

En parlant en écrivant

*Les écrivains dramaturges à l'E.N.S.A.T.T. :
un collectif expérimental et critique en devenir*

6 notes brèves contre la formation artistique

1.

La crise du drame, dont les œuvres de Strindberg, Ibsen, Maeterlinck, Hauptman... ont manifesté les premiers symptômes à la fin du XIX^e siècle, n'a pas seulement initié un bouleversement, voire une révolution des formes de la fiction théâtrale. Elle a embrayé un devenir critique de la littérature dramatique qui s'est assez vite confondu avec le drame lui-même. Le drame est en effet devenu, à l'opposé de la forme académique avec laquelle il se confondait jusqu'alors, le lieu d'un questionnement et d'une mise à l'épreuve de l'opération théâtrale, voire d'un questionnement incessant sur sa possibilité même. La représentation du monde par les sciences humaines et la physique modernes ont mis à mal les représentations convenues et conventionnelles des relations interpersonnelles et de la temporalité de l'action. La disqualification de l'anthropocentrisme par Darwin, et de la toute puissance du moi par Freud, ont fait craquer le cadre de l'action interhumaine au présent, désignée par Peter Szondi comme matière première du "drame absolu" qui prévalait jusqu'alors. Nous sommes désormais ici ET là, hier ET demain, ce que nous sommes ET ce que nous ne sommes pas, conscients ET inconscients, manifestes ET latents... Nous sommes doubles, multiples, fragmentés, atomisés, inessentiels, désassignés, insaisissables et égarés.

Plus d'un siècle plus tard, écrire pour le théâtre ne suppose pas seulement d'imaginer le contenu d'une expérience sensible partageable, mais d'en concevoir la forme, et non seulement celle-ci mais également le protocole d'invention qui présidera à sa composition. De sorte que le drame a muté, et ne cesse plus de muter, pour devenir ce que les biologistes Francisco Varela et Humberto Maturana nomment une *autopoïèse*¹ : "*Un système [...] organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau.*"² Ce mode "d'auto-affirmation ontologique", pour reprendre les termes de Félix Guattari, est consubstantiel à toute production de subjectivité. Il est anti-académique non par fantaisie, ou par un quelconque prurit contestataire, mais par nécessité. L'émancipation des règles anciennes est la condition sine qua non de sa survie, de sa pertinence et de sa puissance de représentation, voire de manifestation.

L'anti-académisme n'est donc pas à considérer comme une école (de pensée de l'art) par-

1 Du grec *auto* soi-même, et *poiësis* production, création

2 Francisco Varela, "*Autonomie et connaissance*", Paris 1989, Ed. du Seuil, p. 45.

mi d'autres, mais comme un mouvement concomitant des conditions d'émergence de la modernité.

Un siècle plus tard, la situation postmoderne serait quant à elle celle d'une pratique privée simultanément de toute contrainte canonique et de toute opportunité révolutionnaire, dénuée de maîtres et d'adversaires, de contraintes et de contraires. De sorte que l'invention littéraire passe nécessairement par l'adoption ou l'invention d'une forme non préalablement fixée par l'usage – l'invention littéraire, comme dramatique, est en première instance ré-invention du territoire de l'écriture et de ses usages. L'invention artistique devient pratique d'invention de processus qui (pour paraphraser Varela) a) régénèrent continuellement lesdits processus et qui b) constituent un projet esthétique en devenir en se spécifiant comme agencement singulier d'énonciation subjective.

2.

De l'ébauche qui précède, on déduira, pour peu qu'on en valide les grandes lignes, que la situation contemporaine du drame rend caduque toute velléité de transmission de recette technique, de règles intangibles ou de canons du genre. Nul ne peut sérieusement prétendre à transmettre en cette matière un savoir stabilisé par l'usage et validé par l'expérience. En dehors de la fréquentation de la littérature dramatique et des salles de théâtre, qui procède d'un désir plus contagieux que proprement transmissible, il n'existe aucune possibilité de transmettre un ensemble cohérent de préalables à l'invention littéraire et dramatique.

La notion même de *formation* se trouve en outre disqualifiée, dans la mesure où elle ne peut plus renvoyer qu'à un dessein de formatage du projet artistique, consistant à régler la marche des apprentis sur la trace et le pas des maîtres. Car s'il est devenu impossible d'enseigner l'art du drame, il est toujours loisible d'enseigner le drame en tant que pratique artisanale, consistant à produire des objets d'art économiquement viables et vendables (ce qui, par parenthèse, est très exactement ce que préconisent nombre d'évaluateurs patentés des masters mis en place dans les écoles d'art à la faveur du processus de Bologne.)

3.

La plausibilité, et la possibilité même d'une école d'art supposent donc aujourd'hui de partir du projet personnel des jeunes artistes, en tant qu'opération de (re)singularisation radicale dans un contexte de désingularisation générale, notamment médiatique et numérique.

Si la formation consiste à doter d'une forme ce qui n'en a pas – par exemple à doter d'une forme littéraire partageable une rêverie privée – elle relève clairement de la responsabilité de l'artiste lui-même. La forme (la dramaturgie, mettons) est agencement singulier – d'autant plus singulier, ou singulièrement conçu, qu'il se destine à s'agréger à l'agencement collectif théâtral.

Par ailleurs, si l'art est pratique d'émancipation - en particulier d'émancipation des représentations dominantes et préfabriquées -, la transmission formatrice, trans-formatrice, est quant à elle un dispositif d'infantilisation (l'*infans* - celui qui ne parle pas, l'être d'avant le langage...) en ce qu'elle suppose un partage marqué et pérenne entre ceux qui savent et ceux qui apprennent, entre ceux qui parlent et ceux qui se taisent, entre ceux que Jacques Rancière appelle, après le pédagogue révolutionnaire Joseph Jacotot, les "*abrutisseurs*" et ceux que le savoir des maîtres renvoie indéfiniment dans le silence et la semi-obscurité de l'éternelle sujétion aux *sachants*.

Le processus d'émancipation que constitue, ou devrait constituer, tout geste d'art, nécessite de s'affranchir des représentations désingularisantes. Il faut donc apprendre - oui, *apprendre* - non seulement à penser en dehors des cadres académiques indéfiniment reconduits par la cohorte des abrutisseurs/formateurs, mais aussi et d'abord contre soi-même, dans la mesure où nul n'est naturellement exempt des effets de la désingularisation générale. L'art est de ce point de vue un travail d'arrachement, de dés-assujettissement... Il s'agit en toute première instance de nuire à sa propre bêtise, au "monde infini de la connerie", comme se plaisait à le qualifier Gilles Deleuze, qui en appelait au "combat entre soi".

4.

Ce sont ces considérations, à l'instant trop rapidement évoquées, qui ont présidé à la conception du département des Ecrivains Dramaturges au sein de l'ENSATT. Il s'agissait en somme de mettre sur pied un dispositif de travail, de recherche, d'invention - et d'apprentissage - débarrassé de toute visée formatrice (et formateuse), et susceptible de favoriser l'émancipation, l'autonomisation, la singularisation et la radicalisation des jeunes artistes qu'il se destinait à accueillir. Un dispositif d'enseignement pensé comme un dispositif qui enseigne plutôt qu'un dispositif au sein duquel enseigner (... l'écriture dramatique, en l'occurrence). Un dispositif susceptible de produire en tant que tel des enseignements appropriables. Un dispositif principalement pensé sur le mode de l'accompagnement critique des écritures. Mais un accompagnement critique lui-même conçu sur un mode critique : collectif, hétérogène et contradictoire. D'où par exemple l'idée de mettre sur pied un "studio", collectif d'accompagnement critique et contradictoire, devenu l'instance centrale du département, qui réunit les jeunes écrivains étudiants et des écrivains accompagnateurs de différentes générations et porteurs de projets artistiques dissemblables (en clair, dans sa formule actuelle : 4 écrivains accompagnateurs pour 6 à 8 écrivains étudiants.)

Lors de ces journées d'échanges sur les textes en cours d'écriture, les contributions des accompagnateurs, comme des étudiants, sont fréquemment et prévisiblement contradictoires. Chacun s'exprime en son nom propre, en s'appuyant sur son expérience d'écrivain, de lecteur et de spectateur, qu'il soit novice ou vétéran. Par ailleurs le mode de travail collectif est plus de l'ordre de la conversation que de la discussion, en ce sens que l'objectif

n'est pas de nous accorder, de convenir ensemble de ce qu'il conviendrait de faire, encore moins d'en décider, mais au contraire de creuser nos différends, de dessiner des problématiques, des possibilités divergentes.

Satellites de ce dispositif central, en ce qu'ils sont notamment mobilisés sur les questionnements nés des écritures en cours, un certain nombre de chantiers d'écriture, d'ateliers, d'ouvrirs, de séminaires... offrent des opportunités diversifiées de penser, de lire, de traduire, de jouer, d'expérimenter, mais aussi de collaborer avec des acteurs, des scénographes, des metteurs en scène, etc...

5.

En 2002-2003, année de la conception du département d'écriture dramatique au sein de l'ENSATT, ma logique était celle d'un écrivain développant une allergie violente à l'infantilisation des écrivains dramaturges, comme à leur "socio-culturalisation" rampante : paternalisme institutionnel visant à la protection des écrivains comme espèce en voie de disparition (bonne nouvelle : les pandas se reproduisent en captivité) ; condescendance des metteurs en scène directeurs de théâtres, et assujétissement des écritures à leur seul projet artistique ; marginalisation institutionnelle des écrivains ; dédain de la critique journalistique ; théorisation du théâtre contemporain comme pure pratique scénique enfin libéré du dramatique et de l'écrit ; etc.

et d'autre part : instrumentalisation du théâtre et des écritures comme extincteurs ou cataplasmes sociaux ; commandes d'écriture à caractère pédagogique, didactique, voire prophylactique, visant à l'édification citoyenne des petites gens et des sauvages ; réification de l'écriture comme outil socio-culturel ; généralisation de l'écrivain animateur ou alibi contemporain (mais comptant pour rien) au sein des équipes théâtrales ; etc.

Mon positionnement dans le champ de l'enseignement supérieur et des écoles d'art, découle directement de mon expérience d'écrivain dramaturge. J'ai commencé à proposer des textes à la scène et à publier des pièces au tout début des années 80. C'est donc fort d'une vingtaine années d'expérience artistique intensive que j'ai conçu en 2002-2003 un dispositif de parole et d'expérimentation collective, dont j'aurais moi-même aimé profiter lorsque j'ai commencé à écrire pour la scène théâtrale, et susceptible de manifester à sa manière qu'il y avait (qu'il y a toujours) urgence et nécessité d'intégrer les écrivains dans le collectif artistique théâtral, plutôt que de les maintenir indéfiniment à sa plus ou moins lointaine périphérie...

Dans mon esprit, il s'agissait de préserver la solitude nécessaire de l'écrivain tout en offrant une opportunité féconde de rompre son isolement.

À ce stade, je me suis contenté de faire fonctionner mon intuition et de bâtir un ensemble cohérent et attractif, tout en rusant avec l'institution, et en croisant le fer avec les chevaliers blancs du romantisme littéraire maintenu — *"qui êtes-vous pour prétendre apprendre à Arthur à devenir Rimbaud ?"* Un dangereux mégalomane ou un fossoyeur de

la poésie, à tout le moins...

Mon projet participait d'évidence d'un background libertaire et anti-autoritaire, mais je ne l'articulais pas d'emblée à une pensée de l'école d'art. Quand j'ai été invité à imaginer ce département au sein de l'ENSATT, j'avais derrière moi plusieurs années d'expérience d'enseignement au sein de l'école du Théâtre National de Strasbourg, et avant cela de conduite d'atelier de jeu au sein d'écoles de comédiens (l'Ecole du Passage, de Niels Arestrup, notamment) et de classes d'option artistique de lycée. Ces expériences d'enseignement artistique m'avaient instruit de l'inanité des méthodes et des savoirs constitués pour aider de jeunes praticiens à aiguïser, singulariser, autonomiser leur projet. J'ai appris en travaillant dans ces différents lieux à développer et à affermir un mode de travail critique empathique, consistant à adopter provisoirement le point de vue de chaque projet artistique - ce qui oblige à de salutaires contorsions. J'ai gardé de ces années le goût très vif de la déterritorialisation artistique et de la pensée collective.

En 2004, soit un an après la création du département, la parution en collection de poche du "Maître ignorant" de Jacques Rancière allait m'ouvrir à une pensée à côté de laquelle j'étais jusqu'alors complètement passé, et qui venait conforter et consolider de manière inespérée cette élaboration intuitive.

Pour le dire très brièvement, l'idée ou plus exactement la présupposition de "l'égalité des intelligences" venait consolider l'intuition d'un possible partage empathique des projets artistiques. Il ne s'agit pas d'engager un travail critique à la faveur duquel l'ignorance ou l'inconscience du débutant serait peu à peu remplacée par le savoir ou la perspicacité du maître, mais de créer les conditions du développement du savoir et de l'acuité critique des étudiants - et de poser que la nécessité même de ce développement n'est pas extérieure à leur projet artistique. Ce qu'enseigne l'abrutisseur en première instance, c'est en quoi consiste l'ignorance de l'enseigné, et son incapacité à se doter seul des outils susceptibles de servir son dessein. Le maître "sait" ce qu'il convient de penser d'un projet artistique, d'un ensemble d'intuitions sensibles non adossé aux savoirs théorique, historique, comparatiste, analytique qui sont les siens. L'intelligence sensible de l'élève est tâtonnement aveugle, celle du maître, source de lumière. C'est ainsi que l'inégalité des intelligences suppose et maintient une distance irréductible entre deux types d'intelligence. L'esclave du Ménon de Platon, supposé découvrir par lui-même les règles de la géométrie, ne découvre en fait pour de bon que sa propre incapacité à découvrir quoi que ce soit s'il n'est guidé pas à pas par le maître sur le bon chemin.

Ainsi qu'y insiste Jacques Rancière dans le "Maître ignorant" : "La distance que l'ignorant a à franchir n'est pas le gouffre entre son ignorance et le savoir du maître. Elle est simplement le chemin de ce qu'il sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il a appris le reste, qu'il peut apprendre non pour occuper la position du savant mais pour mieux pratiquer l'art de traduire, de mettre ses expériences en mots et ses mots à l'épreuve, de traduire ses aventures intellectuelles à l'usage des autres et de contre-traduire les traductions qu'ils lui présentent de leurs propres aventures. Le maître ignorant capable de l'aider à parcourir ce chemin s'appelle ainsi non parce qu'il ne sait rien, mais parce qu'il a abdiqué le « savoir de l'ignorance » et dissocié ainsi sa maîtrise de

son savoir. Il n'apprend pas à ses élèves *son* savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier. Ce qu'il ignore, c'est l'inégalité des intelligences. Toute distance est une distance factuelle, et chaque acte intellectuel est un chemin tracé entre une ignorance et un savoir, un chemin qui sans cesse abolit, avec leurs frontières, toute fixité et toute hiérarchie des positions."³

6.

En intitulant cette présentation "en parlant, en écrivant", référence transparente à un ouvrage fameux de Julien Gracq, j'ai restitué étourdiment (honte à moi!) une virgule là où Gracq avait pris soin de l'ôter. L'absence de respiration, de gap ou de solution de continuité entre lecture et écriture ("en lisant en écrivant") confond les deux activités en une seule, composée d'allers-retours incessants motivés par une quête qui a pour nom "littérature"... (lire/écriture/rature...) Et c'est peut-être à la culture d'un hybride comparable que nous consacrons nos efforts au sein de notre petit aréopage d'écrivains dramaturges. Le devenir-parole du texte dramatique l'inscrit dans un processus au sein duquel parole et écriture ont de toutes les façons partie liée. Aussi, que la parole, et plus encore un dispositif de parole collective, participe activement du processus d'invention d'une proposition dramatique, m'apparaît non seulement comme une possibilité congruente, mais aussi comme l'ébauche d'un dispositif d'invention permettant de dépasser les dualismes stériles opposant par exemple écriture de table et de plateau, théâtre de texte et théâtre d'image, etc... Que la parole ait besoin pour faire sens *d'en passer par* l'écriture, et que le désir collectif, pour se constituer en tant qu'agencement collectif d'énonciation, doive *en passer par* la solitude des poètes, me paraît tout à fait conforme à la dimension autopoïétique du théâtre, territoire d'invention de processus sensibles d'appréhension du réel plus que d'objets d'art, immuables et muséables.

³ le M.I. , La Fabrique 2008, p17