

# De l'Analyse des Textes ou des Spectacles aux Ateliers d'Écriture Dramatique: une brève réflexion pour une longue odyssée

Patrice Pavis

Honorary fellow, University of London – Londres, Royaume-Uni

**RÉSUMÉ – De l'Analyse des Textes ou des Spectacles aux Ateliers d'Écriture Dramatique: une brève réflexion pour une longue odyssée** – Sur une période de temps, allant de 1976 à 2016, la méthodologie de l'analyse des textes dramatiques comme celle des mises en scène a eu le temps d'évoluer. Le renouvellement de la mise en scène et des ateliers d'écriture et d'interprétation n'en a été que plus spectaculaire. Ayant, *volens nolens*, suivi le mouvement de cette pédagogie tumultueuse à l'ère de la paupérisation et de la commercialisation de l'université, l'auteur raconte ses expériences dans des cadres très différents et avec des bonheurs très divers (Paris, Canterbury, La Havane, Séoul, Taipei).

Mots-clés: **Atelier. Écriture. Mise en scène. Globalisation. Management.**

**ABSTRACT – On the Analysis of Texts or Performances in Playwriting Workshops: a brief reflection on a long odyssey** – The analysis of playwriting texts and staging has passed through several evolutions between 1976 and 2016. The renewal of directing itself, as well as playwriting and performing workshops, was even more remarkable. Having, *volens nolens*, followed the movement of this tumultuous pedagogy in the era of impoverishment and commodification of the university, the author reports his experiences in various contexts (Paris, Canterbury, Havana, Seoul, Taipei).

Keywords: **Workshop. Writing. Directing. Globalization. Management.**

**RESUMO – Da Análise de Textos ou Espetáculos às Oficinas de Escrita Dramática: uma breve reflexão sobre uma longa odisseia** – No período entre 1976 e 2016, a análise dos textos dramáticos, bem como a das encenações, passou por diversas evoluções. A renovação da própria encenação e das oficinas de escrita e de interpretação foi ainda mais admirável. Tendo, *volens nolens*, seguido o movimento dessa pedagogia tumultuada na era da depauperação e da comercialização da universidade, o autor relata suas experiências em diferentes contextos (Paris, Canterbury, Havana, Seul, Taipei).

Palavras-chave: **Oficina. Escrita. Encenação. Globalização. Gestão.**

À mes collègues, passés et présents.

L'analyse systématique et approfondie des pièces de théâtre ou celle des spectacles, ces deux anciens piliers des études théâtrales à l'ancienne, semblent parfois avoir disparu de l'enseignement universitaire. Elles ont souvent été relayées par les ateliers d'écriture ou de mise en scène, comme si la connaissance des procédés de création allait de soi et ouvrait automatiquement la voie à l'écriture dramatique ou à l'interprétation scénique. Mais si l'analyse textuelle ou scénique bénéficie encore d'une longue tradition et de méthodes éprouvées, l'atelier d'écriture ou de mise en scène en est encore au stade expérimental, une expérience qui risque de se prolonger indéfiniment, tant les formes verbales ou performatives se renouvellent à vive allure.

Dans cet essai en forme de bilan, j'aimerais passer en revue quelques-unes de ces expériences pédagogiques de ces quarante dernières années, dans différents lieux et à divers moments. Je me permettrai d'évoquer ces années de ma carrière académique, non par goût de l'autobiographie, ni même de l'autofiction, mais par commodité pour suivre une évolution qui n'a pas été seulement la mienne, mais celle de toute une époque où la théâtrologie s'est cherchée, toujours en quête de la meilleure méthode pour analyser texte et scène, puis pour encourager les jeunes gens à écrire ou à mettre en scène. J'ai bien conscience qu'on peut difficilement comparer un enseignement de trente ans en France, de dix ans en Angleterre ou de deux ans en Corée avec des stages d'une à deux semaines dans d'autres lieux du monde. Pourtant se posent partout les mêmes questions, quand bien même changent les conditions culturelles, institutionnelles et artistiques d'un pays à l'autre.

En revenant sur ces quatre décennies, de 1976 à 2016, je me rends compte que mon parcours correspond plus ou moins à l'évolution de l'esthétique théâtrale et des théories dominantes durant cette période. Cette découverte n'a rien pour surprendre: elle suit grosso modo le cours de l'histoire sociopolitique de notre époque. Je n'en étais pas tout à fait conscient alors, même si je me suis toujours efforcé d'enseigner en tenant compte de la situation politique, économique et culturelle du moment et du pays, particulièrement quand j'étais invité à l'étranger à donner une conférence ou à diriger un atelier. Le fil conducteur de mon travail à la fois théorique et pratique a toujours été la question du rapport du texte et de la scène, mais sa formulation a constamment évolué. Je suis en effet passé du texte à jouer

(à analyser) au texte à replacer dans la mise en scène. J'ai ensuite observé le statut du texte dans diverses pratiques performatives et culturelles. Et finalement, je m'intéresse à présent aux constants allers-retours entre l'écriture du texte et l'élaboration de la représentation. Qu'il me soit permis de revenir sur les étapes de ce parcours, ses découvertes autant que ses impasses. Ce n'est qu'au fil des années que j'ai compris que ma recherche dépend autant des conditions socio-économiques que de mes idées personnelles en la matière. Cette évolution d'un modèle de la lecture critique et scénique (dans les années 1960 à 1970), puis de l'atelier d'écriture et de mise en scène (années 1980 à nos jours) correspond au passage d'un modèle politique socio-critique à un modèle néolibéral, lequel domine à présent beaucoup de nos universités. C'est en tout cas l'hypothèse que j'aimerais tester ici.

### **Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle (1976-1986)**

Après les années tumultueuses de l'expression corporelle et du théâtre physique des années 1960, les ateliers de création littéraire (*creative writing*) se développent timidement. Malgré l'assurance d'une Sorbonne qui se dit, depuis 1968, *Nouvelle*, l'université française reste sceptique quant à la possibilité d'enseigner l'écriture littéraire ou théâtrale. Personne n'y croit ou ne s'y risque. En revanche, le travail sur des scènes du répertoire a une longue tradition, qui remonte à la formation traditionnelle et aux concours d'entrée dans les conservatoires, ainsi qu'aux auditions des acteurs<sup>1</sup>. Dans ces années post-soixante-huitardes, on laisse de côté une vieille attitude normative (l'art de la déclamation et de la diction) et l'on s'intéresse à une réflexion esthétique et politique sur la relecture des pièces, notamment classiques, qu'il s'agit de réinterpréter en vue d'une mise en scène renouvelée de la pièce.

Il demeure malgré tout difficile, dans ces relectures ou dans les premiers ateliers d'écriture, d'échapper à l'analyse psychologique des personnages, car ces derniers sont encore assimilés à des personnes réelles dont il convient, avec l'aide de Stanislavski, d'interroger les motivations profondes. Nageant à contre-courant, je fonde mes analyses des personnages sur un modèle néo-aristotélien et brechtien; je remplace les interminables analyses des motivations par des schémas actantiels inspirés de Greimas (1970). Même si, ces années-là, Roland Barthes ou Michel Foucault ont proclamé la

*mort de l'auteur*, les jeunes acteurs ou les écrivains en herbe succombent souvent à l'illusion que leurs personnages sont semblables aux vraies personnes, que ce sont des *personnages en quête d'auteur*.

À peine la bataille structurale gagnée, survient cependant, dès la fin des années 1970, la vague du théâtre interculturel qui, en théorie plus qu'en pratique, impose la notion universelle de *cultural performance*. Le texte linguistique est ramené à un élément parmi beaucoup d'autres. Il n'apparaît plus comme indispensable, puisque de nombreuses traditions performatives s'en passent. Le projet d'atelier d'écriture recule d'autant ou bien il se borne à des œuvres standardisées, des pièces bien faites, des comédies légères, dont les règles et donc l'enseignement restent assez simplistes. L'université française manque son rendez-vous avec cette phase interculturelle et donc avec les toutes nouvelles *Performance Studies*. Du coup, l'université comme la politique apparaissent démunies, voire dénégatrices, face à l'accélération de la globalisation et de la dérive néolibérale. Pour l'atelier d'écriture théâtrale, c'est un nouveau départ, mais un faux départ. Cette impression se confirme pour moi durant mes années Paris 8<sup>2</sup>.

### Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis (1987-2007)

Changeant d'université parisienne, passant de la troisième à la huitième, je bénéficie d'une encore plus grande liberté pédagogique, même si, transplantée en 1980 à Saint-Denis, Vincennes n'est plus aussi expérimentale: l'époque a changé et l'étoile de l'utopie a pâli. Dans ce système pédagogique l'on ne donne pas de note finale: on décide ou non d'accorder *l'unité de valeur* (U.V., la validation du séminaire ou de l'atelier), sans chiffrer la performance. On n'a cependant abandonné le beau geste de laisser à l'étudiant la possibilité de décider lui-même de sa note. Il est vrai que les étudiants de Vincennes avaient tendance à se sous-noter, chose bien injuste. On ne pourrait plus aujourd'hui suivre la directive (provocatrice et humoristique) de Badiou affichant son accord pour que les absents reçoivent aussi la validation *poétique* du séminaire (Image 1)! Pas de note alors, ou seulement une note symbolique, mais très souvent en revanche un *feed-back* personnalisé et direct: les vieux Vincennois s'en souviennent encore! D'autant plus que l'université française continue à être quasiment gratuite, les enseig-

nants et les étudiants en lettres et arts s'arrangent pour ignorer les directives ministérielles, jugées trop bureaucratiques.

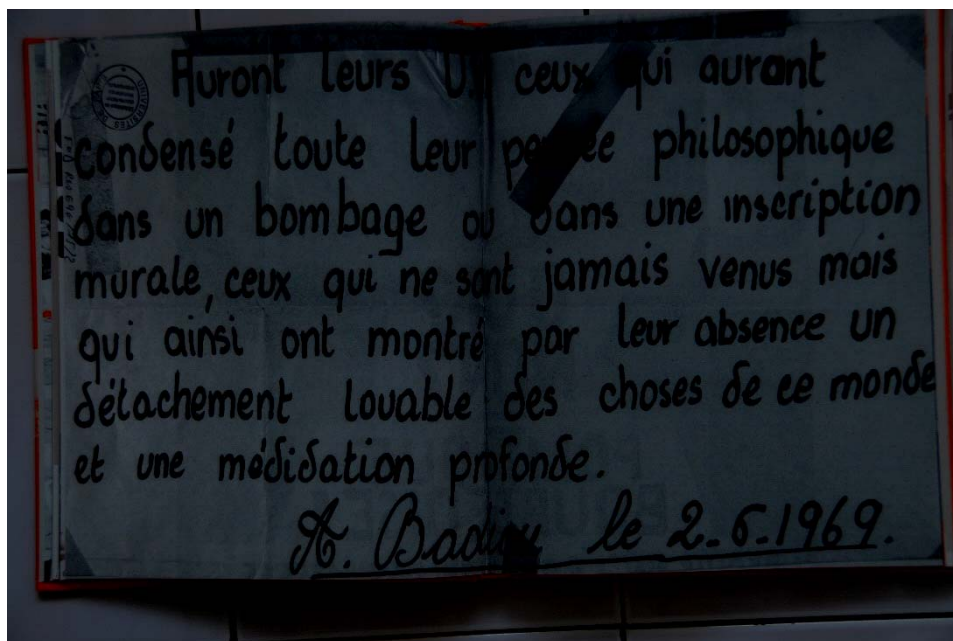


Image 1 – Photo de l’affiche à Vincennes, en 1969 “Auront leurs U.V. ceux qui auront condensé toute leur pensée philosophique dans un bombage ou dans une inscription murale, ceux qui ne sont jamais venus mais qui ainsi ont montré par leur absence un détachement louable des choses de ce monde et une méditation profonde” (Djian, 2009, p. 54-55).

Pour moi, peu de choses ont changé dans ces années 1990, malgré la montée en force de la globalisation et la dégradation d’une université de masse dans une société de plus en plus inégalitaire. Je continue à faire travailler les étudiants sur des scènes de leur choix ou du mien. Mon atelier pratique reste coupé de mes séminaires théoriques. On a pas encore introduit la *practice as research* inventée en Grande-Bretagne dans les années 1990. Il arrive que les acteurs aient écrit et préparé une scène originale, mais ce n’est pas la règle générale. La relativité du sens d’un texte, de sa réception et de sa réélaboration par le lecteur ou l’interprète est chose admise et acceptée comme un défi pour les acteurs. La critique de la scène proposée se fait en fonction de sa propre logique, de ses options, de sa cohérence supposée, des erreurs de détail, des améliorations possibles. Cette méthode tâtonnante nous apprend à relativiser le sens d’un texte, à le détourner, à tenir compte de l’ensemble des signes de la représentation et donc à se servir de la mise en scène comme d’un levier pour relire les textes. Il y a là un risque que le *doute méthodique* cartésien et le relativisme soient érigés en scepticisme, en une déconstruction généralisée, en une simple gestion sémiologique des signes.

Ces années-là, pour beaucoup de chercheurs (notamment français ou allemands) comme pour moi, sont encore celles de l'analyse dramaturgique. Mais une dramaturgie renouvelée par le retour du texte, les efforts de l'édition théâtrale et les nouvelles formes de pratique de la scène (ou de la *non-scène*). La difficulté, dans mes analyses des pièces françaises contemporaines, n'est pas seulement d'adapter aux pièces contemporaines (postdramatiques ou autre) les outils de l'analyse dramaturgique, et ce à partir de micro-analyses des textes (Pavis, 2002). La difficulté, c'est aussi de trouver les moyens de tester chaque notion et chacun des cinq niveaux de l'analyse que je propose avec des applications pratiques, voire des exercices pour les acteurs, le tout en ne perdant pas de vue la globalité de la dramaturgie, textuelle ou scénique. Toutes ces notions se situent souvent à un grand niveau d'abstraction que le *Dramaturg* ou le metteur en scène maîtrise correctement, mais que l'acteur de base a du mal à conceptualiser, préoccupé qu'il est par les considérations psychologiques de motivation, de concentration, d'identification, autant d'outils de survie dont il hésite à se débarrasser *au profit* d'analyses abstraites qui ne lui paraissent pas être de son ressort.

On touche ici aux limites de la relecture des œuvres, classiques ou contemporaines, à travers des mises en scène à chaque fois nouvelles. Le metteur en scène pense avoir trouvé la bonne lecture, lecture inédite et originale qui annule les précédentes. Confronté au jeu formel des interprétations, le lecteur ou le spectateur finit par croire que tout se vaut, que tout est relatif et possible. Selon la croyance politique (à la Roger Planchon, par exemple) le bon metteur en scène est celui qui a enfin trouvé la lecture politique la plus efficace pour comprendre mieux notre époque; selon la croyance formaliste (celle d'un Antoine Vitez), les variations interprétatives sont innombrables et donc relatives puisqu'elles conduisent à des résultats contradictoires. L'analyse politique d'un Planchon devient vite autoritaire, simplificatrice voire simpliste, tandis que les variations formelles d'un Vitez tournent vite à un brillant jeu de déconstruction, laissant le spectateur quelque peu désespéré.

Cette limite de la relecture, ces difficultés à proposer une théorie du texte dramatique, à renouveler et élargir la conception occidentale du théâtre, ce scepticisme envers les ateliers d'écriture, s'expliquent aussi par le grand chambardement des pratiques de la scène et de la non-scène. Avec

l'irruption de l'interculturalisme et des formes performatives interculturelles, mon travail dramaturgique sur les textes perd de sa pertinence. D'une part, dans ces formes non européennes ou mixtes (interculturelles), le texte n'est pas au centre du spectacle, il est souvent accessoire, secondaire, comme transparent, remplacé par les traditions ancestrales du jeu: d'où la difficulté, voire le danger, de plaquer les instruments de la dramaturgie dramaturgique sur les œuvres à analyser ou à créer dans l'atelier de l'écrivain. D'autre part, le frère ennemi du théâtre interculturel, le théâtre dit *postdramatique* se constitue en réaction contre le théâtre de la mise en scène des années 1960 et 1970, il tend lui aussi à marginaliser le texte et à rejeter toute analyse dramaturgique et systématique des textes. Il en résulte un grand scepticisme envers un type d'atelier fondé sur l'apprentissage de règles textuelles, sur un *know-how* dramaturgique ou sur quelques trucs de mise en scène.

En y repensant, je prends conscience qu'il eût été possible, avec du temps, des efforts, de la patience, de tester systématiquement les catégories de mon modèle d'analyse sur des formes performatives nouvelles<sup>3</sup>, quitte à mettre en question ce modèle encore trop textuel et dramatique. Mais l'université a mal perçu le changement de l'époque et des mentalités. Se voulant directement professionnelle, elle a cédé au culte de l'urgence, de l'expressivité et de l'individualisme. Entrant dans une logique de rentabilité immédiate, elle a dérivé vers un modèle néolibéral, particulièrement funeste, comme le montre l'exemple de l'université anglaise.

### ***University of Kent at Canterbury (2007-2016)***

Comparées aux universités françaises, les universités anglaises donnent une impression de richesse et d'organisation impeccable. C'est sûrement ce qui, outre l'indéniable attrait de la langue, attire les nombreux et joyeux étudiants européens continentaux que l'on rencontre sur le campus de l'*University of Kent at Carterbury*. L'expérience de la *Practice as Research* s'est en grande partie développée dans des universités du Royaume-Uni (dès le début des années 1990), avant d'essaimer dans le monde anglophone, puis dans *the rest of the world*. À Canterbury, cette méthode a produit d'excellents résultats, mais presque uniquement au niveau du master et du doctorat. J'ai pu m'en apercevoir en tant que membre du jury de plusieurs maîtrises, puis comme professeur à temps partiel. Les travaux correspondai-

ent à mes attentes d'une théorie incarnée (ou d'une pratique intellectualisée). La plupart du temps, le mémoire apportait des conclusions utiles non seulement aux candidats mais à la communauté des chercheurs.

Confronté à une double expérience d'atelier de *playwriting* en troisième année de *Bachelor of Arts*, mon étonnement fut donc grand de constater que la réflexion théorique et pratique de la *Practice as Research* avait disparu du *course outline* de l'atelier et, en grande partie, des attentes des étudiants. Le programme (*syllabus*) impose une séparation entre les séances théoriques, sous forme de conférences, et les ateliers proprement dits, dans une salle de théâtre, les étudiants étant assis frontalement comme des spectateurs venus assister à un spectacle. Ce hiatus éternel entre ceux qui font et ceux qui regardent se trouve donc d'entrée reproduit, telle une barrière de sécurité et de protection, ce qui ne contribue pas à l'éclosion de la créativité.

Mais la planification extrême de l'atelier ne fait que commencer. Un *module specification Template* précise sur deux pages avec force détails les *module specifications*. Le module a dû être approuvé et signé par un *School Director of Learning and Teaching/School Director of Graduate Studies (as appropriate)*. Il est confié à un *module convenor*, lequel peut faire appel à un *tutor* et à des *guest tutors*. Mais les préliminaires d'avant l'acte créateur n'en sont pas terminés pour autant et l'impétrant n'est pas au bout de ses peines; il est sommé de bien lire le contrat; "VOUS DEVEZ ABSOLUMENT vous référer au GUIDE POUR LES ÉTUDIANTS EN THÉÂTRE pour les informations suivantes: procédure pour les demandes, critères pour l'évaluation, module d'évaluation". En cas de doute, il consultera son professeur qui pourra toujours se reporter aux 58 pages du *staff handbook*, ou aux autres directives *on-line*...

On pourrait aisément rapprocher cette série de filtres et de dispositifs que l'université ne cesse d'interposer entre elle et ses étudiants à ces dispositifs managériaux que les *nouveaux cadres du travail* interposent entre *prescripteurs et travailleurs*. Ce procédé est comparable à celui d'un "Management désincarné" que Marie-Anne Dujarier nomme les planeurs: ces "[...] concepteurs des dispositifs sont trop éloignés du 'réel'. Ils 'planent' et 'n'ont aucune idée de ce qu'on fait' [...]" (Dujarier, 2015, p. 67). Les PlaneurS (P.S.), selon la terminologie de Dujarier, ce sont à la fois ceux qui planifient tout, dans les moindres détails (aussi 'ubuesques' que 'kafkaïens') et ce sont



ceux qui 'planent' comme des planeurs (*gliders*) ou s'élèvent dans le ciel des directives venues de très haut, comme autant de ballons gonflables, sans contact avec la terre ferme. Le problème, c'est que les PlaneurS administratifs aimeraient bien transformer les enseignants en planeurs-pédagogues. L'enseignant-chercheur de l'université d'avant l'université mercantile est invité à devenir son auto-planeur, son auto-entrepreneur, l'administrateur d'un savoir prémâché, préprogrammé, normé qu'il ne s'agit plus que de confirmer sans faire de vagues. Ou sans faire d'ombre, à la manière du Peter Schlemihl de Chamisso<sup>4</sup> qui avait imprudemment vendu son âme au Diable. Car sans ombre portée, sans conscience de ses actes, sans liberté d'explorer, l'enseignant-chercheur se transforme en Planeur et il n'est plus que l'ombre de lui-même.

Toute initiative, tout désir d'originalité, toute expérimentation sont vite canalisés. Tout a été planifié: la série immuable des thèmes et des bibliographies standard, l'ordre immuable des séances avec leurs thèmes prévus à l'avance, la manière d'assembler les pièces composantes d'une théorie exposée systématiquement, le système des présences à entrer chaque fois dans l'ordinateur par l'enseignant-contrôleur. Ce dernier, et donc ensuite l'étudiant-auteur, n'a plus grande marge de manœuvre.

Je ne peux évidemment parler que pour moi-même: d'un côté, je me sens comme un sujet *subjectivisé*, constitué comme enseignant responsable d'un groupe d'étudiants mais aussi d'une recherche originale qu'il doit à la communauté; de l'autre côté, et de plus en plus, comme un sujet *désobjectivisé*, dans la mesure où les directives, le mode d'emploi dépendent des PlaneurS et non de l'expérience pédagogique accumulée, ni de l'expertise du chercheur. Je me sens pris en étau entre le discours managérial des PlaneurS et avec l'expérience concrète auprès des étudiants. Dans cette situation inconfortable, je me sens comme écartelé voire écrasé entre un enseignement normé et une recherche *fléchée*.

La pratique ne donne plus lieu à une recherche, comme la *Practice as Research* introduite au Royaume-Uni le laissait espérer. Dès lors, on retombe très vite dans un enseignement pseudo-professionnel du *How to...* (*write a play*). Toutes les procédures de contrôle et de vérification sont mises en place pour rassurer le client, lui assurer un *zéro-défaut*. Cette assurance tous risques *vendue* chèrement et obsessionnellement aux étudiants va d'ailleurs

de pair avec une précarisation grandissante des enseignants. Ainsi mon travail *artisanal* sur des analyses de pièces ou de spectacles, avec son côté nécessairement expérimental et tâtonnant, se heurte de front aux nouvelles normes néolibérales de l'entreprise éducative mercantile (standardisation, efficacité, délocalisation, visibilité, sous-traitance, etc.). L'université anglaise n'est toutefois ici qu'un cas d'espèce qui tend à s'élargir à toutes les sociétés néolibérales.

Je reste persuadé que l'important dans cette expérience est que chaque participant écrive sur ce qui lui chante et selon sa propre musique. J'encourage donc chacun à se lancer dans l'écriture d'une scène, comme œuvre autonome ou comme partie d'un ensemble. Chaque séance hebdomadaire de trois heures est consacrée à la mise en jeu de ce qui a été écrit par les étudiants à la maison, que j'ai reçu la veille (ou le matin) par mail et qui peut donner matière à jouer. Cette ébauche prise sur le vif du jeu fournit souvent une riche matière, ne serait-ce que pour juger ce qui est compris, où le récit va nous mener, quelles fausses pistes éviter. Avec des groupes de plus de quinze participants, il n'est pas rare de *passer* sept ou huit scènes dans la matinée, ce qui permet au groupe (ou à sa moitié) de faire un bilan provisoire, mais superficiel, avant de s'engager plus avant. Selon moi, le test de la mise en jeu d'une version en cours d'écriture est crucial. Mais il faudrait pouvoir analyser le texte en détail, si possible en fonction de tous ses paramètres (Pavis, 2002, p. 13), pour ensuite procéder à une analyse sémiologique de l'extrait montré. Trop d'explications est impossible, vu le peu de temps, car elles risquent d'impatisser les autres participants, assis dans les premiers rangs du théâtre. C'est pourtant à ce moment-là (et non une semaine plus tard, lors d'une conférence) qu'il faudrait apporter un complément théorique lié à une question pratique qu'il serait alors facile d'aborder. Il faudrait trouver le temps d'expérimenter d'autres formes de jeu et d'inciter à plus d'audace, d'ambiguïté ou de risque.

Des exercices à la demande (et donc à inventer), notamment sur le jeu, auraient pu ici se révéler utiles: des exercices individuels. Je reste cependant sceptique sur les exercices à partir de contraintes formelles, pour surmonter le blocage de l'écrivain et l'encourager à écrire, exercices mieux adaptés aux enfants, aux adolescents ou aux néophytes (Danan, 2012, p. 62-71). L'exception qui confirme la règle serait le livre de Les Essif, *The French Play*,

qui théorise la production d'un spectacle en suivant toutes les étapes et en proposant à chaque arrêt des exercices de sensibilisation à la mise en scène pour des étudiants, notamment en études françaises (Essif, 2006).

Une école d'art, même à l'université, a besoin d'un climat chaleureux pour fonctionner et survivre. Un tel climat, je l'ai connu partout, et même à Canterbury, il y a quelques années. Depuis lors, l'université a montré son vrai visage: néolibéral, consumériste, bureaucrate, mercantile (Hibou, 2012). La recherche n'appartient plus aux chercheurs. L'enseignement est découplé de la recherche, laquelle n'irrigue plus l'enseignement. Les enseignants sont soumis à l'obligation de résultats immédiats, *marketable*, susceptibles d'attirer les subventions et l'attention du grand public. Terrorisés par le management et ses PlaneurS, silencieux mais sournois, les enseignants sont devenus des "Animaux malades de la peste"<sup>5</sup>: "ils ne mourraient pas tous, mais tous étaient frappés". Accablés de tâches administratives aussi futiles qu'inutiles, de recherche éperdue de financements pour soutenir leur école, lancés sur des projets de recherche mille fois ressassés ou ne correspondant pas à leurs véritables intérêts, les enseignants de théâtre n'ont pas le cœur à composer des opérettes.

### ***Korea National University of the Arts (2011-2012)***

Pour moi cependant la recherche continue. Peut-être ne fait-elle même que commencer. Elle s'établit à présent au coup par coup et dans des lieux très différents. J'attends beaucoup des nouveaux contextes pour résoudre l'*énigme* de l'écriture, la *magie* de l'*incarnation* scénique et surtout les *miracles* des allers et retours entre texte et scène.

Invité à Séoul par la *Korea National University of the Arts*, je puis librement choisir mon enseignement: un ou deux séminaires théoriques sur l'analyse et l'esthétique des spectacles contemporains, un atelier pratique avec les élèves acteurs, metteurs en scène et auteurs. Les autres catégories (scénographie, dramaturgie, études théâtrales) sont peu représentées dans mon atelier hebdomadaire. Ma proposition est de travailler sur une scène écrite en coréen chaque semaine par un membre différent du groupe, scène dont j'obtiens une traduction anglaise. Après une courte délibération, chacun des (six à dix) participants a la tâche de proposer une mise en jeu de la scène écrite pour la séance. On compare les versions, on les critique, on les

corrige, parfois on tente une synthèse de la mise en scène à partir des meilleures propositions. Je n'interviens évidemment pas sur le texte coréen proposé, sauf si une remarque dramaturgique évidente et utile s'impose. Il ne s'agit donc pas d'un atelier d'écriture, mais encore une fois d'une lecture critique et de l'interprétation scénique.

Curieusement, je n'ai aucune difficulté avec les auteurs-acteurs-metteurs en scène de mon atelier: ni pour leurs choix thématiques, ni pour leur mode de jeu et encore moins pour la mise en forme dramaturgique et scénique.

Parmi les universités coréennes, privées pour la plupart, et donc payantes et chères, l'*University of the Arts* occupe une place particulière. École très prisée, élitiste, elle n'admet les étudiants en art que sur concours. On choisit par exemple seulement cinq étudiants par année parmi six-cents candidats à la mise en scène, sélectionnés par des examens et sur des dossiers dont les critères d'évaluation, à vrai dire, m'échappent un peu. Même sélection draconienne pour les auteurs, les scénographes et les acteurs. La sélection pour la spécialité études théâtrales est moins sévère.

D'un point de vue technique, je n'ai donc aucun problème avec mes étudiants coréens, d'autant plus que l'organisation des études est calquée sur le modèle américain. On joue beaucoup d'auteurs nord-américains ou anglais. Les jeunes auteurs coréens, même lorsqu'ils traitent de sujets coréens, me paraissent influencés par une dramaturgie réaliste occidentale ou parfois abstraite et postdramatique. Parfois, j'ai l'étrange impression que les étudiants, leurs professeurs (souvent diplômés d'une université nord-américaine) et la population en général sont plus occidentalisés et globalisés que moi. Pour la technologie, celle des microprocesseurs ou du fonctionnement des universités, cela saute aux yeux. Nul doute cependant que les mentalités doivent encore beaucoup à la culture, à l'histoire, à la religion, au confucianisme. En tout cas, l'éducation, la formation, la politique pédagogique et universitaire paraissent fermées à toute évolution, verrouillées dans leur finalité et leur politique culturelle conservatrice. Seuls quelques jeunes artistes ou quelques professeurs très critiques de la société et de la politique, aussi marginaux que radicaux, tentent de résister, sans aucune chance, pour le moment, d'aboutir à un changement de cap. La *Korea National University*

*of Arts* ne bâillonne pas ces jeunes artistes, mais, dans le monde professionnel, ceux-ci peinent à survivre, lorsqu'ils quittent l'école.

En ces années 2011-2012, j'étais déterminé à tenir compte de ce contexte culturel coréen. Pour affiner ma réflexion sur l'écriture dramatique et scénique, pour saisir la place de l'éducation dans un système très capitaliste, hormis dans quelques écoles d'élite, je tenais à m'inspirer des traditions culturelles coréennes et de la situation économique du pays. Mais dès lors que la consigne est d'écrire d'abord un texte avant de l'interpréter et de le jouer sur le modèle américain (rarement européen), on se place dans une tradition dramatique occidentale. On ne saurait attendre des acteurs-auteurs contemporains coréens qu'ils reprennent directement les traditions de la danse populaire de village, proposent une chorégraphie, une musique, un savoir-faire physique voire acrobatique, une fête populaire. Dans la perspective de leur enseignement à cette école, ces élèves-auteurs sont censés fournir un texte. L'écriture dramatique et la consigne d'écriture (telle que donnée aux auteurs) passent d'abord par un acte intellectuel de rédaction écrite, avant que les interprètes choisissent la forme du jeu et de la scène. Une bonne partie de mon travail consistait à revenir sur des concepts de la dramaturgie européenne. La dramaturgie classique (Aristote), néo-classique (Brecht) et postdramatique (Lehmann) devenait l'armature de nos analyses. Je devais, à vrai dire, redéfinir ces concepts. Je ne parvenais pas à me contenter des commentaires et des explications *dramaturgiques* sur la pièce et sa mise en scène par un(e) dramaturge. Ces explications dramaturgiques contenues dans les premières pages des programmes, lorsqu'on nous expliquait le sens de la pièce et nous indiquait les grandes lignes de la mise en scène.

Mais qu'en fut-il des metteurs en scène et des acteurs de mon atelier? Ils avaient été surpris, certes, mais leur esprit critique, leur compréhension de la politique s'en étaient-ils trouvés modifiés? Je ne donnais jamais d'ordres ou de directives indiscutables pour jouer, je ne savais pas quelle était la bonne manière de monter leur texte. Je ne me risquais à aucune analyse politique de leur situation. Ils étaient eux-mêmes dans une bulle universitaire élitiste, qui ne correspond pas beaucoup à la situation de compétition effrénée sur le marché du travail, y compris celui des arts, auxquels ils seraient confrontés à leur sortie de l'école (Pavis, 2017).

**La Havane (2016)**

Après Paris, Séoul ou Canterbury, je ne pourrais imaginer un contraste plus saisissant qu’avec l’*Instituto Superior de Arte* de La Havane, récemment rebaptisé, peut-être pour se donner un air globalisé, *Université des Arts*. C’est pour moi le moment de vérifier toutes mes certitudes et de tester quelques-uns de mes acquis.

Les expériences de Séoul et de Canterbury confirment pour moi la valeur autonome de la littérature dramatique et la légitimité d’un atelier d’écriture dramatique. Le texte dramatique est considéré comme une œuvre en soi, qu’elle soit ou non publiée ou même jouée. On est en mesure de le lire *sur le papier* et d’en imaginer la mise en scène qui lui (et nous) convient. Michelene Wandor fait très justement observer que “[...] le processus de créer (d’écrire) un texte dramatique est, du point de vue de l’écrivain, complet en soi” (Wandor, 2008, p. 117)<sup>6</sup>. Voilà qui semble une découverte extraordinaire après ces années *performative*, parce que justement la théorie et la sémiologie des spectacles avaient longtemps eu tendance à ne plus considérer le texte, s’il y en avait encore un, que comme un simple marchepied pour s’embarquer directement dans le spectacle et dans l’image.

Grâce à des auteurs-metteurs en scène-théoriciens comme Joël Pommerat et Michelene Wandor (2008), une conception plus claire du lien entre texte et scène se met en place. On “ne peut pas – dit Pommerat – séparer dans mon travail l’écriture du texte et l’écriture de la scène. Cela se fait parallèlement par aller et retour régulier”. À quoi Wandor semble faire directement écho: “Les significations sont créées par l’interface entre l’écriture et la représentation” (Wandor, 2008, p. 117)<sup>7</sup>. C’est fort de cette certitude, qui peut paraître une évidence, mais qui fut en réalité chèrement acquise, que je débarquais sur l’île de Cuba, un premier avril, en 2016.

L’enseignement universitaire à Cuba est entièrement gratuit. Et c’est heureux, parce qu’avec un salaire mensuel de 50 dollars, les étudiants ou leurs parents ne pourraient payer des droits d’inscription à l’anglaise ou à l’américaine.

Je suis invité pour dix jours à La Havane, à l’*Instituto Superior de Arte*, pour un atelier dont j’ai choisi le thème général: la globalisation dans la vie privée.

Parce qu'elles résument l'état actuel de ma réflexion sur les rapports de l'écriture et de la scène, parce qu'elles indiquent comment les étudiants cubains vivent au quotidien l'emprise de la globalisation et la difficulté de se tenir à l'écart du monde néolibéral, je résume ici mes notes de travail de cette semaine hautement politique.

Séance 1, propositions politiques:

1) Dites quelques mots et accomplissez quelques actions pour montrer qui vous êtes et comment vous vous situez et réagissez face à la globalisation, à son impact sur votre vie quotidienne et personnelle. Faites chacun une brève présentation de vous-même en une ou deux minutes.

2) Reprenez quelques fragments du matériau précédemment présenté en improvisant dans un processus d'agrandissement ou au contraire de concentration des matériaux (situations gestuelles et fragments textuels).

3) Effectuez des allers-retours entre scènes jouées (sans parole) et paroles 'émergeant' des situations improvisées; passez ainsi du texte au jeu et inversement, en cherchant leur complémentarité dans ce que peu à peu vous semblez vouloir dire, ce que vous avez envie de dire.

4) Dans l'écriture comme dans le jeu, efforcez-vous de matérialiser (de concrétiser) puis de dématérialiser (d'abstraire) une situation, une gestuelle, un texte, et donc de les rendre tangibles, puis intangibles. Introduisez une ellipse dans le texte ou dans la situation. Introduisez dans le texte ou le jeu des clarifications ou au contraire des ambiguïtés. Ainsi donc réglez et dosez ce qui doit être représenté ou non.

5) Selon la méthode Pommerat, l'idée fondamentale est que:

[...] ces deux temps, ce qu'on appelle l'écriture et la mise en scène, ne sont pas séparés. L'acte d'écrire un texte, la scénographie, le mouvement des acteurs, leurs gestes, leur physique, leur voix, les vêtements qu'ils portent, le son, la lumière, tout cela fait sens. J'écris avec tous ces éléments. J'écris pour la scène et avec elle, en complicité avec toute une équipe (Pommerat, 2010, p. 51).

Le travail des étudiants cubains consiste à créer un fragment de théâtre en procédant par ces allers-retours entre écriture et jeu, sans partir d'un texte tout fait, mais en élaborant pas à pas l'écriture et le jeu, en testant l'un par l'autre.

## Séance 2:

On passe en revue les diverses propositions des groupes et de chacun dans le groupe. Deux préoccupations principales: 1) Progresser dans le récit, le développer et l'organiser. Peu à peu, on trouve la fable anticipée et on construit l'intrigue, ou au moins on en relie quelques fragments selon une certaine logique narrative. En établissant progressivement la structure narrative, en marquant les points de passage, les différentes étapes, la suite des événements, avec les contradictions, les ambiguïtés, les ellipses. 2) La seconde préoccupation est de progresser dans la mise en place de la thématique, *de ce que nous voulons dire*, en l'occurrence sur la globalisation, de ce que nous commençons à en comprendre. *Qu'est-ce que nous voulons en dire?* Comment se déroule l'enquête? Comment chaque expérience des participants contribue-t-elle à traiter la thématique choisie?

La notion de dispositif, proposée par Foucault et Agamben sert de lien entre le dispositif spatial de la scène et le dispositif où se manifeste le pouvoir, notamment celui de contrôler les personnes.

## Séance 3:

Selon Pommerat:

Il faut distinguer deux aspects dans notre travail. Il y a d'abord une recherche de laisser-être, une recherche d'abandon sur le plan du travail de l'acteur et puis une très grande maîtrise et beaucoup de précisions, donc de contraintes, sur le plan de la mise en scène et de la mise en place des corps (Pommerat, 2010, p. 51).

## Séance 4:

Elle est consacrée aux problèmes d'écriture et de réécriture, du choix d'une version et de l'établissement d'une mise en scène possible. On en est encore cependant à l'étape de l'essayage, et non à celle de l'explication. L'acteur, nous dit Pommerat, doit absolument éviter "de fabriquer, de *faire l'acteur* pour qu'il se passe quelque chose" (Pommerat, 2009, p. 94).

## Séance 5:

Le va-et-vient entre l'écriture et le jeu est facile à faire sur le papier, c'est le cas de le dire! Autrement dit: il est plus facile de mettre en scène un matériau textuel que d'écrire ou de réécrire quelque chose à partir de ce que nous montrent des acteurs. Car, dans ce dernier cas, il nous faut procéder à



la verbalisation, pas simplement dans notre tête, mais en transformant nos impressions, nos idées, en mots sur le papier, des mots que d'autres pourront un jour lire et interpréter à leur manière.

### *Conclusions Havanaises*

Ces exercices et ces strictes consignes de mon plan quinquennal en cinq journées cubaines correspondaient à l'état de ma recherche au moment de mon débarquement pacifique. Mais cette recherche ne demandait qu'à être testée, voire contredite, par la pratique de cette nouvelle génération d'étudiants. La question était de savoir si les participants de l'atelier se sentiraient concernés par la globalisation, ou bien s'ils s'estimaient à l'abri de ce phénomène, isolés sur leur île, encore éloignés d'une université néolibérale et mercantile, même s'ils sentaient déjà la pression d'un monde néolibéral envahissant. La légère provocation de ma part consistait à inciter les participants à réfléchir à leur avenir avec la mondialisation et la libéralisation de l'économie: votre système politique et économique – demandais-je implicitement – fondé sur un isolationnisme forcé et forcené a-t-il encore, selon vous, une chance de survie? Vous considérez-vous comme *le dernier des Mohicans*<sup>8</sup>? Pourrez-vous continuer à produire cet excellent théâtre expérimental actuel, et à quel prix? Bien entendu, je m'attendais à une protestation: "mais, nous aussi, nous surtout, nous sommes victimes de la globalisation!". À Cuba, – me dit-on – la globalisation est un produit de luxe, donnant par exemple accès à Internet à haut débit, mais ce *gadget* ne sert malheureusement pas beaucoup aux politiciens officiels pour maintenir et améliorer le contact avec l'étranger; il est en revanche recherché par les jeunes gens pour tenter d'établir la communication au niveau individuel avec le monde extérieur à travers les réseaux sociaux, notamment.

Quoi qu'il en soit, à la fin de cette semaine de travail se pose de nouveau la question de savoir ce que les travaux pratiques havanais à partir de la globalisation à la cubaine ont pu changer à ma théorie théâtrale et à ma compréhension de la globalisation et de l'université de plus en plus libérale hors de Cuba.

Sur un plan *purement* théorique, je sentais que je devrais à présent adapter mes analyses à leur stratégie discursive, à leur sens de l'humour, de l'ironie, du double entendre, à leur aisance à détourner un texte, ses non-

dits, sa relation délicate avec les pouvoirs à tous les niveaux. Dans cet atelier cubain, les effets et les ruses de la globalisation ont été déclinés dans les situations les plus diverses et cocasses. Pour eux, à Cuba, la globalisation est subie, elle vient de l'extérieur. Les plus malins en tirent profit par toutes sortes de combines et de business. La plupart en pâtissent, à tous les moments de la journée, ne serait-ce qu'au moment de savoir ce qu'on va trouver à manger et dans quelle monnaie il faudra le payer.

Sur le plan *crûment* politique, eux comme moi nous devons dire les choses indirectement: le double entendre et l'ironie sont nos principales figures de style, une manière aussi de supporter ce système et de lui survivre. On peut certes critiquer les abus de contrôle, le double discours sur le peuple et l'égalité, mais les étudiants ou les intellectuels que j'ai rencontrés ne rejettent pas le système en bloc et certains espèrent encore le réformer. Les entrepreneurs, dans le monde économique ou culturel, se préparent à transiger, à s'adapter, à ressusciter une économie moribonde. Dans la vie quotidienne et sociale, la lutte des classes est de retour, même si le commun des mortels n'a aucune chance, pour le moment, de renverser la classe des privilégiés du régime, des entrepreneurs ou de la nomenklatura, même si c'est là le tabou absolu à ne pas briser, en tout cas frontalement. La plupart des artistes des groupes en vue vivent très modestement de leur art, mais ils survivent, pour le moment. Dans une société néolibérale ne connaissant que les chiffres du profit, ils n'auraient aucune chance. En même temps, et c'est là le paradoxe que les Européens ne comprennent pas toujours, cette créativité est toujours en liberté surveillée, en état de respiration artificielle et dans un système politique fondé sur la répression. C'est pourquoi, je me sens seulement de passage à Cuba et je n'aimerais pas y vivre. J'y aurais trop peur et j'ai trop mauvaise conscience: tandis que je dirige cet atelier, je ne devrais pas oublier cette recrudescence de la répression<sup>9</sup>.

Dans leurs exemples de globalisation, avec ses causes et ses effets, les participants de l'atelier ont su trouver l'objet concret, la situation quotidienne typique pour apporter leur petite pierre au monument global de la frustration. Mais ils le font toujours avec économie et élégance: un détail, une allusion, une hypothèse, une caricature ou un clin d'œil. Il en résulte une photo de groupe, une saisie globale et abstraite qui ouvre la voie à une explication, à la manière brechtienne.

## Après Cuba: que faire et dans quelle université?

Au terme de mon atelier, les participants ne me semblent plus du tout bloqués: ni par l'écriture, ni, encore moins, par le jeu; chacun maîtrise sa part de vérité et la livre dans un dessin personnel et selon un destin collectif. Les résultats esthétiques et politiques dépassent mes espérances. Le téléphone portable ou l'ordinateur sont des instruments fréquemment employés comme accessoire de démonstration, comme objet d'une vérité, manipulée ou atteinte, utopique ou possible. Parfois, quand tout se passe bien, le geste artistique, inventé par l'acteur-metteur en scène, provoque, chez lui comme chez le spectateur, une soudaine intuition, une illumination, un *satori* presque, une image qui aide à comprendre des phénomènes sociaux de manière critique, politique et poétique. Le travail formel – dramaturgique, textuel, scénique – mène alors à une réévaluation des contenus, à une remise en cause des divisions tranchées entre le public et le privé, le social et l'individuel. À condition, bien sûr, de se saisir du déclic de la forme pour réfléchir aux contenus qu'elle véhicule ou qu'elle produit. Dans ces moments où le plus concret s'associe au plus abstrait, cette image de la vérité, ou du moins d'une vérité possible, nous épargne de longs discours ou des explications embrouillées. Elle nous offre alors ce que nous cherchions d'entrée: une meilleure connaissance de la réalité et de la politique grâce au travail artistique. Sous des formes et des expériences diverses, c'est ce que nous appelons parfois un "dispositif" (Foucault, Agamben)<sup>10</sup>, ou une "structure du sentiment" (Williams, 1973)<sup>11</sup>.

Après tous ces tours et détours, de Paris à Paris en passant par Canterbury, Séoul ou Cuba, mes idées sur l'enseignement du théâtre, en particulier la théorie des textes, de leur écriture et leur mise en scène, ont-elles tout autant voyagé? Pas autant que je l'aurais souhaité. Elles ont évolué à l'épreuve du temps, de l'expérience personnelle, de l'Histoire. Le théâtre, c'est banal de le dire, a beaucoup changé depuis les années 1970. Le type et la place du spectacle se sont métamorphosés, son identité esthétique, sa fonction sociale n'ont pas cessé de muer. Mais enfin, il est toujours là, un peu comme moi: fidèle au poste! Comme moi, le théâtre est une éternelle cigale, toujours à crier famine: "quand la bise fut venue, elle alla crier famine chez la fourmi, sa voisine, la priant de lui prêter quelque grain pour subsister

jusqu'à la saison nouvelle"<sup>12</sup>. Le grain, cependant, n'est pas donné, il se paye cher, même le grain de folie. Partout le prix à payer est très élevé, même si les conditions de paiement varient d'un pays et d'une ville à l'autre.

– Paris, c'est fini pour moi, puisque j'ai quitté l'université française depuis dix ans. Mes anciens collègues et mes lectures récentes (Jourde, 2011)<sup>13</sup> m'informent que les Français sont eux aussi entrés dans l'ère de la vérification et des questionnaires idiots à remplir sans cesse; le métier d'enseignant-chercheur s'est transformé dans celui non pas de chercheurs de prime et de subvention (il n'y a pas d'argent pour les arts et les humanités), mais de vérificateurs. Les *bullshit jobs*<sup>14</sup> fleurissent, les PlaneurS du ministère de l'éducation nationale dictent leur loi et ils volent de plus en plus haut. Je ne suis pas sûr de pouvoir encore mener à Paris une recherche sur la mise en scène, avec un petit groupe d'acteurs.

– À Canterbury, j'ai eu la chance de diriger dans de très bonnes conditions des séminaires de master avec des étudiants anglais et internationaux. La concurrence est grande entre les établissements pour attirer les étudiants et le recrutement des étudiants en master est insuffisant pour assurer la viabilité de séminaires trop spécialisés et donc d'un cursus *postgraduate* cohérent. La situation n'est guère meilleure au niveau *undergraduate*. Malgré un appareil administratif pléthorique (pour la recherche de financement, le contrôle de la recevabilité des publications éligibles pour le financement national, etc.), le recrutement de nouveaux étudiants est problématique, ne serait-ce qu'à cause des énormes frais d'inscription et des prêts difficilement remboursables. Et pourtant, les présentations, lors de l'*University Open Day*, pour les recrues potentielles et leurs parents hésitants, sont idylliques, les témoignages des étudiants en année supérieure sont éloquentes et les pourcentages de satisfaction annoncée *soviétiques*.

– À Cuba, la situation est tout autre: les intellectuels (les professeurs, non les fonctionnaires et les officiels) pensent que leur réforme des études théâtrales, leur réflexion théorique, auront le pouvoir d'influer sur la politique culturelle de leur pays, puis sur la politique tout court. Il suffirait, selon eux, de réformer le fonctionnement des affaires culturelles, puis, de l'intérieur, celui de l'appareil de l'État, pour non seulement éviter une dérive libérale mais surtout pour réformer le régime socialiste. Leur principal problème est de se défaire du discours marxiste officiel, qu'on attend d'eux

et auquel d'ailleurs ils doivent bien croire malgré tout encore un peu, et de poser tous les problèmes dans un cadre international et globalisé. Et ils savent bien aussi que le système d'éducation néolibéral signifierait leur anéantissement intellectuel et socio-économique. En prenant leurs distances avec les errements du système, ils courent évidemment le risque d'être dénoncés par les officiels, eux-mêmes des *jeunes loups* pseudo-marxistes bien placés et toujours masqués, choyés du régime et par conséquent en position de force. Cette schizophrénie généralisée, ce jeu de rôle de mes collègues professeurs de théâtre, ont quelque chose d'émouvant, mais aussi de déconcertant et de désespéré. Tout ceci ne facilite pas l'apaisement: on sent chez eux une grande fatigue, mais jamais de cynisme.

Si nous prenons l'exemple inverse, celui d'une université dans un système universitaire ultralibéral, comme en Angleterre, on constate une situation tout aussi bloquée, mais dont on perçoit la dérive, la menace pour les étudiants comme pour les professeurs, sans voir cependant ce qui pourrait arrêter ce mécanisme d'aliénation globale. Or la confiance nécessaire à tout échange pédagogique est facilement entamée par le soupçon que le *deal* entre le professeur et l'élève n'est pas un *fair deal*: le professeur craint que l'étudiant pense ne pas en recevoir pour son argent; il sera méfiant envers lui, adaptera son programme et ses remarques à la susceptibilité du client dont il dépend, qu'il le veuille ou non. Inversement, ce client pensera non seulement qu'il a un droit de regard sur son professeur, mais que le professeur ne lui dit pas toute la vérité, et donc, d'une certaine manière, ne lui en donne pas, en effet, pour son argent. Dans le cas d'un jugement esthétique sur une œuvre en construction, d'une expérience quasi existentielle d'une création, souvent d'une première création, les conséquences de cette méfiance et de ce *deal* peuvent être dévastatrices. Le professeur a alors le choix entre le cynisme du commerçant et le désespoir du mentor démenti. À moins qu'il soit contraint de choisir les deux, d'où, là encore, un risque de sévère schizophrénie.

\*\*\*\*\*

Revenons, *in fine*, à des considérations moins désespérantes! Ces dernières remarques renouent avec la thèse centrale de ma réflexion: l'important dans notre recherche d'une théorie du texte et de la scène, ce n'est pas seulement sa sophistication ni même, pour reprendre le terme de

Brecht, sa vérité; c'est aussi l'art d'établir comment ce savoir théorique s'inscrit dans la société (en l'occurrence dans la politique universitaire et culturelle), influe sur elle, en quoi et à quel degré. Avec Foucault, réfléchissons au rapport du savoir et du pouvoir. Adaptons ses théories à la modeste problématique d'un atelier théâtral:

Or, voilà que portés par des développements récents, de nouveaux problèmes sont apparus: non plus quelles sont les limites du savoir (ou ses fondements) mais quels sont ceux qui savent? Comment se fait l'appropriation et la distribution du savoir? Comment un savoir peut-il prendre place dans une société, s'y développer, mobiliser des ressources et se mettre au service d'une économie? Comment le savoir se forme-t-il dans une société et s'y transforme-t-il? De là, deux séries de questions: les unes plus théoriques sur les rapports entre savoir et politique; et d'autres, plus critiques, sur ce qu'est l'Université (les facultés et les lycées) en tant que lieu apparemment neutre où un savoir objectif est censé se redistribuer équitablement (Foucault apud Djian, 2009, p. 150)<sup>15</sup>.

On est en droit de considérer le savoir sur le texte et la scène, sur l'atelier d'écriture ou de mise en scène comme ayant aussi, même modestement, un impact sur la société et en premier lieu sur l'université. Il nous reste cependant à décrire les types de savoir, d'analyse et de connaissance que ce savoir permet. Il nous faut ensuite évaluer ce que ce savoir implique pour la politique universitaire et plus généralement pour la société où il s'inscrit. Il faut donc que le savoir dégagé par l'analyse textuelle et scénique soit sans cesse soumis à un processus d'historicisation des théories et des méthodes. Celles-ci doivent être confrontées aux conditions socio-économiques dans lesquelles les différents savoirs théoriques exercent un effet sur les pouvoirs de la société. Mais de quels types de savoir s'agit-il dans le cas du théâtre?

Trois types de savoir:

1) *Savoir lire à plusieurs niveaux*, c'est pouvoir lire le texte dramatique ou la mise en scène à différents étages, qui s'éloignent de la surface du texte. Ces niveaux, outre celui de la surface textuelle (A), sont ceux de l'intrigue (I), de la fable (II), de l'action (III), de l'idéologie et de l'inconscient (IV)<sup>16</sup>. Le savoir dégagé à chaque niveau renvoie à une connaissance plus précise d'un élément et de son fonctionnement dans l'ensemble. Rien ne nous empêche d'appliquer ce modèle du texte fictionnel à la réalité sociale, en prenant soin de transposer les catégories des cinq niveaux dans des concepts qui explicitent le fonctionnement de la société et de son *storytelling*. Les questions sont donc: comment la société est-elle décrite (A)? Que raconte-t-

elle (I)? Que dit-elle, au fond (II)? Grâce à quelles forces (III)? Pourquoi dire et dans quel but (IV)?

2) *Reconnaître les consignes de la mise en scène*, en tentant de reconstituer les choix de toute mise en scène, les consignes données aux acteurs et aux collaborateurs en vue de construire l'ensemble de la représentation, nous prenons conscience des conventions du spectacle. Par analogie, on comprend que toute société repose elle aussi sur des conventions et des règles. Parfois, une mise en scène est lisible depuis la société qu'elle dépeint et dont elle dépend. Parfois aussi, inversement, une société est saisie et rendue lisible à travers la modélisation et l'image que le théâtre en donne. La mise en scène ou la société ne sont toutefois jamais mimétiques et modélisées terme à terme; le lecteur ou le spectateur doivent reconstituer le processus de leur imitation-déformation-recréation.

3) *Savoir détourner un texte*, c'est un des grands talents des metteurs en scène et autres politiciens. Ceux-ci ne sont toutefois pas les seuls à pratiquer le détournement. Au fond, on doit toujours lire à un autre niveau, non seulement pour mentir ou tromper, mais pour enrichir, augmenter, s'appropriier, redistribuer un texte trop plat ou secret. On lira par exemple un poème à plusieurs niveaux, avant de décider comment l'entendre. Benoît Lambert nous rappelle, à cet égard, que Vitez définissait la mise en scène comme art de l'augmentation. En effet, nous dit Lambert, "[...] le metteur en scène la restitue en l'augmentant, en déployant consciemment et volontairement les potentialités signifiantes qu'elle recèle initialement comme à son insu" (Lambert, 2010, p. 7). Pour le spectateur, il s'agit bien, pour reprendre les termes de Foucault, d'une "appropriation et d'une redistribution du savoir" qui sera utile à la société en lui faisant découvrir des aspects inconnus de l'expérience humaine véhiculée par l'œuvre. Thomas Ostermeier se plaignait récemment qu'"[...] il n'y a pas assez d'auteurs aujourd'hui qui font ce travail de mise au jour scénique des conflits intellectuels, sociaux, économiques et géopolitiques"<sup>17</sup>. Cette remarque pertinente nous le rappelle opportunément: un texte de fiction non seulement est en mesure de décrire et de critiquer le réel, mais aussi de contribuer à s'y insérer et à agir sur lui. Cette forme de savoir qu'est la fiction se met ainsi au service d'un pouvoir politique et économique. Inversement, l'économie et

l’empreinte de la société ne manquent pas non plus d’influer sur le savoir fictionnel qu’est le théâtre, au point parfois d’en menacer l’existence.

En revenant une dernière fois à mon projet de théoriser ou plus simplement de décrire et de réaliser un atelier d’écriture dramatique, j’ai bien conscience, je dois l’avouer, de n’avoir pu faire avec cet exercice ce que je suis habitué à tenter avec l’analyse des textes dramatiques ou des spectacles: exposer quelques lignes de force, expliquer comment le texte ou la scène fonctionnent. Quant à dire, comment écrire ou comment mettre en scène, j’aurais quelques scrupules à le faire, ayant toujours considéré que cela relevait d’un acte créateur individuel et privé. L’atelier d’écriture ou de mise en scène, reste donc pour moi la frontière ultime qu’on ne peut ni ne doit franchir. Du reste (et ceci me rassure et console un peu!), cette frontière ne cesse de reculer à mesure qu’on s’en approche: les techniques d’écriture, l’esthétique de la scène sont en constante mutation, tout comme la réalité sociale et culturelle qui nous échappe toujours un peu, malgré tous nos efforts, pour la saisir et l’exprimer au moyen de l’art. Il me semble pourtant que les différents savoirs sur le théâtre et autour, “leur manière de prendre place dans une société” (comme dit Foucault), finissent par se rejoindre et se compléter:

Les trois types de savoir du théâtre:

1) *Savoir lire un texte* (une pièce écrite pour la scène ou tout texte utilisé sur la scène) implique de connaître et d’utiliser quelques règles dramaturgiques.

2) *Savoir voir un spectacle* oblige à comprendre comment le regard du spectateur est mis en scène.

3) *Savoir écrire une pièce* implique de suivre quelques règles de dramaturgie (1) tout en imaginant dans quel cadre scénique (2) le texte serait prononcé.

Si je recoupe à présent les trois types de savoirs dans la société tels que distingués par Foucault et les trois savoirs théâtraux que je viens de signaler (lire, voir, écrire), je constate qu’ils correspondent grosso modo aux trois étapes de mon parcours. À chacune de ces trois étapes, domine une certaine conception du théâtre, mais également une politique du savoir et, derrière



elle, une politique universitaire ainsi qu'une politique tout court. Énumérons ces trois moments qui ont ponctué mon parcours à travers le théâtre:

1) L'analyse structurale des textes s'est faite contre la philologie classique: non plus l'interprétation herméneutique définitive des textes, mais la faculté de lire le même texte à plusieurs niveaux.

2) La sémiologie de la mise en scène s'est faite contre l'idée de signifiés textuels qu'il suffirait de transférer terme à terme pour obtenir une mise en scène nécessairement fidèle. Il s'agissait donc de conférer au théâtre, à travers sa mise en scène, une identité autonome. Cette conception s'opposait à l'idée d'un référent stable, du théâtre comme une représentation toujours mimétique de la réalité.

3) L'atelier d'écriture-mise en scène, cette dernière étape de mon parcours, effectue des va-et-vient entre écriture et jeu scénique. Il introduit une interaction, un jeu infini, entre les textes et les acteurs. Il relativise toutes les méthodes d'analyse. Il refuse l'efficacité, la vérification, la reproductibilité au meilleur coût, la quantification économique du savoir. Mauvaise nouvelle pour les PlaneurS!

### Conclusions (Trop) Générales

L'atelier d'écriture a quelque chose d'impossible. Mais cette impossibilité nous encourage justement à repenser les frontières institutionnelles mais artificielles entre les spécialités des études théâtrales ou des *performance studies*. À nous donc de ré-imaginer le programme des études, en particulier la distinction faite par les conservatoires ou les universités entre le jeu d'acteur, la mise en scène, l'écriture dramatique ou théâtrale, la scénographie, l'activité documentaire, l'activisme et la politique de l'artiste 'de théâtre'. À nous aussi, enseignants et étudiants, de réfléchir dans quel système politico-économique nous voulons vivre et travailler.

Pour cela, il nous faut revenir une dernière fois sur le discours 'managérial' qui sous-tend le théâtre et son enseignement, cette activité d'organisation d'un savoir créateur et théorique. On ne saurait disqualifier a priori la notion de management des études ou d'organisation d'un atelier d'écriture. Encore faut-il s'entendre sur le modèle de gestion économique et sociale que ce management implique.

Ce management a aujourd'hui le choix entre un modèle néolibéral, anglo-saxon, américain et un modèle plutôt social-démocrate, à la fois latin et nordique. Le premier de ces deux modèles est tayloriste: il vise à renforcer l'efficacité, la productivité, la performance et la rationalité du profit. Le second modèle, au contraire, est préoccupé de la compréhension des conditions concrètes du travail des personnes<sup>18</sup>. Ces deux modèles paraissent s'incarner de manière presque caricaturale dans les exemples anglais et cubain.

À Canterbury, les PlaneurS se prêtent à cette rationalité managériale, en confirmant plus qu'en innovant, les étapes obligées de la production dramatique sur la chaîne de montage de l'atelier libéral. Le savoir prescrit devient une *check-list*. L'idéal administratif de l'université anglaise est celui de l'«excellence», idée aussi prétentieuse que naïve et stupide. Les «profs glob», à présent «Br-excités» à l'idée de toute expérimentation artistique continentale, victimes de la pseudo-rationalité du management désincarné, continuent à travailler, en attendant des jours meilleurs.

À Cuba, mes collègues d'une semaine, «Anti-PlaneurS» pour la plupart, bénéficient encore d'un répit, après la planification à marche forcée des années 1960 à 1980 et avant, on le craint, la dérive néolibérale et l'asphyxie bureaucratique. Ils en profitent, et ils ont bien raison, pour travailler à un modèle d'enseignement et d'atelier qui donne aux étudiants l'occasion d'exercer leur talent pour l'étude, la théorie, le jeu et la Salsa. Comme ce système n'essaie pas de rivaliser avec le taylorisme libéral et la production capitaliste, il y a là un espace inespéré de liberté et d'expérimentation. Cette liberté n'est pas (pas encore?) bridée comme au Royaume-Uni, en Corée et dans bien d'autres endroits de la planète sur lesquels on projette le modèle productiviste et managérial. Qu'on se destine à la médecine ou au théâtre, on est sûr, à Cuba, d'à peine survivre: autant donc choisir la comédie!

Entre ces deux extrêmes, cubain ou anglais, le modèle français paraît indécis et coincé: anarchisme, individualisme et déconstructionnisme sont les trois mamelles de la France. La *méthode* est toujours en *discours*, en *déconstruction* permanente. La profession théâtrale est devenue sceptique envers une théorisation tournant à vide, qui n'est pas toujours en prise sur la société réelle. Elle sait bien qu'elle aussi, comme l'université, ne pourra échapper à l'emprise des PlaneurS et des managers. Elle est à la recherche de

ces formes compréhensives et participatives de management. Ainsi le spécialiste des organisations Jean-Michel Saussois plaide pour un modèle de management qui, au lieu du taylorisme et de la performance, privilégie la compréhension et le travail réel. Ce modèle conçoit les organisations “de trois façons différentes: comme des problèmes à résoudre [...]; des architectures qui respectent des principes de construction [...]; des processus d’action où l’action collective s’organise continûment” (Saussois, 2012). Pour moi, le *workshop leader/manager* gagnerait à se rapprocher du manager de compréhension tel que l’envisage Saussois (apud Reverchon, 2016, p. 5):

Le manager devrait pouvoir se contenter de dire: ‘C’est vous qui connaissez le sujet, allez-y, avancez, mais je peux vous aider par l’expérience des méthodes que j’ai pu connaître’. Il devrait être un manager acupuncteur, qui n’intervient que pour débloquer une situation. Les entreprises meurent de trop de gestion, d’indi-gestion’. Alors que la base de l’autonomie, c’est l’autonomie de la base.

\*\*\*\*\*

Les plus beaux ateliers sont souvent ceux qui sont encore ou resteront à jamais à l’état de projet. Il est dans la nature de l’Homme de n’être jamais satisfait. Et dans la nature d’un atelier de préparer ou réparer ce qui est destiné à ne plus marcher un jour. Ce que l’on considère comme cassé et comme réparable ou comme irréparable varie d’un endroit, d’un moment à l’autre. Avec le temps, je me suis habitué au bricolage textuel et aux essayages scéniques. J’ai depuis longtemps perdu mes illusions sur la scientificité de la théorie. Je suis prêt à essayer toutes sortes de solutions, de trucs douteux, de plaisanteries ‘limite’.

J’aime beaucoup les ateliers où tout est prêt d’entrée pour la discussion: texte rédigé à l’avance, ébauche de mise en scène. Une de mes expériences les plus gratifiantes a été celle d’un atelier à Taïwan, encore une Université Nationale des Arts, celle de la TNUA de Taipei, en 2012<sup>19</sup>. Avant mon arrivée, les participants avaient déjà écrit et appris leurs textes, répété, tenté mille choses. Il ne restait plus qu’à regarder, à proposer plus qu’à construire ou même déconstruire; on pouvait faire des suggestions qui seraient ou non prises en compte, transformées, améliorées, subtilisées. L’analyse reprenait ses droits; la théorie y était légère et joyeuse, destinée à améliorer une solution déjà trouvée et acceptée. Je ne me sentais pas obligé de dire *comment faire*, ni de juger, ni de donner des leçons, ni d’attribuer des notes, pas même à la Badiou. Les textes des étudiants de langue chinoise avaient été tra-

duits en anglais. Loin d'un management académique désincarné, on pouvait continuer à rigoler, et même en chinois. Savoir rigoler et initier en même temps la jeunesse à une activité artistique n'est-ce pas ce qui mérite bien une généreuse dépense d'énergie et de plaisir?

## Notes

- <sup>1</sup> Par exemple, le concours d'entrée au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (Paris): en 2017, les candidats doivent présenter quatre scènes, l'une en alexandrins, deux autres du répertoire – avant 1980 et après 1980 – et la dernière dite “parcours libre”, “expression d'un autre art de la scène ou l'interprétation d'un texte non théâtral” (Présentation du règlement du concours).
- <sup>2</sup> Je laisse de côté dans ce survol les écoles de théâtre dont les cursus sont consacrés entièrement et spécifiquement à la formation des auteurs ou des metteurs en scène. Ces études peuvent durer 2 à 3 ans, à l'intérieur d'une école de théâtre. Curieusement, dans ces cursus, on ne trouve aucun détail sur les techniques d'écriture, mais plutôt une grande prudence dans l'exposé des contenus. Ainsi l'ENSATT (École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre) de Lyon annonce la couleur: “Plutôt que d'offrir un apprentissage académique, il s'agit de seconder et d'aiguillonner la conquête individuelle d'une singularité, d'une radicalité artistique” (Brochure de présentation). Pour le diplôme de metteur en scène de cette même école, le programme est annoncé, mais l'avertissement est tout aussi net: sont mises en œuvre “une transmission technique pluridisciplinaire [...], une formation intellectuelle [...] et une formation actorale. Pour autant, il s'agit moins d'enseigner une vérité que de transmettre les moyens permettant d'en affirmer une” (Brochure). On trouve la même modestie dans le cursus du programme *Szenisches Schreiben* de la *Universität der Künste Berlin*, longtemps dirigé par Jürgen Hoffmann: “Le noyau dur du travail, le processus très personnel, complexe de l'enseignement et de l'apprentissage reste au fond irreprésentable” *Leibhaftig schreiben, Welten phantasieren. Zwanzig Jahre Studiengang Szenisches Schreiben Universität der Künste Berlin* (Ed. Stefan Tigges, 2009, p. 5). Le programme de l'*Academy of Theatre* d'Oslo est un peu plus précis, mais il renvoie *in fine* à la responsabilité des étudiants: “Le programme vise à introduire les étudiants aux différentes manières de créer des textes de théâtre. Les points de départ contiennent les concepts, les matériaux documentaires, les thèmes d'actualité et de politique, la prose, les

personnages et les situations, les modèles théoriques et les autres formes de texte. Les étudiants sont encouragés à comprendre en quoi consistent les textes dramatiques et ce qu'ils peuvent être. Le cours exige des étudiants d'assumer une responsabilité considérable pour leur apprentissage”.

- <sup>3</sup> Voir: Pavis (2002). Pour l'édition augmentée: Pavis (2016).
- <sup>4</sup> Adelbert von Chamisso (2003), *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* (1813).
- <sup>5</sup> Jean de la Fontaine: “Les animaux malades de la peste” in *Fables* (“They all did not die, but all were struck”).
- <sup>6</sup> “[...] the process of creating (writing) a dramatic text is, from the point of view of the writer, complete in itself”.
- <sup>7</sup> “Meanings are created in the interface between writing and performance”.
- <sup>8</sup> Au sens de: le dernier représentant d'un groupe, le dernier survivant.
- <sup>9</sup> “Le verrouillage (économique) s'accompagne d'une recrudescence de la répression. Le nombre d'interpellations d'opposants est à la hausse: la Commission cubaine pour les droits de l'homme et la réconciliation nationale (affiliée à la Fédération internationale des droits de l'homme) en a dénombré 1416 en mars (2016), malgré la présence du président américain. Ces interpellations s'accompagnent souvent d'agressions physiques” (Paranagua, 2016).
- <sup>10</sup> “Le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations et c'est par quoi il est aussi une machine de gouvernement” (Agamben, 2007, p. 42).
- <sup>11</sup> ‘Structure of feeling’: ‘It is as firm and definite as ‘structure’ suggests, yet it is based in the deepest and often least tangible elements of our experience. It is a way of responding to a particular world which in practice is not felt as one way among others – a conscious ‘way’ – but is, in experience, the only way possible. It means, its elements, are not propositions or techniques; they are embodied, related feelings. In the same sense, it is accessible to others – not by formal argument or by professional skills, on their own, but by direct experience – a form and a meaning, a feeling and a rhythm – in the work of art, the play, as a whole’ (Williams, 1973, p. 10).
- <sup>12</sup> Jean de la Fontaine, *La cigale et la fourmi*. She went to plead famine: At the house of the Ant, her neighbor,/Praying her to lend her/Some grain to survive/Until the new season.

- <sup>13</sup> En particulier: *La destruction de l'enseignement et de la recherche*, p. 75-109.
- <sup>14</sup> Sur cette notion des *bullshit jobs*, les jobs à la con, voir: David Graeber, *Strike*, August 17<sup>th</sup>, 2013. Cf. également Hibou (2012).
- <sup>15</sup> Foucault, 'Le piège de Vincennes', *Le Nouvel Observateur*, 9 février 1970. Texte reproduit dans *Vincennes. Une aventure de la pensée critique* (Djian, 2009, p. 150).
- <sup>16</sup> Pour plus de détails, voir: Patrice Pavis (2016).
- <sup>17</sup> 'Sortir de la crise du théâtre', *Le Monde*, 6/7 juillet 2014.
- <sup>18</sup> Cette distinction s'inspire de celle d'Antoine Reverchon dans son dossier *Le règne des manageurs*, *Le Monde* du 10 septembre 2016.
- <sup>19</sup> Lili Yang. "Searching for the Exact Route to Pass through the Forest of Text: Reflections on Patrice Pavis' Workshop on *Theoretical and Practical Questions of Staging Contemporary Chinese Plays* at TNUA". Dans son résumé en anglais, Yang Lili donne, mieux que je pourrais le faire, une idée précise de mon atelier. Je l'en remercie: "Cet article résume et reflète le contenu, la méthodologie, les théories et la pratique de l'atelier. En grande partie l'atelier de Pavis partageait la même base que la pédagogie de l'acteur d'Antoine Vitez; leur thèse constitue l'esprit fondamental de l'atelier".

## Références

- AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un Dispositif?** Paris: Payot, 2007.
- CHAMISSO, Adelbert von. **Peter Schlemihls wundersame Geschichte**. Berlin: Suhrkamp Basis Bibliothek 37, 2003.
- DANAN, Joseph. **L'Atelier d'Écriture Théâtrale**. Paris: Actes Sud Papiers, 2012.
- DJIAN, Jean-Michel (Dir.). **Vincennes: une aventure de la pensée critique**. Paris: Flammarion, 2009.
- DUJARIER, Marie-Anne. **Le Management Désincarné**. Enquête sur les nouveaux cadres du travail. Paris: La Découverte, 2015.
- ESSIF, Les. **The French Play**. Exploring Theatre 're-creatively' with Foreign Language Students. Calgary: University of Calgary Press, 2006.
- GRAEBER, David. **Strike**. August 17<sup>th</sup>, 2013.
- GREIMAS, Algirdas. **Sémantique Structurale**. Paris: Larousse, 1970.

HIBOU, Béatrice. **La Bureaucratization du Monde à l'Ère Néo-libérale**. Paris: La Découverte, 2012.

JOURDE, Pierre. La destruction de l'enseignement et de la recherche. In: JOURDE, Pierre. **C'est la Culture qu'On Assassine**. Paris: Balland, 2011. P. 75-109.

LAMBERT, Benoît. Lettre à Jean Lambert-wild. **Carneum**, n. 12, p. 7, 2010.

PARANAGUA, Paulo. Le parti communiste de Cuba retombe dans ses vieux travers. **Le Monde**, Paris, 26 avril 2016.

PAVIS, Patrice. **Le Théâtre Contemporain**. Paris: Armand Colin, 2002.

PAVIS, Patrice. **L'Analyse des Textes Dramatiques de Sarraute à Pommerat**. Paris: Armand Colin, 2016.

PAVIS, Patrice. **Performing Korea**. London: Palgrave, 2017.

POMMERAT, Joël; GAYOT, Joëlle. **Troubles**, Actes Sud, 2009.

POMMERAT, Joël. 'Écrire pour le théâtre'. **Les carnets du Grand T**, n. 16, Éditions Joca Seria, 2010.

REVERCHON, Antoine. Le règne des Managers. **Le Monde**, Paris, 10 sept. 2016.

SAUSSOIS, Jean-Michel. **Théories des Organisations**. Paris: La Découverte, 2012.

WANDOR, Michelene. **The Art of Writing Drama**. London: Methuen, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Drama from Ibsen to Brecht**. London: Pelican Books, 1973.

Patrice Pavis a été professeur aux universités de Paris 3 et Paris 8, et aussi à l'*University of Kent*, dans différentes universités allemandes et au *Korea National University of the Arts*.

E-mail: patricepavis@hotmail.com

Ce texte inédit, révisé par André Mubarak, est également publié en portugais et en anglais dans ce numéro.

*Reçu le 17 Juin 2017*  
*Accepté le 23 août 2017*