce à construire, par ses déplacements, son espace de jeu en mesurant en tous sens l'espace scénique (de jardin à cour, d'avant en arrière, en lignes droites et obliques, de bas en haut) avant de déclarer, comme s'il avait déjà mis le point final à son œuvre : « Fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir ». Impossible dès lors d'échapper au caractère conventionnel, « théâtralisé », du lieu. Chez Ionesco on assiste à des jeux d'espace, tantôt concrets, dans *Le Piéton de l'air* ou *Le Nouveau Locataire*, tantôt symboliques dans *Victimes du devoir*. Et l'un des tours de force les plus remarquables est le retournement d'espaces auquel se livre Tom Stoppard en inversant le plateau et les coulisses dans *Rosencrantz et Guildenstern sont morts*. C'est même une des caractéristiques majeures

du théâtre dit de l'absurde des années cinquante - soixante-dix que cette maestria à triturer l'espace pour lui faire prendre toutes les formes imaginables et les emboîtements les plus acrobatiques.

En s'interrogeant sur le lieu scénique, les dramaturges se rendent compte qu'il est double : il est un espace global où divers personnages se retrouvent en terrain connu (il n'échappera pas que notre langage quotidien est truffé de métaphores d'espace) fait de relations de famille, de génération, de métier... Mais cet espace collectif et homogène peut éclater en multiples sous-espaces individualisés et chargés de sens. C'est le rôle de la *proxémique* d'analyser les valeurs d'indifférence, agression, séduction, complicité liées à la façon dont se positionnent les locuteurs sur un plateau. Mais il y a plus : déjà les apartés du théâtre classique étaient une rupture dans l'homogénéité de l'espace global, une convention de dénaturation de l'espace social comme l'étaient aussi les monologues proliférants de Georges Dandin ou d'Arnolphe : ils se réfugiaient dans un espace mental.

Qu'en sera-t-il le jour où l'architecture du lieu et/ou de la scène volera en éclats ? L'écriture n'étant plus ni balisée ni contrôlée par des codes spatiaux rigoureux, la porte s'ouvrira à toutes les tentatives d'une écriture mobile, fluide, qui s'épandra, mentalement et imaginairement, loin au-delà des limites du plateau et ira chercher son bien du côté de tout ce qui peut s'écrire, dans l'indistinction fascinante mais redoutable de tout repère. Un curieux phénomène s'est produit dans les années soixante-dix : les metteurs en scène, ces metteurs en espace, prirent le pouvoir en faisant fi des espaces que proposaient les écrivains. C'est par le biais d'une scénographie personnelle et indépendante des propositions du texte qu'ils purent le mieux affirmer leur « lecture ». Il en résulta la traversée du désert que connut l'écriture théâtrale dans la décennie soixante-dix - quatre-vingt avant que les dramaturges n'inventent l'œuf de Christophe Colomb, à savoir le théâtre de texte, un théâtre qui ne relève que de la seule écriture dans une autonomie totale à l'égard des exigences du plateau. Dès lors l'espace devient totalement mental ; il s'écrit en totale liberté dans la tête des auteurs comme des lecteurs avec pour résultat que, à la différence des années cinquante - soixante-dix, les écrivains des années quatre-vingt - deux mille - affirmation provisoire et partielle - se soucient peu d'espace : ils échappent à la fascination de l'espace et laissent aux metteurs en scène le soin d'y succomber. Ces auteurs instaurent une sorte de protocole, en forme de paix armée, avec les praticiens de la scène : chacun occupe son domaine propre, l'écrivain voué à sa seule écriture et le metteur en scène créant des espaces avec toute la liberté et la fantaisie qu'autorise la disparition des vieux schémas du dedans/dehors, intérieur/extérieur. Libre à lui de construire un monde, son monde. Il appartient à l'auteur de faire preuve de la même indépendance créatrice.

Bernard Chartreux, qui est critique et auteur dramatique, dit à ce propos : « Pour la vitalité même du théâtre, il convient de renverser la tendance, d'affirmer l'autonomie

du texte à présenter, d'affirmer que le travail de l'écriture doit viser non pas le spectacle mais le poème, que le théâtre doit naître de la confrontation de l'art de la scène à des partenaires – partenaires et non tributaires – solides, étrangers, voire rétifs, le texte bien entendu pouvant être l'un de ceux-là.» Ce à quoi ne peut que souscrire Vinaver, écrivant : «La guérison passe d'abord par la reconnaissance de l'existence de deux formes théâtrales distinctes et puis, par la dénonciation et le refus de la mixité, par la résistance qu'il faut opposer au traitement véhiculaire des œuvres – classiques ou contemporaines – dont la charge poétique demande qu'elles soient prises pour ce qu'elles sont.»

Les auteurs de théâtre s'engagent donc dans tous les chemins d'une liberté enfin conquise : chacun construit différemment, et pour son propre compte, son espace ou son non-espace. Ce qui nécessiterait, de la part du critique, un examen détaillé de chaque «écriture». Comme première approche, on peut envisager l'usage des indications scéniques dans le théâtre contemporain. Celles-ci, on le sait, ont un statut d'exterritorialité ; elles appartiennent à l'auteur qui manœuvre alors à sa guise ce dont il veut faire théâtre : lieux et personnages. L'auteur peut donc écrire le lieu en préalable aux dialogues, ce qui apparaît dans la disposition typographique des premières pages, avec la distribution et les précisions de décors évoquant le ou les lieux. C'est le cas de *Drames brefs*² et d'*Inventaires*³ (Philippe Minyana), de *Nous les héros*⁴ (Jean-Luc Lagarce), de *Tonkin-Alger*⁵ (Eugène Ionesco) ; avec, parfois, en cours de pièce, tous les compléments de lieu(x) nécessaires à la mise en situation, dans *L'Arbre de Jonas*⁶ (Eugène Ionesco) par exemple.

Les indications scéniques peuvent continuer à être en italiques, donc immédiatement reconnaissables comme dans *Corps et tentations*⁷ (Didier-Georges Gabily) ; elles appartiennent toujours à l'auteur mais il «romanise» son propos : il cesse d'orienter ce qu'il écrit exclusivement vers le dialogue prochain de ses personnages ; il parle pour lui-même ou autour de ses personnages dans une sorte de gratuité descriptive ou de perspicacité analytique. Le narrateur s'implique alors dans la narration, ce qui ne peut aboutir qu'au brouillage des lieux, des temps, des faits et des sensations et à une sorte d'aller et retour de la fable à la subjectivité du scripteur.

Dernier état : l'absence totale d'indications scéniques alerte sur un éventuel nouveau statut du lieu : on ne sait plus, d'entrée, d'où part la parole. *Les Petites Heures*⁸ (Ionesco) sont distribuées en seize séquences individualisées par des sous-titres sans aucune indication de lieu. Mais il n'y a aucune difficulté à les reconstituer

2. - MINYANA Philippe, *Drames brefs*, Éditions théâtrales, 1996.

3. - Mise en scène de Robert Cantarella, théâtre de la Bastille, 1987.

4. - Mise en scène d'Oriza Hirata et Frédéric Fisbach, théâtre Gérard-Philipe, 2001.

5. - Petit-Odéon et théâtre des Célestins à Lyon, 1987.

6. - Mise en espace à Théâtre ouvert, par Françoise Coupart et Daniel Pouthier, 1988.

7. - Théâtre de la Colline, mise en scène de Stanislas Nordey, 2001.

8. - Mise en scène d'Alain Françon, théâtre de la Colline, 1997.

à partir du dialogue : tout se passe dans une maison avec un dedans et un dehors, un haut et un bas, voire dans un lieu indéfini où les valeurs métaphoriques (agression/proximité, menace/attirance, éloignement/peur...) sont clairement déchiffrables. On voit donc que ce n'est pas la matérialité du lieu qui compte mais toutes les vibrations (connotations) qui y sont attachées par le biais des personnages. Métaphoriques et symboliques car, si on a affaire par exemple à Oreste et Pylade dans *Meurtre hors champ*⁹ (Durif), on sait bien que les lieux où les personnages évoluent, même s'ils ne sont pas désignés, ne peuvent être marqués que de violences dépassant les limites de l'interdit.

Ces remarques n'ont qu'un caractère général et ne permettent pas de pénétrer dans la fabrique de l'espace par un écrivain. Comment savoir, en particulier, si certains ne se laissent pas porter par un espace quelconque, arbitrairement choisi, qui deviendra le moteur de l'œuvre aussi bien pour sa fable que pour ses personnages ? Ce cas doit exister plus qu'on ne croit mais peu d'écrivains expliquent la genèse spatiale de leurs pièces. On le sait pour Ionesco dont les rêves ont alimenté des visions qui sont ensuite devenues *Les Chaises* ou *Rhinocéros*, mais pour les contemporains ? Koltès est de ceux-là : il dit clairement combien il est matérialiste dans l'articulation du lieu avec ce qui s'y passe ou dit. Ainsi, à propos de *Quai ouest*¹⁰, il dit : « On donnera son vrai sens à la scène si avant tout on s'attache à bien montrer deux personnes qui essaient de marcher sur un sol glissant¹¹ » ou, « ce qu'il y a à voir de Charles, c'est précisément le temps qu'il met à aller d'un point à un autre et la démarche qu'il prend¹² ». L'osmose est complète entre le lieu et la pièce, l'un vaut l'autre, l'un fait l'autre : « J'ai eu envie d'écrire une pièce comme on construit un hangar, c'est-à-dire en bâtissant d'abord une structure qui va des fondations jusqu'au toit, avant de savoir exactement ce qui allait y être entreposé ; un espace large et mobile, une forme suffisamment solide pour pouvoir contenir d'autres formes en elle¹³ ». C'est une sorte de défi « spatiolittéraire » que se lance Koltès et qu'il pousse jusqu'à ses ultimes conséquences. Cela posé, il reste à doter la pièce d'un dynamisme propre et ce dynamisme est encore d'ordre spatial, les personnages, dit-il, n'ont qu'un désir : échapper au plateau du théâtre, « Je vois un peu le plateau comme un lieu provisoire, que les personnages ne cessent d'envisager de quitter. C'est comme le lieu où l'on se poserait le problème : ceci n'est pas la vraie vie, comment faire pour s'échapper d'ici¹⁴ ? » En termes de fiction, cela veut dire que dans *Combat de nègre et de chiens*¹⁵, Koltès porte jusqu'à l'angoisse l'opposition du dedans et du

9. - Mise en scène de Jean-Michel Rabeaux, 2001.

10. - Mise en scène par Patrice Chéreau, 1985.

11. - In KOLTÈS Bernard-Marie, *Quai ouest*.

12. - *Ibid.*

13. - In KOLTÈS Bernard-Marie, *Roberto Zucco*.

14. - *Ibid.*

15. - Mise scène par Patrice Chéreau, 1983.

dehors et que, dans *Quai ouest*, il inscrit la conduite (encore un mot d'espace!) de Claire et de Fak dans un cheminement d'espace pris au sens à la fois propre et symbolique, éminemment sexualisé : car passer à travers le hangar, pour Claire, c'est « y passer ».

Koltès est un errant (ce n'est pas un hasard s'il ressemble tellement à Genet qu'il admire) et ses personnages à son image. Plusieurs de ses contemporains, Lagarce, Minyana, Durif, au contraire, sont des sédentaires qui construisent leurs œuvres *sur* et *dans* une maison. Ce qui n'implique pas nécessairement, il s'en faut, les valeurs métaphoriques du cocon protecteur, du ventre maternel, de la sécurité et de la tendresse mais tout autant celles du cercueil, de l'enfermement, de l'aliénation (volontaire ou non), de la révolte libératrice. La maison est le pôle, d'attraction ou de répulsion. Dire que l'on construit une pièce sur le thème de la maison ne veut évidemment pas dire que c'est là le lieu où se déroule l'action mais que la maison est la matière première de l'œuvre dans sa matérialité, avec ses odeurs, ses placards secrets, ses moisissures et ses creux de lumière, avec toute la charge émotive qu'une maison longtemps habitée laisse dans l'esprit et le cœur de qui y a passé ou non son enfance.

Deux des pièces de Lagarce notamment (sans parler de *Derniers remords avant l'oubli*¹⁶) sont construites de cette façon et en contrepoint : *Juste la fin du monde*¹⁷ et *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne* sont comme l'avvers et le revers d'un même lieu, avec inversion du point de vue. Dans *Juste la fin du monde* la maison est le lieu vers lequel marche celui qui veut l'atteindre pour y mourir : « Je décidai de retourner [...] pour annoncer [...] ma mort prochaine et irrémédiable ». *J'étais dans ma maison* développe le point de vue d'occupantes qui attendent le retour de l'enfant prodigue : il vient d'arriver et il va mourir. Le thème du retour est un vieux mythe, chargé d'affectivité (on sait que le mot « nostalgie » vient du grec « nostos » qui signifie « retour »), mais Ulysse, incarnation du retour accompli, aspire au bonheur des retrouvailles et il est toujours plein de vie ; le héros des deux pièces de Lagarce au contraire est atteint d'un mal mortel et il ne trouvera pas parmi les siens la reconnaissance qu'il espère : dans *Juste la fin du monde* il repartira méconnu et dans *J'étais dans ma maison*, il restera, mais invisible, sorte de *punctum caecum*, de tache aveugle autour de laquelle toute la pièce, toute la maison, tourne et se développe. Lagarce construit son œuvre sur un sujet insaisissable, sur une absence, sur le récit d'une absence.

Le récit est le lieu de l'autre, de celui qu'on ne verra pas. Les cinq gardiennes du foyer qui représentent les cinq âges de la vie et ses accidents essentiels, refont le trajet, au passé, de tout ce qu'a été leur non-vie depuis le départ du fils et, en deçà, de ce qui a provoqué la rupture entre le fils et le père ; elles rejouent plus l'angoisse

16. - Mise en espace de Robert Cantarella, 1994.

17. - La pièce fut créée à Berlin en 1990.

du départ que la joie du retour. La pièce est tout entière nourrie d'un passé non seulement composé mais recomposé, ainsi que d'un futur déjà passé, pour s'installer dans l'immobilité d'une maison dont on ne sortira plus. C'est tout le travail du deuil avant le deuil auquel se livrent les personnages et Lagarce lui-même, anticipant, avec pudeur et lucidité, sur sa propre mort. Ce décentrement de l'écriture dramatique, qui fuit le *hic et nunc* de la parole agissante pour se réfugier dans des commentaires fantasmés, est certes un acquis du roman, toujours libre de suivre les méandres d'une subjectivité rêveuse, mais c'est aussi l'acquis d'une vision poétique qui s'essaie, à l'aide de mots, de mots-images ou d'images filées, à tisser un réseau de sensations fines qui, directement ou indirectement, ont la maison comme métaphore d'un enjeu rationnel, l'échange, mais exprimé sous couvert d'un trajet dans le lieu : « Dans mon rêve encore, toutes les pièces de la maison étaient loin les unes des autres, et jamais je ne pouvais les atteindre¹⁸ ». C'est une autre façon de signifier le besoin et l'échec du dialogue. Le lieu, somme toute, chez Lagarce, est l'histoire d'un malentendu permanent.

Peut-il être autre chose ?

Là où les personnages de Lagarce ne parviennent pas, malgré leur désir, à réintégrer la maison et leur passé, ceux de Minyana voient leur identité engluée dans un lieu qui les aliène beaucoup plus qu'il ne les soutient. Cette adhérence au lieu prend volontiers un tour obsessionnel : les six monologues de *Chambres*¹⁹ montrent, plus qu'ils ne disent, comment les personnages collent à leur espace si bien qu'ils *sont* cet espace et, du coup, le lecteur ne se rend compte qu'indirectement ou à la toute fin du texte à quel point ils sont déterminés par leur espace : Arlette est enfermée dans une chambre, mais seule sa dernière phrase le fait comprendre : « ils m'ont fait un lavage d'estomac ils sont beaux tes glaïeuls mon kiki merci²⁰ ». À partir du moment où le personnage ne peut plus « maintenir ses distances » avec le lieu qui l'habite, il devient un morceau d'espace et n'est pas loin de l'aliénation mentale ou du moins d'un syndrome obsessionnel. Souvent l'obsession d'un lieu résulte de l'obsession d'un mot (« pieds gelés » dans *Chambre 1*). Mais coller à son espace peut produire sécurité et bonheur ; les valeurs du lieu clos sont donc multiples et contraires, ainsi Suzelle : « Je ne suis pas malheureuse du tout tu vois cette chambre je l'aime cette chambre c'est finalement moi » ; elle est « en harmonie avec les secrets de l'existence et c'était ça aussi après le tissu sur les murs et dans la poussière de Sitges ! » Elisabeth : « Moi, j'ai besoin de me retrouver de réfléchir de lire de travailler mon souffle cette chambre c'est mon autonomie²¹ ». Les deux valeurs euphoriques et dysphoriques se caramboles dans *Chambre 3* où le rêve d'Arlette d'une vraie

18. - In LAGARCE Jean-Luc, *Juste la fin du monde*.

19. - MINYANA Philippe, *Chambres*, Éditions théâtrales, 1986.

20. - In MINYANA Philippe, *op. cit.*, p. 26.

21. - In MINYANA Philippe, *op. cit.*, p. 18.

chambre-maison s'oppose à la réalité de la chambre de l'hôpital psychiatrique où elle est sous surveillance.

En somme dans l'ensemble des séquences de la pièce, une chambre (perdue, aimée, haïe, retrouvée) s'articule, mieux, s'entrelace, avec une mort (Kos), un rêve de gloire (Elisabeth), un infanticide (Arlette), un enfant retrouvé (Suzelle), sans parler des valeurs métaphoriques fortes d'un lieu interdit : la cave-sexe de la sixième séquence.

Chambres et maisons sont des pôles essentiels de *La Maison des morts*²² : la chambre et la fenêtre; le dedans (protection, prison), le dehors (agression, tentation). Comme le dit Frédéric Maragnani du *Couloir*²³ et des autres productions de Minyana : « ... douze titres qui sont le fil poétique d'une dramaturgie des intérieurs, des pièces de la maison comme lieux du chagrin et de la perte, de cet espace mental où se meuvent des humains, les hommes "sans dieu" ». Et le personnage principal du *Couloir* se nomme l'Intrus! Une autre pièce, *Anne-Marie*²⁴, est le récit d'un conflit de territoire dans une maison divisée d'avec elle-même. « Trois générations y vivent les unes sur les autres [...] dans le goût du carnage²⁵ » : « la belle-mère est en bas, nous en haut on a négocié elle est en bas nous en haut²⁶ », ce qui ne règle en rien les différends : « C'est sa maison mais c'est ma maison » tout le problème est là²⁷. La maison se parcellise, elle cesse d'être un lieu homogène dont toutes les parties sont à égalité.

La partie « La Villa » de la pièce *Habitations*²⁸ offre un traitement de choix du lieu. L'auteur procède à la construction totalement imaginaire d'un lieu réel, la maison du faux docteur Roman. Minyana se livre à une description technique, clinique même, et donne à ses relevés topographiques un caractère objectal (un peu comme le Robbe-Grillet des *Gommes*). C'est de l'hyperréalisme au sens pictural du terme : c'est tellement faux que c'est vrai. Là est la part de l'art. De plus cette villa est « chargée », au sens psychanalytique du mot : pour le personnage elle est un havre de paix, le retour de son moi vagabond; elle est le lieu fantasmé de son bonheur. Quand il échoue, qu'il est démasqué, il est littéralement dépossédé, dépouillé de son moi d'emprunt, de sa coquille-maison (il possède d'ailleurs une autre carapace, mouvante : sa voiture dans laquelle il a roulé, des jours entiers, pendant vingt ans!). Quand donc il échoue, il tue et il met le feu à sa maison dans une poussée de suicide hystérique : il efface les traces de ce qui le constituait, il se dématérialise.

22. - Comédie-Française, mise en scène de Robert Cantarella, 1996.

23. - MINYANA Philippe, *Le Couloir*, Éditions théâtrales, 2004.

24. - MINYANA Philippe, *Anne-Marie*, coll. « Tapuscrit », n° 96, Théâtre ouvert.

25. - In MINYANA Philippe, *op. cit.*, p. 9.

26. - In MINYANA Philippe, *op. cit.*, p. 36.

27. - In MINYANA Philippe, *op. cit.*, p. 23.

28. - MINYANA Philippe, *Habitations*, Éditions théâtrales, 2001.

Par sa minutie, l'écriture du lieu, chez Minyana, rappelle parfois de très près celle de Beckett. Ainsi dans *Drames brefs 3* les indications scéniques, à la fois répétitives et évolutives, évoquent celles du début de *Fin de partie* : articulation intime du geste (avec le magnétophone), du lieu (deux chaises, une table) et du dialogue. Et comment ne pas voir en Minyana un héritier direct de Beckett quand on lit cette phrase : « J'ai donc quitté le dehors pour le dedans et j'ai retrouvé ma douleur elle était intacte²⁹ » ?

Ce repliement sur soi, sur un intérieur qui est le signe d'une intériorité, n'est-ce pas une obsession majeure de l'écriture contemporaine ? On le croirait en lisant *Eaux dormantes*³⁰ de Durif : on semblerait entendre la voix de Lagarce, voire celle de Minyana, tant cette histoire de trois femmes qui se réfugient dans le cocon-ventre d'une maison pour y trouver protection et sécurité rend un son familier : la maison est à la fois réelle, décrite comme telle, et chargée de métaphores « eu- » et « dysphoriques » : « La maison sent le moisi » ; avec l'espoir de remplir la maison d'autre chose que de vieux souvenirs : « Mais qui les attend encore à la maison » ? Les pronoms ne désignent pas les interlocutrices : elles se racontent à la troisième personne dans une sorte de romanisation exacerbée puisque cette mise à distance aboutit à évacuer tout « être-là ». Ou plutôt à faire comprendre combien l'« être-là » est difficile à saisir, à fixer. Marthe déclare : « Nous sommes là, tout est resté immobile. Du temps a passé, rien n'a bougé, comment dire cette sensation ? Un mouvement de la main pour attraper et puis rien, et c'était là pourtant. On avait l'impression que c'était facile à saisir et puis... » C'est le théâtre de la sensation et de la sensation suspendue, le plus subtil et évanescent qui soit. Les trois femmes à la fin s'en vont et Marthe conclut : « Qu'est-ce que nous sommes venues faire dans cette maison ? Les ombres, on ne peut pas les bercer contre soi, c'est un vrai champ de ruines quand on veut se retourner derrière soi en croyant pouvoir les retrouver et leur donner une forme tangible ». Tout ce qui désigne la maison (son délabrement, son calme) convient tout autant et sans transposition symbolique, dans l'immédiat de la sensation, aux états d'âme des trois femmes : peur, dégoût, jouissance, ennui...

Le paradoxe du lieu, chez Durif comme chez Lagarce et Minyana, est de s'attacher au concret de la situation et de constater que l'horizon fuit à mesure qu'on croit s'en approcher : c'est autour d'une absence que tournent les cinq femmes de *J'étais dans ma maison*³¹ comme aussi le narrateur du *Petit Bois*³². De son personnage, Durif dit : « Il tourne autour du lieu d'un crime sur lequel il serait impossible de revenir ». Le lieu essentiel – lieu de la rencontre ultime et du meurtre – est tellement intériorisé qu'il ne peut plus passer par la mise à distance d'une

29. - MINYANA Philippe, *Drames brefs 2*, op. cit., p. 62.

30. - Mise en scène de Catherine Beau, 1992.

31. - Mise en scène de Stanislas Nordey, 1996.

32. - Création à Villeurbanne, en mai 1991, mise en scène d'Éric Elmosnino.

narration, fût-ce la narration de l'impossibilité de l'approche. Car il y a des étapes dans la démarche du voyeur immobile et invisible et il a conscience de ses échecs : « Je voulais m'approcher d'elle encore [...] et je perdais prise et tombais ». Le récit fait finalement silence et les manœuvres feutrées du narrateur vers et autour du bien convoité mais absent sont bien la meilleure démonstration de leur caractère mental et symbolique, même si, au cœur de la forêt, il y a crime. La particularité du héros de Durif est d'être une sorte de demeuré du village qui vit en intimité immédiate avec les animaux et les choses de la nature. Il adhère trop à ce qu'il désire et à ce qu'il voit pour que se glisse dans sa conduite l'écart d'une prise de conscience, sinon celle d'être une sorte de justicier élémentaire, au sens où il participe des éléments qui forment cette terre. La question du lieu, dès lors, ne se pose plus.

Elle se pose encore en termes de langage, et c'est du côté de Vinaver et de Novarina qu'il faut alors se tourner, pour des raisons évidemment toutes différentes. Pour parler de l'écriture du lieu chez Vinaver, il faut faire un détour car il y va chez lui de sa conception même de la dramaturgie : pour lui c'en est fini d'une écriture progressive et homogène où les personnages se suivent sur le plateau pour développer leurs points de vue et conflits, où les fables tissent tranquillement leurs fils. Il est partisan d'une « tabularisation de la perception » et pourrait faire sienne l'analyse de Proust sur « le petit pan de mur jaune » de Vermeer : en lui-même ce pan n'est rien et c'est pourtant autour de lui que chantent les couleurs et les formes du tableau. Pour Vinaver, représentant d'une écriture organique (musicale ou picturale), la pluralité des points de vue sur le monde et sa complexité exige moins des fables éclatées que des fables interpénétrées dans une sorte de combinatoire qui articule les monades qui s'ignorent et dialectise les contraires : l'ici et l'ailleurs, le privé et le public, l'affectif et le politique, la Blanche et le Noir, les bourgeois et les révoltés, les jeunes et les vieux, le légal et l'interdit, etc. Dès lors chaque élément (entendez chaque réplique ou chaque affect d'un personnage) ne prend sa pleine valeur que mis en relation avec celui qui précède et celui qui suit, et chacun des trente morceaux de la pièce (on aura reconnu *La Demande d'emploi*³³) ne prend sens qu'assemblé avec les vingt-neuf autres dans une totalité cohésive qui ne doit rien (ou peu) à leur succession numérique. En somme Vinaver court-circuite à la fois les concepts de focalisation, de temporalité homogène et successive, de spatialité différenciée, au bénéfice d'un tout qui n'est évidemment saisissable que dans l'imaginaire du lecteur capable de déterminer la « situation », au sens le plus local du terme, de personnages apparemment (visuellement) placés dans un seul et même espace.

Étant donné les habitudes de lecture, la tentation est grande d'établir un lien de contiguïté entre des personnages (qui sont en fait chacun dans leur bulle) et un lien de causalité entre les répliques A et B là où il n'y a que « successivité », au mieux

33. - VINAVER Michel, « La Demande d'emploi », in *Théâtre Complet*, L'Arche, 2004, tome III (1^{re} éd. 1973).

entrelacement. En l'absence quasi totale d'indications scéniques, le lecteur n'est pas capable, sauf à se fermer les yeux et à s'en tenir uniquement au contenu des répliques, de déterminer les sous-espaces indispensables pour localiser les différents émetteurs et les différentes situations d'énonciation. D'autant que Vinaver brouille encore un peu plus le jeu en établissant des liens ténus (à base de polysémie et de métaphores) entre A et B comme si le thème A déteignait sur B, les mots reconstituant des rapports – qu'on dira poétiques – par-delà les frontières objectives des rapports conceptuels.

En fait, en créant ces carambolages souvent humoristiques, Vinaver (qui est un grand pince-sans-rire) fait un clin d'œil à son lecteur : il brise partiellement le parallélisme des lignes du dialogue en posant des passerelles de mots et d'images d'une phrase à l'autre si bien que le sens circule à travers la discontinuité de répliques spatialement non liées. Une lecture à la fois efficace et savoureuse des pièces de Vinaver exige une éducation de la perception, surtout lorsqu'un grand nombre de personnages sont, simultanément, en situation de dialogue (dans *L'Ordinaire*³⁴ ou *Les Travaux et les Jours*³⁵ par exemple). Il est alors indispensable de spatialiser la lecture, de faire un travail de mise en place, en sorte que les mots prennent corps. La question essentielle à laquelle le lecteur est sommé de répondre n'est plus alors : « De quoi parle-t-on ? », mais « Qui parle à qui ? » C'est mettre le doigt sur une des composantes fondamentales de la communication théâtrale : l'adresse. Du fait que cette adresse n'est plus balisée par des indications extradiégétiques, comme le jeu des pronoms, notamment ; du fait qu'elle laisse souvent planer et se prolonger le flou sur l'identité des émetteurs et des récepteurs, force est bien de projeter la lecture dans l'espace. Ce qui du coup rend presque inutile une autre mise en espace, celle du plateau. Pour être d'intelligence avec l'auteur Vinaver, son lecteur se fait spectateur d'une représentation qui n'a pas besoin d'avoir lieu, d'avoir de lieu. D'où peut-être le concept de « mise en trop » qui a fait tant jaser. Le paradoxe est là : construire le sens ne signifie pas dégager des idées ou pister un message (Vinaver se défend bien d'en déposer un), mais trouver sa voie, avec les yeux de l'esprit, dans cette espèce de système astral (avec planètes, étoiles fixes et météorites) que mettent en place, chaque fois de manière différente, les pièces de Vinaver.

Vinaver écrit le non-lieu, la liaison entre les différents espaces de parole se faisant mentalement, ailleurs que sur la page du livre, ailleurs, c'est-à-dire dans la tête du lecteur : « l'espace est le lieu d'où je parle », pourrait dire le personnage de Vinaver ; au lecteur d'adopter le vecteur spatial de ce « je ». Chez Novarina, l'espace est le lieu d'où parle l'énonciateur mais, à force de quadriller en tous sens le cosmos de ses références toponymiques, cet énonciateur en métamorphose constante est partout

34. - VINAVER Michel, « L'Ordinaire », in *Théâtre complet*, éditions de l'Aire, 1983, tome II.

35. - VINAVER Michel, « Les Travaux et les Jours », in *Théâtre complet*, L'Arche éditeur, 2002, tome IV (1^{re} éd. 1979, tome II).

et nulle part : il est la voix de l'espace qui prend corps et forme. Corps pesant, « L'espace est lourde : lourde lourde lourde » (*L'Opérette imaginaire*³⁶), et forme de mort, car Novarina est nourri de Bible et marqué par la thématique de la mort : « Depuis que j'ai pied sur terre, j'm'prends la vie dans son plancher » déclare le personnage nommé le Mortel dans *L'Opérette imaginaire* et, un peu plus loin l'Homme d'outre-ça chante :

« Avec ma p'tite Peugeot qu'est pas un cageot,
Oui vraiment j'écrase les passants [...]
Mais c'que j'préfère, j'le dis carrément
C'est m'garer au cimetière : quitter les tour-
nements, d'tous ces stationnements...
Me v'là en zone morte, en quelque sorte... »

Novarina s'amuse sans doute, mais il est un texte de lui, le prologue de *Je suis*³⁷, où il retourne en tous sens le concept d'espace dans ses rapports au moi. Il semble faire le tour de toutes les propositions possibles des jeux du dedans/dehors, non pour le plaisir des mots mais pour signaler qu'il n'y a pas de réponse à une question que les philosophes ont soulevée depuis fort longtemps : le monde a-t-il un statut d'exterritorialité ou n'est-il que le produit de ma perception : *esse est percipi*? C'est toute la problématique de l'identité qui est ainsi posée. On obtient, d'une part, ce texte délirant prononcé par L'Animal du temps :

« L'espace est à l'intérieur de lui. L'espace est à l'intérieur de quelqu'un. La personne est dans l'espace. L'espace n'est pas à l'intérieur de toi. L'espace n'est hors de rien. Tu es à l'intérieur de la personne. Personne n'est à l'intérieur de rien. Il n'y a plus personne à l'extérieur de l'espace. Tu es à l'intérieur de rien. Il n'y a plus personne à l'intérieur de rien. L'espace n'est à l'intérieur de personne. La personne est l'intérieur de personne. L'espace est dans quelqu'un. L'espace est à l'intérieur de l'espace. La personne est à l'intérieur de l'espace. Il n'y a personne à l'intérieur de la personne. Rien n'est plus hors de l'espace que toi [...]»³⁸.

D'autre part, en conclusion de la pièce, cette réplique qui, ramenant le propos au théâtre, pose indirectement la question du lieu : « Y a-t-il un monde qui soit en lui-même, et qui ne soit pas simplement devant moi : ce théâtre qui est devant moi et l'ensemble des choses que nous voyons ici? Ces gens, avec ces yeux... pourquoi nous ont été donnés les mots? » Question dont la réponse est : « Tout être est parlé : même vous. Il n'y a d'être qu'en parole, à l'intérieur de nous. Je suis en parole à l'intérieur de vous. Seul ce qui est parlé est vivant. »

Phrase d'un vitalisme formidable si l'on se tourne du côté d'un théâtre des paroles d'un théâtre où la parole, à n'en plus finir, crée le monde en le disant. Je pense ici

36. - Pièce créée au théâtre du Quartz à Brest, par Claude Buchvald, 1998.

37. - Pièce créée au théâtre de la Bastille, mise en scène de l'auteur, 1991.

38. - NOVARINA Valère, *L'Animal du temps*, POL, 1993, p. 7.

à Noëlle Renaude et à son « livre-monde », *Ma Solange, comment t'écrire mon désastre*, Alex Roux³⁹. On assiste à l'expansion logorrhéique des mots, de tous les mots assemblés ou non en phrases, mots des parlers multiples saisis au vol dans toutes leurs bigarrures ou borborygmes, avec tout ce qui s'ensuit : écrasement du temps, « désancrage » du locuteur qui amène son espace, son lieu, à la semelle, non de ses souliers, mais de ses paroles. D'où la multiplication des points de vue, la fragmentation des séquences, tout espace-béquille aussi bien que tout espace-contrainte ayant disparu : c'est l'espace *de* et *par* la parole. Il y a sans doute un parleur privilégié, Alex : à la fois il flotte, ballotté de toutes parts et il se recroqueville, replié sur soi, l'espace de son moi ressemblant fort à une prison. On suit tout un pan de son histoire : il connaît la tentation du grand large mais sous forme inchoative : « Ah que j'aimerais être ailleurs, ah que j'aimerais ne plus être à l'intérieur de moi-même, enfermé ».

Si l'on dépasse, en lisant, le point de vue d'un locuteur, quel qu'il soit, on s'aperçoit – c'est un des traits majeurs, masqué ou affiché – de l'écriture romanesque et renaldienne, que le seul vrai locuteur est Dieu le Père : il sait tout, il voit tout, il distribue sans guillemets la parole à telle ou telle de ses créatures, qu'elle porte un prénom ou un pronom. Inutile donc d'essayer d'identifier la foule des anonymes grammaticaux qui peuple *Ma Solange*, ils n'existent tout simplement pas : le dieu Noëlle fait l'inventaire de son monde, le tour du monde en visitant tous ses êtres de parole. Ce caractère omnidirectionnel de l'écriture de Renaude me frappe comme le signe d'une ambition luciférienne pour construire un monde *bis* fait de la mémoire de tous les petits riens de toutes les petites vies qui, toutes agglutinées, font *la* vie. Balzac, a-t-on dit, a fait concurrence à l'état civil. Renaude, elle, ne construit pas des destins, elle est comme l'écolier Cléophas du *Diable boiteux* de Lesage : elle soulève le toit des maisons et, vite, jette un coup d'œil sur des froissements de mots qui s'envolent comme des fragments de vie ; et, vite, elle va plus loin se livrer à ses indiscrétions : elle est œcuménique, au sens où dans son œuvre le monde y passe mais pas n'importe quel monde, le monde lié à l'étymologie du mot œcuménique c'est-à-dire le monde familial de la « maison ». *Ma Solange*, c'est la « maison-Terre ».

Quels que soient les supports textuels sur lesquels on s'appuie, on voit bien que, pour tous les écrivains de la génération actuelle, l'ancrage dans un espace prédéterminé n'est plus ni nécessaire ni utile du fait que l'espace a cessé d'être une donnée *a priori* de la perception théâtrale. Spatialement désorientée, l'écriture, du même coup, cesse d'être appropriée, adressée : les locuteurs parlent « en dedans » plutôt

39. - RENAUE Noëlle, *Ma Solange, comment t'écrire mon désastre*, Alex Roux, Éditions théâtrales, 1996-1998, tomes I, II et III (nouvelle éd., 2005).

qu'ils ne regardent leurs interlocuteurs. Théâtre du décentrement où les personnages – s'ils existent encore – sont ballottés, tirés à hue et à dia sans trouver leur point de chute. Le démon de l'ubiquité travaille le monde contemporain et, bien évidemment, le théâtre : écriture en errance, non en déshérence, produite à la fortune du mot, vers un lointain intérieur.

Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique

Michel Vinaver,
auteur dramatique

Les difficultés que rencontre cet enseignement tiennent à la *dualité* du texte de théâtre : *objet de lecture*, jouxtant le genre poétique, cousin aussi du genre romanesque, se prêtant ainsi à toutes approches analytiques du texte littéraire ; *objet de représentation*, faisant partie des arts du spectacle, intéressant l'expression et le mouvement du corps et de la voix dans l'espace.

Longtemps il n'a été traité à l'école, que comme un secteur de la littérature. Depuis deux ou trois décennies, la tendance s'est inversée, et le texte en tant qu'objet littéraire est délaissé. On peut parler d'une rivalité, dans les pratiques scolaires, en ces deux pôles.

En 1983, écrivais-je, sous le titre *Le Théâtre entre deux chaises* : « Comme le mulet qui participe de l'âne et de la jument, le texte de théâtre est un hybride. Il est littérature, il est même l'une des grandes formes de la littérature, et il a pour destination principale de donner lieu à un spectacle. Or, l'essence du spectacle est d'être un événement qui s'accomplit et qui s'épuise dans sa durée propre, alors que la chose littéraire est par essence enregistrement : imprimée, elle appelle à des retours successifs sans épuisement de sa capacité d'accueil. Donc deux essences différentes renvoyant à deux modes de consommation opposés.

Mais je comparerais plus volontiers, aujourd'hui, l'objet théâtral à un coquillage bivalve (définition du *Robert* : « composé de deux valves jointes par un muscle charnière. Moule, coquille Saint-Jacques, etc. »). La valve *texte*, la valve *représentation*, le muscle charnière est la *mise en scène*, soit réelle, soit virtuelle – celle qu'on se fait à la lecture.

Je crois qu'il est utile de partir de la combinaison de deux idées force. *La pluralité* – sans hiérarchie aucune – *des modes de réception d'un texte théâtral* : par une mise en scène au sens plein du terme, par une mise en espace (esquisse d'une mise en scène), par une lecture à plusieurs voix, par une lecture à une seule voix, par une lecture silencieuse pour soi tout seul. Chacun de ces cinq modes de production (donc de réception) peut donner lieu à une réalisation pleinement accomplie.

La spécificité du texte de théâtre, qui certes peut s'analyser par tous les moyens pratiqués pour tout texte littéraire, mais qui appelle principalement un type d'analyse spécifique, à savoir : une méthode d'approche du texte permettant de découvrir son mode de fonctionnement dramaturgique, et constituant ainsi l'étape préparatoire d'une mise en scène (réelle ou virtuelle).

Je vais vous présenter un exemple de l'usage d'une telle méthode d'analyse, à travers deux extraits, telle que je l'ai expérimentée dans mon enseignement à Paris-III puis à Paris-VIII, et ensuite dans la collection « Répliques » et l'ouvrage *Écritures dramatiques* chez Actes Sud.

La méthode repose sur le prélèvement d'un fragment, long généralement de trois à cinq pages, et sa mise en « lecture au ralenti ».

« Lecture au ralenti » ou « passage au microscope ». Que cherche-t-on à déceler ? L'action par la parole. Autrement dit, que se passe-t-il d'une réplique à la suivante, et par quel moyen – au niveau moléculaire du texte ? Le postulat sur lequel repose cette méthode, est que l'analyse d'un petit échantillon de texte prélevé dans le tissu de l'œuvre peut déboucher sur la découverte du mode de fonctionnement de la pièce dans son entier.

Voici deux fragments particulièrement courts, qui sont les débuts, respectivement, de *Loin d'Hagondange* de Jean-Paul Wenzel et de *Homme pour homme* de Bertolt Brecht. Et voici la « conjointure » de ces deux œuvres. Peut-être verra-t-on, dans cette approche, une tentative d'apporter, au niveau de l'enseignement du théâtre à l'école, un outillage permettant la « jointure » nécessaire entre les deux « valves » : texte et représentation... Le muscle-charnière en quelque sorte.

Premier fragment : *Loin d'Hagondange*

Fragment : scène I

« Georges nettoie ses pipes. Marie s'active au rangement. Dans la cuisine - salle à manger.

[1] GEORGES : Je prendrais bien une tasse de thé.

[2] MARIE : C'est étrange... Ce n'est pourtant pas l'heure de prendre le thé ; et puis tu n'en prends jamais... Tu ne veux pas de café il y en a de prêt, je peux le réchauffer.

[3] GEORGES : C'est trop fort, je me sens nerveux, je préfère du thé.

[4] MARIE : Je vais faire chauffer l'eau... Je n'ai que du thé en sachet.

[5] GEORGES : C'est dommage. J'aurais bien aimé boire une tasse de thé de Ceylan, c'est ce qu'il y a de meilleur.

[6] MARIE : Où as-tu été chercher ça ? Tu n'en as jamais bu auparavant. Tu es bizarre depuis quelque temps.

[7] GEORGES : À partir d'aujourd'hui je boirai du thé! N'oublie pas quand tu feras les courses. *Temps.*

[8] MARIE : Au fait, le chauffe-eau ne marche plus, tu pourras le regarder?

[9] GEORGES : Oui, oui. Tout à l'heure, après le thé.

[10] MARIE : Cela fait trois jours que je ne peux pas tirer d'eau chaude, c'est embêtant pour la vaisselle... Et j'ai tout un paquet de linge à laver.

[11] GEORGES : Ça ne presse pas, le linge. Je regarderai le chauffe-eau. *Pause.*

[12] MARIE : La garantie s'est terminée la semaine dernière. C'est bête, à une semaine près, on aurait pu le faire arranger gratuitement.

Enfin! Les appareils, ça ne choisit pas le moment pour tomber en panne...

Quand même! On dirait qu'il a été réglé pour marcher juste le temps de la garantie. C'est peut-être possible... Les choses sont de moins en moins solides maintenant. »

**« Georges nettoie ses pipes. Marie s'active au rangement. Dans la cuisine -
salle à manger. »**

« [1] GEORGES : Je prendrais bien une tasse de thé. »

La pièce s'ouvre sur une demande, d'un des deux personnages à l'autre. Une demande apparemment anodine. Une demande qui se situe à un point intermédiaire entre un commandement et une prière. Il ne s'agit en tout cas pas d'une proposition de prendre le thé ensemble. « Je » et non pas « nous ». Cette première réplique, c'est l'éruption d'un désir et son annonce.

« [2] MARIE : C'est étrange... Ce n'est pourtant pas l'heure de prendre le thé; et puis tu n'en prends jamais... Tu ne veux pas de café il y en a de prêt, je peux le réchauffer. »

Ni soumission ni refus, mais expression d'une surprise et d'un trouble. La réponse est aussi « étrange » que l'est, pour Marie, le désir manifesté par son époux. Réponse « brouillée » (« et puis »), qui traduit une résistance. C'est que la demande faite constitue, à double titre, une transgression : « ce n'est pourtant pas l'heure du thé » – Georges ne boit jamais de thé.

Il y a rupture d'un ordre établi, rupture d'un état d'inertie, celui qui précède l'ouverture de la pièce (postulat : toute pièce de théâtre prend son origine dans une rupture d'inertie). Dans la réplique de Marie, on peut voir un quasi-refus (donc une attaque) suivi d'un mouvement dans l'autre sens, un « mouvement vers ». Ainsi, deux figures textuelles fondamentales – l'attaque et le mouvement vers – s'accrochent dans la même réplique. Un double cadre temporel est posé : celui de la journée (on est à une heure de la journée autre que celle où l'on prend du thé), cadre de la courte durée; celui de la longue durée (« tu n'en prends jamais »), une vie entière passée ensemble par les deux interlocuteurs est évoquée – une vie définie par des habitudes immuables, on peut le supposer. Une matière dramatique advient, celle qui résulte de la combinaison de deux niveaux de temporalité : instantané, fugace / durable, permanent. Un cadre social, aussi, s'esquisse : on est dans un milieu où le café se réchauffe.

Marie, par l'action de la parole, a fait éclater au grand jour le caractère anormal d'une demande qui déstabilise la situation, qui ne peut que l'inquiéter. Et elle essaie de ramener les choses à la norme par une contre-proposition.

«[3] GEORGES : C'est trop fort, je me sens nerveux, je préfère du thé.»

Réitération insistante de la demande initiale et refus de l'offre en retour. Refus motivé par la désignation d'un état (la nervosité). Les deux objets en jeu (thé et café) s'opposent par la désignation de leur effet. L'inertie initiale est bousculée plus avant par l'annonce ou l'aveu de cet état. Quelque chose ne va pas, on ne sait pas pourquoi.

«[4] MARIE : Je vais faire chauffer l'eau... Je n'ai que du thé en sachet.»

Faire «chauffer l'eau» est une répétition-variation de «réchauffer le café» (amorce d'une thématique). La femme acquiesce, se soumet, mais, dans le même souffle, exprime un manque : «Je n'ai que». Le thé en sachet ne vaut pas le thé dans son emballage traditionnel qui exige une opération (faire le thé). On esquisse une échelle de valeurs (l'épouse donne dans les limites de ce qu'elle peut donner).

«[5] GEORGES : C'est dommage. J'aurais bien aimé boire une tasse de thé de Ceylan, c'est ce qu'il y a de meilleur.»

On aurait pu s'attendre à ce qu'il se montre à son tour conciliant. Bien au contraire. Il se livre à une attaque, sous forme de regret ou de reproche, assortie d'un jugement qualitatif.

«[6] MARIE : Où as-tu été chercher ça? Tu n'en as jamais bu auparavant. Tu es bizarre depuis quelque temps.»

«Où as-tu été chercher ça?» Avec Marie, nous ne le reconnaissons pas. C'est comme si Georges revenait d'un long voyage (à Ceylan?): changé, inaccessible, étranger. Le cadre temporel, déjà posé, s'affirme davantage : «jamais auparavant... depuis quelque temps ». C'est l'équilibre de toute une vie commune qui chancelle. «Tu es bizarre»: répétition-variation de «c'est étrange» (amorce d'une thématique? La suite le dira).

«[7] GEORGES : À partir d'aujourd'hui je boirai du thé! N'oublie pas quand tu feras les courses. *Temps*. »

Changement, et même rupture de tonalité. Un décret. Et la dimension temporelle, jusqu'alors limitée au présent et au passé, s'élargit pour inclure l'avenir. Annonce d'une mutation, en même temps que manifestation d'une autorité.

Les répliques 6 et 7 que l'on vient de voir sont un exemple de non-emboîtement entre deux répliques où tout est dans le jeu, au sens mécanique du terme, entre les pièces qui ne s'engrènent pas. Et le dialogue s'éteint ou se suspend : «*Temps*».

Est-ce la reddition de Marie? Est-ce un cessez-le-feu provisoire?

«[8] MARIE : Au fait, le chauffe-eau ne marche plus, tu pourras le regarder?»

Au tour de Marie de faire une demande. Ouverture d'un nouveau front? Mais on peut voir là une action de rééquilibrage, de réciprocité. À moins qu'il ne s'agisse d'une action nouvelle qui débute sans lien avec la précédente qui s'est terminée. Et nous aurions affaire à une dramaturgie de juxtaposition, se distinguant de celle qui est régie par le principe de l'enchaînement des causes et des effets. En tout cas, d'un épisode au suivant, une unité thématique se dessine : quelque chose ne marche pas. L'ordre des choses est dérangé. On peut voir aussi dans cette demande une tentative de rétablir le contact. Le mari est celui qui habituellement, dans la vie commune, se voit attribuer les tâches de réparation. Retour des thèmes de l'eau, de la chauffe.

«[9] GEORGES : Oui, oui. Tout à l'heure, après le thé.»

Le deuxième «oui» atténue la force du premier. «Oui, oui» est une façon de retarder. La suite de la réplique ajoute à l'importance et au mystère du thé – rien ne passe avant le thé.

«[10] MARIE : Cela fait trois jours que je ne peux pas tirer d'eau chaude, c'est embêtant pour la vaisselle... Et j'ai tout un paquet de linge à laver.»

C'est au tour de Marie, devant la résistance de Georges, de se montrer insistante. Le chemin de la vie est menacé d'engorgement.

«[11] GEORGES : Ça ne presse pas, le linge. Je regarderai le chauffe-eau. *Pause.*»

De quel droit Georges peut-il affirmer que le linge ne presse pas? Transgression, empiètement sur le domaine de la femme. L'impression s'accroît que l'ordre des choses vacille.

«[12] MARIE : La garantie s'est terminée la semaine dernière. C'est bête, à une semaine près, on aurait pu le faire arranger gratuitement.

Enfin! Les appareils, ça ne choisit pas le moment pour tomber en panne...

Quand même ! On dirait qu'il a été réglé pour marcher juste le temps de la garantie. C'est peut-être possible... Les choses sont de moins en moins solides maintenant.»

Avec ce discours relativement long (c'est la plus longue réplique du fragment), Marie bat en retraite, ou plutôt, change d'adversaire. L'ennemi, c'est les constructeurs de chauffe-eau, c'est «les choses» qui sont «de moins en moins solides». La réplique se termine par une vérité d'ordre général, celle d'une dégradation universelle. Celle, en filigrane, d'un complot des «ils» contre «nous». Le conflit conjugal n'a pas rebondi, s'est plutôt apaisé à la faveur de cet élargissement du champ des acteurs.

Vue d'ensemble à partir de six axes dramaturgiques

1. Situation de départ

Un vieux couple chez lui, à un moment quelconque. L'intérêt de la situation de départ ne saurait être plus mince.

2. Densité de l'information

Elle se réduit à trois éléments : Georges ne boit jamais de thé, n'en a jamais bu ; le seul thé à domicile est en sachets ; le chauffe-eau est tombé en panne une semaine après l'extinction de la garantie. Faible intensité.

3. Action

L'action procède par petites secousses successives. Elle consiste dans de menus ébranlements qui ne sont pas causés par un événement marquant, mais proviennent plutôt de l'irruption de l'inattendu dans la façon d'être des deux personnages. Un dérangement de l'être, auquel fait écho celui du monde : le chauffe-eau, métonymie du monde. La panne de chauffe-eau serait sans conséquence si elle n'entrait en résonance avec la panne de Georges. Et un gouffre commence à se creuser, par le fait que le dérangement ne renvoie à aucune cause repérable. Le trouble semble être premier.

4. Réseau thématique

Abondance de thèmes objectaux : thé/café ; eau à chauffer / chauffe-eau ; faire les courses / faire la vaisselle / laver le linge, et un thème générique qui se décline ainsi : « trop fort », « nerveux », « pas l'heure », « que du thé en sachet », « étrange/bizarre », « ne marche plus »... Le thème du dérangement se relie à celui de l'excès ou du manque, de la transformation du permanent en précaire : « les choses sont de moins en moins solides maintenant ».

5. Statut de la parole

La parole n'est pas l'instrument d'une action. Elle est l'action même. On peut l'appeler « parole-action », au sens que, sans cesse, au niveau moléculaire du texte, elle change la situation, elle produit un mouvement d'une position à une autre, d'un état à un autre.

6. Pièce-machine, pièce-paysage ?

La progression dramatique ne se fait pas par un enchaînement de cause à effet, suivant le principe de nécessité, mais par une juxtaposition d'éléments discontinus, à caractère contingent. La pièce prend l'allure d'un paysage plutôt que d'une machine.

Deuxième exemple : *Homme pour homme*

Fragment : Kilkoa 1

« Galy Gay et Madame Galy Gay.

[1] GALY GAY, *assis sur sa chaise, dit à sa femme, un beau matin* : Ma chère femme, vu l'état de nos finances, j'ai résolu aujourd'hui d'acheter un poisson. J'estime qu'un commissionnaire peut s'accorder ça, un commissionnaire qui ne boit pas, qui fume à peine, qui n'a pour ainsi dire aucune passion. Alors, c'est un gros poisson que j'achète, ou bien en veux-tu un petit ?

[2] SA FEMME : Un petit.

[3] GALY GAY : Bien, et de quelle espèce, le petit poisson que tu veux ?

[4] SA FEMME : Je verrais assez un bon turbot. Mais prends garde aux poissons, s'il te plaît, elles sont garces et courent la braguette, et tu as le cœur tendre, Galy Gay.

[5] GALY GAY : C'est vrai, mais un commissionnaire du port sans le sou, j'espère qu'elles le laisseront tranquille.

[6] SA FEMME : Tu es comme un éléphant, il n'y a pas plus balourd sur terre, mais une fois lancé, il va son chemin comme un train de marchandises. Et puis il y a encore ces soldats, la pire engeance qui existe, il paraît qu'il en arrive des quantités à la gare. Ils sont sûrement tous à roder sur le marché, encore heureux s'ils ne se mettent pas à piller et à voler. Méfie-toi, tu es seul, et eux ils vont toujours par quatre, c'est dangereux.

[7] GALY GAY : Ils n'iront pas s'en prendre à un simple commissionnaire du port.

[8] SA FEMME : Ça, on n'en sait rien.

[9] GALY GAY : Eh bien, mets toujours l'eau sur le feu pour le poisson, je commence à me sentir de l'appétit, je suis de retour dans dix minutes.»

« Galy Gay et Madame Galy Gay. »

« [1] GALY GAY, assis sur sa chaise, dit à sa femme, un beau matin : Ma chère femme, vu l'état de nos finances, j'ai résolu aujourd'hui d'acheter un poisson. J'estime qu'un commissionnaire peut s'accorder ça, un commissionnaire qui ne boit pas, qui fume à peine, qui n'a pour ainsi dire aucune passion. Alors, c'est un gros poisson que j'achète, ou bien en veux-tu un petit ? »

Il y a une certaine emphase dans le surgissement de la parole, une certaine solennité. Un décalage, pour le spectateur, entre la façon de dire et ce qui est dit. Ce qui est dit, c'est l'envie d'un poisson. La façon s'apparenterait plutôt à celle d'un personnage important s'adressant à la foule du haut d'un balcon : l'apostrophe « ma chère femme » (on entend presque : « mes chers concitoyens »); l'exposé des motifs (« vu l'état »); l'annonce d'une décision (« j'ai résolu »); un plaidoyer en justification de celle-ci (« J'estime »); une option laissée au destinataire quant aux modalités de l'opération. Ce décalage produit un effet comique qui met en relief la rupture de l'état d'inertie initial : car le poisson constitue une anomalie dans l'économie du couple. Il fait exception. Il y a transgression, à partir de l'irruption d'un désir (bien que celui-ci ne s'exprime qu'indirectement). Mais les finances le permettent : tel est le motif donné. Absence de riposte de l'épouse. Alors, dans le plaidoyer qui suit, on assiste à un glissement du plan strictement budgétaire (donc objectif) à un plan moral, où transparait la subjectivité : « J'estime qu'un commissionnaire peut s'accorder ça ». En vérité le mot « peut » est ambivalent et la suite de la phrase renforce cette ambivalence. D'une part on entend : « un commissionnaire qui [...] qui [...] qui [...] » peut se permettre ça sur un plan financier parce qu'un surplus de ressources résulte de sa sobriété. Mais on entend aussi : un commissionnaire qui n'a

aucun de ces défauts a le droit de s'accorder la jouissance qu'apporte un poisson. Et, comme si Galy Gay sentait la faiblesse de cette deuxième justification, il lui faut se distancer de lui-même, se dédoubler, opérer un glissement de la première à la troisième personne, un glissement compensatoire, afin de doter d'apparente objectivité une opinion toute subjective. C'est qu'un désir, en soi, n'est pas avouable. Il est source de trouble. Au passage, nous avons droit à un autoportrait et recueillons ainsi des informations. Absence, une nouvelle fois de réaction de l'épouse (après « aucune passion »). Pas de consentement explicite. Puis fuse la question – remarquable – « Alors [...] », façon détournée de prendre pour acquis ce qui reste indécis. Faire comme si l'accord de la femme avait été obtenu. Détournement, ou glissement, de la volonté du locuteur à une volonté générale englobant la sienne et celle de son épouse.

« [2] SA FEMME : Un petit. »

Fin de la réplique 1 : « un petit ? », réplique 2 : « Un petit. » Bouclage parfait. L'épouse n'esquisse aucun mouvement pour détourner les cours de l'événement. Pas plus qu'elle ne manifeste d'enthousiasme. Soumission ? Le choix qu'elle fait exprime tout au plus le souci de limiter les dégâts du point de vue de l'incidence de l'achat sur la bourse du ménage.

« [3] GALY GAY : Bien, et de quelle espèce, le petit poisson que tu veux ? »

Galy Gay a remporté une victoire et en a conscience. Le « Bien » est une façon de marquer le point. Ce « Bien » se rattache au « Alors » qui amorçait la question dans la première réplique. Le « Alors » traduisait l'inquiétude de Galy Gay devant l'absence de réaction de sa femme. Le « Bien » exprime son soulagement d'avoir obtenu une réponse. Suite de la réplique : renforcement du « processus consensuel » en même temps qu'est officialisé le détournement de l'origine du désir de manger un poisson : c'est bien elle qui veut un poisson, et non plus lui...

« [4] SA FEMME : Je verrais assez un bon turbot. Mais prends garde aux poissonnières, s'il te plaît, elles sont garces et courent la braguette, et tu as le cœur tendre, Galy Gay. »

Harmonie du couple qui se confirme dans la participation de l'épouse au choix précis de l'achat à réaliser. Enchaînement sur le « Mais » qui constitue le pivot de l'action. La désignation du turbot débouche, au moyen du « mais », sur le danger qui se profile dans l'accomplissement de cet achat. Deux assertions sont accolées : « elles sont garces et courent la braguette », « tu as le cœur tendre, Galy Gay ». « Elles » et « tu » se relient par un « et » à la consonance magique. L'oracle a parlé ; il n'est pas clair, comme il se doit. Et le nom de Galy Gay est ici prononcé. Nommer celui sur lequel plane un péril supposé sacralise l'évocation de ce péril. Une fatalité d'un ordre supérieur se profile là, et donc un horizon tragique.

«[5] GALY GAY : C'est vrai, mais un commissionnaire du port sans le sou, j'espère qu'elles le laisseront tranquille.»

À quoi s'applique l'acquiescement de Galy Gay? À la première assertion, à la deuxième, ou aux deux? Bouclage ambigu qui ne permet pas de savoir comment Galy Gay interprète cet oracle.

Retour à la troisième personne, moyennant quoi Galy Gay se fond dans la catégorie à laquelle il appartient, dont il est comme un représentant idéal. Moyen de se rassurer, de conjurer le danger.

«[6] SA FEMME : Tu es comme un éléphant, il n'y a pas plus balourd sur terre, mais une fois lancé, il va son chemin comme un train de marchandises. Et puis il y a encore ces soldats, la pire engeance qui existe, il paraît qu'il en arrive des quantités à la gare. Ils sont sûrement tous à roder sur le marché, encore heureux s'ils ne se mettent pas à piller et à voler. Méfie-toi, tu es seul, et eux ils vont toujours par quatre, c'est dangereux.»

Ne s'inquiéter de rien, ne pas chercher à savoir : tel est Galy Gay comme le voit sa femme, et elle le lui signifie par une comparaison qui surgit, fulgurante. Galy Gay suivra son destin comme un train sur des rails déjà posés. Une deuxième menace est énoncée, plus lourde et en même temps plus imprécise : qu'est-ce que Galy Gay a à craindre des soldats?

«[...] tu es seul, et eux ils vont toujours par quatre» vient s'accoler à «elles courent la braguette, et tu as le cœur tendre». La similarité de la construction produit un effet d'écho.

«[7] GALY GAY : Ils n'iront pas s'en prendre à un simple commissionnaire du port.»

Répétition-variation de la réplique 5. Prophétie à rebours de celle de l'épouse. Retranchement obstiné dans la troisième personne. Répliques 6 et 7 : schéma d'attaque-défense.

«[8] SA FEMME : Ça, on n'en sait rien.»

Bouclage : le *doute* s'oppose à l'assurance. Une simple remarque, laconique. Mais qui, en fait, installe plus fortement l'image d'une nécessité dépassant la volonté humaine. La perspective tragique se précise.

«[9] GALY GAY : Eh bien, mets toujours l'eau sur le feu pour le poisson, je commence à me sentir de l'appétit, je suis de retour dans dix minutes.»

Coup de force : l'homme, face à son destin, refuse d'en savoir davantage. Retour au point de départ. Galy Gay impose ce retour en arrière comme pour effacer ce qui a été dit entre-temps. Il était question d'acheter un poisson. Il n'est donc question maintenant que de mettre de l'eau à chauffer pour sa cuisson – toute autre considération étant nulle et non avenue.

Ce bouclage avec le début de la scène se combine avec une prophétie touchant le futur immédiat : « je suis de retour dans dix minutes ».

Vue d'ensemble à parti de quatre axes dramaturgiques

1. Mise en place d'une machine

D'une part, la constitution d'un microcosme : couple-foyer, la sécurité; d'autre part, la constitution d'un macrocosme : le monde extérieur et ses dangers. Jonction de ces deux mondes par l'irruption d'un désir, accompagné par l'expression d'une résolution.

L'acquisition du poisson exige la sortie du héros, son immersion dans le macrocosme hostile, avec deux armées à l'affût : les poissonnières et les soldats. Clairvoyance de la femme sur la vulnérabilité du héros, lequel est dûment averti. Sur le compte de sa vulnérabilité, il acquiesce. Sur le compte de la réalité de la menace, il fait le sourd. L'épouse n'est pas contraire à la gratification du désir en soi. Mais elle prévoit les obstacles qui se mettront en travers de l'heureux aboutissement du projet. Un suspense est créé. Une machine dramatique s'est mise en marche. Intérêt fort de la situation de départ. Résonance lointaine : le chevalier quitte son château pour courir l'aventure.

2. Surplomb

Le lecteur-spectateur est informé en même temps que Galy Gay des dangers qui le guettent, et il pressent à la fin de cette séquence que Galy Gay ne sera pas de retour dans les dix minutes annoncées par lui. Galy Gay ne le sait pas, ne veut pas le savoir. Bien que dûment averti, il s'obstine à ne pas entendre. Le spectateur est dans une position privilégiée par rapport à celle qu'occupe le personnage principal. Il le surplombe.

3. Fonction de la parole

Elle a pour fonction principale d'assurer la mise en place et la mise en route de la machine : elle nous alimente en informations nécessaires; elle positionne l'un par rapport à l'autre les deux personnages qui s'apparentent à des caractères : le benêt entreprenant, l'épouse lucide et impuissante. Avec une extrême économie de moyens, les neuf répliques cadrent l'action : sur l'axe temporel (avant, *maintenant*, après); sur l'axe spatial (le foyer, le port, la ville); sur l'axe socioéconomique. Accessoirement, la parole est active par elle-même (la dernière phrase de la réplique 9, par rapport à la réplique 8), mais sa fonction dominante est de servir l'action d'ensemble qui débute.

4. Comédie? Tragédie?

Le texte oscille entre les deux tonalités du comique et du tragique. Il ne s'agit ici que de ce qu'un couple, qui n'a rien de remarquable, mangera à son prochain repas. Mais la question est abordée dans le discours initial du mari comme s'il s'agissait d'une affaire d'État. Le décalage entre le contenu et le contenant provoque une décharge de drôlerie. Le déroulement des huit répliques qui suivent maintient

l'émulsion comique et, en même temps, fait découvrir que l'on s'achemine vers une catastrophe. Comédie et tragédie sont les deux pôles d'une seule et même catégorie d'œuvres dramatiques, fondées sur l'attente d'une résolution, la résolution d'un problème posé au départ, et à laquelle aboutira l'action d'ensemble par un enchaînement de causes et d'effets.

Loin d'Hagondange, Homme pour homme, esquisse d'une conjointure

Ce qu'ont de commun ces deux fragments de pièce

Une situation de départ : un couple, mari et femme, non pas un couple naissant, mais déjà bien installé dans sa condition de couple avec une intimité ancienne. Un foyer, sans enfants semble-t-il. Le couple est de condition modeste et apparemment sans problème, sans histoire. Et puis un désordre se produit, à partir du surgissement d'un désir de la part de l'homme. Un désir d'ordre alimentaire. Un désir qui paraît anodin, inoffensif, et qui n'a pas la nature d'une agression à l'égard de la femme. Pourtant ce désir déclenche chez elle une résistance. Face au microcosme du foyer, un macrocosme, hostile : les poissonnières, les soldats, les fabricants de chauffe-eau. Non seulement la situation de départ, mais aussi le réseau thématique comportent une certaine similarité. Pourtant, on a affaire à deux dramaturgies fondamentalement opposées. Le propos est de pointer les écarts, d'adopter un regard comparatif, par lequel chacun des textes apporte un éclairage sur l'autre. On examine comment chacun se positionne sur quelques axes dramaturgiques :

	<i>Loin d'Hagondange</i>	<i>Homme pour homme</i>
Statut de la parole	Parole-action	Parole instrument de l'action
Caractère de l'action d'ensemble	Elle est plurielle et acentrée	Solution, nœud appelant un dénouement, mise en place d'une intrigue
Dynamique de l'action d'ensemble	Progresse par reptation aléatoire, par juxtaposition de microactions discontinues	Progresse par enchaînements de causes et d'effets. Engrenage dont les éléments sont constitués par les actions au niveau de détail et au niveau moléculaire du texte
	Pièce-paysage	Pièce-machine
Situation de départ	Intérêt faible	Elle est d'un intérêt fort (quelle sera l'issue de l'expédition de Galy Gay?)
Informations	Le texte fournit très peu d'informations	Le texte est riche en informations
Statut du spectateur	Égalité de statut entre spectateur et personnage	Il y a un surplomb sur le personnage central
Temporalité	Le présent est la seule réalité. Il entretient un rapport lâche, hasardeux avec des éléments du passé et de l'avenir. L'action d'ensemble est une succession d'instantanés discontinus	Le présent est le point de jonction du passé et de l'avenir qui forment un temps continu dans lequel il s'intègre
Vision du monde qui en ressort	Contingence	Nécessité

Cet exemple donne une idée succincte, partielle, de la méthode et des récoltes qu'on peut en attendre. Qu'ajouter? Peut-être une indication sur son origine. En mars 1979, Alain Françon a produit une mise en espace de ma pièce *Les Travaux et les Jours*. C'était la première fois qu'il abordait une de mes pièces. Le résultat a comblé l'auteur comme le public. L'année suivante, avec les mêmes acteurs, Françon présentait de la même pièce une mise en scène au sens plein du terme. Le résultat a été déconcertant. La pièce, au moins à certaines de ses représentations, s'était opacifiée. Sans que ni lui ni moi, nous n'en comprenions les raisons.

Trois ans après, en 1983, nous, Alain Françon et moi-même, mettons en scène une autre de mes pièces : *L'Ordinaire*. Perplexe mais opiniâtre, Françon voulait, en m'invitant à partager la responsabilité de la mise en scène, explorer plus avant ce que demande scéniquement cette écriture. Je m'étais, jusque-là, tenu à l'écart du travail de mise en scène. Il a fallu, cette fois, que je trouve un chemin vers mon propre texte, comme si je ne le connaissais pas, et le moyen de suspendre ma relation d'auteur, pour le saisir en tant qu'objet extérieur à moi. C'est là que je forgeai les rudiments de la méthode. En vue du passage à la scène. Car en tant qu'auteur je ne travaille que sur les mots, et sans rien imaginer de l'espace, des mouvements et des gestes. Là-dessus, Bernard Dort me propose de reprendre provisoirement son enseignement à Paris-III, et notamment son cours d'analyse du texte de théâtre. N'ayant pas d'expérience pédagogique, j'acceptai néanmoins, faisant le pari que travail sur *L'Ordinaire* pourrait être le point de départ de recherches avec les étudiants sur des textes autres que les miens, contemporains ou classiques. Dès lors, s'est élaborée une méthode, au cours de huit années d'enseignement universitaire, entre 1982 et 1990. Sur ces entrefaites, une sous-commission interministérielle Culture - Éducation nationale, chargée de la conception d'outils pédagogiques pour le théâtre, m'a invité à prolonger ce travail avec pour cible le public scolaire. Il en a résulté un projet collectif qui a jeté les bases d'une collection d'œuvres dramatiques avec appareil pédagogique, la collection « Répliques », dont douze titres sont parus chez Actes Sud, entre 1992 et 1995. Il manquait à cette « flotte » un « vaisseau amiral ». Cela a été *Écritures dramatiques*, ouvrage rédigé sous ma direction, pour une part par moi-même, rassemblant une trentaine d'analyses de fragments et une vingtaine de conjointures, ainsi qu'un exposé de la méthode. Alors que les douze titres de « Répliques » ne sont plus disponibles. *Écritures dramatiques* a été réédité chez Actes Sud dans la collection « Babel ».

***Bibliographie dans la collection « Répliques » chez Actes Sud
et dossier dramaturgique***

Collection « Répliques »	Dossier dramaturgique
PINGET Robert, <i>Abel et Bela</i> , 1992	DANAN Joseph
SOPHOCLE, <i>Électre</i> , 1992	FRONTISI-DUCROUX Françoise
CORNEILLE Pierre, <i>Suréna</i> , 1992	LEMAHIEU Daniel, VINAVER Michel
GATTI Armand, <i>La Vie imaginaire de l'éboueur Auguste G.</i> , 1992	GAMBLIN Florence
SHAKESPEARE William, <i>Othello</i> , 1993	BENHAMOU Anne-Françoise
GRUMBERG Jean-Claude, <i>L'Atelier</i> , 1993	MAINIÉ Henri
VINAVER Michel, <i>Iphigénie Hôtel</i> , 1993	RYNGAERT Jean-Pierre
LABICHE Eugène, <i>Trois Pièces en un acte</i> , 1993	VOLTZ Pierre
MOLIÈRE, <i>Dom Juan</i> , 1994	GAMBLIN Florence, VINAVER Michel
FASSBINDER Rainer Werner, <i>Liberté à Brême</i> , 1994	CABET Jean-Louis, LALLIAS Jean-Claude, VINAVER Michel
RACINE Jean, <i>Britannicus</i> , 1994	CABET Jean-Louis, LALLIAS Jean-Claude, VINAVER Michel
WENZEL Jean-Paul, <i>Loin d'Hagondange</i> , 1995	CABET Jean-Louis, LALLIAS Jean-Claude

Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps)

 **Frédérique Wolf-Michaux,**
comédienne, chanteuse, metteur en scène

Quel est le rôle de l'oralité dans un atelier d'écriture? En quoi la lecture à haute voix du texte permet-elle un re-travail de l'écriture du texte?

L'oralité est la première mise en mouvement du texte, celle qui va permettre d'en saisir les gestes à travers ses rythmes, ses sonorités, ses silences et de déployer le sens.

De préférence il me semble plus juste de ne faire lire le texte que par ceux qui vont le proférer tandis que les autres l'écoutent, le reçoivent sans l'avoir lu ni devoir le lire.

Que reste-t-il alors? Quels mots, phrases, lambeaux de sens, d'histoire?... Mais surtout quelles sensations sont reçues, émises de l'intérieur du texte sur soi avant le sens. Cela aussi me semble fondamental car on ne saisit le sens qu'à partir du moment où il a heurté, rencontré quelque chose en nous. Ça nous parle *dedans*. Au théâtre, au-delà de l'histoire qui nous a été contée, c'est une sensation que l'on emporte.

Reconstruire l'histoire du texte avec nos mots et notre histoire du texte avec les mots du texte.

Reconstruire à partir de ces traces de mots dans le corps, ceux qu'on oublie et ceux qui restent : car il y a des mots que notre corps ne veut ni entendre ni retenir.

Où se rencontrent ces deux histoires et à travers quels mots?

Le risque des mots en nous, pas à la surface de la peau, mais dessous.

Ce n'est qu'en entendant de l'intérieur que l'oralité peut servir à la réécriture du texte. Le « gueuloir » de Flaubert lui permettait d'entendre, non pas tant le sens mais ce qui fait jaillir le sens, à savoir la sonorité, la respiration, le souffle du texte, ce qui construit son mouvement, sa gestuelle, la justesse de sa voix.

L'oralité commence avec le corps, le corps de la voix. Et c'est dans le corps de la voix que jaillit le sens. Si quelque chose ne sonne pas, on ne peut en comprendre le sens.

L'écriture n'est pas mentale, elle est un acte physique comme chez Novarina, chez Koltès. « L'écrivain a un (des) corps d'écriture, les rythmes biologiques de son (ses) corps écrivant. » (Michel Azama).

Quand l'écrivain est au travail, il est totalement dedans : le temps du corps vivant est inscrit dans le texte, le labeur du corps de l'écrivain est dans le texte.

L'aveuglement de l'écrivain : depuis où écrit-il ? de quel endroit de lui-même ?

Errer dans le texte, dans les blancs de l'écrivain et dans ceux du texte, dans la place vacante laissée dans l'écriture, cette place du corps de l'autre, d'un autre, corps qui incarnera l'écriture et lui donnera sa langue : corps du lecteur, corps du comédien.

Quand on travaille avec des écrivains, on s'aperçoit qu'ils parlent rarement du texte mais autour du texte, dans l'ailleurs, l'avant du texte. Parfois, ils parlent l'après du texte, rarement, sauf pour en dire qu'il est détaché d'eux, accouché. Qu'il entre dans un temps qui lui est propre, celui de l'objet livre, l'objet public.

Effectivement, le texte existe alors à travers son propre « corps-livre ». Moment du livre seul, comme un tableau, un objet d'art.

Le temps du livre, lui, est particulier et peut durer des siècles. Le temps du livre n'est plus le temps de l'humain. Le lecteur est confronté, en lisant, à ce temps qui nourrit le livre dans un temps autre que le sien.

Irruption de cette parole dans le temps d'ici, l'espace d'ici mais aussi dans le temps et l'espace des corps qui la reçoivent... cette parole qui accroche quelque chose de nous, c'est une histoire de notre corps dans le corps du texte.

Faire le silence pour que la parole résonne en nous, laisser un peu de place dans le corps pour qu'elle puisse y déposer sa trace.

Après le corps de l'écrivain, après le corps du texte, vient le corps de l'écriture, celui de l'incarnation de sa langue.

Trois corps, trois temps, trois espaces de lecture de la langue.

Dévoilement de la voix : apparition de la vacance laissée par l'écrivain dans le texte. Un texte de théâtre est troué. Il n'est complet qu'avec le corps et la voix d'un autre : ceux du comédien ; et d'un espace autre que celui du livre : la scène.

Lecture et re-lectures du texte à travers ses sonorités et ses rythmes, son mouvement sonore. La voix est un mouvement sonore. Plaisir de la langue, goût de la langue, parfum de la langue. La langue qu'on laisse se déposer dans le corps pour qu'elle y creuse sa propre histoire, pour qu'elle devienne parole : c'est tout le travail de Claude Régy.

Tout est dans l'écriture, il suffit de lire les signes du texte en les respectant comme les notes d'une partition. La « profération » est la première action dramatique, une tension, une activité de muscle et de salive. Avant le sens, la langue se prononce.

L'écriture d'une parole comme un lieu musical définit. Chacun a une langue, un « masque acoustique » disait Canetti.

On reconnaît un personnage à sa langue comme un thème musical, un leitmotiv. C'est particulièrement vrai dans les textes de Koltès où chaque personnage a sa musique et cette musique résonne, sonne en écho ou en rejet des autres lignes musicales. C'est la totalité de ces lignes qui donnera le choral harmonique ou la cacophonie du texte comme dans *Quatuor* de Sarah Kane.

L'état d'un corps est sa respiration, c'est donc dans le texte, dans les rythmes et les sonorités du texte que nous trouverons le corps du personnage, son mouvement corporel, l'espace du corps du comédien dans l'espace.

Le corps de la langue est le corps du personnage, la couleur de sa voix, le grain de sa peau, son visage, sa manière de se mouvoir. La langue théâtrale est tension interne, action dramatique. Le mouvement scénique est inclus dans le texte, c'est de l'endroit d'où ça parle que naissent les mouvements de la mise en scène.

Au metteur en scène ensuite de choisir comment il veut faire circuler cette parole.

L'oralité ne me semble pas dissociable de l'atelier d'écriture car la mise en voix du texte, avec toute la précision méthodique qu'elle demande quant à la lecture de tous les « signes » qui le constituent, est sa première mise en corps et quand, de plus, cette lecture est portée par la voix d'un autre, elle constitue non seulement une nouvelle perception mais aussi une reconstruction du sens à partir desquelles le texte va se déployer et pouvoir être réentendu, réinventé.

Écriture créative, écriture d'invention

Marie-Louise Issaurat,
IA-IPR de lettres

Les mots sont piégés et il est nécessaire d'écarter d'emblée les représentations stéréotypées comme les confusions. L'emploi des termes « écriture créative » et « écriture d'invention » pour désigner, d'un côté, un travail en partenariat avec des écrivains ou son prolongement en classe et, de l'autre, un exercice codé, un sujet d'examen au même titre que les autres, ne doit pas entraîner à opposer l'écriture créative (spontanée, sous le signe du plaisir sans travail ni rigueur) à la rigidité et à la « sécheresse scolaire » sans désir ni plaisir. Cette dichotomie simplificatrice, maintes fois récusée de part et d'autre, est stérile et ne questionne pas les deux démarches, mais leurs dérives ; comme s'il s'agissait pour le livre scolaire de chasser tout imaginaire et au travail d'écriture de laisser le travail à la porte.

Une fois placés ces garde-fous, reste à distinguer ces deux approches de l'écriture et à établir entre elles ces articulations qui permettent de faire de l'apprentissage de l'élève une continuité et non des segments cloisonnés parfois présentés comme antagonistes.

L'écriture d'invention

La définition de l'écriture d'invention est précisée par les instructions officielles. Au même titre que le commentaire ou la dissertation elle doit permettre de « tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir le caractère singulier de son écriture ». Elle se définit comme les autres épreuves du baccalauréat, par son lien étroit avec le corpus et par des consignes : « Écrire un texte en fonction du corpus et de consignes. » Elle doit être mise en perspective avec les aptitudes que l'examen du baccalauréat doit évaluer : « Maîtrise de langue et de l'expression écrite, aptitude à lire, analyser et à interpréter les textes, aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique, aptitude à mobiliser une culture littéraire [...], aptitude à construire un jugement argumentatif, exercice raisonné de la faculté d'invention. » Et les IO d'insister sur le fait que l'écriture d'invention suit les contraintes littéraires des genres inscrits au programme de première, qu'il ne s'agit « en aucun cas d'un texte de pure imagination, libre et

sans contrainte» et d'énumérer quelques exemples (article, lettre, discours, essai, récit à visée argumentative et pour les L, parodie et pastiche) qui précisent encore les orientations. Cette précision est nécessaire pour une épreuve d'examen et même si des questions se posent encore, en particulier sur l'évaluation, l'écriture d'invention n'en est pas moins définie et doit aussi ces questionnements à sa nouveauté par rapport à des exercices bien rodés comme le commentaire ou la dissertation.

L'écriture créative

La définition de «l'écriture créative» est moins aisée car sans doute n'appelle-t-elle pas de «définition» comme le nécessitent exercices scolaires ou épreuves d'examen, mais plutôt une «clarification» qui en dessine les contours et les enjeux. Sur cette réflexion générale conduite depuis de nombreuses années on se reportera avec fruit à un certain nombre d'ouvrages et de revues tels *Tous les mots sont adultes* de François Bon, *La Langue à l'œuvre*, recueil de témoignages et de réflexions réalisé sous la direction de Patrick Souchon et publié par la Maison des écrivains ou bien encore la revue *Littérature et Langages*¹ qui présente l'originalité de croiser les regards de pédagogues, de théoriciens et d'écrivains familiers de ces pratiques (parmi ces derniers et entre autres, Michel Azama, François Bon, Benoît Connort, Véronique Breyer, Leslie Kaplan, Jean-Michel Maulpoix, Gérard Noiret...). Au-delà de la spécificité des démarches développées par chaque écrivain (spécificité indissociable du fait littéraire comme le soulignent d'ailleurs les IO), un certain nombre de lignes de force circonscrivent un territoire commun.

Pour tous, la relation se fait à un moment ou à un autre entre lecture et écriture, que les textes littéraires – et souvent davantage ceux que l'écrivain partenaire interroge que les siens propres – soient au départ du travail ou qu'ils viennent le ponctuer. Au début de l'écriture il y a un support (textes mais aussi films, objets, photographies...) et des consignes (formelles, thématiques, de posture...), parfois très différentes de celles que l'on trouve dans l'écriture d'invention, parfois plus proches lorsque ces consignes se réfèrent à une forme, un genre. Car là non plus il ne s'agit pas «d'imagination pure» parce que l'écriture ne s'élabore jamais sur rien ni à partir de rien. L'écriture pose toujours en même temps la question de la forme et la question du fond car le «quoi écrire» est indissociable du «comment l'écrire». Dès lors il n'est pas d'atelier d'écriture hors questionnement de la langue, travail et retour critique sur cette dernière. Tant d'écrits théoriques majeurs ont été publiés sur ce sujet qu'il est inutile de s'attarder à une conception depuis longtemps obsolète de l'expression spontanée de l'élève. Si expression il y a, elle passe par la médiation de

1. - Deux numéros à ce jour : LEENHARDT Corinne et SAVINE Françoise (ss dir.), *Écriture*, CRDP de l'académie de Versailles, 2003 ; SAVINE Françoise et SOUCHON Patrick (ss dir.), *Littérature et enseignement*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

l'écriture, par la symbolisation qu'opère cette dernière et n'exige pas moins de rigueur, de construction, d'élaboration qu'un exercice scolaire mais sa visée et sa mise en œuvre sont autres.

Par exemple on n'y parlera pas de « maîtrise de la langue » : ces termes ont un sens dans un apprentissage, mais n'en ont pas pour qui s'affronte à la littérature où il s'agit d'interroger la langue, d'y chercher *sa* langue dans *la* langue. Lorsque Michel Azama définit l'écriture comme « une activité désorientée qui cherche du sens » et la compare à une boussole, il désigne ce territoire de recherche où se croisent individuel et collectif et où l'élève est convié à explorer sa singularité à travers une démarche qui privilégie le sensible, l'imaginaire, le corps en somme dans sa présence au monde. Écrire est affaire de corps, ce qui ne signifie pas qu'il soit exclu ailleurs ou que liberté soit laissée à la folle du logis, d'ailleurs spontanément peu inventive, le spontané est souvent le lieu commun, le préjugé, la pensée toute faite et la représentation stéréotypée. On peut même dire que travailler la langue c'est travailler cela, c'est produire de la pensée, du rapport à soi, aux autres et au monde qui met en mouvement les représentations.

Même s'il n'existe nulle part de création *ex nihilo*, le statut des supports, des consignes et des références utilisés est différent suivant qu'il s'agit d'écriture créative ou d'écriture d'invention. Dans l'écriture d'invention, le projet et les consignes informent l'écriture, la canalisent et en quelque sorte la produisent. Il n'en est pas de même dans l'écriture créative, non parce qu'il n'y a pas de projet, mais parce que ce dernier ne conduit pas l'écriture qui se découvre dans le déroulement de l'acte d'écrire selon une logique qui débouche sur une tension spécifique à l'écriture créative entre le faire (et le refaire) et le projet (qu'il soit d'ordre générique, qu'il s'agisse d'une visée, d'une forme, d'un propos).

Inutile d'aller plus loin dans une comparaison vouée à rester superficielle dans le temps imparti et où similitudes et écarts entre écriture en classe et écriture en atelier se nuancent aussi selon la nature des exercices faits en classe où est toujours recommandée la plus large variété et non la seule répétition de l'épreuve d'examen pour y préparer.

L'atelier d'écriture

L'écriture créative prend alors place dans la diversité des écritures en classe avec ce qui la caractérise de façon fondamentale : la singularité de l'élève dans l'acte d'écriture. Cette singularité du littéraire qu'il lui est demandé de percevoir et d'analyser, il peut en faire là l'épreuve. Pas plus que l'enseignement théâtral n'a l'ambition de former des comédiens ou des metteurs en scène, l'atelier d'écriture ne vise à produire des écrivains. Il est le lieu d'un contact privilégié et particulier avec la littérature, avec

l'écriture qui va être approchée à travers une expérience, celle du surgissement du «singulier partageable» par lequel Michel Azama définit l'acte d'écrire. Et l'on peut rappeler au passage, pour donner un exemple, quelques principes et consignes retenus lors de l'atelier : l'inattendu (qui n'est ni le paradoxe ni le fantastique mais le poids de l'évidence dans la surprise), l'appui concret, l'économie d'écriture, l'entrée *in medias res*, la reprise du premier jet... Ces derniers se concrétisent en exercices divers élaborés par les écrivains qui ont pratiqué les ateliers d'écriture et qu'il serait inutile d'énumérer hors de leur contexte, du temps de l'atelier où ils s'inscrivent dans une progression, dans un projet élaboré par le partenaire ou le professeur.

Un changement de perspective

Dès lors la vraie question est celle de la continuité, comme des ruptures aussi que le pédagogue va établir entre travail en atelier et travail en classe. À la lecture des expériences qui ont réuni pédagogues et écrivains, on voit que l'atelier d'écriture joue un rôle de «lanceur» et d'«atelier», comme l'indique bien son nom où peuvent s'expérimenter des pistes non explorées, se faire un travail sur la reprise, sur l'inachevé, des approfondissements et découvertes.

Le rôle de «lanceur» est partout souligné, qu'on l'emploie en termes de «décoincage» du rapport de l'élève avec la langue, de «découverte du plaisir», de «goût de l'apprentissage retrouvé» ou de «prise de conscience que la langue lui appartient aussi», c'est toujours d'un changement de perspective dont il s'agit. Ce processus de changement si difficile à introduire autrement que sous la forme du «plus de la même chose», dont on est obligé de constater le peu d'efficacité par rapport au résultat escompté, a été depuis longtemps analysé par les psychosociologues qui ont souligné que le seul véritable changement efficace est celui qui permet le changement de perspective ou de paradigme. C'est ce changement qu'opère d'abord l'atelier d'écriture. Un changement du rapport à la langue et à l'écriture. La présence d'un écrivain, la mise en contact avec une parole extérieure à l'Éducation nationale, une manière vitale et hors finalités scolaires d'aborder la littérature y sont des éléments moteurs. Appelé à être tour à tour dans un rôle à la fois de lecteur et de public, l'élève découvre en même temps le «silence» et «l'échange» qu'implique l'écriture en atelier. Comme on le constate en théâtre, son rapport à ses productions comme à celles des autres en est modifié dans le sens d'une valorisation de soi et d'un respect accru des autres. Cette dimension à la fois personnelle et «citoyenne» développée à travers du «singulier partageable» est loin d'être secondaire car elle réinstalle le respect de la «diversité» à travers la singularité d'écrire et la «langue commune» en des groupes souvent éclatés voire, dans certaines zones en grande difficulté, parfois divisés et travaillés par des représentations communautaristes.

Il s'agit ensuite, pour l'école, d'exploiter ce changement, de mettre en place le suivi qui évitera qu'il soit fugace et surtout qu'il ne se confine au seul espace de l'atelier devenu un lieu de liberté opposé à la contrainte. Il serait illusoire, ou

démagogique, de maintenir l'élève dans cette perception antithétique alors que se présente là l'occasion de distinguer et d'approfondir les visées de chaque démarche. Là est le travail du professeur, travail didactique et pédagogique, qui a été décrit dans maintes expériences où l'on voit l'écriture en classe reprendre, approfondir, prolonger, interroger le travail en atelier à travers les consignes et les objectifs scolaires. Ainsi, sans confusion ni séparation, l'écriture créative peut-elle participer pleinement à la formation de l'élève au travers d'un projet pédagogique qui se construit en articulation avec elle. Comme je l'ai signalé précédemment, nombre d'ouvrages proposent le détail de ces expériences et des formations dans plusieurs académies et y préparent. Sans doute sera-t-il nécessaire de les développer pour que tout le parti puisse être tiré de l'acquis d'une longue expérience en ce domaine.

Appréhender la langue théâtrale comme « action »

Le simple rappel de l'exercice sur la différence entre « conversation » et « dialogue », qui fait de ce dernier une épure traversée par une visée ou bien sur les « figures textuelles » (attaque, riposte, défense, esquivé) selon le terme de Michel Vinaver, permet de mesurer l'apport de l'atelier d'écriture à la connaissance du texte théâtral quand il permet à l'élève l'expérimentation pratique de ces notions théoriques. Plus largement l'expérience d'atelier d'écriture permet aux élèves de lire le théâtre « autrement » que comme de la communication ou comme un texte littéraire dont on commente les effets stylistiques. Ils appréhendent la langue comme « action », ce qui est le propre de la langue théâtrale qu'il y ait fable ou éclatement de la fable comme dans le théâtre contemporain.

Par ailleurs, de multiples formes d'écriture sont convoquées dans le texte théâtral : le dialogue, la poésie, l'argumentation, le récit « sans omettre les “parlures” de tous ordres, argot, patois, langues de banlieue... Toutes les fautes de langage y sont possibles comme dans la vie de tous les jours à condition qu'elles soient identifiées et volontaires. »

Autant dire que s'ouvre alors largement l'éventail pour un travail à la fois sur les registres que le théâtre décline et sur les « niveaux de langue » tandis que se découvre aussi cet « en-creux » de l'écriture théâtrale, où se déploie déjà la représentation, « corps de l'écrivain, corps du texte, corps du lecteur » tous trois convoqués par Frédérique Wolf-Michaux dans une mise en voix - mise en corps indissociable de l'écriture comme de la lecture du texte théâtral. Cette dimension vocale, orale, corporelle fait partie de l'atelier d'écriture théâtrale. Elle y est présente à chaque étape, dans la posture de celui qui écrit sinon un texte de théâtre du moins « pour le théâtre », dans le texte lui-même (avec ses trous, ses didascalies internes, ce masque sonore dont parle Frédérique Wolf-Michaux identifiant les personnages etc.), dans la « profération » du texte. On voit tout le parti que le professeur peut tirer ensuite de cela dans la lecture et l'analyse des textes de théâtre comme dans leur éventuelle écriture dans le cadre de l'écriture d'invention.

L'analyse mériterait d'être poussée plus avant, excédant les limites de ce compte rendu auquel il n'y a pas de conclusion possible car il ne fait qu'ouvrir des pistes, proposer des repères et des références, inciter à s'interroger sur l'articulation de l'écriture en atelier et des écritures en classe en évitant la segmentation comme la confusion, en travaillant à la fois ruptures et continuités entre « ordinaire » et « exceptionnel » sans dévalorisation de l'un ni survalorisation ou instrumentalisation de l'autre. Plus largement, puisque nous sommes dans le cadre d'un Programme national de pilotage, on peut souligner une fois encore l'avantage qu'il peut y avoir à conjuguer pour le plus grand bénéfice des élèves les apports de l'enseignement du français et des lettres et ceux des enseignements et activités théâtre, dans la dimension spécifique de rapport au corps et de rapport aux autres que ces derniers développent.

Clôture des travaux

 **Dominique Borne,**
doyen de l'Inspection générale

Avant de venir ici, je relisais les préfaces de *Cromwell* et d'*Hernani*. Dans cette dernière, Hugo écrit : « Maintenant vienne le poète, il y a un public ! » Je pense aussi à la *Poétique* d'Aristote, lorsqu'il parle du poète qui compose pour le théâtre : il doit se mettre les choses sous les yeux. L'intrigue, c'est l'agencement systématique des faits. En histoire aussi, j'ose ce parallèle, l'historien est comme le metteur en scène qui, à partir d'éléments fixes, le texte, donne à voir. Et je pense aussi à la phrase de Nietzsche, mise en exergue par Heinz Wissmann : « L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité. » Que fait l'École ? Fondamentalement, l'École ne cesse d'apprendre à lire : elle ne le fait pas seulement par l'apprentissage technique des débuts. Elle le fait toujours. Le professeur de lettres au lycée apprend à lire et par le moyen du théâtre fait comprendre que toute lecture est multiple. Le théâtre, la fiction, ce n'est ni vrai ni faux. On lit, on interprète. Voilà ce qui est fabuleux : il n'y a pas de sens donné, et ceci est fondamental pour l'Éducation nationale, dans toutes les matières : donner différents sens au même texte. Avec l'enseignement du théâtre, on lit en regardant une scène : l'œil et l'oreille sont convoqués ensemble. Il y a des mondes multiples, plusieurs manières de dire le monde, plusieurs manières de dire l'amour.

« Enseigner le théâtre à l'École », le *Littré* ignore l'expression : il parle du théâtre comme lieu ou du théâtre de... Corneille, par exemple. Or l'École aujourd'hui enseigne « le théâtre », c'est-à-dire la totalité. Elle enseigne les œuvres et elle enseigne le lieu, l'espace, ouvert ou clos sur lui-même. « Enseigner le... » : le transitif est intéressant, elle n'enseigne pas avec le théâtre, ni sur le théâtre. Cela me fait penser qu'en histoire aussi, on enseigne les documents patrimoniaux.

Il me vient à l'esprit cette idée d'interdisciplinarité, à la réalisation de laquelle (il faut le reconnaître, nous sommes ici entre nous) nous ne parvenons pas vraiment, malgré des réussites, ici et là, en TPE. Avec le théâtre, nous sommes dans la véritable interdisciplinarité : réunis autour du même objet. Les temps sont aux économies, mais on pourrait penser à un élargissement et le théâtre permettrait alors de féconder les disciplines... les lettres, en particulier...

L'imagination, la sensibilité des élèves sont enrichies : l'enseignement des lettres devient ce qui force les élèves à être debout, selon l'expression de Pascal Charvet, que je reprends à mon compte. Le théâtre, c'est aussi la danse, la musique, la couleur : il est réellement au carrefour des disciplines. Baudelaire a dit qu'au théâtre, ce qu'il y a de plus beau, c'est le lustre. Aller au théâtre, c'est participer à un rite social, à une cérémonie. On n'est pas seul, le public est là, il respire. Cela pose sans doute la question de la reproduction filmique du spectacle, qui ne permet pas l'alchimie. Et puis je pense encore à Balzac : « apprendre la loge », entrer dans le monde. Oui, vraiment : « Maintenant vienne le poète, il y a un public ! »

Les options artistiques donnent au lycée sa couleur. Par « options » j'entends évidemment les options artistiques : musique, arts plastiques, histoire des arts. Mais il faut irriguer au-delà même des options. Apprendre le « faire », c'est essentiel. Des foyers de création existent, lieux de tension vive, véritables leviers pour l'ensemble des élèves. J'aime ce mot de « déplier » : il faut mettre debout. Vous savez tous la souffrance de l'élève qui ne sait pas lire, que l'on fait lire à voix haute. À celui qui a honte, le théâtre peut apprendre à se déplier. À se mettre debout. Il y a là une grâce conférée par le théâtre, je le crois profondément.

Pascal Charvet : Merci, Dominique Borne. Je reprends votre mot : féconder les disciplines. Je le dis avec tristesse et avec joie, car c'est un travail qui est devant nous : il faut reféconder l'enseignement des lettres... Non pas tout oublier, mais sortir de ce formalisme excessif que nous avons connu. Il faut accoucher sans césarienne ! Prendre un nouveau départ. Merci.

Déjà parus dans la collection

« Les Actes de la Desco »

- *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B431, 13,50 €
- *Dépendances et conduites à risque à l'adolescence*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B432, 12,50 €
- *Regroupement des acteurs des classes-relais*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B433, 12,50 €
- *Prévention de la violence et accompagnement des établissements*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B434, 13,50 €
- *L'internat: pour qui? pour quoi?*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B435, 12 €
- *Analyses de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B436, 12 €
- *La formation continue ouverte et à distance*
CRDP de Basse-Normandie, 2002,
140B3960, 12 €
- *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle: incidences sur la formation*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B437, 12 €
- *La pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques, Histoire des sciences* (tome I)
CRDP de Basse-Normandie, 2002,
140B3970, 16 €
- *La pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques, Place de l'expérience* (tome II)
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B3980, 16 €
- *Entre le texte et l'image: la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres*
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B439, 15 €

- ***Didactiques de l'oral***
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B4010, 20 €
- ***Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants***
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B4020, 12 €
- ***Europe et islam, islams d'Europe***
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B440, 15 €
- ***L'enseignement du fait religieux***
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B442, 23 €
- ***Apprendre l'histoire et la géographie à l'École***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800B444, 18 €
- ***La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800BF26, 15 €
- ***Religions et modernité***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800B445, 23 €
- ***L'enseignement des sciences économiques et sociales***
CRDP de Basse-Normandie, 2005,
140B4090, 10 €
- ***Éduquer à l'environnement, vers un développement durable***
CRDP de Basse-Normandie, 2005,
140B4100, 13 €
- ***Enseigner le chinois***
CRDP de l'académie de Versailles, 2005,
7800B450, 25 €
- ***L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École?***
CRDP de l'académie de Versailles, 2005,
7800B449, 15 €
- ***Espace et éducation***
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
7800B451, 16 €
- ***Les sciences de la vie et de la Terre au XXI^e siècle : enjeux et implications***
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
7800B452, 16 €