amU
Aix Marseille Université

NNT : 0000AIXM0000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 29 mars 2025 par

Grégoire INGOLD

Mise en jeu du dialogue philosophique

Méthodologie et usages

Discipline
Pratique et théorie de la création artistique et littéraire

École doctorale
ED 354 – Langues, Lettres et Arts

Laboratoire/Partenaires de recherche
CIELAM – Centre interdisciplinaire d'étude des littératures d'Aix-Marseille
MUCEM – Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée

Composition du jury

Florence BAILLET Professeure des universités Université Sorbonne nouvelle	Présidente du jury Rapporteuse
Edwige CHIROUTER Professeure des universités Nantes Université	Rapporteuse
Paola RANZINI Professeure des universités Avignon Université	Examinatrice
Hugues BADET Metteur en scène	Examinateur
Didier MAHIEU Metteur en scène	Examinateur
Stéphane MARCHAND Traducteur	Examinateur
Corinne FLICKER Professeure des universités Aix-Marseille Université	Directrice de thèse
Michel CERDA Metteur en scène	Co-directeur de thèse
Cécile DUMOULIN Responsable du département du développement culturel et des publics MUCEM	Membre invitée

Affidavit

Je soussigné Grégoire Ingold, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Corinne Flicker et de Michel Cerda, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Marseille, le 23 janvier 2025



Liste des réalisations préparatoires au projet de thèse et accomplies sur la durée du travail doctoral et autres formes de valorisation des résultats

Note préliminaire

Dans le cadre d'une thèse en « Pratique et théorie de la création artistique » on considérera que les créations de spectacles, les ateliers participatifs et les formations dispensées sont les moments de valorisation des résultats des travaux dans une mise en partage avec la communauté professionnelle comme avec le grand public des propositions résultantes de la recherche, de la même manière qu'une contribution à un colloque ou que la publication d'un article.

Les travaux réalisés durant la période de rédaction de la thèse s'inscrivent dans la continuité d'une recherche sur la mise en scène du dialogue philosophique et sur les propositions pédagogiques qui peuvent s'en déduire, engagée presque dix ans plus tôt avec la création de *La République de Platon - Dialogues I, II et III* d'Alain Badiou. C'est cette création que nous identifions comme l'événement déterminant qui engage ce parcours de recherche.

Plutôt que de proposer ici le relevé chronologique de ces rendez-vous publics, nous les classons par genres afin de préciser les différents domaines qu'ils abordent.

1 - Mises en jeu de dialogues philosophiques

La République de Platon - Dialogues I, II et III
Texte d'Alain Badiou
mise en scène et scénographie : Grégoire Ingold
avec : Agnès Adam, Yves Beauget, Vincent Farasse, Boun Sy Luangphinith, Redjep Mitrovitsa
Représentations au Théâtre Nanterre-Amandiers - Centre dramatique national - du 15-11-2013 au 08-12-2013 ;
au Théâtre National Populaire de Villeurbanne - Centre dramatique national - du 21-01-2014 au 25-01-2014 ;
au Tandem Arras-Douai - Scène nationale - les 04 et 05-02-2014

La République de Platon - Théâtre feuilleton en 15 épisodes
mise en scène : Valérie Dréville, Didier Galas et Grégoire Ingold
avec les élèves de l'Ensemble XXII de l'ÉRACM et une cinquantaine amateurs d'Avignon
Commande du Festival d'Avignon à l'occasion de la 69e édition
Représentations du 04 au 24-07-2015

Philo Fight au Logos Club
Laurent Binet, *La Septième fonction du langage*, chapitre 7, Paris, Grasset, 2016
Platon, *Gorgias,* Dialogues I, II, et III, trad. Stéphane Marchand, Pierre Ponchon, Paris, Les Belles Lettres, 2016
mise en scène et scénographie : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Fabienne Jullien, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
Production Cie Balagan Système, Les Tréteaux de France - Centre dramatique national, Mucem

Tournée saison 2020/2021 : Rencontres philosophiques de Langres, ARIA Pioggiola en Corse, Maison de la philosophie de Romainville, Mucem à Marseille dans le cadre du festival *Oh Les Beaux Jours !*

2 - Mises en jeu de dialogues philosophiques incluant un débat avec le public et des ateliers participatifs

Gymnase Platon, jouer à penser
Création d'un répertoire de dialogues de Platon et d'ateliers de pratique :

Hippias majeur - Qu'est-ce que la Beauté ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean Luc Colin, Philippe Vincenot
co-production : Cie Balagan Système ; Le Tandem Arras-Douai - Scène nationale

La République - Livre I - Qu'est-ce que la justice ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean Luc Colin, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot
co-production : Cie Balagan Système

Lakhès - Qu'est-ce que le courage ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Heidi Brouzeng, Jean Luc Colin, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot
co-production : Cie Balagan Système ; Les Tréteaux de France - Centre dramatique national

***Les mythes de Platon* - lecture**
- *Épiméthée - Prométhée*, extrait du *Protagoras*
- *L'anneau de Gygès*, extrait de *La République*
- *Er l'arménien*, extrait de *La République*
- *L'Atlantide*, extrait du *Critias* et du *Timée*

mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Heidi Brouzeng, Jean Luc Colin, Fabienne Jullien, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot

L'art du discours
Atelier de pratique, lecture à voix haute

Pro et Contra
Atelier de pratique, le jeu de la dispute

Tournées nationales du *Gymnase Platon, jouer à penser* sur les saisons 2016 à 2019 :
- représentations de spectacles et ateliers en classes de lycées en partenariats avec les académies de Lille (2016/2017), d'Amiens (2016/2017), de Reims (2016/2017), de Versailles (2016/2017), de Créteil (2016/2017), de Lyon (2016/2019) et d'Aix-Marseille (2017/2019),
- tournées de décentralisation régionale avec la Maison du Théâtre d'Amiens (2016), le Tandem Arras-Douai (2016/2017),

- itinérance dans les Maisons de la Cité internationale universitaire de Paris (2016),
- représentations et ateliers au Tandem Arras-Douai (2016/2017), à La Maison du Théâtre d'Amiens 2016), aux Rencontres philosophiques de Langres 2016 et 2018), à Villa Gillet à Lyon 2016/2018), au Palais de la Porte Doré à Paris (2017), au Théâtre de la Reine Blanche à Paris (2016), à la Maison de la Culture de Bobigny MC93 (2019).

Gorgias, sur la rhétorique
Platon
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
Spectacle d'intervention en milieu scolaire
Production Balagan Système, Les Tréteaux de France Centre dramatique national, Mucem
Tournée saison 2020/2021 : représentations et ateliers en classes de lycées en partenariats avec les académies d'Aix-Marseille, de Reims et de Corse.

3 - Conférences spectacles

Le Procès du siècle
dans le cadre de la programmation du Mucem « Les Lundis d'après »
Rencontres théâtrales filmées et retransmise sur le site du Mucem et sur la chaine You tube
Mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Grégoire Ingold, Fabienne Jullien, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith

- *Assignée à comparaître : la Démocratie ; Plaignant : le Peuple.* Le 09-12-2020
- *Assignée à comparaître : L'industrie du divertissement ; Plaignante : la Jeunesse,* le 04-01-2021 (https://www.youtube.com/watch?v=lgTlZgKSiiM)
- *Assignée à comparaître : l'Abondance ; Plaignante : la Génération à venir,* le 15-02-2021 (https://www.youtube.com/watch?v=ozqXrjTNRyQ)
- *Assignée à comparaître : l'Homme, Roi de la création ; Plaignante : la Forêt amazonienne, l*e 17-07-2021

Enquête d'intérêt public : Crise écologique : Pourquoi sommes-nous incapables d'en sortir ?
Atelier-spectacle intégrant une cinquantaine de lycéens français et allemands sur la thématique de l'écologie
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Bruno Fontaine, Fabienne Jullien, Anne-Laure Rampon, Brahim Tekfa
Dans le cadre de *Mode d'emploi, festival des idées* - Villa Gillet de Lyon. Les 03 et 04-11-2021

Enquête d'intérêt public : S'informer, à quoi bon ?
Atelier-spectacle intégrant une cinquantaine de lycéens français et allemands sur la thématique de l'information
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Bruno Fontaine, Fabienne Jullien, Mathilde Dumoulin, Brahim Tekfa
Grand témoin invité : Bruno Patino, président de Arte France
Dans le cadre de *Mode d'emploi, festival des idées* - Villa Gillet de Lyon. Les 15 et 16-11-2023

4 - Rencontres, causeries et participation à des colloques

« Platon, l'autre république du théâtre »

Séance 1 - *Pourquoi et comment Platon chasse le poète de la cité vertueuse*
Rencontre entre Grégoire Ingold et Alain Badiou
Théâtre Nanterre Amandiers. Le 23-11-2013

Séance 2 - *Brecht, un théâtre platonicien ?*
Rencontre entre Grégoire Ingold, Alain Badiou et Philippe Ivernel
École Normale Supérieure de Paris. Le 30-11-2013

« Les Exercices de rhétorique. Valeurs, vertus et valorisations »
Colloque international Université Libre de Bruxelles, GRAL Groupe de Recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique
Communication de Grégoire Ingold et Pierre Chiron : « Progymnasmata et théâtre. Une expérience au Tréteaux de France »
Les 27 et 28-02-2020

« Rhétorique et Post Vérité »
Rencontre avec Pierre Chiron, Grégoire Ingold et Stéphane Marchand
Dans le cadre de la journée de lancement du programme « La Méditerranée des philosophes », Mucem. Le 03-10-2020

5 - Ateliers de recherche pédagogique

« Ouvroir de philosophie dramatique - Programme de recherche pédagogique »
Expérimentation autour d'une pédagogie des modalités de prise de parole et d'argumentation. Résidence croisée avec l'Université Lumière Lyon 2, l'Université Jean Moulin Lyon 3, l'École Normale Supérieure de Lyon, en partenariat avec le Conseil Régional d'Auvergne-Rhône-Alpes.

Deux ateliers proposés ensemble dans les deux universités Lyon 2 et Lyon 3
Séances hebdomadaires - octobre 2015/avril 2016

- Lecture à voix haute : « Les voix du discours »
- Débat argumenté : « Les voix de la dispute »

Un atelier à École Normale Supérieure
Suite de 9 séances - avril/mai 2016

- « Écrire et mettre en jeu un dialogue philosophique, à partir de textes de Günther Anders »

« Le Logos Club »
Expérimentation d'une pédagogie de la rhétorique autour des formes du procès et de la délibération citoyenne.
Les Tréteaux de France - Centre dramatique national à Aubervilliers
Atelier d'une journée mensuelle - novembre 2018/avril 2019

6 - Ateliers participatifs tout public au Mucem

« La Madrasa, une école des arts de la parole »
Un programme de recherche conduit autour des pédagogies de la parole dans les écoles philosophiques du pourtour méditerranéen.

Atelier d'une journée hebdomadaire
- Tous les dimanches de 10h à 18h, de novembre 2021 à mars 2022
- Tous les samedis de 10h à 18h, de novembre 2022 à mars 2023

La Madrasa d'été 2022
Atelier de cinq journées consécutives et présentations publiques

Sessions de juin : *Les poètes de la Méditerranée* - Anthologie
du 7 au 11 juin 2022, présentation publique le 11 juin
du 14 au 18 juin 2022, présentation publique le 18 juin

Sessions de juillet : *Le Livre de Kalila et Dimna, Histoire du Lion et du Buffle*, de Ibn al Muqaffa'
du 5 au 9 juillet 2022, présentation publique le 9 juillet
du 12 au 16 juillet 2022, présentation publique le 16 juillet

Sessions d'août : *Le Livre de Kalila et Dimna, Histoire de la Colombe au collier*, de Ibn al Muqaffa'
du 9 au 13 août 2022, présentation publique le 13 août
du 16 au 20 août 2022, présentation publique le 20 août

Sessions de septembre : *La Maison morte*, de Yannis Ritsos
du 6 au 10 septembre 2022, présentation publique le 10 septembre
du 13 au 17 septembre 2022, présentation publique le 17 septembre

La Madrasa d'été 2023
Atelier de cinq journées consécutives et présentations publiques

Session de juillet
- *Le Mythe de Prométhée* de Platon
du 18 au 22 juillet 2023, présentation publique le 22 juillet

- *Le Cantique des oiseaux, Histoire du sheykh San 'An*, de Farîd od-dîn 'Attâr
du 25 au 29 juillet 2023, présentation publique le 29 juillet

Session d'août : *Hécube, Hélène, Andromaque, l'Iliade des femmes*, d'Alessandro Baricco
du 02 au 5 août 2023, présentation publique le 5 août

« La Commission d'enquête »
Atelier d'une journée hebdomadaire, exercices de rhétorique et préparation de témoignages pour la séance publique du *Procès du siècle* qui se tient tous les lundis à l'Auditorium du Mucem.

Saison 1 : *Crises écologiques*
Tous les samedis de novembre 2021/mars 2022

Saison 2 : *Féminismes, genres, minorités*
Tous les samedis de novembre 2022/mars 2023

Saison 3 : *Luttes en partage*
Tous les samedis de novembre 2023/mars 2024

Saison 4 : Oser l'utopie
Tous les samedis de novembre 2024/mars 2025

7 - Enseignement

« Journées de formation des enseignants : La Lecture à voix haute ; Le Débat argumenté » dans le cadre du partenariat Mucem/Plan Académique de Formation de l'Académie d'Aix Marseille
24 participant.e.s par journée

Saison 2020/2021 :
02-10-2020 - Lecture à voix haute
03-12-2021 - Débat argumenté
17-12-2021 - Lecture à voix haute

Saison 2021/2022 :
21-01-2022- Lecture à voix haute
25-02-2022- Débat argumenté
25-03-2022 - Lecture à voix haute
08-04-2022 - Débat argumenté

Saison 2022/2023 :
12-01-2023 - Lecture à voix haute
26-01-2023 - Débat argumenté
02-02-2023- Lecture à voix haute
02-03-2023 - Débat argumenté

8 - Publications

« Pour une philosophie dramatique », *in* Yannick Butel (dir.) *Les Cahiers de La République : une épopée… d'un théâtre en marche,* Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2016, p. 36-42

Résumé

Thèse en « Pratique et théorie de la création artistique »

Mise en jeu du dialogue philosophique. Méthodologie et usages

À l'appui d'un parcours de recherche, de créations et d'ateliers publiques, mené sur une dizaine d'années sur le répertoire des dialogues philosophiques, la thèse en « pratique et théorie de la création artistique » s'articule en trois séquences : pour situer la recherche, un retour sur les intuitions qui ont guidées cette démarche de travail ; un volet pratique sous forme d'un cahier de laboratoire qui détaille le processus de mise en jeu d'un dialogue philosophique ; une réflexion théorique qui propose une analyse critique de l'usage du dialogue philosophique comme genre et ouvre un questionnement sur la fonction dont nous pouvons investir le théâtre de notre temps. Enfin, un document vidéo donne accès à l'enregistrement intégral du spectacle *Philo fight au Logos Club*, une adaptation scénique du *Gorgias, sur la rhétorique* de Platon, créé au Mucem à Marseille le 16 juillet 2021 dans le cadre du festival *Oh les beaux jours !*

À l'épreuve du plateau, il apparaît que le dialogue philosophique peut effectivement être un matériau de jeu pour l'acteur et produire des objets qui, s'ils restent bien le lieu d'une action dramatique, rompent avec un théâtre de la représentation. S'ouvre alors une enquête pour tenter de déterminer la nature de cette production hybride, au croisement de la philosophie et du théâtre. Dans cette recherche, deux témoins sont convoqués. Platon, inventeur du dialogue philosophique comme genre ; Bertolt Brecht qui inaugure, avec le théâtre didactique, un renversement proprement copernicien des fonctions du théâtre.

En faisant l'hypothèse que ces voies se répondent et se conjuguent, il apparaît que si le dialogue philosophique et le théâtre didactique prétendent bien avoir recours l'un et l'autre aux moyens du théâtre, c'est dans une toute autre perspective que celle de la production d'un spectacle qu'ils le font. L'exercice philosophique met en jeu une dialectique de la pensée et appelle chacun, praticien et spectateur, à en faire l'expérience en acte. De là, émerge la possibilité d'une autre identité du théâtre : être le lieu d'un apprentissage collectif d'une pensée critique et rationnelle sous les conditions du jeu ; ici, tout un chacun est mis en situation participative afin d'éprouver, par soi-même et de façon sensible, les déplacements induits par cette expérience.

Mots clefs

Dialogue philosophique ; Dialectique ; Rhétorique ; Théâtre didactique ; Conflit des idées ; Action verbale ; Éducation populaire

Abstract

Thesis « Practice and Theory of Artistic Creation »

Putting philosophical dialogue into play : methodology and application

Based on ten years' worth of research, artistic productions and open workshops revolving around philosophical dialogues, this thesis on "Practice and Theory of Artistic Creation" breaks down into three units: a research unit based on feedback on the intuitions from which this approach stems from; a practice unit developed through lab notes detailing the process of putting philosophical dialogue into play; a theoretical unit providing critical analysis on the use of philosophical dialogue as a genre, questioning the current purpose which can be attributed to theatre today. This includes a video recording of the full production of *Philo fight au Logos Club*, a stage adaptation of Plato's *Gorgias*, which premiered on July 16, 2021 at the *Oh les beaux jours !* festival at the Mucem in Marseille.

Put to the test on the stage, it appears that philosophical dialogue can indeed be play material for the actor, producing objects which, while they remain the site of dramatic action, break with a theatre of representation.

This is the starting point for an investigation into the nature of this hybrid production, at the crossroads of philosophy and theatre. Two witnesses are called upon in this research. Plato, inventor of the philosophical dialogue as a genre; Bertolt Brecht, who inaugurated, with didactic theatre, a truly Copernican reversal of the functions of theatre.

Assuming that these paths are mutually responsive and intertwined, it would appear that while philosophical dialogue and didactic theatre both claim to use theatrical means, they do so from a completely different perspective than that of producing a performance. The philosophical exercise brings the dialectic of thought into play, and calls on everyone, practitioner and spectator alike, to experience it in action.

From this emerges the possibility of another identity for the theatre: to be the place for collective learning of critical and rational thought under the conditions of the play; here, everyone is put in a participatory situation, to experience, for themselves and in a sensitive way, the displacements induced by this experience.

Keys words

Philosophical dialogue ; Conflit of ideas ; Verbal action ; Didactic theater ; Popular éducation

Remerciements

Lorsque les dernières notes ont été données aux acteurs au cours de l'ultime filage avant de se présenter au public alors, seulement, on règle les saluts.
Et de même ici, les dernières corrections et retouches apportées au texte, vient le moment de saluer toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragé et soutenu dans cette traversée au long cours.

Mes remerciements vont à ma directrice de thèse, Corinne Flicker, qui a repris un travail en cours et m'a accompagné avec grande attention pour m'aider à préciser et présenter mon propos de façon rigoureuse et claire, à Michel Cerda, mon co-directeur qui, en tant que metteur en scène, a su me relancer sur des questions principales dans un dialogue toujours bienveillant.

Ma gratitude va aux maîtres qui ont su éveiller en moi l'esprit de curiosité et ont guidé mon apprentissage :
Antoine Vitez qui, le premier, a ouvert, pour nous ses élèves, le dialogue avec nos grands devanciers,
Anatoli Vassiliev qui a accepté de recevoir notre petit groupe de l'Unité d'étude au sein de son École d'Art Dramatique de Moscou pour mettre en partage un enseignement et nous découvrir ses propres recherches,
Philippe Ivernel qui fut généreux de son temps pour mener une conversation suivie sur plusieurs années et être mon guide à la découverte du continent Brecht,
Alain Badiou qui prit à cœur nos échanges sur Platon et sur les rapports entre théâtre et philosophie.

Mes remerciements vont aux directrices et directeurs de théâtres qui m'ont fait confiance et ont rendu possible la création des spectacles, entre autres : Jean-Louis Martinelli au Théâtre Nanterre-Amandiers, Olivier Py au Festival d'Avignon, Hortense Archambault à la MC 93 et Robin Renucci aux Tréteaux de France.

Mes remerciements vont aux comédiennes et comédiens qui se sont investis dans cette aventure bien au-delà du simple engagement sur un rôle : Heidi Brouzeng, Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Boun Sy Luangphinith, Éric Leconte, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot et à Fabienne Jullien qui, comme administratrice, a rendu possible ce qui ne l'était, *a priori*, pas.

Ma reconnaissance va à Jean-François Chougnet, président du Mucem, qui m'a ouvert les portes de l'établissement pour y mener mes travaux dans le cadre d'un contrat CIFRE, à Cécile Dumoulin, responsable du Département du Développement Culturel et des Publics qui a su me faire une place au sein d'une équipe magnifique avec qui la collaboration a toujours été chaleureuse et productive,

Enfin, je remercie Denis Cerclet, enseignant-chercheur en anthropologie à l'Université Lumière Lyon II, qui, le premier, m'a incité à entreprendre cette thèse et en a suivi les avancements avec un intérêt stimulant, et mes amies, Pascale Baron et Élisabeth Moreau, qui ont pris le temps de me lire et me relire en toute rigueur.

Tout mon amour et mon immense gratitude à Fabienne, ma compagne de vie et de travail.

Table des matières

Affidavit 1

Liste des réalisations préparatoires au projet de thèse et valorisation des résultats 5

Résumé 11

Abstract 12

Remerciements 13

LE CADRE DE TRAVAIL 23

INTRODUCTION 25

1. Où je fais mes cartons 25
2. Formaliser une pensée théorique 27
3. Ce que le théâtre fait de la philosophie 28
4. Ce que la philosophie fait du théâtre 37
5. Ma recherche autour du dialogue philosophique 40
6. Le plan de la thèse 41

PREMIÈRE PARTIE.
TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE DE L'ART DU THÉÂTRE 43

CHAPITRE 1. L'INVENTION DU LIVRE MODÈLE 47

1. La rencontre Winds/Brecht à Wuppertal 47
2. Ce que « copier » veut dire 47
3. Où j'ouvre un Livre modèle dans un petit bureau à Berlin 49
4. État de la publication des Livres modèles en Allemagne 50
5. De l'exercice de la copie à la représentation publique 51

CHAPITRE 2. L'ART DE LA MISE EN SCÈNE PEUT-IL S'APPRENDRE ? 53

1. Faire école en suivant l'intuition brechtienne 54
2. Une tentative : L'Unité d'étude des écoles de mise en scène 58

CHAPITRE 3. LES TROIS ÉTATS DE L'ÉCOLE STANISLAVSKIENNE 59

1. La méthodologie de Stanislavski 59
2. Le système de la psycho-technique 60
3. La méthode des actions physiques 63
3. L'analyse du texte en actions 64

DEUXIÈME PARTIE.
CAHIER DE LABORATOIRE 1. Méthodologie de répétition d'un dialogue philosophique 71

PREMIÈRE OPÉRATION : DISSOCIER LES TERMES DE L'ACTION 77

Séance 1 - Distinction et dissociation des termes de l'action 77
1. Problématique de l'action 77
1.1. L'action physique simple 78
1.2. L'action verbale 79
1.3. Dissociation des lignes du sens et de l'action 80
2. Pratique - Dissociation des lignes du sens et de l'action en improvisation libre 81
2.1. Consignes 81
2.2. Canevas de l'improvisation 81
3. Discussion sur la pratique 82
Séance 2 - Distinction et dissociation des termes de l'action, suite 84
1. Pratique - Dissociation des lignes du sens et de l'action sur un canevas imposé 84
1.1. Consignes 84

1.2. Canevas de l'improvisation 84
2. Discussion sur la pratique 84
3. Pratique, suite - Introduction du mouvement physique 86
3.1. Consignes 86
3.2. Discussion sur la pratique 87

SECONDE OPÉRATION : ANALYSER LA STRUCTURE DU TEXTE 89
Séance 1 - Le texte et sa portée 89
1. Pratique - Appropriation du sujet 89
1.1. Raconter l'intrigue 89
1.2. Évaluation de la portée du texte 90
Séance 2 - Structure générale des dialogues I à IV 92
1. Point de méthode - Distinctions préliminaires : intermèdes et examens 92
2. Pratique - Établir le plan des dialogues I à IV 92
2.1. Consignes 92
2.2. Le plan du dialogue 93

TROISIÈME OPÉRATION : DÉCHIFFRER LA LIGNE DE L'ACTION 97
Séance 1 - Analyse de la ligne d'action 97
1. Point de méthode - Définition du terme « ligne d'action » 97
2. Pratique - Établir la partition de jeu 98
2.1. Évaluation des positions de jeu 98
2.2. Évaluation de l'action transversale dans le dialogue Gorgias/Socrate 99
Séance 2 - Mise en jeu d'un intermède 103
1. Pratique - Analyse de la structure du dialogue d'introduction 103
2. Pratique du dialogue en lecture 106
2.1. Consignes 106
2.2. Discussion sur l'expérience de la pratique 107
2.3. Remarques sur le rapport à la parole 109
Séance 3 - Mise en jeu d'un examen, analyse et pratique du dialogue 110
1re partie de l'examen : la définition de l'objet 110
1. Point de méthode - La structure générale d'un examen 110
2. Pratique - Analyse de la ligne d'action 111
3. Analyse de l'action au niveau interpersonnel 115
4. Analyse de l'action au niveau conceptuel 117
5. Pratique du dialogue dans la forme verbale brève 119
5.1. Consignes 119
5.2. Texte de l'étude dans sa forme verbale brève 119
Séance 4 - Mise en jeu d'un examen, analyse et pratique du dialogue 123
2e partie de l'examen : l'enquête 123
1. Analyse de la structure de l'enquête Xénia/Polos 123
2. Appropriation de la démonstration 126
3. Analyse de la configuration des positions de jeu dans l'enquête 127
4. Pratique de l'examen dans la forme brève 129
5. Point de méthode - Remarques sur la position de jeu « de la part de soi-même » 132
6. Reprise de la pratique 134

QUATRIÈME OPÉRATION : ANALYSER LA LIGNE DU SENS 137
Séance 1 - Les notions de conflit d'idées et d'événement 137
1. Point de méthode - Établir les notions de « conflit d'idées » et « d'événement » 137
1.1. La nature du conflit des idées 138
1.2. La notion d'événement 139
Séance 2 - Analyse du dialogue 1 - Socrate/Gorgias 142
1. Pratique - Analyse 142
1.1. Analyse de l'événement du dialogue 1 - Socrate/Gorgias 142
1.2. Analyse de l'examen du dialogue 1 - Socrate/Gorgias 145

Séance 3 - Analyse de la ligne du sens 149
1. Point de méthode - L'événement principal 149
2. Pratique - Analyse de la ligne de sens 149

CINQUIÈME OPÉRATION : IDENTIFIER LE MOUVEMENT DU SENS DANS LA PHRASE 153
Séance 1 - Le noyau de sens à l'échelle de la phrase 153
1. Points de méthode - Circulation du sens 153
1.1. Sur la phrase 153
1.2. Le noyau de sens dans la phrase 154
2. Pratique - Repérage des noyaux de sens dans l'enquête 157
Séance 2 - Le mouvement de la pensée dans le dialogue 160
1. Point de méthode - Remarques sur la pratique du texte dans l'enquête 160
2. Pratique du texte accentué 161
3. Point de méthode - La notion de mouvement dans le dialogue 161
4. Point de méthode - Croisement des lignes de l'action et du sens 162

SIXIÈME OPÉRATION : SCÉNOGRAPHIE ET MISE EN JEU SCÉNIQUE DU DIALOGUE 163
Séance 1 - Définition des principes 163
1. Le spectateur comme partenaire de jeu 163
2. La traversée de l'événement par le spectateur 166
3. Le dispositif scénique 167
4. Le modèle de la scénographie du procès 168
5. Inspirations 169
6. Le dispositif scénique comme règle du jeu 171
Séances 2 et suivantes 173
La création des spectacles 174

TROISIÈME PARTIE.
PLATON, L'INVENTION DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE COMME GENRE 175

CHAPITRE 1. CE QUE PLATON REPROCHE AU POÈTE ET CE QU'IL EN ATTEND 179
1. Premier grief - Critique de la fable 179
2. Second grief - L'imitation des affects 184
3. L'hypothèse d'un théâtre platonicien 186

CHAPITRE 2. LE CHOIX DU DIALOGUE 189
1. Le dialogue comme dispositif d'une maïeutique 190
2. Le dialogue comme forme littéraire 191
3. La tentation de la comédie 192
4. La légende de la genèse des dialogues 193
5. La tentation du théâtre 194

CHAPITRE 3. LES PÉDAGOGIES DE LA PAROLE AU SEIN DE L'ACADÉMIE 197
1. La dialectique 198
2. Faire front contre la rhétorique 199
3. Réintégrer la rhétorique 201

QUATRIÈME PARTIE.
BRECHT, UN THÉÂTRE POUR APPRENDRE 207

CHAPITRE 1. LE THÉÂTRE DIDACTIQUE 211
1. L'urgence d'un théâtre activiste 211
2. Le répertoire du théâtre didactique 213
3. Appel à tout un chacun 217

CHAPITRE 2. LES DRAMATURGIES DE L'EXPLICITE 221
1. Le principe de l'enquête 222
2. La fable comme appareil 222

3. Dramaturgie de la délibération 225
4. La dramaturgie du procès 227
5. Principe de l'interruption 229
6. Le moment d'une métamorphose 231

CHAPITRE 3. UN THÉÂTRE DE LA RÉORIENTATION 233
1. La fable et son interruption 233
2. Questions de vocabulaire avec Philippe Ivernel 234
3. Brecht, un théâtre anti-aristotélicien 235

CHAPITRE 4. CONVERGENCE ENTRE THÉÂTRE ÉPIQUE ET DIALOGUE PHILOSOPHIQUE 239
1. Une double rupture 239
2. Le théâtre comme lieu d'une expérience 239
3. Réorientation de la pensée 240

CINQUIÈME PARTIE.
INVERSION DU RAPPORT DE NÉCESSITÉ 243

CHAPITRE 1. LE PUBLIC À L'EXERCICE 245
1. Le public acteur 245
2. La représentation quitte l'édifice du théâtre 249
3. Le public prend la parole 250
4. Le philosophe prend la parole 251
5. Abandon du cadre de la représentation 252

CHAPITRE 2. UNE HISTOIRE DE SÉGRÉGATION 255
1. Les mouvements d'éducation populaire 255
1.1. Les principes de l'éducation populaire 256
1.2. Le théâtre anarchiste 257
1.3. Éducation populaire et politiques d'État 259
2. La fonction du théâtre 265
2.1. Rénovation de l'art du théâtre en France 265
2.2. Recherche d'un élargissement du public, la culture en partage 266
2.3. La trajectoire de Jean Vilar 267

CHAPITRE 3. LE THÉÂTRE DU CONFLIT DES IDÉES COMME DISPOSITIF D'UNE PRATIQUE 271
1. Le conflit des idées 272
2. Éprouver par soi-même 273

CONCLUSION 279

APPLICATIONS 289
1. La mise en jeu du dialogue philosophique 290
2. *Pro et Contra*, le jeu de la dispute 290
3. Le Procès citoyen 292
4. Le salon de conversation 294

BIBLIOGRAPHIE 295

ANNEXE 1. CAHIER DE LABORATOIRE 2. À l'École de la rhétorique 305

PRO ET CONTRA, LE JEU DE LA DISPUTE 309
1. Présentation de l'exercice 309
2. Descriptif de l'exercice 309
Séquence 1 - La tempête des cerveaux 311
Séquence 2 - L'invention des arguments 315
Séquence 3 - La dispute 318
Séquence 4 - Retour sur l'exercice 320
3. Les conditions de mise en œuvre de l'exercice 320

LE PROCÈS CITOYEN 321
1. Principe général 321
2. Descriptif de l'exercice 321
Première journée - L'enquête 323
Seconde journée matinée - L'instruction 325
Seconde journée après-midi - L'audience publique 329
3. *Le Procès du siècle* au Mucem 330
4. Ce qu'il reste à entreprendre 331
ANNEXE 2. LIEN VIDÉO DU SPECTACLE *Philo Fight au Logos Club* 333

Car je suis gratifié de la capacité de croire.
Si exigu et si obscur que soit le lieu où je dois m'enfoncer,
si sauvage que soit la lande désertique qu'il me faut traverser,
je suis capable de croire sincèrement qu'il y a des êtres qui,
quelque part, m'offrent leur assistance pour me guider[1].

[1] MURAKAMI Haruki, *Le Meurtre du Commandeur*, trad. Hélène Morita, Paris, Belfond - Collection 10/18, 2018, Livre 2, p. 548

LE CADRE DE TRAVAIL

Un théâtre comme institution, comme fonctionnement normé mais aussi comme organisation architecturale de ses espaces, n'est pas forcément le lieu adéquat pour mener un projet de recherche. Malgré tout, une telle entreprise, si modeste soit-elle dans ses moyens, a besoin de s'appuyer sur une structure qui donne abri à sa réalisation. Jean-François Chougnet, président du Musée des Civilisations d'Europe et de la Méditerranée à Marseille, à qui j'avais fait part de la démarche que je menais sur le répertoire des dialogues philosophiques, m'accueille pour faire halte au Mucem afin d'y poursuivre mes travaux. Il me propose un poste sous convention Cifre[2] qui vient de se libérer et, après une année perturbée par la première vague de la pandémie du Covid et des mesures de confinement, je rejoins l'équipe du Département du développement culturel et des publics sous la responsabilité de Cécile Dumoulin.

Un lieu d'étude et de mémoire des civilisations d'Europe et de la Méditerranée, un musée de société en prise avec l'histoire contemporaine telle qu'elle s'éprouve et se réfléchit de façon vivante aujourd'hui, me semble être la place propice où quelque chose peut s'entreprendre. Si Platon et Brecht sont les appuis de cette réflexion théorique, j'ai envie, d'emblée, d'élargir l'horizon à d'autres influences, d'autres époques historiques. L'identité du Mucem désigne naturellement l'ère géographique méditerranéenne et très vite, un fil directeur s'impose : ces trois années seront consacrées à prendre le temps d'identifier et d'expérimenter différents dispositifs de pratiques tels qu'institués dans les écoles philosophiques sur le pourtour du bassin méditerranéen de l'antiquité à nos jours et qui ont en commun de mobiliser les puissances de la parole comme condition à l'exercice de la pensée. Ce sera : « La Méditerranée des philosophes, un programme de recherche, de créations et d'ateliers participatifs ».

Sur la première saison 2020/2021, le programme se construit comme un vaste chantier autour de la rhétorique articulant la création du *Gorgias* de Platon avec l'expérimentation, en exercices, des arcanes de la rhétorique. Ce travail se mène d'abord avec le groupe d'acteurs et d'actrices engagés sur la création du spectacle puis, en ateliers participatifs, avec des groupes de publics sous l'intitulé générique « Le Gymnase des orateurs ».

Le budget se compose de la part de coproduction du *Gorgias* par les Tréteaux de France, Centre dramatique national, de subventions du Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône pour les actions menées en collèges et du Conseil Régional Ma Région Sud pour les classes de lycées, et par un apport en fonds propres de la compagnie Balagan Système. Par ailleurs, le Mucem achète à la compagnie les représentations données au cours de la saison. Ce budget global permet l'engagement de trois comédiens et d'une comédienne, d'une intervenante artistique et d'une administratrice de production, à raison de deux

[2] Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE), programme d'emplois aidés de doctorants géré par l'Association Nationale Recherche Technologie – ANRT

semaines pleines par mois, sur onze mois - août 2020/juillet 2021. La saison 2020/2021 est marquée par le second confinement entre les mois de novembre et mai. Les interventions dans les établissements scolaires pour les représentations et les ateliers sont néanmoins menées à bien. Le Mucem étant fermé au public pour raison sanitaire, les séances de travail de l'équipe se déroulent assez librement dans plusieurs des salles de l'établissement : Ateliers, MucemLab, Forum et Auditorium.

Sur les deux saisons suivantes - 2021/2022 et 2022/2023 - la proposition s'élargit à d'autres registres d'expression : la poésie, le récit et le dialogue philosophique. Si l'étude de la rhétorique reste centrée essentiellement sur les apports des cultures grecque et latine, l'élargissement de ce programme se veut en décentrement vers les cultures orientales du bassin méditerranéen ; ce sera : *La Madrasa,* un lieu d'étude et d'expérimentation des arts de la parole qui, d'une rive à l'autre de la Méditerranée et à travers les siècles, ont su soutenir, comme ils continuent de cultiver aujourd'hui, l'élaboration et la transmission d'une pensée en éveil. C'est cette autre dimension géographique et imaginaire que le choix du nom veut souligner.

La Madrasa c'est aussi un lieu physique, j'obtiens d'investir les espaces du Bâtiment E dans le Village du Fort Saint-Jean : un ensemble de six salles de petites surfaces en enfilade, de 20 à 30 mètres carrés chacune. En prenant en compte la particularité des espaces, j'aménage les lieux sans mobilier mais avec des tapis, moquettes, banquettes basses et coussins. J'installe des rideaux de séparation acoustique entre les salles et, dans l'espace de l'Atelier 2 contigu, une cuisine et un réfectoire. Nous disposons là d'un bel ensemble pour travailler.

Sur les deux saisons consécutives, *La Madrasa* fonctionne de façon régulière en proposant un calendrier d'ateliers participatifs gratuits autour de l'exercice de la lecture à voix haute à raison d'une séance hebdomadaire, les dimanches toute la journée, entre les mois de novembre et mars, et en sessions d'une semaine complète durant l'été (8 sessions l'été 2022 ; 3 sessions l'été 2023). Chacune des sessions d'été se conclut par une présentation publique des travaux en plein air dans la Cour de la Commande au Fort Saint-Jean.

Par ailleurs, en tant que metteur en scène intégré à l'équipe du Département du Développement Culturel et des Publics, je participe à la réflexion et la mise en œuvre d'un format nouveau qui s'inaugure au cours de cette saison 2020/2021 « Les Lundis d'après » qui évolue les saisons suivantes pour devenir « Le Procès du siècle » un rendez-vous public hebdomadaire qui traite de questions de société dans un format original qui croise les dramaturgies du procès judiciaire et de la conférence en appelant une participation citoyenne.

INTRODUCTION

1. Où je fais mes cartons

Un soir de mai 2017, sur le sol de ciment du local commercial qui nous sert d'habitation autant que de bureau pour la compagnie, les livres des deux bibliothèques sont classés en piles et, au milieu de la pièce en tas, ceux qui ne seront pas du voyage. C'est l'heure où les fleurs des grands acacias de l'avenue exhalent leur parfum du soir, les tours des Gratte-Ciel de Villeurbanne s'illuminent de bleu, Fabienne, ma compagne de vie et de travail, termine de scotcher un carton de livres et marque au feutre quelques noms d'auteurs. Devant les rayonnages vides, une rangée de boîtes déjà marquées : Théâtre du Quai de la Gare - Notes Vitez Chaillot - Azé Kokovivina Concert Party Lomé - Festival Théâtre en cités Kinshasa - Unité d'étude des écoles de mise en scène - Traductions Stanislavski - Vassiliev Moscou - Le Cercle de craie caucasien, Modèle - TGP Saint-Denis - Résidence Comédie de Reims - Le Grand Balagan Théâtre Forain - La République Badiou Nanterre - Théâtre du Liyuan Quanhzou… ces boîtes contiennent les documents préparatoires, textes, croquis de scénographies et notes d'un certain nombre de créations et de voyages d'étude. Déménager une bibliothèque, passe encore, mais déménager des cartons de notes, pour en faire quoi ? Et pourtant, bien sûr, ça ne se jette pas. Il est toujours douloureux de bazarder un décor, on espère qu'on fera une reprise, mais c'est trop lourd, trop encombrant, trop cher en stockage, alors on s'y résout quand même. Mais se débarrasser de notes de travail, on ne peut pas, ce sont les traces de tout ce qui nous a animés, il y a là des intuitions, la mémoire de nos errements, des certitudes aussi, griffonnées à la hâte, hiéroglyphes indéchiffrables. Alors, pour en faire quoi, pour les donner à qui ? Je reste un peu hébété devant le vide qu'ouvre cette interrogation. Et puis je prends une décision. Il faut tout reprendre et tout rédiger. Pas forcément le tout mais au moins le travail en cours.

Qu'est-ce que je cherche ? Cela fait trois ans que je me consacre à un seul sujet : la mise en jeu du dialogue philosophique. Au cours des représentations de l'intégrale de *La République de Platon* d'Alain Badiou en lecture feuilleton pour le 69e Festival d'Avignon[3], il s'est produit un déplacement dans la relation du public à la représentation que je veux interroger plus avant. Il m'a semblé que les cinq cent spectateurs qui se réunissaient chaque jour à midi dans la cour du Jardin Ceccano pour entendre la lecture d'un chapitre de *La République*, ne venaient pas pour assister à la représentation d'un spectacle mais pour acter, par leur seule présence, de leur désir de se faire les participants de quelque chose. Et

[3] BADIOU Alain, *La République de Platon, feuilleton philosophique*, mise en scène Valérie Dréville, Didier Galas et Grégoire Ingold, avec les élèves acteurs de l'Ensemble 22 de l'École Régionale d'Acteurs de Cannes et 53 citoyen.ne.s avignonnais.e.s, production Festival d'Avignon en partenariat avec l'ÉRACM, représentations du 4 au 24 juillet 2015

véritablement, est apparue l'hypothèse que ce moment de théâtre quotidien ouvrait la possibilité de l'élaboration collective d'une pensée politique. Si je sais maintenant à peu près comment conduire le travail des répétitions avec les acteurs pour les amener à incarner de façon vivante un dialogue philosophique, ce que produit le moment de sa mise en jeu avec le public ouvre un champ d'investigation que je ne soupçonnais pas. C'est cette investigation que je me suis décidé à entreprendre à la suite du feuilleton de *La République*.

Mais cet épisode avignonnais n'est pour moi que la suite naturelle du travail sur ce texte de Badiou puisque je viens de créer les Livres I et II de cette même *République de Platon* la saison précédente 2013/2014 au Théâtre Nanterre-Amandiers, au Théâtre National Populaire de Villeurbanne et au Tandem Douai-Arras. Et ce Livre I de *La République*, traduit et réécrit aujourd'hui par Badiou, est le lieu de retrouvailles, c'est le tout premier dialogue philosophique sur lequel j'ai expérimenté mes intuitions quant à la possibilité, pour l'acteur, de mener l'action à travers la parole. C'était la dernière séquence des travaux de l'Unité d'Étude des écoles de mise en scène, Jean-Pierre Vincent nous avait donné asile en nous ouvrant les salles de répétitions du Théâtre Nanterre-Amandiers et, trois matins par semaine, nous nous étions retrouvés à quelques-uns pour nous essayer à pratiquer des extraits du dialogue. La saison suivante, en résidence au Théâtre Gérard Philipe de Saint-Denis à l'invitation de Stanislas Nordey, c'est ce Livre I de *La République* que j'ai choisi pour la création d'un spectacle à jouer en décentralisation dans les maisons de quartier, dans les cours et jardins publics de la ville. Du printemps 1999 à l'été 2013, le spectacle s'est repris régulièrement dans des distributions changeantes et toujours au service des actions de décentralisation des théâtre partenaires pour aller à la rencontre des publics qui, *a priori*, ne fréquentaient pas les salles de spectacles. Tout au long de cette même période, d'autres créations de dialogues philosophiques avec un groupe d'actrices et d'acteurs fidèles sont venus enrichir cette recherche : *Gorgias - sur la rhétorique*[4] ; *Hippias majeur*[5] *- sur la beauté* ; *Lakhès - sur le courage*[6] de Platon; comme aussi bien des dialogues d'autres philosophes : *Ahmed philosophe*[7] d'Alain Badiou ; *Questions et subtilités de Tabarin*[8] de Antoine Tabarin Girard, *Timon, ou le Misanthrope* et *L'Assemblée des dieux*[9] de Lucien de Samosate.

Dans ce parcours de travail, chacune des créations a été le dispositif d'un essai portant sur une question précise et, de l'une à l'autre, ce questionnement s'est déplacé. Si les premières périodes de travail se sont centrées essentiellement sur le jeu de l'acteur (à quelles conditions l'acteur peut-il mener l'action dans le conflit des idées ?), très vite, la question de la mise en représentation d'un dialogue s'est imposée (quelle scénographie supporte cette mise en jeu ?) et avec elle, la place et la relation du spectateur à l'objet présenté (qu'est-ce qu'implique le fait d'être le témoin d'un événement de pensée ?). Une autre orientation s'est développée presque naturellement dans ce parcours, demandée par les spectateurs eux-mêmes : que la représentation donnée par les comédiens se double de la proposition d'une pratique pour le public. Si la façon que nous avons eu de répondre à cette demande a évolué selon les circonstances des rencontres, notre engagement sur cette voie seconde a été constant et cette démarche pédagogique avec le public s'est révélée tout aussi féconde que celle des créations.

---

[4] PLATON, *Gorgias, sur la rhétorique*, trad. Stéphane Marchand et Pierre Ponchon, Paris, Les Belles Lettres, 2016

[5] PLATON, *Hippias majeur, sur la beauté*, trad. Émile Chambry, Paris, G.F. Flammarion, 1967

[6] PLATON, *Lakhès, sur le courage*, trad. Émile Chambry, Paris, G.F. Flammarion, 1967

[7] BADIOU Alain, *Ahmed philosophe*, Arles, Actes Sud-Papiers, 1997

[8] TABARIN Antoine, *Recueil général des œuvres et fantaisies de Tabarin*, Rouen, Loüys du Mesnil, 1664

[9] LUCIEN de Samosate, *Timon, ou le Misanthrope*, *L'Assemblée des dieux*, trad. Anne-Marie Ozanam, Paris, Les Belles Lettres, 2018

Reste que, de bout en bout, avec ou sans débats, avec ou sans ateliers de pratique, la proposition s'en est toujours tenue au formalisme de la représentation. C'est ce formalisme dans l'ordonnance de la représentation qui apparaît soudain étriqué au regard de cette traversée hors norme de l'intégrale de *La République de Platon* pour laquelle plus de cinq cent personnes se sont retrouvées chaque jours sur les trois semaines du Festival d'Avignon. Et c'est l'intuition que le moment du théâtre puisse s'affranchir de cette ordonnance réglée de la représentation qui m'a décidé à persévérer dans cette recherche depuis trois ans.

Me voilà donc, au milieu de notre bibliothèque à terre, au milieu de mes cartons de notes, préparant notre déménagement pour Marseille, désemparé et ne sachant pas très bien que faire de cette évidence nouvelle qui s'impose : il faut tout reprendre, pousser cette enquête et tâcher de tirer cela au clair. Ces notes de travail éparses bordent les avancées et les impasses de ce cheminement comme elles contiennent des propositions qui restent à entreprendre. La rupture que marque ce départ de Villeurbanne pour Marseille annoncerait une nouvelle séquence dans ce parcours de travail et, après ces années de pratique empirique, peut-être est-il temps de revenir à la théorie pour tenter de formuler plus complètement l'hypothèse de ce dépassement d'un théâtre de la représentation.

2. Formaliser une pensée théorique

À mon arrivée à Marseille en 2017, je m'inscris en Master par Validation des Acquis de l'Expérience au Département Arts, section Théâtre de la Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines d'Aix-Marseille Université[10]. Au terme de la rédaction de mon mémoire dans lequel je propose la lecture de quelques-uns des dialogues de Platon du point de vue de leur possible mise en jeu[11], j'ai le sentiment d'être resté au milieu du gué. Car si j'analyse de manière assez détaillée comment un dialogue de Platon peut effectivement se mettre en jeu, je n'identifie aucune des deux questions qui participent de la problématique de cette proposition : en amont, pourquoi s'intéresser aujourd'hui aux dialogues philosophiques et à ceux de Platon en particulier ? Et en aval, y a-t-il quelque chose de particulier dans cette proposition qui la démarque dans le champ de la création contemporaine et, si oui, quelle est-elle ? Afin de donner suite à cet effort d'élucidation, je m'inscris en thèse « Pratique et théorie de la création artistique » à la rentrée 2019. Si la pratique est une intelligence en actes, je sais à quel point elle reste limitée aux conditions matérielles de sa mise en œuvre et quelles sont ses contraintes et ses lourdeurs ; la théorie de son côté, a pour elle l'audace des constructions conceptuelles et, pour séduisante qu'elle soit, je ne pourrai faire l'économie de sa mise à l'épreuve dans une suite d'essais. C'est cette dialectique qu'il me plaît d'activer maintenant.

Ce suspend de mon activité de metteur en scène pour me consacrer à l'écriture d'une thèse m'engage d'abord à situer mon travail dans le contexte de la création contemporaine et des travaux universitaires. Depuis le début du XXe siècle, le théâtre s'est autorisé à investir tous les registres de la production littéraire, tous les champs de l'expérience humaine, le théâtre s'est essayé à toutes les métamorphoses, aussi bien quant à l'emploi des matériaux

[10] Master II en VAE, Jury du 09-05-2019, présidé par Louis Dieuzayde, enseignant chercheur et responsable du DEUST Parcours arts de la scène, Aix-Marseille Université

[11] INGOLD Grégoire, *Platon dramaturge*, mémoire de Master II en VAE, Département Arts, Section Théâtre, Faculté des Arts, Lettres, Langues et sciences Humaines, 2019

qu'il a convoqués pour s'élaborer que dans les formes qu'il a expérimentées. Le théâtre s'est approprié le roman, le poème, le récit épique, le discours d'agitation et de propagande, le traité scientifique, la fresque historique, les minutes de procès judiciaires, le discours psychiatrique et anti-psychiatrique, le fragment brut de réel, il s'est fait choréïque, musical, équestre, documentaire, pédagogique, visuel, chorégraphique, mécanique, métaphysique, psychodramatique, il a quitté les salles et s'est transporté partout, dans les usines, les lycées, les prisons, les universités, dans les carrières, dans les forêts, dans les rues, sur les places, dans les jardins publics, dans les appartements particuliers, dans les chapelles et les cathédrales… En 1976, Antoine Vitez écrit :

> Ce qui caractérise pour moi le plaisir de faire du théâtre, c'est précisément d'affronter l'impossible. De résoudre des problèmes impossibles. Si j'ai commencé à penser qu'on peut "faire théâtre de tout " - de tout ce qu'il y a "dans la vie ", et *a fortiori* de tous les textes - je me dois d'aller jusqu'au bout de mon intuition[12].

« Faire théâtre de tout », le titre seul de l'article sera repris comme mot d'ordre d'un mouvement général, le slogan programmatique de toute une génération. Vingt ans plus tard, en 1996, Bernard Dort publie *La Représentation émancipée*[13], un essai qui s'il ne prétend pas établir un panorama complet ni une doctrine de l'activité dramatique de l'époque, tente du moins de dégager les lignes de force de ce mouvement perpétuel d'appropriation du tout de l'agir humain par le théâtre, qui le déporte toujours plus loin de son noyau originel sans jamais en dissoudre tout à fait ce qui en fait l'essence. Dans ce mouvement général expansionniste, l'essai, ou le traité philosophique, et plus simplement, le dialogue philosophique, sont eux aussi appelés sur les plateaux. De leur côté, quelques philosophes regardent vers la scène, simplement parce que le théâtre est un objet de pensée pour la philosophie mais aussi, parfois, pour produire à leur tour des textes susceptibles d'être mis en scène.

Dans cette effervescence, tâchons de distinguer quelques propositions singulières sur l'un et l'autre des deux versants qui pourraient nous permettre d'identifier les alignements possibles, quoique toujours problématiques, entre le théâtre et la philosophie. Commençons par voir ce que le théâtre fait de la philosophie sur la scène contemporaine. Précisons que ce repérage ne prétend pas traiter le sujet de façon exhaustive mais qu'il s'agit simplement de situer, dans l'exemple, un certain nombre de manières qu'ont les gens de théâtre de faire ce pas de côté vers la philosophie.

3. Ce que le théâtre fait de la philosophie

Incarner une méditation. Qu'il s'agisse d'une méditation solitaire ou d'un discours adressé au public, le dispositif de convocation du philosophe sur scène consiste d'abord à lui donner la parole. Le metteur en scène Didier Mahieu développe sur une quinzaine d'année, de 1998 à 2012, un vaste projet de créations de textes philosophiques qu'il nomme *La Collection Philosophie de Chair,* revendiquant une incarnation de la philosophie par des personnages vivants sur une scène[14].

---

[12] VITEZ Antoine, *Faire théâtre de tout*, in *Le Théâtre des idées*, Paris, Gallimard, 1994, p. 199

[13] DORT Bernard, *La Représentation émancipée, Un essai sur les avatars et les métamorphoses de l'art théâtral*, Arles, Acte Sud, 1996

[14] *Fragments de Pensées*, textes de Blaise Pascal, mise en scène Didier Mahieu, production Ville de Rouen, Théâtre de l'Éphéméride, création le 24-01-2002 au Théâtre de la Manufacture (Nancy)

> Dans le choix des textes proférés au théâtre, le critère de l'épaisseur humaine sera prépondérant. Qu'est-ce que l'épaisseur humaine ? Elle se manifeste paradoxalement par des choses ténues : ce sont tous ces petits détails, toutes ces expressions qui trahissent chez l'auteur une humeur, un sentiment, une émotion ou une inclination derrière le mur solide de la raison et des idées claires et distinctes qui se veulent objectives[15].

Dans cette recherche d'une incarnation de la pensée, c'est finalement le rapport de l'écrit à l'oral que Didier Mahieu questionne :

> La philosophie est devenue une pensée écrite donc cristallisée et aboutie. Mais les pensées qui nous parviennent par les livres sont des traces inertes, c'est à dire qu'elles ont perdu le tempo chaotique, hésitant, en un mot vivant, qu'elles devaient avoir quand elles sont nées laborieusement des méditations du philosophe[16].

Ce sera donc à l'acteur, par sa parole sonore, d'apporter une vibration pneumatique et une temporalité à l'enchaînement des phrases et l'inflexion de sa voix pourra ajouter une indication affective au sens des mots.

Aurore et crépuscule, textes de Friedrich Nietzsche, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 04-04-2002 au Théâtre de la Presle (Romans-sur-Isère)

Entretien entre d'Alembert de Diderot, texte de Denis Diderot (*Le Rêve de D'Alembert*), mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto et Théâtre Éphéméride, création le 07-11-2002, festival Les AtyPiques (Alès)

La Nature et le contrat, textes de Jean-Jacques Rousseau, mise en scène Didier Mahieu, production Théâtre de la Manufacture, création le 21-01-2003 au Théâtre de la Manufacture (Nancy)

Quand les Poèmes cachent les théorèmes, textes de Gaston Bachelard, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 22-02-2005 au Théâtre de la Madeleine (Troyes)

La Prose du monde, texte de Maurice Merleau-Ponty, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 11-05-2006 au Théâtre de la Presle (Romans-sur-Isère)

Le Beau, l'art et le bel art, textes de G.W.F. Hegel, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 27-05-2007 au Théâtre d'O (Montpellier)

La Promenade du sceptique, texte de Denis Diderot, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 23-05-2009 au Domaine Départemental SortieOuest (Béziers)

Platon dans le texte pour les bacs moins 7, un spectacle pour enfants sur des mythes de Platon (*Les Androgynes, l'Anneau de Gygès, La Caverne*), mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 03-04-2010 au théâtre Ourcéanie (Villeneuve-lès-Maguelone)

Cet Asile de l'ignorance, texte de Baruch Spinoza, mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 07-12-2011 au Théâtre d'O (Montpellier)

La Nature et moi, textes de J.M.G. Le Clézio (extraits de *L'Extase matérielle*) et Voltaire (*Dialogue entre le philosophe et la Nature*), mise en scène Didier Mahieu, production Groupetto, création le 21-01-2013 au Théâtre d'O (Montpellier)

[15] MAHIEU Didier, Archives de *La Collection philosophie de chair*, consulté sur : mahi-eu.blospot.com
[16] *Ibid.*

> Le théâtre peut donner du rythme, de la passion à cette pensée livresque qui s'est solidifiée. Loin de constituer une chaire de philosophie il nous faut au contraire recréer une philosophie de chair. Notre ligne de conduite n'est ni didactique ni pédagogique, mais nous recherchons le plaisir, l'émotion, la réflexion, l'échange et le partage, bref, nous ambitionnons de faire du théâtre. Nous ne mettons pas la philosophie à la portée du spectateur mais nous lui donnons la main pour aller vers les auteurs[17].

Dans cette ambition de mise en théâtre du texte philosophique, Didier Mahieu s'en tient à la séparation ordinaire scène/salle en proposant une mise en situation scénique de la méditation solitaire du philosophe ou d'un dialogue entre personnages. On peut se demander si ce respect de la convention du quatrième mur ne prend pas l'acteur au piège dans l'espace de la fiction, retranchement lui interdisant tout contact avec la présence bien réelle du spectateur, à qui, en définitive, il est seulement donné d'assister au cheminement d'une pensée, fût-elle restituée dans toutes les nuances sensibles qui lui confère l'aspect du vivant. Les représentations de *La Collection Philosophie de Chair* sont toujours introduites par une brève présentation du metteur en scène et sont suivies d'un temps d'échange avec le public.

Tenir un discours. De son côté, le metteur en scène et auteur anversois Stefaan Van Brabandt choisit délibérément de briser la glace et cherche l'adresse directe avec le spectateur, quitte à se faire provocateur. Avec *Socrates*[18], il compose un monologue écrit à partir de divers fragments se rapportant à Socrate - d'Aristophane à Xénophon en passant par Aristote - et fait une large place à deux textes de Platon : *L'Apologie de Socrate* et le *Phédon*. Le comédien Bruno Vanden Broecke incarne le philosophe dans ce temps d'attente entre son procès et son suicide consenti. « La force de la pièce réside dans son côté non dramatique : on assiste à un discours profond sur l'existence, mais dénué de tout tragique ; on observe les derniers moments d'un condamné, sans que ni pathos, ni pitié, n'entrent en jeu[19] ». Le comédien ne tente aucune illustration du personnage, il se tient sur une scène presque vide en jean et t-shirt, « juste un type normal, un homme de la rue qui vient à nous avec le naturel qu'il adopterait face à des amis[20] ». En son temps, Socrate incitait la population athénienne à penser par elle-même en lui posant, non sans ironie, des questions provocatrices qui mettaient en lumière le manque de fondement des idées reçues et ébranlaient préjugés, convictions et certitudes. Stefaan Van Brabandt reprend à son compte l'interrogation socratique et l'actualise. Le monologue se transforme en une adresse directe : « Croyez-vous à la vérité ? [21]» demande l'acteur au public. Dans un aller-retour entre les thématiques platoniciennes et notre monde d'aujourd'hui, Stefaan Van Brabandt dresse un portrait sans concession de notre démocratie comme « dictature de la majorité [22]». « Abondance des uns, misère des autres, injustice, inégalité, en quelques phrases Socrate démonte notre système prétendument équitable et démocratique pour

[17] MAHIEU Didier, *op. cit.*

[18] *Socrates*, texte et mise en scène de Stefaan Van Brabandt, avec Bruno Vanden Broecke, création au Kaaitheater, Bruxelles, 2015, reprise du spectacle au Kaaitheater en 2019

[19] ALAOUI Selma, *Réveiller la Cité, À propos de « Socrates » de Stefaan Van Brabandt*, Bruxelles, *Alternatives théâtrales,* n° 135, *Philoscène La philosophie à l'épreuve du plateau*, juillet 2018, p. 22

[20] *Ibid.*, p. 23

[21] *Ibid*.

[22] ALAOUI Selma, *op. cit.*, p. 23

conclure sur ces quelques mots qui résonnent bien au-delà du théâtre : *Vous devez rester éveillés*[23] ».

Pour Stefaan Van Brabandt, ce *Socrates* est le premier opus d'une série de créations procédant de la même volonté de ramener à nous la parole des philosophes classiques « avec le ton et dans le style qui correspondent à la pensée et au tempérament du penseur[24] ». Suivront *Marx,* « un plaidoyer interpellant, critique et enflammé pour la liberté et la dignité humaine[25] » ; un *Spinoza,* « un homme de chair et de sang, tiraillé entre solitude, liberté, lutte et résistance (qui) montre qu'il ne peut y avoir de fossé entre la conviction et la vie personnelle, entre la pensée et la sagesse pratique, entre les idéaux et le réalisme politique[26] » ; et un dialogue *Sartre et De Beauvoir* où « les figures cultes de l'existentialisme français reviennent sur leur vie et leurs pensées. […] Un dialogue serré qui donne un aperçu des raisons pour lesquelles nous sommes *voués à la liberté* ; qu'entend De Beauvoir par *moralité de l'ambiguïté* et que signifie être *authentiquement humain* ?[27] ».

Entre ces deux options, d'une méditation solitaire ou du discours adressé, Denis Guénoun choisit l'alternance des registres. Après vingt ans d'absence, il revient à la scène et propose trois spectacles qui prennent chacun le pari de la philosophie : *La Nuit des buveurs*[28], une adaptation du *Banquet* de Platon ; *Qu'est-ce que le temps ?* [29] d'après le Livre XI des *Confessions* de Saint Augustin ; et, *Aux corps prochains*[30]*,* sous-titré *Sur une pensée de Spinoza*. Entre une écriture de plateau très physique pour la création de *Aux corps prochains* et une adaptation toute effervescente pour le groupe des élèves du Conservatoire du *Banquet* de Platon, la mise en scène du texte d'Augustin choisit le dénuement extrême : un comédien seul, sur un plateau vide, pour concentrer la pensée dans la seule parole.

En ouverture du spectacle *Qu'est-ce que le temps ?,* le comédien Stanislas Roquette se projette littéralement sur scène. La soudaineté et la violence de ce bond suggère la juste métaphore de notre nature, du moins telle que saisie par Augustin, d'être une âme précipitée dans un corps physique. La conscience aiguë qu'il a de cette double condition l'attache à la matérialité du monde en même temps qu'elle lui commande la recherche d'une élévation spirituelle. Du corps à l'âme, du fini à l'infini, de la durée comptée et limitée au temps comme absolu présent, la méditation s'enfièvre, le comédien semble se perdre en lui-même dans un effort qui confine au désespoir pour surgir de nouveau dans un face à face avec le spectateur, habité par l'urgence de dire quelque chose de ses accès de lucidité.

---

[23] *Ibid.*

[24] VAN BRABANDT Stefaan, présentation du spectacle *Socrates*, http://www.theatre-contemporain.net

[25] VAN BRABANDT Stefaan, présentation du spectacle *Marx*, Kaaitheater Bruxelles, 2019, https:// www. kaaitheater.be/fr/agenda/16-17/socrates

[26] Het Zuidelijk Toneel, plaquette de saison 2019, https://www.hzt.nl

[27] Het Zuidelijk Toneel, plaquette de saison 2024, https://www.hzt.nl

[28] *La Nuit des buveurs*, traduction et mise en scène de Denis Guénoun du dialogue de Platon *Le Banquet*, spectacle réalisé en collaboration avec Stanislas Roquette, présenté au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris (CNSAD) avec un groupe d'élèves de troisième année dans le cadre des *Journées de juin* 2008

[29] *Qu'est-ce que le temps ?* d'après le *Livre XI des Confessions* de Saint Augustin, composition du texte et mise en scène Denis Guénoun, avec Stanislas Roquette, création Théâtre National Populaire de Villeurbanne, décembre 2011

[30] *Aux Corps prochains, sur une pensée de Spinoza*, mise en scène Denis Guénoun, création au Théâtre National de Chaillot, Paris, mai 2019

Dans un entretien avec Olivier Bouclez pour la revue *Alternatives Théâtrales*, Denis Guénoun revient sur la conjonction entre théâtre et philosophie et sur les raisons qui motivent cette plongée dans la philosophie de grands auteurs classiques :

> Inviter la philosophie sur scène signifie pour moi interroger plus radicalement l'acte théâtral lui-même. La question philosophique essentielle pour moi est celle de l'extériorisation, celle de la phénoménalité de l'expression, de la création au sens théologique. C'est la question esthétique au sens hégélien, dans la préface de la *Phénoménologie de l'esprit* : *La force de l'esprit est seulement aussi grande que son extériorisation, sa profondeur, profonde seulement dans la mesure où elle ose s'épancher et se perdre en se déployant*. Or, cette question ne se pose jamais de façon aussi aiguë que sur la scène. L'acteur vit ce devenir extérieur à même sa personne. C'est ce qu'on a très fortement vécu avec *Qu'est-ce que le temps ?* [31].

On peut penser que pour Didier Mahieu, Stéfaan Van Brabandt, comme pour Denis Guénoun, les conditions difficiles de production actuelles d'un spectacle ne sont-elles pas étrangères au choix du format minimaliste d'un « seul en scène » pour ces créations. S'ils le revendiquent comme propice à faire entendre, dans son dénuement et sa simplicité, une parole retentissante, il n'en reste pas moins que le mode monologique, même en adresse au public, même quand il est le lieu d'un conflit intérieur intense, est limité dans ce qu'il peut produire comme mise en mouvement de la pensée.

Soulignons par ailleurs que pour eux trois, et d'autres exemples pourraient confirmer cette détermination, en faisant le pari de porter la parole d'un philosophe à la scène, il ne s'agit jamais de produire une création à l'unité et de façon épisodique mais que, bien au contraire, le projet de développer un répertoire en plusieurs spectacles qui se font suite est une façon de défendre l'idée d'un genre singulier au croisement de la philosophie et du théâtre et s'affirme comme un geste déclaratif. Dans cette récurrence d'un spectacle à l'autre, le public, mais aussi les critiques, les institutions, sont invités à leur tour à identifier ces spectacles comme constituant un genre spécifique qu'il leur appartient de reconnaître et de soutenir.

Jouer le dialogue. Sans doute les deux philosophes qui focalisent le plus souvent l'attention de tous, gens de théâtre et chercheurs universitaires, sont-ils Platon et, avec lui, le personnage de Socrate. Peut être simplement parce Platon inaugure la forme dialogique de l'écriture philosophique et que cette forme peut s'apparenter à l'écriture dramatique, peut-être aussi parce que le Socrate de Platon a-t-il toutes les qualités d'un bon rôle.

Du côté des travaux universitaires, la question de savoir si les dialogues de Platon peuvent faire théâtre anime le débat. À la lecture, il semble en effet que certains dialogues sont empreints d'une évidente théâtralité, quand d'autres le sont beaucoup moins.

> Que devons-nous faire de cette quasi-théâtralité ? Devons-nous comprendre qu'un théâtre est possible ? Devons-nous comprendre, au contraire, qu'il faudrait ne surtout pas mettre en scène les dialogues, si vraiment l'on comprenait Platon ? La forme serait alors un défi lancé à tous les lecteurs à venir, afin, peut-être, de discerner parmi eux ceux qui veulent toujours voir des corps en chair et en os, et ceux qui ont compris que penser, ce n'est plus voir[32].

[31] GUÉNOUN Denis, *Philosopher en acte*, entretien avec Olivier Bouclez, *Alternatives théâtrales*, n° 135, juillet 2018, p. 9

[32] RENOUARD Maël, *Platon un théâtre à venir*, article disponible sur le site de l'auteur https://www.maelrenouard.com/platon-theatre-a-venir.html, consulté le 01-04-2022

Dans sa communication « Platon, un théâtre à venir » dans le cadre du colloque *Le Dialogue ou les* voies du *dissensus : philosophie et théâtre contemporain*[33], Maël Renouard propose de lire les dialogues comme la proposition d'un théâtre dont la scène se serait effacée au bénéfice de la pensée, soustraite au désir de voir qui semble bien, malgré tout, avoir été suscité.

> On peut considérer que la théâtralité des dialogues est un problème, dès lors que nous sommes contraints d'en refaire incessamment l'objet d'une pensée, en l'absence d'une thèse univoque. De fait, il y a, dans les dialogues, des gestes, des éléments sensibles, qui sont proprement théâtraux. C'est ce théâtral qui provoque le désir de mise en scène et c'est ce théâtral qui se voit interdit par Platon le théâtre incarné qui pourrait l'accueillir. Désir abandonné à la rêverie de l'ombre d'une scène. Les affects qui vont d'un personnage à l'autre, les sensations qui proviennent des éléments du décor, privés de se déployer sur une scène, ont le statut d'un presque-rien qui n'a pas d'autre lieu que le rêve. Traiter le théâtre comme un problème, laisse subsister la théâtralité comme rêverie[34].

Pour la jeune metteuse en scène Pauline d'Ollone l'option de son adaptation scénique du *Banquet*[35] est clairement affirmée : son dialogue platonicien sera incarné. Mais la question subsiste : comment passer de la philosophie au théâtre ?

> Les théories philosophiques s'éprouvent dans des expériences, des troubles amoureux entre certains personnages. Il se passe plein de choses entre eux avant d'arriver à l'expression d'une vérité. Ils ont des doutes sur les diverses théories de l'amour que chacun expose. Ils ont des éternuements, ils s'interrompent, ils ont des règlements de compte entre eux. J'ai essayé de creuser ça, de faire apparaître des " personnages " au-delà des porteurs d'idées[36].

C'est en s'appuyant sur des indices contenus dans le textes, sur des notes de bas de page, qu'elle reconstitue les rapports conflictuels non explicitement verbalisés dans le dialogue mais qui éclairent les théories de chacun comme autant d'autoportraits. Dans un entretien radiophonique sur RTBF avec le journaliste Christian Jade, elle revient avec fougue sur le rapport au texte dans le travail avec les comédiens :

> Je pars d'un texte millénaire où j'invite des personnages d'aujourd'hui à faire irruption, comme si le spectateur d'aujourd'hui se levait de sa chaise pour interroger les anciens. Je multiplie les anachronismes, je transgresse les frontières, de façon décidée. Je cherche une efficacité orale… que les mots soient percutants… que chacun ait une façon particulière de parler… le texte, écrit à voix haute, a été conçu comme une partition musicale[37].

Soulignons que, pour son chantier de création, Pauline d'Ollone invente un dispositif de travail original, à la mesure du défi qu'elle se propose dans ce projet. Accueillie avec ses comédiens par le Théâtre Océan Nord, un lieu dédié à la création émergente et à l'action culturelle auprès des populations défavorisées, elle organise sa résidence en trois temps : chaque matin, elle anime avec l'un des acteurs des ateliers ouverts à tous, souvent avec des

---

[33] *Le Dialogue ou les voies du dissensus : philosophie et théâtre contemporain*, colloque organisé par Dimitra Panopoulos et Alain Badiou, ENS Ulm, 28-29 avril 2007

[34] *Ibid.*

[35] *Reflets d'un Banquet*, d'après Platon, mise en scène Pauline d'Ollone, création Théâtre des Martyrs, Bruxelles, 2018

[36] D'OLLONE Pauline, *Entretien avec Christian Jade*, Bruxelles, *Alternatives Théâtrales*, n° 135, juillet 2018, p. 26

[37] D'OLLONE Pauline, *Entretien radiophonique avec Christian Jade*, RTBF, diffusion le 17-10-2017

groupes de classes de collégiens et lycéens ; l'après-midi, elle conduit les répétitions ; et le soir, elle présente un filage, un état du travail en cours, pour un public restreint. Ainsi l'adaptation du texte se fait-elle dans le vif du travail de plateau et dans un contact permanent avec des groupes de collégiens et lycéens avec lesquels les thématiques du texte sont mises en débat comme avec un petit public, appelé lui aussi à réagir à l'issue de la présentation.

Reflets d'un Banquet, le titre du spectacle annonce bien la couleur : il s'agit de réunir acteurs, texte et public autour d'un jeu de miroir qui doit éclairer chacun. C'est pourquoi la confrontation permanente avec les spectateurs, depuis les ateliers du matin jusqu'aux présentations du soir, n'est pas un dispositif de plus pour faire de « l'action culturelle », mais bien un outil de travail nécessaire[38].

Jouer le dialogue, ce peut être aussi composer une partition pour faire dialoguer des philosophes entre eux. C'est l'option de Nicolas Truong pour la création de son *Projet Lucioles* pour le Festival d'Avignon. Journaliste et responsable des pages « Idées-débats » du *Monde*, responsable des « Controverses du *Monde* » et du cycle de rencontres « Le théâtre des idées » que Hortense Archambaut et Vincent Baudriller lui ont demandé d'animer dès la première année de leur direction commune du Festival en 2004, chaque rendez-vous public réunit des intellectuels venus se confronter aux grands défis qui agitent le monde de la pensée et qui traversent la programmation du Festival. De ces rendez-vous naîtront plusieurs publications : entre autres, *Le Théâtre des idées - 50 penseurs pour comprendre le XXIe siècle*[39] *; Éloge de l'amour*[40] et *Éloge du théâtre*[41] avec Alain Badiou. L'animation de ce *Théâtre des idées* conforte Nicolas Truong dans son projet de faire vivre un théâtre philosophique dépassant la simple lecture de textes canoniques sur un plateau de théâtre et visant à « faire advenir des émotions de pensée[42] » persuadé, comme le dit l'écrivain Annie Lebrun qu'il cite, qu'« il n'y a pas d'idées sans corps et pas de corps sans idées[43] ». Ainsi s'ébauche la première version de *Projet Lucioles*, présentée en 2012 au Festival d'Avignon[44]. Par effet de collages d'extraits de textes, il s'interroge sur la vivacité de la pensée critique de nos jours en faisant dialoguer, notamment, Alain Badiou et Clément Rosset, Walter Benjamin et Giorgio Agamben, Jacques Rancière et Guy Debord, Jean Baudrillard et Annie Lebrun.

> Cela faisait longtemps que je pensais que l'on pouvait faire du théâtre avec de la philosophie, non pas en adaptant une œuvre du corpus philosophique, comme un dialogue de Platon, mais en partant précisément des textes conceptuels eux-mêmes, parfois les plus ardus, afin d'en prélever des extraits qui, collés et montés, permettent d'en faire entendre la théâtralité. Ma lecture de la philosophie moderne et contemporaine m'a conduit à comprendre que les philosophes se répondaient entre eux à travers une langue, une couleur, un ton qui leur est propre. Je voyais les analogies, les correspondances, les différences, les divergences et surtout

[38] SIBONY Judith, *Le Théâtre s'invite au Banquet de Platon, «* Coup de théâtre » Blog de Judith Sibony, le 20-12-2012, https://www.lemonde.fr/blog/theatre/a-propos/

[39] TRUONG Nicolas, *Le Théâtre des idées - 50 penseurs pour comprendre le XXIe siècle,* Paris, Flammarion, 2008

[40] TRUONG Nicolas et BADIOU Alain, *Éloge de l'amour,* Paris, Flammarion, 2009

[41] TRUONG Nicolas et BADIOU Alain, *Éloge du théâtre,* Paris, Flammarion, 2016

[42] TRUONG Nicolas, *Entretien avec Quentin Amalou*, Bruxelles, *Alternatives Théâtrales*, n° 135, juillet 2018*,* p. 18

[43] *Ibid.*

[44] *Projet Lucioles*, composition du texte et mise en scène Nicolas Truong, création au Festival d'Avignon 2012 dans le cadre des *Sujets à Vif*

> comment tous ces textes pouvaient composer ensemble un livret pour un opéra philosophique[45].

Nicolas Truong veut partager avec le grand public ce qui fonde sa conviction : les idées ont bel et bien une corporéïté et il peut y avoir une vraie jubilation à penser. Il prépare un premier montage avec Nicolas Bouchaud et Judith Henry pour un duo en « pleine noces ». En répétitions, ils mettent à l'épreuve de la lecture le collage des textes, ajoutent des éléments, en retranchent d'autres. Après le succès de cette première version, les comédiens réfléchissent avec lui à l'agencement du projet dans son élargissement, proposent quelques nouveaux textes et ensemble, ils imaginent un « jeu des concepts » comme des moments de théâtre nécessaires dans ce concert de théories. Le duo Nicolas Bouchaud et Judith Henry « miment » *L'Ange de l'Histoire* de Paul Klee vu par Walter Benjamin, le « je ne sais quoi » et le « presque rien » de Vladimir Jankélévitch ou le concept de « L'Anti-Œdipe » de Deleuze et Guattari.

> La grande question du plateau, c'était de trouver des situations de jeu à chaque séquence, car *Projet Lucioles* est un récit sans histoire et une histoire sans récit. Il fallait trouver à chaque fois une situation de jeu pour inventer la manière dont ces textes pouvaient être dits. Et il était évident pour moi que la résolution de ces questions devait être prise en commun, afin que les comédiens puissent s'approprier, incarner et même incorporer ces pensées. Il fallait se demander ce qui, à l'intérieur même de ces textes, est théâtral et chercher une correspondance sur scène[46].

Au travers de ces quelques exemples de créations à partir de textes philosophiques que nous avons évoqués, il semble que les efforts soient tendus dans le même sens et qu'il s'agisse d'abord de dépasser la dimension littéraire du texte qui apparaît d'abord comme engoncé et peu maniable. De la nécessité d'en passer par une mise en jeu des corps exacerbant les affects à la recherche d'une langue plus abrupte, la proposition d'animer le texte philosophique se fonderait ainsi sur la recherche des moyens pour le ramener à nous. Dans son article *Texte de théâtre : pour une optique pragmatiste*, Nicolas Boutey revient sur la question du texte de théâtre et sur les termes d'un débat, ancien déjà, dans lequel le fait même qu'il y ait un texte apparaît parfois comme suspect.

> La révolution moderniste du théâtre à la fin du XIXe et le début du XXe siècle s'est traduite par une réflexion sur le plateau, dans l'idée que le médium spécifiquement théâtral est la scène, et non le texte. Le vieux texto-centrisme était cohérent à l'idée du primat de l'esprit (texte) sur le corps (scène), et la réflexion sur la scène a souvent maintenu cette opposition du corps et de l'esprit, en inversant le rapport de force[47].

Si ce renversement du rapport texte/corps inaugure la révolution moderniste des arts de la scène, on peut dire que cette défiance envers l'écrit demeure, aujourd'hui encore, bien prégnante, *a fortiori* dans la rencontre avec un texte philosophique. De fait, le texte est rigide de prime abord, sa langue, rétive à toute spontanéité et, indépendamment des opérations d'adaptation pour la composition d'un format adéquat à la durée du spectacle préparé, sans doute faut-il travailler ce matériau dans la masse, l'assouplir pour le rendre malléable, le traduire, en quelque sorte, dans une langue qui n'appartienne qu'à la scène et

[45] TRUONG Nicolas, *op. cit.,* p.18
[46] *Ibid.,* p. 19
[47] DOUTEY Nicolas, *Du texte à la scène aujourd'hui*, Théâtrothèque Gaston Baty - Institut d'Études Théâtrales, 22-03-2020, consultation le 05-04-2022 Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=u9WJ42tDahc

avec laquelle l'acteur pourra retrouver son inventivité. Dans un second moment de sa réflexion, Nicolas Doutey rappelle que Bernard Dort proposait d'envisager les choses d'une autre manière dans son article *Le Texte et la scène : pour une nouvelle alliance*[48].

Dort invitait à penser qu'à la révolution copernicienne du théâtre (passage du texto-centrisme au scéno-centrisme) avait succédé une révolution einsteinienne qu'il caractérisait comme une « relativisation généralisée des facteurs de la représentation théâtrale, les uns par rapport aux autres.[49] »

> Dort proposait d'abandonner tout « centrisme » : le théâtre, comme travail collectif, ne se comprend pas comme rapport d'un corps principal avec un satellite (qui est la terre, qui est la lune ?). Le contexte relativiste invite à penser le fait théâtral comme un système composé d'une multitude de lunes, de nombre et de tailles variables, agissant les unes sur les autres à des degrés variables par force d'attraction gravitationnelle. L'avantage de cette image, c'est qu'elle permet de penser l'action et l'interaction des différents acteurs sans ordre *a priori* mais selon des équilibres (ou tensions) chaque fois singuliers, négociés[50].

Cette description relativiste permet de reconsidérer la concordance texte/plateau en dépassant le rapport de primauté de l'un sur l'autre. La question, elle aussi se décentre et, plutôt que de vouloir convertir le texte aux lois de l'action scénique, peut-être faut-il chercher à comprendre en quoi et comment le texte, en lui-même, peut devenir le lieu d'une action. Une action d'une nature différente, hétérogène à l'action scénique telle qu'organisée par le metteur en scène et qui mobilise chez l'acteur d'autres ressources que celles sur lesquelles il sait pouvoir s'appuyer pour donner consistance à une situation ou incarner un personnage dans son épaisseur psychologique.

Cette suspicion à l'endroit du texte, plus légitime encore quand il est celui d'un philosophe, est fondée sur la juste intuition qu'on ne peut pas faire théâtre d'une thèse argumentée. Quand bien même on voudrait la défendre, on comprend bien qu'à elle seule, dans toute la radicalité de son expression théorique et logique, elle serait par trop aride et qu'il faudrait lui donner chair et humeur pour lui insuffler l'élan vital qui saurait la mettre en mouvement. Et les dialogues de Platon contiennent, de toute évidence, des passages entiers construits selon la structure de raisonnements logiques ou démonstratifs qui marquent, *a priori*, la limite de toute tentative d'adaptation scénique mais dont on ne peut non plus faire l'entière économie.

Antoine Vitez proposait de distinguer le théâtre des idées du théâtre à thèse. Le théâtre à thèse expose un point de vue et fait passer un message quand le théâtre des idées donne à voir la pensée à l'œuvre par le biais notamment du conflit des idées[51]. Pour Vitez, donner à voir le théâtre des idées c'est matérialiser, à travers les corps des acteurs, les idées et la force de leur opposition. L'élément moteur de cette configuration s'origine dans les pièces tragiques du théâtre grec ancien où les scènes d'*agôn* ponctuent la progression

[48] DORT Bernard, *Le Texte et la scène : pour une nouvelle alliance*, 1984, in *Le Spectateur en dialogue*, Paris, P.O.L., 1995
[49] *Ibid.*, p. 247
[50] DOUTEY Nicolas, *Texte de théâtre : pour une optique pragmatiste*, Bruxelles, *Alternatives Théâtrales*, n° 135, juillet 2018, p. 34
[51] VITEZ Antoine, *Le Théâtre des idées*, textes réunis par Danièle Sallenave, Georges Banu, Paris, Gallimard, 1991

dramatique, scènes d'affrontement oratoire entre deux personnages incarnant deux idées adverses. Ici, toute action scénique est inutile, et serait même une surcharge, il faut laisser le champ libre au seul face à face des deux figures afin que le jeu de la pensée puisse s'incarner et prendre vie. Le théâtre à thèse ne nous donne que le résultat d'une pensée par la bouche d'un personnage, masque de l'auteur, quand le théâtre des idées ambitionne de donner à voir sa genèse dans la dynamique de sa mise en mouvement.

Si l'on s'en tient à cette proposition d'un « théâtre des idées » telle que formulée par Vitez et dont le déterminant principal est le conflit des idées, alors on considérera comme « propice » à faire théâtre les dialogues philosophiques animés d'un conflit fortement tendu et dans lequel les oppositions sont clairement tranchées, irréductibles, et comme « impropres », les dialogues dans lesquels la voix du philosophe s'affirme en ne laissant que très faiblement subsister celle de sa contradiction. Et cela, indépendamment d'une prise en compte d'éléments supposément narratifs constituant la base d'une possible mise en situation. Ainsi, parmi les dialogues de Platon, on pourra distinguer ceux qui donnent à Socrate des adversaires forts (*Thrasymaque* dans le Livre I de *La République*, *Calliclès* dans le *Gorgias*, par exemples), et les dialogues dans lesquels Platon, par la voix de Socrate, développe sa pensée de façon quasi-autonome en face d'un répondant qui se contente de brèves approbations. De ce seul point de vue, on peut remarquer que le choix d'une adaptation scénique du *Banquet,* s'il est l'un des dialogues de Platon qui retient le plus l'attention des metteurs en scène, est aussi, paradoxalement, l'un des moins dialogué, sa structure se construisant davantage comme une suite de discours que comme un dialogue serré dans un conflit d'idées.

4. Ce que la philosophie fait du théâtre

Voyons maintenant ce que la philosophie fait du théâtre. Je ne vais pas engager ici une étude sur le regard que les philosophes, anciens, classiques ou contemporains, portent sur le théâtre et comment il est pour eux un objet de pensée. Ce n'est pas là le sujet de ma recherche et nous verrons dans la conduite de ce travail comment, sur des questions précises, ils, elles, pourront relancer notre réflexion. Pour l'instant, et pour faire suite aux exemples que nous avons distingués dans la façon qu'ont les metteurs en scène de s'emparer du texte philosophique pour faire théâtre, intéressons-nous à la façon qu'ont les philosophes contemporains de pratiquer la scène. À vrai dire, ils sont peu nombreux et Alain Badiou fait presque figure d'exception sur la scène française.

À côté de son œuvre proprement philosophique, Alain Badiou a produit plusieurs textes pour la scène : un livret d'opéra, *L'Écharpe rouge* qu'Antoine Vitez monta au Théâtre National de Chaillot pour la saison 1984/1985, le cycle *Ahmed* que Christian Schiaretti monta à la Comédie de Reims sur les saisons 1990/1998 et dont Didier Galas, créateur du rôle d'Ahmed, monta lui-même le dernier volet *Ahmed revient* pour le Festival d'Avignon l'été 2018.

Dans *L'Écharpe rouge*, Badiou emprunte à toutes les grandes formes poétiques et littéraires qu'il rassemble sous le nom générique d'un « romanopéra » - airs, ariosos, récitatifs, mais aussi poèmes, narrations et dialogues - pour composer la vaste fresque de l'édification révolutionnaire d'un pays présenté comme imaginaire, même si l'horizon de ce monde est bien le nôtre, celui d'aujourd'hui, dans ce même jeu des conflits entre grandes puissance.

Avec le personnage d'Ahmed, Badiou renoue avec la tradition des comédies qui fait de l'esclave et du valet le héros par lequel la logique des dominants peut être retournée. Ce pas de côté dans la marge revient, pour lui, à faire le pari que « quelque chose de la vérité n'est perceptible, n'est lisible que du point de vue de celui qui en est exclu[52] ». Comédies élémentaires, théâtre de tréteaux, les pièces du cycle *Ahmed* affirment une économie de moyens radicale. La première création, *Ahmed le subtil,* est une transposition moderne des *Fourberies de Scapin* et, si une intrigue soutient encore la situation, dès la seconde, avec *Ahmed philosophe*, Badiou resserre son écriture à la seule trame du dialogue philosophique. Écrite à destination du jeune public, la pièce se présente comme une suite de 32 dialogues qui mettent en scène la rencontre d'Ahmed avec l'un, l'une, de ses concitoyens de Sarges-les-Corneilles comme autant de prétextes à aborder une question philosophique (Le rien, Le grand et le petit, Le lieu, Le hasard, etc.). On peut comprendre ce désir d'aller vers un appauvrissement des moyens de la théâtralité comme celui d'une tentation de se débarrasser de tout apport extérieur pour retrouver quelque chose de l'essence du théâtre, de ce qui n'appartient qu'à lui seul. Un geste que l'on pourrait rapprocher de celui de Jacques Copeau qui, pour renouveler l'art du théâtre au début du XXe siècle, réclame la brutale simplification du tréteau nu[53]. De son côté, Badiou récuse l'opposition entre théâtre du corps et théâtre du texte.

> J'ai toujours été, peut-être de façon réactive et même parfois réactionnaire, déçu par les controverses sur l'importance respective de la présence théâtrale du corps ou du texte. Je pense que l'apologie du corps, cette fausse philosophie de la présence vitale, finit par aboutir à une entrée massive de la chorégraphie dans le théâtre. Le théâtre peut, bien entendu, comporter des éléments chorégraphiques, mais pour moi, ce n'est pas son essence propre. Je pense que le théâtre c'est ce qui se tient dans une relation serrée entre immanence, côté corps, et transcendance, côté texte, assez serrée, indémêlable. Il y a l'évidence du visible d'un côté, et la saisie du sens audible de l'autre. Ce n'est pas la même perception. L'audition n'est pas la vue. Par une combinaison de l'audition et de la vue le théâtre est capable de symboliser une relation entre immanence et transcendance qui aboutit à quelque chose d'inséparé. Cela veut dire que le théâtre, pour moi, c'est fondamentalement et de façon supérieure, l'art dialectique, la séparation inséparée comme contradiction active[54].

Abandonner la narration, vider l'intrigue au profit du seul dialogue dans le conflit des idées, distinguer dans les arts de la scène contemporaine ce qui participe de l'essence du théâtre et ce qui lui reste extérieur, choisir, de préférence à une scénographie de l'image, le plateau nu où l'acteur devra, par sa seule présence, assumer de produire une action… on retrouve là les termes qui tentent d'appréhender les conditions d'un impossible théâtre, un théâtre délesté de toute théâtralité. Mais pour approcher quoi ? Pour produire, nous dit Badiou dans son texte programmatique *Dix Thèses sur le théâtre*[55], un « événement de pensée » que le médium du théâtre est le seul à pouvoir créer.

---

[52] BADIOU Alain, *Le Théâtre propose une éclaircie à la pesanteur du réel*, Entretien avec Bernard Debroux, Bruxelles, *Alternatives Théâtrales*, n° 135, juillet 2018*,* p. 13

[53] En mai 1909, dans un long article *Le Métier au théâtre*, Jacques Copeau décrit la corruption du théâtre commercial et dénonce l'abandon de toute idée de création, la facilité et la vulgarité qui dominent sur la scène contemporaine. Sa démarche s'oppose à l'esthétique réaliste du théâtre commercial de la fin du XIXe siècle. En 1913, il crée le Théâtre du Vieux Colombier. Avec des acteurs formés selon ses méthodes, il met en pratique une technique théâtrale de la mise en scène plus ascétique (refus du décor, de l'accessoire, de la machinerie), et privilégie le texte servi par l'acteur. La priorité est au texte sur le tréteau nu.

[54] BADIOU Alain, *op. cit.*, p. 14

[55] BADIOU Alain, *Dix Thèses sur le théâtre,* Paris, *Cahiers de la Comédie Française*, n° 15, 1995

Dans les travaux des metteuses et metteurs en scène que nous avons évoqués, et bien d'autres exemples confirmeraient cette détermination, le choix de se déporter du côté de la philosophie pour faire théâtre témoigne d'une volonté d'investir la pensée à vif dans une certaine urgence. Dans cet écart, c'est la dimension narrative qui est délaissée au profit du seul débat d'idées, comme pour signifier que nous n'avons plus le temps de nous raconter des histoires et qu'il faut viser à l'essentiel. De là, une ambition toujours politique de ces projets qui travaillent à la possibilité de l'institution d'une intelligence collective telle que Platon nous invite à la penser et à la réaliser. Comme par ailleurs, on pourrait dire que l'abandon de la dimension fictionnelle est conforme au jugement que porte Platon sur le théâtre dramatique en s'inquiétant de ce que le spectateur puisse éprouver des affects ou porter des jugements au regard de choses qui ne sont précisément que des fictions. Une dimension politique revendiquée, c'est à dire une foi en la capacité du théâtre à prendre part aux affaires du monde, à réagir sur l'actualité. Faire entendre la parole des penseurs anciens ou contemporains, c'est toujours actualiser leurs propositions afin de les rendre audibles, d'abord, mais aussi maniables, utiles à la communauté d'aujourd'hui.

En acceptant de se conformer à la demande du philosophe d'abandonner toute fiction, le metteur en scène découvre, qu'en effet, un certain nombre de composantes de la représentation scénique (le décor, les lumières, le recours à l'image vidéo, la création sonore, etc.) ne se justifient que pour autant qu'ils supportent une figuration narrative de façon réaliste, symboliste ou simplement suggestive, et que la conjugaison de ces éléments ne vise en définitive qu'à créer les conditions d'une adhésion de l'attention du spectateur, mais qu'aussi bien, de ce théâtre de machinerie, un théâtre des idées peut faire l'économie. C'est ainsi que nombre de créations de textes philosophiques se satisfont de l'austérité du plateau presque vide, scénographié *a minima*, pour focaliser l'attention de l'assemblée sur l'acteur. Le théâtre des idées est, par excellence, le théâtre de l'acteur. Car c'est lui seul qui a en charge d'incarner la pensée, c'est à dire, littéralement, la saisir dans l'abstraction de sa forme littéraire et figée, pour la faire descendre à travers sa propre subjectivité, à travers son corps physique et de toutes ses capacités intellectuelles, imaginatives et sensibles, pour l'extérioriser comme le dit Denis Guénoun, dans l'espace tangible de la réalité. L'espace physique est le lieu de notre contact au monde, de notre contact aux autres. L'acteur saisit une abstraction et la cristallise dans l'espace physique pour la mettre en partage avec le public.

Dans cette opération, la place du spectateur se trouve elle aussi modifiée. Et c'est un autre point de concordance dont témoignent les metteuses et metteurs en scène. D'abord, parce qu'on ne peut figurer l'action de penser. C'est un acte qui s'actualise au présent de la représentation, ou pas, mais dont il serait vain de vouloir donner une illustration. Ce qui est suggéré au spectateur s'apparente à une expérience de pensée. Et cette expérience collective, si elle change le rapport individuel du spectateur à la représentation, modifie également le rapport des spectateurs entre eux. Et on se prend à désirer une autre organisation spatiale de la salle de spectacle dans laquelle on quitterait le gradin démocratiquement anonyme du rapport frontal scène/salle pour un agencement qui donnerait à voir, autant qu'il conditionnerait, la constitution du public en assemblée.

Ce besoin de questionner la place du spectateur dépasse aussi le seul moment de la représentation pour imaginer d'autres façons de connivence, d'autres façons de se mettre ensemble. C'est Didier Mahieu qui prend ce simple moment d'un échange avec le public à l'issue de la représentation, c'est Pauline d'Ollone qui ménage sur ses journées de

répétitions des temps quotidiens d'ateliers et de rencontres avec différents publics pour les faire participer au processus de la création en cours, c'est Bérangère Janelle qui convie les habitants d'un quartier à Ouagadougou à prendre part aux répétitions d'*Afrika Democratik Room* composé à partir de textes de Deleuze, Platon et Arendt[56], ou qui mène, une année durant, des discussions philosophiques régulières avec un groupe d'enfants pour l'écriture de *Z comme Zigzag*[57], un spectacle pour le jeune public dont les représentations organisent un dispositif dans lequel les spectateurs sont invités à la table et à la discussion.

> *Z comme Zigzag* est un spectacle entièrement participatif qui fonctionne selon des protocoles avec des temps d'interventions réglés. L'intervention directe n'est pas exclue mais n'est pas systématique. On emploie davantage l'adresse. Le public est sollicité et amené à se positionner, cela engendre un théâtre au présent qui, comme la pensée, n'est pas achevé. La pensée philosophique ne fonctionne que par l'établissement d'une forme de dialogue, même s'il est non-verbal, avec le spectateur. La philosophie vient de la place publique et doit y retourner[58].

5. Ma recherche autour du dialogue philosophique

De mon côté, ce qui me porte assez tôt dans mon parcours vers le choix du dialogue philosophique comme matériau n'est pas d'abord lié à un projet de spectacle, c'est une hypothèse de travail qui tente de répondre à une question théorique du jeu de l'acteur. De sessions d'étude en créations de spectacles, une méthodologie s'élabore qui établit, pour l'acteur, le processus d'une possible incarnation de la pensée à travers la seule action verbale. Les créations de spectacles qui valident une telle proposition questionnent à leur tour la place du spectateur pour l'inclure comme participant actif dans ce dispositif d'actualisation de la pensée jusqu'à ce que la notion même de représentation perde toute justification. C'est cette possible redéfinition de l'usage des moyens du théâtre que découvre pour moi l'épisode d'Avignon et qui m'engage aujourd'hui à poursuivre cette investigation.

« Reprenons tout depuis le début » comme aime à le dire Socrate à son interlocuteur quand l'échange s'approche du cœur de l'enquête. Mon intuition directrice c'est que le dialogue philosophique, en tant que genre, existe de façon tout à fait autonome, distinct de la philosophie, en rupture avec le théâtre. Et si ce que l'on peut en attendre participe bien d'une certaine pratique de l'exercice philosophique, il ne prétend pas du tout aux mêmes finalités que celles d'une représentation de théâtre.

Afin d'appréhender quelque chose de cette nature particulière du dialogue philosophique, nous n'essayerons pas de réconcilier le théâtre et la philosophie, bien au contraire. La notion de conflit des idées est centrale dans l'économie des dialogues philosophiques, et c'est même son principe élémentaire. La configuration en est simple : deux idées contraires sont mises en tension pour produire au final le surgissement d'une idée neuve qui fait événement et que ni l'une ni l'autre n'aurait pu engendrer seule. Nous pourrions dire que, du conflit entre la philosophie et le théâtre, naît une troisième discipline,

---

[56] *Afrika Democratik Room*, création de Bérangère Jannelle, à partir de textes de Gilles Deleuze, Platon et Hannah Arendt aux *Récréatrâles de Ouagadougou*, février 2017

[57] *Z comme Zigzag*, création de Bérangère Jannelle, Théâtre Gérard Philipe de Saint-Denis, saison 2018/2019

[58] JANNELLE Bérangère*, La Pensée en mouvement*, entretien avec Marjorie Bertin, Bruxelles, *Alternatives Théâtrales*, n° 135, juillet 2018, p. 32

singulière et autonome, et qui pourtant n'aurait pu advenir si elle n'était portée et par la philosophie et par le théâtre. Et c'est là qu'est le cœur de notre questionnement : quelle est la nature de cette discipline hybride ? Cette tierce voie n'affirme-t-elle pas la volonté d'activer une certaine fonction du théâtre, et notamment en transformant la place réservée au spectateur ?

Notre hypothèse de travail est donc celle-ci : afin de saisir l'identité singulière du dialogue philosophique et ce que l'on peut attendre de ses usages, nous nous proposerons d'avoir recours au dispositif qui définit son essence, c'est-à-dire, de faire jouer pleinement le conflit entre philosophie et théâtre. Et, nous le savons d'expérience, pour qu'un conflit soit producteur il faut que la tension qui le sous-tend soit forte. Nous convoquerons donc pour l'animer deux protagonistes qui, l'un et l'autre, ont poussé la charge contre le théâtre de représentation à un rare degré d'intensité : Platon, sur le versant de la philosophie ; Bertolt Brecht, sur le versant du théâtre.

6. Le plan de la thèse

Le plan de la thèse s'organise en suivant les différentes séquences qui animeront ce conflit théâtre/philosophie. L'ensemble de ce parcours de travail et de la réflexion qui l'accompagne se situe au-dedans d'un schème éducatif, entre apprentissage et pédagogie.

La première partie fera préambule et, puisque pour moi la question initiale qui donne l'impulsion de toute cette recherche est une question de théorie du jeu de l'acteur, nous ne pourrons faire l'économie d'en redire les termes. Pour en venir là, la première question est une question d'apprentissage et de transmission : peut-on apprendre l'art de la mise en scène ? C'est Brecht qui proposera un postulat méthodologique.

Dans une exploration systématique des moyens de l'acteur qui s'inaugure avec Constantin Stanislavski[59], prise en relais par Maria Knebel[60] puis toute une génération de metteurs en scène jusqu'à Anatoli Vassiliev[61], l'école russe en arrive à formaliser la question : l'acteur peut-il se délester du personnage ? Nous verrons pourquoi cette question situe un front de recherche actuel dans l'art du théâtre.

Dans la seconde partie, c'est le théâtre qui prendra l'initiative de la dispute en montrant qu'il peut proposer à l'acteur les moyens d'interpréter un dialogue philosophique hors de toute référence à l'idée de personnage. Pour saisir la proposition de façon précise et concrète nous prendrons le temps d'entrer en salle de répétition pour suivre les étapes principales des répétitions du *Gorgias* de Platon notées dans un *Cahier de laboratoire*.

Dans la troisième partie, c'est la philosophie qui contestera cette démonstration. Platon récusera cette proposition en arguant que ce n'est pas parce qu'un dialogue philosophique est un matériau possible de jeu pour l'acteur qu'il faut en faire théâtre. De là, on reviendra sur les griefs qu'il fait au théâtre et comment il prétend malgré tout user de ses moyens.

[59] STANISLAVSKI Constantin Sergueïvitch (1863-1938), comédien, metteur en scène et professeur d'art dramatique russe

[60] KNEBEL Maria (1898-1985), actrice, metteuse en scène et professeure d'art dramatique russe

[61] VASSILIEV Anatoli, né en 1942 à Danilovka, metteur en scène et professeur d'art dramatique russe

Dans la quatrième partie, Bertolt Brecht répondant aux attentes de Platon, demandera la disjonction entre la pratique d'un scénario par des groupes d'étudiants à des fins d'apprentissage et la destination de cet exercice comme représentation publique. À l'appui de sa critique de *La Poétique* d'Aristote, il ne manquera pas de revendiquer la création d'un théâtre anti-aristotélicien, conforme à l'ère scientifique dans laquelle nous sommes entrés. C'est ici que le conflit atteindra son point de rupture. Sous la pression de ce double front d'attaque, de Platon et de Brecht, le rapport s'inversera et c'est maintenant la philosophie qui demandera à user des moyens du théâtre pour son propre compte et selon ses propres conditions.

Dans la cinquième partie, nous verrons comment le recours aux moyens du théâtre à des fins didactiques appelle les différents protagonistes (le philosophe, le praticien, le spectateur) à reconsidérer leurs pratiques et comment leurs identités individuelles et collectives s'en trouvent transformées. Nous nous intéresserons aux démarches des mouvements d'éducation populaire pour voir en quoi elles croisent les préoccupations qui sont les nôtres sur les questions de l'apprentissage.

En conclusion, et en faisant la somme des exigences des deux parties, nous pourrons définir la nature de cette discipline hybride au croisement de la philosophie et du théâtre, ce qu'elle peut produire et en quoi elle est adéquate à notre temps.

En appendice, un second cahier de laboratoire, témoigne des recherches menées au cours des trois années de résidence au Mucem et donne des exemples de la façon dont le public peut entrer dans une pratique :

CAHIER DE LABORATOIRE 2
À l'école de la rhétorique : Pro et Contra*, le jeu de la dispute* ; *Le Procès citoyen*

Enfin, un lien renvoie au document vidéo constituant le volet pratique de la recherche :

Philo Fight au Logos Club, extrait du *Gorgias* de Platon, mise en scène Grégoire Ingold, création le 16-07-2021 au Mucem dans le cadre de la programmation du Festival *Oh les beaux jours !*

PREMIÈRE PARTIE.

TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE DE L'ART DU THÉÂTRE

Introduction à la première partie

Entre les années 1986 et 1990, j'ai entrepris un long périple à la rencontre des formes de théâtres populaires en Afrique de l'Ouest. D'abord par mes propres moyens au Sénégal, en mission de coopération auprès de l'Ensemble Kotéba de Souleymane Koly à Abidjan, puis en bénéficiant de la bourse Villa Médicis hors les murs[62] pour les voyages à Lomé, Bamako, Kinshasa et Lubumbashi. J'emportais dans mes valises quelques compagnons de voyage : Jacques Copeau, Erwin Piscator, Bertolt Brecht, Gordon Craig, Adolph Appia, que ces temps de voyages me donnaient le loisir de fréquenter. Dans mon carnet de notes, je retrouve cette page en date du 27 janvier 88 ; pour ainsi dire, c'est là que tout commence. Je suis à Lomé pour trois mois et j'accompagne la vie quotidienne de deux troupes de Concert Party : le groupe Dodji Happyness et celui d'Azé Kokovivina[63].

> J'ai enfin quitté l'Hôtel de la Poste et trouvé à louer une chambre dans le quartier de Tokoin. C'est Honoré, le réparateur de frigo avec qui je discute souvent sur la place, qui m'a trouvé cette chambre chez un de ses voisins, un commissaire de police à la retraite. Grand luxe, la chambre est vaste, un petit bureau, une corde à linge et des porte-manteaux en guise d'armoire et j'ai accès au toit terrasse. J'y pratique les exercices physiques du matin. Maintenant que je suis installé, j'ai acheté une bicyclette d'occasion au marché, tout est plus facile. La géographie de la ville est assez simple et j'ai déjà mes repères pour aller chez Azé ou chez Dodji, j'alterne les visites en fin d'après-midi chez l'un ou l'autre.
>
> Hier soir chez Azé, réunion du groupe au grand complet pour une séance de critique, sévère, des deux représentations du week-end ; chacun prend la parole à son tour pour dire ce qui ne va pas dans l'interprétation de telle ou telle scène ou pour faire des suggestions ; puis discussion pour choisir le bar des représentations du week-end : samedi prochain ce sera *L'Estacado*, dans le quartier périphérique de Kponou. Azé m'explique qu'en plus de cette séance régulière du lundi soir, le groupe se réunit trois fois : le mardi soir, chez lui, pour la préparation de l'enregistrement de l'émission radio hebdomadaire, chacun est invité à proposer un scénario et on compose ensemble le canevas de l'histoire ; le mercredi matin directement à la radio pour l'enregistrement du sketch ; le mercredi après-midi dans sa cour pour la répétition des musiciens.
>
> Je m'étonne que, dans ce programme, il n'y ait aucune répétition de jeu pour les acteurs. Il ne comprend pas la question. « Qu'est-ce que ça veut dire répéter ? Jouer sans public ? Mais un comédien ne peut pas jouer sans le public, il réagit en permanence au public, à l'onde de force qui s'en dégage. Si cette tension est trop faible ou négative, la représentation sera terne et si, au contraire, l'air est électrifié par une attente positive du public, alors l'acteur sera pris par ce flux et une puissance en lui va décupler ses forces, il sera soulevé et gagnera un autre corps. Ou alors ? Répéter c'est faire semblant de jouer ? Mais on ne peut pas faire semblant de jouer, ça joue ou pas, et c'est tout. Non, pour nos spectacles de Concert Party on se raconte simplement une histoire, on distribue les rôles et chacun sait bien ce qu'il a à faire. Seuls les musiciens répètent les morceaux, ou bien, si l'un d'entre eux a un nouveau thème à proposer, ils le travaillent ensemble ». Vu comme ça, bien sûr.

[62] Lauréat du Prix Villa Médicis hors les murs 1988/1989 pour le programme « Concert Party - Lomé ; Kotéba - Bamako ; Opérette zaïroise - Kinshasa ; Étude de théâtres populaires en Afrique de l'Ouest ». Le programme se conclura par la création du Festival Théâtres en Cités à Kinshasa en juin 1990

[63] L'étude du Concert Party comme théâtre de genre donnera lieu à la publication d'un article « *Le Concert-Party, entretien Azé Kokovivina - Grégoire Ingold* », Bruxelles, *Alternative théâtrale*, n° 48, juin 1995, p. 58-61 ; ainsi qu'à la réalisation d'un document radiophonique pour Radio France Internationale « Entretien avec Azé Kokovivina, un maître du Concert-Party »

> Je poursuis mon programme de lectures quotidiennes. Je lis simultanément Piscator - *Le Théâtre politique*[64] et Brecht - *Nouvelle technique d'art dramatique*[65]. Je tombe en arrêt sur quelques lignes de Brecht où il défend l'idée de l'apprentissage en art par l'exercice de la copie et s'explique sur l'utilisation des Modèles. Cette proposition me subjugue par son évidence. Tout est là. Copier. Apprendre son métier en copiant, en refaisant ce qu'un autre, avant soi, a fait. B.B. dit là un secret d'artisan, comment il travaille à sa table, et il nous dit aussi comment on peut l'aborder, lui.
>
> Brecht, comme auteur et poète, je peux le lire, mais le Brecht metteur en scène et théoricien, comment l'aborder ? Comment comprendre concrètement de quoi il parle ? C'est un Éverest que je regarde de loin, avec admiration et crainte. Et d'abord, par où l'entreprendre ? Et voilà que, de lui-même, il devance toutes mes questions et découvre une voie d'accès : « Pour comprendre, me dit-il, refais-le par toi-même, essaye voir ! ».

J'étais parti au loin pour tenter d'attraper quelque chose du théâtre vu d'ailleurs, et voici que Brecht me rappelait et me donnait passeport pour le rejoindre. J'ai poursuivi mes voyages et fréquenté différentes troupes à Cotonou, Bamako, Abidjan, Kinshasa, mais je savais déjà qu'en rentrant je voudrais me consacrer à l'étude des écoles qui fondent le théâtre européen sur le XXe siècle.

[64] PISCATOR Erwin, *Le Théâtre politique*, trad. Arthur Adamov et Claude Sebisch, Paris, L'Arche, 1962
[65] BRECHT Bertolt, *Écrits sur le théâtre* Tome 2, Nouvelle technique d'art dramatique, trad. Jean Tailleur et Edith Winkler, Paris, L'Arche, 1979

CHAPITRE 1. L'INVENTION DU LIVRE MODÈLE

1. La rencontre Winds/Brecht à Wuppertal

La scène se situe à Wuppertal en 1949. Erich-Alexander Winds, directeur et metteur en scène de la troupe résidente du Wuppertaler Bühnen, répète *Mère Courage* de Brecht depuis plusieurs semaines. Quelques jours avant la première, il invite l'auteur à venir assister à un filage et rencontrer la troupe. À l'issue du filage, alors que chacun attend de lui une critique détaillée du travail en cours, Brecht propose simplement que Ruth Berlau, son assistante, reste pour réaliser avec eux la mise en scène de la pièce telle que créée par la troupe du Berliner Ensemble quelques mois auparavant. Une fois cette expérience menée à son terme, ils pourraient reprendre les répétitions et aboutir à la création de leur propre spectacle. Winds accepte le marché et annule la première déjà annoncée. Ce report *sine die* de la première crée un petit scandale dans le milieu intellectuel de Wuppertal, tous les deux sont attaqués : à Winds, on reproche cette soumission au maître ; à Brecht, la position d'autorité qu'il s'arroge. Winds doit se justifier et publie un long entretien avec Brecht dans le journal *Kulturaufbau* de Düsseldorf. Dans les propos qu'il développe dans cet article, la réponse de Brecht à la critique est magistrale, c'est cette réponse qui donne toute sa portée à une expérience qui, sans cela peut-être, serait restée anecdotique.

> Il faut se libérer du mépris fort répandu de la copie. Copier n'est pas ce qu'il y a de plus facile. Ce n'est pas un déshonneur, c'est un art. Disons qu'il faut en faire un art, en s'y prenant d'une façon telle que ne se produise ni uniformisation ni sclérose. Pour vous faire part de ma propre expérience de la copie : j'ai, en tant qu'auteur de pièces de théâtre, copié l'art dramatique japonais, grec, élisabéthain ; en tant que metteur en scène, les spectacles du comique populaire Karl Valentin et les esquisses scéniques de Caspar Neher, et jamais je n'ai eu l'impression de ne pas avoir les mains libres. Donnez-moi un Modèle raisonnable du *Roi Lear*, et j'éprouverai du plaisir à le recréer[66].

2. Ce que « copier » veut dire

Je trouve l'histoire de cette rencontre entre Brecht et Winds très significative. L'idée première de l'exercice du Modèle c'est cela : un dialogue entre deux créateurs. L'un commence à frayer un chemin puis, un autre, ailleurs, plus tard, relève les empreintes en

[66] BRECHT Bertolt, *op. cit.,* p. 60

tâchant de comprendre ce que son devancier a bien pu chercher là. En remontant les traces, on peut se perdre, ou trouver que cette direction ne vaut plus la peine d'être tentée, comme soudain, une perspective nouvelle peut s'ouvrir qui n'était visible que de ce point atteint en amont. En leur proposant l'exercice de la copie, Brecht invitait la troupe de Wuppertal à suivre un processus de travail. Il ne s'agissait pas de reproduire un objet fini, un résultat mais, au contraire, en entrant dans les marques laissées par d'autres de se poser la question du « pourquoi » de ces mouvements, de ces groupements, de ces gestes, du « pourquoi » de ces détails.

> Il n'y a pas d'approche purement théorique des méthodes du théâtre épique. Le mieux est la copie pratique, jointe à l'effort de découvrir les raisons de ces groupements, des mouvements et des gestes. Il faut vraisemblablement avoir effectué une copie avant d'être capable d'établir soi-même un Modèle[67].

Brecht inventait, au travers de cette expérience nouvelle, la possibilité réelle d'un dialogue entre deux équipes artistiques, l'équipe du Berliner et celle, en apprentissage, de Winds. C'est ce dialogue entre deux équipes de création qui intéresse d'abord Brecht. Quand il rentre en Europe en 1949 et fonde le Berliner Ensemble avec son épouse Hélène Weigel, le projet vise explicitement une réforme du théâtre. Ils reviennent dans une Allemagne détruite et ce champ de ruines est peut-être la possibilité de fonder, de tenter de fonder, une autre pratique théâtrale que celle qui a régnée jusque-là. L'entreprise se veut pleinement partie prenante de l'édification du socialisme et si, plus tard, les autorités de RDA en viendront à critiquer son esthétique, trouvant qu'elle ne cadre pas avec la conception qu'elles se font du réalisme socialiste, pour Brecht, la création du théâtre épique s'affirme comme l'ouverture d'une voie nouvelle, adéquate à un projet de société. Dans cette perspective, les recherches autour du théâtre épique ne sauraient se penser comme l'œuvre d'un seul, ni même d'une seule troupe, tout au contraire, penser une refondation du théâtre pour des temps nouveaux veut dire que l'entreprise se conçoit nécessairement d'emblée dans une dimension collective, qu'elle se projette dans la durée, et qu'elle doit pouvoir être mise en partage avec ceux qui viendraient la rejoindre, ailleurs géographiquement ou plus tard dans le temps. La question de sa transmission est donc inhérente à sa fondation. Et c'est le sens de la proposition que fait Brecht à Winds, il lui dit quelque chose comme : « Si vous voulez monter ma pièce, la voici, et voilà quel théâtre nous cherchons à élaborer, voici la méthode qui vous permettra de comprendre ce que nous faisons et comment vous pourrez, à votre tour, faire progresser cette recherche ; si vous voulez participer à cette entreprise collective, vous êtes les bienvenus, sinon, cherchez un autre auteur, écrivez vous-même une pièce qui serve le théâtre que vous prétendez faire et moi, je garde mon texte ».

Philippe Ivernel, à qui l'on doit plusieurs traductions capitales dans la réception de Brecht en France, notamment le *Journal de travail*[68], *L'Abc de la guerre*[69], suggère que le terme *Modell* en allemand évoque davantage les modèles mathématiques, les maquettes, que le modèle en tant qu'exemple, qu'il suffirait de copier[70]. Pour lui, ce qui complique le cas avec Brecht, ce qui porte l'affaire à son niveau le plus élevé, c'est qu'il se réclame d'un

[67] BRECHT Bertolt, *op. cit.,* p. 59
[68] BRECHT Bertolt, *Journal de Travail*, trad. Philippe Ivernel, Paris, L'Arche, 1976
[69] BRECHT Bertolt, *L'ABC de la guerre*, trad. Philipe Ivernel, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005
[70] IVERNEL Philippe, *Brecht avec ou sans modèle ?*, *Europe* n° 856-857, 2000, p. 155

théâtre critique, qui implique simultanément une critique du théâtre. Le Modèle brechtien est, par définition, un Modèle critique. Alors, que veut dire copier un Modèle critique ? C'est dans cette contradiction, dans cette aporie-là, que s'engouffre Brecht pour dynamiser la question des Modèles. Les deux attitudes, loin de s'annihiler en s'opposant, se fortifient au contraire l'une de l'autre dans une dialectique dynamique : critique et réforme du théâtre, modélisation et transmission, critique et renouvellement du Modèle comme nouvel élan de création.

3. Où j'ouvre un Livre modèle dans un petit bureau à Berlin

Je suis dans un petit bureau des archives du Berliner Ensemble. Mon allemand est approximatif mais j'ai tout de même réussi à me faire comprendre par les deux femmes qui gèrent le fonds pour demander s'il était possible de consulter un *Modellbuch*. « Oui, bien sûr, lequel ? J'aimerais voir le Livre modèle du *Cercle de craie caucasien*. Installez-vous à ce bureau, je vous l'apporte. » Quelques instants plus tard, l'une d'elle pose devant moi un livre grand format à la couverture cartonnée. Moment de grande émotion. C'est une confection artisanale, la couverture est usée, à l'évidence, le livre a été bien souvent manipulé. Je feuillette lentement les pages rigides, cela se présente comme un story-board de cinéma : sur la page de gauche, dans une première colonne, le texte de la pièce, pas forcément la totalité du texte, on voit qu'il y a des coupes, ce sont des repères afin de pouvoir synchroniser une lecture texte/images ; dans une seconde colonne, des photographies petit format 5 x 8, prises du balcon du théâtre et qui donnent une vue d'ensemble du plateau au cadre ; sur la page de droite, des plans rapprochés des groupements, les attitudes, les visages des comédiens. Elles et ils sont là, en noir et blanc, saisis dans un mouvement, une expression. Hélène Weigel, reine hautaine, assise sur le dos d'un serviteur qui lui fait banc, donnant ordre de déballer les robes de ses coffres, ignorant souverainement la débâcle générale ; Angélika Urwickz, servante désemparée, assise au milieu de la cour parmi les débris et les caisses renversées, et plus loin, par terre lui aussi, le bébé, le prince emmailloté ; Groucha, courant à perdre haleine, serrant dans ses bras l'enfant abandonné de tous ; Ernst Busch en juge Azdak, juché sur un tonneau, magnifique d'insolence et d'humanité. Les photos sont muettes, et pourtant on entend les pas précipités des soldats, les bruissements du plateau, les éclats de voix. Ce Livre du *Cercle de craie*, se compose d'environ 900 photos prises au balcon et 400 photos en plan rapproché. Minute après minute, on suit les déplacements, la formation des groupes, on devine le rythme des scènes, on saisit l'expression des comédiens. Le document se complète d'une trentaine d'esquisses de Caspar Neher pour les décors. Il y a aussi des notes préparatoires de Brecht et de ses assistants, des notes d'Angélika Urwickz sur le rôle de Groucha, des enregistrements audio de quelques répétitions, au total un puzzle qui finit par former une image assez complète du spectacle et du processus de sa création.

La rencontre de Wuppertal entre Brecht et Winds est à l'origine de la confection des Livres modèles que Brecht réalise avec l'équipe du Berliner et qui consignent plusieurs de ses mises en scènes. S'il pouvait laisser derrière lui Ruth Berlau à Wuppertal, il ne pouvait tout de même pas déléguer ses assistantes et assistants, même s'ils étaient nombreux au sein du Berliner Ensemble, aux quatre coins d'Allemagne chaque fois qu'une troupe demandait à monter l'une de ses pièces. Le Livre modèle se devait de remplir cette fonction : être le relevé exact d'une mise en scène afin de la rendre reproductible et, encore une fois, non pas pour en fixer d'autorité la forme mais pour la mettre à disposition comme matériau

d'étude. Les Livres modèles ont été confectionnés pour une dizaine de spectacles du Berliner sur la période 1949/1956. Ils sont très différents les uns des autres et il n'y a pas de conception standard du modèle, par exemple dans le rapport entre le texte des pièces et la sélection des photographies en gros plan, la place laissée aux notes et observations de Brecht et des collaboratrices et collaborateurs des créations. On pourrait tenter de caractériser chacun de ces Livres modèles, de préciser ce qu'il a de spécifique. Au travers de cette diversité de confection et de présentation, ce qui apparaît surtout c'est qu'il n'y a pas une notion unique de Modèle, mais, qu'à certains égards, chaque pièce appelle le type de Modèle qui lui correspond[71]. Les Livres modèles ont été réalisés chacun en trois exemplaires, deux disponibles au prêt, et un, conservé aux archives du Berliner. Ils ont été largement utilisés par différentes troupes de RDA et jusque dans les années 1980, la pratique des Modèles du Berliner était considérée comme l'un des exercices élémentaires de formation des apprentis comédiens et metteurs en scène de l'Académie des Arts Dramatiques Ernst Bush. Ils sont conservés aujourd'hui pour partie aux archives du Berliner Ensemble et pour partie dans le fonds documentaire du Brecht-Weigel Museum, installé dans la maison où ils vécurent ensemble à quelques minutes de marche du Berliner Ensemble.

4. État de la publication des Livres modèles en Allemagne

Outre ces documents originaux, il existe au moins trois Livres modèles qui furent publiés par la maison d'édition Gebrüder Weiss à Berlin : *La Vie de Galilée* (1947), sorte de préfiguration du Livre modèle qui rend compte de la mise en scène californienne de la pièce, et de l'interprétation de Charles Laugthon dans le rôle de Galilée ; le *Modèle-Antigon*e (1948), mise en scène majeure qui marque le retour de Brecht en Europe en 1947 ; le *Modèle-Courage* (1949). Par rapport aux originaux, les modèles publiés ne présentent pas l'intégralité des documents mais permettent tout de même d'appréhender la nature du travail de mise en scène et d'interprétation. À ces trois publications, il faut ajouter le volumineux *Theater Arbeit* (1952) rendant compte de six mises en scène du Berliner Ensemble dont, à nouveau, *Mère Courage*. Les six chapitres de l'ouvrage, qui traitent chacun d'un spectacle, se présentent comme une sorte de dossier pédagogique. Les assistants, les comédiennes et comédiens de la troupe, les scénographes et costumiers, tous sont mis à contribution pour documenter de façon systématique l'intense travail théâtral que suppose la création d'une œuvre scénique et rendre explicites les processus de production des signes qui trament sa représentation afin, là encore, de pouvoir animer une dialectique entre production et réception. Le projet de rédaction de *Theater Arbeit* est dédié aux critiques théâtrales des revues et journaux et, sitôt le livre publié, c'est à eux tous que Brecht le fait envoyer. De la même manière qu'avec Winds et sa troupe à Wuppertal, Brecht souhaite engager avec eux un dialogue fructueux. Son adresse aux critiques pourrait se formuler ainsi : « Messieurs, voilà ce que nous faisons au Berliner, voilà ce que nous cherchons et voilà comment nous nous y prenons. De la place qui est la vôtre, vous les critiques, vous avez un rôle à jouer dans cette entreprise. Votre regard nous est précieux, pour autant qu'il nous accompagne et participe à ouvrir la voie d'un art théâtral encore en devenir. Mais de grâce, apprenez à voir, apprenez à comprendre dans quel projet nous sommes engagés. Si, en réponse à ce que nous produisons, vous n'avez qu'un jugement de goût à émettre, alors nous n'avons que faire de vos avis. » Les Livres modèles comme le volume *Theater Arbeit*

[71] COMBES André, *La Dialectique du Modèle et ses copies dans les ModellBücher du Berliner Ensemble*, Aix, Presses Universitaires de Provence, *Cahier d'Études germaniques*, n° 72, 2017

rendent compte de l'intense travail théâtral qui animait toute l'équipe du Berliner. Et comme Brecht le souhaitait, ce sont des documents qui donnent un accès direct à la matérialité d'une démarche, non pas en commentaires, mais en nous introduisant au cœur d'un processus de création pour nous inciter, à notre tour, à y prendre part. On peut regretter qu'aucun de ces ouvrages n'ait jamais été traduit en français, notre perception de Brecht en aurait été changée profondément.

5. De l'exercice de la copie à la représentation publique

En soi, l'exercice du Modèle est un exercice d'apprentissage. Il ne peut, en principe, donner lieu à une représentation. La mise en scène de *La Mère* de Maxime Gorki que Jacques Delcuvellerie met en scène et présente au printemps 1995 au Théâtre de la Place à Liège fait exception. Reprenant très explicitement le modèle de la mise en scène de Brecht de 1948, Delcuvellerie et les acteurs du Groupov cherchent d'abord la fidélité dans la reproduction des groupements, déplacements et gestes signifiants, la création des décors prend pour base ceux du Berliner, la composition musicale est celle de Hans Eisler, le spectacle est entièrement une citation de celui du Berliner Ensemble. Cette citation revendiquée n'empêche en rien que chacune et chacun des membres du Groupov puisse s'investir de toute son intelligence, de toute sa sensibilité, dans ce processus de répétitions si peu habituel jusqu'à faire bouger les lignes de l'œuvre originale. Et c'est à cette condition que l'on peut considérer la proposition comme une création, ou du moins, comme une recréation.

> Nous avons eu la volonté de considérer l'ensemble des propositions qui nous ont été léguées, au point de vue musical, scénographique, du jeu, etc., comme une indication dont nous devions repartir, que non seulement nous ne rejetions pas, *a priori*, mais que nous devions assumer. Et nous avons constaté dans le processus de travail que chaque fois que nous ne partions pas de là nous faisions fausse route. Par contre, en adoptant l'attitude de repartir d'abord de l'héritage, nous créions nécessairement une interprétation nouvelle, puisque nous vivons dans un temps différent, puisque nous n'avons pas vécu les mêmes choses, puisque les acteurs n'ont pas le même physique, n'ont pas le même passé, etc. Progressivement, en acceptant d'abord dans l'humilité de repartir de cet ensemble de propositions nous trouvions des choses différentes, je ne dis pas meilleures, mais en tout cas différentes, et qui nous semblaient plus justes pour notre représentation. Cela veut dire que concrètement, oui, il y a des choses qui évoquent la scénographie de Brecht, mais ce n'est pas la même. Il y a des scènes où la mise en place est en partie la même, et d'autres, pas du tout. On a vu un tas d'autres choses : la mise en scène de Sobel ; nous avons vu un film de la mise en scène de Stein à la Shaubühne en 1970. Mais, au bilan, c'est très clairement chaque fois du côté de la mise en scène de Brecht que ça semblait le plus juste. Il me semble intéressant de réaffirmer nettement, hautement, explicitement Brecht aujourd'hui[72].

Le projet de Delcuvellerie n'est pas sans provocation et invite le public à porter un regard critique sur la représentation. La superposition des deux spectacles, celui du Groupov et celui du Berliner Ensemble, fait apparaître une image en relief, pour ainsi dire, dans un effet de mise à distance proprement brechtien, la trame sous-jacente de la composition constituant un arrière-plan toujours visible qui demande en permanence au spectateur

[72] DELCUVELLERIE Jacques, *À propos de « La Mère » de Bertolt Brecht, une création du Groupov,* Bruxelles, *Alternatives théâtrales*, n° 48, juin 1995, p. 85

d’adapter son regard, d’établir une mise au point. Aussi bien la résurgence au présent d’une esthétique passée, efficiente malgré tout, crée une rupture avec les esthétiques dominantes du moment et les discrédite comme effet de mode. Pour pertinente qu’elle soit, cette utilisation d’un modèle de mise en scène comme trame d’une création reste et ne peut faire qu’exception.

CHAPITRE 2. L'ART DE LA MISE EN SCÈNE PEUT-IL S'APPRENDRE ?

Quand, dans ma petite chambre de Lomé, le texte de cet entretien entre Winds et Brecht m'est parvenu, il m'est apparu comme un soudain éclaircissement. Il y avait donc aussi un apprentissage possible de l'art de la mise en scène. Et la voie indiquée était d'une simplicité déconcertante : par l'expérimentation au plateau. Dans cette proposition, Brecht démystifie le statut du créateur comme un être singulier travaillant selon une inspiration jalousement gardée et cherchant à se démarquer de ses pairs dans un geste original. Tout au contraire, Brecht revendique une attitude ouverte et libre, l'artiste se doit d'être lié aux travaux que d'autres ont mené avant lui, ou mènent ailleurs, et qui croisent ses propres recherches. À contretemps de la *doxa* ordinaire, Brecht se veut perméable, il se revendique influençable. Quel artiste aujourd'hui oserait se revendiquer comme « influençable » ? Il me semble important d'apprécier pleinement ce décentrement que Brecht demande à l'artiste. Sans doute, est-ce cela qui scandalisait tant les critiques de l'époque, et cela n'a toujours rien d'évident pour nous aujourd'hui : considérer que l'artiste n'est pas identifiable à un moi qui serait de qualité supérieure, une intériorité plus riche, plus complexe, plus imaginative que celle du commun, mais que sa qualité première tiendrait, au contraire, dans sa capacité à être dans un oubli de soi, à rechercher le contact et se faire poreux, en un mot, dans sa capacité à diriger son attention hors de soi. Dans l'exercice élémentaire de la copie, c'est bien de cet effacement de soi dont il est question. Pour l'apprenti, il s'agit d'abord de se mettre en disposition de vacuité, tout entier disponible à l'objet qu'il se propose d'étudier.

Et c'est à une véritable révolution copernicienne que Brecht nous invite. Non, le mouvement de l'univers ne gravite pas autour du globe terrestre qui lesterait son centre, non, l'homme n'est pas la créature qui justifie l'énigme du vivant, non, l'artiste ne peut se targuer d'être, *a priori*, porteur d'un geste original. Hors de soi, il y a le monde, hors de l'intériorité de l'artiste, il y a le flux d'un mouvement qui lie entre elles les aspirations portées et vécues par d'autres. En pratiquant les modèles de « l'art dramatique japonais, grec, élisabéthain » c'est à ce flux vivant que Brecht sait pouvoir adhérer. Relever l'empreinte, reprendre la forme, redire les mots, refaire les gestes, prendre physiquement la place de l'autre, c'est ce qui donne accès à ce qui, dans l'expérience sensible seule, peut se communiquer. Comme dramaturge, comme metteur en scène, Brecht pratique continûment l'exercice de la copie comme il s'autorise, sans scrupules, le pastiche. Et pas seulement avec les anciens, il pille littéralement ses contemporains. Pour ne citer qu'un seul exemple : la pièce *Les Fusils de la Mère Carrar*, n'est rien d'autre que la reprise du canevas de la pièce du dramaturge irlandais John Millington Synge *À cheval vers la mer*. À peu de choses près, Brecht s'est contenté de transposer l'époque et le lieu de l'action, et finalement, il a aussi changé le titre. On peut en être scandalisé mais le pastiche, la reprise du thème, est une véritable tradition de l'écriture dramatique. Au fond, Brecht dit : on est au XXe siècle, le

théâtre s'écrit depuis plus de deux millénaires, on ne va pas se raconter que l'on est une génération spontanée. La totalité de l'art du théâtre qui s'est produit jusqu'à aujourd'hui participe pleinement de ses transformations en cours. Ou, pour le dire autrement, la totalité de cette production, œuvres et écoles d'interprétation comprises, nous appartient en propre, et c'est un matériau avec lequel nous devons travailler parce que c'est dans l'expérience pratique que nous pouvons en avoir que s'apprécient les fronts de recherche qui valent d'être poursuivis.

Brecht se passionne pour le théâtre Nô, la tragédie grecque, le théâtre élisabéthain, mais ce n'est pas une attitude encyclopédique, c'est un choix. L'artiste est en devenir, perpétuellement, il perçoit dans ce que d'autres ont fait avant lui, ou font autour de lui, un écho de ce dont il est porteur, et c'est cette lente maturation de lui-même qui gagne à faire le détour par les travaux que d'autres ont tentés et dont ils ont laissé les traces, volontairement, afin que l'entreprise puisse trouver à se reprendre, à se poursuivre, et à se réaliser dans d'autres développements encore. Le Livre modèle, en tant que matériel pédagogique mis librement à la disposition de tous, est aussi un formidable outil de subversion. Car, finalement, quel est le dispositif ? Un apprentissage qui se passe de maître. C'est-à-dire qu'il y a un maître, et le maître est absent, il ne nous a laissé que quelques consignes qui nous engagent à faire, par nous-mêmes, une expérience. C'est véritablement un processus d'auto-apprentissage. On retrouve cette même revendication de la fréquentation des œuvres qui nous précèdent comme postulat d'un apprentissage autodidacte chez d'autres metteurs en scène important du XXe siècle. Chez Antoine Vitez, par exemple, quand il note dans son journal : « Derrière moi, il y a Brecht, les rapports de Brecht à l'acteur, tout ce que Brecht a écrit sur l'attitude critique de l'acteur à l'égard de l'œuvre qu'il joue ; derrière moi, il y a aussi Meyerhold, et évidement Stanislavski, sans qui on ne pourrait rien comprendre ni à Meyerhold ni à Brecht ». Et, derrière nous, il y a maintenant Antoine Vitez, Jerzy Grotowski, comme il y a, à côté de nous, Anatoli Vassiliev, et bien d'autres encore… derrière nous, c'est-à-dire aussi devant nous, comme autant de rencontres à entreprendre.

1. Faire école en suivant l'intuition brechtienne

Si l'on considère un instant que la proposition brechtienne est valide, alors se pose la question : quelles sont les mises en scène de nos contemporains qui supporteraient l'exercice de la copie ? Non pas qu'il n'y en ait pas, mais interroger une œuvre de création sous l'angle de son potentiel pédagogique, c'est poser la question de savoir si les principes qui président à sa réalisation peuvent être énoncés objectivement et mis en partage.

Dans une vue panoramique des grands courants qui ont animé la création théâtrale sur le XXe siècle, ce qui est frappant, c'est que les œuvres marquantes ont chacune produit, en plus des spectacles eux-mêmes, un certain matériau qui les rend susceptibles de se prêter à être des objets d'étude. Et ces matériaux ne sont pas normés, ils sont toujours originaux et adéquats à la nature même des œuvres auxquelles ils donnent accès. Par exemple, les Livres modèles de Brecht sont muets, Brecht a fait le choix de la photographie. À son époque, il aurait pu tout aussi bien avoir recours au film, ou à l'enregistrement sonore. Non, il a délibérément choisi la photographie parce qu'elle est le meilleur support pour ce qu'il veut nous montrer de la mise en scène à étudier. Une photographie est un arrêt sur image, et les neuf-cents clichés qui composent la suite des vues prises au balcon du Berliner pour le spectacle *Le Cercle de Craie caucasien* est un photomontage, un continuum de moments

arrêtés. C'est dans l'intervalle de ces arrêts que l'étude peut commencer, que l'on peut interroger le pourquoi de ces groupements et déplacements, c'est-à-dire s'extraire de la fascination de la représentation pour s'attacher à en déchiffrer les structures de composition.

Notons, au passage, que Roland Barthes a écrit un texte sur les photographies que Roger Pic fit des représentations de *Mère Courage* que donna le Berliner Ensemble au Théâtre Sarah-Bernhardt, en 1954[73]. Ces photos ne constituent pas, à proprement parler, un « Modèle » mais permettent néanmoins de concevoir une approche du texte dans les potentialités d'une mise en scène particulière. Roland Barthes s'intéresse aux détails que fait surgir le travail photographique de Roger Pic et qui, par effet de rapprochement, donne à voir l'expression des visages, les postures, les groupements sous certains angles, de façon plus précise que ne pourrait les voir un simple spectateur sans appareil, sans objectif. Pour Barthes, c'est le cadrage photographique qui permet, à chaque instant, de faire la mise au point de la réflexion sur le texte et sa mise en scène. La notion de Modèle peut donc impliquer des élargissements, des agrandissements, et n'est pas simplement l'enregistrement objectiviste d'un certain nombre de déplacements dans l'espace et dans le temps.

Constantin Stanislavski, de son côté, n'a laissé que des écrits, une sorte de long roman pédagogique en feuilleton sur plusieurs tomes. À première lecture, le style peut sembler vieillot, mais à l'usage, la forme du roman pédagogique est le support adéquat à ce qu'il veut transmettre. Cette forme même importe, un roman, pas un traité d'exercices progressifs en cinquante-deux leçons, mais un roman, avec ses situations narratives, ses personnages attachants auxquels le lecteur est invité à s'identifier, avec l'organisation, chapitre après chapitre, d'une progression dans l'expérimentation et la compréhension d'une méthodologie. Par ailleurs, Stanislavski a pris soin, lui aussi, de nous léguer ses carnets de mise en scène. Dans les premières années, ce sont des carnets préparatoires à la réalisation du travail avec les comédiennes et comédiens du Théâtre d'Art, puis à partir des années 1909/1910, des relevés de la mise en scène à l'issue du travail de création. Là encore, on peut regretter que les *Carnets de régie* de Stanislavski n'aient jamais été traduits et publiés en français. Mais l'humour des éditeurs français est bien connu, le seul carnet de mise en scène de Stanislavski qu'ils ont choisi de traduire et de publier est celui de la mise en scène d'*Othello*[74], mise en scène précisément qu'il n'a pas faite[75]. Pourtant, là aussi, le relevé précis de la conduite des rôles et de la composition scénique des mises en scène majeures de Stanislavski auraient beaucoup à nous apprendre au regard de ses recherches sur les processus de création du rôle par l'acteur.

Plusieurs des spectacles d'Antoine Vitez ont été filmés. Ici, les enregistrements sont tout à fait précieux et sans eux, tout ce qui fait la singularité du travail de Vitez nous échapperait. La tension si particulière entre le corps physique et la profération du verbe ne peut s'appréhender que dans l'enregistrement intégral de ce double mouvement des corps et des voix.

[73] BARTHES Roland, *Sept Photo-modèles de* Mère Courage, in *Mère Courage*, trad. Geneviève Serreau, Benno Besson, photographies de Roger Pic, commentaire de Roland Barthes, Paris, L'Arche, 1960

[74] STANISLAVSKI Constantin, *Mise en scène d'*Othello, trad. Nina Gourfinkel, Paris, Seuil, 1948

[75] Malade, Stanislavski prenait du repos loin de Moscou et envoyait tous les jours, par courrier, ses indications de mise en scène à Vassilli Toporkov qui dirigeait la troupe en son absence

Ces traces, différentes d'une œuvre à l'autre, permettent d'envisager pour chacune un exercice renouvelé du modèle. Au final, quelle que soit l'école de jeu que l'on se propose d'investir, l'exercice générique du modèle, de la copie, organise une dialectique entre l'adhésion au modèle et sa critique. La critique, à l'intérieur d'un processus d'apprentissage, ne peut intervenir qu'en second lieu. L'attitude juste est d'abord d'être dans une relation objective, autant que faire se peut, à l'égard de l'œuvre étudiée ; objective, c'est-à-dire, en disposition de considérer l'œuvre comme un objet extérieur à soi et sur lequel on se garde de projeter, *a priori*, un jugement. Tout au contraire, il s'agit d'abord d'adhérer à l'objet, de le faire sien. La question n'est pas d'en débattre, mais de « faire » pour comprendre. De comprendre en faisant. C'est en entrant dans une expérimentation physique de l'objet, une lecture de plateau, c'est en s'essayant au déroulé complet d'un processus d'interprétation, que ce qui, d'abord, était extérieur, prend peu à peu corps en soi, prend consistance, et que l'on en éprouve l'intelligence sensible. Cette lente traversée de l'objet dans laquelle l'acteur ne peut faire l'économie d'un plein investissement de lui-même n'est rien d'autre que le déroulé ordinaire de toute création d'un rôle, comme de façon générale, de toute création. Et de ce point de vue, il est bien naturel que ce soit précisément l'exercice de la copie, mobilisant notre capacité à éprouver l'objet pour le comprendre, qui puisse, pour Brecht comme pour Stanislavski, Vitez ou Vassiliev, fonder la démarche d'un apprentissage artistique. Ayant accompli cette traversée, l'apprenti en est transformé, son regard change, et il conservera désormais la mémoire physique et sensible de cette expérience. Alors, de l'autre côté seulement, rétrospectivement, pourra se réfléchir et s'élaborer une pensée critique, capable de théoriser une réorientation susceptible, à son tour, de se prêter à l'expérience. Dans cette logique, le metteur en scène en apprenti fera, lui aussi, l'expérience du jeu au plateau. C'est à cette dialectique en mouvement que les maîtres nous incitent : s'oublier dans le contact avec l'objet, faire l'expérience de sa traversée, en être soi-même transformé pour, finalement, être en capacité de critiquer la proposition et la faire évoluer vers d'autres développements.

Cette démarche d'un apprentissage dans les conditions d'une auto-expérimentation est une notion centrale dans la pensée de Brecht. Ce terme s'entend de deux façons : c'est une expérimentation autodéterminée, autodidacte pourrait-on dire, et c'est aussi une expérimentation dans laquelle l'apprenti se prend lui-même comme objet d'étude et, ce qui est visé en définitive, est bien une transformation du sujet. L'apprenti croyait appréhender un objet tout extérieur, il se découvre être lui-même l'objet de son étude.

Par cette proposition qu'il est sans doute le premier à formuler explicitement, Brecht suggère la méthodologie de ce que pourrait être un apprentissage de l'art de la mise en scène, et la proposition n'est applicable à aucun cadre normalisé. Car, de même qu'il ne saurait y avoir une conception standardisée du modèle - chaque œuvre générant le support adéquat à sa possible transmission - de même, il ne saurait y avoir de programme scolaire progressif à établir qui ordonnerait l'expérimentation de telle ou telle école de jeu. Une ou un metteur en scène est toujours en devenir, et même celle ou celui qui n'a jamais produit de spectacle, peut se penser metteur en scène, c'est-à-dire avoir conscience d'être porteuse ou porteur d'un certain théâtre à réaliser que nul autre ne pourrait accomplir à sa place. Comme aussi bien, le développement d'une ligne de recherche n'a pas de terme et chaque création, jusqu'à la dernière, en affirme une séquence. Pour l'artiste, quel que soit son degré de maturité donc, se faire apprenti, c'est consentir un pas de côté sur la ligne de son accomplissement artistique, c'est prendre le temps d'un détour pour se mettre à l'écoute de celles et ceux qui ont formulé avant lui, ou formulent ailleurs au présent, un questionnement qui croise le sien propre. Chaque artiste, se devra de reconnaître pour lui-même quels

détours lui sont nécessaires, avec quels grands devanciers ou contemporains il lui importe d'entrer en dialogue.

Ce temps pris pour la rencontre est non productif, c'est une parenthèse de gratuité. Et il n'est pas simple, bien sûr, de pouvoir soustraire un temps de travail à la logique productive. Mais, d'un autre côté, nous pourrions dire que le temps de l'étude est économe en ceci que, dans cette parenthèse, c'est de la lourdeur d'un spectacle à produire que l'on se déleste, du temps long de montage d'un projet, de sa mise en chantier et de son exploitation, pour se concentrer seulement et entièrement à l'expérimentation de plateau. Et devant le ratio : temps de créativité réelle avec les comédiens au plateau / temps de travail total investi sur la réalisation d'un projet, il n'est pas certain que cette économie du détour soit la moins directe ni la moins rapide dans la progression de l'artiste vers ce théâtre dont il se sait porteur et qui demande à s'accomplir. Enfin, l'étude des écoles de mise en scène ne soutient pas seulement l'accomplissement individuel de l'artiste, elle ouvre, aussi et surtout, à la dimension collective de l'art du théâtre. C'est dans cette compréhension élargie qu'un parcours de travail peut se situer, comme peuvent se reconnaître les progressions et les impasses, les chantiers restés inachevés, les fronts de recherche qui valent d'être investis encore.

Une école de mise en scène ce serait cela : le lieu où les conditions matérielles et techniques seraient offertes à tout un chacun, metteurs en scène, dramaturges et comédiens, quel que soit son avancement dans le métier, de pouvoir se consacrer à expérimenter dans un exercice de plateau les méthodes de travail léguées par d'autres et qui témoignent de voies ouvertes, de questions ou d'hypothèses laissées en suspens. Les travaux d'études réalisés laissant, à leur tour, les traces des parcours pratiqués, observations, questions et hypothèses nouvelles. Ce serait le conservatoire des savoir-faire d'un métier.

Le terme de « conservatoire » est aisément associé à l'idée d'un certain « conservatisme ». Mais reproduire le geste ou la méthode n'implique pas que cette reproduction doive être mécanique en perdant jusqu'au souvenir de l'impulsion créatrice qui les a générés. La conservation est une opération de préservation pour assurer d'abord une transmission, et c'est cette capacité à transmettre qui fait qu'un art, comme tout autre savoir-faire, reste vivant. Car ce qui se transmet n'est pas seulement une procédure qui promet un résultat, ce qui se transmet c'est aussi la question initiale contenue dans la procédure, et vis-à-vis de laquelle une proposition n'est jamais que ponctuelle et forcément datée. Ce qui se transmet ce sont des jalons laissés par d'autres qui marquent soit des impasses dans lesquelles il n'est peut-être pas nécessaire de se perdre encore en cédant aux mêmes faux-semblants, ou qui indiquent des directions encore à entreprendre ; ce qui se transmet, c'est la vitalité d'un art en perpétuel transformation qu'il appartient à chaque génération de questionner et d'investir de ses forces propres.

Une école sans professeurs, une pédagogie sans cursus, une méthodologie de travail fondée sur l'imitation et sa critique, voilà le programme que nous suggère Brecht. Ce principe contredit celui d'une transmission verticale adossée à l'idée de programme tel que défini par Jules Ferry dans la refondation d'une école publique laïque et obligatoire à la fin du XIXe siècle et qui demeure aujourd'hui encore le paradigme de l'Éducation nationale. Reconnaissons que cette réforme libérale a transformé en profondeur la société sur le plan social, économique et politique en participant pleinement à républicaniser la nation dans la séparation de l'école et de l'Église. La conception d'un programme unique était la garantie de l'émancipation de l'individu en donnant accès aux connaissances qui sont communes et

indispensables à toutes et tous. Pour autant, ce modèle d'enseignement qui nous semble aller de soi aujourd'hui tant il est encore le socle de la pédagogie scolaire en France, n'est qu'une option parmi d'autres. Le mode d'apprentissage traditionnel est bien différent : c'est l'apprenti qui choisit le maître sous l'autorité duquel il veut se mettre en apprentissage parce qu'il reconnaît chez lui le savoir dont il a besoin. Ce mode d'apprentissage est encore celui des Compagnons du Devoir par exemple[76]. Pendant six à huit années, l'apprenti se déplace d'une région à l'autre en France pour acquérir les savoir-faire qu'il se choisit, aucun parcours n'est identique à un autre et nul, à la place de l'apprenti, ne peut décider des étapes de son Tour. Il faut se souvenir que notre métier de théâtre a sans doute davantage à voir avec ce mode ancien de l'apprentissage et du compagnonnage qu'avec celui de l'Éducation nationale.

2. Une tentative : L'Unité d'étude des écoles de mise en scène

Et puisqu'il n'y avait pas d'école en France fondée sur ce postulat de l'étude des écoles de mise en scène et d'interprétation, j'ai mis en place une structure afin d'entreprendre l'étude des œuvres par lesquelles j'estimais nécessaire de faire, pour moi-même, le détour. J'ai constitué un groupe de travail réunissant actrices et acteurs, metteurs et metteuses en scène et universitaires de ma génération, et ensemble, nous nous sommes aventurés à remonter la trace de certains de nos aînés. L'Unité d'étude des écoles de mise en scène n'a été ni une école, ni un organisme de formation, mais seulement une conjugaison d'intérêts communs pour l'exercice. Notre groupe a fonctionné dans une géométrie variable sur le principe d'une entière gratuité. Nous nous réunissions à mi-temps, en matinée, pour des sessions de deux à trois mois, en se donnant à chaque fois un objet d'étude bien défini. Le seul cadre que j'avais fixé était que ce travail devait trouver refuge dans des théâtres. Nous avons été accueillis par Brigitte Jaques et François Regnault au Théâtre de la Commune d'Aubervilliers, par Nicole Gautier au Théâtre de la Cité Internationale de Paris, par Serge Bouillon au Centre de Formation Professionnel des Techniciens du Spectacle de Bagnolet (CFPTS). Sur les cinq années de ce parcours d'étude, nous nous sommes consacrés à l'expérimentation du *Système de la psycho-technique*, de la *Méthode des actions physiques* et de *l'Analyse en actions* de Stanislavski ; à l'exercice du modèle sur *Le Cercle de craie caucasien* et au théâtre didactique de Brecht ; à la diction du vers français. Aucun plan d'ensemble pré-établi mais un parcours, chaque étape appelant son développement dans une suite. Le principe ordinaire de travail était fondé sur une expérimentation autodidacte et collective, c'est-à-dire sur celui d'un cercle de travail réuni autour d'un maître absent. Et parfois, nous avons fait appel aux personnes les plus à même de nous éclairer dans une passe difficile : Peter Palitzsch[77] et Philippe Ivernel[78] à la rencontre de Brecht ; Anatoli Vassiliev pour la troisième méthode de Stanislavski ; Michel Bernardy[79] pour le vers français.

[76] https ://www.compagnons-du-devoir.com, consulté le 25-04-2022

[77] PALITZSCH Peter (1918-2004), metteur en scène allemand, assistant de Bertolt Brecht au Berliner Ensemble.

[78] IVERNEL Philippe (1933 - 2016), traducteur français, spécialiste de Brecht, du théâtre allemand et du théâtre d'intervention

[79] BERNARDY Michel, homme de théâtre, professeur de langage au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de 1972 à 1994

CHAPITRE 3. LES TROIS ÉTATS DE L'ÉCOLE STANISLAVSKIENNE

De toutes les investigations menées au sein de l'Unité d'étude des écoles de mise en scène, c'est sans doute l'étude des propositions de Stanislavski qui fait colonne vertébrale, c'est à partir d'elles que l'on peut le mieux situer les développements soutenus par d'autres écoles, repérer les écarts et les oppositions, les impasses et les zones blanches dans un tableau d'ensemble. Nous ne présenterons pas ici une analyse des différentes méthodes que Constantin Stanislavski élabora et qui furent développées par plusieurs générations de metteurs en scène, de pédagogues et d'acteurs de la scène russe et soviétique sur la période d'un siècle entier. Du moins quelques citations permettront de repérer les directions de recherche entreprises. À cette échelle de haut survol, la cartographie révèle un dessin d'ensemble et laisse deviner une orientation. C'est le repérage de ce mouvement que nous nous proposerons comme sens de lecture.

1. La méthodologie de Stanislavski

Lorsque Stanislavski entreprend de déchiffrer l'énigme du jeu de l'acteur, lorsqu'il se propose d'identifier les facteurs qui déterminent la qualité d'une interprétation, la tâche semble incommensurable et, hormis le talent naturel, aucune explication rationnelle ne semble pouvoir rendre compte du succès de tel ou telle grand acteur ou actrice. Et justement, lui, ne se sent pas particulièrement doué, il peine et veut comprendre. De grands interprètes donnent des leçons particulières, écrivent leurs mémoires et livrent bien quelques « trucs » du métier. Comme il le raconte dans *Ma vie dans l'art*[80], Stanislavski jeune homme s'entretient et correspond avec les grands acteurs de son temps. Mais rien de très probant, rien de très objectif dans ces bons conseils.

L'audace de Stanislavski est d'appliquer une méthodologie qui se veut scientifique à une discipline artistique. Cette approche l'amène à considérer que l'on ne peut commencer à se repérer dans cet inextricable écheveau qu'en posant des distinctions, en séparant artificiellement, en isolant l'un ou l'autre des facteurs et en ne conduisant une expérimentant que sur un seul des termes à la fois.

Lorsqu'il est en jeu, l'acteur est mobilisé dans la totalité de ses moyens. Il est simultanément actif psychiquement, dans son corps et à travers sa parole. Mais dans le

[80] STANISLAVSKI Constantin, *Ma Vie dans l'art*, trad. Denise Yoccoz, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1999

temps de préparation du rôle, en répétition ou dans des travaux d'étude, le comédien et le metteur en scène peuvent prendre le temps de décomposer les termes du jeu. Ouvrir le mystère de l'interprétation, c'est tenter de décomposer, un à un, les facteurs qui pourront amener l'acteur à recréer sur scène la vie d'un rôle. Et c'est seulement en isolant le terme sur lequel portera l'expérience que l'on pourra évaluer les effets produits par telle ou telle intervention. De là, on pourra modifier à volonté les procédures en ne perdant jamais de vue l'enchaînement des causes et des effets. Identifier, distinguer, isoler le facteur déterminant, voilà la première opération qui définit un cadre de travail voulu comme expérimental, et c'est aussi la condition du caractère reproductible de l'expérience, c'est-à-dire finalement, de sa maîtrise et de sa transmission.

Le second point méthodologique dans la démarche de Stanislavski, et qui est directement conséquent du premier, pourrait se nommer « le principe de soustraction ». Afin de produire une distinction manifeste, afin d'être en mesure d'isoler le terme dont on prétend observer les lois organiques de comportement et de réactivité, Stanislavski se propose d'en soustraire un autre qui lui est ordinairement associé. Ce principe de soustraction, fondé sur une restriction du champ d'activité, vise à conditionner une prise de conscience par l'acteur des moyens expressifs qui sont les siens en affinant l'attention qu'il pourra porter, séparément, à l'un ou l'autre des termes de l'action. Le pari de Stanislavski, c'est qu'en obligeant l'acteur à ne plus travailler que dans un seul des registres de l'action, psychique, physique ou verbale, il puisse ouvrir, développer et maîtriser, comme par compensation et dans un entraînement régulier, tout son potentiel expressif. Stanislavski saura faire varier ce principe en le déclinant dans des exercices et jusque dans les protocoles de répétition qu'il organise. Ainsi, on pourrait dire que le recours à la suggestion du « quatrième mur » par laquelle il cherche à préserver l'intimité des acteurs en jeu, c'est : le plateau moins la présence du public. Les répétitions de la pièce *Un mois à la campagne* d'Ivan Tourgueniev en 1909 durant lesquelles il demande aux acteurs de ne chuchoter qu'à peine leur texte de façon à rester centrés sur la vie psychique de leur personnage, c'est : la ligne intérieure des sentiments, moins son extériorisation. De même, l'entraînement à la manipulation d'objets invisibles que Stanislavski considérait comme la gymnastique élémentaire de l'acteur dans la méthode des actions physiques, c'est : le contact avec l'objet, moins l'objet.

2. Le système de la psycho-technique

Dans son ouvrage pédagogique *Le Travail de l'acteur sur lui-même*[81], Stanislavski expose les principes du système de la psycho-technique. Le texte met en scène Stanislavski-Torstof en pédagogue conduisant un groupe de jeunes acteurs sur une période d'apprentissage de deux années. La première année est consacrée à l'étude des moyens psychiques et physiques de l'acteur ; la seconde, à la préparation d'un rôle. D'un chapitre à l'autre, Torstof propose un exercice que les élèves expérimentent, puis il revient sur les difficultés et réussites éprouvées et en dégage un point de théorie. L'ensemble de l'ouvrage expose les principes fondamentaux et les visées du système.

[81] STANISLAVSKI Constantin, *Le Travail de l'acteur sur lui-même*, publié en français en 2 volumes : *La Formation de l'acteur*, trad. Elisabeth Janvier, Pygmalion, 1986 et *La Construction du personnage*, trad. Charles Antonetti, Paris, Pygmalion, 1997

Torstof - C'est dans de tels moments de réussite que nous reconnaissons l'art de vivre son rôle. Cet état de profonde exaltation, alors que de tout votre corps, de vos mains et vos yeux, vous vous tendiez comme pour saisir quelque chose qui allait vous échapper, vous ne vous en souvenez pas ?

Kostya - Maintenant que vous me dites ce que j'ai fait, il me semble que je m'en souviens.

T. - Alors sans moi, vous n'auriez jamais été capable de comprendre la façon dont vos sentiments se sont exprimés sur la scène ?

K. - Non, je l'admets.

T. - Vous vous êtes donc laissé guider par votre subconscient, par votre intuition. Ce qui peut arriver de mieux pour un acteur c'est d'être complètement pris par son rôle. Involontairement, il se met alors à vivre son personnage, sans même savoir ce qu'il ressent, sans penser à ce qu'il fait, guidé par son intuition et son subconscient. Malheureusement, c'est une chose qui ne dépend pas de soi. Notre conscient ne peut pénétrer dans le domaine du subconscient. Même s'il y parvient, le subconscient, devenant alors conscient, disparaît.

K. - C'est une gageure. Seul le subconscient peut nous procurer l'inspiration dont nous avons besoin pour créer. Mais ce n'est que grâce au conscient, semble-t-il, qui par principe le supprime, que nous pouvons utiliser le subconscient.

T. - Heureusement il y a une issue. Il suffit d'employer un moyen détourné. Il y a dans l'esprit humain certains éléments accessibles qui dépendent de la conscience et de la volonté, et qui, à leur tour, sont capables d'agir sur les processus psychologiques involontaires.

Il existe une technique spéciale qui permet d'utiliser le subconscient dans le travail de création. Il s'agit de laisser à la nature le soin de tout ce qui est, au sens large du mot, subconscient, et de nous en tenir à ce qui est à notre portée. Lorsque l'intuition et le subconscient apparaissent dans notre travail, nous devons savoir ne pas les contrarier.

On ne peut pas constamment créer avec l'aide du subconscient ou de l'inspiration. Il n'existe pas pareil génie. C'est pourquoi vous devez apprendre avant tout à créer consciemment et avec beaucoup de justesse, car c'est le meilleur moyen d'ouvrir la voie à l'épanouissement du subconscient, et par là, à l'inspiration. Plus vous aurez dans votre jeu de moments de création conscients, plus vous aurez de chances de trouver l'inspiration[82].

« L'art de vivre son rôle », pour bien saisir la nouveauté radicale de la proposition de Stanislavski, il faut se remettre en mémoire que sur toutes les scènes d'Europe, l'art du comédien au XIXe siècle est un art de la représentation codé. Le sentiment, l'émotion, trouvent leur transcription conventionnelle dans un geste, une posture, une orientation du regard. La diction, elle aussi, est prise dans une forme, c'est l'art de la déclamation. Sans doute, la tragédie est-elle le genre où l'interprétation formelle est la plus marquée, mais les acteurs du vaudeville, de l'opérette ou du théâtre naturaliste sont tout aussi empruntés. L'interprétation des acteurs du cinéma muet jusque dans les années 1930 donne une idée assez explicite de ce que pouvait être l'interprétation de cette époque. Mais représenter le personnage sous les conditions d'un code n'implique pas pour autant que l'acteur soit vide de tout sentiment ni qu'aucune émotion ne soit partagée avec le public. Au-dedans de la contrainte formelle, l'acteur de talent trouve son inspiration et sa liberté.

Se proposer non plus de représenter mais de « vivre » le rôle apparaît donc comme une rupture absolument novatrice. C'est la première opération de soustraction : soit, le

[82] STANISLAVSKI Constantin, *La Formation de l'acteur,* trad. Elisabeth Janvier, Paris, Pygmalion, 1986, p. 25

personnage moins les codes de sa représentation. L'entraînement à l'activité psychique : c'est l'esprit, moins le corps, moins la parole.

> Torstof - Pour que votre jeu soit vrai, il doit être juste, logique, cohérent ; vous devez penser, lutter, sentir et agir en communion avec votre personnage.
>
> Lorsque vous prenez tous ces processus internes, et que vous les adaptez à la vie spirituelle et physique du personnage que vous incarnez, alors vous vivez votre rôle. C'est ce qui compte le plus dans votre travail de création. Lorsqu'un acteur vit son personnage, non seulement il ouvre la voie à l'inspiration, mais il parvient ainsi à réaliser l'un de ses principaux objectifs. Il ne s'agit pas d'exprimer uniquement la vie extérieure du personnage. Il faut encore y adapter ses propres qualités humaines, y verser toute son âme. Le but fondamental de notre art est de créer la vie profonde d'un esprit humain et de l'exprimer sous une forme artistique.
>
> C'est pourquoi nous commençons toujours par l'aspect intérieur du rôle, et cherchons à créer sa vie spirituelle en nous servant de ce procédé interne qui consiste à vivre le rôle. Et vous devez le vivre en éprouvant réellement les sentiments qui s'y rapportent chaque fois que vous le recréez[83].

L'acteur, d'un seul coup libéré de l'obligation de composer une représentation codée, reste seul face au personnage. Seul, dans toute la complexité et le potentiel de sa personne. Mais quels sont ses moyens, comment explorer et maîtriser des processus de création qui mobilisent à ce point sa personnalité intime ?

L'introspection de l'activité psychique de l'acteur que mène Stanislavski rejoint le grand enjeu médical de cette fin du XIXe siècle et des débuts du XXe : l'exploration de l'intériorité de la personne. Il est intéressant de noter cette convergence historique des travaux en science et en art autour de cette même exploration du subconscient, la recherche d'un passage du conscient vers le subconscient. Martine Néron, à qui l'on doit la traduction du second livre de Stanislavski *Le Travail de l'acteur sur le rôle - La Méthode des actions physiques simples*[84], a pris le temps de consulter dans la bibliothèque de la maison-musée Stanislavski les revues scientifiques auxquelles il était abonné et qui lui parvenaient de toute l'Europe. Les notes manuscrites en marge des articles publiés marquent à quel point les principes de sa recherche, l'élaboration d'exercices avec ses acteurs, la formulation même des concepts-clés de sa méthode, sont stimulés et soutenus par ce contact permanent qu'il entretient avec ses contemporains dans les domaines de la recherche médicale et scientifique. Cette mise en phase avec le monde scientifique conditionne aussi la qualité objective que Stanislavski veut donner à ses travaux. De fait, s'il est bien le premier à tenter d'ouvrir le mystère de l'interprétation, il veut le faire de façon rationnelle, en identifiant les facteurs déterminants, leurs causes et leurs effets, c'est-à-dire en étant capable d'intervenir sur le processus de création en modifiant les termes ou leur ordonnance, en sachant toujours sur quoi porte l'expérimentation afin de pouvoir en reproduire les processus et les effets. Les termes « méthode » et « système » ne disent pas un enfermement dans une procédure close sur elle-même ; ils qualifient simplement une démarche expérimentale que Stanislavski a voulu conduire objectivement, méthodiquement et de façon systématique,

[83] STANISLAVSKI Constantin, *La Formation de l'acteur, op. cit*., p. 27

[84] NÉRON Martine, traductrice du russe, spécialiste de l'école stanislavskienne, elle a traduit le second tome des écrits de Constantin Stanislavski *Le Travail de l'acteur sur le rôle - La méthode des actions physiques simples,* non publié à ce jour, document gracieusement mis à disposition par la traductrice ; elle est interprète d'Anatoli Vassiliev lors de plusieurs de ses réalisations en France, elle a traduit de lui *Sept ou huit leçons de théâtre*, Paris, P.O.L. 1999

parce que ces travaux se doivent d'être transmissibles et praticables par d'autres, c'est-à-dire capitalisés d'une génération à l'autre.

En ouvrant ce chantier, Stanislavski a bien conscience qu'une vie entière ne saurait suffire à faire toute la lumière sur les processus aussi subtils que complexes de l'art de l'acteur, et c'est pourquoi, dès l'origine, la démarche inclut les conditions de sa transmission.

3. La méthode des actions physiques

Si le but poursuivi par Stanislavski durant sa vie entière reste identique - amener l'acteur à vivre son rôle et faire naître en lui la vérité des sentiments - il n'hésite pas à réorienter entièrement le sens du cheminement pour y parvenir. Ainsi, après de longues années consacrées à chercher la voie d'accès au subconscient, il délaisse la prééminence accordée à l'activité intérieure, à l'action psychique - qui pose comme postulat que si un sentiment est éprouvé de façon juste et sincère, son expression le sera aussi - pour aborder le rôle du point de vue des actions physiques. Il s'agit désormais, non plus d'éprouver puis d'exprimer, dans une mobilisation de l'acteur qui irait de l'intérieur vers l'extérieur, mais d'agir d'abord en justifiant les motivations de l'action, et de là, faire naître le sentiment ; le vecteur s'inverse : de l'action au sentiment.

Dans une rencontre avec les étudiants de la faculté de mise en scène de l'Académie russe des arts du théâtre (GITIS) à la mi-mai 1938, soit quelques semaines avant son décès, il s'explique sur cette démarche.

> C.S. – Qu'est-ce que vous voulez savoir ?
>
> Un étudiant – Vos dernières recherches dans le domaine des actions physiques. Elles nous parviennent parfois de manière déformée. Nous voudrions être sûrs de bien comprendre. Nous aimerions l'entendre directement de vous.
>
> C.S. – Supposez un instant que je dise à mes acteurs : « s'il vous plaît, jouez-moi tel extrait de la pièce comme à la répétition d'il y a trois jours, et tel autre, comme vous l'avez ressenti la semaine dernière. » Pourraient-ils accéder à une telle exigence ? Bien sûr que non, car un sentiment, ça ne se fixe pas.
>
> Où trouver les ressorts intérieurs que l'on peut fixer ? Comment enregistrer une bonne fois pour toutes la partition du rôle ? Quelle ligne doit-on suivre ? Qu'est-ce qui est le plus facile à fixer ?
>
> Un étudiant – Il faut suivre la ligne de la vérité.
>
> C.S. – Si vous la sentez, suivez cette ligne. Je ne suis pas contre.
>
> Un étudiant – Peut-on suivre le chemin des actions physiques ?
>
> C.S. – Ses muscles, on peut leur donner des ordres et les diriger. Si on cherche le moyen le plus simple pour éveiller et fixer un sentiment, on tombe avant tout sur l'action.
>
> Si je vous demande : comment vous sentiriez-vous en telles ou telles circonstances ? Pourriez-vous définir vos sentiments, votre état ?
>
> C'est difficile. On ne touche pas aux sentiments. Mais à la question : « Qu'auriez-vous fait, comment auriez-vous agi, vous-même, en termes d'actions physiques dans telles et telles circonstances ? » Là, vous pourriez me répondre. Dès que vous vous placez dans les conditions proposées par la situation apparaissent des pulsions à agir, et par là même, vous éveillez les sentiments.

> […] Avant, nous découpions le rôle en morceaux. On vous distribue un rôle, vous le découpez : un morceau, un trait, un morceau, etc. Qu'est-ce que cela représente ? Une analyse qui vient de la tête, bien peu du cœur. Le découpage, c'est un gros travail cérébral. Pour faire agir la nature créatrice la plus organique de l'acteur, nous sommes passés aux actions physiques[85].

« Qu'auriez-vous fait, comment auriez-vous agi, vous-même, en termes d'actions physiques dans telles et telles circonstances ? » Si la méthode des actions physiques marque un renversement dans l'ordonnance des étapes de travail, elle est aussi significative d'une autre transformation majeure : l'effacement de la notion de personnage au profit de la personne de l'acteur. Le personnage n'est plus une figure qu'il s'agirait d'approcher et d'incarner ; la seule ressource dont l'acteur dispose pour investir la fiction de l'auteur, c'est lui-même. C'est la seconde soustraction : soit, les circonstances proposées, moins le personnage. L'entraînement aux actions physiques : c'est l'esprit, le corps, moins la parole.

3. L'analyse du texte en actions

À la fin de la rencontre avec les étudiants du Gitis, Stanislavski suggère une autre voie de travail qu'il n'a encore qu'ébauchée mais dont il indique déjà les orientations. Après l'action psychique et l'action physique, le troisième terme de l'action doit tout naturellement trouver sa place : l'action verbale.

> C.S. – De même que l'action physique se transmet et se réalise par les muscles du corps, de même la parole transmet et réalise un autre type d'action par la langue. À présent, nous étudions l'action physique. L'étude de l'action verbale n'en est qu'à ses balbutiements, parce qu'elle est très difficile. Il est très dur de commencer à agir par le mot. Tous les objectifs atteints jusqu'à présent par les actions physiques devront désormais être réalisés par la parole seule. C'est pourquoi, à la prochaine étape de notre étude, il nous faudra faire asseoir les élèves, afin qu'ils jouent toute la pièce ainsi. Tout le travail effectué sur la ligne des pulsions intérieures, nous devrons la traduire en actions verbales. Et lorsque nous aurons achevé ce travail, alors seulement nous pourrons donner une forme au spectacle[86].

C'est à Maria Knebel, son assistante des dernières années, qu'il confie la tâche de poursuivre cette voie de recherche. Les problèmes du « verbe artistique » et de « l'action verbale » sont pour elle le point de départ d'une approche encore nouvelle du processus de création. Titulaire de la chaire de mise en scène au Gitis dans les années 1950/1970, Knebel développe avec ses étudiants la proposition laissée en legs par le maître et nomme ce processus : « Méthode de l'étude », ou « Analyse du texte en actions ». Elle y forme toute une génération de metteurs en scène qui assureront le renouveau de la scène soviétique des années 1970. Anatoli Vassiliev fut l'un de ses derniers élèves.

> Que faut-il faire pour que le texte de l'auteur devienne « nôtre », organique, indispensable et le verbe un outil au service de l'action ?
>
> Stanislavski propose d'étudier le mouvement des pensées des personnages jusqu'à ce qu'il devienne possible de les exprimer avec nos propres mots. Lorsqu'on comprend exactement ce

[85] STANISLAVSKI Constantin, *La Vérité et la foi*, cité par J.N. Vinograskaïa, Paris, revue *Théâtre en Europe* n° 18, Septembre 1988, p. 43
[86] *Ibid*., p. 44

dont il parle, il devient en effet possible d'exprimer la pensée de l'auteur sans connaître le texte.

Stanislavski écrivait : « Il y a des pensées et des sentiments que vous pouvez exprimer avec vos propres mots. L'essentiel est en eux, non dans le texte. La ligne du rôle suit le sous-texte, non le texte lui-même. Mais les acteurs ont la paresse de creuser jusqu'aux couches profondes du sous-texte, et pour cette raison, préfèrent « glisser » sur une parole extérieure, formelle, que l'on peut prononcer mécaniquement, sans user son énergie à creuser jusqu'à l'essence elle-même. »

Il disait que le secret de sa méthode consistait en ce que, durant une période, il interdisait aux comédiens d'apprendre le texte, ce qui les sauvait d'un bachotage formel et insensé et les obligeait à plonger dans l'essence du sous-texte, à suivre sa ligne intérieure. En cas d'apprentissage purement machinal du texte, les mots perdent leur sens réel, se métamorphosent en « une gymnastique mécanique », en « une émission par la langue de sonorités apprises par cœur ». Mais quand un acteur se prive des mots de l'auteur, n'ayant plus rien derrière quoi se cacher, il se met involontairement à suivre la ligne de l'action. Et utilisant ses propres mots, il comprend que la parole est inséparable des buts visés et de l'action[87].

C'est la troisième soustraction : soit, la pièce de l'auteur, moins le texte. L'attention à l'action verbale : c'est l'esprit, la parole, moins le corps.

En centrant son attention sur le verbe, Stanislavski procède aussi à un autre déplacement. Les deux premières méthodes s'intéressaient à la préparation du rôle par le comédien dans une démarche d'abord individuelle. Donner une place centrale dans le processus de création à l'action verbale, c'est aussi donner toute son importance à la notion de dialogue, c'est-à-dire, au face à face avec le partenaire. Or, si l'on considère le dialogue dramatique sous l'angle du conflit qui le sous-tend, centrer l'action sur le verbe, c'est centrer la dynamique du jeu sur l'étude de ce conflit.

Dans l'histoire du théâtre russe, il n'est pas de personnalité d'ampleur qui n'ait réfléchi à la grande force, à l'effet que peut avoir le verbe. Pas une qui n'ait cherché le moyen de faire que le verbe sur scène soit plein de vérité, imprégné de sentiment sincère, empli d'un contenu social significatif.

Si justes que soient les remarques des représentants de la scène théâtrale russe sur la nature du verbe dans l'art théâtral, aucun d'entre eux n'a forgé une théorie de la parole.

Le système de Stanislavski ne se contente pas de nous faire découvrir les lois objectives du discours scénique. L'idée essentielle du système est que la parole sur scène constitue l'action principale. Il met en place une chaîne continue d'habitudes et de procédés pédagogiques qui permettent consciemment à l'acteur de se rendre maître de la parole de l'auteur, de faire que le verbe soit actif, agissant, orienté vers un but et plein de vie[88].

Du jeu conventionnel à la recherche d'une vérité intérieure, de la visualisation des faits et gestes du personnage à l'implication personnelle de l'acteur dans les circonstances proposées, du texte de l'auteur à l'improvisation en études, du souci de soi au face à face

[87] KNEBEL Maria, *L'Analyse-Action. Principes généraux de l'analyse par l'action*, trad. S. Poliakov, S. Vladimirov, N. Struve, Arles, Actes Sud-Papiers, 2006, p. 53
[88] *Ibid.,* p. 129

avec le partenaire, du ressenti intérieur à l'action physique, de la parole mécanique au verbe agissant, quel dessin d'ensemble révèle donc l'étendue de ces champs d'expérimentation ?

Il faut souligner que s'il y a, à l'intérieur du *Système* de Stanislavski, des déplacements d'une problématique à l'autre, s'il y a progression vers d'autres tentatives parce qu'elles semblent pouvoir résoudre une question nouvelle ou répondre à une aspiration reformulée, chacune de ces problématiques reste parfaitement fondée et potentiellement productive. L'ouverture de nouveaux champs d'investigation s'est faite dans une certaine chronologie ; pour autant, nous devons nous garder d'en faire une lecture linéaire qui verrait dans cette évolution une progression qualitative. Le *Système* propose un repérage, une mise à plat des moyens de l'acteur et il n'y a pas de prééminence d'un terme sur l'autre. L'exercice de l'étude n'est pas, en soi, plus intéressant que la construction de la ligne des actions physiques du rôle ; la capacité de diriger son activité psychique n'est pas moins difficile à maîtriser, ni moins passionnante à exercer, que la capacité à éprouver la puissance effective du verbe. Il aura fallu un siècle entier d'expérimentations et de créations pour que Stanislavski, et avec lui toutes celles et ceux qui se sont vouées à cette entreprise, identifie les processus qui régissent les trois termes de l'action psychique, physique et verbale. La reconnaissance de ces trois natures de l'action marque la géographie élémentaire de l'art de l'acteur et de la mise en scène, elle est le legs précieux que nous devons nous approprier ; comme aussi bien, ces trois termes de l'action indiquent des fronts de recherche qui restent ouverts et qu'il nous appartient d'entreprendre.

Conclusion de la première partie

La disparition progressive de l'idée de personnage

À l'épreuve du plateau, l'expérimentation des trois processus de création tels que formulés par Stanislavski laisse apparaître une orientation générale : du système de la psycho-technique à la méthode des actions physiques, puis des actions physiques à l'analyse du texte en actions, ce qui se transforme, c'est la relation de l'acteur au personnage.

Le concept de personnage existe d'abord bel et bien. L'acteur doit justifier toutes les circonstances proposées par l'auteur de façon à compléter, épaissir, donner chair et réalité à la figure du personnage dans toute sa complexion psychologique, et c'est ainsi que, peu à peu, il s'en approchera et lui insufflera la vie. L'acteur visualise littéralement des séquences entières de la vie du personnage, dans et hors des épisodes de la pièce. La création du personnage est une combinaison des trois imaginaires : de l'auteur, de l'acteur et du metteur en scène. Cette charge imaginaire, affective et émotionnelle, est une projection produite et affinée durant toute la période des répétitions, comme elle est vivifiée par l'acteur dans le moment du jeu en public. Le niveau de préparation du rôle qui mobilise la mémoire affective de l'acteur dit bien cet écart qu'il s'agit de combler : qu'est-ce qui dans ma propre vie, comme événement vécu, comme relation à l'autre, comme pensée ou sentiment, se rapproche, ressemble, à ce que vit le personnage ? Comment trouver en soi, ce qui est à investir de plus intime pour animer, de l'intérieur, un personnage qui m'est d'abord étranger ?

Cette voie est délicate et subtile. Car si, dans les conditions tout à fait protégées de la salle de répétition, l'acteur peut faire naître en lui un sentiment vrai, une réminiscence, qui lui ouvrira la voie vers l'état créateur, rien ne dit que ce fragile équilibre sera au rendez-vous tous les soirs à heure fixe devant une salle de 1 100 places comme l'était celle du Théâtre d'Art de Moscou. Cette recherche de connivence entre l'identité profonde de l'acteur et celle du personnage, poussée à son comble, peut aussi mettre en péril l'équilibre psychique de l'acteur qui paye de sa personne en s'aventurant sur le terrain des passions. Après avoir conduit cette expérimentation au plus loin, et n'y trouvant pas les points d'appui pour mener l'acteur sur la voie de la création organique, Stanislavski renverse la perspective et formule une nouvelle proposition : « Qu'auriez-vous fait, comment auriez-vous agi, vous-même, en termes d'actions physiques dans telles et telles circonstances ? [89]»

Ici, la référence au personnage disparaît. Et avec lui, toute cette charge arrière, toute antériorité à la situation dramatique que l'acteur se devait de vivifier. Reste l'acteur au présent des circonstances proposées. Cet allégement est considérable. La direction de l'attention change elle aussi. L'attention de l'acteur n'est plus tournée vers son intériorité, elle s'extravertit et cherche le contact avec la circonstance particulière et contingente, avec l'objet matériel, avec son propre corps - le corps, précisément, frontière entre intériorité et extériorité, surface sensible de perception tout aussi bien que manifestation de soi au monde. Le déplacement d'un pôle à l'autre ne renie en rien la valeur accordée à la vie intérieure de l'acteur. La dialectique corps/esprit, intérieur/extérieur, reste le cœur de la problématique. La question de Stanislavski est essentiellement pragmatique : dans quel sens cela fonctionne-t-il le mieux ?

Le décentrement principal de la troisième méthode est finalement la rencontre avec le partenaire, avec l'autre, comme l'aboutissement d'un processus de sortie de soi vers

[89] STANISLAVSKI Constantin, *La Vérité et la foi*, *op. cit.*, p. 43

l'extérieur. Le corps assis sur la chaise suggère une mise entre parenthèses de sa présence encombrante, invite à un allégement de soi. Bien sûr, le corps est mobilisé en tant qu'énergie active, mais il disparaît en tant qu'objet dont l'acteur devrait assumer l'énonciation. Reste deux personnes assises face à face et, entre elles, un conflit qu'elles vont devoir animer ensemble. Toutes les études ne sont pas nécessairement pratiquées assises, plus tard les acteurs se lèveront et développeront aussi leur jeu dans l'espace. Mais cette réduction des moyens à la seule possibilité d'agir d'abord à travers la parole marque un degré de plus dans l'effacement de toute corporéité, de toute image du personnage.

Même si on ne l'observe ici qu'au travers de l'école stanislavskienne, il semble qu'à l'échelle d'un siècle on puisse effectivement repérer la progressive disparition de la notion de personnage comme appui stable de la composition dramatique chez les auteurs et comme préoccupation centrale dans l'art de l'acteur. Que signifie cet effacement ? De quoi voulons-nous nous débarrasser ? Que voulons-nous faire apparaître de nous-mêmes qui ne pouvait advenir tant que la place était occupée par cet autre ? Je ne sais. Mais il est manifeste que la tendance ne cesse de s'accentuer. Le jeu déclaratif face au public, le refus des signes du costume, la déconstruction dramatique, la recherche d'un effet de réel au cœur de la représentation, en sont quelques-unes des manifestations contemporaines.

Une question laissée en suspens

À y regarder de près, la formulation de Stanislavski qui fonde la méthode des actions physiques « Qu'auriez-vous fait, comment auriez-vous agi, vous-même, en termes d'actions physiques dans telles et telles circonstances ? [90]» est une formulation antinomique. Les circonstances, du latin *circumstare* ou *circumstantia*, c'est « se tenir debout aux alentours, entourer » ou « ce qui se trouve autour »[91]. Il y a donc une action et des circonstances qui l'entourent et lui donnent son relief, voir qui la déterminent ou l'infléchissent. La fiction n'est jamais qu'un agencement de circonstances particulières qui influent directement sur la réalisation d'une action. Les deux dimensions se conjuguent, une action dans des circonstances particulières, pour produire un enchaînement d'événements se développant en une narration.

Les circonstances proposées par l'auteur, cet « autour de », c'est tout ce qui donne chair et consistance à la situation et à ses enjeux. Elles sont, par essence, fragmentaires dans l'écriture de la pièce, l'auteur n'en donne que des indices, ou les suggère seulement. Le metteur en scène et l'acteur vont les justifier, c'est-à-dire qu'ils vont s'enquérir d'informations concrètes afin d'apprécier le contexte social, politique et culturel de l'époque, les enjeux historiques qui se nouent au travers de l'intrigue, comme ils vont investir de leur intelligence, de leur imagination et de leur sensibilité l'enchaînement des décisions et leurs conséquences qui trament les relations entre les personnages. De l'une à l'autre des méthodes qu'il élabore, Constantin Stanislavski consacre toujours une part importante de son travail à justifier les circonstances dans la préparation de la pièce et des rôles jusqu'à demander aux acteurs de rédiger la biographie ou le journal intime de leur personnage. Et ce soin tout particulier apporté à la justification des circonstances dit bien à quel point cela représente pour lui le premier investissement dans le long processus qui doit mener l'acteur à vivre son rôle.

[90] *Ibid.*
[91] Centre national de ressources textuelles et lexicales, cnrtl.fr/étymologie, consulté le 03-06-2022

Or, le personnage n'existe que de façon narrative, il n'a d'épaisseur que dans les circonstances de la situation. L'action qu'il produit n'a, en soi, aucune valeur déterminée. Ce n'est que dans le contexte de telles ou telles circonstances que peuvent s'apprécier le sens et la portée de son acte. Les circonstances d'une situation sont donc ce qui donne valeur et consistance aux motivations qui poussent le personnage à agir. On pourrait dire que ce sont les circonstances qui produisent le personnage dans toute sa complexion psychologique.

De là, la formule « Que feriez-vous, de la part de vous-même, en termes d'actions physiques dans telles ou telles les circonstances ? [92]» laisse apparaître sa contradiction. Car se proposer d'agir « de la part de soi-même » à l'intérieur des circonstances proposées par l'auteur veut bien dire : se proposer d'agir soi-même à l'intérieur des conditions d'existence du personnage, s'investir tout entier, par intelligence, en imagination, de toute sa sensibilité de corps et d'âme, dans certaines circonstances proposées par l'auteur afin d'animer un personnage de fiction jusqu'à vivre soi-même dans le rôle.

En réalité, la notion de personnage, si elle n'est pas mise en avant dans la méthode des actions physiques, subsiste bel et bien. Si le détour par soi appelle une implication sans limites, reste que la finalité dernière de tout le processus aspire à l'incarnation du personnage. Et de fait, des trois processus de répétition élaborés par Stanislavski, la construction du rôle selon la ligne des actions physiques est sans doute la plus puissante, la plus irrésistiblement convaincante des méthodes qui mènent l'acteur à l'incarnation vivante du personnage. Donc, tout est bien et l'on pourrait s'en tenir là.

Oui mais voilà, le mot est lancé : « agir de la part de soi-même… ». La tentation est forte de soutenir la question. Pourrait-on agir au plateau « de la part de soi-même » ? Et ce personnage, que l'on avait cru escamoté et qui s'impose malgré tout, ne pourrait-on pas l'oublier un peu, pour voir ?

L'expérimentation au plateau des différents processus de jeu formulés par Stanislavski incite à prendre le relais pour tenter d'apporter une réponse à cette question laissée en suspens. Et puisqu'il semble qu'il y ait une impasse à vouloir « agir de la part de soi-même… » dans un texte narratif tout entier bâti sur le développement des circonstances d'une action qui, peu ou prou, donnent épaisseur à l'idée de personnage, pour déplacer la problématique et s'essayer à produire une action dans l'économie radicale de la notion de personnage, c'est-à-dire finalement dans l'abstraction de toute situation, hors de tout contexte narratif, on pourrait poser l'hypothèse d'un dialogue en soi, dont le seul lieu soit celui d'un conflit d'idées.

Supprimer toutes les circonstances d'une situation, ce serait supprimer tout ce qui est « autour », ce serait dissoudre la situation elle-même. En poussant au bout cette exigence, quand tout l'autour serait effacé, il ne resterait rien qu'un vide central : aucune situation imaginaire, aucun antécédent passé, aucune projection dans l'avenir. Rien que le présent d'un face à face, ici et maintenant. Rien que la situation réelle de cette rencontre. Des acteurs et un metteur en scène dans une salle de répétition. Des acteurs et un public réunis pour mettre en jeu un dialogue. Soit, le dialogue philosophique : un dialogue dans le conflit des idées, moins une situation narrative. L'opération de soustraction que le dialogue philosophique permet d'accomplir consiste donc à extraire le dialogue de toutes contingences circonstancielles déterminantes, de toute trame narrative, et donc, de toute

[92] *Ibid.*

possibilité d'une quelconque justification d'un comportement comme expression d'un arrière-plan conscient ou inconscient.

Le profit de cette opération, c'est que seul subsiste, au centre de cette table rase, la configuration d'un conflit que l'on pourra animer en justifiant les idées en présence pour ce qu'elles sont, en faisant jouer leur opposition pour les mettre en mouvement, et en menant la progression du conflit jusqu'à la rupture de son événement final, en toute clarté.

Le choix de Platon comme matériau pour entreprendre cette recherche est une suggestion d'Anatoli Vassiliev. Platon : soit, le théâtre, moins la narration. Au cours des deux sessions que j'ai pu faire avec Anatoli Vassiliev[93] nous avons abordé, sous sa direction, les principes élémentaires de l'étude selon la méthode de l'analyse du texte en actions en prenant comme support les pièces de Tchekhov *Oncle Vania* et *La Mouette*, puis quelques-unes des notions définissant l'action verbale prenant pour support quelques extraits du roman de Dostoïevski *L'Idiot*. À la suite de la seconde session, je me suis décidé à poursuivre cette recherche de façon autonome, dans un premier temps, en choisissant le texte de Luigi Pirandello *Je rêve, mais peut-être que non* puis, l'année suivante, en prenant le Livre I de *La République* de Platon.

Dans la même logique que celle qui avait présidé à la création de l'Unité d'étude des écoles de mise en scène comme cadre des sessions d'étude, j'ai mis en place un atelier libre afin de mener ce travail hors des contraintes de production. Avec un groupe d'acteurs, nous nous sommes réunis à mi-temps en plusieurs sessions de quelques mois. Notre atelier a été accueilli par Serge Bouillon au C.F.P.T.S. de Bagnolet et par Jean-Pierre Vincent au Théâtre Nanterre Amandiers.

Dans cette démarche de recherche et d'expérimentations autour du dialogue dans le conflit des idées, les dialogues de Platon occupent une place centrale et on peut les considérer comme l'école du genre. Afin de poser de façon concrète et précise les termes de cette hypothèse et de suivre les déplacements successifs qu'elle implique pour l'acteur comme pour le spectateur, j'ai tenu, sur la période des répétitions du *Gorgias* au Mucem, un cahier de laboratoire. C'est ce document qui nous permet maintenant de pousser la porte et d'entrer en salle de répétition.

[93] La première, à l'initiative de l'Unité d'étude des écoles de mise en scène, École d'art dramatique de Moscou au printemps 1995 ; la seconde, au CFPTS de Bagnolet à l'automne de la même année

DEUXIÈME PARTIE.

CAHIER DE LABORATOIRE 1

Méthodologie de répétition d'un dialogue philosophique

Introduction au Cahier de laboratoire

Le format d'un cahier de laboratoire

Le cahier de laboratoire est l'outil élémentaire de notation en usage dans tous les laboratoires de recherche scientifique. Même si les modes de consignation peuvent être très différents d'une unité de recherche à l'autre, le cahier répond aux mêmes exigences de traçabilité et, comme une seconde mémoire, contient toute l'information essentielle à la reproduction des manipulations réalisées. Outre la valeur juridique qui prouve ce qui a été fait ou ce qui n'a pas été fait par l'expérimentateur en cas de conflit judiciaire, le cahier a une valeur documentaire et, parce qu'il contient toute l'information nécessaire à la reproductibilité des expériences réalisées par l'auteur du cahier, il peut être confié à un nouveau technicien qui reprendra les expériences pour en vérifier les résultats ou donner une suite à une expérience laissée inachevée. Au sein d'un laboratoire, il s'agit de capitaliser et protéger un patrimoine intellectuel comme de professionnaliser les pratiques liées à la recherche. Au sein de la communauté scientifique, il s'agit de garantir le transfert des résultats de la recherche comme d'assurer la conformité des résultats dans une volonté d'unifier les bonnes pratiques en formalisant les relations entre les partenaires.

Le recours au format du cahier de laboratoire dans le champ de la création artistique peut s'envisager dans une perspective similaire comme un outil de capitalisation des savoir-faire et de partage d'expériences. Il s'agit ici d'accompagner un processus de recherche dans une exigence de clarté quant à la formulation des hypothèses directrices et des principes mis en œuvre pour les soumettre à l'essai puis d'évaluer les résultats obtenus.

Protocole de rédaction des cahiers

S'il existe un modèle ordinaire de notation d'un cahier le laboratoire, le champ disciplinaire de la recherche et le type de travaux pratiques mis en œuvre pour la mener conditionnent aussi sa rédaction. Dans le champ artistique, si les résultats sont peu quantifiables, du moins pouvons-nous tâcher de décrire un processus de travail et ce que nous en attendons. Voici le plan de notation que nous adopterons :

Une fiche descriptive

Numéro et titre du cahier de laboratoire, calendrier des sessions, objectif général de la recherche, constitution du groupe de travail.

Un chapitrage par opérations

Les sessions organisent une progression en suite d'opérations qui chacune s'attache à l'expérimentation d'un terme particulier de la recherche. Selon le terme abordé, le nombre de séances de travail pour traiter d'une opération est variable.

CAHIER DE LABORATOIRE 1

Méthodologie de répétition d'un dialogue philosophique
Texte d'étude : *GORGIAS*, *sur la rhétorique* de Platon

FICHE DESCRIPTIVE

Calendrier du laboratoire

Session 1 : 17 au 29 août 2020 - Résidence à la Ferme de La Fuye - Vienne
Session 2 : 7 au 18 septembre - Mucem Marseille
Session 3 : 28 septembre au 3 octobre - Mucem Marseille

Objectifs du laboratoire

- Établir les termes d'une méthodologie de la mise en jeu d'un dialogue philosophique sous les conditions de la création d'un spectacle.

- Préciser les différentes opérations du processus qui mène l'acteur à l'incarnation du conflit des idées.

Note

D'un point de vue technique, le travail du comédien pour prétendre à l'interprétation d'un dialogue philosophique demande de considérer le processus de création sous un jour neuf. Ce laboratoire est l'occasion de faire le point sur les termes qui déterminent les particularités de ce processus afin d'en dégager, si possible, une méthodologie de travail qui soit susceptible d'être mise en partage. Précisons d'emblée que si c'est un dialogue de Platon qui est choisi comme matériel pour ce laboratoire, la méthodologie de travail dégagée prétend être également valable pour tout dialogue philosophique, et plus largement encore, pour l'interprétation d'un dialogue dramatique du point de vue de son conflit d'idées.

Matériel

Gorgias, *sur la rhétorique* - Dialogues I à IV
Platon, traduction Stéphane Marchand et Pierre Ponchon
Les Belles Lettres, 2016

- Introduction : Socrate/Khéréphon/Gorgias/Polos (447-d/448-d)
- Dialogue 1 : Socrate/Gorgias (448-d/461-b)
- Dialogue 2 : Socrate/Polos (461-b/466-b)

- Dialogue 3 : Socrate/Polos (466-b/471-d)
- Dialogue 4 : Socrate/Polos (471-d/474-c)

Afin de se conformer à la constitution de notre groupe - trois hommes, une femme - le rôle de Khéréphon, distribué à Élise, est renommé Xénia. Par ailleurs, j'attribue le texte de Socrate dans le dialogue 2 (Socrate/Polos), à Xénia. Le fait qu'elle prenne en charge un dialogue entier fait exister davantage sa position d'apprentie qui s'essaye à conduire par elle-même un examen (le seul dialogue d'ouverture avec Polos est bien court).

Le groupe constitué

Mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
attachée de production, costumes : Fabienne Jullien

Jean-Luc participe aux travaux de la compagnie depuis trois ans, il a précédemment joué deux dialogues de Platon (*Hippias majeur* ; *La République* - Livre I) ; il sera Polos.

Élise est une jeune comédienne tout juste sortie de sa formation universitaire (Licence Arts du spectacle Université d'Aix-Marseille) que j'ai eu l'occasion de la diriger sur la double création universitaire *La Dispute*, Marivaux suivie de *Nœuds* de Ronald Laing. Elle n'a jamais abordé le travail sur un dialogue philosophique ; elle sera Xénia.

Éric est un comédien marseillais, c'est notre première rencontre au plateau, il n'a jamais abordé le travail sur un dialogue philosophique ; il sera Gorgias.

Boun Sy est un compagnon de travail de longue date, il a participé à la plupart des créations de la compagnie ; il sera Socrate.

Fabienne est comédienne et administratrice de la compagnie, elle est impliquée dans la conduite des ateliers de pratique artistique ; elle est occasionnellement costumière sur les créations.

PREMIÈRE OPÉRATION : DISSOCIER LES TERMES DE L'ACTION

Objectifs

- Établir la possibilité de dissociation des termes de l'action.
- Expérimenter la possibilité pour l'acteur de conduire l'action du seul point de vue de la parole.

Séance 1 - Distinction et dissociation des termes de l'action

1. Problématique de l'action

La question initiale qui sous-tend les différents essais que j'ai pu faire sur le répertoire des dialogues philosophiques porte sur l'hypothèse elle-même : un dialogue de Platon, et en général un dialogue philosophique, est-il propre à la scène, peut-on en faire théâtre ? Sur le versant du théâtre, on ne saurait se satisfaire de rendre un dialogue philosophique sur le mode de la « conversation intelligente ». S'il y a là un matériau propre à faire théâtre, c'est un matériau de jeu, c'est-à-dire susceptible d'être le support d'une action. La question centrale est donc : comment, et où, peut-on situer l'action dans un dialogue philosophique ? De quelle sorte d'action s'agit-il ? Comment les acteurs peuvent-ils mener cette action ?

Étant entendu qu'aucun des repères habituels ne sont ici d'un quelconque secours, rien de connu qui puisse susciter le jeu : ni situation, ni circonstances, ni prémices d'un personnage. Pour nous en tenir aux seuls dialogues de Platon, s'il y a bien toujours une situation posée et une présentation de différents protagonistes (par exemples : dans la Villa du vieux Céphale sur le port du Pirée pour *La République* ; en promenade à l'extérieur des remparts d'Athènes pour *Phèdre* ; au gymnase pour *Charmide*), ce n'est jamais qu'une toile de fond. Les personnages, quant à eux, n'ont pas à proprement parler d'épaisseur psychologique sur laquelle on pourrait fonder un processus d'incarnation, il s'agit plutôt d'une distribution du dialogue en identités distinctes. La création littéraire, ou philosophique, de la figure de Socrate par Platon s'inspire du Socrate historique mais il n'y aurait pas plus de sens à vouloir fonder une interprétation sur cette figure qu'il y en aurait à vouloir représenter scéniquement les lieux évoqués.

1.1. L'action physique simple

Pour répondre à ces questions, commençons par se redire ce qu'est une action et, pour cela, faisons un pas en arrière. C'est en élaborant la *Méthode des actions physiques* que Stanislavski a le mieux mis en évidence les lois qui régissent la notion d'action, c'est à ce niveau qu'elle est la plus concrète et la plus simple à saisir.

> La notion d'action (*deistvie*), est la clef de voûte du Système. L'action tend à prévaloir sur l'émotion vers la fin du parcours de Stanislavski dans les années trente. Renvoyant au origines du mot grec(*drama* = action), Stanislavski indique qu'outre l'action « physique », il existe l'action verbale et l'action intérieure, psychologique. L'action se distingue du mouvement. Regarder et écouter sont des actions. L'action doit être exécutée sans penser au résultat et en suivant une ligne intérieure précise : l'objectif. Stanislavski ne tolère aucune action gratuite exécutée « en générale ». Toute action est motivée (au nom de quoi la réalise-t-on ?), justifiée de l'intérieur, logique, efficace, accomplie jusqu'au bout. L'acteur doit trouver la vérité de l'action et y croire. Il fait sienne les actions de l'auteur dans la pièce, crée des analogies à partir de sa propre conscience, de son vouloir, de ses sentiments et émotions, de la logique ; mais il agit toujours en son nom propre.
> L'action se heurte à la contre-action (ou réaction) qui renforce et génère de nouvelles actions. Cette confrontation est dynamique[94].

Une action physique simple suppose donc : une intention, une décision, un objet, un enchaînement de gestes décomposant l'action en une ou plusieurs séquences, la réalisation d'un objectif, la vérification d'un résultat tangible. Une action s'applique à un objet qu'elle prétend transformer, ou du moins, qu'elle tente de transformer.

Sauf contrainte, il n'y a aucune difficulté à accomplir une action physique simple et n'importe qui peut se proposer à lui-même d'aller ouvrir une fenêtre et, pour cela : se lever, marcher jusqu'à la fenêtre et l'ouvrir. La transformation de l'objet (la fenêtre est maintenant ouverte) marque la fin de la séquence. De même, n'importe qui peut accomplir cette séquence de gestes à volonté, au signal donné et en un temps donné. Une action se décompose en une série de gestes qui, dans leur enchaînement, réalisent une séquence cohérente. Dans une séquence, on peut déceler un geste parasite ou superflu que l'on peut soustraire de l'enchaînement ; inversement, on peut ajouter un geste supplémentaire pour parfaire l'enchaînement. On peut s'entraîner à accomplir un enchaînement dans la fluidité de son mouvement, notre corps dispose d'une mémoire musculaire réflexe, et un enchaînement maîtrisé s'accomplira, libéré d'un contrôle volontaire. Les actions physiques s'inscrivant dans un monde matériel de corps et d'objet, les verbes qui les commandent sont toujours des verbes concrets, immédiatement compréhensibles et faciles à mettre en œuvre.

Un dialogue philosophique, précisément parce qu'il se développe en dehors de tout conditionnement de situation et de circonstances, ne saurait s'entreprendre dans une démarche de travail fondée sur les actions physiques. Malgré tout, c'est bien notre capacité à produire une action qui sera la condition pour qu'il y ait théâtre ou pas. Nous devons donc voir comment déplacer le terme de l'action, de sa condition physique à sa dimension verbale.

---

[94] AUTANT-MATHIEU Marie-Christine, *La ligne des actions physiques. Répétitions et exercices de Stanislavski*, Paris, L'Entretemps, 2007, p. 331-332

1.2. L'action verbale

La question est donc double : cette acceptation du terme « action » est-elle transposable du corps à la parole ? Si oui, quel type d'action un dialogue conceptuel peut-il proposer à l'acteur ?

Une des réponses possibles à cette question nous est suggérée par Luigi Pirandello. Dans la pièce en un acte *Je rêve, mais peut-être que non* sur laquelle j'ai travaillé il y a quelque temps, une jeune femme s'assoupit sur le canapé de son salon et, dans son rêve, « L'Homme en habit », son amant, sort de sous le canapé. Il vient lui dire qu'il comprend parfaitement, qu'en amour, on puisse ne plus aimer mais demande, qu'alors, on ait la franchise de le dire. On comprend vite qu'il se sait délaissé par la jeune femme pour un autre amant et qu'il veut obtenir d'elle qu'elle le lui dise. Lisons un extrait du dialogue final entre « L'Homme en habits » et « La Jeune femme ».

> La Jeune femme - Pour ne pas t'obliger à des dépenses que, je le savais, tu n'aurais pas pu te permettre, j'ai renoncé, oui j'ai renoncé effectivement, tu ne peux même pas imaginer à combien de choses !
>
> L'Homme en habits - Je l'imagine, je l'imagine parfaitement !
>
> La Jeune femme - Cela t'a semblé naturel ?
>
> L'Homme en habits - Oui, puisque tu m'aimais…
>
> La Jeune femme - Eh bien moi, cela m'a mise en colère !
>
> L'Homme en habits - Que cela m'ait semblé naturel ?
>
> La Jeune femme - Oui. Que parce que je t'aimais, je ne devais plus rien désirer ! Et alors exprès, l'autre soir, en passant devant la vitrine de ce bijoutier, exprès, oui, j'ai voulu être cruelle.
>
> L'Homme en habits - Et tu crois que je ne m'en suis pas aperçu ?
>
> La Jeune femme - Tu as pensé que j'étais cruelle ?
>
> L'Homme en habits - Non. Que tu étais une femme.
>
> La Jeune femme - (Se frappant un genou du poing et se levant) - Encore ! Est-ce que vous ne comprenez pas que c'est votre faute à vous autres hommes si les femmes sont ainsi, que c'est à cause de cette opinion que vous avez d'elles ? Oui, que c'est votre faute si elles sont cruelles ; votre faute si elles vous mentent ; votre faute si elles vous trompent ?
>
> L'Homme en habits - Doucement, doucement… Pourquoi t'emporter ainsi, crois-tu que je ne m'aperçoive pas maintenant que tu es en train de te chercher un prétexte pour te fabriquer de toute manière une raison ?
>
> La Jeune femme - Se retournant brusquement - Moi ?
>
> L'Homme en habits - Oui, toi. De quoi t'étonnes-tu ? [95]

Au paroxysme du conflit, l'homme dit : « Pourquoi t'emporter ainsi, crois-tu que je ne m'aperçoive pas maintenant que tu es en train de te chercher un prétexte… ». Ce moment du dialogue est un moment de rupture. D'un seul coup, l'homme change de niveau

[95] PIRANDELLO Luigi, *Je Rêve, mais peut-être que non*, La Chaux-de-Fonds, édition du Théâtre Populaire Romand, coll. « Masques nus », 1994, p. 55-56

d'énonciation du langage, il ne répond plus argument contre argument, « c'est votre faute si les femmes vous trompent… », il n'écoute plus ce que dit la femme, mais il déchiffre ce qu'elle cherche à « faire » en disant cela. Il passe d'un niveau d'écoute du « sens » énoncé dans la phrase, à un niveau d'écoute de « l'action » qui la sous-tend. Le fait de déclarer ce changement de niveau de lecture de leur dispute a pour effet de l'arrêter net. En deçà des arguments, un autre signifiant est mis à jour qui démasque la jeune femme. « Se retournant brusquement : Moi ? - Oui, toi ». Aucun argument ne tient plus en face de cet autre langage, le discours est tout de suite dévalué en verbiage face à un comportement qui, lui, relève d'un acte. Et la question n'est pas de savoir si l'interprétation qu'en fait l'homme est juste ou pas, ce qui nous intéresse, c'est cette seule possibilité d'un changement de ligne d'énonciation et de lecture au travers du langage.

Le langage verbal a donc une épaisseur au-dedans de laquelle il est possible de distinguer, de séparer artificiellement, des lignes. Artificiellement, car dans la vie ordinaire nous produisons en permanence, au travers de toute parole adressée à l'autre, un message formalisé de sens, en même temps que nous agissons sur notre interlocuteur en manifestant une certaine activité, consciente ou pas, dirigée ou fortuite et que, de surcroît, s'échangent beaucoup d'autres informations qui se communiquent dans la plus infime inflexion de voix, même si, la plupart du temps, la subtilité ce qui se communique échappe à notre contrôle. La voix humaine est d'une richesse infinie et notre ambition n'est pas d'en mettre à nu toute la complexité.

Nous nous en tiendrons à ces deux lignes principales - le sens énoncé et l'action produite - qui ont en commun de se situer dans une zone d'activité dans laquelle nous pouvons nous diriger de façon consciente.

1.3. Dissociation des lignes du sens et de l'action

Pour avancer dans cette voie, nous devons mettre en évidence ces deux lignes de façon explicite : ce que je dis, et ce faisant, ce que je prétends faire.

Une phrase est composée d'un sujet, d'un verbe, d'un adverbe, de substantifs et d'adjectifs. Pour marquer la séparation des deux lignes, nous poserons que :

- le sujet nominal, le substantif et l'adjectif sont le lieu de l'image et du sens, c'est-à-dire, de la narration, des circonstances de l'action ;
- le verbe et l'adverbe sont le lieu de l'action.

Par exemple, la première phrase d'un dialogue : « Fabienne, et si nous allions maintenant à la plage ! » déclenche une image et un thème narratif. Les deux mots « Fabienne » et « plage » posent déjà les premiers éléments d'une fiction que la suite du dialogue va développer : qui est Fabienne ? Quelles sont les relations du locuteur à Fabienne ? Pourquoi aller à la plage ? Pourquoi maintenant ? Où est cette plage ? etc.

La même phrase réduite à sa forme verbale : « Et si nous allions maintenant ! » est une formulation vidée de toute image, ici aucunes prémices de situation ni de personnage. Deux locuteurs et une configuration entre eux : l'un propose quelque chose à l'autre et, en cela, agit déjà sur lui.

Se départir de la narration pour se tenir sur la seule ligne de l'activité sous-jacente, c'est supprimer le sujet nominal et le substantif pour ne conserver qu'un sujet pronominal,

un verbe et, éventuellement, un adverbe. Convenons que cette séparation des deux lignes est une opération de laboratoire et que, dans les échanges quotidiens, ces deux lignes s'entrecroisent en permanence. De façon artificielle donc, nous nommerons le contenu figuratif de l'énoncé : la ligne du sens ; et l'activité sous-jacente à cet énoncé : la ligne de l'action.

Pour mettre en évidence l'action verbale au-dedans de la parole, notre axiome serait donc : soit, la phrase moins la narration ; la forme verbale moins le substantif.

Nous l'avons dit en parlant de l'action physique : une action suppose un « objet » sur lequel je veux agir et que je prétends transformer par mon action. L'action verbale prend pour « objet » une personne, ou une idée, un concept. Je te dis quelque chose et, ce faisant, je prétends agir sur toi ; ou bien, par ma parole, je prétends accomplir une opération sur un objet conceptuel. Afin d'appréhender tout cela de façon concrète, je vous propose un premier exercice. Nous l'avons mis au point de façon tout à fait empirique et intuitive, il permet de saisir le mécanisme de dissociation des deux lignes du sens et de l'action. Et puisque nous sommes définitivement stanislavskiens, nous appliquerons, là encore, le principe de soustraction.

2. Pratique - Dissociation des lignes du sens et de l'action en improvisation libre

2.1. Consignes

- Deux acteurs sont assis face à face sur deux chaises, les autres personnes du groupe sont assises de part et d'autre.

- Sur toute la durée de l'exercice, la formulation des répliques se limite à une forme verbale « brève », c'est-à-dire que l'on soustrait du texte les substantifs et adjectifs pour ne garder que : un pronom, un verbe et, éventuellement, un adverbe.

Remarques

L'émission d'une phrase réduite à sa formulation autour du verbe (sujet, verbe, adverbe) est brève et il n'est pas aisé, en un temps si court, de produire une activité tout de suite concrète. Afin d'augmenter la durée de sa verbalisation, les acteurs réitèrent la réplique à plusieurs reprises, non pas pour en chercher les variations, mais simplement pour éprouver la nature de l'activité produite et pour la densifier. De même, l'acteur qui reçoit, se met en situation d'éprouver dans la durée ce que provoque en lui le fait de recevoir l'action que son partenaire lui adresse.

L'exercice se pratique en improvisation libre sur une durée indéterminée. Les deux interprètes se font face et se regardent, on ne présuppose pas qui commence.

2.2. Canevas de l'improvisation

A ouvre l'improvisation dans une adresse à B.

Par exemple : « A - Allez, viens, maintenant on s'en va ».

Ce faisant, il se propose d'agir en direction du partenaire, d'établir une relation avec elle ou lui. Les mots seuls ne disent rien encore de l'action, la phrase prononcée n'est qu'une adresse dirigée mais vacante encore et qui demande à être investie d'une action relationnelle. Par exemple, en disant : « Allez, viens, maintenant on s'en va » je produis une action sur toi, à savoir : « Te donner du courage pour avoir la force de partir d'ici ».

B, répond. Mais il ne répond pas au niveau d'une hypothétique intrigue, il ne commence pas à fabriquer une fiction (où partir, pourquoi partir ?). Il répond en se situant au niveau de l'action relationnelle proposée par A. Il répond à : « Tu me donnes du courage pour partir ».

De là, deux hypothèses : il accepte, ou il refuse.

B accepte la proposition de A et reprend courage pour partir.

Ou bien, B refuse, refuse de partir ou refuse l'aide que A lui offre et, en réponse, il oppose une autre action, elle aussi dirigée, soit vers le partenaire, soit vers lui-même, soit vers l'idée contre laquelle il est en lutte et qui l'empêche de partir d'ici.

B répond en formulant une réplique dont la verbalisation est indifférente et pourrait supporter aussi bien l'une ou l'autre de ces actions.

Par exemple, B répond : « Oui, c'est ça, t'as raison, tirons-nous ».

Formulation qui peut tout aussi bien supporter une activité d'autoconviction en acceptant la suggestion initiale de A ; ou bien, au contraire, être une accusation de lâcheté dirigée contre A.

On s'essaye à l'exercice et plusieurs binômes permutent à volonté. Puis on fait des retours sur l'exercice.

3. Discussion sur la pratique

Grégoire : Tâchons de décrire, d'une part ce que nous éprouvons dans la pratique de l'exercice et, d'autre part, ce que nous en observons de l'extérieur.

Jean-Luc : Ce n'est pas la première fois que je m'essaye à cet exercice, ce que je trouve déroutant c'est cette impression d'être à découvert face au partenaire, il n'y a rien à jouer, on est dans un contact immédiat et il n'y a pas d'échappatoire.

Élise : Pour ma part, j'avais du mal à me maintenir dans la sensation d'agir en direction du partenaire, je me sentais extérieure et, parfois, sur un échange, quelque chose se passait entre nous.

Grégoire : Je ne t'ai pas arrêté tout de suite, Éric, quand tu as mentionné « ta sœur » au détour d'une réplique. Non, il n'y a pas de « sœur », il n'y a pas « demain », il n'y a pas de « samovar ». Vous voyez comme le moindre mot prononcé déclenche immédiatement tout un enchaînement d'association d'images et d'idées. « Mais alors, si c'est sa sœur qui l'attend, l'autre qui lui fait cette demande, est un ami de la famille… etc. ». Un seul mot et ça y est, nous voilà reparti dans la fiction. Non, il faut résister à la tentation d'une justification de ce qui est en train de s'élaborer avec le partenaire en s'inventant un arrière-plan narratif. Dans l'énoncé des répliques mais, même et surtout, en imagination. Ce n'est pas seulement parce que nous ne voulons pas construire un récit, mais simplement parce qu'à l'instant où je commence à élaborer les premières bribes d'une fiction, je romps le contact avec le partenaire pour me centrer sur la construction de la fiction que mon imagination me suggère.

Il y a deux vecteurs qui orientent et supportent l'activité que je peux produire : un vecteur qui extériorise l'activité et cherche le contact avec le partenaire ; un vecteur qui intériorise l'activité et cherche en soi à trouver les appuis qui vont pouvoir l'alimenter. Nous devons tâcher, pour l'instant, de donner la primauté au vecteur qui cherche à produire une activité qui s'extériorise.

Boun Sy : Ce qui me frappe dans la pratique de cet exercice, comme dans la pratique d'un dialogue dans le conflit des idées en général, c'est que pour nous spectateurs, tout est clair, on voit tout ce que font les acteurs, tout ce qu'ils font ou qu'ils hésitent à faire, on suit parfaitement à quel moment le contact s'établit entre eux, à quel moment ils le perdent, je peux dire exactement sur quel échange ils ont fait une erreur d'orientation dans la conduite de l'improvisation. On voit si l'action proposée se produit réellement entre eux ou si elle reste à l'état de citation, quelque chose dont on parle mais qui n'advient pas. C'est limpide. Comme si, à partir du moment où l'on s'était délesté de la fiction, des circonstances proposées et de l'encombrante idée d'un personnage à interpréter, le plateau devenait le lieu d'une parfaite transparence. On voit et on peut nommer, décrire ce à quoi l'on assiste. Comme si l'acteur n'avait plus rien pour se dissimuler. Cette transparence est toute à la fois formidable et terrible.

Séance 2 - Distinction et dissociation des termes de l'action, suite

1. Pratique - Dissociation des lignes du sens et de l'action sur un canevas imposé

1.1. Consignes

Mêmes consignes que pour l'exercice 1. Deux acteurs sont assis face à face sur deux chaises, les autres personnes du groupe sont assises de part et d'autre.

Sur toute la durée de l'exercice, la formulation des répliques se limite à une forme verbale brève, c'est-à-dire que l'on soustrait du texte tout substantif et adjectif, pour ne garder que : un pronom, un verbe et, éventuellement, un adverbe.

1.2. Canevas de l'improvisation

Nous nous proposons maintenant un canevas imposé de l'improvisation à conduire ensemble. Ce schéma précise seulement les positions qui déterminent la relation en trois périodes :

Première séquence : A propose/B refuse

Seconde séquence : A propose/B accepte

Troisième séquence : A refuse/B propose

La ligne de A : proposition/accord/rétractation

La ligne de B : refus/accord/proposition

Chacune des séquences est libre dans sa durée et son développement, les deux acteurs savent qu'ils doivent arriver à un moment où la relation se transforme pour passer de la première à la seconde séquence, puis de la seconde à la troisième ; après avoir refusé à plusieurs reprises, B va finalement accepter, puis devant le refus de A, c'est à son tour d'être en force de proposition.

Plusieurs binômes pratiquent l'exercice à volonté et les acteurs intervertissent à volonté les positions A et B.

2. Discussion sur la pratique

Éric : De mon côté, j'étais un peu confus quant à savoir avec précision où nous en étions dans le développement des séquences. Mais en observant l'exercice, pratiqué par Boun Sy et Élise, là les choses étaient assez claires, non seulement dans le déroulement des séquences, mais aussi dans la conduite de l'improvisation.

Grégoire : La remarque que tu fais est très importante. Dans un dialogue, nous devons établir non seulement la ligne de l'action mais aussi déterminer, séquence après séquence, qui prend l'initiative. Les deux positions de jeu ne sont jamais équivalentes : l'un ou l'une prend l'initiative, il ou elle est en force de proposition ; l'autre réagit à la proposition, il est le répondant. Le dialogue se développe un moment dans cette configuration puis, selon ce que demande la transformation de l'action dans la séquence suivante, éventuellement les places s'intervertissent. C'est celui qui était le répondant qui maintenant prend l'initiative. Cette distribution des positions de jeu doit être repérée de façon claire par les acteurs et ils doivent se laisser mutuellement la liberté de mouvement pour intervertir leurs positions. Par exemple dans notre canevas :

> Première séquence : A propose/B refuse - c'est A qui prend l'initiative, puisque c'est lui qui ouvre en proposant.
>
> Seconde séquence : A propose/B accepte - c'est B qui prend l'initiative, c'est lui qui bouge en acceptant.
>
> Troisième séquence : A refuse/B propose - c'est A qui prend l'initiative, puisque c'est lui qui rompt l'accord qui existait dans la séquence précédente.

Quand je dis que l'un ou l'une prend l'initiative et propose et que l'autre réagit en tant que répondant, si c'est vrai du point de vue des positions de jeu, ce n'est pas tout à fait exact du point de vue de la nature de l'action. Sur le plan de l'activité, il n'y a qu'une seule proposition en ouverture, une impulsion initiale qui lance le jeu et, à partir de là, ce n'est qu'une succession de réactions qui se répondent en chaîne dans une adaptation permanente. A propose, puis B réagit à la proposition de A, puis A réagit à la réponse de B, puis B réagit à la réponse de A etc. Agir, c'est réagir. Il faut donc être dans une adaptation permanente de l'un à l'autre et, en même temps, avoir conscience de la progression du canevas.

Élise : Ce que l'on comprend, aussi bien dans la pratique qu'en l'observant chez les autres, c'est que le type d'action que l'on produit, ou que l'on cherche à produire, est purement relationnel, c'est toujours faire quelque chose à l'autre.

Grégoire : Oui pour l'instant, et nous verrons aussi comment nous pouvons agir avec un objet abstrait, avec une idée ou un concept.

Boun Sy : Le fait de préciser entre nous quelles sont les positions de jeu, qui prend l'initiative de telle ou telle séquence et qui est en position de répondant, le fait de reprendre l'exercice en intervertissant les places A et B et donc d'expérimenter le parcours de l'autre côté, nous amène à développer une autre conscience du jeu pour avoir une perception élargie de ce qui se produit en soi et avec le ou la partenaire. Nous avons un double point de vue, simultanément intérieur et extérieur. Je suis investi dans ce que je fais, dans l'action que je cherche à produire et, simultanément, je garde un œil en surplomb du dialogue pour évaluer où nous en sommes dans la conduite de la séquence, comment se négocie le passage de l'une à l'autre. Ce double point de vue, investi et en surplomb, engendre un autre rapport au jeu, je ne suis pas enfermé en moi-même et seulement préoccupé de ce que je fais, mais je joue la partition d'un dialogue dans la conscience du dessin général de cette partition et de comment nous progressons ensemble avec mon partenaire dans la traversée de ce canevas. Du point de vue du contact, c'est comme s'il y avait deux niveaux

de contact, un contact dans l'action, et un contact dans la conscience partagée de la traversée du parcours de jeu, un contact d'acteur à acteur.

Grégoire : Une remarque sur l'enchaînement des séquences. On l'a observé sur chacune des improvisations que nous avons faites, nous avons du mal à durer dans la seconde séquence, celle de l'accord. Dans la première séquence, on trouve des développements intéressants, quelles stratégies adopter pour faire bouger l'autre, comment le faire passer de son refus à une acceptation ; la négociation du passage à la seconde séquence se fait plus ou moins en souplesse et puis, quand on est entré dans la seconde séquence - A propose/B accepte - c'est-à-dire quand on entre dans le moment de l'accord, là tout va très vite, il y a un échange, parfois deux, puis on se précipite pour retrouver le terrain du conflit et A crée une opposition. C'est étrange cette difficulté à jouer l'accord, comme si on était mal à l'aise avec cela, comme s'il y avait là un terrain d'impudeur sur lequel on n'osait pas s'aventurer - être d'accord ensemble - et qu'il fallait vite revenir sur le terrain bien connu du conflit, ou comme si dans l'accord il n'y avait rien à jouer. Dans les fictions, le récit s'intéresse toujours seulement à la période de crise, au conflit et, quand la situation se dénoue, le récit s'arrête et il n'y a plus rien à raconter. « Ils se marièrent, eurent beaucoup d'enfants et vécurent heureux ». Les gens heureux n'ont pas d'histoire. Je n'ai pas d'explication là-dessus, c'est juste une remarque, mais tâchons, puisque nous allons encore faire évoluer l'exercice, d'être particulièrement attentifs à développer cette séquence de l'accord.

Boun Sy : Encore une remarque, je trouve que vous ne cherchez pas assez à marquer les contrastes. On a tout intérêt à ce que les positions soient tranchées, que le refus soit radical, pas nécessairement dès le premier échange, mais qu'il le soit comme position fondamentale, quant à son expression, elle pourra varier bien sûr. Il faut que le refus soit fortement marqué afin que le travail à accomplir pour le transformer nécessite une mobilisation de tous les moyens possible et, alors seulement, le moment de l'acceptation sera vécu comme un événement. Nous devons travailler sur les écarts entre les positions de jeu et entre les séquences. C'est cette différenciation qui pourra donner de l'amplitude au mouvement général du dialogue.

3. Pratique, suite - Introduction du mouvement physique

3.1. Consignes

Dans ce troisième état de l'exercice, nous allons ouvrir la possibilité d'un mouvement physique. Les deux protagonistes sont toujours assis l'un en face de l'autre tout au long de l'improvisation mais, maintenant, ils peuvent se regarder, ou pas, se détourner physiquement, ou revenir au face à face. On dissocie donc l'adresse verbale de l'adresse par le regard.

Plusieurs binômes pratiquent l'exercice à volonté et les acteurs intervertissent à volonté les positions A et B.

3.2. Discussion sur la pratique

Éric : Après avoir été privé si longtemps de notre capacité de mouvement, le fait, d'un seul coup, de pouvoir ne serait-ce que détourner le regard, prend une force considérable.

Élise : Oui, il y a un effet un peu hypnotique à regarder le partenaire en face tout au long de l'improvisation, en retrouvant cette mobilité du regard, on retrouve un comportement plus libre, plus naturel.

Éric : Et le fait d'en avoir été privé redonne aussi maintenant toute sa valeur au geste. Si je détourne le regard, ce n'est pas fortuit, ça ne m'échappe pas, c'est une décision, je sais ce que je veux faire dans ce simple geste. Ce qui était banal et fortuit devient un geste signifiant.

Grégoire : Oui, c'est cela très concrètement le principe de soustraction qui fonde toute la démarche expérimentale de Constantin Stanislavski : l'action physique moins la parole, la parole moins l'action physique. Ce principe de soustraction est très probant comme mécanisme de prise de conscience du potentiel expressif du moindre geste que nous pouvons accomplir sur le plan de l'action psychique, physique ou verbale. L'exercice de dissociation de la ligne du sens énoncée et de la ligne de l'action produite, même dans le cadre d'improvisations élémentaires comme celles que nous venons de pratiquer est riche d'enseignements. Apparaissent déjà là un certain nombre de repères à partir desquels notre travail sur le dialogue philosophique va pouvoir s'organiser.

Pour récapituler, nous avons vu qu'un dialogue philosophique se distingue d'un dialogue de théâtre en ce qu'il est vide de toute situation narrative et circonstances déterminantes et que les protagonistes qui les animent sont dépourvus de toute complexion psychologique. S'il y a bien, en toile de fond, un lieu suggéré où se déroule l'entretien, s'il y a bien des personnalités nommées et caractérisées, ces images n'ont pas d'épaisseur et ne peuvent supporter ce que serait un travail d'interprétation élaboré selon un processus d'incarnation dans le registre du réalisme psychologique.

Nous devons donc réévaluer notre vocabulaire de jeu :

- le personnage est une « position de jeu »,
- les circonstances proposées, « une configuration des positions »,
- les épisodes de l'intrigue, une transformation de cette configuration en « séquences » successives.

Le profit de cette opération, c'est que seul subsiste, au centre de cette table rase, un dialogue qui sera le lieu d'un conflit d'idées qui devra être animé afin qu'on en suive la progression, en toute clarté.

SECONDE OPÉRATION : ANALYSER LA STRUCTURE DU TEXTE

Objectifs

- Prise de contact avec le texte du *Gorgias*
- Ouverture du sujet : la rhétorique en procès.
- Analyse de la structure générale de l'enchaînement des dialogues I à IV

Séance 1 - Le texte et sa portée

1. Pratique - Appropriation du sujet

1.1. Raconter l'intrigue

Les acteurs ont lu l'intégrale du Gorgias avant de se retrouver pour cette première session.

Le groupe des acteurs raconte et reconstitue l'enchaînement des situations des dialogues I à IV sur lesquels porte notre travail.

Le dialogue commence lorsque Gorgias, le célèbre sophiste de passage à Athènes où il est venu en ambassade, sort de scène après avoir fait une démonstration publique d'art oratoire. Séance démonstrative de la puissance de la rhétorique aussi bien que publicitaire des leçons particulières qu'il se propose de donner aux jeunes gens de l'aristocratie athénienne. Socrate est venu en compagnie de Khéréphon et, comme pour se soustraire à la fascination du discours sophistique, ils ont volontairement manqué la séance. Ils engagent la conversation avec Gorgias pour apprendre de lui ce qu'est, ce que peut, la rhétorique.

Gorgias et quelques autres sophistes prétendent avoir élaboré une technique d'argumentation capable de terrasser l'adversaire et de persuader les foules. Mais sur quoi repose cette puissance de persuasion et quel usage en fera celui qui la maîtrise ?

Gorgias définit la rhétorique comme l'ouvrière de la persuasion, mais, concédant que celle-ci ne saurait porter légitimement sur autre chose que sur le juste, il est pris en flagrant délit de contradiction quand il soutient qu'on ne saurait lui imputer la responsabilité des usages injustes que ses élèves pourraient faire de la rhétorique.

Polos, un jeune rhéteur disciple de Gorgias, accuse Socrate de perdre délibérément son interlocuteur dans les méandres de ses questions. Khéréphon fait diversion et provoque Polos en démontrant que les orateurs, comme les tyrans, n'ont qu'un pouvoir dérisoire dans la cité, quand bien même ils font ce qu'il leur plaît.

Dans le troisième examen, Socrate établit contre Polos qu'il vaut mieux subir une injustice que de la commettre, et que le coupable doit demander lui-même à expier sa faute pour se délivrer du plus grand des maux qui est la méchanceté de l'âme.

Volant à la rescousse de ses amis sophistes en difficulté face à un Socrate offensif, Calliclès défend l'idée d'un droit naturel du plus fort. Il soutient que la justice est une invention des faibles pour se protéger des forts et que la nature proclame partout, chez les hommes comme chez les bêtes, que c'est au plus fort de commander et que cette supériorité l'autorise à prélever sa part des biens communs selon son bon vouloir. Socrate lui remontre que, si les plus faibles font la loi, c'est qu'ils sont bien, en réalité, les plus forts du fait de leur organisation politique dans un régime démocratique et que, par conséquent, l'ordre légal et l'ordre naturel se rejoignent au lieu de se contredire. Par ailleurs, que le puissant opprime les autres ne saurait le rendre heureux, comme le croit Calliclès dans son aveuglement, mais que cela le rend, au contraire, le plus malheureux des hommes, et que le bonheur des individus et des cités ne peut venir que de la tempérance et la vertu.

Ainsi, la véritable rhétorique ne saurait avoir en vue que de travailler à la justice et au bien et c'est dans ce seul accomplissement que l'orateur doit orienter sa parole. Ayant établi que la violation de la justice exige une expiation, Socrate, dans le mythe qui conclut le dialogue, ne laisse au coupable aucun espoir d'y échapper : s'il n'est pas rattrapé dans ce monde par la justice humaine, il le sera dans l'autre par la justice divine.

Le conflit s'exacerbe dans le final, les menaces à peine voilées de Calliclès laissent entendre que l'on ne s'en tiendra pas là et que Socrate devra, tôt au tard, répondre de son opposition au clan puissant des sophistes.

1.2. Évaluation de la portée du texte

Le texte du *Gorgias* de Platon est un procès à charge contre la rhétorique. Si le dialogue qui met aux prises Socrate, Gorgias, Polos et Calliclès est d'une telle violence, c'est que pour Platon, l'importation à Athènes de ce nouvel art oratoire qui prétend assurer à celui qui le maîtrise le pouvoir de persuader les foules, représente la destruction de toute tentative de construction d'une vie civique raisonnable au sein de la cité. La rivalité entre les deux disciplines porte sur la question de savoir qui, de la rhétorique ou de la philosophie, aura le droit de définir ce qui est vrai. C'est dans ce cadre que doit se penser l'affrontement avec Gorgias : entre la rhétorique et la philosophie se joue la légitimité à produire un discours. Voici un court extrait de l'introduction à la nouvelle traduction du *Gorgias* de Stéphane Marchand et de Pierre Ponchon sur laquelle nous travaillerons :

> Ce qui fait la vérité d'un discours, d'un *logos*, est-ce son effet persuasif, c'est-à-dire sa capacité à emporter l'adhésion des auditeurs, et plus particulièrement d'une foule dans une assemblée ou un procès, ce qui conférera à l'orateur un pouvoir exceptionnel ? Alors, derrière le *logos*, il n'y aura que des mots, un pouvoir d'argumenter sans souci du vrai, pourvu qu'on emporte l'adhésion. Faut-il, au contraire, considérer que ce qui constitue la vérité du discours réside

> dans sa relation à la réalité et dans sa capacité à pouvoir être soutenu sans être contredit par un interlocuteur obéissant aux mêmes règles logiques, indépendamment du plaisir ou du déplaisir de son auditoire ? Alors, il faudra écouter la philosophie et se tourner non pas du côté des effets, mais du côté de la cause de ces arguments, c'est-à-dire se demander dans quelle mesure ces derniers sont portés par un savoir.
> […] Il est possible que Platon ait lui-même forgé le terme de « rhétorique » afin de circonscrire une pratique qui auparavant ne se définissait que comme « une technique du *logos* » ou un art du bien parler et qui pouvait, de l'extérieur du moins, assez facilement être confondue avec la philosophie. Inventer la « rhétorique » consiste bien à séparer le fond de la forme, à dissocier l'enseignement de l'art de penser, de celui de bien parler. Constituer la rhétorique comme une discipline étrangère à la philosophie permet d'exhiber la faiblesse et la perversion morale de la rhétorique, et ce faisant, lui porter un coup terrible.[96]

La condamnation de Platon a été déterminante dans l'histoire de la rhétorique. Tantôt assimilée à la propagande, tantôt à la séduction, la rhétorique est encore souvent ramenée à la manipulation des esprits par l'effet du discours, alors que la philosophie, elle, serait censée les libérer, comme les prisonniers de la caverne. Même quand certains lui reconnaissent un rôle positif, une certaine dignité, la rhétorique semble avoir encore du mal à surmonter le handicap de cet opprobre originel. Pour autant, la rhétorique vaut d'être questionnée. Les champs qu'elle couvre touchent tous les domaines ; tous les médias, toutes les formes de langage lui sont redevables, ses figures ne cessent de se réinventer.

[96] MARCHAND Stéphane, Introduction au *Gorgias* de Platon, Paris, Les Belles Lettres, 2016, p. 9-10

Séance 2 - Structure générale des dialogues I à IV

1. Point de méthode - Distinctions préliminaires : intermèdes et examens

La composition du texte de Platon n'est pas homogène, les registres d'écriture varient selon deux niveaux clairement identifiables : d'une part, un échange entre les protagonistes au niveau de leur relation de personne à personne ; d'autre part, l'examen d'une question en toute abstraction. Comme s'il y avait besoin d'établir un premier contact au niveau des relations intersubjectives avant de pouvoir s'en abstraire.

Cette alternance des deux niveaux - relationnel/conceptuel - est irrégulière dans son rythme mais récurrente dans son principe. Cet accès à un niveau supérieur d'abstraction n'est jamais très long et le dialogue se conduit ainsi, par petites étapes, entre lesquelles il faut sans cesse reprendre pied et revenir au présent des relations personnelles.

Nous nommerons « intermèdes » les séquences des relations intersubjectives et « examens » la conduite du dialogue en questions/réponses. Les intermèdes délimitent et ponctuent nettement les examens. Chaque examen est cohérent en soi et produit une unité de sens complet et achevé. Un examen peut donc être traité comme un tout en soi et il serait aisé de l'extraire de l'ensemble.

Le texte que j'ai préparé ne reprend pas les dialogues 1, 2, 3 et 4 dans leur intégralité. Platon s'autorise des digressions parfois un peu longues ou aborde certains exercices pratiqués au sein de l'Académie comme, par exemple, les exercices de logique qui, s'ils ont un intérêt pédagogique certain, sont définitivement arides pour le jeu de l'acteur. La composition générale du dialogue étant extrêmement bien structurée, il est aisé de procéder à ces coupes en respectant les articulations entre les parties ou les séquences.

Par ailleurs, cette qualité dans la facture d'un texte dont on voit nettement les coutures, offre de multiples possibilités de traitement quant à la composition d'une partition de jeu et sont autant d'invitations à une interprétation discontinue. À la fin d'une partie, le jeu peut s'interrompre pour laisser la place à un échange avec le public ou à une intervention en commentaire du texte. Cette invitation à la discontinuité du jeu est bien inscrite dans l'écriture, elle en est comme le potentiel. Et c'est là que l'on pressent le mieux le projet pédagogique de Platon rédigeant les dialogues. Ils sont un matériau d'étude dont on doit pouvoir user. Jouer une partie, s'interrompre, discuter, reprendre en arrière, sauter tout un passage, porter son attention sur un seul point, à volonté.

2. Pratique - Établir le plan des dialogues I à IV

2.1. Consignes

On distingue dans le texte les parties repérées comme des intermèdes de celles qui sont des examens et on note leurs séparations d'un trait horizontal sur la page.

On identifie et numérote les parties par sujets, ou actions, développés.

2.2. Le plan du dialogue

La situation du dialogue : Gorgias sort de scène, il vient de faire une démonstration d'art oratoire devant un amphithéâtre comble. Socrate est accompagné de son disciple Khéréphon (Xénia), ils n'ont pas assisté à la séance, c'est Calliclès qui les accueille. Nous ne traitons pas cette mise en situation et prenons le dialogue directement au début de l'entretien avec Gorgias.

INTRODUCTION - Socrate/Xénia/Gorgias/Polos

Intermède

1 - Socrate demande à Xénia d'interroger Gorgias : de quelle technique a-t-il le savoir et quel nom faut-il lui donner ?

2 - Polos, disciple de Gorgias, s'offre de répondre à la place du maître qui doit se reposer après son allocution publique.

Début de l'examen

3 - Xénia questionne Polos pour savoir quelle est la technique de Gorgias. Polos commence un discours qui vante les bienfaits de la rhétorique

Interruption de l'examen et intermède

4 - Socrate interrompt l'examen et demande que l'on cesse de faire de beaux discours. Il propose une autre règle du jeu pour l'entretien : le dialogue où l'un pose une question et l'autre répond.

Il demande que Gorgias réponde lui-même à ses questions.

DIALOGUE 1 - Socrate/Gorgias

Examen

5 - Définition du nom de la technique de Gorgias : l'art oratoire, la rhétorique.

Gorgias est capable aussi de former d'autres orateurs.

Intermède

6 - Demande de Socrate de faire des réponses brèves dans le jeu du dialogue.

Reprise de l'examen

7 - Sur quoi porte la rhétorique ? Sur les plus importantes des affaires humaines. Le pouvoir de persuader les juges au tribunal, les membres du Conseil de la cité, l'ensemble des citoyens à l'assemblée et dans toutes les réunions politiques.

8 - Sur quoi porte cette persuasion ? Sur toutes les questions où il faut savoir ce qu'il est juste ou injuste de faire.

9 - Distinction entre « savoir » et « croire ». La rhétorique produit la croyance et non pas la connaissance.

Intermède

10 - Socrate prend à témoin les personnes qui constituent le public de l'amphithéâtre, elles aussi veulent comprendre quel avantage elles trouveront à fréquenter Gorgias.

Discours

11 - Gorgias démontre la puissance de la rhétorique : un bon orateur, mis en concurrence avec n'importe quel homme de métier pour donner un avis dans une délibération publique,

l'emportera toujours. Si un orateur se sert de la puissance de la rhétorique pour faire du mal, qu'on n'aille pas accuser son professeur.

Reprise de l'examen

12 - L'orateur n'a pas besoin de savoir de quoi il traite pour être persuasif devant son auditoire. Quand il traite du juste et de l'injuste, du meilleur ou du beau, doit-il avoir une connaissance de ces questions morales ? Et si son élève ne connaît pas encore ces notions, l'orateur va-t-il les lui enseigner ?

Gorgias soutient qu'on les apprendra auprès de lui.

Donc, si Gorgias forme un orateur, il connaîtra nécessairement ces notions, qu'il les ait apprises avant ou avec lui.

Intermède

13 - De l'intérêt qu'il y a de savoir de quoi on parle.

Reprise de l'examen

14 - Celui qui a acquis une technique devient maître dans son domaine. Celui qui a acquis une connaissance de ce qui est juste, devient un homme juste.

Mais l'homme juste peut-il vouloir commettre une injustice ? L'orateur formé par Gorgias sera nécessairement un homme juste. Alors, comment cet individu pourrait-il mettre à profit sa maîtrise de la rhétorique pour commettre des actes injustes ? Comportement dont Gorgias prétendait qu'il ne faudrait pas l'accuser, lui, son professeur.

DIALOGUE 2 – Polos/Socrate

Intermède

15 - Polos qui vole au secours de Gorgias pris en flagrant délit de contradiction. C'est parce que Gorgias a accordé une concession qu'il a eu l'air de se contredire, personne ne pourrait dire qu'il ne sait pas ce qui est juste et injuste, ou qu'il refuserait de l'enseigner aux autres. Il accuse Socrate de pousser l'autre à se contredire par ce jeu des questions.

Socrate lui propose de reprendre l'examen là où il estime que Gorgias n'aurait pas dû concéder un accord.

Examen

16 - Polos prend le rôle de celui qui questionne et demande à Socrate de répondre. Qu'il dise, selon lui, ce que c'est que la rhétorique. Une pratique empirique qui produit une certaine forme de charme et de plaisir.

17 - Polos fait des questions vagues et d'ordre général, Socrate lui suggère quelles questions poser pour mener correctement l'examen. La rhétorique n'est pas une technique, juste un assemblage de procédés. Comparaison entre la cuisine et la rhétorique : la cuisine est une pratique empirique qui vise à la production du charme et du plaisir ; cuisine et rhétorique se fondent sur les mêmes processus de séduction.

Discours de Socrate

18 - La rhétorique n'a rien d'une technique véritable, le fond de cette pratique, c'est la flatterie. Il y a des techniques qui visent le meilleur, les unes pour l'âme, les autres pour le corps, la flatterie le sent et elle se glisse sous ces techniques et se fait passer pour ce qu'elle n'est pas. La cuisine s'est glissée sous la médecine, elle fait comme si elle savait quels aliments sont bons, mais elle ne se soucie en rien du meilleur. En produisant toujours plus de plaisir la rhétorique prend au piège la bêtise et égare la raison, elle vise l'agréable et néglige le meilleur.

Intermède

19 - Polos accuse Socrate de diffamer les grands orateurs, les présentant comme des êtres mauvais parce que ce sont des flatteurs.

DIALOGUE 3 – Xénia/Polos

Intermède

20 - À son tour Xénia revient dans le dialogue pour contrer l'agressivité de Polos.

Elle prend à la volée la question adressée à Socrate et pose que les grands orateurs ne méritent pas la moindre considération.

Polos est stupéfait par l'audace de cette provocation ; les orateurs n'ont-ils pas le plus grand pouvoir dans la cité ? N'ont-ils pas, comme les tyrans, le pouvoir de faire prononcer une sanction d'exil, un arrêt de mort, une destitution ?

21 - Xénia affirme que les orateurs et les tyrans ne disposent que d'un pouvoir dérisoire dans la cité, ils ne font rien de ce qu'ils veulent.

22 - Xénia demande à Polos de réfuter cette affirmation en prenant la place de celui qui questionne.

Xénia soutient que les orateurs comme les tyrans font ce qu'ils croient être le meilleur pour eux et, malgré cela, ils ne font pas ce qu'ils veulent.

23 - Polos abandonne sa place et c'est Xénia qui mène l'examen.

Examen

24 - Les hommes veulent-ils toujours ce qu'ils sont en train de faire ? Ce qu'ils veulent n'est-ce pas plutôt le but qu'ils poursuivent en faisant telle ou telle chose ? Quand on accomplit une action, c'est pour en retirer un bien.

25 - Donc, si un homme - tyran ou orateur - fait périr quelqu'un, en pensant que c'est un bien pour lui, il fait évidemment ce qui lui plaît, mais aura-t-il fait vraiment ce qu'il voulait, s'il se trouve, qu'en définitive, cela s'avère être mauvais pour lui ?

26 - Polos objecte que tout le monde, même Xénia, voudrait avoir le pouvoir de faire ce qu'il veut dans la cité, selon son bon plaisir.

27 - Xénia refait sa démonstration dans l'exemple : si un homme muni d'un poignard traverse l'agora et assassine tous ceux qui sont à sa portée, on conviendra qu'il a le pouvoir de le faire ; mais est-ce là la toute puissance ? Non pas comme cela, car il sera immédiatement arrêté et châtié.

28 - Polos convient qu'un homme est tout-puissant s'il fait ce qu'il veut, à condition qu'il trouve avantage à ce qu'il fait et que ce soit un bien pour lui.

DIALOGUE 4 – Socrate/Polos

Intermède

29 - Socrate demande à Polos de faire le partage : dans quels cas pouvons-nous affirmer que c'est un bien pour soi ? Polos refuse de répondre à cette question et demande que Socrate réponde lui-même.

30 - Socrate pose que c'est bien de le faire dans les cas où c'est juste et que, dans les cas où c'est injuste, le faire est un mal. Si l'on commet un acte injuste, il est meilleur pour soi d'être puni que de ne pas l'être.

31 - Polos affirme que même un enfant pourrait réfuter une pareille énormité.

Socrate demande que Polos le réfute.

Discours de Polos

32 - Polos fait une démonstration par l'exemple et raconte l'histoire du tyran Archélaos de Macédoine et comment, en toute injustice et cruauté, il s'est emparé du pouvoir.

Et l'on pourrait prétendre qu'il serait meilleur, pour lui, de payer ses crimes plutôt que de continuer à vivre ainsi dans la jouissance de son pouvoir absolu ?

33 - Socrate refuse la validité d'une démonstration par l'exemple et demande un examen précis de cette question.

Épilogue

34 - Polos refuse de prendre la place du répondant, que Socrate interroge quelqu'un d'autre, ou qu'il fasse tout seul les questions et les réponses.

35 - Socrate déclare qu'on ne peut laisser ainsi un examen inachevé.

Mais si personne ne veut poursuivre le dialogue, le mieux est de laisser tomber et de s'en aller.

36 - Gorgias n'est pas d'avis qu'il faille se séparer. Il veut entendre comment Socrate pourrait mener cet examen à son terme.

TROISIÈME OPÉRATION : DÉCHIFFRER LA LIGNE DE L'ACTION

Objectifs

- Analyse des dialogues du point des positions de jeu.
- Analyse et mise en jeu d'un intermède.
- Analyse et mise en jeu d'un examen : 1. Définition ; 2. Enquête.

Séance 1 - Analyse de la ligne d'action

1. Point de méthode - Définition du terme « ligne d'action »

Nous avons employé ce terme de « ligne » pour nommer et distinguer les deux niveaux de la parole : la ligne du sens et la ligne de l'action. Nous l'avons vu avec l'exercice de dissociation du sens et de l'action que la notion d'action n'existe pas en soi mais comme développement sur une durée d'une volonté de transformation d'un objet, physique, matériel ou conceptuel, développement dont on peut identifier une progression en séquences successives.

Ainsi, la ligne de l'action s'organise en combinant trois paramètres :

- une configuration des positions initiales, sur laquelle s'établit le rapport de jeu des partenaires entre eux, ou de l'acteur à une idée, à un concept ;
- une action transversale à l'unité de chacune des séquences qui trouve à s'exprimer différemment selon l'évolution du conflit, tout en restant unique et cohérente dans sa nature ;
- un événement qui marque la fin d'une séquence, identifié comme le point de rupture dans l'équilibre du rapport conflictuel et, au-delà duquel s'engendre une reconfiguration des positions qui, à son tour, se développent jusqu'à atteindre un point de rupture, etc.

À une échelle supérieure, la suite des séquences organise une progression cohérente elle aussi, qui vise la production d'un événement principal, une rupture majeure qui marquera le terme de la partie ou du dialogue.

Avant d'entreprendre la pratique d'un dialogue, nous devons donc analyser comment il se structure en séquences successives afin de pouvoir identifier les positions de jeu des protagonistes et nommer l'action transversale qui les anime.

La première lecture d'analyse choisit la courte focale afin d'embrasser l'ensemble du texte travaillé dans une vision grand angle. À cette échelle, le texte apparaît dans ses mouvements principaux. Le plan général de l'enchaînement des quatre premiers dialogues permet de garder cette vue d'ensemble.

2. Pratique - Établir la partition de jeu

2.1. Évaluation des positions de jeu

Commençons par définir les positions de jeu initiales qu'occupe chacune des figures. Ces positions peuvent se définir comme des positions de principe sans qu'il soit nécessaire d'en détailler les subtiles nuances.

Gorgias est détenteur d'une technique nouvelle - la rhétorique, l'art de persuader. Ceux qui la possèdent sont tout-puissants et ont partie liée avec la classe au pouvoir. La valeur de cette technique tient en partie à ce que ses principes doivent rester ignorés du grand nombre. Gorgias tient cette technique cachée. Il peut aussi la monnayer à prix d'or.

Gorgias, Calliclès et Polos appartiennent au même clan. Ils sont assurés de leur puissance, de part la possession de cette technique gardée secrète, mais aussi par les appuis qu'ils ont dans les sphères du pouvoir. Polos maîtrise la technique de la rhétorique, quoiqu'à un degré moindre. Il est, pour ainsi dire, le lieutenant de Gorgias.

La rhétorique comme objet. Le principe fondamental de la rhétorique consiste en une disjonction de la conviction et du discours, un abandon de la recherche de la vérité, du juste ou du meilleur, au profit d'une recherche des seuls moyens pour emporter l'adhésion d'un auditoire. C'est un art de combat qui vise à terrasser l'adversaire. Dans la forme, la rhétorique procède par discours. Discours contre discours. Quels que soient les sujets traités et devant n'importe quel auditoire, le rhéteur est capable de créer la persuasion et de l'emporter. Le rhéteur vend ce savoir-faire au plus offrant.

Socrate comprend parfaitement les usages que l'on peut faire de cette technique et le danger qu'elle représente dans l'organisation politique de la cité. Il est l'adversaire irréductible du clan des sophistes. Sa position fondamentale est diamétralement opposée : pour lui, aucun écart n'existe ni n'est concevable entre la conviction et le discours, le seul but de toute activité humaine est la recherche du juste et du meilleur, pour soi et pour la collectivité. Il sait que Gorgias est l'un des inventeurs de cette technique délétère, il sait qu'il détient cette puissance et quel est son pouvoir. Il veut mettre à jour les principes de la rhétorique.

Xénia est l'apprentie de Socrate. Elle partage la même nature que lui. Auprès de lui, elle se forme à une autre technique : la dialectique, l'art du dialogue.

L'art du dialogue comme objet. L'exercice du dialogue socratique est fondé sur le principe opposé à celui de la rhétorique. Ici, il ne s'agit pas d'avoir raison et de l'emporter, mais de rechercher, ensemble et avec l'autre, à se défaire d'une illusion, à dégager une perspective nouvelle, à saisir quelque chose d'une idée. Ni vainqueur ni perdant, le gain, en négatif comme en positif, est partagé par les interlocuteurs. Dans la forme, le dialogue obéit à des règles : deux interlocuteurs s'attribuent une place - celui qui questionne - celui qui répond ; le répondant propose une définition, ou pose une affirmation ; le questionneur enquête sur la validité de cette proposition, il ne défend pas personnellement une position, il est neutre ; l'un questionne, l'autre répond ; au terme de l'échange, la proposition initiale est soit validée, soit réfutée ; pour être valide, les termes du résultat de l'enquête doivent être acceptés par le répondant. D'une enquête à l'autre, les places peuvent s'inverser, le répondant prenant la place du questionneur et vice versa.

2.2. Évaluation de l'action transversale dans le dialogue Gorgias/Socrate

Selon ce que nous venons d'établir, il y a une action principale qui traverse le texte du *Gorgias* de part en part et dont l'expression se singularise à l'échelle des dialogues entre les protagonistes, à l'échelle des parties d'un dialogue et dans chacune des séquences traversées. C'est cette action principale que nous devons d'abord chercher à établir.

De même que dans la conduite d'un dialogue socratique où les places sont déterminées - l'un questionne et l'autre répond - de même, dans la conduite de la ligne d'action, les places aussi sont déterminées : l'un prend l'initiative de l'action et l'autre réagit à la proposition. Et là aussi, si les places sont attribuées, d'une séquence à l'autre elles peuvent s'inverser.

Boun Sy : On pourrait dire qu'il y a une action qui court sur toute cette première partie et qui consiste, de la part de Socrate et de la part de Xénia, à faire bouger Gorgias. Littéralement l'action serait : il faut le faire se prononcer, lui faire dire ce qu'il est, lui faire produire ce qu'il tient caché. C'est une action offensive, mais qui doit adopter une stratégie subtile, sans brusquerie, au risque d'effrayer Gorgias et de le faire fuir.

Grégoire : Oui, il est tout à fait clair que c'est Socrate qui prend l'initiative et mène l'action dans l'enchaînement de ces quatre premiers dialogues. Il vient pour quelque chose et veut l'obtenir.

- Jusqu'en 14, jusqu'à la fin du dialogue avec Gorgias, l'action transversale pourrait être celle que tu proposais : Socrate veut faire pression sur Gorgias jusqu'à ce qu'il se prononce,
- mais en 15, changement de protagoniste, Polos vole au secours de son maître en difficulté et agresse Socrate assez violemment,
- à la séquence 16, c'est Polos qui prend la place de celui qui questionne et c'est Socrate qui répond,
- en 17, le jeu est d'abord burlesque parce que Polos ne sait pas vraiment poser des questions, il fait des généralités et c'est Socrate qui lui souffle les questions qu'il devrait lui poser,
- puis, en 18, le ton change radicalement et Socrate fait un long développement sur ce qu'est la rhétorique pour lui, et la charge est assez virulente.

Donc, ici, nous avons clairement un point de rupture dans la ligne d'action de Socrate : jusqu'en 14, Socrate veut que Gorgias se prononce et, en 18, c'est maintenant lui qui se prononce, dans un réquisitoire violent contre la rhétorique. Ce réquisitoire de Socrate marque un point de bascule dans cette première partie, au-delà de cette parole, tout se transforme, Xénia prend le relais et engage un dialogue avec Polos.

Socrate revient pour valider le résultat de leur examen mais Polos se défausse et il se refuse désormais à se soumettre au jeu des questions de Socrate. La première partie de l'ensemble, celle sur laquelle nous travaillons, se termine sur ce blocage.

Éric : Pour Gorgias, la ligne de l'action se construit de façon réactive : il résiste, il ne veut pas parler, et surtout pas avec Socrate. Et puis, de séquence en séquence, on voit bien comment il se laisse avoir, ou séduire, il parle de plus en plus volontiers. En fait, il aime parler, c'est un professionnel de la parole et il ne peut pas résister très longtemps. Il se laisse avoir par l'argument du public que Socrate lui met sous les yeux. En 10, Socrate prend à témoin l'assistance nombreuse des gens qui sont venus entendre la démonstration de Gorgias, en prétendant qu'eux aussi voudraient savoir quel bienfait ils trouveront dans la fréquentation de Gorgias. Alors, il cède et se lance dans un long discours sur la puissance de la rhétorique. Donc là aussi, nous pouvons clairement identifier un point de bascule dans la construction de la ligne de Gorgias.

Boun Sy : Et de la même manière, à partir de là, tout change. Bien sûr, dans son discours il en dit trop, Socrate saisit immédiatement la contradiction que Gorgias vient de laisser échapper et il engage, en 12, un examen dont le terme mettra Gorgias en situation de contradiction.

Grégoire : Pour revenir un pas en arrière ; nous disons que dans l'enchaînement des séquences jusqu'en 17/18, Socrate veut que Gorgias se prononce. Mais pas de n'importe quelle manière, Socrate veut amener Gorgias à se prononcer au-dedans du dispositif réglé de la parole dans le dialogue, c'est-à-dire, selon ses propres règles du jeu. Et de son côté, Socrate a volontairement manqué la séance de démonstration d'art oratoire que Gorgias proposait au public, comme s'il fallait se garantir des séductions du discours. Sur quoi porte cette opposition de forme ?

Dans le discours, l'orateur développe son propos librement et personne ne viendra l'interrompre, il l'organise en périodes et joue de différents registres, sait créer une adhésion à sa personne, flatter les attentes de son public, il alterne l'exemple et l'argument pour étayer une démonstration, emprunte aux formes de la logique pour donner crédit à sa proposition, et enfin, il ne se prive pas d'en appeler aux sentiments. Il y a bien là tous les ingrédients d'une entreprise de séduction.

Dans le dialogue socratique, à partir d'une définition ou d'une affirmation initiale, le questionneur tâche d'ouvrir avec le répondant, un à un, les termes de la proposition, en regardant de près à quoi ils renvoient, quelles sont leurs applications et comment ils se traduisent en situation concrète, comment ils s'agencent entre eux et pour quel résultat. L'enquête avance pas à pas, parfois laborieusement, rien n'est laissé de côté, un résultat partiel est conservé en réserve jusqu'à ce qu'il trouve sa place dans une combinaison d'ensemble. Souvent, l'examen n'aboutit à rien d'autre qu'à invalider la proposition initiale sans pour autant révéler une nouvelle proposition. Il y a donc bien une opposition fondamentale entre Socrate et Gorgias quant aux procédures qui lient ensemble la raison et la parole.

Avant donc de prétendre amener Gorgias à se prononcer, encore faut-il lui faire accepter d'entrer dans le dispositif du dialogue en tenant le rôle du répondant. Cette action secondaire, ou plutôt préliminaire - se mettre d'accord sur les règles du jeu - occupe de façon récurrente les intermèdes et inaugure chacun des dialogues.

Élise : Xénia est l'élève de Socrate, elle se forme à la dialectique et s'exerce à la pratique du dialogue. Polos, de son côté, est apprenti auprès de Gorgias, lui aussi s'exerce à une pratique : l'art du discours. On pourrait dire que Xénia et Polos incarnent les deux figures de la parole - le dialogue et le discours - et dans leur rencontre, c'est finalement aussi un conflit des deux formes qui se confrontent.

Dans leur première rencontre, Xénia est très appliquée, c'est une bonne élève, un peu scolaire, elle veut bien faire. Polos lui, au contraire, est assuré, il s'amuse et lui répond avec gentillesse comme pour lui faire plaisir. Ce premier échange ne va pas très loin puisque Polos se lance dans un discours. Socrate le laisse dire mais, sitôt qu'il a fini, demande à Gorgias qu'on arrête de faire des discours et qu'on adopte le mode du dialogue, puis finalement poursuit directement avec Gorgias.

Dans leur seconde rencontre, Xénia est beaucoup plus assurée. Elle est restée un long moment spectatrice du dialogue Socrate/Gorgias et elle intervient au moment où Polos se fait réellement menaçant envers Socrate, là ça ne rigole plus du tout. Elle entre avec un défi, elle pose une énigme que Polos ne peut résoudre et elle le provoque avec cela : « tyrans et orateurs n'ont qu'un pouvoir dérisoire dans la cité, ils font ce qui leur plaît selon leur bon vouloir et pourtant, ils ne font pas ce qu'ils veulent ». Là, le rapport s'inverse, c'est elle qui prend l'initiative de façon franche, elle détient la solution de l'énigme et la garde cachée. Polos butte sur les termes, il retourne l'affirmation dans tous les sens et ne trouve pas l'issue. Ça le rend fou. C'est de nouveau une séquence assez burlesque.

Jean-Luc : Oui c'est burlesque en effet, Polos est présenté à plusieurs reprises de façon assez caricaturale, dans le dialogue avec Socrate, quand il lui dicte les questions qu'il doit faire, et avec Xénia quand il bute sur l'énigme. On voit bien le malin plaisir que prend Platon à se moquer des sophistes et c'est récurrent dans d'autres dialogues aussi. Bon, mais ça, la moquerie, c'est pour vous les spectateurs, moi je vais défendre Polos tout à fait positivement. Sérieusement, quelle est sa position ? On pourrait se proposer que Polos défend un point de vue pragmatique : comment s'assurer le pouvoir dans le monde réel ? Comment l'emporter sur ses adversaires, quelles que soient les conditions et les circonstances ? En politique ou dans les affaires. Prétendre qu'il faut rechercher à être un homme juste, c'est gentil, c'est même louable, mais enfin, sérieusement, qui ne voudrait pas réussir ? Prétendre que si l'on commet une faute il faut demander soi-même à être puni, qu'il faut se précipiter au tribunal à la moindre malversation, là, c'est carrément de la démence. Nous sommes dans un monde de concurrence exacerbée donc, soit on se tient à l'écart, et c'est ce que Calliclès conseille à Socrate à la toute fin du texte quand il lui dit quelque chose comme « reste donc à philosopher dans des recoins obscurs avec quelques adolescent » ; soit on entre dans la mêlée et là, il vaut mieux être bien armé. Entre les deux techniques, le dialogue socratique qui recherche la vérité ou la rhétorique qui assure la suprématie dans la lutte, Polos choisit la rhétorique.

Donc, la position initiale de Polos serait celle-ci : il a une bonne analyse de la complexité du réel, il a fait un choix en toute connaissance de cause, il est du côté des puissants et il ne va pas lâcher le morceau. Il a donc l'assurance et la morgue de sa supériorité. Mais, au cours des échanges, les choses tournent plutôt mal. Gorgias est mis en difficulté, en public, et c'est un affront. Puis, à son tour, il s'empêtre dans un examen avec

Xénia et il doit lui concéder sa démonstration. Mais cet échec ne le fait pas du tout revenir sur son jugement, se convertir à la philosophie et préférer la dialectique à la rhétorique, non, l'opposition des deux clans n'en est au contraire que plus vive.

Grégoire : Ce que tu dis là sur la différence entre ce que l'on perçoit du ridicule de Polos, nous les spectateurs du dialogue, et la position de jeu que prend l'acteur pour entrer dans l'action est très important. Il faut bien distinguer les deux. Ce que le dialogue donne à voir et ce que fait l'acteur sont deux choses différentes, elles peuvent se rejoindre, mais il faut bien évaluer ce point. Et bien sûr, tu as raison, la position de jeu de Polos doit être justifiée positivement.

Séance 2 - Mise en jeu d'un intermède

Notre conversation d'hier nous a permis de mettre suffisamment au clair les positions initiales de jeu, il est temps maintenant de voir comment nous pouvons les appliquer concrètement à l'expérimentation des dialogues.

Pour commencer, nous prendrons un intermède. Nous avons dit que la nature du jeu n'est pas tout à fait identique dans un intermède et dans un examen : dans l'intermède, on est encore au niveau d'une action relationnelle à l'autre, l'objet que je veux faire bouger c'est le partenaire ; dans l'examen, l'action se déplace dans l'abstraction, l'objet que je veux faire bouger c'est une idée, un concept.

1. Pratique - Analyse de la structure du dialogue d'introduction

Consignes de lecture

Prenons le dialogue d'introduction, séquences 1 à 4, les quatre protagonistes sont réunis. Lisons-le chacun pour soi, une première fois dans sa continuité ; puis, une seconde fois en se posant deux questions :

- quelles sont les séquences qui structurent le dialogue ?
- quelle action transversale sous-tend chacune des parties ?

Texte de l'étude

——————— séquence 1

SOCRATE
Qui est cet homme ?
Xénia, interroge-le.

XÉNIA
Où va la question ?

SOCRATE
Si c'était un fabricant de chaussures, il te répondrait qu'il est cordonnier ;
ne comprends-tu pas ce que je veux dire ?

XÉNIA
Si, je vais l'interroger.
Dis-moi, Gorgias,
est-ce vrai ce qu'on raconte sur toi ?
On dit que tu fais profession de donner des réponses sur tout ce qu'on peut te demander ?

GORGIAS
C'est vrai, Xénia.
C'est en effet, ce que je déclare,
et je prétends que personne, jamais personne,
depuis bien des années,
ne m'a encore posé question qui me prenne au dépourvu.

XÉNIA
Alors, c’est sûr, tu répondras facilement, Gorgias.

GORGIAS
Il ne tient qu'à toi d'en faire l’essai.

——————— séquence 2
POLOS
Ah oui, essaie, par Zeus !
Mais, si tu veux bien, Xénia, essaie avec moi.
Gorgias me semble fatigué ;
il a déjà beaucoup parlé tout à l’heure.

XÉNIA
Quoi, Polos,
tu crois pouvoir répondre mieux que Gorgias.

POLOS
Qu’est-ce que cela peut faire,
si je réponds assez bien pour toi.

XÉNIA
Cela ne fait rien, en effet.
Alors, réponds, puisque tu le veux.

POLOS
Pose ta question.

——————— séquence 3
XÉNIA
Bon, voici ma question.
Si Gorgias était savant dans la technique que pratique son frère Hérodicos,
quel serait le nom que nous lui donnerions ?

POLOS
…

XÉNIA
Nous lui donnerions le même nom qu’à son frère.
N'est-ce pas ?

POLOS
Oui.

XÉNIA
Donc, en l’appelant « médecin », nous nous exprimerions correctement.

POLOS
Oui, absolument.

XÉNIA
S'il était savant dans la technique où Aristophon est passé maître,
comment serait-il juste de l'appeler ?

POLOS
Peintre, évidemment.

XÉNIA
Mais alors,
de quelle technique Gorgias a-t-il le savoir,
et comment faudrait-il l'appeler pour lui donner un nom correct ?

POLOS
Chère Xénia,
nombreuses sont, chez les hommes, les techniques qui ont été découvertes empiriquement à partir des expériences.
Car c'est l'expérience,
qui fait que notre séjour ici-bas est guidé par la technique
et, sans expérience, notre vie est abandonnée au hasard.
Aux techniques les meilleures vont les meilleurs des hommes.
Notre Gorgias est des meilleurs,
et la technique qui est la sienne est la plus belle de toute.

——————— séquence 4
SOCRATE
Gorgias,
il me semble que Polos soit bien entraîné pour faire des discours ;
toutefois, il ne fait pas ce qu'il a promis à Xénia.

GORGIAS
Pourquoi donc, Socrate ?

SOCRATE
Il ne répond pas tout à fait à ce qui a été demandé.

GORGIAS
Alors, interroge-le toi-même, si tu veux.

SOCRATE
Si tu avais l'obligeance de répondre toi-même, ce serait bien plus agréable.
Gorgias, dis-nous donc : dans quelle technique es-tu savant ?

GORGIAS
Dans l'art oratoire, Socrate, dans la rhétorique.

SOCRATE
Il faut donc t'appeler orateur ?

GORGIAS
Oui, et même bon orateur,
si tu veux bien me nommer « Tel que je me flatte d'être » je cite Homère.

SOCRATE
Mais oui, je le veux bien.

GORGIAS
Appelle-moi donc ainsi, mon ami.

SOCRATE
Eh bien, dirons-nous que tu es capable aussi de former d'autres orateurs ?

GORGIAS
C'est du moins ce dont je fais profession,
et pas seulement ici, mais ailleurs aussi bien.

SOCRATE
Accepterais-tu, Gorgias,
que nous poursuivions notre échange, comme nous le faisons à présent :
l'un pose une question, l'autre répond,
et que nous remettions à une autre fois ce genre de longs discours,
comme celui que Polos a commencé tout à l'heure.
Et si tu acceptes de poursuivre, je t'en prie :
répond brièvement aux questions posées.

GORGIAS
Certaines réponses, Socrate, exigent de longs discours.
Cependant,
j'essaierai d'en faire d'aussi courtes que possible.
C'est justement une qualité que je me flatte d'avoir,
il faut le dire : personne ne dit ce que je dis en moins de mots que moi.

SOCRATE
C'est juste ce qu'il nous faut, Gorgias.
Fais-nous une démonstration du discours bref.
Pour ce qui est du discours long, nous verrons plus tard.

GORGIAS
C'est bon, je le ferai
et il te faudra déclarer que jamais tu n'entendis personne
qui parlât aussi bref que moi.

SOCRATE
Allons-y.[97]

2. Pratique du dialogue en lecture

2.1. Consignes

Nous avons dit que nous pouvions distinguer deux lignes dans un texte : la ligne supérieure, celle du sens, et la ligne inférieure, celle de l'action ; et que, pour se maintenir sur la ligne de l'action, il fallait vider le texte de ses images pour nous en tenir à sa forme verbale élémentaire ; soit : sujet pronominal, verbe et adverbe ; et c'est ce que nous avons fait dans l'exercice préliminaire. Or là, nous sommes en présence du texte dans sa version complète et il n'y a pratiquement pas d'images, pas de narration, on est d'emblée de plain-

[97] PLATON*, Gorgias*, trad. Stéphane Marchand et Pierre Ponchon, Paris, Les Belles Lettres, 447-d/449-d, p. 125-130

pied dans un dialogue conceptuel. Si on voulait travailler sur le texte dans la réduction à sa forme verbale, il n'y aurait presque rien à soustraire.

On va donc, pour commencer, pratiquer ce texte dans sa forme complète. Même si les rôles sont attribués, sur toute la durée de cette première session de travail nous nous essayons librement dans un rôle ou un autre, et je pratiquerai moi aussi le dialogue avec vous car j'ai besoin de l'expérimenter pour le comprendre du point de vue de la conduite de son action.

Le dialogue est lu à voix haute à deux reprises dans des distributions différentes, puis on fait des retours. Pour lire, les acteurs sont assis face à face sur des chaises et ceux qui écoutent sont disposés de chaque côté.

2.2. Discussion sur l'expérience de la pratique

Grégoire : Que pouvons-nous dire de la structure de ce dialogue, comment pouvons-nous préciser l'action qui sous-tend chacune des séquences ?

Séquence 1

Boun Sy : Si on fait abstraction de la situation narrative (Socrate et Xénia rencontrent Gorgias à sa sortie de scène après sa démonstration publique) et que nous nous en tenons à ce présent, ici en salle de répétition, nous sommes donc assis Xénia et moi, tous les deux face à eux, je regarde Gorgias, longuement, et je veux comprendre l'énigme dont il est porteur. Ma première réplique « Qui est cet homme ? » est l'expression de cette méditation. Mais ce n'est pas une méditation évanescente, non, c'est une détermination dynamique à vouloir percer son mystère. Le fait d'envoyer Xénia d'abord procède d'une double intention : c'est pour donner l'occasion à son élève de s'essayer en situation réelle, là ce n'est plus un exercice, il faut se jeter à l'eau ; et d'autre part, c'est se mettre en situation de rester en arrière pour observer ce qui va se passer et, bien sûr, pouvoir intervenir si nécessaire.

Jean-Luc : La place de Xénia est délicate, c'est à elle d'aborder Gorgias. Sa première réaction est de ne pas savoir comment s'y prendre ; Socrate la remet sur les rails tout de suite, il semble lui dire : « Ne panique pas, fait comme d'habitude, prends d'abord une question périphérique très simple » ; elle y va avec assurance et commence à questionner Gorgias sur ce qu'on dit de lui, sur sa réputation. Ce qui est une façon de s'interroger en partant de loin ; non pas : dis moi qui tu es, mais : on dit cela de toi, est-ce vrai ? C'est une façon non frontale, non agressive de le faire.

Grégoire : Gorgias doit se tenir en retrait ; là encore, il ne faut pas se laisser conditionner par ce que nous savons de la situation narrative (il est célèbre, il vient de faire un show, une jeune fille veut l'interviewer), non ; la position initiale de jeu c'est que Gorgias détient un pouvoir et qu'il ne veut pas le divulguer, il n'est donc pas enclin à se laisser aller à un bavardage avec la première venue. Il est tout entier ramassé sur lui-même, sur ce qu'il détient, sur son pouvoir dont il vient de faire une démonstration. Il ne veut pas parler et fait des réponses sibyllines. J'entends aussi une certaine lassitude, l'écrasante fatigue que la possession de la puissance fait peser sur lui. Il est très loin, dans d'autres sphères. Éric, tu pourrais commencer par te tenir assis sur ta chaise les yeux fermés, non pas pour dormir,

mais pour te tenir, solitaire, dans cet ailleurs inaccessible. Et puis, de très loin, tu entends qu'elle t'appelle, et le chemin pour revenir jusqu'à elle est long.

Séquence 2

Élise : Polos entre immédiatement dans le dialogue, il s'interpose, il détourne les questions sur lui, c'est un comportement protecteur. Il analyse donc tout de suite que cette rencontre avec Socrate et Xénia représente potentiellement un danger pour Gorgias. Xénia est déconcertée mais ne peut rien faire d'autre que d'accepter ce changement soudain de répondant et elle commence un examen.

Séquence 3

Jean-Luc : Cette séquence fonctionne sur un quiproquo. Quand Polos dit à Xénia : « Vas-y, pose ta question » il le dit en tant qu'orateur. Un orateur peut répondre à n'importe quelle question, parler sur n'importe quel sujet, c'est-à-dire qu'il est capable d'improviser un discours sur n'importe quel sujet. Donc, il se dit prêt à un discours improvisé. Dans l'esprit de Xénia, au contraire, poser une question veut dire commencer un examen dans les règles : l'un pose une question, l'autre répond et on avance ensemble pas à pas. Polos ne peut évidemment pas se lancer dans un discours sur la première question « Si Gorgias était savant dans la technique que pratique son frère Hérodicos, quel serait le nom que nous lui donnerions ? ». On mesure bien là l'écart entre leurs deux dispositions quant à l'usage de la parole. Polos est totalement déconcerté et, d'ailleurs, il y a un blanc, il ne répond rien.

Élise : Xénia fait un grand détour par l'exemple, comme si elle s'adressait à un enfant de cinq ans pour venir, peu à peu, à la question réelle « De quelle technique Gorgias a-t-il le savoir ? ». Mais ce qui est plaisant dans cette façon qu'elle a d'engager l'examen, c'est qu'on voit la méthode justement, c'est comme ça qu'on pratique un examen socratique, dans le détour par l'exemple, et tout doit être parfaitement compris par l'interlocuteur et par l'assistance, y compris par un enfant de cinq ans.

Jean-Luc : Polos coupe court à ces questions sans queue ni tête et, pour reprendre les choses en main, fait un discours sur la grandeur de la rhétorique. Il montre ainsi à tous que lui aussi est un grand orateur, il prend certainement plaisir à s'écouter parler.

Séquence 4

Éric : Socrate n'interrompt pas le discours de Polos mais, en reprenant la parole, c'est tout comme, il interrompt le dialogue Xénia/Polos et réoriente l'entretien avec Gorgias. Si les deux maîtres sont satisfaits des progrès de leurs élèves, Socrate pointe immédiatement une faute commise par Polos : dans son discours, il n'a pas répondu de façon précise à la question posée. Et c'est un avantage certain de la méthode du dialogue en question/réponse : la question est toujours concrète et précise, on sait de quoi l'on parle et ce que l'on cherche. Socrate engage Gorgias à dire par lui-même comment il définit sa technique, mais il sait qu'il doit faire entrer l'échange dans le cadre d'un examen réglé. Il ne brusque rien, laisse courir deux ou trois questions ; puis, dans un petit intermède qui marque une pause dans ce début d'examen, il suggère le jeu très simple des questions/réponses brèves. Gorgias accepte ces conditions, alors, on peut entrer vraiment dans le premier examen.

Grégoire : Cette description que nous faisons de la ligne d'action est assez claire. On va reprendre les lectures en faisant tourner les places mais avant je voudrais dire un mot sur le rapport à la parole.

2.3. Remarques sur le rapport à la parole

Une remarque au sujet du jeu. Dans les intermèdes, le jeu doit être souple, le rapport au texte, lâche. Pour l'instant, vous lisez le texte avec trop d'application. Non, il ne faut pas le lire, il faut prendre une réplique et s'en servir pour créer une action. Et comme nous le faisions dans le premier exercice de dissociation, les répliques sont brèves et nous devons prendre la liberté de dire la réplique, et de la redire une fois encore, non pas pour chercher des variantes, mais pour s'enfoncer dans une expérimentation plus concrète de l'action : qu'est-ce que je prétends faire en disant cela ? Qu'est-ce que je fais au partenaire ?

Le rapport au texte doit être libre et vous devez ajouter à volonté des interjections, des apostrophes, des onomatopées, tout ce qui pourra vous aider à entrer dans l'expérimentation de l'activité. Le texte prononcé ici est volontairement imprécis, il n'est que le support d'une durée pendant laquelle vous cherchez à éprouver et à produire l'activité. Ce premier contact avec l'expérimentation de l'activité est une improvisation dont le texte écrit n'est que le canevas et, d'une fois sur l'autre, on doit s'autoriser à prendre les choses différemment. Quand bien même la nature de l'action serait déterminée sur un passage, on se provoquera aussi à l'aborder d'une façon nouvelle à chaque improvisation.

Par ailleurs, le fait que les rôles tournent librement doit être une incitation à se faire des propositions en acte, à proposer un éclairage différent, voire à développer une tendance de façon extrême.

Lorsque nous commentons l'exercice à l'issue d'une improvisation notre attention porte sur la lecture des actions proposées, leur lisibilité, la pertinence de leur choix, la suggestion du remplacement d'une action par une autre. Puis, on retourne à la pratique de la forme verbale et on fera ainsi des allers-retours entre improvisation, commentaire de l'exercice et analyse du texte.

Le dialogue est essayé à plusieurs reprises dans des distributions différentes, puis on fait des retours.

Séance 3 - Mise en jeu d'un examen, analyse et pratique du dialogue

1re partie de l'examen : la définition de l'objet

1. Point de méthode - La structure générale d'un examen

Nous avons distingué dans le texte deux niveaux d'écriture très différents qui structurent l'ensemble du dialogue : les intermèdes et les examens.

Nous avons vu que dans l'intermède, l'action est d'ordre relationnel entre les figures et demande un jeu souple, proche de l'improvisation, de façon à pouvoir réellement créer une action vivante.

Dans un examen, l'action se déporte sur un objet conceptuel.

Regardons maintenant comment fonctionne un examen et quels types d'actions peuvent s'y produire.

Du point de vue de la structure, un examen est construit en trois parties :

Dans la première, il s'agit d'abord de définir l'objet (la question ou l'affirmation) qui sera examinée. Cette partie peut être brève ou plus longuement développée. Même si l'interlocuteur pose une affirmation de façon claire, encore faut-il savoir de quoi l'on parle et, dans un premier temps, Socrate, ou celui qui mène l'examen, prend le temps d'ouvrir les termes de la formule car il s'agit de bien comprendre la nature de l'objet qui est étudié. Nous nommerons cette partie « la définition ».

Dans la seconde partie, le questionneur tente de vérifier comment la proposition fonctionne dans son application concrète, comment ça marche. C'est là que les opérations de manipulation de l'objet sont les plus délicates : il s'agit d'être précis, d'envisager tous les cas de figures, en tentant de se défaire des *a priori* qui conditionnent notre façon de voir les choses, bref d'être rationnel. On peut repérer plusieurs séquences qui s'intéresseront chacune à un aspect particulier de la question traitée et produiront, chacune, un résultat partiel et provisoire qui sera mis en réserve. C'est le cœur de l'examen et nous nommerons cette partie « l'enquête ».

Dans ces deux premières parties, le questionneur demande en permanence l'acquiescement du répondant, chaque pas de la progression doit être validé. C'est cette vérification, avec l'autre, de la justesse des points mis en évidence qui donne valeur à la démarche.

Par ailleurs, la composition n'est pas nécessairement fluide, il peut y avoir des ratés et la progression dans la définition, comme dans l'enquête, peut être interrompue par un micro intermède, soit parce que le répondant décroche, n'ayant pas compris le point précédent ou refusant d'aller plus loin, soit parce que le questionneur veut faire un point de méthode dans la conduite de l'entretien, soit par des commentaires de personnes extérieures, etc., dans tous les cas, l'insertion d'un micro intermède nous ramène immédiatement à un rapport de jeu interpersonnel. Là aussi, du point de vue de la composition, on remarquera que ces interruptions ne sont jamais placées au hasard mais, qu'au contraire, elles interviennent

judicieusement pour ponctuer la progression en marquant le passage d'un point traité à un autre, ou d'une séquence à une autre.

La partie finale d'un examen consiste en une découverte. À un moment donné, les résultats partiels mis en évidence dans l'enquête s'agencent tous entre eux et quelque chose apparaît. Ce résultat n'est pas nécessairement positif et dans beaucoup de dialogues de Platon, et surtout dans ceux de la période dite de jeunesse, le résultat est une aporie, une voie sans issue, ou une simple négation, le constat que non, décidément, et après un examen minutieux, ça ne marche pas. Comment pouvons-nous comprendre l'objet que nous tentons de saisir, nous ne le savons pas mais, ce qui est certain, c'est que la proposition de définition que nous en faisions est fausse. Nous nommerons cette troisième partie « la preuve ».

Dans cette troisième partie, Socrate, ou le questionneur, n'a plus besoin de l'acquiescement du répondant, le résultat produit n'est que la conséquence de l'ensemble du raisonnement qui vient d'être mené et sa validité ne dépend plus d'un accord, elle s'impose hors de tout jugement subjectif.

Dans cette partie, on observe un mouvement d'accélération : Socrate voit le dessin d'ensemble se constituer et, pour le saisir dans l'instant de sa manifestation fulgurante, il ne peut rien faire d'autre que de le prononcer à voix haute pour en attraper quelque chose et lui donner une incarnation dans le monde réel. Dans ce moment d'éclaircie, Socrate n'a plus souci de l'autre, il est tout entier aspiré dans sa traque de l'idée.

Mais l'interlocuteur est resté en arrière et, maintenant que la découverte est avérée, Socrate peut prendre le temps, patiemment, de décomposer l'agencement nouveau qui s'est révélé à lui ou, pour redescendre encore d'un niveau, d'en montrer l'évidence dans l'exemple afin que le répondant partage avec lui cette découverte.

Alors, le répondant, ayant concédé son accord point par point à chacune des étapes de la définition et de l'enquête, ne peut que convenir de la validité de la conclusion.

2. Pratique - Analyse de la ligne d'action

Pour voir tout cela de façon concrète dans l'exemple, je vous propose que nous regardions maintenant la première partie du dialogue 3 - Polos/Xénia, les séquences 19 à 23. Cette première partie participe d'une double nature et nous pouvons la lire à la fois comme un intermède et à la fois comme la première partie d'un examen où s'expose une définition.

Juste après la fin du dialogue avec Gorgias, Polos accuse Socrate de diffamer les grands orateurs ; intervention de Xénia qui pose que les grands orateurs ne méritent pas la moindre considération et demande à Polos de la réfuter ; Polos n'arrive pas à démêler l'apparente contradiction de la proposition et abandonne à Xénia la conduite de l'examen.

- Texte de l'étude - *Lecture silencieuse chacun pour soi.*

——————— séquence 19
POLOS
Par Zeus, Socrate, je ne saisis pas du tout ce que tu veux dire.
Et toi non plus, à ce qu'il semble,
tu n'as pas l'air de très bien saisir la portée de ce que tu avances.
Que dis-tu en somme ? D'après toi, la rhétorique est une flatterie ?
Ainsi, nos grands orateurs sont à considérer comme des êtres mauvais

parce que ce sont des flatteurs !

XÉNIA
Polos, poses-tu une question
ou commences-tu un discours ?

POLOS
Je pose une question, bien sûr.

XÉNIA
Alors si tu veux bien, je vais te répondre à mon tour.
À vrai dire,
les orateurs ne me paraissent même pas mériter la moindre considération.

——————— séquence 20
POLOS
Comment cela ? Pas la moindre considération !
N'ont-ils pas le plus grand pouvoir dans la cité ?

XÉNIA
Non. Si, du moins, tu dis que le pouvoir
est quelque chose de bon pour celui qui le possède.

POLOS
Mais c'est précisément ce que je dis !

XÉNIA
Moi, je pense que les orateurs sont même les hommes de la cité
qui ont le moins de pouvoir.

POLOS
Tu plaisantes !
N'ont-ils pas, comme les tyrans,
le pouvoir de faire prononcer une sanction d'exil, un arrêt de mort, une destitution ?

SOCRATE
Par le chien, Polos, quand tu parles, je ne sais jamais si tu donnes ton propre avis,
ou si tu l'interroges.

POLOS
Mais, je l'interroge, bien sûr.

XÉNIA
Tu m'interroges en même temps sur deux choses.

POLOS
Comment cela, sur deux choses ?

XÉNIA
Ne viens-tu pas de dire exactement que les orateurs, comme les tyrans,
font tuer, déposséder de leurs biens ou chasser de la cité, qui bon leur semble ?

POLOS
Si, je l'affirme.

XÉNIA
Je te dis donc que cela constitue deux questions, et je vais répondre aux deux.
Eh bien, Polos, j'affirme d'abord que les orateurs et les tyrans
ne disposent que d'un pouvoir minuscule dans la cité,
car, pour ainsi dire, ils ne font rien de ce qu'ils veulent ;
cependant - et c'est le deuxième point -
ils font ce qu'ils croient être le meilleur pour eux.

POLOS
Justement,
n'est-ce pas cela la toute-puissance !

XÉNIA
Non. Du moins pas d'après ce que dit Polos.

POLOS
Mais ce n'est pas du tout ce que je dis.
Moi, je dis tout le contraire !

SOCRATE
Ah non ! Par le chien !
Ce n'est absolument pas ce que tu dis,
puisque tu dis que la toute-puissance est un bien pour celui qui la possède.

POLOS
Oui, cela, je l'ai dit, et je le maintiens.

——————— séquence 21
XÉNIA
Écoute,
si un homme perd toute sa raison,
et qu'il a les moyens de faire ce qui lui plaît,
diras-tu qu'il est tout-puissant ?

POLOS
Non, bien sûr.

XÉNIA
Donc, tu me réfuteras en montrant que les orateurs ont toute leur raison,
et que la rhétorique est une technique et non pas une flatterie.

SOCRATE
Par une réfutation en règle,
parce que tant que tu n'auras pas réfuté Xénia,
ni les orateurs, ni les tyrans, qui font dans les cités tout ce qui leur plaît,
ne tireront le moindre profit de leur pouvoir !

XÉNIA
Toi-même, tu affirmes que la puissance est un bien,
mais en revanche,
pouvoir faire tout ce qu'on a envie de faire,
sans avoir toute sa tête,
tu es d'accord pour dire que c'est un mal,
n'est-ce pas ?

POLOS
Oui, en effet.

XÉNIA
Alors,
comment admettre que les orateurs et les tyrans soient
tout-puissants dans les cités,
si Polos ne réfute pas Xénia en lui prouvant que
tyrans et orateurs font réellement ce qu'ils veulent ?

POLOS
Cette espèce d'individu...
Quelle plaie !

SOCRATE
Eh oui ! C'est cet individu
qui affirme qu'ils ne font pas ce qu'ils veulent.
Allez, réfute-la !

——————— séquence 22
POLOS
Mais, ne conviens-tu pas justement qu'ils font
ce qu'ils croient être le meilleur pour eux ?

XÉNIA
Oui, et j'en conviens encore maintenant.

POLOS
Et, malgré cela,
ils ne font pas ce qu'ils veulent !

XÉNIA
Non, je soutiens que non.

POLOS
Même s'ils font ce qui leur plaît ?

XÉNIA
Oui, je l'affirme.

POLOS
Qu'est-ce que tu racontes, Xénia ?
C'est ignoble ! C'est monstrueux !

XÉNIA
Ô poli Polos, pour parler ton langage,
ne m'injurie pas.
Eh bien, vas-y, interroge-moi,
démontre-moi que je me trompe.

——————— séquence 23
Non, tu ne veux pas…
Eh bien, à toi de répondre alors.

POLOS
C'est bon, j'accepte de répondre.
Il faut bien que l'on comprenne quand même ce que tu dis[98].

Grégoire : Cette première partie du dialogue pose les termes du paradoxe proposé par Xénia et, en cela, il a pour fonction d'être la première phase de l'examen qui va suivre. En même temps, s'y mêlent des relations conflictuelles fortes.

Mais, alors que le type d'actions que l'on peut produire au niveau des relations interpersonnelles prennent un objet physique (l'autre, sur lequel je prétends agir), les actions à produire dans l'examen prennent un objet conceptuel (l'idée, que je prétends manipuler). Se mêlent donc dans cette partie deux types d'actions de nature différente qu'il importe de bien identifier. Commençons par voir ce que nous pouvons dire de l'action au niveau interpersonnel.

3. Analyse de l'action au niveau interpersonnel

Séquence 19

Grégoire : Gorgias est mis en face d'une contradiction : il prétend que l'élève qu'il aura formé sera un homme juste et, dans le même temps, qu'il ne saurait, lui Gorgias, être tenu pour responsable des actes injustes que son élève pourrait commettre en usant de la puissance de la rhétorique.

Du point de vue du fond, cette contradiction n'est que théorique, elle est fondée sur le principe socratique, ou platonicien, qui veut que celui qui a une connaissance de la justice ne saurait vouloir être injuste. Cette adéquation fondamentale entre la connaissance et l'action est précisément ce qui différencie Socrate de Gorgias, nous l'avons déjà vu à propos de l'opposition de nature entre le discours rhétorique et la recherche socratique. Nous n'entrerons pas ici dans la portée philosophique de cette discussion et nous nous bornerons à enregistrer le fait que le discours de Gorgias produit une contradiction dans laquelle il se laisse piéger.

Et c'est d'ailleurs ainsi que Polos tente de déverrouiller le piège, il n'entre pas dans la discussion de fond mais change simplement de niveau.

Jean-Luc : La réplique « Tu n'as pas l'air de très bien saisir la portée de ce que tu avances » est très intéressante parce qu'elle indique bien ce changement de niveau. Polos ne discute plus de ce que dit Socrate, il se fout pas mal que son argument soit valable ou pas, mais il pointe justement ce qu'il est en train de faire. Et que fait-il ? Il montre au public que Gorgias se contredit et ça, c'est une attaque très grave contre le clan des sophistes, ça, on ne peut pas le laisser passer. Il faut faire taire Socrate. L'intervention de Polos est donc très belliqueuse, très menaçante. Il lui dit en clair : « Tu ne sais pas à qui tu t'attaques mon bonhomme ».

Élise : J'aime bien cette entrée soudaine de Xénia. C'est un peu comme dans une corrida : le toréador est en grave difficulté avec le taureau et plusieurs picadors sautent dans l'arène pour détourner la fureur de la bête. C'est littéralement ce qu'elle fait, elle se jette dans la bataille sans réfléchir. À ce moment-là, Polos est vraiment menaçant envers Socrate,

[98] PLATON, *Gorgias*, *op. cit.,* 466-a/467-c, p. 170-174

il pourrait le saisir par le col et le jeter par terre, alors elle intervient dans l'urgence pour détourner son attention. Et elle ne dit pas « Arrête voyons, ce n'est pas comme ça qu'on parle », elle dit la première chose qui lui passe par la tête en reprenant une question qui a déjà été posée tout au début du dialogue « Tu poses une question ou tu commences un discours ? ». En se plaçant sur le plan très concret de la méthode, elle oblige Polos à revenir au niveau du contenu de l'entretien.

Mais ce n'est pas encore suffisant, car Polos peut tout aussi bien l'écarter d'un revers de main et lui faire une réponse sans vraiment prendre en compte son intervention. Elle fait un pas de plus et s'impose dans le dialogue en s'offrant comme répondante. Cette proposition de Xénia reprend en miroir celle de Polos dans l'introduction qui prétendait répondre à la place de Gorgias.

Mais Polos ne répond rien et ne prend pas vraiment en compte ce qu'elle dit, alors elle doit faire encore un pas et, maintenant, trouver quelque chose à dire de consistant, quelque chose de réellement provocant, et elle lâche « Les orateurs ne méritent pas la moindre considération ! »

Socrate vient de mettre Gorgias en échec et maintenant cette petite élève insulte le clan des orateurs. Alors seulement Polos laisse Socrate et se tourne vers elle.

Séquence 20

Boun Sy : Donc, le schéma est celui-ci : Xénia s'offre comme répondante, elle entre avec une proposition, et c'est maintenant à Polos de la questionner pour voir si ce qu'elle dit est valable, ou pour la réfuter.

La proposition est tellement choquante que Polos ne peut pas la laisser dire, il est obligé d'entrer dans le dialogue avec elle.

Mais pour engager un examen, nous l'avons déjà souligné, encore faut-il savoir de quoi l'on parle. Et c'est ce qui fait tout le sel de l'enchaînement qui va suivre jusqu'à la séquence 23, c'est que Polos n'arrive pas à comprendre de quoi il retourne, il ne saisit pas le sens de ce qu'elle dit.

Xénia propose un paradoxe : « Les orateurs ont un pouvoir dérisoire parce qu'ils font tout ce qui leur plaît et, pourtant, ils ne font rien de ce qu'ils veulent. » Si les maîtres de rhétorique savent organiser un discours pour emporter l'adhésion de la foule, chez Socrate, on s'exerce à la logique. La figure du paradoxe est une figure élémentaire des exercices de logique mais Polos n'est pas du tout familier de cette façon de raisonner et il est perdu. Il y a un plaisir non feint de la part de Platon à nous le montrer buter sur les termes du paradoxe sans trouver l'issue.

Grégoire : Quand elle voit que Polos accroche, Xénia fait même monter les enchères « Moi, je pense que les orateurs sont même les hommes de la cité qui ont le moins de pouvoir. »

Éric : Remarquons que c'est Polos lui-même qui fait l'association orateur/tyran quand il pose que tous les deux ont en commun « le pouvoir de faire prononcer une sanction d'exil, un arrêt de mort, une destitution ». Il reconnaît là, ouvertement, le point sur lequel Gorgias était en difficulté : l'orateur n'a que faire de rechercher ce qui est juste mais travaille uniquement à son propre profit, y compris en usant de sa technique de persuasion pour commettre les actes les plus injustes. C'est cette ligne de défense que poursuivra Calliclès de façon encore plus décomplexée dans la seconde partie. L'association de la figure de l'orateur et du tyran est donc bien naturelle et elles se superposent.

Élise : Xénia reprend Polos et l'accuse de confusion, là encore c'est un point de méthode et de rigueur, on ne peut examiner qu'une question à la fois, et elle se propose de répondre aux deux successivement. À ce point de l'avancée dans l'échange, la position de jeu de Xénia est totalement inverse à celle qui était la sienne en entrant dans le dialogue, sans trop savoir encore où elle allait ; maintenant c'est elle qui est la maîtresse du jeu et elle s'amuse de voir Polos s'égarer.

Séquence 21

Boun Sy : Xénia s'amuse mais elle est aussi pédagogue, elle reprend une seconde fois les prémices de son paradoxe comme au ralenti, pour décomposer l'enchaînement : « Écoute », elle voudrait que Polos saisisse le mécanisme du raisonnement et trouve l'ouverture. Elle lui donne même la marche à suivre pour la réfuter « voilà comment tu dois traiter le premier point, et ensuite, voilà ce que tu dois chercher dans le second ». Elle fait presque l'examen à sa place.

Jean-Luc : Socrate en rajoute : « Par une réfutation en règle… », c'est évidemment jubilatoire de voir ce Polos si agressif tout à l'heure être maintenant incapable de résoudre cette énigme.

Séquence 22

Éric : Les termes ont été posés deux fois successivement, Xénia a déjà tout dit de la façon dont il faut les entendre et comment mener l'examen et, dans cette dernière séquence, Polos reprend encore une fois les termes dans leur expression la plus élémentaire sans parvenir à sortir de l'impasse. Dans cette dernière séquence, on atteint le paroxysme de cette situation et, plus il bute, plus il s'énerve, plus c'est drôle.

4. Analyse de l'action au niveau conceptuel

Grégoire : Après ce premier repérage de la ligne des actions interpersonnelles, voyons maintenant ce que nous pouvons dire des actions au niveau conceptuel.

La première chose qu'il faut souligner, c'est qu'ici, la nature de l'action change. Nous avons insisté sur le fait que pour rendre vivante une action dans la relation avec le partenaire, nous avions besoin de souplesse et même d'un certain flou pour entrer dans une expérimentation concrète de l'activité et que le jeu était assimilable à une improvisation sur le canevas d'une partition. Dans cette première partie de l'examen qui consiste à poser une définition (ici, poser les termes du paradoxe), l'action à produire est au contraire précise, nécessairement. La définition d'une proposition, puis l'enquête qui cherche à mettre en évidence sa validité, ou à la réfuter, ne souffre aucun flou, aucune approximation, car alors la démonstration serait aussitôt discréditée. Les actions produites dans l'examen sont des *opérations*. Et il faut prendre ce terme dans son sens littéral, mathématique. Il s'agit de manipuler un concept en lui faisant subir un certain nombre d'opérations qui vont nous montrer comment il fonctionne, ou pas. Il faut remarquer que le vocabulaire propre à ces opérations change lui aussi de registre dans le texte, il s'épure de toutes les images qui renverraient à la condition matérielle du réel pour atteindre une abstraction de formulation toute mécanique et logique. Et quand Socrate prend un exemple pour expliciter une opération en cours, exemple le plus souvent choisi dans le domaine des métiers d'artisanat,

c'est pour faire un pas en arrière, pour redescendre d'un palier vers le réel afin de renouer le contact avec son interlocuteur perdu en chemin.

Accomplir une opération participe bien de ce qu'est une action, ici comme là il s'agit d'intervenir sur un objet afin de le faire réagir pour obtenir quelque chose de lui.

C'est cela que nous devons déchiffrer en première analyse du texte : quelles sont les opérations auxquelles se livrent les protagonistes du dialogue pour manipuler le concept et le soumettre à examen ? À quelles opérations se livrent donc Xénia et Polos dans cet enchaînement de séquences ?

Boun Sy : Il faut d'abord dire que Xénia n'énonce pas d'un seul coup le paradoxe ; en fait, elle formule sa proposition en plusieurs étapes successives :

En 19,

- Les orateurs ne méritent pas la moindre considération.
- Les orateurs sont même les hommes de la cité qui ont le moins de pouvoir.

En 20, elle distingue deux affirmations qui se constituent en un paradoxe :

- Les orateurs et les tyrans ne disposent que d'un pouvoir minuscule dans la cité car, pour ainsi dire, ils ne font rien de ce qu'ils veulent.
- Cependant, ils font ce qu'ils croient être le meilleur pour eux.

Dans ces deux premières séquences, elle ne fait rien d'autre que de poser son affirmation, mais le fait que sa formulation se développe au fur et à mesure qu'avance l'entretien peut nous suggérer une indication. Il y aurait deux options :

- soit, elle lance une première formule provocante puis tâche d'être plus précise, plus chirurgicale dans son geste de dissection de la nature de l'orateur, et elle en arrive à la formulation du paradoxe comme un premier résultat, donc elle invente la formule au fur et à mesure qu'elle l'énonce,
- soit, elle détient d'emblée les termes du paradoxe et ne les donne que par bribes, en jouant de cette rétention.

Grégoire : Oui, on voit bien que la position de jeu dans l'une ou l'autre de ces deux hypothèses ne sera pas du tout la même. Chacune des deux options est également justifiable, il faut les essayer en jeu pour évaluer laquelle nous semble la plus pertinente.

Séquence 21

Élise : À deux reprises dans cette séquence, Xénia se fait pédagogue avec Polos : « Écoute, si un homme perd toute sa raison… », et un peu plus loin : « Toi-même, tu affirmes que la puissance est un bien… », mais je ne vois pas très bien de quelle opération il pourrait s'agir.

Grégoire : En fait, on ne peut pas dire, à proprement parler, qu'elle agit ici directement sur l'objet. Pour nommer l'action, ou l'opération, la question que l'on se pose est identique : « Dire ceci, c'est faire quoi ? ».

Dire à Polos « Écoute, si un homme perd toute sa raison, et qu'il a les moyens de faire ce qui lui plaît, diras-tu qu'il est tout-puissant ? », c'est lui proposer une mise en situation dans un exemple facile à comprendre pour l'amener à entrer dans la considération du cas,

c’est aussi lui faire confirmer que le premier terme posé est cohérent et qu’il n’y a pas d’erreur.

Dire : « Toi-même, tu affirmes que la puissance est un bien, mais en revanche, pouvoir faire tout ce qu’on a envie de faire, sans avoir toute sa tête, tu es d'accord pour dire que c'est un mal, n'est-ce pas ? », c’est envisager la question du point de vue de Polos. Dans le rapport à l’objet, c’est donc changer d’axe pour le considérer d’un autre point de vue afin de vérifier si, vue autrement, la logique est bien identique.

Dans cette séquence 21, Xénia fait deux fois de suite sa démonstration, comme en accéléré, en nommant seulement les termes principaux qui articulent le paradoxe. On pourrait dire qu’ainsi, en repassant l’enchaînement, elle vérifie aussi pour elle-même qu’elle ne fait pas d’erreur de raisonnement, et la conclusion c’est que le paradoxe est bien valide puisque, deux fois de suite, elle arrive au même résultat.

Dans les séquences 22 et 23, c’est Polos qui est davantage en activité. Il reprend les éléments posés, demande à Xénia de valider le premier terme du paradoxe puis le second, essaye de trouver ce qui pourrait faire lien entre les deux, n’y parvient pas, s’énerve et capitule. Xénia, de son côté, ne fait que confirmer sa proposition.

Nous mettons bien en évidence la composition mélangée de cet entretien entre Xénia et Polos, c’est à la fois la première phase d’un examen où l’on pose une définition, et également un intermède de par le conflit relationnel qui s’y joue. Je crois que cette nature mélangée tient au fait que les deux figures, Xénia et Polos, ne se tiennent pas sur le même plan. Xénia propose un concept dans l’abstraction d’un raisonnement (le paradoxe) et Polos le comprend dans l’affect et réagit dans le ressentiment (il se sent personnellement atteint, lui ainsi que Gorgias) et c’est pour cela qu’il ne parvient pas à raisonner correctement. Littéralement, ce que l’on voit, c’est qu’il ne parvient pas à la rejoindre. Cette différence des positions qu’ils occupent l’un et l’autre dans le rapport à l’objet produit un déséquilibre dans toute cette première partie et c’est cela qui participe aussi à la dynamique enlevée de la scène.

5. Pratique du dialogue dans la forme verbale brève

5.1. Consignes

Nous allons maintenant nous essayer à ce dialogue dans la pratique. Et pour cela, nous prendrons le texte dans sa forme verbale brève, c’est-à-dire réduit au sujet pronominal, verbe et adverbe et, le cas échéant, nous aurons recours à un terme ou l’autre pour nommer le concept. Bien sûr, dans cette forme, les phrases sont incomplètes puisqu’il manque les substantifs. Mais dans le jeu, nous ne donnerons jamais à entendre que la phrase est inachevée, le sens suspendu, nous serons affirmatif et donnerons le sens comme achevé.

5.2. Texte de l’étude dans sa forme verbale brève

Une première lecture silencieuse chacun pour soi.

——————— séquence 19
POLOS
Je ne saisis pas du tout ce que tu veux dire.

Et toi non plus, à ce qu'il semble,
tu n'as pas l'air de très bien saisir.
Que dis-tu en somme ?
Ainsi, ils sont à considérer
parce que ce sont !

XÉNIA
Polos, poses-tu
ou commences-tu ?

POLOS
Je pose, bien sûr.

XÉNIA
Alors si tu veux bien, je vais te répondre.
À vrai dire,
ils ne me paraissent même pas mériter.

——————— séquence 20
POLOS
Comment cela ? Pas la moindre !
N'ont-ils pas le pouvoir?

XÉNIA
Non.
Si du moins tu dis que le pouvoir est quelque chose.

POLOS
Mais c'est précisément ce que je dis !

XÉNIA
Moi, je pense qu'ils ont le moins.

POLOS
Tu plaisantes !
N'ont-ils pas,
le pouvoir de faire prononcer ?

SOCRATE
Polos, quand tu parles, je ne sais jamais si tu donnes,
ou si tu l'interroges.

POLOS
Mais, je l'interroge, bien sûr.

XÉNIA
Tu m'interroges en même temps.

POLOS
Comment cela ?

XÉNIA
Ne viens-tu pas de dire exactement ?

POLOS
Si, je l’affirme.

XÉNIA
Je te dis donc que cela constitue deux,
et je vais répondre aux deux.
Eh bien, Polos,
j’affirme d’abord qu’ils ne disposent que d’un pouvoir minuscule,
car, pour ainsi dire, ils ne font rien ;
cependant - et c’est le deuxième point -
ils font ce qu’ils croient être.

POLOS
Justement,
n’est-ce pas cela la puissance !

XÉNIA
Non.
Du moins pas d'après ce que dit Polos.

POLOS
Mais ce n’est pas du tout ce que je dis.
Moi, je dis tout le contraire !

SOCRATE
Ah non !
Ce n’est absolument pas ce que tu dis
puisque tu dis.

POLOS
Oui, cela, je l'ai dit, et je le maintiens.

——————— séquence 21
XÉNIA
Écoute, si un homme perd,
et qu’il a les moyens de faire,
diras-tu qu'il est ?

POLOS
Non, bien sûr.

XÉNIA
Donc, tu me réfuteras en montrant.
Toi-même, tu affirmes que la puissance est,
mais en revanche,
pouvoir faire tout ce qu’on a envie de faire,
sans avoir,
tu es d'accord pour dire, n'est-ce pas ?

POLOS
Oui, en effet.

XÉNIA
Alors, comment admettre qu’ils soient

si Polos ne réfute pas Xénia
en lui prouvant qu'ils font réellement ce qu'ils veulent ?

POLOS
Cette espèce de...

SOCRATE
Eh oui ! Elle affirme qu'ils ne font pas ce qu'ils veulent.
Allez, réfute-la !

——————— séquence 22
POLOS
Mais, ne conviens-tu pas justement qu'ils font
ce qu'ils croient être le meilleur ?

XÉNIA
Oui, et j'en conviens encore maintenant.

POLOS
Et, malgré cela, ils ne font pas ce qu'ils veulent !

XÉNIA
Non, je soutiens que non.

POLOS
Même s'ils font ce qui leur plaît !

XÉNIA
Oui, je l'affirme.

POLOS
Qu'est-ce que tu racontes, Xénia ?
C'est ignoble ! C'est monstrueux !

XÉNIA
Ô poli Polos, ne m'injurie pas.
Eh bien, vas-y, interroge-moi,
démontre-moi que je me trompe.

——————— séquence 23
Non, tu ne veux pas…
Eh bien, à toi de répondre alors.

POLOS
C'est bon, j'accepte de répondre.
Il faut bien que l'on comprenne.

Essais successifs de la pratique du dialogue, les rôles permutent. Puis, retour sur la pratique à la fois pour nommer ce que l'on éprouve et ce que l'on observe de l'extérieur.

Séance 4 - Mise en jeu d'un examen, analyse et pratique du dialogue

2e partie de l'examen : l'enquête

1. Analyse de la structure de l'enquête Xénia/Polos

La première chose que nous devons voir, c'est la manière dont Xénia conduit cette enquête, c'est-à-dire comment se structure cette phase de l'examen.

À la première lecture, nous pouvons d'emblée repérer une certaine ordonnance qui, sans être tout à fait régulière, recoupe une façon de faire que nous avons déjà vue dans d'autres dialogues. Par exemple, le fait que les questions posées par Xénia ne cernent toujours qu'un seul terme à la fois ; qu'une avancée sur le plan abstrait soit immédiatement suivie d'une traduction dans des exemples concrets ; le fait que la progression ne soit pas linéaire mais se construit en différentes étapes qui chacune produit un résultat partiel ; tout cela indique une certaine rigueur d'analyse et l'on peut sans doute y reconnaître quelque chose de la méthode socratique dans la façon de mener un examen.

Regardons donc comment Xénia séquence la question pour ouvrir ses termes un à un afin de mieux mettre à jour leur nature, puis, dans un second temps, pour voir comment ils s'articulent entre eux.

- Texte de l'étude - *Lecture silencieuse chacun pour soi.*

——————— séquence 24 – Démonstration

(Premier point en théorie)
XÉNIA
Dis-moi, à ton avis,
les hommes te paraissent-ils toujours vouloir ce qu'ils sont en train de faire ?
Ou bien,
ce qu'ils veulent, n'est-ce pas plutôt le but qu'ils poursuivent
en faisant telle ou telle chose ?

(Premier point dans l'exemple)
Par exemple,
quand on avale la potion prescrite par un médecin,
à ton avis, désire-t-on juste ce qu'on fait,
à savoir boire une potion amère ?
ne veut-on pas plutôt la guérison ?
n'est-ce pas pour cela qu'on boit la potion ?

POLOS
Oui, oui, ce qu'on veut c'est la guérison, évidemment.

(Premier point dans un second exemple)
XÉNIA
Et ceux qui font du commerce au-delà des mers,
veulent-ils juste naviguer et prendre des risques,
ou bien, ce qu'ils veulent,
c'est ce en vue de quoi ils naviguent : ils veulent s'enrichir.

POLOS
Oui, ils veulent s’enrichir, bien sûr.

(Des exemples à la généralité)
XÉNIA
N’est-il pas vrai qu’il en va toujours ainsi ?
Quand on fait quelque chose, ce qu'on veut,
est-ce la chose qu'on fait ?
N'est-ce pas plutôt le but qu'on poursuit en faisant cela ?

POLOS
Oui.

(Second point dans la théorie)
XÉNIA
Et maintenant,
dans tout ce qui existe,
y a-t-il une seule chose qui ne soit, ou bonne, ou mauvaise, ou indifférente,
c’est-à-dire ni complètement bonne, ni complètement mauvaise ?

POLOS
Non, nécessairement,
toute chose est,
ou bonne, ou mauvaise, ou indifférente.

(Second point dans l’exemple)
XÉNIA
Les bonnes choses,
tu dis que ce sont la richesse, la santé, la sagesse,
et tout ce qu'il y a dans le même genre ;
et les mauvaises, leurs contraires.

POLOS
Oui, comme cela.

XÉNIA
Et les actions indifférentes,
tu dis qu'elles ont parfois un peu de bon,
parfois un peu de mauvais.
Par exemple :
se reposer, marcher, courir, naviguer,
Est-ce bien comme cela que tu parles ?

POLOS
Oui, oui,
c’est comme cela que je parle, moi.

XÉNIA
Oui. Et ces actions-là, quand on les accomplit,
est-ce pour en retirer un bien ?

POLOS
Oui, on les accomplit afin d'en obtenir un bien, évidemment.

(Conclusion de la démonstration dans l'ordre général)

XÉNIA
C'est donc le bien que les hommes recherchent :
s'ils marchent, c'est dans l'idée qu'ils s'en trouveront mieux,
s'ils se reposent, c'est qu'ils pensent que le repos est mieux pour eux ;
n'agissent-ils pas toujours ainsi, pour en retirer un bien ?

POLOS
Oui, un bien.

(Application de la conclusion à un cas particulier)

XÉNIA
Et de la même manière,
quand on fait mourir un homme,
quand on l'exile, quand on le dépouille de ses richesses,
nous le faisons en pensant que c'est mieux pour nous de le faire
plutôt que de ne pas le faire ?

POLOS
Oui, parfaitement.

XÉNIA
Ceux qui agissent ainsi font donc tout cela pour en retirer un bien.

POLOS
Pour en retirer un bien, oui je l'affirme.

(Conséquence de la première conclusion)

XÉNIA
Et à l'instant,
nous sommes tombés d'accord pour dire que,
dans tout ce que nous faisons,
ce que nous voulons
ce n'est pas l'action que nous sommes en train d'accomplir,
mais le bien pour lequel nous la faisons.

POLOS
Oui, parfaitement.

XÉNIA
Ce n'est donc pas dans l'absolu
que nous voulons assassiner quelqu'un, ou l'expulser de la cité, ou le spolier
de ses biens,
mais quand cela nous est utile, nous voulons le faire,
quand cela nous est nuisible, nous ne le voulons pas.
Car nous voulons, comme tu le dis, ce qui est bon pour nous,
mais, nous ne voulons pas ce qui est mauvais pour nous.
N'est-ce pas ?
N'ai-je pas l'air de dire la vérité, Polos ?
Oui ou non ?
Pourquoi ne réponds-tu pas ?

POLOS
Oui, tu dis la vérité.

——————— séquence 25 - Production du paradoxe

(Enoncé du premier terme, tel qu'il a été démontré)
XÉNIA
Donc, nous sommes bien d'accord là-dessus :
si un homme - un tyran ou un orateur -
fait périr quelqu'un, le chasse de la cité, ou le dépossède de ses biens,
en pensant que c'est un bien pour lui,
il fait évidemment ce qui lui plaît,
N'est-ce pas ?

POLOS
Oui.

(Enoncé du second terme, en contradiction avec le premier)
XÉNIA
Mais, aura-t-il fait vraiment ce qu'il voulait
s'il se trouve, qu'en définitive, cela s'avère être mauvais pour lui ?
Tu ne réponds pas.

POLOS
Eh bien, non,
il ne me semble pas qu'il aura fait alors ce qu'il voulait.

(Conséquence de la disqualification du second terme)
XÉNIA
Alors, comment
un tel homme pourrait-il être tout-puissant dans sa propre cité
s'il est vrai - selon tes propres paroles -
qu'être tout-puissant soit un bien.

POLOS
Il ne le peut pas.

XÉNIA
Je disais donc la vérité
quand j'affirmais qu'un homme,
peut faire tout ce qu'il lui plaît dans la cité
sans posséder pour cela le moindre pouvoir[99].

2. Appropriation de la démonstration

- Consignes

Faire apparaître le dessin de la structure comme nous venons de le faire, donne déjà une indication sur le type d'opérations auxquelles se livre Xénia pour faire sa démonstration. On voit un cheminement en deux parties.

En première partie (séquence 24), une démonstration établie sur :

[99] PLATON, *Gorgias*, *op. cit.,* 67-c/468-e, p. 174-178

- un premier point dans la théorie, traduit en un premier puis un second exemple, puis, élargi en une généralité ;
- un second point dans la théorie, traduit à son tour dans l'exemple ;
- une corrélation des deux premiers points pour produire une conclusion, d'abord selon l'ordre général, puis ramenée au cas particulier ;
- enfin, les conséquences qu'il faut tirer de cette première conclusion.

En seconde partie (séquence 25), la production d'un paradoxe fondé sur :

- un premier terme, dont la validité vient d'être démontrée ;
- mis en contradiction manifeste avec un second terme ;
- pour une conclusion qui s'impose : c'est donc le second terme qui est disqualifié.

Avant de parler de l'action qui peut sous-tendre les séquences de cette enquête, je crois qu'au préalable nous devons être en mesure de maîtriser parfaitement l'enchaînement de cette démonstration. Alors, je propose que nous prenions le temps de refaire cette démonstration chacun à notre tour sans le support du texte.

Les acteurs s'essayent tour à tour à faire le parcours de la démonstration. On hésite, on voit là où l'on se perd, là où une étape de la démonstration manque, puis on transpose en prenant d'autres exemples, d'autres contextes.

- Remarques

Être capable de refaire point par point le cheminement d'une démonstration logique comme nous le faisons maintenant, revient à se l'approprier. Cette mise en condition est l'exact équivalent de la justification des circonstances proposées, ou de l'écriture du monologue intérieur, en préparation de l'interprétation d'un rôle dans un registre réaliste. Mais, si l'on voit bien comment cette préparation peut « nourrir » en soi l'interprétation d'un rôle en devenir, il faut bien reconnaître qu'ici, l'appropriation d'un cheminement de pensée en toute logique ne participe en rien d'un ressenti relatif à une situation d'où pourrait naître l'impulsion d'une action. Alors la question qui subsiste c'est : comment convertir l'énoncé d'un raisonnement logique en action ou, pour le dire autrement, qu'est-ce que l'acteur peut y investir pour que cela devienne un moment de jeu ? Il n'y a pas de réponse toute faite à cette question alors tâchons de poser quelques repères.

3. Analyse de la configuration des positions de jeu dans l'enquête

Avant de nous essayer à la pratique du dialogue, nous devons préciser la configuration des positions initiales au moment d'entrer en jeu.

Commençons par celle de Xénia puisque c'est elle qui a l'initiative. Nous avons vu que dans la première phase de l'examen, dans la définition, Xénia produit un paradoxe dont elle détient bien évidemment la clef. Et c'est là tout le jeu, elle détient la solution et laisse Polos se casser la tête à ne pas trouver. Mais lorsque l'on entre dans l'examen, la position de Xénia doit changer.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les premières remarques portant sur l'ensemble du dialogue, l'acteur ne peut pas prendre en charge la partition de Socrate dans la première partie (l'examen de la rhétorique) en se laissant contaminer par la seconde partie (le réquisitoire à charge). Les deux parties doivent être abordées de façon consécutive, l'une après l'autre, et comme distinctes l'une de l'autre. C'est-à-dire que l'acteur ne peut pas examiner ce qu'est la rhétorique du point de vue du jugement négatif qu'il portera sur elle et qui s'exprimera avec virulence dans le réquisitoire. Il en va de même ici : l'attitude de Xénia dans l'enquête doit nécessairement être différente de celle qui est la sienne dans la période de la définition. Dans la définition, Xénia provoque Polos en produisant une affirmation, mais ensuite, quand il s'agit d'examiner la validité de sa propre affirmation, elle ne peut pas le faire pour montrer qu'elle a raison. Elle doit réellement procéder, à neuf, à l'examen de cette affirmation, de façon objective, comme si elle était proposée par quelqu'un d'autre, non pas pour la défendre mais réellement pour l'examiner. Si l'on reste dans une similitude avec les mathématiques, ce serait comme si l'on devait démontrer un théorème dont on connaîtrait déjà la résolution. Pour en faire la démonstration de façon réellement satisfaisante, on ne pourrait économiser le cheminement et refaire, point par point, le parcours des enchaînements logiques et des déductions, afin de vérifier, encore une fois, qu'aucune erreur ne se glisse dans notre raisonnement et, à la toute fin seulement, quand le résultat apparaîtrait, on pourrait peut-être conclure que oui, décidément, la démonstration est juste et valable. Si la position de jeu de Xénia qui mène l'examen n'est pas fondée sur cette volonté sincère d'y regarder de près, en toute honnêteté et objectivité, alors son action se réduit à répéter qu'elle a raison et que Polos a tort. Ce qui serait non seulement idiot mais n'offrirait qu'un registre bien limité d'actions à produire. Cette nécessité d'un changement de position de jeu entre les périodes successives (intermède, définition, enquête et découverte) s'applique à tous les rôles de tous les dialogues.

Si l'on va au bout de cette exigence, on pourrait dire que, métaphoriquement, Xénia ne se tient pas face à Polos, contre Polos, mais à ses côtés, pour examiner avec lui la proposition. Schématiquement, la configuration de jeu serait celle-ci : Xénia et Polos se tiennent côte à côte devant l'objet qu'ils questionnent ensemble ; Xénia prend l'initiative de conduire l'enquête, elle avance une hypothèse qu'elle soumet à l'approbation de Polos, elle agit sur l'objet pour leur permettre d'en observer ensemble les réactions. Pour pousser plus loin encore la métaphore, on pourrait dire que Xénia se tient au-dedans de Polos, elle envisage le cas, non pas selon son point de vue à elle (conformément aux règles du dialogue socratique, elle n'en a pas), mais du seul point de vue de Polos (comment il voit les choses, ce qu'il en dit). Cette incursion au-dedans de la pensée de l'autre prend différentes formes : c'est une réelle adhésion à son point de vue (Xénia ne fait que se conformer aux affirmations ou aux dénégations de Polos), le fait que ce soit les propres réponses de Polos qui orientent la progression de l'enquête est la garantie, réitérée à chaque pas, de son accord final. Enfin, Xénia ne se contente pas de suivre Polos, elle l'entraîne aussi à considérer la question sous un jour neuf.

Et c'est là que l'on retrouve ce qui pourrait être une impulsion de jeu. Xénia agit simultanément sur deux objets : un objet conceptuel - la proposition dont il faut démonter les rouages et mettre à jour la mécanique ; et un objet physique - l'autre dont elle dirige l'attention en le provoquant à sortir des schémas convenus dans lesquels il se complaît. La position de Polos est plus simple dans la mesure où il est le répondant.

La remarque sur le changement de position de jeu entre la première et la seconde phase de l'examen s'applique bien sûr aussi à Polos. Dans le moment qui précède, Polos bute sur l'énigme que représente le paradoxe soutenu par Xénia et il devient littéralement fou : « Qu'est-ce que tu racontes, Xénia ? C'est ignoble ! C'est monstrueux ! » Avant de capituler en cédant à Xénia la place de celui qui questionne : « Il faut bien que l'on comprenne quand même ce que tu dis ». À la fin de la séquence 23, il est donc dans une humeur assez échauffée. Mais cette humeur ne doit pas contaminer le jeu de l'examen dans la séquence suivante. De la même manière que Xénia, il doit l'aborder en toute objectivité, sincérité et intérêt afin de découvrir le sens de cette énigme.

Nous disions pour commencer que les dialogues alternent intermèdes et examens et que ces deux registres supposent une nature de jeu différente. C'est ici que nous le vérifions de façon tout à fait concrète : autant dans l'intermède l'action se développe sur un niveau relationnel, de personne à personne, ce qui autorise un échauffement, des passions ; autant dans l'examen, l'action se concrétise au niveau conceptuel ce qui demande, pour qu'elle soit clairement menée et lisible, qu'elle soit nettoyée de toute humeur. Pour l'un comme pour l'autre, il y a donc une pause avant d'entrer dans l'enquête, un sas qui permet aux acteurs de modifier leur position de jeu et d'entrer à neuf dans l'enquête.

Encore une remarque avant de nous essayer à la pratique du dialogue ; on s'interdira dans un examen deux types d'actions : « expliquer » et « vouloir convaincre ». Presque toutes les parties d'un examen pourraient se jouer sur le mode de l'explication et de la persuasion, c'est un registre factice et impuissant à engendrer la moindre action réelle ; c'est surtout très banal et l'on cherchera toujours un autre angle par lequel appréhender la nature de l'action.

4. Pratique de l'examen dans la forme brève

- Consignes

Sur la seule base de ce que nous avons dit de la structure de l'examen et des positions initiales de jeu, nous pouvons nous essayer à la pratique du dialogue.

Essais successifs de la pratique du dialogue dans la forme brève, les rôles tournent. Puis, retour sur la pratique à la fois pour nommer ce que l'on éprouve en expérimentant le dialogue et ce que l'on observe de l'extérieur. Retours sur la pratique de l'examen Xénia/Polos.

- Discussion sur l'expérience de la pratique

Jean-Luc : Ce travail qui consiste à dissocier la ligne du sens de la ligne de l'action, en utilisant le texte dans sa forme brève produit un effet assez particulier et un spectateur qui assisterait à la mise en jeu d'un dialogue dans l'abstraction de cette forme d'énonciation pourrait décrire avec précision à quelles actions relationnelles et à quels types d'opérations il assiste, moment par moment, sans que, pourtant, le sens en soit explicite. Je dis cela même si je n'y suis pas encore, mais je vois bien l'orientation générale de ce que l'on cherche. L'action peut être concrète dans un énoncé abstrait.

Grégoire : Il faut préciser encore quelle est l'action que l'on se propose d'accomplir. Je disais précédemment que les opérations dans un examen sont des opérations de mécanique et de logique. La logique, c'est une rigueur dans le raisonnement, il y a des démonstrations logiquement vraies et d'autres fausses du point de vue de la cohérence de leur enchaînement. Par ailleurs, la mécanique nous intéresse parce que c'est l'étude des mouvements. On imprime volontairement une action sur un corps et on observe comment il se comporte, comment il se met en mouvement. Et ce mouvement, dans le monde physique, n'a rien d'aléatoire, il obéit à des lois qui n'ont rien de subjectives, il est régulier et donc prévisible. À quelles opérations logiques et mécaniques Xénia se livre-t-elle sur l'objet de son enquête ? Voyons comment nous pouvons les décrire.

Prenons l'exemple de la première réplique de Xénia dans l'examen :

> Dis-moi, à ton avis,
> les hommes te paraissent-ils toujours vouloir ce qu'ils sont en train de faire ?

Elise : En envisageant la question du point de vue de Polos, c'est elle-même qui se met en situation de s'interroger et ce « à ton avis » s'adresse également aux spectateurs, aux témoins du dialogue. La question n'est donc pas une figure rhétorique de discours, elle est bien active au présent de sa formulation.

Boun Sy : Xénia pose un premier schéma linéaire simple : un sujet, une volonté, une action. Puis, elle interroge la nature du lien qui unit le sujet à son acte « le veut-il ? ». Il me semble que l'activité réelle de l'actrice à ce moment-là consiste à nous donner à voir, mentalement, le schéma de cette relation, presque comme si elle devait le mimer dans l'espace, comme si elle devait incarner physiquement la relation du sujet à son acte comme volonté « Un homme veut-il ce qu'il est en train de faire ? »

Élise : Oui, je conçois bien cela, en prononçant ce schéma, je me le représente pour moi-même en même temps que je vous le donne à voir et je comprends que cela puisse être une activité.

Grégoire : Et c'est là toute la différence entre « dire » et « faire ». Si Xénia argumente, on est dans le discours, mais si elle tente une expérience avec des éléments pour voir comment cela fonctionne, on est dans une action. C'est cela la ligne de l'action qu'il faut attraper dans un examen : convertir le raisonnement en une suite d'opérations à réaliser au présent.

Boun Sy : Et puisque nous aussi, les spectateurs-témoins, nous sommes entraînés à prendre part à cet examen, nous serions tentés de répondre en nous-mêmes : « oui naturellement, sauf circonstances particulières, nous voulons ce que nous sommes en train de faire ». Mais, alors qu'avec Polos nous pourrions nous tenir pour satisfaits de cette première réponse, Xénia pousse plus loin.

> Ou bien,
> ce qu'ils veulent, n'est-ce pas plutôt le but qu'ils poursuivent
> en faisant telle ou telle chose ?

C'est là véritablement que commence la recherche : envisager une autre éventualité, un cas que l'on n'avait pas considéré jusqu'à présent, par habitude ou paresse intellectuelle.

C’est dans ce pas supplémentaire qu’elle provoque Polos à entrer dans une réflexion active « Et si ce que nous recherchons se situait au-delà de l’acte lui-même ? Et si derrière nos agissements, se situait un but qui les oriente et leur donne sens ? » Et, avec Polos, nous reconnaissons évidemment que c’est l’existence d’un but ultime qui justifie toute action.

Grégoire : Oui c’est cela, et la question que nous devons nous poser du point de vue du jeu est la même : quelle est l’action réelle que doit produire l’actrice en énonçant cette seconde proposition ?

Élise : Je dirais qu’il y a une certaine excitation joyeuse dans ce désir de pousser plus loin, d’aller voir au-delà de ce qui est convenu, pour formuler une nouvelle hypothèse. C’est comme ouvrir une porte, dans cette hypothèse nouvelle apparaît déjà la promesse d’une découverte. Mais là encore, je vois bien qu’il y aurait une grande différence entre la poser comme une réflexion toute intellectuelle et se la proposer comme une expérience à faire au présent de son énonciation.

Jean-Luc : Polos ne répond rien et Xénia enchaîne avec l’exemple de la potion prescrite par le médecin « si l’on boit la potion, ce n’est pas juste pour la boire mais pour guérir ». L’exemple n’est que l’illustration de ce qui a été posé juste avant, donc il y a un effet de descente de l’abstraction dans le concret de l’exemple en situation. Et pour Xénia, cela peut jouer aussi comme une vérification, pour voir comment cela s’applique dans le réel.

Élise : Mais un seul exemple ne suffit pas encore, elle veut s’assurer de la validité de la proposition dans l’application à d’autres cas. Et enfin, elle en tire une généralité qu’elle soumet à la validation de Polos.

Je devine une certaine accélération du mouvement quand on passe des exemples au général. C’est la quatrième fois que le même schéma est posé et il me semble que l’action à produire n’est plus tant de chercher à décrire les éléments du paradoxe qu’à valider une loi générale.

Grégoire : C’est très juste et, de façon naturelle, cette accélération qui conclut le développement du premier point est suivie d’une pause avant d’aborder le second point « Et maintenant… » Cette pause répond à la même nécessité d’aborder chaque nouvelle période à neuf sans se laisser contaminer par un éventuel emportement, même tout intellectuel, de la précédente.

Le second point se développe selon la même progression :

- poser les termes de la question à examiner « une chose est soit bonne, soit mauvaise, soit indifférente »,
- les reprendre un à un, comme on retourne une carte posée sur la table pour voir quelle est sa figure,
- transposer dans l’exemple concret,
- et en déduire une conclusion d’ordre général « C'est donc toujours le bien que les hommes recherchent. »

Boun Sy : Dans sa forme, l’examen est un jeu de question/réponse. Si nous voyons assez facilement le type d’opérations que Xénia peut entreprendre successivement pour faire avancer l’examen, la partition de jeu de Polos est plus délicate parce que plus ténue.

Elle a l'initiative et lui ne fait que répondre. Mais si l'acteur qui tient la partition de Polos se contente de répondre à la question posée, le jeu s'arrête. « Quelle heure est-il ? Midi moins le quart. » Le dialogue s'achève dans la réponse. Aucun mouvement, aucune progression, ni pour l'un ni pour l'autre, ne peut s'enclencher dans ces conditions. Pour avoir beaucoup pratiqué les dialogues, je crois que la résolution de cette difficulté tient à la position de jeu que doit prendre le répondant. Xénia pose une question, Polos prend la question et s'en sert comme point de départ pour en faire quelque chose d'autre, pour entrer en activité. C'est le principe rhétorique des hommes politiques dans un débat où personne ne répond jamais à la question posée ; le principe moteur est « Merci de m'avoir posé cette question, voilà comment je vois les choses… » Ici, la question déclenche une activité. Celui qui répond ne renvoie pas une réponse horizontalement au questionneur, il prend la demande pour agir, pour exposer sa propre vision des choses.

Grégoire : Oui, tu as raison de souligner cela. La répartition du dialogue est disproportionnée entre celui qui mène l'examen et celui qui répond. Mais à travers un simple « Oui » le répondant doit maintenir et développer son activité. Cette activité sous-tend le texte, elle précède, accompagne et se développe à travers le langage. Nous avons déjà dit que dans l'exercice de la forme brève du texte nous pouvions, nous devions, nous autoriser à redire les mots de la réplique, à produire une parole qui excède une verbalisation bien propre, en ajoutant tout ce qui nous sera utile pour produire notre activité. Ici, le répondant peut littéralement verbaliser l'activité elle-même. Ce peut être, par exemple, une évaluation du problème dans la question posée, comme on évaluerait les pièces disposées sur un échiquier, une appréciation des risques à prendre dans la réponse à apporter, et puis un coup de bluff ou, au contraire, l'affirmation d'une conviction. C'est le fait de pouvoir dépasser cette succession de questions/réponses arrêtées qui permet de commencer à éprouver le dialogue comme un enchaînement d'actions en mouvement.

Nous verrons au fur et à mesure de nos séances comment nous pourrons avoir une compréhension toujours plus détaillée de la ligne d'action, dans sa variété et ses contrastes. Pour l'instant, la seule chose qui compte c'est de bien saisir comment l'on entre dans la conduite de l'examen en quittant le niveau du discours (l'argument) pour s'attacher à celui de l'action (l'expérience). Toutes les opérations qui s'accomplissent dans la conduite d'un examen procèdent de cette même orientation : il s'agit toujours de prendre le temps d'évaluer par soi-même et au réel du présent la justesse de la proposition posée en définition, de faire varier les angles sous lesquels on la considère, de la traduire en exemples, pour voir comment elle s'applique dans des circonstances concrètes, c'est-à-dire, lui donner chair et corps à l'épreuve de soi, en toute sincérité et objectivité.

5. Point de méthode - Remarques sur la position de jeu « de la part de soi-même »

Cette nécessaire convocation de soi nous ramène à la toute première question, celle qui inaugurait notre recherche. Dans la *Méthode des actions physiques*, Stanislavski demande à l'acteur : « Qu'auriez-vous fait, comment auriez-vous agi, vous-même, en termes d'actions physiques dans telles et telles circonstances ? »[100] Et c'est cette traque de

[100] STANISLAVSKI Constantin, *La Vérité et la foi*, cité par J.N. Vinograskaïa, Paris, revue *Théâtre en Europe* n° 18, Septembre 1988, p. 43

l'investissement personnel de l'acteur qui nous faisait abandonner le théâtre narratif, au motif que c'est dans l'épaisseur des circonstances proposées que persiste à se loger l'idée de personnage. Nous posions comme hypothèse de travail que, pour répondre de façon conséquente à la question laissée en suspens par Stanislavski, nous devions prendre comme matériau de travail un dialogue épuré de toute narration, de toutes circonstances, un pur conflit d'idées.

Maintenant, s'il nous apparaît que l'objet de l'action peut être un concept, une idée, et non plus un objet physique (l'autre), encore faut-il agir sur cette abstraction « de la part de soi-même ». Dans l'examen que mène Xénia avec Polos, l'actrice ne peut s'en remettre qu'à elle-même pour questionner et tenter de saisir quelque chose de cette notion de « but » comme moteur de toute action humaine.

Nous sommes nous-mêmes la jauge de notre évaluation du réel. Aucune appréhension corporelle, sensible et intellectuelle du monde ne peut se concevoir hors de cette condition physique qui est la nôtre. Dans la recherche du juste et du meilleur, il n'y a, en définitive, pas d'autre boussole que notre propre entendement. Un théâtre du conflit des idées, s'il tente de s'abstraire des affects de la subjectivité, ne se désincarne pas pour autant. Bien au contraire. Si l'acteur peut considérer caduc le contrat qui lui demandait d'incarner un personnage, c'est pour mieux se consacrer à une autre tâche : incarner une idée. Mais le contrat d'incarnation, quant à lui, subsiste bel et bien. Le verbe incarner laisse entendre un mouvement descendant, ou traversant, pour suggérer l'idée que quelque chose d'extérieur à soi puisse devenir vivant dans sa propre chair. Et c'est cela que doit faire l'actrice, l'acteur, dans la prise en charge d'un dialogue dans le conflit des idées : faire l'expérience, dans sa propre chair, de toute sa sensibilité, de toute son imagination et de toute son intelligence, d'une action à produire sur un concept, une idée.

Dans la première partie du dialogue avec Calliclès, Socrate déclare qu'il est heureux d'engager un examen avec lui comme répondant, lui qui ne concédera rien par faiblesse d'esprit ni par excès de honte, parce que le résultat auquel ils aboutiront ensemble aura une valeur certaine.

> Si mon âme était en or, Calliclès, ne crois-tu pas que je serais content de trouver une de ces pierres de touche d'excellente qualité contre laquelle j'irais appliquer mon âme ? […] Ceci désormais est bien établi : si toi tu es d'accord avec moi sur un point, alors cela aura été suffisamment mis à l'épreuve par toi et par moi, et nous n'aurons plus besoin d'avoir recours à une autre pierre de touche. Etant donné que tu n'accordes jamais rien ni par manque de sagesse, ni par excès de honte, c'est sans feinte que tu me donnerais ton accord, car tu es mon ami, comme tu l'as toi-même affirmé[101].

C'est une des autres règles du dialogue socratique : chacun des deux interlocuteurs ne doit parler que pour exprimer sa conviction sincère. Une question est posée, un concept est défini, une opération décrite, et ils doivent, l'un et l'autre, la faire passer à l'épreuve de leur jugement. Aucune duplicité, aucun faux-semblant, aucun désistement n'est admis dans ce tête-à-tête sans échappatoire. Chacun doit répondre en accord avec lui-même.

Cette exigence posée par Socrate en préalable à la conduite d'un examen s'adresse à son interlocuteur, comme elle s'adresse aux apprentis philosophes au sein de l'Académie qui

[101] PLATON*, Gorgias, op. cit.,* 487-e, p. 229

s'exercent au dialogue socratique, comme elle s'adresse tout également aux acteurs qui prennent en charge, à leur tour, l'une ou l'autre des figures du dialogue.

6. Reprise de la pratique

Essais successifs de la pratique du dialogue, tous s'essayent au dialogue et, d'un essai à l'autre, les rôles permutent. Puis, retour sur la pratique à la fois pour nommer ce que l'on éprouve en expérimentant le dialogue et ce que l'on observe de l'extérieur.

Élise : Je commence à entrevoir ce que veut dire « de la part de soi-même », ou plutôt, je commence à voir où il faut chercher. Pour l'instant, j'éprouve une sensation assez troublante, plutôt désagréable, et j'ai l'impression d'être à deux endroits en même temps. D'un côté, il y a le texte que je dis, et de l'autre, les tentatives que je fais, au coup par coup, pour produire moi-même les opérations. Mais tout cela est très décousu.

Grégoire : C'est visible en vous observant, le jeu est discontinu. C'est extérieur, tu dis des répliques, et il y a parfois des moments où l'investissement dans une opération vient de toi. À la fin de la première séquence de l'examen, quand tu es arrivée à la conclusion, là, il s'est passé un renversement. D'un seul coup, tu découvrais que tout ce que tu croyais jusqu'à présent était faux, qu'on t'avait menti. Après avoir tout bien vérifié, tu découvrais que non, décidément, ce n'était pas comme cela. Tu en étais surprise et presque déçue.

> Ce n'est donc pas dans l'absolu
> que nous voulons assassiner quelqu'un, ou l'expulser de la cité, ou le spolier
> de ses biens,
> mais quand cela nous est utile, nous voulons le faire,
> quand cela nous est nuisible, nous ne le voulons pas.
> Car nous voulons, comme tu le dis, ce qui est bon pour nous,
> mais, nous ne voulons pas ce qui est mauvais, pour nous.

On entendait bien aussi le fait que si tu étais jusqu'à présent dans l'erreur, c'est avec Polos que tu comprenais maintenant les choses différemment, c'est lui qui était venu à ton aide. Puis, tu as laissé la pause venir très naturellement, tu as laissé entendre dans le silence qu'il ne répondait rien, et ce long silence, réitéré, devenait un vertige.

> N'est-ce pas ?
> N'ai-je pas l'air de dire la vérité, Polos ?
> Oui ou non ?
> Pourquoi ne réponds-tu pas ?

C'est très juste, elle arrive à une conclusion et le silence de Polos l'a fait douter. Peut-être a-t-elle commis une erreur malgré tout, au moment où elle croit tenir une preuve, tout vacille, tout se dérobe sous ses pieds.

Donc oui, c'est la bonne voie. C'est ce que nous cherchons, ces instants où quelque chose advient dans le jeu qui excède notre volonté propre de faire. Mais pour atteindre ces moments de libération, il n'y a pas d'autres voies que de soutenir, l'une après l'autre, une action en toute volonté, de façon cohérente et évaluée à sa juste place dans le dessin général de la structure.

On pourrait dire que c'est aussi un mélange entre un jeu conscient et réglé, et une liberté que l'on se donne dans l'improvisation. On l'a déjà évoqué à propos du jeu particulièrement libre que demandent les intermèdes ; dans l'examen aussi, d'une certaine façon, l'expérimentation que l'on doit faire d'un questionnement, d'une opération, suppose que l'on s'y investisse librement, comme une petite improvisation. Alors le texte devient le canevas qui nous indique seulement le cheminement à suivre pour traverser la complexité d'un examen.

Boun Sy : Je voudrais ajouter quelque chose. Quelle est la place du sentiment là-dedans ? On disait précédemment que l'acteur doit faire l'expérience d'une action à produire sur une idée, de toute son intelligence, de toute son imagination et de toute sa sensibilité. Agir sur un concept, sur une idée, reste une action de type relationnel. Je crée un lien de moi à l'idée. Et ce lien n'est pas dépourvu d'un affect. La relation que j'ai à l'idée n'est pas froide, indifférente. Ou si elle est froide, alors c'est inerte. Non, à partir du moment où je m'investis en tant que personne, j'apporte avec moi ce que je suis et donc, très naturellement, j'ai un rapport sensible, affectif avec cette idée de la recherche du meilleur. Cette dimension-là fait pleinement partie du matériau avec lequel on travaille. Le sentiment existe bel et bien mais il ne s'applique pas à un objet physique, une personne, mais à un objet conceptuel, à une idée.

Grégoire : Comme on peut dire qu'une démonstration mathématique est belle. J'ai toujours aimé le fait que l'abstraction puisse être la source d'une émotion. Cela renvoie au fait qu'il y a des formes, géométriques par exemple, dans lesquelles se révèle ce que nous reconnaissons comme une certaine perfection de proportions. Ces formes existent hors de nous, nous en reconnaissons la justesse et pouvons y adhérer. Platon établit très clairement ce lien entre le juste, le meilleur et la beauté. L'idée existe dans son abstraction tout autant que dans sa manifestation réelle et, à ce niveau-là, elle prend consistance dans une dimension sensible.

Pour revenir au final de l'examen dont nous parlons, il est assez normal que ce soit précisément là que se transforme le rapport de jeu que tu as, Élise, avec la manipulation des concepts, précisément parce que c'est le final, l'aboutissement de tout le parcours, le moment où le sens aussi se transforme et où une découverte advient.

La suite des séances de cette troisième séquence « La ligne de l'action » s'attache à élaborer les lignes d'actions de chacun des dialogues en distinguant deux types d'actions : une action davantage relationnelle dans les intermèdes et une action qui s'apparente à une opération de manipulation d'un concept dans l'examen, selon ses trois parties : la définition, l'enquête et la preuve.

Les dialogues sont analysés dans la version complète du texte puis pratiqués dans la forme brève ; les rôles permutent d'un essai à l'autre ; dans les retours que l'on peut faire, l'analyse se précise et des choix s'opèrent dans les différentes options possibles de mise en jeu.

QUATRIÈME OPÉRATION : ANALYSER LA LIGNE DU SENS

Objectifs

- Analyse du dialogue du point de vue du conflit des idées.
- Repérage et évaluation de l'événement du dialogue.
- Analyse de la ligne du sens

Après deux semaines d'interruption, le groupe se retrouve pour une seconde session de douze jours de travail.

Séance 1 - Les notions de conflit d'idées et d'événement

1. Point de méthode - Établir les notions de « conflit d'idées » et « d'événement »

Nous nous sommes intéressés au cours de la session précédente à la façon dont nous pouvions élaborer une ligne d'actions en distinguant deux types d'actions : une action davantage relationnelle dans les intermèdes et une action qui s'apparente à une opération de manipulation de concepts dans la définition d'une proposition et son examen, et nous avons établi une première partition de jeu dans un texte réduit dans sa forme verbale.

Ce premier niveau de travail sur la ligne de l'action est le socle sur lequel on va pouvoir procéder maintenant à l'élévation du sens. Mais cette fondation n'est pas une étape intermédiaire vers la suivante. Pour l'acteur, la possibilité de mettre en jeu le dialogue de façon vivante sera entièrement dépendante de sa capacité à rester ancré en permanence sur la ligne inférieure de l'action. Une activité ne remplace pas l'autre, l'acteur est actif simultanément sur les deux lignes : sur la ligne de l'action et sur la ligne du sens.

Sans prétendre donc en avoir fini avec la compréhension et les essais que nous pouvons faire pour nous approprier et investir toujours davantage la ligne de l'action, nous devons ouvrir maintenant la ligne du sens.

Mais avant de l'analyser dans un dialogue, nous devons nous redire quel est la nature du dispositif qui la révèle et comment ce dispositif peut s'activer. Qu'est-ce qu'un conflit d'idées, comment fonctionne-t-il et que peut-il produire ?

1.1. La nature du conflit des idées

Un dialogue de théâtre, de roman, est toujours un dialogue en conflit et, finalement, toujours un conflit d'idées. Un personnage peut se lire comme la personnification, l'incorporation d'une idée dans une fiction et cette idée peut nous apparaître de façon plus ou moins limpide selon qu'elle sera plus ou moins prise dans une complexion psychologique. Le dialogue philosophique peut se lire comme un dialogue de théâtre allégé de son enveloppe narrative. Son conflit existe en soi, sans avoir besoin d'être supporté par des personnages (personnage, au sens d'un être doté d'une biographie et d'un devenir de fiction, d'un passé, d'un désir et d'une volonté en projection dans un futur, déterminants de son présent dans une situation donnée). Une « idée » donc est en conflit avec une autre « idée ».

Mais qu'est-ce qu'une « idée » et qu'est-ce qu'un « conflit entre deux idées » ? Il ne s'agit pas ici de proposer une théorie sur la nature des idées. Regardons les choses de façon pragmatique. Prenons un exemple : qu'est-ce que l'idée de la « vérité » ? (Et non pas : qu'est-ce que « la vérité » ?) La vérité n'existe que dans sa manifestation potentielle, elle n'a pas de lieu hors de cette inclinaison à sa révélation comme processus et comme accomplissement. Le monde vivant, le cosmos, existe comme une réalité physique, dont on ne peut comprendre les lois que de façon à jamais limitée certes, mais existe comme manifestation de forces agissantes au-dedans et au travers de la matière. C'est notre condition humaine, nous sommes un esprit, ou une intelligence, vivant dans un corps physique, présent dans un monde matériel. Pas plus que je ne peux avoir de contact avec l'autre hors de cette commune condition, je ne peux saisir une idée hors de sa manifestation. Or, le lieu de manifestation d'une idée n'est pas le discours mais l'acte. Le discours peut bien raconter ce qu'il veut, seul l'acte est compté pour déterminant. Et, comme on l'a vu dans l'exemple du dialogue de Pirandello[102], on peut observer la disjonction à l'intérieur du discours entre ce qui se dit et ce qui s'accomplit comme action réelle au travers du langage. Mais une idée ne se montre pas comme cela toute nue sur une paillasse de laboratoire. Il faut l'attraper. Et quel est l'appât avec lequel on pourra surprendre une idée, qu'est-ce qui va la faire répondre et la forcer à se manifester ? Son antagoniste. Son double contraire.

Le conflit des idées c'est cela : un dispositif expérimental qui a pour fonction de révéler la présence et la qualité d'une idée par la mise en présence de sa valeur opposée. Et c'est là tout l'enjeu : saisir le comportement des idées dans leur manifestation. Un dialogue philosophique ne philosophe pas, il ne s'agit jamais de disserter sur un concept ou sur une idée, mais de créer les conditions pour provoquer son surgissement et la donner à voir, la montrer à l'œuvre. Et, on le comprend bien, un conflit d'idées ne pourrait se conclure par la victoire de l'une sur l'autre, et à moins d'un discours dogmatique qui prétendrait énoncer

[102] PIRANDELLO Luigi, *Je Rêve, mais peut-être que non*, *op.cit.,* p. 55-56

des vérités, un dialogue philosophique ne saurait faire la démonstration d'une conclusion positive. C'est pourquoi tant de dialogues de Platon s'achèvent par une aporie. Platon ne conclut pas en nous disant « voici ce qu'il en est » et, pourtant, le résultat n'est pas nul puisque ce qui est recherché n'est pas la démonstration d'une vérité, mais la mise en lumière du comportement des idées que leur mise sous tension dans le conflit rend manifeste.

Ce que nous devons analyser, c'est donc le comportement de Socrate et celui de Gorgias en les identifiant non pas à la manifestation d'une complexion psychologique mais comme la manifestation en actes d'une idée à l'œuvre.

1.2. La notion d'événement

Pour appréhender le sens d'un dialogue, nous devons choisir un angle de lecture à partir duquel nous pourrons le déchiffrer. Si pour l'auditeur, la portée du sens se révèle progressivement au fur et à mesure de la traversée d'un dialogue, pour nous qui prétendons en assumer la mise en jeu, nous devons, bien au contraire, en connaître la perspective dès l'entrée. Le premier échange ne saurait être cohérent qu'à condition que nous puissions lui donner sa juste place dans le déploiement général.

Nous avons vu que les trois parties d'un examen (définition, enquête, preuve) s'organisent en une progression dont l'aboutissement est le moment où quelque chose apparaît, indifféremment comme affirmation positive ou négative. Ce moment d'une mise à jour, d'une découverte, est proprement l'événement du dialogue.

Si la fonction première d'un conflit d'idées est de les révéler dans leur comportement, sa seconde fonction est d'être ce dispositif de production d'un événement de sens.

Nous l'avons dit, au final d'un examen, cet événement équivaut à une découverte. Ce n'est pas nécessairement l'apparition d'une nouvelle idée, c'est la découverte d'un nouveau point de vue sur ce que l'on croyait savoir. Ce qui apparaît, c'est qu'après un examen minutieux, les choses se révèlent différentes de ce que l'on croyait et l'on en vient à comprendre que notre jugement était faussé par tel ou tel présupposé fallacieux. Le plus souvent, on ne sait pas davantage comment sont les choses, mais en tout cas, pas comme cela. Or, ce surgissement d'une perspective nouvelle n'est pas le résultat d'un cheminement de pensée solitaire et autonome, il n'advient que sous la pression du conflit, il en est la résultante. Ce n'est pas non plus une opinion nouvelle qui chasse une opinion ancienne, cette découverte est le résultat d'un examen méthodique mené en commun avec un interlocuteur sincère et c'est pourquoi elle acquiert le statut de preuve.

Cet autre peut aussi être intériorisé. C'est le rapport de Socrate avec ce qu'il nomme son *daïmôn* et dont il témoigne à plusieurs reprises. Dans le *Hippias majeur,* par exemple :

> SOCRATE - Ah ! Mon cher Hippias, tu es bienheureux de savoir à quelles occupations un homme doit se livrer, à quoi il doit s'exercer et en quoi il doit viser l'excellence.
>
> Moi, au contraire, je suis, je crois, le jouet d'un mauvais génie qui me fait errer dans une perpétuelle incertitude, et, quand je vous découvre mon embarras à vous, les savants, je n'ai pas plus tôt fini de vous les exposer que je m'entends bafouer par vous. Vous me dites tous, justement, ce que toi-même viens de me dire, que je ne m'occupe que de sottises, d'arguties, et de choses qui n'en valent pas la peine. Mais, lorsque converti par vous, je dis comme vous,

> qu'il n'y a rien de plus avantageux au monde que de produire un beau discours, bien composé et d'en tirer le plus grand profit, dans un tribunal ou toute autre assemblée de citoyens, je m'entends dire toutes sortes d'injures par certaines personnes de notre ville et en particulier par cet homme-là qui est toujours à me réfuter ; car c'est mon plus proche parent et il habite dans ma maison.
>
> Quand je rentre chez moi et qu'il m'entend parler de la sorte, il me demande si je n'ai pas honte d'oser discuter en public sur les belles occupations, alors que je suis si manifestement convaincu d'ignorance au sujet du beau que je ne sais même pas ce que c'est que le beau en lui-même. « Comment sauras-tu si quelqu'un a fait un beau discours ou non, ou une belle action quelconque, si tu ignores ce que c'est que le beau, et, quand tu te vois dans cet état d'ignorance crasse, crois-tu qu'une « belle vie » vaille mieux pour toi que la mort ? » Tu vois, mon bon Hippias, je reçois des injures et des reproches en même temps de votre part et de la sienne. Mais peut-être est-il nécessaire que j'endure tout cela[103].

Le *daïmôn* de Socrate est « simple et vulgaire, intraitable, difficile à satisfaire, insupportable, grossier, sans autre souci que la vérité[104] » et il s'en plaint auprès d'Hippias. Mais cette brusquerie dans leurs rapports est bien la condition qui maintient Socrate en mouvement. Et cette provocation salutaire que représente la rencontre avec l'autre, Socrate l'assume à son tour dans son rapport à la cité.

> Je crains que, si vous me condamnez, vous ne commettiez une faute grave en vous en prenant au cadeau que le dieu vous a fait. Si, en effet vous me condamnez à mort par votre vote, vous ne trouverez pas facilement un autre homme comme moi, un homme somme toute - et je le dis au risque de paraître ridicule - attaché à la cité par le dieu comme le serait un taon au flanc d'un cheval de grande taille et de bonne race mais qui se montrerait un peu mou et qui aurait besoin d'être réveillé par l'insecte. C'est justement en m'assignant pareille tâche, il me semble, que le dieu m'a attaché à votre cité, moi qui suis un homme qui ne cesse de vous réveiller, de vous persuader et de vous faire honte, en m'adressant à chacun d'entre vous en particulier, en m'asseyant près de lui n'importe où, du matin au soir[105].

Dans l'examen, il y a dissension en ce que l'un est sûr de lui et l'autre non, en ce que l'un veut examiner les choses plus en détail quand l'autre se satisfait de l'évidence et rechigne à entreprendre ou à poursuivre un examen dans sa passe difficile. Mais, nous l'avons parfaitement identifié dans l'analyse de l'examen entre Xénia et Polos, au cœur de l'enquête, les positions de jeu sont nécessairement fondées sur un rapport d'association des deux interlocuteurs dans une recherche commune « Il s'agit maintenant de voir ensemble si les choses sont bien comme on le suppose » semblent-ils dire. Le schéma conflictuel d'un examen serait donc : deux interlocuteurs face à l'idée masquée sous une définition. Tout le jeu consistant à s'approcher de cet « objet » pour s'en saisir. Et le conflit se déplaçant, c'est maintenant l'objet qui oppose une force de résistance. Mais cette image déjà ne convient plus, ce n'est pas un vocabulaire du conflit qui convient ici, mais plutôt celui de la chasse, de la poursuite.

---

[103] PLATON, *Hippias majeur*, trad. Émile Chambry, Paris, Garnier Flammarion, 1967, 304-a, p. 395
[104] PLATON, *Hippias majeur*, *op. cit.*, 288b-288c, p. 366
[105] PLATON, *Apologie de Socrate*, trad. Luc Brisson, Paris, Garnier Flammarion, 1997, 30-e, p. 110

SOCRATE Quoi qu'il en soit, mon ami, ce n'est pas encore le moment de lâcher prise ; car j'ai toujours espoir de débusquer ce que peut être que cela – le beau.

HIPPIAS Sois-en sûr, Socrate ; ce n'est même pas difficile à trouver. Je suis certain, quant à moi, que je n'ai qu'à me retirer un moment dans la solitude et y réfléchir doucement, à tête reposée, pour te donner une définition de la beauté plus exacte que toute exactitude possible.

SOCRATE Ah ! Hippias, ne te vante pas. Tu vois que d'embarras le beau nous a déjà causé ; prends garde qu'il ne se moque de nous en s'enfuyant, toujours plus loin, à notre approche. Mais j'ai tort de parler ainsi[106].

L'objet se montre et échappe à ses poursuivants. Pour s'en approcher, les deux interlocuteurs doivent inventer des stratagèmes, faire des détours, avancer à petits pas. Et, de même que le conflit qui oppose deux idées contraires ne marque pas la victoire de l'une sur l'autre, de même, la traque de l'idée ne découvre pas sa nature véritable. Au moment d'être enfin saisie, elle s'échappe et laisse l'empreinte négative de ce qu'elle n'est pas. Et, de même que la mise en tension de deux idées contraires révèle quelque chose de leur essence à travers leur comportement, de même, cette poursuite de l'idée nous intéresse davantage en tant que méthodologie, que pour les résultats obtenus. Davantage qu'une définition positive qui répondrait à la tentation paresseuse de savoir enfin ce qu'est la beauté, la justice ou le courage, l'examen socratique donne à lire une pédagogie de l'exercice de la pensée.

[106] PLATON, *Hippias majeur, op. cit.,* 295-a, p. 378

Séance 2 - Analyse du dialogue 1 - Socrate/Gorgias

Jusqu'à présent, nous avons pratiqué les dialogues en permutant les rôles en permanence de façon à appréhender la ligne de l'action dans son unité et sa cohérence, et non pas comme relevant d'un agir individuel. Pour aborder maintenant la ligne du sens, nous revenons au texte dans sa version complète et on ne permutera pas systématiquement les places dans la pratique d'un dialogue. Malgré tout, on s'autorisera, selon les envies, à s'essayer dans un rôle ou un autre en plus de celui dont chacun est en charge.

De la même manière que le travail mené sur l'action à partir du texte dans sa forme brève se faisait dans le dispositif simple des deux interprètes assis face à face, le travail sur la ligne du sens dans le texte complet reste, lui aussi, entièrement concentré sur l'action à travers la parole, en s'allégeant de l'encombrement des corps (rapport qui, on l'a vu, s'autorise aussi le mouvement du regard, donné ou non au partenaire).

1. Pratique - Analyse

1.1. Analyse de l'événement du dialogue 1 - Socrate/Gorgias

Nous avons vu que l'analyse et l'expérimentation de la ligne d'actions prend pour point de départ la configuration des positions de jeu. À l'inverse, l'analyse de la ligne du sens se fonde sur son aboutissement, depuis son événement principal. Nous commencerons donc par regarder le final du dialogue.

Comme nous l'avons remarqué en établissant la structure générale des quatre dialogues sur lesquels nous travaillons, le dialogue 1 - Socrate/Gorgias est construit sur une première phase très développée qui consiste à établir la définition de la rhétorique telle que pratiquée par Gorgias. Toute l'activité de Socrate au cours de cette première phase de l'examen consiste à amener Gorgias à se prononcer, à révéler l'essence de sa technique de persuasion. En volume de texte, cette définition préalable à l'enquête représente les 4/5e du dialogue. Le point final de cette phase de définition est atteint à la séquence 12.

- Texte de l'étude - *Lecture silencieuse chacun pour soi.*

SOCRATE
Comment vois-tu les choses, Gorgias ?
Par Zeus, comme tu l'as annoncé tout à l'heure,
dévoile-nous enfin la puissance de la rhétorique !

GORGIAS
Eh bien, je pense, Socrate,
que si, par hasard, on ne connaît pas déjà ces questions,
on les apprendra aussi auprès de moi.

SOCRATE
Nous y sommes !
Voilà qui est bien dit.
Si tu formes un orateur,

il est nécessaire qu'il connaisse ce qui est juste et ce qui est injuste,
qu'il l'ait appris auparavant,
ou au moins, qu'il l'apprenne auprès de toi.

GORGIAS
Oui, parfaitement.

Alors seulement, l'enquête peut commencer. Il faut maintenant voir si cette affirmation de Gorgias, qui justifie de façon ultime l'usage que l'on pourra faire de la rhétorique, est valide ou non.

SOCRATE
Bon.
Mais quand on a bien appris à tracer, tailler et lever toutes sortes de charpente,
on est charpentier, n'est-ce pas ?

GORGIAS
Il me semble, oui.

SOCRATE
Et quand on a bien appris la musique,
on devient musicien.

GORGIAS
Oui.

SOCRATE
Et médecin, si on a appris la médecine ;
d'ailleurs, on peut faire la même remarque pour les autres formations :
celui qui a acquis une technique devient maître dans son domaine, en vertu de cette connaissance.

GORGIAS
Mais oui, il en va ainsi.

SOCRATE
Et de même, si l'on suit notre raisonnement,
celui qui a acquis une connaissance de ce qui est juste, devient un homme juste.

GORGIAS
Oui, je suis d'accord là-dessus.

SOCRATE
Mais, l'homme juste peut-il vouloir commettre un acte injuste ?

GORGIAS
Non, apparemment pas.

SOCRATE
Et d'après ce que tu as dit,
l'orateur que tu as formé sera, nécessairement, un homme juste.

GORGIAS
Oui.

SOCRATE
Par conséquent,
jamais il ne voudra commettre d'injustice ?

GORGIAS
Non, apparemment pas.

SOCRATE
Mais, rappelle-toi, un peu avant,
tu disais qu'on ne devait pas accuser les entraîneurs
ni les expulser des cités s'il arrive qu'un de leurs élèves,
se serve de la force de ses poings pour faire du mal.
Tu ajoutais que c'était pareil pour l'orateur :
s'il se sert de la rhétorique pour faire du mal,
qu'on n'aille pas accuser son maître ni l'expulser de la cité,
mais qu'on l'accuse plutôt, lui,
l'orateur qui a mal agi et qui a employé à tort les moyens de la rhétorique.
C'est ce que tu as dit,
oui ou non ?

GORGIAS
Oui, je l'ai dit.

SOCRATE
Or, maintenant,
voilà que le même individu,
je parle toujours de l'orateur,
a bien l'air de ne jamais vouloir commettre d'injustice ?
n'est-ce pas ?

GORGIAS
Il semble bien, oui.

SOCRATE
Au début de nos échanges, Gorgias,
tu disais que la rhétorique argumentait sur le juste et l'injuste, n'est-ce pas ?

GORGIAS
Oui, absolument.

SOCRATE
Eh bien, vois-tu,
lorsque tu disais cela, moi je comprenais que la rhétorique, jamais, ne saurait être une activité injuste,
car précisément, elle argumente selon une vertu de justice.
Mais quand, un peu plus tard,
tu as déclaré qu'un orateur pouvait utiliser la rhétorique même de manière injuste, j'en ai été tout étonné,
et j'ai pensé que tes affirmations ne concordaient pas entre elles.
Or, maintenant que nous en sommes venus à examiner la question,
tu vois bien qu'on s'accorde au contraire pour dire

qu'il est impossible que le maître de rhétorique fasse un usage injuste de sa technique et consente à commettre une injustice.
Comment les choses en sont-elles arrivées là[107] ?

1.2. Analyse de l'examen du dialogue 1 - Socrate/Gorgias

Grégoire : C'est l'ensemble de cet examen qui nous apparaît comme l'événement du dialogue, c'est là qu'apparaît la

fracture. Gorgias est pris en flagrant délit de contradiction : alors qu'il reconnaît que l'orateur formé par lui pourrait mettre sa technique rhétorique au service de causes injustes, il accorde dans le même temps à Socrate qu'il est impossible que le maître de rhétorique fasse un usage injuste de sa technique. Cette contradiction marque l'arrêt du dialogue et c'est Polos qui prendra le relais pour porter secours à Gorgias. Comment pouvons-nous comprendre cette fracture, qu'est-ce qui s'y révèle ?

Boun Sy : Nous l'avons dit quand nous avons étudié le premier intermède : pour Socrate, le seul but de toute activité humaine est la recherche du juste et du meilleur, pour soi et pour la collectivité. Cette position est incompatible avec celle de Gorgias qui invente une technique de persuasion pour emporter l'adhésion au tribunal, devant l'assemblée, ou dans toute autre réunion publique et faire triompher sa cause, sans souci de la recherche ni de la vérité ni de la justice.

Grégoire : Donc, si nous voulons considérer que le moment où cette fracture se révèle a réellement la valeur d'un événement, il faut que cela « ait lieu », c'est-à-dire que Socrate doit découvrir, à ce moment-là seulement, qu'existe cet antagonisme irréductible entre eux. Et c'est seulement à cette condition que le dialogue pourra se jouer de façon active. Si tout est joué d'avance, aucun mouvement ne peut se créer.

Si l'on considère ce moment du dialogue comme celui de son événement, nous devons organiser la totalité du parcours de jeu à partir de ce point de rupture. L'ensemble du parcours doit se dessiner en trois périodes distinctes : il y a un avant, un moment, et un après cet événement. Et ces trois parties sont nécessairement tout à fait différentes, et comme contenus de sens et comme registres de jeu. En toute logique, si nous disons que dans l'événement du dialogue se révèle l'opposition radicale entre Gorgias et Socrate quant à l'usage que l'on peut faire de la rhétorique, alors c'est dire que dans la partie précédente ce désaccord n'existe pas. Les positions de jeu dans l'enquête ne doivent donc pas être fondées sur une opposition mais sur une recherche commune pour mettre à jour la nature de la rhétorique.

Nous devons prendre garde à bien évaluer le niveau de lecture que nous devons avoir de ce conflit. Le dialogue complet du *Gorgias* nous montre que Platon, et Socrate, sont les adversaires déclarés du clan des sophistes. Ce conflit est extrêmement tendu et se terminera très mal puisque les sophistes obtiendront la mise en procès de Socrate. Le ressentiment de Polos, de Gorgias, et d'autres, les menaces directes de Calliclès qui conseille à Socrate ou bien d'abandonner la philosophie pour s'intéresser aux affaires de la cité, ou bien de rester à l'écart pour philosophailler avec quelques adolescents chétifs, tout cela constitue en effet le fond historique du conflit. Et Platon, quand il écrit ce dialogue après la condamnation à mort

[107] PLATON, *Gorgias*, *op. cit.,* p. 155-159

de Socrate, veut sans doute aussi régler des comptes, et la charge contre la rhétorique est sévère.

Toutefois, mais pour l'acteur, ce n'est pas une position de jeu possible. Boun Sy ne peut pas prendre en charge la partition de Socrate sur la seule volonté d'attaquer et de démasquer les manipulations auxquelles se livre la technique de la rhétorique. Si nous considérons l'événement comme le point de bascule du dialogue, il y a, de part et d'autre, deux périodes principales : d'abord Socrate veut que Gorgias se prononce, qu'il dise ce que c'est que la rhétorique ; puis sur l'autre versant, Socrate dit à son tour ce qu'est la rhétorique pour lui : une entreprise de manipulation fondée sur la flatterie.

Mais, ne nous laissons pas piéger. Le réquisitoire à charge de la seconde partie ne peut servir de base pour définir la position de jeu de la première partie. Si Socrate questionne Gorgias dans le but de montrer que sa technique est une technique de manipulation des foules, le jeu est fermé et on ne peut tout simplement pas jouer le dialogue. Il faut prendre les deux parties de façon consécutive, l'une après l'autre, et comme distinctes l'une de l'autre. C'est une remarque que nous avons déjà faite dans l'analyse de la transition entre la première et la seconde partie de l'examen entre Xénia et Polos. Il faut simplement accomplir une action jusqu'à son terme, puis, après une pause, s'engager dans une autre action.

On pourrait dire que dans la presque totalité des dialogues de Platon, Socrate est dans une position similaire : il questionne un interlocuteur pour découvrir si ce qu'il prétend savoir est fondé ou non et, à chaque fois, il découvre que non, désolé, mais ça ne marche pas. Mais si, chaque fois, Socrate engage un dialogue pour montrer que l'autre est un imbécile, ce serait tout simplement insupportable et je doute que les dialogues de Platon aient traversé les siècles jusqu'à nous si son héros incarnait cette attitude tout à la fois de mépris et de supériorité envers son interlocuteur. Non, il faut prendre au pied de la lettre la consigne que l'on trouve dans les règles du jeu du dialogue socratique : l'un questionne, l'autre répond, celui qui répond défend une proposition, celui qui questionne est neutre, il ne défend rien *a priori* et cherche à découvrir si la proposition de l'interlocuteur est valable ou pas. Cette recherche de la validité est un travail qui doit se mener en toute honnêteté, en toute objectivité. Socrate concède à l'autre le bénéfice du doute. Le présupposé de départ, c'est que la proposition doit être valable, pourquoi pas, mais il faut prendre le temps de vérifier ensemble si elle tient ou pas. À la fin, on découvre que ça ne tient pas, mais à la fin seulement, et Socrate en est plus désolé que fier et victorieux.

Donc, en mettant de côté ce que l'on sait du conflit historique entre Socrate, Platon et le clan des sophistes, du seul point de vue de la mise en jeu du dialogue, la position de Socrate serait de vouloir faire se prononcer Gorgias, qu'il dise ce qu'est la rhétorique, pour découvrir s'il n'y aurait pas là une technique valable qui pourrait nous être de quelque secours, à nous tous, dans notre effort pour l'édification d'une société meilleure. Et puis, à la fin de l'examen, Socrate découvre que non, ça ne marche pas parce que l'orateur ne cherche pas du tout à mettre sa technique au service de la quête du bien et du meilleur, mais l'offre aux puissants pour s'assurer avec eux de la domination sur le peuple, ou pour la recherche d'un simple profit personnel. Alors, ensuite seulement, ayant traversé l'événement qui révèle cette fracture, Socrate peut dire ce qu'il pense de tout cela.

Jean-Luc : Ce que nous disons là me fait penser à l'attitude fondamentale de Socrate dans cette façon qu'il a d'aller à la rencontre des puissants et des humbles dans la cité en cherchant, inlassablement, à découvrir des indices qui pourraient le mettre sur la voie de la sagesse. Nous avions relu ensemble cet extrait de *L'Apologie* quand nous travaillions sur le *Hippias majeur*, extrait du premier discours de Socrate dans lequel il revient sur l'événement initial qui décida du cours de sa vie. Pour le plaisir, je vous le lis :

> Vous connaissez Khéréphon, vous savez bien quelle impétuosité il mettait dans tout ce qu'il entreprenait. Un jour qu'il s'était rendu à Delphes, il osa consulter l'oracle pour lui demander si, en fait, il pouvait exister quelqu'un de plus savant que moi. Or la Pythie répondit qu'il n'y avait personne de plus savant. Lorsque je fus informé de cette réponse, je me fis à moi-même cette réflexion : que peut bien vouloir dire la réponse du dieu, et quel en est le sens caché ? Car j'ai bien conscience, moi, de n'être pas savant. Que veut donc dire le dieu quand il affirme que je suis le plus savant ?
>
> […] J'allais trouver un de ceux qui passe pour être des plus savants, en pensant que je pourrais réfuter la réponse oraculaire et faire savoir ceci à l'oracle : « cet individu est plus savant que moi, alors que tu as déclaré que c'est moi qui l'étais ! » Je procédais à un examen approfondi de mon homme et l'impression que j'en retirai, Athéniens, fut à peu près la suivante. Cet homme passait aux yeux de beaucoup de gens et surtout à ses propres yeux pour quelqu'un qui savait quelque chose, mais ce n'était pas le cas. Ce qui m'amena à tenter de lui montrer qu'il s'imaginait savoir quelque chose, alors que ce n'était pas le cas. Et le résultat fut que je m'attirai son inimitié et celle de plusieurs des personnes qui assistaient à notre entretien.
>
> […] Je poursuis ma recherche et, pour comprendre ce qu'a voulu dire le dieu Apollon dans son oracle, je cherche à découvrir si, parmi les citoyens d'Athènes et parmi les étrangers, il ne s'en trouve pas un qui soit savant. Et chaque fois qu'il me paraît que ce n'est pas le cas, je prête main forte au dieu en montrant que cet homme n'est pas savant[108].

Grégoire : Je crois en effet que nous devons prendre ce témoignage au pied de la lettre, du moins dans la perspective de la mise en jeu des dialogues. On pourrait dire que c'est la position fondamentale de Socrate, dans tous les dialogues ou presque : il cherche positivement quelqu'un dont il pourrait dire : « Cet individu-là est plus savant que moi. » Chaque nouvelle rencontre est nourrie de cet espoir. En engageant l'examen d'une nouvelle proposition, le crédit accordé est *a priori* entier. Et la rencontre avec Gorgias doit être soutenue de ce même espoir : « Les sophistes crétois ont inventé une nouvelle technique de discourir pour susciter l'adhésion d'un auditoire, voyons voir s'il n'y aurait pas là un formidable progrès de l'esprit humain pour l'édification d'une société plus juste. »

Sur l'autre versant, quand apparaît que le projet des sophistes ne vise qu'à la puissance, sans souci aucun du juste et du meilleur, alors Socrate se doit de prêter main forte au dieu en montrant que cet homme n'est pas savant. Alors seulement, avec autant d'empressement qu'il mettait à découvrir la nature de la rhétorique, Socrate se fait l'avocat terrible de sa condamnation. Rarement dans les dialogues de Platon, Socrate nous apparaît si virulent dans ses attaques du clan des sophistes. C'est dire à quel point pour Platon, comme pour Socrate sans doute, cette technique nouvelle de persuasion, à disposition des intérêts des puissants, signe la négation de toute tentative de construction d'une vie civique, à tout le moins équitable à défaut d'être tout à fait juste. C'est le scandale de la confiscation de tout espoir d'une organisation démocratique de la vie de la cité et aucune dureté dans le réquisitoire ne saurait être à la hauteur de la violence faite au corps social.

C'est donc à ce niveau-là que nous devons comprendre la nature du conflit, les deux figures de Gorgias et de Socrate ne sont pas identifiables à leur identité historique mais sont les vecteurs de deux idées que Platon met en présence l'une de l'autre pour les provoquer à réagir et à révéler leur nature véritable dans la manifestation de leur comportement. Soit : la volonté de justice face à la volonté de puissance.

[108] PLATON, *Apologie de Socrate*, *op. cit.,* 21-a/21-c, p. 92 et 95

La volonté de justice et la volonté de puissance à l'état de repos, comme idées en soi, sont insaisissables. Mises en présence l'une de l'autre, elles réagissent immédiatement, littéralement « s'activent », se provoquent et se cherchent, entrent en conflit parce que la présence de leur antagoniste leur est insupportable. L'un des attributs de la justice est la vérité, l'un des fondements du pouvoir est la dissimulation. Quand la vérité flaire la présence de la dissimulation, elle attaque parce qu'elle veut voir ce qu'il y a de caché, la dissimulation se défausse, elle est fuyante, précisément parce qu'elle ne veut rien révéler, elle invente des stratagèmes, des artifices, la vérité est perspicace et vise juste, elle perce à jour les défenses et démasque l'objet tenu caché. C'est précisément cette ligne d'actions que nous avons relevée dans la conduite de la première partie du dialogue : Socrate agit pour que Gorgias se prononce.

À l'issue de cette analyse de l'examen, on pratique la partie « enquête » du dialogue à plusieurs reprises et on se fait des retours. Élise et Jean-Luc s'y essaient également à titre d'exercice.

Séance 3 - Analyse de la ligne du sens

1. Point de méthode - L'événement principal

Le moment de l'événement principal d'un dialogue représente la déflagration de son conflit. Nous l'avons vu, c'est dans ce moment de rupture d'équilibre des forces en présence que quelque chose se révèle qui nous donne à saisir leur nature essentielle et que nous pouvons le mieux nommer le sens du conflit qui les oppose.

La rupture dans le conflit des idées que nous identifions à l'événement principal n'est pas isolée et soudaine, des signes avant-coureurs l'annoncent, d'autres ruptures, de plus faible intensité, laissaient déjà entrevoir qu'une sourde opposition était à l'œuvre qui devrait trouver à se libérer. Nous disons que l'événement dont nous avons évalué la portée de sens est « l'événement principal » du dialogue Socrate/Gorgias, parce que c'est là que se produit la déflagration la plus importante. Mais chacune des parties engendre également un événement, de moindre importance certes, mais qui existe bel et bien.

Et nous pouvons descendre encore d'un niveau, à l'échelle d'une séquence, où nous pouvons aussi repérer la production d'un micro-événement. La totalité de ces événements constitue un enchaînement cohérent et ils participent tous à l'élucidation d'une même thématique annonçant, autant que participant, à la mise sous tension du conflit. Et c'est ainsi que nous pouvons parler d'une *ligne de sens*.

Pour détailler cette ligne, notre lecture ira du plus important au plus secondaire. Après l'analyse de l'événement principal, nous nous intéresserons aux événements qui concluent les grandes parties repérées dans le dessin de la structure, puis aux séquences de chacune d'elles.

2. Pratique - Analyse de la ligne de sens

Le dialogue Socrate/Gorgias se décompose en un intermède (auquel participent également Xénia et Polos), un examen, lui-même divisé en une partie définition et une partie enquête, dialogue interrompu par l'intervention de Polos qui entraîne Socrate dans une déviation, puis repris par le réquisitoire que Socrate adresse directement à Gorgias et qui marque le terme de l'ensemble du parcours. Si nous identifions la conclusion de l'enquête comme l'événement principal de ce dialogue en ce qu'elle marque le moment de la rupture, chacune des autres parties doit, elle aussi, produire un événement qui en marque l'aboutissement. Que pouvons-nous proposer ?

Éric : Je dirais qu'un peu avant la fin de la partie définition, il se passe quelque chose de singulier. Nous en avons parlé au début de notre travail, tout le parcours de cette longue définition est basé sur le fait que Socrate veut amener Gorgias à se prononcer, il veut lui faire dire ce qu'est la rhétorique. Mais, nous l'avons vu, Gorgias ne veut pas répondre, il maintient caché cet objet, les premières réponses qu'il fait aux demandes de Socrate sont pour le moins succinctes et Socrate doit inventer mille détours, mille ruses, pour lui faire dire

ce qu'il ne veut pas dire. Et puis, à la séquence 11, finalement Gorgias cède et se lance dans un long discours où il développe dans le détail et dans l'exemple ce qu'est la rhétorique, quelle est sa puissance. Évidemment, il ne dit pas tout, il ne dit pas à quelles fins on peut utiliser cette technique, il se contente de dire que celui qui la détient est tout-puissant. Est-ce qu'on pourrait considérer ce discours de Gorgias comme l'événement de la période de définition ?

Grégoire : Oui bien sûr, il y a un moment où Gorgias cède. Quand nous regardons un dialogue, ou une partie d'un dialogue, c'est à cela aussi que nous devons être attentifs : qu'est-ce qui se passe, comment l'équilibre des forces en présence évolue, à quel moment ça bouge pour s'organiser différemment ? Ce sont des symptômes qui doivent nous alerter et attirer notre attention. Socrate agit sur Gorgias pour le faire se prononcer, il résiste, la pression augmente, il se prononce un peu, Socrate varie sa stratégie et, à un moment, Gorgias cède et se lance dans un long développement. C'est un événement parce que c'est dans cette parole libérée que Gorgias va enfin dire quelque chose qui va révéler le fond de l'affaire. Et ce qu'il dit précisément, c'est qu'un orateur pourra utiliser la puissance de la rhétorique pour commettre des actes injustes. Une fois que ce point est atteint, Socrate en sait suffisamment. L'examen peut commencer dont le but est à la fois de vérifier si telle est bien la conception que Gorgias se fait de la rhétorique, aucun jugement ne peut s'établir de façon hâtive, mais surtout, il s'agit d'amener Gorgias à reconnaître lui-même l'imposture sur laquelle est basée sa technique. Car nous l'avons vu, un examen n'est pas le lieu d'affirmation d'une opinion contre une autre, mais il cherche l'accord des deux interlocuteurs sur un point précis. Donc, le final ne produira sa preuve que si Gorgias l'accorde.

Élise : Effectivement, si on met l'intervention de Polos et le petit dialogue Polos/Socrate entre parenthèses, le réquisitoire de Socrate contre la rhétorique nous apparaît comme la suite et la conclusion du dialogue avec Gorgias. Alors c'est un peu étrange de la part de Socrate, lui qui se tient toujours en retrait, qui ne fait qu'examiner les propositions des autres, lui qui demande qu'on ne fasse pas de grands discours, voilà que, d'un seul coup, il se lance à son tour dans un très long discours où il déclare franchement une position. Là, on est loin d'une aporie, Socrate est très affirmatif et on sait très bien où nous sommes.

Boun Sy : Je crois que l'on peut comprendre ce passage de deux façons : du point de vue du jeu et du point de vue de la conviction politique. Du point de vue de l'organisation générale des parties d'un examen - la définition, l'enquête, la preuve - nous avons situé l'événement principal comme la conclusion de l'enquête et nous avons vu que quelque chose apparaît effectivement dans ce moment de la rupture. Mais le parcours n'est pas encore achevé, manquent encore les conséquences que l'on peut tirer des conclusions de l'enquête. Et, dans cette troisième partie, la configuration des positions change. Nous avons déjà observé cela dans d'autres dialogues sur lesquels nous avons travaillé. Socrate ou, de façon générale, celui ou celle qui conduit le dialogue en questionnant doit maintenir en permanence l'accord du répondant. Si le répondant décroche, ne comprend pas la question ou conteste un point, celui qui questionne doit s'arrêter et faire un pas en arrière pour aller le récupérer et le ramener dans le dialogue. Mais, à un moment donné, une perspective nouvelle apparaît, une idée prend consistance dans toute son évidence et sa validité n'a plus besoin d'être confirmée par l'un ou l'autre des interlocuteurs, parce qu'elle se déduit de l'ensemble du parcours. C'est une conclusion nécessaire et elle existe maintenant par elle-

même, indépendamment de l'opinion qu'on peut en avoir. Socrate, ou le questionneur, est le premier à entrevoir cette conclusion, c'est lui qui la nomme. Parfois, on sent bien qu'il la voit comme dans une fulgurance. Et ce moment de la prononcer m'est toujours apparu comme le moment critique du dialogue pour le rôle de Socrate. La prononcer n'a rien d'évident. On employait l'autre jour le vocabulaire de la traque, mais oui, c'est quelque chose de cet ordre. Socrate doit prononcer cette idée pour l'attraper, pour l'incorporer à travers le langage dans la réalité du monde. Et, dans cette opération décisive, il ne peut s'interrompre, il doit aller jusqu'au bout de cette prononciation « avant qu'elle nous échappe ». L'autre, le répondant, n'a plus d'existence. C'est un peu de l'ordre de la vision, de la transe. Et, après coup, Socrate renoue avec l'autre qui, en général, n'a rien compris et prend le temps de lui redire tout cela, en prenant des exemples ; il lui traduit l'idée en langage vulgaire, ce qui est aussi l'ultime stade de son incorporation au réel. Donc, je crois que le long discours de Socrate est de cet ordre-là. Il voit sur quelles tromperies reposent les stratagèmes de la rhétorique, quel poison mortel elle distille et il doit le dire, il doit la dénoncer, avec force, devant tous.

L'autre façon de comprendre ce passage, mais de cela nous avons déjà suffisamment parlé, c'est que c'est une opposition fondamentale, irréductible, de Platon-Socrate au clan des sophistes. Et là, il défend bien une conviction. On pourrait dire que les deux niveaux se rejoignent dans ce final, la position qui est celle du jeu pour l'acteur, et la position politique de Platon.

À l'issue de cette seconde analyse, on pratique les deux parties « définition » et « enquête » du dialogue à plusieurs reprises et on se fait des retours. Idem, Élise et Jean-Luc s'y essaient également à titre d'exercice.

CINQUIÈME OPÉRATION : IDENTIFIER LE MOUVEMENT DU SENS DANS LA PHRASE

Objectifs

- Établir les notions de « noyaux de sens » dans la phrase.
- Expérimenter le mouvement de la pensée dans le dialogue.

Séance 1 - Le noyau de sens à l'échelle de la phrase

1. Points de méthode - Circulation du sens

Nous avons vu que l'événement principal du dialogue se reproduit à différentes échelles, quoiqu'à des degrés moindres d'intensité, et que nous pouvons en suivre, de partie en partie, de séquence en séquence, la ligne diffractée. À l'échelle de la plus petite unité de sens, à l'échelle de la phrase, nous en retrouvons encore la manifestation. Et ce sont les points d'appui que nous avons besoin de repérer afin de diriger notre attention dans la pratique du texte de Platon, et celle des auditeurs dans sa réception. Intéressons-nous donc à la phrase.

1.1. Sur la phrase

Parmi les différents éléments constitutifs de la phrase, nous nous sommes d'abord intéressés au verbe comme lieu de l'action, en évacuant provisoirement les substantifs et adjectifs porteurs d'images et de sens. Nous l'avons dit en introduction de cette seconde session de travail, prendre en charge maintenant la phrase complète dans son énoncé veut dire se maintenir sur la ligne inférieure pour y conduire la partition d'actions telle qu'élaborée à partir du texte dans sa forme verbale brève, tout en investissant simultanément la ligne supérieure du sens.

Mais dans la conduite d'un examen, l'acteur doit maîtriser de façon précise les opérations auxquelles il se livre sur l'objet physique, l'interlocuteur ; ou conceptuel, l'idée. Et, à l'échelle de la phrase, ou d'une réplique développée en une suite de plusieurs phrases, certains termes seulement vont permettre d'accomplir ces opérations.

Commençons par regarder la phrase du point de vue de sa fonction. Qu'est-ce qu'une phrase ? Pourquoi le locuteur énonce-t-il une phrase ?

De façon simple, nous pouvons dire qu'une phrase est délimitée dans la typographie du texte imprimé, repérable par la majuscule qui l'ouvre et le point qui en marque la clôture, cette délimitation marque la période d'un énoncé. Une phrase peut exister comme un tout suffisant, sans suite ni prémices ; elle peut aussi s'insérer dans un ensemble d'autres phrases pour constituer un développement cohérent. À son tour, cette période peut se suffire à elle-même, ou n'être qu'une partie d'un ensemble plus ample dont elle n'est qu'une séquence, qu'un paragraphe, etc. La phrase, en tant qu'unité, nous met donc en présence d'un jeu d'agencement plus ou moins complexe dans lequel elle s'insère. Saisir ce qu'est la fonction de la phrase veut donc dire saisir sa fonction en tant qu'elle participe de cet agencement.

Par certains côtés, la relation de la phrase à l'ensemble dans lequel elle trouve sa place nous rappelle le dessin de l'autosimilarité des structures fractales de l'Ensemble de Mandelbrot[109] où « à chaque point du plan complexe correspond un ensemble différent pour produire des formes similaires complexes. Les images exposent une limite élaborée qui révèle progressivement des détails récursifs toujours plus fins en augmentant le grossissement. La limite de l'ensemble est constituée de plus petites versions de la forme principale et la propriété fractale s'applique à l'ensemble tout entier[110] ». Cette loi qui organise certaines structures du vivant s'observe ou de façon rigoureuse, comme dans les modèles mathématiques des Ensembles de Julia, ou de façon relativement aléatoire mais effective, comme dans le dessin des nervures d'une feuille qui reproduit le dessin des ramures et branchages de l'arbre, branchages qui eux-mêmes reproduisent à l'air libre le dessin du réseau des racines souterraines. Or, nous avons vu qu'un dialogue, pris dans sa totalité, engendre un événement ; que les différentes parties qui le composent, sont, elles aussi, identifiables pour ce qu'elles produisent des résultats partiels, comme autant d'événements secondaires en prémices de la déflagration finale. Dans la continuité de notre lecture du texte selon l'analyse de sa structure, et en gardant un œil sur la théorie des structures fractales, nous pouvons faire l'hypothèse que la même structure qui préside à l'organisation du dialogue entier à l'échelle de ses parties et de ses séquences, se retrouve à l'échelle de la phrase. Notre recherche consiste donc à identifier ce que pourrait être l'événement de sens à l'échelle 1 de la phrase.

1.2. Le noyau de sens dans la phrase

Si nous définissons l'événement comme le moment de la fracture dans le conflit, littéralement « là où il se passe quelque chose », nous pouvons convenir qu'il est la raison d'être du dialogue (ou de la partie, de la séquence, etc.). Un dialogue vidé de son événement n'aurait aucun sens. Ou, pour le dire autrement, quel qu'en soit le degré d'intensité, un conflit produit nécessairement l'événement de sa transformation. Si à l'échelle de la phrase, on ne peut pas parler « d'événement » au sens fort, du moins peut-on évaluer le terme, ou l'agrégat de termes, qui ne pourrait être soustrait de la phrase sans la vider immédiatement de sa raison d'être. Nous pouvons soustraire un adjectif, une proposition subordonnée

[109] MANDELBROT Benoît (1924-2010), mathématicien franco-américain. En 1980, grâce aux apports de l'outil informatique, il obtient la représentation visuelle des ensembles de Julia et Fatou et il en étudie les propriétés fractales

[110] https://www.futura-sciences.com/mathématiques-benoit-mandelbrot-1317/, consulté le 02-11-2013

entière, nous pouvons soustraire un substantif, un verbe, la phrase en sera moins imagée, moins précise peut-être, mais elle conservera encore sa puissance. Et il y a un terme pivot qui, s'il est supprimé, invalide la phrase entièrement. En réalité, la phrase n'était qu'une période, plus ou moins développée, s'autorisant de plus ou moins longs détours, pour construire un cheminement vers ce centre unique, vers ce « noyau ». Le locuteur qui s'engage dans une phrase sait ce qu'il veut énoncer comme sens, et construit sciemment une période de discours pour progresser vers, et finalement produire, ce qu'il a à dire. Il le sait, quand bien même ce ne serait encore qu'à l'état d'intuition au moment où il s'engage dans l'énoncé de la phrase. Et c'est la verbalisation, comme extériorisation de sa pensée dans une forme grammaticale architecturée, qui aide et soutient l'élaboration de sa pensée elle-même. La phrase comme période d'élocution prépare, fabrique et délivre un noyau de sens, puis peut s'achever. Si l'on considère le noyau comme l'événement de sens de la phrase, nous pouvons dire que la fonction d'une phrase est simplement de faire advenir ce noyau, d'en être le vecteur.

Il n'y a pas de place régulière pour situer le noyau de la phrase. Il peut être donné en ouverture, comme l'impulsion initiale de toute la phrase ; l'auteur, pour en ménager l'effet, peut en retarder la venue ; n'importe quel mot de vocabulaire, une simple conjonction, peut en être le support.

Parler du sens ouvre immédiatement la question de l'interprétation. Car, si la phrase recèle bien un noyau, celui-ci n'est pas nécessairement explicite dans un texte écrit et l'on donnera un sens différent à la phrase selon que l'on choisira tel ou tel terme comme noyau de la phrase dans le moment de son énonciation à voix haute. Il s'agit donc d'un choix délibéré.

Par exemple, la phrase : « Il y a des histoires qui n'auraient jamais dû arriver, des histoires de haine et de sang, des histoires qu'on préférerait ne pas connaître. » qui est la première phrase prononcée par Vérica, la mère de Mirad, en ouverture de la pièce Mirad, un garçon de Bosnie de Ad de Bont[111].

Si l'on situe le noyau sur « haine » et « sang », on place le récit qui va suivre sous le signe du pathos, de la charge émotionnelle, l'actrice va parler de choses douloureuses et d'une certaine manière, appuyer là où ça fait mal.

Si l'on situe le noyau sur « qu'on préférerait » ne pas connaître, elle parle de notre situation à nous ici en Europe, volontairement sourds et aveugles sur une tragédie qui s'est déroulée à notre porte mais que nous avons préféré ignorer pour préserver notre tranquillité.

Si l'on situe le noyau sur « Il y a » des histoires, elle dit que des histoires comme celle-là existent, que c'est la réalité, des histoires auxquelles nous aurions préféré être sourds mais que l'on va prendre le temps de redire maintenant parce que cette histoire vaut pour toutes les autres. Ce qui est une position moins agressive que la précédente envers le public. On va regarder des faits, objectivement, et tâcher d'en comprendre ensemble quelque chose.

Il n'y a pas de sens définitif et l'auteur lui-même ne maîtrise pas entièrement le sens que véhicule son texte. Mais il revient à l'interprète, au metteur en scène et à l'acteur ensemble, d'entendre et d'assumer le choix d'un sens. Il ne s'agit pas d'une projection, de vouloir faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais précisément d'interpréter un auteur, lui prêtant notre intelligence et notre voix pour actualiser sa pensée. La seule chose que

[111] de BONT Ad, *Mirad, Un Garçon de Bosnie*, Paris, L'Arche, coll. « Théâtre jeunesse », 2016

l'interprète ne peut pas faire, c'est entrer dans un texte sans décider d'en soutenir un sens de façon claire et affirmative, quitte à se tromper. Toute la période des répétitions, des essais, consiste précisément à s'approcher, de façon empirique autant qu'intelligente, au plus près de ce que l'on croit être la voie juste.

Dans leurs travaux, les mathématiciens Pierre Fatou et Gaston Julia[112] ont mis en évidence que cette loi d'organisation des structures de l'Ensemble de Mandelbrot, concerne les dispositifs d'échange entre un organisme et son milieu. Il s'agit pour l'organisme vivant, végétal ou animal, d'augmenter ses surfaces d'échanges, de se « disperser », mais selon une loi unique qui commande aux opérations en toute cohérence et quelle qu'en soit l'échelle, de la cellule à l'organe, au tout. Et nous observons dans le paragraphe d'un texte, dans la séquence d'un dialogue, que les noyaux de chacune des phrases forment ensemble une suite, ils reflètent ensemble et de façon diffractée une seule image qui se constitue progressivement par addition de ses parties. Comme si l'auteur ne pouvait délivrer le noyau du sens d'un seul coup, comme si ce noyau avait besoin de se disperser dans la durée de ses variations pour mieux s'épaissir et finalement se cristalliser, comme s'il y avait là un principe élémentaire pour qu'il trouve à se communiquer. Et de fait, cette progression de phrase en phrase n'est pas linéaire, elle conduit, elle aussi, à produire un noyau de sens principal. Alors ce point étant constitué, le paragraphe, la séquence peut s'achever et l'on peut passer à un autre point.

Dans le vocabulaire de la phrase, le noyau de sens repose sur un terme unique. Mais il peut aussi être double, comme par exemple dans le cas d'une comparaison ou d'un paradoxe, c'est alors la comparaison ou le paradoxe en tant que tel qui est le noyau, s'articulant lui-même en deux termes indissociables.

Ayant identifié le noyau, l'acteur s'engage et traverse la phrase en dirigeant entièrement son attention pour viser le noyau. De même que dans une séquence d'actions physiques où l'acteur se lève, marche vers la fenêtre et l'ouvre, de même, il entreprend un énoncé, développe la période d'une phrase pour se diriger vers et délivrer un noyau de sens.

Nous avons vu que le registre des actions qui sous-tendent la conduite d'un examen se rapporte à des opérations à effectuer sur un objet conceptuel. Ces opérations sont absolument précises. Ici, aucune ambiguïté, aucune incertitude dans le parcours d'un cheminement de pensée ou d'une démonstration. D'une part, parce que l'acteur doit effectuer ces opérations de façon effective et concrète et, d'autre part, parce que le réel destinataire de ces opérations successives est le spectateur. Mais l'acteur ne peut faire confiance au seul entendement du spectateur pour lui permettre de partager la compréhension de ce qu'il est en train d'accomplir. Ce n'est pas parce que la chose est dite qu'elle parvient ou, en tous cas, qu'elle marque. L'énoncé d'une phrase dans l'accentuation de son noyau est une façon de diriger l'attention du spectateur à l'endroit précis où l'acteur veut la conduire.

[112] FATOU Pierre (1878-1929), mathématicien et astronome français. Il étudie particulièrement les fonctions holomorphes et les constitue en un domaine des mathématiques

JULIA Gaston (1893-1978), mathématicien français. Il s'intéresse aux fonctions complexes en prolongement des travaux commencés par Fatou. Il publie en 1918 son *Mémoire sur l'itération des fonctions rationnelles* qui lui vaut le Grand prix de l'Académie des sciences (itération, du latin *iterare* : répéter, redire)

2. Pratique - Repérage des noyaux de sens dans l'enquête

Prenons, par exemple, la partie de l'enquête dans l'examen et voyons quels termes nous pouvons repérer comme noyaux de sens.

- Texte de l'étude

SOCRATE
Bon.
Mais quand on a bien **appris** à tracer, tailler et lever toute sorte de charpentes,
on est charpentier, n'est-ce pas ?

GORGIAS
Il me **semble**, oui.

SOCRATE
Et quand on a bien **appris** la musique,
on devient musicien.

GORGIAS
Oui.

SOCRATE
Et médecin, si on a **appris** la médecine ;
d'ailleurs, on peut faire la même remarque pour les autres formations :
celui qui a **acquis** une technique **devient** maître dans son domaine, en vertu de cette connaissance.

GORGIAS
Mais oui, il en va **ainsi**.

SOCRATE
Et de même, si l'on suit notre raisonnement,
celui qui a acquis une connaissance de ce qui est juste, **devient** un homme juste.

GORGIAS
Oui, je suis **d'accord** là-dessus.

SOCRATE
Mais, l'homme juste peut-il **vouloir commettre** un acte injuste ?

GORGIAS
Non, **apparemment** pas.

SOCRATE
Et d'après ce que tu as dit,
l'orateur que tu as formé **sera, nécessairement**, un homme juste.

GORGIAS
Oui.

SOCRATE
Par conséquent,

jamais il ne **voudra commettre** d'injustice ?

GORGIAS
Non, **apparemment** pas.

SOCRATE
Mais, rappelle-toi, un peu avant,
tu disais qu'on ne devait pas **accuser** les entraîneurs
ni les expulser des cités **s'il arrive** qu'un de leurs élèves,
se serve de la force de ses poings pour faire du mal.
Tu ajoutais que c'était **pareil** pour l'orateur :
s'il se sert de la rhétorique pour faire du mal,
qu'on n'aille pas accuser **son maître** ni l'expulser de la cité,
mais qu'on l'accuse plutôt, **lui**,
l'orateur qui a mal agi et qui a employé à tort les moyens de la rhétorique.
C'est **ce** que tu as dit,
oui ou non ?

GORGIAS
Oui, je l'ai **dit**.

SOCRATE
Or, maintenant,
voilà que **le même** individu,
je parle toujours de l'orateur,
a bien l'air de ne jamais **vouloir commettre** d'injustice ?
n'est-ce pas ?

GORGIAS
Il **semble** bien, oui.

SOCRATE
Au début de nos échanges, Gorgias,
tu disais que la rhétorique argumentait sur **le juste** et **l'injuste**, n'est-ce pas ?

GORGIAS
Oui, **absolument**.

SOCRATE
Eh bien, vois-tu,
lorsque tu disais cela, moi je comprenais que la rhétorique, **jamais**, ne saurait être une activité injuste,
car précisément, elle argumente **selon** une vertu de justice.
Mais quand, un peu plus tard,
tu as déclaré qu'un orateur pouvait utiliser la rhétorique **même** de manière injuste, j'en ai été tout étonné,
et j'ai pensé que tes affirmations **ne concordaient pas** entre elles.
Or, maintenant que nous en sommes venus à examiner la question,
tu vois bien qu'on s'accorde au contraire pour dire
qu'il est impossible que le maître de rhétorique fasse **un usage injuste** de sa technique et consente à commettre une injustice.
Comment les choses en sont-elles arrivées là ?
Par le chien, Gorgias,
nous n'en avons pas pour un petit moment si nous voulons **examiner** la question à fond !

Du point de vue de la notation, on marquera le signe « v » au-dessus du terme qui fait noyau dans la phrase.

Les acteurs pratiquent le dialogue selon cette notation des noyaux de sens et permutent les rôles.

Séance 2 - Le mouvement de la pensée dans le dialogue

1. Point de méthode - Remarques sur la pratique du texte dans l'enquête

Grégoire : Vous ne devez pas marteler le terme accentué, le noyau de sens dans la phrase est d'abord une intention, l'acteur entre dans la phrase en tenant ce centre et nous y mène, c'est une façon de diriger son attention, et la nôtre, vers ce centre. Techniquement, dans la diction de la phrase, viser ce terme veut dire venir s'y appesantir, c'est une accentuation vers le bas. Accentuer le noyau, c'est augmenter la densité du terme qui en est le support. L'image de la ligne de diction de la phrase pourrait être celle d'un drap tendu dans lequel on placerait une boule de pétanque. La courbure de la surface descend jusqu'à la boule de pétanque qui pèse lourdement dans le drap, puis la courbure remonte en se libérant de cette pesanteur. On pourra aussi avoir recours à l'utilisation d'une césure avant et après le terme pour le mettre en exergue.

Boun Sy : Dans la pratique que j'ai de cette façon assez particulière de dire la phrase selon son accentuation de sens, je me rends compte que la condition pour que le sens soit audible, c'est que l'acteur doit accepter de ne pas tout défendre dans la phrase. Il conduit son attention vers ce centre unique et dévalue le reste. À l'inverse, quand plusieurs noyaux sont soutenus les uns après les autres dans une même phrase, parce que l'acteur pense que chaque terme est important et qu'il veut tous les défendre, ils s'annulent. La phrase s'achève et on ne sait pas ce qu'on doit en comprendre. Par exemple, les deux premières phrases de la dernière réplique de Socrate :

> Eh bien, vois-tu,
> lorsque tu disais cela, moi je comprenais que la rhétorique, jamais, ne saurait être une activité injuste,
> car précisément, elle argumente selon une vertu de justice.
> Mais quand, un peu plus tard,
> tu as déclaré qu'un orateur pouvait utiliser la rhétorique même de manière injuste, j'en ai été tout étonné,
> et j'ai pensé que tes affirmations ne concordaient pas entre elles.

On pourrait dire qu'il faut aussi accentuer les termes « activité injuste », « vertu de justice », « manière injuste », en soutenant que c'est bien de cela dont on parle : savoir si l'on peut commettre des actes injustes ou pas. C'est vrai et tout l'examen porte là-dessus. Mais ces termes-là « juste » et « injustes » sont saturés, ils ont été déjà beaucoup prononcés et on les a en tête, dans la réplique précédente ils viennent encore d'être redits et accentués. Mais si l'on déplace le noyau de sens sur « jamais », ce qu'on donne à entendre c'est l'impératif de cette condition. Puis, dans la phrase suivante, sur « même », ce qu'on souligne c'est que l'orateur peut « aussi » se le permettre. Alors la contradiction entre ces deux termes apparaît et cela nous mène très naturellement à la conclusion qu'ils « ne concordent pas » entre eux. C'est sur ces trois termes « jamais, selon, même » que s'établit la conduite de la démonstration de Socrate et c'est cela qu'il faut donner à entendre. Et ensuite, les termes de « justice, d'injustice », s'entendent de toute façon, ils sont prononcés, mais ils sont comme les circonstances de la démonstration, ce n'est pas sur eux qu'elle s'articule.

Entre ces deux termes « jamais » et « aussi », il y a une dérivation de la phrase « car précisément, elle argumente selon une vertu de justice ». Cette proposition secondaire fonctionne de la même manière, ici aussi on pourrait soutenir qu'il faut accentuer « la vertu de justice » ; mais de la même manière, en ramenant le sens sur le terme « selon », ce que l'on regarde ce n'est pas la justice en soi mais « comment » la rhétorique argumente. Est-ce qu'elle le fait « selon » une vertu de justice ou « en vue » d'autres fins ?

Grégoire : Oui, c'est important de souligner cela. L'acteur ne peut pas tout défendre, il doit repérer les termes qui vont lui permettre de réaliser les opérations de l'examen, les termes sur lesquels il dirige notre attention, et s'en tenir là. Nulle distraction, nulle échappatoire de l'attention, l'acteur dirige l'attention de tous « là » où il veut la mener. On pourrait ajouter que c'est une façon absolument coercitive de le faire.

L'autre chose que l'on pourrait ajouter, c'est que comme dans la pratique de la ligne d'actions, on procède par essais successifs. A l'issue de l'analyse du dialogue, on s'essaye à la pratique et on apprécie ce que l'on entend du texte selon une accentuation proposée, ou ce que l'on n'entend pas et qu'il faudrait entendre ; et puis on corrige, et on essaye à nouveau.

2. Pratique du texte accentué

Les acteurs notent les accents de sens sur leur texte ; puis on s'essaye à la pratique. Dans les retours que l'on fait entre une lecture et une autre, on apprécie ce que l'on entend, ce que l'on n'entend pas et que l'on voudrait entendre.

3. Point de méthode - La notion de mouvement dans le dialogue

Nous avons dit que l'analyse de l'événement principal nous suggérait un sens de lecture qui va à rebours : de son événement principal à la configuration des positions initiales. Ayant identifié ces positions telles qu'elles apparaissent au début du dialogue et telles qu'elles se redéfinissent au travers de l'événement. C'est en comparant ces deux situations - telles que redistribuées dans l'événement principal et telles qu'identifiées dans la configuration initiale - que nous pouvons saisir l'écart dans la transformation qui s'accomplit pour passer de l'une à l'autre et, de là, apprécier ce que doit être le mouvement du dialogue et comment il doit se négocier.

Pour rester dans l'exemple du dialogue Socrate/Gorgias : Gorgias est d'abord celui qui prétend détenir une technique assurant la puissance à qui la détient, il est le maître du discours et de l'argument, mais ne veut rien en dire, le principe fondamental de sa technique doit être tenu secret. Au-delà de l'événement, il se réfugie dans le mutisme et, à de rares interventions près, s'y enferme jusqu'à la fin. On part donc d'un silence, ou plutôt d'une parole avare d'elle-même, pour atteindre un autre silence. Entre ces deux silences de nature bien différente, quelque chose aura été exposé aux yeux de tous qui ne devait pas l'être.

Socrate, de son côté, prétend ne rien savoir et veut apprendre quelque chose. Au-delà de l'événement, il découvre que cette technique, loin d'être utile à la recherche du juste et du meilleur ne travaille qu'aux intérêts des puissants et, à ce titre, doit être dénoncée et combattue comme une entreprise de manipulation collective.

Afin d'évaluer le mouvement du dialogue, nous devons donc identifier les deux pôles qui bornent le parcours en cherchant à donner la plus grande amplitude possible à l'écart qui les sépare. Du point de vue du jeu de l'acteur, c'est l'affirmation de ces contrastes qui ouvrira le mieux aux possibilités de création d'une partition d'actions saillantes, riches et contrastées, c'est-à-dire, stimulantes et simplement jouables.

Plus Gorgias sera d'abord ramassé sur le secret qu'il couve jalousement, avare de paroles, superbe dans la haute estime qu'il a de lui-même, plus sa logorrhée sera flamboyante et virtuose dans son discours, et plus l'enrayement dans ses propres contradictions apparaîtra comme l'aveu de ses artifices.

De la même façon, plus Socrate sera curieux et intéressé par cette technique nouvelle « qui a l'air d'être superbe quand on la voit comme cela dans toute sa grandeur », plus il sera empressé à faire parler Gorgias pour savoir comment sa technique pourra donner aux hommes les moyens de prendre soin de la justice, et plus la découverte des stratagèmes de manipulation dont la rhétorique fait recette apparaîtra dans tout son scandale.

4. Point de méthode - Croisement des lignes de l'action et du sens

Et maintenant une question se pose. Nous avons mis en évidence les deux lignes principales qui se tissent à l'intérieur de tout discours : ce que je dis - la ligne supérieure du sens ; et ce faisant, ce que je prétends faire - la ligne inférieure de l'action. Nous avons vu que l'acteur doit mener une activité continue sur chacune de ces deux lignes. Question : puisque la conduite de ces deux lignes est simultanée, comment l'acteur pourrait-il agir simultanément selon deux registres différents et en deux endroits distincts ?

C'est au moment de retrouver le texte dans son énoncé complet que tout se met en place. Où l'on découvre que ce que l'on identifie maintenant comme le noyau de sens de la phrase coïncide, à peu de chose près, avec ce que l'on avait déjà repéré comme lieu de l'activité dans la forme verbale : dans l'intermède, avec le verbe ou ce qui l'accompagne directement ; dans l'examen, avec le terme qui marque l'opération. Le noyau de la phrase prend alors une autre valeur : c'est l'endroit de la phrase où les deux lignes du sens et de l'action se nouent ensemble. C'est une ouverture, un passage d'une ligne à l'autre. C'est le lieu où l'acteur insuffle action et sens dans la parole.

La suite des séances de cette seconde session consiste à reprendre un à un les dialogues, en préciser l'analyse, repérer les noyaux de sens dans le texte, s'essayer à la pratique, faire des retours et s'essayer encore. Le travail porte maintenant sur les deux lignes de l'action et du sens.

SIXIÈME OPÉRATION : SCÉNOGRAPHIE ET MISE EN JEU SCÉNIQUE DU DIALOGUE

Objectifs

- Établir les principes d'une scénographie ouverte et inclusive

---

Après une semaine de pause, l'équipe se retrouve pour une session de six journées consécutives au cours desquelles il s'agit maintenant de donner une forme scénique à ce travail.

L'apprentissage du texte s'est fait progressivement et presque de soi-même au cours des sessions précédentes par la pratique répétée des dialogues dans laquelle les acteurs avaient toujours le texte sous les yeux comme partition de jeu. Il leur a été demandé de venir texte su pour cette troisième session.

Séance 1 - Définition des principes

1. Le spectateur comme partenaire de jeu

De même que nous nous étions proposé un ancrage dans le présent « ici et maintenant » pour entreprendre le travail des répétitions, allégé de tout ailleurs de fiction et d'antériorité où rechercher de quelconques motivations à la situation, de même, le moment de rencontre avec le public prend pour base le présent de ce face à face acteurs/spectateurs. Ici, nulle fiction, nulle illusion promise, le contrat qui nous réunit est explicite : des acteurs se sont préparés et vont jouer un dialogue de Platon.

Définir la « situation » comme nous le faisons, non plus comme résultante des circonstances d'une fiction mais comme une configuration de positions, nous amène naturellement à reconsidérer la place qu'occupe le spectateur dans cette configuration. De la présence passive qui était la sienne, extérieure à l'action qui se représente devant lui, le spectateur est désormais compté comme l'une des forces agissantes, participante d'un ensemble. Ce postulat d'inclure le public au-dedans de l'action ne procède pas d'une volonté ou d'un choix esthétique, il est commandé par le texte lui-même et détermine une suite de

modifications précises. Voyons comment elles se réalisent et ce qu'elles impliquent comme déplacement pour chacune des parties.

Les dialogues de Platon mettent en scène des témoins directs, des auditeurs plus ou moins nombreux, ou des personnes à qui un narrateur rapporte ce qui s'est dit lors d'une discussion antérieure. Figurer ces spectateurs comme des personnages muets qui participeraient de l'action par leur présence, c'est-à-dire finalement, figurer la situation telle que décrite, personnages et lieux, serait un contresens. Un dialogue de Platon ne peut se « représenter ». On ne pourrait représenter la villa du vieux Céphale, une prairie au bord de la rivière ou l'intérieur d'un gymnase, pas plus qu'on ne pourrait représenter Socrate, Gorgias ou Polos, sans reprendre immédiatement les codes de l'interprétation et de la représentation théâtrale. Et si la mise en jeu d'un dialogue de Platon exige un tout autre processus de préparation pour l'acteur, la relation du spectateur à l'objet de la représentation qu'elle implique nous amène à reconsidérer aussi cette relation selon une tout autre orientation.

Le déploiement de la configuration initiale suppose donc trois places et non deux : deux acteurs vont animer un dialogue - l'un prendra en charge une position ; l'autre, la position adverse dans le conflit – et des témoins. Les témoins du dialogue c'est le public. Acteurs et spectateurs-témoins partagent la même condition : ils sont de plain-pied dans le réel de leur rencontre.

Supprimer toute référence figurative à une narration revient à s'interdire la tentation de l'oubli du réel dans une fiction pour se tenir arrimé au présent. À l'inverse, le dispositif du théâtre de représentation est conçu comme une tentative de dissoudre les attaches qui lient le spectateur au réel afin de le faire entrer dans une fiction. Les moyens à disposition du théâtre sont bien archaïques, bien pauvres et grossiers comparés à ceux du cinéma. Et le pouvoir hypnotique du cinéma, à son tour, est déjà désuet quand on considère l'invitation faite aujourd'hui au spectateur à entrer physiquement dans les univers virtuels de fiction en expérience immersive, tels que nous la promet le métavers. À contre-courant de cette tendance inhérente à la production de la fiction qui cherche toujours davantage l'évasion du réel et l'oubli de soi, le dispositif de mise en jeu d'un dialogue philosophique se propose de maintenir constamment une dialectique entre les deux dimensions de la réalité et de la fiction. Les conditions de ce dispositif pourraient s'énoncer ainsi : le rappel constant au présent de la situation qui nous rassemble, dans laquelle on se propose d'accomplir des actions véritables, sous la protection conventionnelle que tout cela n'est que pure fiction. C'est « pour de vrai », par jeu. L'effet de cette mise à plat au présent est que ce « réel » est un commun partagé par les acteurs et les spectateurs, réel ouvert et ludique au-dedans duquel ils vont cheminer ensemble.

Du point de vue de l'écriture, certaines répliques du texte, principalement dans les intermèdes, sont littéralement des adresses au spectateur. Les personnages jouent tour à tour de ces apostrophes en cherchant l'approbation, ou en se permettant l'insolence de la provocation. Et ces moments de jeu frisent parfois la surenchère dans le cabotinage pour gagner à soi le public, comme le fait Socrate quand il désigne dans l'assemblée un médecin, un entraîneur sportif et une femme d'affaires et formalise ainsi les questions qu'ils pourraient poser à Gorgias.

Dans les examens, la vigilance constante de Socrate/Xénia à vérifier que son interlocuteur est bien toujours à ses côtés, les retours en arrière, les variations dans l'exemple, l'humeur de drôlerie de certains passages, sont autant de prétextes à reprendre

et décomposer un passage difficile à l'intention de leurs interlocuteurs - Gorgias ou Polos - mais aussi et surtout à l'intention du spectateur, réel destinataire du dialogue, afin de s'assurer que personne n'est perdu et que l'attention commune est maintenue dans sa cohérence. De la même manière, Gorgias répondant aux questions de Socrate n'oublie jamais que l'entretien qu'il lui accorde se fait en présence d'un public nombreux, devant qui il vient de faire une démonstration d'art oratoire et que, d'une certaine manière, il est toujours en représentation pour ce public. La composition de Platon, toute en adresse ouverte, est donc entièrement agencée sur ce principe et vise à intégrer pleinement le spectateur au cœur du dialogue.

Pour l'acteur, ce jeu en constante ouverture se situe au pôle inverse à celui que conditionne la suggestion d'un quatrième mur invisible qui isole l'acteur dans une solitude publique, tel que Stanislavski le proposait dans le Système de la psycho-technique à la recherche d'une action intérieure. Ici, au contraire, l'action est tout entière extravertie, elle ne procède pas d'une interprétation individuelle de l'acteur mais d'une combinaison des deux lignes d'activités développées par l'un et l'autre des deux partenaires. Au mouvement d'allégement de soi de l'acteur dans la recherche du contact avec le partenaire de jeu, s'ajoute maintenant la recherche du contact avec le spectateur. Et ce contact n'est pas facultatif, il est le soutien, l'assise sur laquelle l'acteur peut déployer son activité. Un acteur qui ne parviendrait pas à établir ce contact, à le maintenir et le raviver tout au long de la conduite d'un dialogue, serait en situation d'enfermement et en péril d'asphyxie sur lui-même. Pour faire un parallèle, on pourrait dire que, tout comme la puissance d'incarnation du rôle, dans un théâtre narratif, sera proportionnelle à l'investissement de l'acteur dans l'imaginaire de la situation, le degré d'intensité de la situation créée au présent sera proportionnel à la capacité des acteurs à l'investir dans un contact vivant avec les spectateurs.

Mais une parole adressée demande un retour. Bien sûr, on se gardera d'enfreindre la nette distribution de la parole et l'acteur ne poussera pas jusqu'à l'adresse individuelle insistante qui demanderait une réponse. Et si le spectateur, de son côté, respecte la convention du silence durant le temps de la représentation, du moins éprouvera-t-il sa propre prise de parole comme potentielle. De fait, on pourrait dire que le spectateur se voit attribuer une « position active » dans la représentation. Il ne figure pas le témoin de cette fameuse rencontre entre le grand sophiste Gorgias et Socrate, il est le témoin authentique d'une dispute qui a bien lieu ici et maintenant, et cette place n'est pas dépourvue d'une certaine connivence dans le jeu.

Tout, dans cette ordonnance du dialogue, de la composition discontinue entre intermèdes et examens, aux adresses directes et indirectes qui stimulent l'inclusion du spectateur dans le dispositif de jeu, et jusqu'au maniement du ton de l'humour, tout est au service d'un retour à soi permanent du spectateur, tout concourt à tenir éveillées ses capacités de jugement et à stimuler son esprit critique. Et de ce point de vue, on ne peut qu'apprécier la façon dont Platon sait doser très subtilement les périodes de tension et de relâchement, d'élévation dans l'abstraction et de retour au concret le plus trivial, d'intense concentration et de récréation par le rire, pour placer le spectateur en état d'être toujours réceptif et maître de ses facultés.

2. La traversée de l'événement par le spectateur

Mais tout cela n'est encore qu'une façon de susciter une prédisposition favorable. Le véritable enjeu du contact avec le public réside dans la traversée de l'événement principal du dialogue.

Nous l'avons vu, l'événement principal est un acte : quelque chose advient, au-dedans duquel les lignes se nouent, qui transforme la conjonction des forces en présence et révèle une perspective nouvelle. L'événement est une transformation en acte. C'est cet acte qui ne saurait être représenté, cet acte a lieu, véritablement, ici et maintenant. Mettre en jeu un dialogue, c'est organiser et conduire un mouvement qui trouve sa justification et sa destination dans l'accomplissement de cet acte.

Que le spectateur soit placé en situation d'être le participant de ce dispositif veut dire qu'il participe à cet événement. Il y prend part doublement : en tant que l'une des forces en présence qui rend possible la réalisation de cet événement ; et parce qu'il en retire quelque chose pour lui-même.

Pour l'acteur, le moment de l'événement est un suspens de l'activité, la réserve d'un vide, afin de laisser la place pour que quelque chose puisse se produire au-delà de tout geste volontaire. Ce qui advient dans ce moment est un retentissement intérieur provoqué par le précipité de l'événement, qui participe autant d'une compréhension intellectuelle que d'une émotion sensible, et engage tout l'être dans une réorientation de lui-même. Cet événement intérieur ne se commande pas, ne peut se reproduire, il a lieu à chaque fois de façon nouvelle et inattendue, ou pas, et selon une amplitude aléatoire. Dans la période de préparation du dialogue, les deux acteurs et le metteur en scène expérimentent ensemble le repérage, l'identification de la nature puis la traversée de cet événement. L'événement est le lieu où se nouent toutes les lignes qui entrent dans la composition du dialogue : la ligne du sens et celle de l'action, mais aussi la ligne d'un rôle avec celle de l'autre rôle. L'événement n'appartient pas à l'un ou l'autre des rôles, il est commun et unique, partagé et résultant de l'ensemble du parcours.

Il faut ajouter maintenant que si le spectateur est à ce point impliqué dans la progression qui mène à l'événement du dialogue, c'est bien pour le placer, lui aussi, au centre de cette déflagration. Ce qu'engendre cette expérience éprouvée dans l'intimité intérieure de chacun est indicible et, sans doute, est-ce aussi le moment où cesse toute formulation de la parole. Mais le fait qu'un public s'y trouve impliqué augmente la portée de l'événement, démultiplié par autant de chambres d'écho. C'est là que se conjuguent également deux autres dimensions : l'individuel et le collectif. Et c'est cette puissance décuplée, à son tour, qui saisit le public et le constitue en assemblée et, on pourrait même le dire, fait du public un chœur.

Le stade ultime de cet élargissement des cercles se produit lorsque l'événement de la représentation fait vibrer l'écho d'une plus grande dimension collective encore, dépasse le cadre de l'ici et maintenant de la représentation pour entrer en résonance avec le réel historique. On sait que certaines pièces ont produit cet effet à leur création. La puissance de cet effet, parce qu'en phase avec un réel historique, est à jamais hors d'atteinte. C'est, par exemple, Eschyle présentant *Les Perses* devant le public athénien moins de huit ans après les victoires de Salamine et de Platées, en situant l'action du point de vue de l'adversaire vaincu. C'est Molière présentant *L'Impromptu de Versailles* devant Louis XIV et toute la cour réunie

à Versailles en octobre 1663 pour répondre à ses détracteurs présents dans la salle et clore la querelle de *L'École des femmes*. Mais c'est aussi une représentation qui, d'un coup, atteint une nouvelle mise en perspective dans une conjonction toute particulière. Ainsi, Antoine Vitez racontait comment les représentations d'*Électre* en tournée en Algérie en 1966 avaient suscité une ferveur du public qu'il n'aurait pu prédire : le public projetait sur le personnage d'Électre l'incarnation de la figure de la résistance à l'oppression coloniale et de la lutte pour l'indépendance. Mais bien sûr, un tel « événement », de par sa nature « d'événement » - qui est de se déployer hors d'une volonté agissante - ne peut se décider de façon volontaire. Vitez ne va pas en Algérie pour dire aux algériens « Voyez comme Électre incarne bien votre lutte ». Et d'une certaine manière, c'est aussi cette collusion avec le réel que cherche Platon quand il convoque nommément des personnages de la cité comme protagonistes d'un dialogue. Gorgias, Polos et Calliclès ou le tyran Archélaos sont bien réels et connus de tous. Et, bien sûr, Socrate lui-même, condamné à mort par le peuple, condamné à disparaître, et dont Platon revivifie la parole et la pensée pour en faire la figure centrale d'un dialogue avec ses contemporains, qui ne saurait s'interrompre avec la disparition physique de Socrate.

Enfin, le spectateur retire quelque chose de sa participation à l'événement. Dans l'épilogue de conclusion, les figures du dialogue tirent les conséquences, pour eux-mêmes, de cette nouvelle situation dans laquelle les laisse la traversée de l'événement. Mais dans ce moment incertain, leur parole prend une consistance différente, ce ne sont plus des figures qui s'opposent pour tendre un conflit, ce ne sont plus des figures qui cherchent notre adhésion ou traquent une idée, on pourrait dire que la parole de l'épilogue est une parole de coryphée : au milieu de l'assemblée réunie, au milieu du chœur du public, une voix se fait entendre porte-parole de la conscience collective.

Si l'événement principal, produit par la mise en jeu d'un dialogue, a bien lieu comme acte, si l'ensemble des spectateurs-témoins y est impliqué, alors acteurs et spectateurs, ensemble, sont désormais porteurs et responsables de l'incorporation de cette idée dans le réel. Ayant vu, entendu, participé, je ne peux plus faire désormais comme si ne savais pas, la prise de conscience engage une responsabilité. La philosophie de Socrate comme celle de Platon n'est pas une philosophie spéculative, elle est tout entière tournée vers une mise en pratique, immédiate. Et cette transformation vise les deux dimensions, simultanément, de la personne et de la société tout entière.

3. Le dispositif scénique

L'espace de représentation d'un dialogue se déduit de ce que nous venons de pointer : tout, sauf une séparation franche et frontale de deux espaces disjoints, d'un côté, l'espace de la représentation réservé aux acteurs et, de l'autre, l'espace de la réception réservé aux spectateurs. L'espace ici est d'abord utilitaire, il est la matérialisation physique d'une unité, d'un tout cohérent. C'est dans cette dimension physique d'une unité élémentaire qu'un certain rapport de jeu entre les acteurs, aussi bien qu'entre les acteurs et les spectateurs, va pouvoir prendre consistance. Et il ne s'agit pas d'en donner une illustration mais simplement d'en laisser ouvertes les possibilités. Une assemblée de spectateurs et d'acteurs réunis dans un seul espace, dans une seule lumière.

Le premier élément visuel qui se donne à voir c'est la présence des corps, des visages, qui composent cette assemblée. C'est une assemblée de regards et d'écoute. Les regards se croisent, je vois autant que je suis vu. Cette exposition de chacun au regard de tous n'est pas sans impudeur. Mais c'est dans cette acceptation que s'établit aussi le premier contact de

notre présence à l'instant. L'assemblée réunie constitue un corps, et c'est ce corps collectif qui fait notre théâtre, c'est ce corps qui délimite un espace, une durée, un champ d'attention, une protection, afin que s'accomplisse une suite d'actions. Du dedans de l'assemblée, les acteurs se déclarent et, au milieu de tous, ils mènent l'action. *A minima*, c'est tout.

La mise en jeu d'un dialogue philosophique, c'est d'abord et seulement un théâtre d'acteurs. Aucun dispositif scénique, aucune implantation lumière n'est nécessaire. Tout espace où se tenir réunis convient : sur une place, dans une salle de classe, le plateau d'un théâtre, dans le gymnase d'une maison d'arrêt, dans un jardin public, etc.

De surcroît, l'espace où recevoir l'assemblée, peut être dessiné. En terme de scénographie, la soustraction de toute fiction se traduit par l'abandon de toute velléité de figurer un espace qui renverrait à une autre réalité que celle du présent et de ce que l'on prétend y accomplir ensemble. Et, là encore, même dans le souci d'une esthétique plus recherchée, la structuration de l'espace restera d'abord utilitaire et tout décorum serait vite perçu comme ostentatoire. Il s'agira simplement d'organiser, de donner volume et proportion à l'espace de la parole. Or, au-dedans du dialogue, nous avons vu que la nature de la parole est double – intermède et examen – et que ces deux régimes appellent un traitement distinct dans le jeu de l'acteur. Partant de là, et si nous voulons structurer davantage l'espace de la représentation, nous pouvons distinguer deux espaces correspondant chacun à l'un des régimes de parole : l'espace du commun, où se jouent les intermèdes ; l'espace attribué, où se mènent les examens.

Un intermède est un moment de jeu libre dans lequel les échanges ont une certaine vivacité, où se cherche le contact avec les spectateurs, où les acteurs, d'une certaine manière, brassent et échauffent la masse du public pour en faire une pâte souple et réactive. Un intermède se joue donc avec, autour, et à travers le public. On peut réserver un espace vide autour duquel se répartit le public et qui autorise le mouvement des acteurs : en cercle, en carré, en rectangle, ou de forme indéfinie et aléatoire ; les spectateurs assis par terre, sur des bancs et des chaises, surélevés sur des praticables, d'autres restant debout. L'image de cette assemblée gagne à être disparate. En tout cas, elle est contraire à celle du gradin démocratique et uniforme des salles obscures. Ce qui se montre dans ce disparate, c'est à la fois la diversité comme qualité, il n'y a pas une masse mais une juxtaposition de particularités singulières, et à la fois le caractère provisoire et fragile de cette réunion. Avant que d'exister physiquement comme édifice, le théâtre n'existe d'abord que comme la constitution de ce corps du public, mis en présence de lui-même, dans l'attente d'une mise en commun de quelque chose. Que cette présence physique soit rendue visible, qu'elle constitue même le principe d'une scénographie, est une façon de donner valeur à la présence de chacun, à cette communauté éphémère.

4. Le modèle de la scénographie du procès

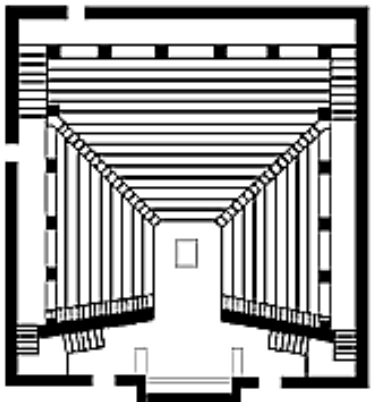
Le moment de l'examen, quant à lui, demande une saute dans l'intensité de l'attention. Ici, rien ne vient distraire le seul mouvement de la pensée dans sa progression vers l'objet à saisir. Deux positions : celui qui soutient la définition d'une proposition et celui qui interroge. L'un se soumet à être examiné, et l'autre mène l'examen. Cette répartition claire des fonctions et place de chacun n'est pas sans rappeler la séquence de l'interrogatoire du prévenu, ou du témoin, au cours d'un procès. La scénographie de la salle d'audience organise cette circulation normée de la parole. L'estrade des magistrats et des

jurés, le box du prévenu, la barre des témoins, le bureau de l'avocat et du procureur, l'assistance. Debout dans son box, ou debout à la barre des témoins, le prévenu ou le témoin se prêtent à l'interrogatoire. L'avocat ou le procureur, de leur côté, disposent d'une certaine liberté de mouvement dans la salle, selon qu'ils s'adressent au prévenu ou au témoin, aux juges et aux jurés. Ce qui nous intéresse dans cette disposition, c'est précisément son ordonnance claire et stable. Le temps du procès est celui où l'on va tâcher d'y voir clair, de démêler l'inextricable écheveau des motivations et des raisons, avouables ou pas, préalables aux actes jugés. Toute la procédure repose sur la capacité de la parole à accomplir ce travail d'élucidation. La scénographie de la salle d'audience du tribunal se doit d'accompagner ce travail de la parole en l'intégrant dans une structure physique qui, à elle seule, impose le cadre d'une normalisation. Ce qui nous intéresse dans cette spatialisation de la parole, c'est le rapport du point fixe qui centre l'attention au mouvement qui le cerne. Mouvement dont l'une des figures est aussi le simple face à face. À l'effervescence et la dispersion de l'intermède, dont le désordre exprime l'énergie, répond l'exigence de rigueur toute mathématique de l'examen dont l'ordre simple et clair permet de canaliser l'attention générale dans un mouvement de progression parfaitement tenu et maîtrisé.

Deux espaces donc, pour deux fonctions distinctes qui suscitent deux énergies de jeu bien différentes. Dans cette économie de l'alternance, on gagnera à marquer nettement la césure d'une séquence d'intermède à celle d'un examen, d'une utilisation libre de l'espace à une concentration du mouvement autour d'un point fixe. À la fois par le temps d'une installation physique aux places imparties pour mener l'examen, et par une vraie pause dans le dialogue qui permettra la coupure entre l'humeur volubile du jeu dans l'intermède et l'entrée à froid dans l'examen.

5. Inspirations

L'organisation de l'espace de jeu est donc le lieu d'une assemblée. Si nous disons que sa forme importe peu et que tout espace où réunir un public peut convenir, de la salle d'un café à la pelouse d'un jardin, chacune des créations d'un dialogue de Platon que j'ai pu réaliser aura été l'occasion d'un nouvel essai d'une scénographie qui mette en scène la parole. Pour le *Gorgias*, ce sont les vestiges du bouleutérion de Priène qui m'inspirent. Le bouleutérion est la salle où, dans la Grèce antique, se réunissait la *boulè*, l'assemblée restreinte des citoyens chargée des affaires courantes de la cité. Non pas que les vestiges antiques soient, en eux-mêmes, une source d'inspiration pour un dialogue de Platon, mais parce que j'y trouve le dessin d'un lieu de délibération citoyenne à la fois simple et atypique.



Relevé de l'architecture du Bouleutérion de Priène





Bouleutérion de Priène © Gerhard Hubert, *Global Geography,* 2012

Le gradin est vaste, environ 260 places, le dessin en carré produit une sensation de cohérence, l'assistance est dans un rapport de grande proximité avec l'espace central où se tiennent les débats, c'est l'architecture élémentaire d'une assemblée ; la pierre centrale intrigue, elle n'est pas sans rappeler l'autel des sacrifices à Dionysos au centre de *l'orchestra* dans les théâtres, elle semble assumer une fonction de pivot dans l'espace architecturé, une table où était placées les urnes du vote ? Elle attire tous les regards, concentre toute l'attention, cette position centrale évoque la situation de la barre des témoins dans une cour de justice.

Les termes de l'équation : une assemblée unie dans une forme architecturée, un espace libre de circulation, un point fixe d'attention.

La création du spectacle s'envisage en deux formats distincts :

- spectacle en intervention ; une première version d'une durée de 60 minutes pour quatre acteurs à jouer en intervention dans des lycées, établissements pénitentiaires,

maisons de quartiers, associations et plein air, etc. ; aucune condition technique nécessaire : ni praticables, ni son, lumière du jour ou lumière d'ambiance des lieux, on s'installe avec le mobilier à disposition dans les lieux d'accueil, une housse de costume par comédien.

- spectacle scénique ; une seconde version d'une durée de 90 minutes pour cinq acteurs dans une scénographie élaborée, à jouer sur les plateaux des théâtres ; seule contrainte : le spectacle ne peut pas se jouer dans une séparation franche scène/salle, donc plateau de plain-pied, espace polyvalent, ou équivalent.

Pour la première version du spectacle, le plan du bouleutérion peut se traduire dans une scénographie simple. Le dessin de la scénographie doit pouvoir s'inscrire dans une salle de classe ordinaire de lycée :

- le mur du fond de la salle comme fond de scène ;
- à deux mètres du mur, centrée, une chaise face au public ;
- à l'aplomb de la chaise centrale, un premier rang en U de 5 chaises de côtés et de 4 chaises à la face, ce premier rang est réservé aux acteurs ;
- le rectangle central de jeu (incluant le premier rang de chaises des acteurs) d'environ 5 mètres de profondeur sur 4 de large ;
- entre la chaise centrale et le mur du fond, un espace libre en couloir de 2 mètres de profondeur sur la largeur totale de la salle (de 8 à 10 mètres) ;
- derrière la première rangée de chaises, deux rangées de chaises pour le public ;
- le cas échéant, un troisième rang constitué de tables pour une assise surélevée ;
- les deux angles du U sont marqués par un couloir de circulation qui reste libre ;
- jauge du dispositif : entre 30 et 50 places.

6. Le dispositif scénique comme règle du jeu

Il n'y a pas, à proprement parler, de mise en scène d'un dialogue philosophique au sens d'un réglage minutieux des déplacements. Le travail des répétitions est entièrement consacré à l'analyse et à la pratique des dialogues et, pour amener l'acteur à un investissement maximal de ses moyens dans la seule action verbale, on restreint la mobilité des acteurs durant toute cette période, les dialogues se pratiquant face à face, ou côte à côte, en position assise. La mise en jeu scénique est le moment d'une libération du mouvement du corps dans l'espace. Mais, nous l'avons dit, cet espace n'étant figuratif de rien d'autre que de lui-même, il ne peut rien suggérer non plus comme action scénique qui donnerait consistance à une situation narrative. Le seul appui de jeu c'est le réel de cette assemblée réunie au présent, c'est l'unique situation qu'il faut rendre active.

La mise en jeu scénique procède d'abord de la définition d'un principe, d'une règle du jeu, pour chacun des deux registres identifiés :

- l'intermède : le principe de jeu de l'intermède est fondé sur la relation au public, le jeu est ouvert, inclusif, sans jamais aller jusqu'à une prise à partie individuelle ; dans les intermèdes, on recherche l'adresse directe au public.

- l'examen : le principe de jeu de l'examen est fondé sur la distribution claire des places entre celui qui questionne et celui qui répond. Nous attribuons une place fixe à celui qui se soumet à l'examen en répondant ; celui qui mène l'examen et questionne est libre de ses

mouvements autour de ce point fixe. Accepter de se soumettre à l'examen, c'est se tenir à cette place assignée. Ici, ce sera simplement un tabouret haut au centre de l'espace de jeu sur lequel le répondant pourra être assis, ou se tenir debout derrière comme derrière la barre des témoins.

Nous avons vu dans l'analyse des dialogues, la nécessité d'une pause entre l'intermède et le début de l'examen, cette pause peut se marquer par le temps nécessaire pour aller prendre la place de l'examen. La reprise systématique de cette mise en place préalable au début d'un examen établit un protocole qui s'énonce dans sa répétition. Ce petit protocole, très rapidement identifiable, met le public en connivence avec ce qui se passe (prendre cette place-là, c'est accepter de se soumettre à l'examen).

On considère que c'est la totalité de la salle de classe qui est l'aire de jeu, et pas seulement la surface centrale : les couloirs d'accès latéraux, l'espace à l'arrière du public, éventuellement les places vacantes dans les rangs des spectateurs.

On se donne une contrainte supplémentaire : que les quatre interprètes ne soient jamais tous assis, qu'il y ait toujours au moins une personne debout dans l'espace (pas nécessairement celle qui est impliquée dans le dialogue en cours).

Pour la pratique des dialogues dans l'espace, je n'indique que la seule position de départ : Gorgias se tient assis sur la chaise centrale, il a les yeux fermés, il est détendu, il ne donne pas l'impression de dormir mais plutôt de suivre mentalement le déroulement de quelque chose, de temps à autre, il émet un petit rire.

> Socrate et Xénia regardent Gorgias.
> Long silence.
> Puis, Socrate dit, à voix basse, la première réplique : « Qui est cet homme ? »

On pratique les dialogues à plusieurs reprises, d'abord en parties, puis l'enchaînement des parties.
Les acteurs expérimentent librement le dispositif, les circulations et les relations qu'il autorise, les angles de prises de parole e
t d'adresse au public ; puis on fait des retours ; certains rapports apparaissent comme particulièrement signifiants qui sont précisés et repris.

La conscience du rythme, quant à elle, n'apparaît qu'à la maturité du travail. Dans un travail chorégraphique, c'est seulement quand les danseurs, les danseuses, ont intégré un mouvement, d'abord dans sa décomposition précise, geste par geste, puis dans la fluidité de son enchaînement, qu'ils et elles peuvent entrer dans la perception organique de sa pulsation rythmique, c'est-à-dire, entrer dans la danse. De la même manière, c'est seulement quand les partenaires d'un dialogue ont élaboré ensemble les lignes de l'action et du sens, quand cette conduite à été précisée et corrigée, investie de façon personnelle, avec intelligence, imagination et sensibilité, que le mouvement organique du dialogue se révèle, qui commande son rythme.

Dans la progression, le rythme est la dimension supplémentaire qui vient donner toute sa cohérence à l'interprétation d'un dialogue. Dans la période de travail à la chaise, cette qualité a pu commencer à s'éprouver par les acteurs, mais c'est dans la mise en jeu scénique qu'elle se révèle à la fois comme une nécessité et comme un appui.

Séances 2 et suivantes

Au cours de chacune des séances, on pratique d'abord la continuité des dialogues à la chaise en guise d'échauffement pour repasser dans le détail la conduite des lignes d'actions et de sens. Dans cet entraînement gymnique, on prend soin de ne pas édulcorer l'accentuation des noyaux de sens dans les phrases mais, au contraire, de les marquer avec netteté.

Cette pratique des dialogues à la chaise reste une constante sur toute la durée du travail, y compris quand le spectacle commencera à se jouer en public, en lieu et place de ce que pourrait être un filage.
Puis, on passe à la mise en jeu dans l'espace. Expérimentations, retours et enchaînements.

Fabienne Jullien assiste à cette semaine de répétitions, elle prend en charge la création des costumes.
Au fur et à mesure de la semaine, elle propose des essais de costumes.
Gorgias et Polos sont élégants. Costume de luxe sobre pour Gorgias, tenue plus décontractée pour Polos, une chemise cintrée sans veste.
Socrate et Xénia sont habillés sans recherche particulière, tenue fonctionnelle et confortable pour Socrate, salopette et chemise en soie colorée pour Xénia.
Les acteurs répètent avec des éléments de costume.

La création des spectacles

Le travail sur le *Gorgias* a donné lieu à deux formats de spectacle, le premier étant particulièrement adapté aux représentations en décentralisation.

Gorgias, sur la rhétorique (45mn)
dialogues I, II et III, Platon
traduction : Stéphane Marchand et Pierre Ponchon
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
coproduction Cie Balagan Système, Tréteaux de France - Centre dramatique national, Mucem

Le spectacle dans sa forme brève est créé dans le cadre des Rencontres Philosophiques de Langres au cours de la semaine du 5 au 10 octobre 2020, pour sept représentations au Lycée Denis Diderot de Langres, dans des établissements partenaires du Département de la Haute-Marne, et pour une représentation dans le salon d'honneur de la mairie de Langres à destination du public des Rencontres.

Au cours de la saison, le spectacle est donné en intervention dans plusieurs lycées de l'Académie d'Aix-Marseille dans le cadre de l'Appel à projet du dispositif des INitiatives Educatives Scolaires (INES) du Conseil Régional Ma Région Sud. Il se joue également en Corse et à Lyon.

Philo Fight au Logos Club (1h10)
La Septième fonction du langage, chapitre 7, Laurent Binet[113]
Gorgias - dialogues I, II, III et IV, Platon
traduction : Stéphane Marchand et Pierre Ponchon
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Fabienne Jullien, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
coproduction Cie Balagan Système, Tréteaux de France - Centre dramatique national, Mucem
création le 16 juillet 2021 dans le cadre du festival *Oh Les Beaux Jours !*
Auditorium du Mucem
L'organisation d'une tournée du spectacle s'est trouvée empêchée par l'épidémie de Covid19.

[113] BINET Laurent, *La Septième fonction du langage*, Paris, Grasset, 2015

TROISIÈME PARTIE.

PLATON, L'INVENTION DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE COMME GENRE

Introduction à la troisième partie

Nous voyons assez bien en suivant le processus de répétition d'un dialogue philosophique que notre première hypothèse est valide : hors de toute trame narrative, dans l'abstraction de toutes circonstances étayant une situation de fiction, il y a effectivement une voie d'accès à un registre d'interprétation qui se détache définitivement de l'idée de personnage pour viser une incarnation de la pensée sous les conditions de l'action verbale. Et que, par ailleurs, s'il s'agit, pour l'acteur, d'opérer un décentrement dans son rapport au jeu, cette réorientation entraîne à sa suite d'autres déplacements en chaîne : le rapport de l'acteur au spectateur, du spectateur à l'objet de la représentation, le rapport à l'espace dans lequel l'assemblée se tient réunie, et l'on devine qu'en définitive c'est la finalité assignée à la fonction du théâtre que l'on pourrait être amené à reconsidérer. Mais n'allons pas trop vite ; est-ce parce qu'un dialogue de Platon est jouable qu'il faut en faire théâtre ? Le corpus des dialogues de Platon et, avec lui, l'ensemble des dialogues philosophiques écrits par les philosophes, ne peuvent être versés au répertoire général du théâtre, au simple motif qu'ils sont un matériau de jeu potentiel parce qu'ils adoptent la forme dialogique. On ne peut prétendre assimiler purement et simplement le dialogue philosophique au théâtre, ce serait faire preuve d'un esprit colonisateur qui, en se proposant une lecture de ce corpus de textes du seul point de vue de la scène, nous ferait manquer tout ce qu'il y a dans son identité propre qui le démarque radicalement et en affirme la nature volontairement exogène à l'art du théâtre et à ses procédés.

Nous devons donc nous souvenir que le dialogue philosophique, comme genre en soi, appartient d'abord à la philosophie et, avant de voir quel usage nous pourrons en faire, prenons le temps de considérer à quel dessein il répond, dans quelle configuration d'ensemble il s'inscrit, quel bienfait peut-on attendre de sa pratique et, en premier lieu, pour Platon lui-même qui en inaugure l'exercice. Mais cette bascule sur le versant de la philosophie nous oblige aussi à rouvrir le dossier du conflit ancien entre la philosophie et le théâtre dont les rapports sont faits tout à la fois d'attirance réciproque, de suspicion et de répulsion. Pour situer ce conflit, commençons par revenir sur les griefs que Platon fait au théâtre.

CHAPITRE 1. CE QUE PLATON REPROCHE AU POÈTE ET CE QU'IL EN ATTEND

Prenons le temps de relire les extraits de *La République* dans lesquels Platon dépose à charge contre le poète à deux reprises : au Livre III et au Livre X. Il y reviendra encore dans *Les Lois*.

1. Premier grief - Critique de la fable

Le premier point est une critique sévère du contenu des fables composées par les poètes, critique proportionnelle à l'importance que Platon accorde au maniement de la fiction dans la construction de la psyché du sujet. Après avoir défini les qualités qui devront être celles du gardien de la cité vertueuse, Platon pose la question de son éducation. C'est ici véritablement que s'ouvre la querelle, au Livre II de *La République*.

- Donc philosophe, irascible, agile et fort sera celui que nous destinerons à devenir un beau et bon gardien de la cité. Telles seront ses qualités. Mais de quelle manière l'élever et l'instruire ? L'examen de cette question peut-il nous aider à découvrir l'objet de toutes nos recherches, à savoir comment la justice et l'injustice prennent naissance dans une cité ?
  […] Or ça donc ! Comme si nous racontions une fable, procédons en esprit à l'éducation de ces hommes. Quelle éducation leur donnerons-nous ? N'est-il pas difficile d'en trouver une meilleure que celle qui a été découverte au cours des âges ? Or, pour le corps nous avons la gymnastique et pour l'âme, la musique[114].
  Ne commencerons-nous pas leur éducation par la musique plutôt que par la gymnastique ?
- Sans doute.
- Or, comprends-tu les discours dans la musique, ou non ?
- Je les y comprends.
- Et il y a deux sortes de discours, les vrais et les mensongers. Les uns et les autres entreront-ils dans notre éducation, ou d'abord seulement les mensongers ?
- Je ne comprends pas comment tu l'entends.
- Tu ne comprends pas que nous racontons d'abord des fables aux enfants ? En général elles sont fausses, bien qu'elles renferment quelques vérités. Eh bien, nous utiliserons ces fables pour l'éducation des enfants avant les exercices de gymnastique.

[114] Dans la note de sa traduction, Robert Baccou précise qu'il faut entendre par « la musique » l'ensemble des arts libéraux auxquels président les neuf muses : Calliope, la poésie épique ; Clio, l'histoire ; Érato, la poésie lyrique et érotique ; Euterpe, la musique ; Melpomène, la tragédie et le chant ; Polymnie, la rhétorique et l'éloquence ; Terpsichore, la danse ; Thalie, la comédie ; et Uranie, l'astronomie et la philosophie

> Maintenant, ne sais-tu pas que le commencement, en toute chose, est ce qu'il y a de plus important, particulièrement pour un être jeune et tendre ? C'est surtout alors en effet qu'on le façonne et qu'il reçoit l'empreinte dont on veut le marquer. Ainsi, laisserons-nous négligemment les enfants écouter les premières fables venues, forgées par les premiers venus, et recevoir dans leur âme des opinions le plus souvent contraires à celles qu'ils doivent avoir, à notre avis, quand ils seront grands ?
> - D'aucune manière nous ne le permettrons.
> - Donc, il faut d'abord, ce me semble, veiller sur les faiseurs de fables, choisir leurs bonnes compositions et rejeter les mauvaises. Nous engagerons ensuite les nourrices et les mères à conter aux enfants celles que nous aurons choisies, et à modeler l'âme avec leurs fables bien plus que le corps avec leurs mains ; mais de celles qu'elles racontent à présent, la plupart sont à rejeter.
> - Lesquelles ?
> - Nous jugerons des petites par les grandes ; car elles doivent être faites sur le même modèle et produire le même effet, grandes et petites ; ne le crois-tu pas ?
> - Si, mais je ne vois pas quelles sont ces grandes fables dont tu parles.
> - Ce sont celles d'Hésiode, d'Homère et des autres poètes. Ceux-ci, en effet, ont composé des fables menteuses que l'on a racontées et que l'on raconte encore aux hommes[115].

Ce premier extrait suggère deux remarques. La première, porte sur la prééminence accordée à la fable dans ce programme éducatif. Platon recommande « aux nourrices et aux mères » de conter aux jeunes enfants des fables choisies afin de « modeler leurs âmes avec leurs fables bien plus que le corps avec leurs mains ». C'est cette même recommandation de l'utilisation de la fable que l'on retrouve dans les traités pédagogiques en circulation à Athènes, Alexandrie et Rome entre le IVe siècle av. J.-C. et le IIIe siècle ap. J.-C. L'enfant en bas âge sera imprégné du récit répété des fables, comme plus tard, adolescent, il s'exercera à son tour à en composer.

Les travaux récents de Michel Patillon ont rendu accessible un document qui renouvelle l'approche que nous pouvons avoir de ces programmes éducatifs : le traité des *Progymnasmata* d'Aélius Théon[116]. Ce document nous intéresse particulièrement parce que s'y exposent clairement, entre autres, quels apprentissages sont visés dans ce recours à la fable. Voici comment Aélius Théon définit la fable :

> La fable est un discours mensonger fait à l'image de la vérité. La présente étude ne concerne que les fables dont l'exposé est suivi de la morale dont il est l'illustration. Il arrive toutefois que la morale précède la fable.
>
> Les exercices de composition déclinés à partir de la fable prennent diverses formes : présentation, flexion, mise en contexte avec un récit, allongement et abrégement, paraphrase et invention ; on peut aussi ajouter une seconde morale et, inversement, à partir d'une morale donnée imaginer une fable qui lui convienne. À quoi s'ajouteront la contestation et la confirmation. Dans la fable l'expression doit être assez simple, naturelle et, autant que possible, sans ornement et claire[117].

Pour Théon, les exercices qu'autorise l'emploi de la fable visent l'acquisition de plusieurs compétences élémentaires chez l'adolescent, à commencer par les compétences langagières. Par ailleurs, se familiariser avec les usages de la fable développe des

[115] PLATON, *La République*, trad. Robert Baccou, Paris, Garnier Flammarion, 1966, Livre II 376-c/377-b, p. 126
[116] THÉON Aelius, *Progymnasmata*, trad. Michel Patillon, Paris, Les Belles Lettres, 2002
[117] *Ibid.*, p. 30

compétences qui touchent à la formation de l'imaginaire dans un double mouvement d'assimilation et de production. Par l'écoute, puis par la lecture, enfin par la mémorisation et la récitation, l'enfant, puis l'élève, fait siens les modèles d'une culture et, ce faisant, justifie de sa place au-dedans d'un univers partagé avec d'autres, ses contemporains, comme il s'inscrit dans une longue chaîne de transmission dont il devient le maillon vivant et, par là, responsable à son tour d'une transmission à venir. Expérimentant dans le même temps sa propre capacité à produire une fiction, il se découvre un pouvoir sur les imaginaires de ses condisciples. C'est le premier pas dans l'apprentissage des puissances du langage. Si la fantaisie est la tonalité générale du monde des fables, si toute l'animation du récit se doit de participer à la création d'une atmosphère ludique, vivante et légère, pour autant les qualités d'une fable se fondent d'abord sur le choix et le traitement des thèmes, sur le respect d'une cohérence et d'une vraisemblance comme sur la clarté de la composition. Sans doute la brièveté du format participe-t-elle directement à cette obligation de précision dans la concision. Pour Michel Patillon, le traducteur du traité d'Aélius Théon : « La fable doit représenter un micro-univers où toutes les circonstances de l'acte s'accordent entre elles et avec les idées reçues, y compris pour les éléments fantastiques admis par le genre mais pour lesquels existent aussi des conventions[118]. » Tel est donc le programme dans l'apprentissage d'une parole vivante et inventive, claire et cohérente dans son énoncé, dont il importait aux anciens que, dès le plus jeune âge, les générations prennent le goût.

Enfin, la pratique de la fable vise à la formation progressive d'une capacité d'analyse et au développement d'un esprit critique chez l'élève. L'effet de la fable repose essentiellement sur la rupture produite par l'énoncé final, ou inaugural, de la morale. C'est par ce changement de registre que la fable sera, selon Théon, « utile à quelque chose dans la vie », l'ensemble de ses qualités littéraires étant au service de la bonne réception du message. Nikolaos de Myra, auteur lui aussi d'un traité de rhétorique et contemporain de Théon, souligne pour sa part : « Nous inventons des fables pour cette raison que les jeunes ne sont pas aisément accessibles aux admonestations directes ; si nous voulons que le charme et la séduction nés du plaisir de la fable les conduisent à entendre la morale, comment échapper à la nécessité de placer, après la fable, l'énoncé de son utilité[119] ? »

L'intérêt de l'exercice repose donc essentiellement sur la reconnaissance et la maîtrise de ces deux registres textuels : le récit et sa morale. En multipliant les approches, il s'agira d'inventer, pour une même fable, plusieurs morales dont la matière sera fournie par chacun de ses épisodes et, inversement, à partir d'une seule morale, de composer un grand nombre de fables qui l'illustrent. Toutes ces variations visent une seule fin : acquérir, et quasiment par réflexe, la capacité d'analyser une narration, ou une situation, comme la configuration explicite d'un sens et, inversement, la capacité d'illustrer dans l'exemple coloré et vivant, une sentence donnée.

Cet aller-retour entre le récit et l'énoncé formel du sens travaille à l'endroit du jeu des apparitions et des disparitions du sujet locuteur, absent dans le cours narratif de l'histoire, il révèle sa présence en livrant son point de vue et sa réflexion dans l'énoncé de la morale. À son tour, l'auditeur est convoqué dans sa présence puisque l'énoncé de la morale prend la forme d'une adresse directe l'impliquant comme destinataire d'un sens qui lui est confié, et dont il sera désormais lui aussi détenteur, rejoignant par là même la communauté de ceux

[118] THÉON Aelius, *op. cit.,* p. 52

[119] *Les « Progymnasmata » de Nicolaos de Myra dans la tradition des exercices préparatoires de rhétorique*, cité et traduit par Henri Fruteau de Laclos, Atelier national de reproduction des thèses, Lille 2001

qui en partagent la valeur. Libre à lui, par la suite, d'en être oublieux ou d'en tirer profit. Sous la forme d'une sentence brève à la scansion parfaite, la morale d'une fable est précisément élaborée afin d'en garantir la mémoire et donc, la transmission.

Un narrateur et un auditeur réunis autour d'un petit récit porteur d'un sens préhensible, nous avons déjà là, dans sa configuration élémentaire, le dispositif de production d'une fiction dans sa capacité à se constituer comme action, c'est-à-dire dans sa capacité à engendrer un effet déterminé résultant d'une volonté d'agir sciemment dirigée. De l'enfant en bas âge écoutant les récits de sa mère ou de sa nourrice, à l'adolescent apprenant puis rédigeant à son tour des variations de récits, à l'adulte auditeur et spectateur des grands récits épiques, le rapport à la fiction est un continuum d'influences et de projections, qui modèle véritablement l'individu comme être de culture. De là, l'importance décisive des contenus dont seront porteurs les récits, de là, l'importance tout aussi décisive de la capacité de chacun à pouvoir en reconnaître et évaluer la valeur.

Et c'est le second point sur lequel l'extrait cité demande que l'on s'arrête : la valeur du contenu des fables et l'accusation directe de Platon contre les poètes épiques, Hésiode, Homère et les autres, d'avoir « composé des fables menteuses que l'on a racontées et que l'on raconte encore aux hommes[120] ». Cette phrase vient tout de suite après celle où Socrate pose une équivalence entre les formats de récits : « Nous jugerons des petites par les grandes, car elles doivent être faites sur le même modèle et produire le même effet, grandes et petites ; ne le crois-tu pas ?[121] » Une fable d'Ésope et les grands récits de *L'Iliade* sont donc structurés selon le même modèle qui articule ensemble récit et morale, fiction et élaboration du sens.

Sur quoi porte l'accusation de mensonge ? Est-ce sur le récit lui-même, sur le sens qu'on lui confère, sur les deux ensemble ? Pour Platon, non, toute fiction n'est pas bonne à dire parce que, dès lors qu'ils ont consistance, les personnages qui l'animent acquièrent un statut de modèle auquel le public va s'identifier, les comportements mis en situation autorisant, par leur seul affichage, à être imités.

> Ce qu'il faut avant tout blâmer, c'est quand le mensonge est sans beauté, quand on représente mal les dieux et les héros. Il faut éviter absolument de dire que les dieux, aux dieux, font la guerre, se tendent des pièges et se combattent entre eux si nous voulons que les futurs gardiens de notre cité regardent comme un comble de la honte de se quereller à la légère. Et il s'en faut de beaucoup qu'on doive leur raconter, ou représenter pour eux sur des tapisseries, les combats des géants et ces haines innombrables et de toutes sortes qui ont armées les dieux et les héros contre leurs proches et leurs amis. Au contraire, si nous voulons les persuader que jamais un citoyen n'en a haï un autre et qu'une telle chose est impie, nous devons le leur faire dire dès l'enfance, par les vieillards et par les vieilles femmes, et, quand ils deviennent grands, obliger les poètes à composer pour eux des fables qui tendent au même but. Mais qu'on raconte l'histoire d'Héra enchaînée par son fils, d'Héphaïstos précipité du ciel par son père pour avoir défendu sa mère quand celui-ci la frappait, voilà ce que nous n'admettrons pas dans la cité, que ces fictions soient allégoriques ou non. L'enfant, en effet, ne peut discerner ce qui est allégorique de ce qui ne l'est pas, et les opinions qu'il reçoit à cet âge deviennent, d'ordinaire, indélébiles et inébranlables. C'est sans doute à cause de cela qu'il

[120] PLATON, *La République*, *op. cit.*, p. 127
[121] *Ibid.*

faut faire tout son possible pour que les premières fables qu'il entend soient les plus belles et les plus propres à lui enseigner la vertu[122].

Si l'on veut bien entendre la signification de cette accusation de « mensonge sans beauté » que formule Platon contre les poètes, il faut d'emblée recadrer la situation dans laquelle elle s'affirme. Cette première attaque vise les poètes épiques et, un peu plus loin dans le même texte, Platon mettra en cause plus particulièrement les poètes dramatiques, comme ailleurs, il s'en prendra à la poésie lyrique. De l'un à l'autre des genres en poésie - épique, dramatique et lyrique - les griefs ne se recoupent pas exactement, il importe donc de les distinguer.

Tout d'abord, nous ne pouvons pas faire semblant de comprendre que Platon condamnerait simplement les poètes de son temps, ou le poète en général, comme si il était l'ennemi déclaré du poème. Un certain imaginaire occidental se plaît à voir, dans ce bannissement du poète de la cité vertueuse par Platon, la marque d'un opprobre originel et d'un destin tragique qui reléguerait le poète à la marge de la société ou le chasserait sur les routes de l'exil. D'un Homère aveugle, aède itinérant, à Fernando Pessoa, obscur employé de firmes commerciales, cette image du poète en éternel exil du monde et de lui-même recouvre bien une réalité. Mais, comme nous le suggère Jean-Baptiste Para dans son article *Les poètes et la cité*, c'est précisément cette posture, qu'elle soit choisie ou subie, qui « marque la fonction sociale de la poésie qui ne peut trouver son espace et rassembler ses énergies que dans une sorte d'asociabilité[123] ».

Et pas plus que sur la justification de la poésie dans son combat pour la liberté et l'émancipation humaine, le débat ne saurait porter ici sur la question de savoir si le poème modifie notre perception sensible du monde, ou s'il n'est qu'un pur événement de langage. Non, la remise en cause de la production du poète par Platon se situe sur un tout autre plan.

Platon accuse nommément Hésiode et Homère. *La Théogonie*, *Les Travaux et les jours*, *L'Iliade* et *L'Odyssée*, constituent encore, à l'époque de Platon, c'est-à-dire trois siècles après leur composition, le socle de la culture grecque. La création du monde, la généalogie et les exploits des dieux, la guerre de Troie, le retour d'Ulysse, toute cette accumulation de récits est naturellement bien antérieure à l'écriture même des poèmes épiques et préexiste comme le fond d'une mémoire collective ; chaque cité en conserve ses propres versions, ouvertes aussi bien aux influences des mythologies extérieures babyloniennes et égyptiennes. Hésiode et Homère sont ceux à qui l'on doit d'avoir refondé ces récits des origines pour en faire la trame d'une mythologie nationale cohérente. Si l'on ajoute *Les Fables* d'Ésope, postérieures d'un siècle, nous avons là le corpus de cinq œuvres majeures qui sont, pour les anciens Grecs, les modèles de référence de tout apprentissage aussi bien linguistique et poétique que moral et éthique. Mais si ce fonds est inépuisable dans les potentialités qu'il réserve comme matériau d'étude, il n'en reste pas moins qu'il capitalise à lui seul la totalité d'un monde de fiction qui, lui, est bien délimité.

Ce que Platon met en cause ici, c'est que ce corpus de fables et de grands poèmes épiques, représentant l'unique source de la fiction nationale et le modèle de tous les apprentissages et de toutes les créations, véhicule pourtant dans ses fictions « des fables

[122] PLATON*, La République*, *op. cit.,* p. 128
[123] PARA Jean-Baptiste, « Les Poètes et la cité », Paris, revue *Nouvelles FondationS*, n° 3-4, 2006, p. 208

menteuses que l'on a racontées et que l'on raconte encore aux hommes[124] », des mythologies toxiques qui perpétuent des représentations pernicieuses de la vie en commun des hommes et des dieux. En dernier ressort, la qualité du poème devra s'évaluer à son seul contenu dont on attend qu'il soit riche des enseignements que l'on reconnaît comme profitables à l'individuation du sujet et, par là, à la fortification du corps social.

Les questions que nous adresse Platon et qui restent vives pour nous aujourd'hui sont : qu'en est-il des fictions qui constituent le fonds de notre imaginaire commun ? À quelles mythologies conférons-nous le statut de modèle, quels sont les mensonges qui s'y cachent et continuent de produire leurs effets délétères ?

2. Second grief - L'imitation des affects

Commençons par relire la définition qu'Aristote donne de la tragédie.

> La tragédie est la représentation d'une action noble, menée jusqu'à son terme, formant un tout et ayant une certaine étendue au moyen d'un langage relevé d'assaisonnements d'espèces variées, utilisés séparément selon les parties de l'œuvre ; la représentation est mise en œuvre par les personnages du drame et n'a pas recours à la narration ; et, en représentant la pitié et la frayeur, elle réalise une épuration de ce genre d'émotions[125].

Voyons également quel jugement Platon porte sur la représentation de la tragédie, ici dans la traduction-réécriture d'Alain Badiou.

> Socrate - Le pire est la capacité qu'a la poésie de faire des ravages dans l'esprit des gens les plus convenables. Bien peu y échappent, et sans doute ni toi ni moi.
>
> Amantha - Même pas vous ? J'ai peine à le croire.
>
> Socrate - Fais toi-même l'expérience sur les meilleurs d'entre nous. Quand nous entendons Homère, ou un grand poète tragique, imiter l'un de nos héros favoris au comble de la douleur – il déclame un long récit tissé de lamentations, il chante en s'arrachant les cheveux et en se frappant la poitrine – tu sais bien qu'alors nous éprouvons un vif plaisir en nous identifiant à ce personnage aux abois. C'est avec le plus grand sérieux que nous faisons l'éloge du poète dont le talent nous a mis dans un tel état.
>
> Amantha - J'avoue que c'est ce qui m'arrive quand j'entends Euripide.
>
> Socrate - Moi, c'est plutôt Eschyle. Différence de génération…
>
> Dans tous les cas, tu as aussi remarqué que, quand c'est nous, dans notre vie privée, que désole un deuil affreux, nous ne faisons pas du tout comme le héros de tout à l'heure. Nous nous vantons même du contraire : douleur concentrée dans une sorte de calme lent, courage réfléchi, aucune démonstration pathétique. Nous sommes convaincus que cette mesure, qui apaise les autres, convient à un Sujet, tandis que la pleurnicherie, même tragique, n'est qu'une désorganisation individuelle infligée à tous ceux qui en sont témoins.
>
> […] Voici un homme auquel dans la vie courante on jugerait inacceptable et honteux de ressembler : trouves-tu normal qu'à le voir sur scène non seulement nous n'éprouvions aucun

[124] PLATON, *La République*, *op. cit.*, p. 127
[125] ARISTOTE, *La Poétique* (1449b24-28), trad. J. Hardy, Paris, Les Belles Lettres, 1985, p. 104

sentiment négatif, mais que nous nous délections du spectacle de sa douleur et applaudissions à tout rompre[126] ?

On touche là au cœur du débat. La particularité du théâtre tragique qui est maintenant explicitement la cible de Platon, c'est bien sûr qu'il est imitatif, mais imitatif des affects, imitation des grandes douleurs, des affects négatifs principalement. Le théâtre produit une identification du spectateur à ces affects qui est paradoxale puisque nous nous réjouissons de nous identifier à un affect négatif. C'est ce paradoxe qui est l'argument principal de l'accusation, me semble-t-il. L'imitation en soi fait déjà l'objet de sa critique, mais beaucoup plus grave est la procédure théâtrale qui fait que par identification au personnage porté par l'acteur, ou par identification à ce que dit le poème, nous nous réjouissons de participer à une situation terrible, négative, honteuse. Autrement dit, ce qui gêne Platon c'est le plaisir créé par la douleur. Ce qui, pour lui, est un vice, au sens strict, un vice constitutif du théâtre, c'est de trouver une réjouissance, dotée d'une sorte d'obscénité, à s'identifier à celui qui devant nous exhibe une douleur dévorante.

Si l'on prend la théorie de l'identification théâtrale chez Aristote, ce que l'on peut relever, c'est qu'Aristote prend le même point de départ que Platon - le théâtre tragique imite les affects et nous nous identifions par le biais de cette imitation - mais ce faisant et dans un troisième temps pour Aristote, nous allons nous débarrasser, nous purger, nous guérir de ces affects eux-mêmes. Chez Aristote, le mouvement peut se décrire ainsi : il y a imitation, identification et, en fin de compte, une purgation de tout cela. C'est-à-dire que cet affect terrible auquel nous nous identifions par l'imaginaire, nous allons l'évacuer de nous-mêmes. La thèse d'Aristote c'est que l'imaginaire peut nous guérir de nos affects négatifs.

C'est cette thèse que Platon n'accepte pas, pour lui c'est une illusion. Si le théâtre prétend qu'il a pour vocation de nous guérir de nos affects malsains à travers un processus d'identification imaginaire, c'est tout simplement, à ses yeux, une mystification.

> Socrate - Allons plus au fond du problème. Considérons d'abord cette pulsion, l'Affect, que dans l'épreuve des malheurs familiaux, nous tentions tout à l'heure de réprimer, celle qui exige son lot de larmes, de soupirs et de lamentations, parce que son essence est de les désirer. Considérons ensuite que c'est précisément parce qu'ils déclenchent cette pulsion et en organisent la satisfaction que les poètes nous font plaisir. Considérons enfin que la pulsion opposée, la pensée, la meilleur part de nous-mêmes, privée d'une éducation qui devrait combiner le savoir et la discipline, a bien du mal à contenir la pulsion plaintive dès lors que celle-ci s'alimente au spectacle théâtral des malheurs d'autrui.
>
> Bien peu de gens parviennent à reconnaître cette loi rigoureuse des pulsions : les motifs de jouissance circulent indistinctement des autres à nous-mêmes. Qui nourrit et renforce, au spectacle d'autrui, les motifs de pitié aura bien du mal à contenir ses propres pulsions au pathétique[127].

Le cas est entendu, la cité vertueuse ne peut laisser corrompre ses citoyens par le spectacle édifiant des passions mauvaises, le poète sera gentiment raccompagné aux frontières.

[126] BADIOU Alain, *La République de Platon,* Paris, Fayard, coll. « Ouvertures », 2012, p. 555-556
[127] *Ibid.*, p. 556-557

> Socrate - Ainsi, chers amis, quand vous tomberez sur des admirateurs d'Homère soutenant que ce poète a été l'éducateur de la Grèce et que, en matière d'administration des affaires humaines et d'enseignement, c'est lui qu'il convient de choisir et d'apprendre, afin de vivre en donnant sens à partir de ses poèmes à tout le dispositif de l'existence, il faut d'une part accueillir ces amoureux de la poésie avec joie, les embrasser, les considérer comme des gens aussi respectables qu'on peut l'être, et convenir avec eux qu'Homère est le poète suprême, le créateur de la poésie tragique, mais d'autre part tenir ferme sur notre conviction, dont la part affirmative est que les seuls poèmes directement appropriés à notre politique sont des hymnes dédiés à nos idées et des éloges de ceux qui les incarnent, et dont la part négative est que, si l'on met au même rang la muse purement aimable, mélodieuse et la muse épique, alors plaisir et douleur assureront leur emprise sur la foule en lieu et place de la discipline collective et du principe que, en commun et selon le commun, nous déclarons sans relâche être universellement le meilleur[128].

3. L'hypothèse d'un théâtre platonicien

Sans que le programme n'en soit jamais énoncé, se devine malgré tout à travers le réquisitoire de Platon, l'attente d'une autre création poétique qui contribuerait pleinement à l'émancipation du sujet comme à l'effort d'édification d'une société juste et harmonieuse. « Malgré cela, protestons hautement que, si la poésie peut prouver par quelque raison qu'elle doit avoir sa part dans une cité bien ordonnée, nous l'y ramènerons de grand cœur ; car nous avons conscience du charme qu'elle exerce sur nous[129]. » Quelle serait donc cette autre poésie qui aurait droit de cité et que Platon appelle quand même de ses vœux ? Finalement, qu'est-ce que Platon veut du théâtre, qu'est-ce qu'il en attend ? Car il écrit dans une forme qui ressemble à du théâtre, mais est-ce vraiment le matériau d'un théâtre possible ? Ou bien, y a-t-il une différence essentielle, constitutive, entre les dialogues et le théâtre ? Et, à ce moment-là, quelle est cette différence ?

En réponse à ces questions, Alain Badiou, avec qui j'ai eu de nombreuses conversations durant la période des répétitions de *La République de Platon* au théâtre Nanterre-Amandiers au cours de l'hivers 2012, suggère ceci :

> Alain Badiou : Au fond, on pourrait dire que pour autant que Platon accepterait un théâtre, naturellement ce n'est pas vrai que ce théâtre pourrait ne pas être du tout imitatif, parce que c'est bien l'imitation de quelque chose qui constitue l'essence du théâtre, et pas seulement l'imitation en elle-même. Mais il ne devrait pas imiter de telle sorte que cette imitation nous persuade que l'imaginaire peut être une thérapeutique du réel. Voilà, c'est ça le programme.
>
> Alors, les conséquences, je crois qu'on peut les énumérer, ça donne en quelque sorte la charte d'un théâtre qui serait platonicien, on pourrait le dire de la façon suivante :
>
> Premièrement, le théâtre sans doute est astreint à imiter, c'est-à-dire à présenter des figures, des personnages, des types, mais l'imitation doit toujours être bornée par l'argumentation. L'imitation oui mais, en fin de compte, l'imitation n'est là que pour porter et laisser se développer quelque chose qui sera non pas de l'ordre de l'imitation imaginaire mais de l'ordre de l'argumentation rationnelle.

[128] *Ibid.*, p. 558
[129] *Ibid.*, p. 373

Deuxième point : bien sûr on ne peut pas éviter complètement de donner une place aux affects, parce qu'ils sont aux yeux de Platon lui-même la source de l'énergie subjective et on a besoin de cette énergie, le courage lui-même est un affect et on a besoin du courage. Mais, de même que l'imitation doit être bornée par l'argumentation, de même, le déploiement de l'affect doit être borné par l'intellect, c'est-à-dire que l'affect lui-même doit servir de relais énergétique pour l'intellect. Et non pas en sens inverse, l'habilité de l'auteur de théâtre, son intelligence, ne saurait se satisfaire d'être au service de la violence de l'affect, non, il faut retourner ce fonctionnement.

Troisièmement, on ne peut pas non plus échapper complètement à l'identification. Mais l'identification doit être bornée par la conviction. C'est-à-dire que l'identification ne doit pas être une identification à l'affect comme tel, à une représentation imaginaire de l'affect, mais elle doit être au service, elle doit se loger dans la possibilité d'une conviction.

Et enfin, sur le dernier point, sur « la purgation des passions » comme le dit Aristote, c'est en effet une des possibilités du théâtre, mais en réalité il faut qu'il s'agisse non pas d'une « sublimation », c'est-à-dire du remplacement d'une menace réelle par une figure imaginaire, mais que ce soit un processus que l'on pourrait appeler une « élévation », c'est-à-dire une élévation de l'affect à quelque chose qui ne s'y réduit pas et qui n'est pas non plus une thérapeutique imaginaire.

Alors ce serait cela, ce serait un théâtre qui imite mais dans l'élément de l'argumentation, qui fait sa place à l'affect mais comme énergie pour l'intellect, qui admet l'identification mais pour autant qu'elle soit le support d'une conviction et qui voit bien qu'il y a un mécanisme de transfert, de sublimation, mais qui lui donnerait la forme d'une élévation[130].

Pour ma part, cette formulation de l'hypothèse d'un théâtre platonicien me semble doublement intéressante, d'une part parce que nous pouvons y reconnaître les facteurs déterminants qui cadrent la mise en jeu des dialogues eux-mêmes, et d'autre part parce l'on retrouve là, indubitablement, le programme d'un théâtre didactique que Platon appelle de ses vœux.

[130] Notes personnelles, extraites de conversations avec Alain Badiou tenues au Théâtre Nanterre-Amandiers aux mois de novembre et décembre 2012 en marge des répétitions et représentations du spectacle *La République de Platon, dialogues I, II et III* d'Alain Badiou

CHAPITRE 2. LE CHOIX DU DIALOGUE

Venons-en maintenant à la forme que Platon utilise : le dialogue ; tout aussi bien comme forme littéraire que comme dispositif d'une pratique au sein de l'Académie. La scène, frappante entre toutes, du poète chassé de la cité vertueuse nous rappelle aussi que la vie intellectuelle de Platon est marquée par un épisode qui en est comme l'image inversée : jeune homme, Platon tourne le dos au théâtre pour se convertir à la philosophie. Souvenons-nous donc que son expérience initiale de la poésie dramatique a contribué à façonner le rapport qu'il entretient avec le théâtre et ses formes.

Diogène Laërce, dans son ouvrage *Vies et doctrines des philosophes illustres* rapporte l'épisode de cette rupture.

> Quelques auteurs, entre autres Dicéarque dans *Les Vies*, ont également prétendu qu'il (Platon) avait disputé le prix de la palestre aux jeux isthmiques. Il avait aussi, dit-on, cultivé la peinture et composé des ouvrages poétiques, d'abord des dithyrambes, puis des chants lyriques et des tragédies.
>
> […] Il n'avait pas encore renoncé à la poésie et se disposait à disputer le prix de la tragédie pour les Grandes Dionysies, lorsqu'il entendit Socrate pour la première fois ; il brûla aussitôt ses vers en s'écriant : « Héphaïstos, viens à moi, Platon implore ton secours ! » À partir de ce moment, il s'attacha à Socrate ; il avait alors vingt-sept ans[131].

Claude Élien, dans les *Histoires diverses,* revient à son tour sur cet épisode.

> Platon, fils d'Ariston, s'appliqua d'abord à la poésie et composa des vers héroïques. Il les brûla quand, les comparant avec ceux d'Homère, il sentit combien les siens lui étaient inférieurs. Il s'adonna par la suite au genre tragique. Il avait déjà composé une tétralogie et remis ses pièces aux acteurs afin de disputer le prix au concours lorsque, étant allé entendre Socrate, il fut si épris des charmes de ses discours que, non seulement il se désista sur-le-champ du concours mais qu'il renonça absolument à la poésie dramatique pour se livrer tout entier à la philosophie[132].

Les deux ouvrages furent rédigés l'un et l'autre au début du IIIe siècle, et si ces témoignages sont tardifs par rapport aux faits, ils sont bien l'écho d'un récit populaire qui perpétue les

[131] LAËRCE Diogène, *Vie et doctrine des philosophes illustres*, Livre III, « Platon », trad. M. Ch. Zevort, Paris, Librairie Charpentier Éditeur, 1847, Bnf Gallica, p.134-135

[132] ÉLIEN Claude, *Histoires diverses*, Livre II, trad. M. Dacier, Paris, Imprimerie Auguste Delalain, 1827, Bnf Gallica, p. 30

actes de la vie de Platon. Ce que l'on peut en retenir, c'est que son attachement au théâtre est fait autant de passion que de reniement. Platon s'essaye à la composition poétique selon plusieurs canons, passe à la tragédie dans le grand format d'une tétralogie complète avant de renoncer pour se « livrer tout entier à la philosophie ».

1. Le dialogue comme dispositif d'une maïeutique

Quand, plus tard, Platon veut conserver la mémoire des enseignements de son maître, il choisit assez naturellement la forme dialoguée. Bien sûr, cette forme se veut avant tout une tentative de transcription des entretiens que menait Socrate lui-même et qui fondent une méthode de recherche philosophique : la dialectique, l'examen en commun d'une affirmation, la construction d'un cheminement de pensée par un jeu de questions/réponses avec l'autre jusqu'à ce que l'on parvienne à un accord. La forme dialogique s'oppose à celle du discours, ou du traité, en ce qu'elle implique la participation active de deux protagonistes, l'enseignement n'est pas imposé de l'extérieur. Pour Monique Dixsaut, ce qui distingue les dialogues platoniciens de la forme des traités, ce qui les distingue même des dialogues d'autres philosophes, c'est que « penser ne s'y réduit pas à énoncer des thèses. Les personnages de Platon sont l'incarnation d'une attitude possible envers ce que c'est que penser[133] ».

La façon dont Socrate mène ses entretiens avec ses concitoyens, comme plus tard l'instauration de l'exercice du dialogue comme pratique régulière au sein de l'Académie, est une pédagogie qui requiert une implication bien réelle des deux interlocuteurs afin de rechercher, par eux-mêmes, et en eux-mêmes, une connaissance qui se découvre à eux autant qu'ils en sont les inventeurs. La mère de Socrate était sage-femme, et lui-même se reconnaît volontiers comme « accoucheur » des âmes.

> Socrate - Mon cher Théétète, tu éprouves les douleurs de l'enfantement, et la raison en est que ton âme est, non point vide, mais grosse au contraire.
>
> Théétète - Je ne sais pas, Socrate. Ce que je dis c'est, à la vérité, ce que je ressens.
>
> Socrate - Alors plaisant jeune homme que tu es, tu n'as donc pas entendu dire que je suis le fils d'une sage-femme tout a fait distinguée et sérieuse, Phénarète ?
>
> Théétète – Oui, je l'ai entendu dire.
>
> Socrate - Et n'as-tu pas entendu dire aussi que je pratique le même métier ?
>
> Théétète - Non, point du tout.
>
> Socrate - Eh bien ! Te voilà renseigné !
>
> […] Quand à mon art d'accoucher à moi, il a, par ailleurs, toutes les mêmes propriétés que celui des sages-femmes, mais il en diffère en ce que ce sont des hommes, et non des femmes qu'il accouche ; en ce que, en outre, c'est sur l'enfantement de leurs âmes et non de leurs corps, que porte son examen. Ce qu'il y a, dans mon art à moi de plus important, c'est d'être capable de faire, sur la pensée d'un jeune homme, de toutes les manières possibles, l'épreuve

[133] DIXAUT Monique, *Métamorphose de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, Vrin, 2001, p. 27

de ce qu'elle enfante, et voir si c'est un simulacre et une illusion ou bien quelque chose de viable et de vrai[134].

Socrate, comme la sage-femme, accompagne et aide à l'accouchement. Lui-même ne dispense pas un enseignement, il « délivre » seulement ce qui est en gestation chez son interlocuteur, la découverte des préjugés qui lui empoisonnent l'esprit, la pensée vraie dont il est capable.

2. Le dialogue comme forme littéraire

Dans l'examen des contenus et des formes du discours pour apprécier la valeur pédagogique des fables et des récits utiles à la formation des futurs gardiens de la cité vertueuse, Platon classe les différentes formes littéraires entre le mode indirect (le poète rapporte un récit : c'est le poème narratif simple), direct (le poète met en scène les personnages qu'il fait parler : c'est la tragédie et la comédie), et mixte (une alternance des modes indirect et direct : c'est le récit épique). Ce que nous pouvons souligner, c'est que si nous mettons les dialogues de Platon en regard de cette classification, ils participent de façon variable des trois modes : indirect, dans le récit des mythes ; direct dans certains des dialogues qui se présentent comme une action au présent ; mixtes, dans le récit que fait un personnage d'une conversation qui s'est déroulée précédemment, récit qui comporte à la fois une narration et une mise en situation du dialogue.

La question du classement de l'ensemble du répertoire des dialogues fait débat selon que l'on retienne un critère ou un autre pour ordonner un sens de lecture. Léon Robin, dans la préface à sa traduction des *Œuvres complètes* de Platon dans la « Bibliothèque de la Pléiade », suggère de s'accorder, sinon sur un classement chronologique rigoureux, du moins sur l'existence de quelques larges groupes.

> Un premier groupe comprend les dialogues qu'on appelle souvent « socratiques » , consacrés en effet, les uns à défendre la mémoire du Maître, les autres à mettre en œuvre, dans la recherche d'une définition, la méthode d'analyse critique.
>
> […] Un second groupe s'organise autour des dialogues écrits au cours des vingt années qui suivent la fondation de l'Académie, ils constituent la période de maturité. La polémique n'en est point absente : contre les maîtres de rhétorique, contre les disputeurs. En même temps, la doctrine positive s'élabore, les préoccupations mathématiques se font jour.
>
> […] Un troisième groupe se constitue à la période de la vieillesse, période qui annonce une orientation nouvelle et développe un exposé de la physique et de la théologie platonicienne[135].

Au regard de cette classification en trois grands groupes, on peut noter que la composition des dialogues évolue sensiblement dans le temps de la production de l'œuvre. Dans les deux premiers groupes, les dialogues socratiques et ceux de la maturité, la composition alterne, d'un dialogue à l'autre, tantôt entièrement en style direct (Hippias mineur, *Criton*, *Alcibiade*, *Lachès*, *Gorgias*, par exemple) ; tantôt se composant d'un prologue en style direct introduisant le récit

[134] PLATON, *Théétète*, 149-e/150-b, trad. Léon Robin, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1999, p. 94-95

[135] PLATON, *Œuvres complètes*, trad. Léon Robin, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1999, préface de Léon Robin, p. 23

d'un dialogue antérieur raconté par l'un des protagonistes (*Protagoras*, *Euthydème*, *Parménide*, entre autres) ; ou bien un prologue en style direct introduisant successivement le récit d'une conversation antérieure puis la lecture d'un texte faisant mémoire d'un discours prononcé par une tierce personne, discours qui deviendra l'objet d'un examen critique (*Phèdre*) ; un dialogue entièrement rapporté par Socrate lui-même comme s'étant tenu la veille (la totalité des dix Livres de *La République*) ; et, exception, le texte de *L'Apologie de Socrate* composé en une suite de trois discours en style direct adressés par Socrate au peuple d'Athènes au cours de son procès.

3. La tentation de la comédie

Le tout premier dialogue - *Hippias mineur* - est entièrement rédigé dans le style direct, le dialogue enchaîne les répliques d'un échange vif entre Eudicos, Socrate et Hippias, aucune description d'une quelconque mise en situation, aucun commentaire.

Dans le second dialogue - *Hippias majeur* - Socrate ouvre le dialogue en interpellant Hippias et la conversation s'engage aussitôt entre eux. Après un prologue qui porte sur la capacité d'Hippias à instruire les jeunes gens de son art rhétorique, Socrate introduit un troisième personnage dans leur conversation :

> Socrate : Il y a peu de temps, excellent Hippias, dans un entretien où je blâmais certaines choses comme laides et en louais d'autres comme belles, quelqu'un m'a jeté dans l'embarras en me posant, et même avec pas mal d'impertinence, une question dans le genre : « Toi, Socrate, me disait-il, d'où sais-tu quelles choses sont belles et quelles choses sont laides ? Car, voyons, seras-tu à même de me dire ce que c'est que le beau ? » Et moi, avec ma pauvreté d'esprit, j'étais bien embarrassé et ne trouvais pas de réponse convenable à lui faire[136].

Socrate profite de la rencontre avec le savant Hippias pour lui demander de l'instruire sur ce que c'est que « le beau ». Et, pour que l'examen de la question ne laisse rien dans l'ombre, Socrate demande à faire les réfutations que cet « autre » ne manquerait pas de lui faire, s'il revenait vers lui instruit des préceptes d'Hippias :

> Socrate : Si nous devons mettre mon bonhomme hors de combat, cela te gênerait-il si, jouant le rôle de ce gaillard, je faisais des objections aux raisons contenues dans tes réponses ?
>
> Hippias : Mais oui ! Fais des objections.
>
> Socrate : Mais puisque tu m'y invites toi-même, souffre que, après être entré le plus possible dans la peau de mon bonhomme, j'essaie de t'interroger[137].

Le dialogue se mènera donc à trois et Platon invente là un dispositif qui multiplie les combinaisons de l'échange : Socrate face à Hippias, Socrate racontant à Hippias comment l'autre réfutera les réponses qu'il lui apportera, l'autre interrogeant directement Hippias par la voix de Socrate, et cet autre enfin, reprenant vertement Socrate. Cet enchevêtrement permanent des styles direct et indirect, la présence en surplomb de cet « autre » absent,

[136] PLATON, *Hippias majeur,* trad. Émile Chambry, Paris, Garnier Flammarion, 1967, 286-c, p. 362
[137] *Ibid*., 287-e, p. 363

censeur intransigeant et mordant qui se fera de plus en plus véhément à mesure que le dialogue progresse, prenant à partie Hippias aussi bien que Socrate lui-même, tout cela est le dispositif d'une véritable petite comédie dans laquelle Platon s'autorise à forcer le trait. Hippias incarne toute la vanité des sophistes, Platon exagère encore sa sottise quand il le représente si rétif à comprendre ce que Socrate lui demande, si peu conscient de la vacuité de ses réponses et si assuré toujours de sa supériorité. La satire dépasse les bornes de la vraisemblance, Platon laisse libre cours à sa verve comique comme pour conjurer la puissance du camp adverse.

4. La légende de la genèse des dialogues

Dans l'ensemble du corpus, un dialogue doit retenir notre attention particulièrement : le *Théétète*, texte qui inaugurerait, selon la chronologie de Léon Robin, la période de la vieillesse. Du point de vue de la composition, le *Théétète* est remarquable à plus d'un titre. Le dialogue s'ouvre par une conversation en style direct entre deux personnages, Euclide et Terpsion. Au moment de la rencontre, Euclide cherchait justement Terpsion pour lui raconter qu'il a vu, ici à Mégare, Théétète plus mort que vif ramené de la bataille de Corinthe vers Athènes. Euclide raconte comment, après avoir escorté leur ami commun, il s'est rappelé les propos qu'avait tenus Socrate peu de temps avant sa mort quand il rencontra Théétète adolescent, comment il s'était entretenu longuement avec lui, émerveillé par son beau naturel, et comment Socrate lui avait redit les propos qu'ils avaient échangés alors au cours de cette conversation.

> Terpsion - Ces propos cependant, quels étaient-ils ? Serais-tu à même de me les raconter ?
>
> Euclide - Non, par Zeus ! Tout au moins pas ainsi, comme si je les avais sur le bout des lèvres ! Cependant, à l'époque, une fois revenu chez moi, je notais tout de suite les choses par écrit et, par la suite, me les remémorant à loisir, j'en faisais une rédaction écrite. Puis, chaque fois que je me rendais à Athènes, j'interrogeais Socrate sur ce que je ne m'étais pas bien rappelé et, de retour ici, je corrigeais : en sorte que presque tout l'entretien s'est trouvé mis par écrit.
>
> Terpsion - […] Qui nous empêche d'en faire à présent la lecture ? Pour ma part, puisque j'arrive de la campagne, j'ai grand besoin de prendre du repos.
>
> Euclide - De mon côté, j'ai escorté Théétète jusqu'à Érinos et je ne serais pas fâché de me reposer. Mais, allons chez moi, et, pendant que nous nous reposerons, le serviteur, en même temps, nous lira ce que j'ai écrit[138].

Cette séquence, très vivante, témoigne de ce qu'a pu être la vie des fidèles de Socrate, prenant note aussitôt d'une conversation à laquelle ils avaient assisté, cherchant à s'informer des conversations que Socrate avait pu avoir quand eux-mêmes n'étaient pas présents, ayant bien conscience qu'il y avait là des propos qui méritaient grandement d'être écoutés, se remémorant les paroles, rédigeant les entretiens dans une forme travaillée, vérifiant la justesse de tel ou tel détail, recoupant les informations, s'échangeant entre eux les témoignages. On y sent une ferveur, un enthousiasme au contact du Maître. Ce petit récit, est aussi sans doute un témoignage tout autobiographique : Euclide, c'est aussi Platon qui se souvient du jeune homme de vingt-sept ans qu'il était au moment de sa rencontre avec Socrate et qui, déjà, prenait note et rédigeait le mémoire des entretiens auxquels il

[138] PLATON, *Théétète*, 143-b, *op. cit.*, p. 84

avait assisté comme il enquêtait sur ceux auxquels il n'avait pas assisté. Comme un auteur, comme un poète, toujours un carnet en poche, toujours à griffonner quelques phrases entendues, ou pensées neuves écloses en son esprit.

Les deux amis s'installent pour entendre la lecture qui sera donnée par le serviteur et Euclide commence par livrer les secrets de sa composition littéraire.

> Euclide - Le voilà donc, le cahier, Terpsion ! Or, sache-le, voici sous quelle forme j'ai rédigé l'entretien par écrit : non point sous la forme d'un récit, ainsi que me le racontait Socrate, mais sous celle d'une conversation entre les interlocuteurs avec qui, me disait-il, il s'était entretenu : Théodore le géomètre et Théétète. Donc, dans le dessein d'éviter les inconvénients de l'introduction des formules narratives, telles que, quand c'est Socrate qui parle, les « je lui disais, moi » ou « alors je lui dit », et que, quand c'est son interlocuteur, les « il donnait son assentiment », ou bien « il n'en convenait pas », j'ai exclu de la rédaction toutes les formules de ce genre. Ainsi, Socrate s'entretient en personne avec Théodore et Théétète.
>
> Terpsion - Il n'y a rien là, Euclide, qui en vérité ne soit fort à propos !
>
> Euclide - Allons ! Prends le cahier, garçon, et lis[139] !

C'est fait, par cette déclaration en ouverture du *Théétète*, Platon annonce un changement radical dans sa façon de composer les dialogues. Par-dessus bord les détours langagiers des formules pesantes du style indirect, le dialogue désormais sera taillé dans le vif, Socrate et ses interlocuteurs seront présents en personne. Dans cet élan, Platon rédige deux autres dialogues qui font suite directement au *Théétète* : *Le Sophiste* et *Le politique*, qui composent, pourrait-on dire, une trilogie. Théodore, Socrate, Théétète, dans le dialogue éponyme, rejoints par l'Étranger d'Élée dans *Le Sophiste*, puis par le jeune Socrate dans *Le Politique*, les mêmes interlocuteurs engagés ensemble dans une recherche pour tenter de définir les fondements de la connaissance humaine, de l'être et de la nature et, enfin, de la bonne constitution politique de la cité.

5. La tentation du théâtre

À considérer le mélange des registres d'un dialogue à l'autre, entre les styles direct et indirect, on peut se demander pourquoi avoir tant attendu pour se libérer de la forme dialogique en style indirect. L'ensemble du corpus des dialogues oscille entre une forme et l'autre, comme si Platon ne pouvait se résoudre à un choix tranché, se laissant emporter par la vivacité des échanges quand le conflit s'exacerbe entre les protagonistes, comme dans le *Gorgias* par exemple, où l'opposition de Socrate au clan des sophistes atteint un degré d'une rare intensité, ou, au contraire, en s'efforçant de maintenir une distance critique par le jeu complexe des enchâssements de dialogues rapportés, comme dans le *Phèdre*, où la structure s'étage à plusieurs niveaux de récits et discours rapportés ou lus. Sans doute, il y a là une précaution stylistique que Platon met en place afin de se garantir lui-même contre la tentation d'une scène trop animée qui le ramènerait, irrésistiblement, vers le théâtre. Or le projet de la rédaction des dialogues n'est pas de faire théâtre. Et évidemment, en son temps, bien moins encore qu'aujourd'hui. En Grèce ancienne, l'institution du théâtre

[139] *Ibid,* p. 86

appartient aux affaires de l'État, les poètes proposent leurs créations dans le cadre des concours annuels liés aux fêtes officielles des Dionysies, le financement des productions est assuré de façon tournante entre les grandes familles aristocratiques appartenant aux différents dèmes de la cité, la participation comme spectateur est un devoir civique. Nulle place pour l'initiative d'un théâtre hors de ce cadre officiel. Et la question n'est pas du tout de savoir s'il existe, ou non, dans l'Athènes du IVe siècle la possibilité d'une utilisation des signes, même minimalistes, d'une représentation de théâtre dans un cercle privé ; pour Platon, qui connaît le théâtre pour s'y être commis comme poète, qui en connaît donc le fonctionnement et les artifices de l'intérieur, il s'agit d'abord de se maintenir hors de portée du charme de la *mimèsis*, un peu à la manière d'Ulysse qui, tout à la fois, veut entendre le chant des Sirènes au large de l'île de Circé et demande à ses compagnons de l'attacher au mât du navire pour résister à la puissance de leurs voix enchanteresses. Le maintien assumé de la forme lourde du style indirect, la répétition régulière des formules qui brisent l'élan d'une identification possible aux passions qui s'échauffent dans un dialogue, auraient alors pour fonction de refroidir l'adhésion des auditeurs, de maintenir un écart entre les différents modes de parole et de présence, entre les auditeurs et les lecteurs, comme entre les protagonistes du dialogue et les propos tenus par d'autres qu'ils rapportent. Et, parfois, Platon se laisse séduire, ne peut résister à l'attrait d'un enchaînement de répliques, son génie poétique fabrique des situations pleines d'humour, ou de violence, et il sait que c'est aussi par ces biais qu'il tiendra en éveil l'esprit de son auditeur. Et si Platon, vieil homme, passe outre dans le *Théétète* des consignes qu'il s'est données et qu'il a tenues jusqu'alors, c'est qu'il sait qu'il n'a plus besoin de cette protection et que les auditeurs de l'Académie eux-mêmes se sont fortifiés à l'exercice.

Pierre Hadot nous renseigne sur cet Euclide de Mégare que Platon convoque dans le *Théétète*.

> Il est vrai que Platon n'est pas le seul, à cette époque, à fonder une institution scolaire consacrée à l'éducation philosophique. D'autres disciples de Socrate, Antisthène, Euclide de Mégare, Aristippe de Cyrène, ou un personnage comme Isocrate, le feront en même temps que lui, mais l'Académie de Platon aura un retentissement considérable aussi bien à son époque que pour la postérité, par la qualité de ses membres et la perfection de son organisation[140].

Cette indication complète notre tableau et participe à suggérer l'émulation dans laquelle les disciples de Socrate ont pu vivre leur rencontre avec lui et les entreprises qu'ils ont menées les uns et les autres après sa disparition. Plusieurs groupes constitués en écoles, en contact très certainement les uns avec les autres, la rédaction de dialogues conservant la mémoire des entretiens de Socrate étant le geste naturel des anciens disciples. Les œuvres d'Euclide de Mégare ont été perdues, comme ont été perdues les œuvres de Speusippe et de Xénocrate, les premiers successeurs de Platon à la direction de l'Académie. Sans doute la représentation que nous pouvons nous faire de la pédagogie qui s'élaborait, ici et là, dans la mouvance des fidèles de Socrate, aurait été différente si ces productions avaient été conservées.

[140] HADOT Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 2006, p. 94

CHAPITRE 3. LES PÉDAGOGIES DE LA PAROLE AU SEIN DE L'ACADÉMIE

Tâchons de voir maintenant quelle était la place que tenaient les dialogues de Platon dans une pratique au sein de l'Académie. Nous n'envisagerons pas ici ce que fut l'ensemble des programmes pédagogiques qui structuraient la vie quotidienne des académiciens, nous nous limiterons à considérer deux exercices, la dialectique et la rhétorique, qui touchent directement à la formation de la pensée par l'apprentissage et la maîtrise des arts de la parole.

Pour bien comprendre l'importance que Platon accorde à cette maîtrise du langage, il importe de la replacer dans la perspective générale que Platon assigne au projet de l'Académie. Dans la *Lettre VII*[141] Platon raconte comment, dans sa jeunesse, il voulait s'occuper des affaires de la cité, et comment, par son examen des lois et des différents modèles de gouvernement, il découvrit que toutes les cités avaient un mauvais régime politique. Si sa rencontre avec Socrate allait décider de sa conversion, son adhésion à la voie philosophique restera toujours déterminée par la conviction d'un nécessaire engagement du philosophe dans les affaires du monde.

On se souvient que Platon tenta, à deux reprises, de fonder une cité idéale en Sicile auprès du tyran Denys 1er de Syracuse - puis après la mort de celui-ci, avec son fils Denys II - selon les principes qu'il développera plus tard dans *La République*. Plutarque dans *La Vie de Dion* raconte les péripéties de ces épisodes malheureux[142]. La fondation d'une école, à la suite de ce double échec, peut se comprendre comme une halte sur ce chemin. À défaut de pouvoir établir dès à présent une cité vertueuse, du moins est-il possible de former des hommes capables de prendre en main la destinée des États pour le bien des peuples ou, à tout le moins, d'être de bons législateurs.

Pierre Hadot, dans l'étude qu'il propose des écoles philosophiques de l'antiquité replace très justement la fondation de l'Académie dans ce projet politique.

> Les sophistes avaient prétendu former les jeunes gens à la vie politique, Platon veut le faire en les dotant d'un savoir bien supérieur à celui que les sophistes pouvaient leur fournir, d'un

[141] PLATON, *Lettre VII*, Paris, Allia, 2022

[142] PLUTARQUE, *Vies des hommes illustres, «* Vie de Dion *»*, Tome 4, trad. Alexis Pierron, Paris, Gallimard, coll. « Quatro », 1937

> savoir qui, d'une part, sera fondé sur une méthode rationnelle rigoureuse, et qui, d'autre part, selon la conception socratique, sera inséparable de l'amour du bien et de la transformation intérieure de l'homme. Platon ne veut pas seulement former d'habiles hommes d'État, mais des hommes. Pour réaliser son intention politique, Platon doit donc faire un immense détour, c'est-à-dire créer une communauté intellectuelle et spirituelle qui sera chargée de former, en prenant le temps qu'il faut, des hommes nouveaux[143].

Dans les cités-États du monde antique, la parole est le principal mode de participation à la vie politique et sociale et le principal instrument du pouvoir. La formation intellectuelle ne peut donc s'envisager dissociée des moyens de son expression orale. Apprendre à conduire un raisonnement en toute clarté, analyser une proposition ou en faire la critique, étayer une position d'arguments valides ou réfuter ceux d'une thèse opposée, sont des opérations qui, si elles peuvent se préparer à l'écrit, ne sont réellement efficientes que dans le moment de leur verbalisation.

1. La dialectique

Dans le texte de *La République* Platon précise que les apprentis ne devront s'exercer à la dialectique que lorsqu'ils auront atteint une certaine maturité et qu'ils le feront pendant cinq années, de trente à trente-cinq ans. Platon n'appliquait sans doute pas strictement cette règle de graduation des disciplines par âge dans son école, le schéma de l'éducation dans *La République* se pose en modèle d'un idéal, mais nécessairement, les exercices de dialectique occupaient une place importante dans l'apprentissage. La dialectique, telle qu'enseignée par Socrate, et on le voit bien dans les différentes occurrences dans lesquelles il pose les règles de la discussion en préambule d'un dialogue qu'il engage avec son interlocuteur, est une technique précise : une définition, ou une thèse, est posée ; l'un des deux interlocuteurs défend la thèse, l'autre la soumet à examen ; celui qui mène l'examen, pose des questions auxquelles le défenseur se doit de répondre et, par paliers successifs, en maintenant toujours l'accord entre eux, l'amène à considérer la contradiction qui se révèle dans les dernières conséquences de l'application de sa thèse. Seul le défenseur tient une position, l'interrogateur, lui, n'est là que pour questionner et ne soutient aucune thèse. Et c'est pourquoi dans les dialogues, à peu d'exceptions près, Socrate prend toujours la place de celui qui interroge, cohérent en cela avec la position fondamentale qui est la sienne quand il affirme ne rien savoir. La dialectique n'apprend pas seulement à mener l'entretien du point de vue de celui qui interroge, mais aussi à répondre en déjouant les pièges de l'interrogateur, les apprentis passant indifféremment d'un rôle à l'autre.

Dans l'exercice de la dialectique platonicienne s'il s'agit bien de s'entraîner à mener un entretien de telle façon que la définition initiale soutenue par le répondant révèle ses limites, ce n'est pas pour autant une lutte entre deux individus dans laquelle le plus habile imposerait son point de vue, il ne s'agit pas de l'emporter sur l'autre, de vaincre son adversaire. Bien au contraire, la pratique du dialogue socratique apprend à se mettre à la place de l'interlocuteur, à admettre en commun certaines positions pour découvrir, dans un effort sincère, par soi-même et avec l'autre, une vérité qui dépasse la subjectivité de l'opinion. Aux yeux de Platon, cette pratique de la dialectique comporte le risque de se

[143] HADOT Pierre, *op. cit*., p. 97

laisser griser par la puissance qu'elle donne à ceux qui en ont la maîtrise, ou qui laisse croire aux jeunes gens que l'on peut défendre ou attaquer n'importe quelle position. Et c'est pour cela que la formation du philosophe véritable ne saurait se suffire de l'acquisition d'une simple technique argumentative, elle est tout au contraire indissociable d'une lente maturation qui éveille l'apprenti à une conscience éthique et morale, c'est-à-dire qui permette l'éclosion en son âme d'une perception sensible du Beau, du Bien et du Juste.

2. Faire front contre la rhétorique

Parler de la rhétorique, comme l'une des disciplines qui aurait participé de la formation des apprentis au sein de l'Académie, est légèrement problématique puisque l'invention de la rhétorique est le fait de quelques grands sophistes auxquels Socrate, puis Platon, n'ont cessé de s'opposer en dénonçant précisément cette technique nouvelle de persuasion des foules que les sophistes importaient et diffusaient dans les cités-États de Grèce, comme étant la source d'une perversion de la vie civique. Dans une cité démocratique comme Athènes où la participation du citoyen aux assemblées juridiques et aux assemblées politiques est constante, où donc la maîtrise du langage importe plus que tout, on voit bien ce qu'une technique de persuasion peut apporter : le pouvoir de contrôler ou, tout au moins, d'influencer les décisions du peuple. L'opposition de Socrate et de Platon aux sophistes ne porte pas tant sur leur capacité d'argumenter mais sur les buts qu'ils poursuivent dans cette ambition de maîtrise des puissances de la parole. Or, les sophistes l'avouent sans détour, l'argumentation ne cherche pas à établir une vérité, ou même un accord raisonnable entre les parties à l'issue d'une délibération, la rhétorique ne se propose que d'être une technique de persuasion, il ne s'agit que de vaincre l'adversaire et d'imposer, finalement, un point de vue. Et puisque c'est le peuple qui est décisionnaire dans un régime de démocratie participative, toutes les manipulations, toutes les séductions seront bonnes pour emporter son suffrage. Pour Socrate, la perversion de la raison est à l'œuvre dès lors que l'usage du langage se dissocie de la recherche d'une quelconque vérité, ou de l'idée d'un bien, pour ne travailler qu'à obtenir profit et puissance.

Le thème de la lutte, contre le clan des sophistes et contre l'enseignement de la rhétorique dont ils font profession, occupe une place importante dans le répertoire des dialogues. Petite comédie avec le *Hippias majeur*, où, comme on l'a vu, Platon caricature la vanité des sophistes, leur amour de la représentation, leur mépris de la vérité, le peu de solidité de leur savoir ; le ton devient beaucoup plus virulent comme nous l'avons vu dans le *Gorgias* qui marque l'apogée de la charge contre cette pratique à laquelle il ne reconnaît même pas la qualité de technique véritable.

> Socrate - J'ai peur que ce ne soit un peu brutal à entendre, si je dis la vérité. En fait, c'est à cause de Gorgias que j'hésite à parler, j'ai peur qu'il ne pense que je tourne en ridicule sa propre pratique. […] Bref, ce que moi j'appelle rhétorique relève d'une activité qui n'a rien de très beau.
>
> Gorgias - De quelle activité, Socrate ? Parle franchement, n'aie aucune honte devant moi.
>
> Socrate - Eh bien, d'après moi, la rhétorique est une activité qui n'a rien d'une technique véritable mais qui procède à tâtons et requiert une habileté certaine dans les relations humaines, le fond de cette pratique, pour le dire en un mot, je l'appelle « la flatterie ». Il y a des techniques qui visent le meilleur, les unes pour le corps, les autres pour l'âme, la flatterie le sent, et elle se glisse sous ces techniques et se fait passer pour ce qu'elle n'est pas. Elle ne se

> soucie en rien du meilleur, en allant vers toujours plus de plaisir, elle prend au piège la bêtise, elle l'égare, en faisant croire qu'elle est plus précieuse que tout. La flatterie s'exerce dans de nombreux domaines : dans la cuisine par exemple. […] La cuisine s'est glissée sous la médecine, elle en a pris le masque. Elle fait comme si elle savait quels aliments sont meilleurs. Mais s'il fallait que, devant des enfants, ou devant des gens qui n'ont pas plus de raison que des enfants, s'il fallait qu'eût lieu une confrontation entre un médecin et un cuisinier, un pâtissier ou un confiseur, afin de savoir lequel est compétent pour décider quels aliments sont bienfaisants et quels autres sont mauvais pour l'organisme, le pauvre médecin se ferait sortir sous les huées et c'est le pâtissier qu'on porterait en triomphe.
>
> Voilà ce que j'appelle flatterie, et j'affirme que c'est une activité honteuse, Polos, - oui, c'est à toi que je m'adresse - que de viser l'agréable, en négligeant le meilleur. Voilà, ce qu'est la rhétorique, à mon avis. Tu as bien entendu : elle est pour l'âme, ce qu'est la cuisine pour le corps[144].

Dans cette scène, Socrate/Platon nous montre un peuple assemblé pour juger et décider, mais il le fait selon le critère du plaisir immédiat et non du bien, et c'est ce qu'ont compris les sophistes qui s'adressent au peuple comme à « des enfants, ou des gens qui n'ont pas plus de raison que des enfants » qu'il suffit de flatter pour en obtenir le suffrage. Cette attaque de la rhétorique est donc une critique à peine voilée à l'égard de la démocratie. Si la rhétorique est perversion du langage alors la démocratie, qui repose sur un principe de délibération collective de toute question judiciaire et législative, est effectivement en danger de devenir le régime de l'irrationnel, un régime dans lequel ce ne sont plus des hommes doués de raison qui gouvernent mais des enfants séduits par le premier confiseur venu[145].

L'autre terme sur lequel Socrate s'oppose à la rhétorique des sophistes tient à une convention de formes : la parole du sophiste s'énonce en discours, celle de Socrate en dialogue. Dialogue contre discours, le choix de la forme n'est pas anodin. Avant même de savoir de quoi l'on parle, pour Socrate ce sont les conditions dans lesquelles la parole s'énonce qui déterminent si, oui ou non, elle se met au service de la construction d'une pensée rationnelle ou si elle en confisque d'avance la possibilité. Ou bien : un seul parle devant d'autres qui écoutent, sans possibilité d'interagir, et il cherche à les persuader de quelque chose ; ou bien : deux interlocuteurs parlent ensemble et, ensemble, cherchent à démêler la question qui les occupe.

Cette opposition est fondamentale parce que ce choix de la méthode induit déjà deux modèles de société. Le discours d'un seul pose une parole d'autorité : parle celui qui sait, l'expert, ou bien même celui qui ne sait pas et ne cherche nullement à savoir mais use de moyens cachés pour persuader la foule ignorante. Le dialogue quant à lui, pose une relation équilibrée, chacun est partie prenante de la délibération et se tient pour solidaire du résultat obtenu ou d'un choix final. Jamais Socrate ne cède sur cette question de méthode et l'entretien ne s'engage que si l'interlocuteur accepte d'abandonner ses prétentions à discourir pour entrer dans le jeu des questions et des réponses. De leur côté, les sophistes accusent Socrate de vouloir les perdre dans les tours et détours qu'il saura faire prendre au dialogue jusqu'à les abandonner au beau milieu d'une aporie. Plusieurs intermèdes mettent en scène cette polémique autour des conditions de l'échange ce qui ne manque pas de créer des situations parfois burlesques.

---

[144] PLATON, *Gorgias*, *op. cit.,* 465-e, p. 169

[145] *Ibid.,* Stéphane Marchand, « Introduction au *Gorgias* », p. 42-49

3. Réintégrer la rhétorique

Au Livre V des *Vies et doctrines des philosophes illustres*[146], Diogène Laërce nous dit qu'Aristote fut admis à l'Académie de Platon à l'âge de dix-sept ans, qu'il y resta vingt ans, et que Platon ayant remarqué sa vive intelligence lui donna le droit d'enseigner la rhétorique. La rhétorique était donc l'une des disciplines au programme. Comment peut-on comprendre cette apparente contradiction entre, d'une part, la condamnation de la rhétorique des sophistes par Platon, et d'autre part, le fait de la retrouver comme discipline inscrite au programme ?

La première chose que nous pouvons souligner, c'est qu'Aristote fut l'élève d'Isocrate avant d'entrer à l'Académie, et que l'école d'Isocrate était une école de rhétorique. Quand Aristote se joint aux disciples de Platon il est déjà formé à la rhétorique.

Pour Pierre Hadot, c'est l'éthique même du dialogue qui explique la liberté de pensée qui régnait dans l'Académie.

> Speusippe, Xénocrate, Eudoxe ou Aristote professaient des théories qui n'étaient pas du tout en accord avec celles de Platon, notamment au sujet de la doctrine des Idées, et même de la définition du bien, puisque nous savons qu'Eudoxe pensait que le bien suprême était le plaisir. Ces controverses qui furent intenses entre les membres de l'école ont laissé des traces, non seulement dans les dialogues de Platon, ou chez Aristote, mais dans toute la philosophie hellénistique[147].

En suivant cette remarque, nous pouvons nous représenter l'Académie comme un lieu de libre discussion où n'existait pas, à proprement parler, d'orthodoxie d'école ni de dogmatisme. De là, on peut faire l'hypothèse que c'est Aristote lui-même qui proposa d'introduire une formation rhétorique au programme. Et l'on pourrait alors en comprendre les raisons de plusieurs points de vue.

D'abord, la visée pourrait être de réintégrer la rhétorique au-dedans de la philosophie afin de ne pas laisser aux sophistes l'exclusivité de procédés d'argumentation qui, de fait, sont réellement efficients. Aristote se consacre à la logique et il entend bien clarifier les différentes formes de raisonnement en faisant le tri entre ceux qui sont cohérents et ceux qui sont trompeurs. À ses yeux, réfuter les raisonnements fallacieux revêt une importance aussi grande que de fonder désormais la rhétorique comme une technique véritable, c'est-à-dire capable de rendre raison de ses procédures, ce que Socrate et Platon contestaient aux sophistes.

Ce double mouvement d'attaque et de proposition s'inscrira dans les deux ouvrages qui sont comme les deux volets d'un même dossier : les *Réfutations sophistiques*, sixième des traités logiques réunis sous le titre d'*Organon* où Aristote traitera des sophismes, les différentes formes de raisonnement fallacieux qui prennent l'apparence du vrai ; et la

[146] DIOGÈNE LAËRCE, *op. cit*.
[147] HADOT Pierre, *op. cit*., p. 104

Rhétorique, qu'il définit en ouverture du chapitre 2 comme « la capacité de discerner, dans chaque cas, ce qui est potentiellement persuasif[148] ».

Pierre Chiron, traducteur la *Rhétorique*, insiste d'emblée sur ce caractère technique que le titre suggère.

> *Rhétorique* est le titre en usage du présent traité, mais une traduction par « Art » ou « Technique oratoire » rendrait sans doute mieux compte du grec *rhétorikè (tekhnè)* : son objet est l'apprentissage raisonné de la persuasion collective, raisonné au sens où il constitue un savoir organisé systématiquement, faisant dériver les préceptes, en toute connaissance de cause, d'un petit nombre de règles universelles[149].

C'est cet effort de la constituer en un savoir raisonné qui seul permet d'inclure désormais la rhétorique dans le champ de la philosophie et d'en faire une discipline à part entière. Bien sûr, la rédaction des ouvrages est postérieure à la période où Aristote étudie et enseigne à l'Académie, mais il est légitime de penser que c'est bien là qu'il expérimente et formalise déjà les préceptes de sa rhétorique.

Par ailleurs, démonter les procédés suspects des sophistes, les dépasser sur leur propre terrain en établissant une véritable technique oratoire avec ses classifications et sa terminologie propre, c'est rompre le charme d'une emprise qu'ils avaient cru pouvoir s'arroger en tenant leur savoir hors de portée du commun quand ils le vendaient à prix d'or aux fils des riches familles de l'aristocratie contre la promesse de se faire, par la connaissance des arcanes secrètes de cet art, une place parmi les puissants de la terre. Rendre accessible aux citoyens la connaissance des moyens, fallacieux ou pas, qui sont réellement à l'œuvre pour obtenir d'eux un libre consentement, est un enjeu directement politique puisqu'il touche aux mécanismes du pouvoir et du contrôle. De ce point de vue, il y a, de la part d'Aristote, la défense d'un idéal démocratique. Là où Platon suspectait la démocratie d'être le régime de l'irrationnel et lui préférait le régime aristocratique du philosophe roi, c'est-à-dire le pouvoir aux meilleurs, Aristote au contraire défend l'idéal d'un pouvoir qui peut se partager entre tous, auquel chacun est appelé à participer et dont la condition première est l'émancipation des citoyens par l'éducation.

Nous n'avons pas d'indications précises sur le programme de formation à la rhétorique qu'Aristote a pu entreprendre au sein de l'Académie. Ceci dit, il n'y a pas de raisons qu'il ait été très différent dans ses bases de celui qu'Isocrate avait pu établir dans sa propre école. Il y a une tradition des programmes pédagogiques des écoles de rhétorique sur toute la période classique et hellénistique en Grèce mais aussi sur le pourtour du bassin méditerranéen. Nous avons déjà mentionné le traité des *Progymnasmata* d'Aélius Théon d'Alexandrie[150] quand nous avons abordé l'utilisation de la fable dans les programmes pédagogiques. De façon plus globale, ce traité est un programme détaillé d'apprentissage de la rhétorique. Daté de la première moitié du premier siècle, le traité de Théon s'inscrit dans la tradition déjà ancienne, au premier siècle, des traités éducatifs qui s'organisent selon l'idée d'une progression dans l'acquisition et la maîtrise des structures discursives

[148] ARISTOTE, *Rhétorique*, trad. Pierre Chiron, Paris, Garnier Flammarion, 2007, p. 124
[149] CHIRON Pierre, introduction à sa traduction de la *Rhétorique* d'Aristote, *Ibid*., p. 7
[150] THÉON Aelius, *op. cit.*

fondamentales. Après une formation élémentaire auprès du *grammatikos*, le maître de grammaire où, vers l'âge de onze ou douze ans, ils apprenaient à lire, à écrire et à compter, les adolescents passaient ensuite à la classe du maître de rhétorique qui les préparait à l'étude de la rhétorique proprement dite par la pratique d'exercices progressifs : les *progymnasmata* ou exercices préparatoires. Conduit sur plusieurs années, le programme séquençait l'acquisition de tous les modes de production du discours jusqu'à la maîtrise de la construction argumentaire et la proposition de lois, par paliers successifs, chacun s'attachant à développer une qualité spécifique chez l'adolescent en cohérence avec un plan d'ensemble : la description, la fable, la prosopopée, le récit, le lieu commun, l'éloge et le blâme, la paraphrase, le parallèle, la thèse, la loi ; mais aussi et simultanément : la contestation et la confirmation de la fable et du récit ; et en exercices d'accompagnement : la lecture à voix haute, l'audition, l'élaboration et la contradiction. Chez le maître de rhétorique, le cursus s'envisageait dans la perspective de la seule production du discours argumenté, pour Aristote, la reprise de ce canevas ou, à tout le moins, de certains exercices élémentaires, pouvait constituer une propédeutique à la dialectique.

Conclusion de la troisième partie

La lecture des dialogues fait apparaître deux objectifs pédagogiques : ils sont à la fois la leçon d'un contenu - où il faudrait démêler les philosophies propres de Socrate et de Platon - mais aussi démonstratif d'une forme, l'art de la dialectique proprement dite. De ce point de vue, on peut considérer les dialogues comme des modèles qui rendent explicites, et de façon détaillée, les termes de la méthode, en traitant de sujets qui ne sont au fond jamais que des exemples. Sans chercher à savoir qui du contenu ou de la forme l'emporte sur l'autre, sans minimiser donc la portée proprement philosophique de la pensée du maître, cette attention à la valeur didactique du moins engage-t-elle à lire le répertoire des dialogues sous un autre jour. L'ensemble apparaît alors comme un répertoire de canevas, identifiant une série de positions dialogiques, en montrant comment elles sont impuissantes à construire la moindre pensée quand elles sont engagées de travers, dans quelles conditions et en respectant quelles étapes l'examen d'une question peut se conduire en toute rigueur, et comment la méthode dialectique est le dispositif éminemment productif d'une pensée rationnelle. Nous pouvons donc supposer que les disciples de l'Académie s'exerçaient régulièrement à la pratique du dialogue, échangeant les rôles et s'essayant en questionneur et en répondant. On peut aussi imaginer que Platon leur réservait, de temps à autre, la lecture d'un dialogue, en manière de leçon récréative, et qu'ils étaient doublement attentifs : d'une part, au contenu philosophique, mais attentifs aussi à la manière dont les protagonistes menaient le dialogue, aux opérations effectuées et aux résultats obtenus.

L'épisode évoqué dans le *Théétète* où les deux amis, Euclide et Terpsion, écoutent le serviteur donner lecture du dialogue Socrate/Théétète, tel que rédigé par Euclide lui-même, est l'occasion pour Platon de revenir sur la composition littéraire des dialogues puisque Euclide raconte à son ami comment il a procédé. Cette scène illustre également la façon dont les dialogues s'échangeaient et étaient lus entre les disciples de Socrate, comme au sein de l'Académie.

Dans les dialogues de Platon eux-mêmes, les auditeurs sont doublement mis en scène. Ils figurent d'abord l'assistance, intimiste ou nombreuse, qui suivait les entretiens de Socrate avec ses contemporains dans les villas, sur les places ou dans les jardins des gymnases. Mais c'est aussi une façon pour Platon de représenter très directement l'assistance des académiciens devant qui les dialogues étaient lus. La figuration des auditeurs change alors de nature, c'est une mise en situation des conditions réelles de la mise en jeu et de la réception des dialogues. Or, ce pseudo-public, Platon nous le montre pleinement participatif, d'une part parce que les interlocuteurs du dialogue ne cessent de multiplier les adresses directes à son égard et, d'autre part, parce que Platon donne des rôles secondaires à quelques personnages de cette assistance en leur attribuant des interventions. Le public que Platon met en scène est un public pleinement participatif, en miroir des auditeurs présents à la lecture d'un dialogue, comme pour stimuler une écoute active entièrement investie dans l'examen d'une question. Au cœur des dialogues se trouve donc inclus la figuration des conditions dans lesquelles ils peuvent être employés : lus, non pas pour un public passif, extérieur à l'action, mais au sein d'une assemblée réunie pour la pratique d'un exercice en commun.

En rédigeant et en donnant à lire ses dialogues, Platon donne à l'exercice philosophique la dimension d'un petit théâtre de la parole, réservé au seul cercle des adeptes d'une pratique, pour que se joue la scène d'une dialectique en actes qui, si elle reste

volontairement au stade liminaire de sa représentation afin de garantir l'esprit critique de ses auditeurs, s'invente là comme un genre à part.

Aristote considérait les dialogues de Platon comme de « petites comédies[151] ». Cette appréciation dit deux choses : d'une part, le choix du terme comédie apparente les séances de lecture à un moment de théâtre, d'autre part, il en souligne le caractère récréatif. Et de fait, la liberté de ton avec laquelle Platon traite certaines situations est tout à fait réjouissante, et cela tient à sa double qualité de dramaturge et de pédagogue que de savoir conduire un enseignement avec humour et légèreté.

[151] Selon les propos de Pierre Chiron aux cours de nos échanges. Pierre Chiron, traducteur de *La Rhétorique* d'Aristote, Paris, GF-Flammarion, 2007

QUATRIÈME PARTIE.

BRECHT, UN THÉÂTRE POUR APPRENDRE

Introduction à la quatrième partie

Les indices sont nombreux qui, de Platon, convergent vers Brecht : le poème épique par préférence au poème tragique, le refus d'une emprise des affects sur la raison, l'attente d'un autre théâtre qui se voudrait didactique… Peut-être est-il temps de revenir aux propositions de Bertolt Brecht avec qui nous avons inauguré cette pérégrination.

J'ai sollicité Philippe Ivernel à l'époque où nous avons engagé la seconde grande période des travaux au sein de L'Unité d'étude des écoles de mise en scène. Après nous être consacrés longuement à la pratique des différentes méthodes léguées par Constantin Stanislavski, j'ai voulu enfin aborder le théâtre de Brecht par l'expérimentation littérale de l'exercice du modèle. J'ai choisi pour cela la pièce *Le Cercle de craie caucasien* dont j'avais pu réaliser la photographie intégrale du Livre modèle aux archives du Berliner. Philippe a été un guide sûr dans l'approche du continent Brecht. Il a été notre historien pour contextualiser les différentes époques qui marquent les chapitres de l'entreprise brechtienne, notre dramaturge dans l'analyse de la pièce et notre conseiller dans la lecture des scènes au plateau. En dehors des séances en salle de répétition auxquelles il participait, j'avais régulièrement des entretiens avec lui dans le bureau encombré de sa bibliothèque. Au-delà de cette première collaboration, nous avons poursuivi nos rencontres de façon ponctuelle et sans interruption sur une vingtaine d'années. À l'issue de cette première séquence d'étude tout à fait probante sur *Le Cercle de craie caucasien*, je lui ai demandé quel pourrait être, selon lui, l'objet d'étude d'une seconde séquence qui ferait suite et nous permettrait d'appréhender plus avant l'œuvre de Brecht metteur en scène. Il m'a suggéré d'expérimenter les pièces du théâtre didactique, considérant que ce répertoire constitue le noyau du théâtre épique, son geste le plus radical. C'est ce que j'ai fait. La saison suivante, j'ai monté en manière d'essais les dyptiques *Le Vol au-dessus de l'océan* et *L'Importance d'être d'accord ; Celui qui dit oui* et *Celui qui dit non* ; puis la saison d'après *L'Exception et la règle*[152]. La réflexion qui est la mienne aujourd'hui sur le théâtre didactique de Brecht, sur son emploi, ce que l'on peut en attendre et en quoi il répond d'une certaine manière aux attentes de Platon, prend appui sur la pratique que j'ai pu en avoir et sur les réflexions partagées avec Philippe.

[152] BRECHT Bertolt, *Le Vol au-dessus de l'océan* trad. Gilbert Badia - *L'Importance d'être d'accord* trad. Edouard Pfrimmer, Geneviève Serreau *; Celui qui dit oui - Celui qui dit non* trad. Edouard Pfrimmer, in *Théâtre complet* vol. 2 *; L'Exception et la règle,* trad. Bernard Sobel, Jean Dufour, in *Théâtre complet* vol. 3, Paris, L'Arche, 1984

CHAPITRE 1. LE THÉÂTRE DIDACTIQUE

On pourrait dire que la totalité du théâtre épique participe du répertoire des *Lehrestücke* pour autant qu'il se rallie à une problématique de la connaissance, mais si Brecht prend soin de distinguer de façon particulière ces quelques pièces, c'est que se manifeste là un moment très particulier de son parcours.

Il a laissé quelques textes théoriques sur ce répertoire mais il se refuse à aller jusqu'au bout d'une théorisation. En revanche, dans une interview pour la revue *Europe*, il déclare : « La partie de mon œuvre qui, peut-être, restera, ce sont les pièces didactiques[153]. » Certes, le mot « théâtre didactique » en français ne cesse de faire repoussoir puisque « didactique » est condamné aujourd'hui. En tout cas, si on lit la presse, si l'on écoute les médias, le théâtre n'est jamais, ne saurait être didactique un seul instant, nous sortirions de la sphère de l'art pour entrer dans celle d'une propagande qui s'efforcerait de nous raconter des choses que l'on connaît déjà par cœur. Il faut admettre que le mot français « didactique » est assez rebutant. Le terme allemand se compose de verbe *Lehren* - enseigner et du suffixe *Stücke* - pièce. Pièce d'enseignement donc, un théâtre d'enseignement, la formulation est déjà plus supportable. Et Brecht a remplacé progressivement ce terme de *Lehrestücke* par celui de *Lernestücke*, du verbe *Lernen* - apprendre. Des pièces d'enseignement, on passe à des pièces d'apprentissage. Un théâtre pour apprendre, un théâtre d'apprentissage. Et il va encore un peu plus loin à un certain moment dans ces fragments laissés sur le théâtre didactique, lorsqu'il dit que les groupes qui s'engagent dans la voie du théâtre didactique, groupes d'acteurs et de spectateurs, que ces groupes-là s'engagent dans cette voie pour apprendre, pour s'apprendre eux-mêmes, pour s'auto-apprendre ; ce serait donc là un théâtre d'auto-apprentissage.

1. L'urgence d'un théâtre activiste

Brecht élabore ce répertoire entre les années 1929 et 1931, au moment où la bascule se fait entre la République de Weimar et la montée du fascisme qui mènera à la seconde guerre mondiale. Malgré tout, si au tournant des années trente en Allemagne, les forces politiques en présence sont dans une tension qui ne cesse de croître, l'issue de l'affrontement reste encore incertaine et il y a urgence pour les artistes à se déclarer en

[153] BRECHT Bertolt, *Proses de Brecht sur l'art dramatique*, revue *Europe*, n° 133, janvier 1957, p. 227

actes. Brecht n'est pas le seul, bien sûr, durant cette période de la République de Weimar, à chercher dans la direction d'une pratique politique du théâtre, son projet participe pleinement du mouvement conduit par Erwin Piscator quand il fonde en 1920 le théâtre prolétarien. Dès avant les années 1920, Piscator a montré la voie en cherchant un théâtre qui s'émancipe du drame naturaliste, un théâtre documentaire qui cherche à informer son public en mettant en scène la réalité sociale de son époque, un théâtre conçu d'abord comme un moyen de militantisme politique et non comme une expression artistique, s'adressant à un public dont il souhaite éclairer la conscience, bref, un théâtre au service de la révolution. Il s'agit de prendre le relais en Allemagne de l'effort d'éducation des prolétaires et de l'agitation politique telle que soutenue dans la toute jeune URSS où les troupes d'Agit-Prop, constituées d'ouvriers militants, visent à consolider la révolution. Le premier, il intègre à ses spectacles des matériaux divers - projection cinématographique, sources documentaires, manipulation de marionnettes - posant les bases d'une dramaturgie qui cherche encore sa voie mais qui, déjà, articule les termes constitutifs du théâtre épique. Son ouvrage *Théâtre politique* paru en 1929[154] peut se lire autant comme un retour sur dix années d'expérimentation que comme un manifeste programmatique et l'ouvrage aura une influence certaine sur ses contemporains. Même s'il reconnaît une convergence de vues et une certaine filiation avec Piscator, Brecht se démarque du théâtre d'agitation et de propagande, son théâtre n'est pas celui du combat, ni même celui qui pose les bases d'une culture du prolétariat mais postule, dans un horizon plus immédiat, la possibilité d'un apprentissage d'une pensée critique par la pratique de scénarii mis en jeu.

La période de la République de Weimar est aussi celle de l'effervescence du théâtre dit d'actualité (*Zeittheater)*, un théâtre d'intervention qui prenait à chaud pour sujets les questions sociales, les maisons de redressement, l'éducation, le paragraphe 219 pénalisant la publicité sur l'avortement, etc. Un théâtre d'intervention sur l'actualité donc, mais sur des thématiques bien déterminées de cette actualité, un théâtre qui se voulait réformateur.

En réaction à ces propositions de théâtres qui travaillent à hâter la révolution prolétarienne et qui ont en commun de rompre avec le théâtre dramatique en multipliant les expérimentations participatives, un autre théâtre affirme au contraire son attachement à la puissance du drame pour galvaniser l'esprit des foules. Dès l'été 1933, le Ministère du Reich de l'Éducation du Peuple et de la Propagande lance un programme de construction de théâtres de plein air sur l'ensemble du territoire et passe commande d'un répertoire de pièces pour la création d'une nouvelle « liturgie populaire », c'est le *Thingtheater*, un hybride entre le théâtre et la manifestation politique procédant de la synthèse de nombreuses références culturelles : le théâtre antique grec, les Jeux de la Passion du Moyen Âge, les meetings politiques, défilés et chœurs chantés. À l'écart des villes, dans les forêts de pins, se construisent des amphithéâtres à la mode antique où sont menées les populations par cars entiers et où des animateurs les encadrent.

> La mise en scène du spectacle par Hanns Niedecken-Gebhard le 24 juillet 1934 au Festival du Reich de Heidelberg constitue le premier coup d'essai d'importance pour la propagande du Thingtheater. L'intrigue raconte le retour d'un soldat inconnu, revenu du monde des morts sur les champs de bataille de la première Guerre mondiale. Il souhaite transformer radicalement la société allemande minée par la misère et le chômage et doit, pour ce faire, lutter contre l'esprit du mal. La structure dramatique montre un rapport étroit avec le drame expressionniste dans lequel se joue la transformation du monde sur le plan religieux, comme la

[154] PISCATOR Erwin, *Le Théâtre politique*, Paris, L'Arche, 1986

transformation de l'individu sur le plan éthique chez le personnage principal. La propagande nazie entend mettre à profit le thème de la transformation individuelle en tant qu'acte politique[155].

Ces années 1929-1931 sont pour Brecht un moment charnière dans l'évolution de son parcours

intellectuel et artistique. Après une première période intense de création qui court de 1918 - *Baal* - à 1928 - *L'Opéra de quat'sous* - Brecht marque une pause. Sous l'influence de Karl Korsch, philosophe en dissidence de l'Internationale Communiste, Brecht se consacre à l'étude du matérialisme marxiste. Korsch publie en 1923 *Marxisme et philosophie*[156] qui marque la naissance du marxisme critique. À ses yeux, le marxisme orthodoxe perd de vue sa composante philosophique originelle pour se figer en un dogme stérile. Pour combattre toute pensée dogmatique, pour accéder à une vraie désaliénation, il faut lier intimement la théorie et la praxis et, pour cela, redonner sa vraie place à une philosophique qui pense le réel social. La critique de l'idéologie se noue nécessairement à la critique de l'économie politique. Avec la dialectique comme méthode, la critique des idéologies n'est que le prélude à l'action sociale et politique.

Pour Brecht, ce sont des années d'intense production où il publie un grand nombre de textes à caractère expressément philosophique ; entre autres : *Sur la Critique*, *Les Conditions et l'utilité de la connaissance*, *La « Chose en soi » kantienne*, *Le matérialisme de Marx et de Lénine et l'idéalisme*, *La « Technique hégélienne »*, *La Dialectique et la « pensée intervenante »*[157]. À partir de cette époque, cette catégorie de « pensée intervenante » va tenir une place centrale dans ses réflexions. En 1931, il écrit : « La seule raison pour laquelle on peut avoir une connaissance des choses est qu'elles se transforment et cette connaissance n'est possible que là où c'est le cas[158]. » C'est cette « pensée intervenante » qui sera la dynamique propre d'une dramaturgie nouvelle et trouvera son expression d'abord dans le format de pièces courtes en un acte, comme autant d'essais : le répertoire des pièces didactiques.

2. Le répertoire du théâtre didactique

Le répertoire des pièces du théâtre didactique est succinct, huit courtes pièces : *Le Vol au-dessus de l'océan*, pièce radiophonique didactique pour garçons et filles, *L'Importance d'être d'accord*, pièce didactique de Baden Baden (1929), *Celui qui dit oui - Celui qui dit non*, opéra pour les écoles (1930), *La Décision* (1930), *L'Exception et la règle* (1930), *Les Horaces et les Curiaces* (1934). À ce répertoire, nous pouvons aussi ajouter les fragments de *Fatzer*, pièce sur laquelle Brecht travailla de 1926 à 1930 mais qu'il laissa inachevée.

La première remarque que nous pouvons faire c'est que plusieurs des scénarii sont des constructions réversibles : *Celui qui dit oui* se transforme en *Celui qui dit non* ; la victoire de l'aviateur et de son moteur dans *Le Vol au-dessus de l'océan* se transforme en un procès du progrès technique dans *L'Importance d'être d'accord*. Ce principe d'une construction en opposition symétrique est déjà, en soi, une façon de mettre en mouvement une dynamique

[155] BEAUDOIN Antoine, *L'Évolution du théâtre de masse en plein air sous le Troisième Reich : l'exemple de la scène de Bad Segeberg*, revue *Trajectoire. La Jeune Recherche franco-allemande*, n° 10, 2016, p. 5, https://www.ciera.fr/fr/revue-trajectoires

[156] KORSCH Karl, *Marxisme et philosophe*, trad. Baptiste Dericquebourg, Guillaume Fondu, Jean Quéttier, Paris, Allia, 2012

[157] BRECHT Bertolt, *Écrits sur la politique et la société*, trad. Paul Dehem, Philippe Ivernel, Paris, L'Arche, 1970

[158] *Ibid.*, p. 184

dialectique. Les deux volets d'un diptyque sont entiers et autonomes mais indissociables, une charnière les articule l'un à l'autre. Une situation donnée est poussée à l'extrême jusqu'au moment où elle pourrait basculer en son contraire. C'est le moment du renversement, non écrit, muet, entre les deux scénarii qui constitue événement. Et davantage encore que le sujet lui-même de telle ou telle pièce, c'est l'épreuve de cette réversibilité qui constitue l'expérience dont les participants, acteurs, auditeurs ou spectateurs, sont invités à faire l'apprentissage.

Brecht a fait jouer ces pièces par des groupes amateurs, par de petits collectifs de lycéens, de jeunes militants car, comme nous l'avons déjà noté, l'important pour ces pièces est d'abord d'être jouées et non pas d'être vues, on passe d'un théâtre sous le signe d'une réceptivité toute passive à un théâtre sous le signe d'un engagement physique et intellectuel bien réel. Les spectateurs peuvent, et doivent, se faire acteurs et les acteurs, à leur tour, spectateurs. Cette rotation des places est une autre façon d'activer, en actes, une dialectique des points de vue.

Pour *Celui qui dit oui* Brecht emprunte le scénario de base à une fable très ancienne du théâtre Nô, où un jeune homme consent à sacrifier sa propre vie pour qu'un groupe puisse passer les montagnes et tenter de rejoindre une autre vallée dans une région éloignée, à la recherche de médicaments salvateurs dont leur village est en attente. La situation mène à l'autosacrifice du personnage qui consent à se voir, non seulement évacué, mais liquidé pour le bien du groupe et de la communauté. Brecht a proposé le scénario à un groupe de lycéens et, au cours des séances de travail, les jeunes gens ont exprimé un désaccord quant à la façon dont le héros consentait à son propre sacrifice. Il les a alors invités à élaborer avec lui une seconde version dans laquelle le héros refuserait ce sacrifice. Celui qui dit « non » ne se conforme pas au « Grand usage » qui veut que l'individu se sacrifie au collectif lorsque cela apparaît nécessaire mais oblige le groupe à reconsidérer la tradition d'un œil neuf pour la transformation de ce « Grand usage » au profit d'un « Nouvel usage ».

> Alors, nous ferons demi-tour ; il n'est pas de moquerie, il n'est pas de mépris qui puissent nous empêcher d'agir selon le bon sens ; il n'est pas d'antique coutume qui puisse nous empêcher de faire nôtre une idée si elle est juste[159].

L'anecdote qui raconte la genèse de cette seconde pièce est exemplaire. Ici, le groupe de lycéens participants s'implique, non seulement dans l'expérimentation d'un scénario proposé mais, le critiquant, le complète en élaborant le renversement de sa démonstration. L'interprétation embraye le processus complet de la création. Le temps des répétitions est vécu non pas comme la préparation d'un autre moment à venir où serait présenté un résultat devant un public, mais comme se justifiant en soi, n'ayant d'autre visée que d'être un temps pris pour accomplir collectivement un certain travail, c'est-à-dire, faire l'expérience, en actes, du mouvement dialectique de la pensée.

« Il importe d'apprendre avant tout à être d'accord[160] ». Cette réplique prononcée par le chœur des étudiants ouvre la première des pièces du répertoire *Celui qui dit oui*. Dès ce premier appel, il semble que l'on bute sur l'interprétation que l'on doive donner à cette notion d'accord qu'il importerait avant tout d'apprendre ensemble. La notion d'*Einverständnis* n'a pas d'équivalent littéral en français, elle pointe non seulement l'idée

[159] BRECHT Bertolt, *Celui qui dit non, op. cit.,* p. 208
[160] *Ibid.*, p. 195

d'un consentement, d'un acquiescement , mais aussi le fait que cet accord doive résulter d'un cheminement en commun. Dans son article « La notion d'Einverstandnis : Brecht entre Kafka et Carl Schmitt [161] », Nikolaus Müller-Schöll dégage la genèse et l'évolution de ce terme dans l'œuvre de Brecht, et met en évidence à quel point l'ambiguïté de ce terme d'*Einverstandnis* fut source de malentendus et même de scandale, les uns dénonçant le slogan d'une propagande pour l'obéissance aveugle dans l'effacement de l'individu au profit du collectif, les autres reconnaissant, au contraire, le commandement d'un sacrifice de soi pour une idée supérieure dans une projection toute chrétienne. Je n'entrerai pas ici dans l'analyse de ce concept ni dans la polémique de son interprétation car, de la même façon que j'aborde les dialogues de Platon sous l'angle de l'étude d'un dispositif d'activation de la pensée davantage que dans leur portée proprement philosophique, de la même façon, le répertoire des pièces didactiques m'intéresse d'abord pour ce que Brecht y expérimente les mécanismes d'une dialectique de la décision, davantage que comme illustration de la philosophie politique marxiste.

Le Vol au-dessus de l'océan rend compte de la traversée victorieuse de l'Atlantique nord par Charles Lindbergh au prix d'une lutte acharnée contre les éléments, l'aviateur et son moteur luttant pied à pied contre le brouillard, la tempête, contre la glace, contre le sommeil, etc. La pièce se termine par un éloge de la dialectique entendue comme la possibilité pour l'homme de maîtriser la nature à travers le progrès technique.

> Déjà je franchis, le premier, L'Atlantique
> mais je suis convaincu que dès demain
> mon exploit vous fera sourire.
>
> Mais ce faisant, nous livrons bataille à l'anachronique
> dans un effort constant pour refaire la planète
> lutte semblable à l'économie dialectique
> par laquelle le monde sera transformé de fond en comble.
> Par conséquent
> luttons contre la nature
> et façonnons par là notre nature.
> Car, pas plus que notre technique
> nous ne sommes naturels[162].

Dans *L'Importance d'être d'accord,* nous nous trouvons dans la situation inverse : la tentative de traversée est un échec, l'avion est là, accidenté, les tenues des pilotes sont calcinées, eux-mêmes demandent de l'aide à l'assistance :

> La vitesse toujours accrue de la course
> nous a fait oublier le but de notre course.
> Mais nous vous en prions,
> faites un pas vers nous,
> et donnez-nous à boire,
> et mettez un coussin sous notre tête,
> et venez-nous en aide, car
> nous ne voulons pas mourir[163].

[161] MÜLLER-SCHÖLL Nokolaus, « La Notion d'Einverstandnis : Brecht entre Kafka et Carl Schmitt », Paris, *Revue de littérature comparée*, n° 310, 2004, p. 155-165
[162] BRECHT Bertolt, *Le Vol au-dessus de l'océan*, *op. cit.,* p. 162

À partir de ce constat d'échec et de cette supplication, le récitant lance une enquête sur la question : « L'homme est-il une aide pour l'homme ? » Entre enquête et procès, il s'agira au final de décider si oui ou non les aviateurs ont agi pour le bien de la collectivité, c'est-à-dire si le progrès technique qu'ils incarnent est au service d'un progrès social. Trois des quatre aviateurs accepteront d'abandonner leur prétention à voler toujours plus vite, toujours plus haut, pour, de nouveau, se mettre au service du collectif.

> Acceptez la mission que nous vous confions :
> Reconstruisez votre avion
> mettez-vous à l'ouvrage !
> Afin de voler pour nous
> à l'endroit où nous avons besoin de vous
> à l'heure où c'est nécessaire[164].

Un seul s'y refusera qui sera chassé, condamné par le chœur à partir loin de tous.

> Cet homme
> qui détenait une fonction
> nous a appris ce dont il avait besoin, mais nous a refusé
> ce dont nous avions besoin.
> C'est pourquoi son visage
> s'est éteint avec sa fonction :
> il n'en avait qu'un[165] !

Les deux scénarii adoptent, l'un et l'autre, deux procédures différentes et complémentaires. Dans la première pièce, la forme s'apparente à un rapport qui reconstitue un événement qu'il s'agirait de rejouer pour mieux en comprendre les agencements de cause et d'effet. La pièce s'ouvre sur un « Appel à tout un chacun. La Collectivité vous le demande : refaites la première traversée aérienne de l'océan. Tous ensemble, chantez la partie musicale et, ensemble, lisez le texte[166]. » et se conclut par ces mots : « Vers la fin du deuxième millénaire de notre ère, s'est élevée notre naïveté d'acier, montrant ce qu'il est possible de faire, sans nous laisser oublier ce qui *n'est pas encore atteint*. C'est à quoi ce rapport est dédié[167].» La seconde pièce emprunte à la dramaturgie du procès : rapports, enquêtes, procès, il s'agit bien d'instruire ensemble une problématique et, ce faisant, de la faire sienne, c'est-à-dire, non pas d'en être informé, mais bien plutôt d'en avoir une compréhension d'expérience, en documentant le sujet pour l'actualiser toujours, en s'engageant physiquement comme acteur de la narration et participant des chœurs parlés ou chantés. Les moments de ce procès, entre témoignages, interrogatoires, production de pièces à conviction et sentence, sont l'occasion de multiplier aussi la nature des modes de discours et des matériaux utilisés. Au total, nous avons affaire à une construction extrêmement libre ; Brecht convoque une multiplicité d'images et de moyens comme pour inciter ceux, qui voudraient à leur tour traiter ce scénario, à faire de même.

---

[163] BRECHT Bertolt, *L'Importance d'être d'accord*, *op. cit.* p. 174
[164] *Ibid.,* p. 191
[165] *Ibid.*, p. 189
[166] BRECHT Bertolt, *Le Vol au-dessus de l'océan*, *op. cit*., p. 155
[167] *Ibid.*, p. 169

Dans cette pièce, Brecht utilise des projections cinématographiques, ce qui est un cas unique chez lui qui ne fait pas, en général, appel au cinéma comme le fait Piscator. Il indique que l'on projette des films de massacre, soulignant que ce n'est pas difficile de s'en procurer. Il fait intervenir la danseuse de cabaret Valeska Gert dans un de ses sketches les plus agressifs, *Agonie*, où elle joue la mort physique de l'individu. Il fait intervenir un duo de clowns pour la scène de Monsieur Schmid, sketch directement inspiré de l'univers des cabarets munichois : Monsieur Schmid a mal à une jambe, alors deux clowns qui veulent l'aider arrivent avec une scie et lui coupent le membre douloureux ; mais Schmid se plaint encore, alors ils lui coupent l'autre jambe ; mais Schmid a aussi mal au bras, alors on coupe le bras droit, puis le bras gauche ; mais Schmid a mal à la tête, alors on coupe la tête et, finalement, Monsieur Schmid est guéri. À cette diversité de matériaux et de traitements se mêlent des passages plus complexes sur la relation de l'homme à la mort, passages que l'on pourrait juger incantatoires, pour essayer de maîtriser l'émotion de la mort, de la mort qui vient, de la mort qui est déjà là. Un théâtre en liberté donc, mais tenu par cette interrogation majeure qui lui confère son homogénéité : l'homme est-il une aide pour l'homme ? Question de philosophie politique en quelque sorte dont l'examen procède par avancées brutales, dans une balance incessante d'un extrême à l'autre pour aller jusqu'au bout d'une position et l'inverser aussitôt en sa proposition contraire.

3. Appel à tout un chacun

De l'ensemble de cette configuration, nous pouvons dégager quelques traits qui nous semblent les plus significatifs pour ce qu'ils définissent le périmètre spécifique à l'action du théâtre didactique. Tout d'abord, Brecht entreprend de sortir la représentation de l'édifice du théâtre pour aller à la rencontre d'un nouveau public alors même que le public des théâtres fait un triomphe à la création de son *Opéra de quat'sous*[168]. La pièce est créée en août 1928 au Theater am Schiffbauerdamm de Berlin, le succès est immense et la pièce est reprise partout en Europe, elle est jouée plus de 10 000 fois en cinq ans et traduite en dix langues, la version française est créée dès octobre 1930 au Théâtre Montparnasse par Gaston Baty, adaptée au cinéma en 1931 par Georg Wilhelm Pabst simultanément dans une version allemande et française. Reprise par Louis Armstrong et par Ella Fitzgerald sous le titre *Mack the Knife*, la chanson d'ouverture *La Complainte de Mackie* devient un standard de jazz. Il faut bien avoir présent à l'esprit l'ampleur du succès international de *L'Opéra de quat'sous* pour mesurer l'importance que représente ce moment de rupture dans le parcours de Brecht. Pour Brecht, même en produisant un *Opéra des gueux*[169] nouvelle manière dans les ors d'une grand salle de spectacle, c'est encore se mettre au service du public de la bourgeoise qui vient s'y divertir en quête de culture et de sensations fortes. À ce public saturé de distractions, il préfère celui de groupements et d'associations qui, indifférents aux critiques et aux succès, sont disposés à agir pour une transformation de la société et sont en demande d'une pédagogie qui les aidera à affermir leur jugement critique. Et c'est le sens qu'il faut donner à ce mouvement de sortie hors des théâtres : il s'agit bien d'un engagement aux côtés de la classe des travailleurs pour l'élaboration, par les moyens du théâtre, d'une pensée critique recherchant les moyens de son action, et non pas d'une simple « décentralisation » de la production culturelle visant à élargir la base de son public.

[168] BRECHT Bertolt, *L'Opéra de quat'sous*, trad. Jean-Claude Hémery, Paris, L'Arche, 1976

[169] GAY John, *L'Opéra des gueux*, traduit de l'anglais, à Londres chez Jean Nourse, 1767, BNF Gallica. Cette œuvre a été la source d'inspiration de Brecht pour sa pièce *L'Opéra de quat'sous*

En 1929, ce sera d'abord par le média de la radio que Brecht prétend sortir d'un entre-soi culturel. Les deux pièces *Le Vol au-dessus de l'océan* et *L'importance d'être d'accord* sont créées pour la Semaine musicale de Baden Baden et radiodiffusées sur la fréquence de la Südwestdeutscher Rundfunk qui émet depuis Francfort et Berlin. La radio c'est, dans les années trente, une technique neuve encore et les masses qu'elle peut saisir sont infiniment plus importantes que les salles, même pleines, de tous les théâtres.

> Le théâtre épique procède à une reconversion des méthodes de montage propres à la radio et au cinéma, reconversion transmuant une opération technique en événement humain. Le principe du théâtre épique repose, tout comme celui du montage, sur l'interruption. Sauf que l'interruption ne cherche pas ici le suspense, mais seulement une fonction pédagogique. Elle immobilise l'action en cours et oblige, par là, l'auditeur à prendre position par rapport au processus, et l'acteur par rapport à son rôle[170].

Dans ces années 1929-1930 le studio radiophonique est pour Brecht le laboratoire adéquat à l'expérimentation d'une dramaturgie qui cherche ses formes nouvelles. Sortir des théâtres, c'est aussi se libérer de toutes les pesanteurs, autant financières et administratives dans la production, que matérielles et techniques dans la mise en œuvre de la machinerie du spectacle. Face au paquebot théâtre, le studio radiophonique apparaît comme l'espace d'une liberté neuve et agile. En se délestant de la matérialité du plateau pour ne s'investir que dans la seule dimension sonore, la création se découvre une puissance insoupçonnée. En consentant à abandonner le monde physique, elle conquiert un espace autrement plus vaste, elle change de dimension pour entrer pleinement dans celui de la seule suggestion. Ici, c'est le son seul et non l'optique qui crée l'image mentale, tout est immatériel, factice, et aucun compte n'est à rendre d'une quelconque véracité. Les vrombissements du moteur 223 chevaux du Spirit of Saint-Louis sont rendus par un ventilateur ; les sifflements de la tempête au-dessus de l'océan, par le tournoiement d'une chambre à air ; l'infinie limpidité froide du ciel étoilé, simplement parce qu'elle est évoquée. Et cette technique qui s'invente dans le bricolage surpasse de loin tous les efforts de représentations scéniques, réalistes ou pas, pour plonger l'auditeur au cœur de l'action héroïque : par la seule puissance d'une suggestion sonore, il est avec l'aviateur dans la carlingue malmenée par l'ouragan.

Le point sur lequel Walter Benjamin revient pour nommer l'essence du théâtre épique est celui des techniques du montage, propres à la radio et au cinéma, et que le théâtre épique reconvertira en « événement humain ». Walter Benjamin qui suivra le même chemin en écrivant et réalisant à son tour, quelques années plus tard, des pièces radiophoniques pour enfants, parle d'expérience. Pour lui comme pour Brecht « les méthodes de montage propres à la radio et au cinéma » ne procèdent pas d'une conception théorique, elles sont les acquis d'une suite d'essais réalisés en collaboration avec les techniciens de la radio. On peut donc voir dans ce détour par les studios de la radio un épisode tout à fait significatif dans l'expérimentation et l'élaboration des termes d'une grammaire nouvelle qui procède par montage, c'est-à-dire par effet d'interruption, qui déjà fonde les principes de ce que sera le théâtre épique de la maturité. L'extrême souplesse et facilité des techniques de réalisation d'une fiction radiophonique autorisent la multiplication des essais sans que cela n'impute immédiatement le coût de production. Dans les années trente, les pionniers de la

[170] BENJAMIN Walter*, Théâtre et radio*, dans *Essais sur Brecht*, trad. Philippe Ivernel, Paris, La Fabrique, 2003, p. 118

radio inventent un art nouveau dans ses conditions techniques de réalisation et découvrent, en même temps, la puissance de suggestion dont il est porteur. Ils ouvrent par là un champ insoupçonné à la création. Que Brecht ait saisi très tôt les potentialités que représentait cette ouverture n'est que bien naturel.

Par ailleurs, l'onde radio, dans l'incorporéité et l'immédiateté de sa diffusion, touche non seulement un public considérable mais surtout tous les publics, c'est cette diversité qui intéresse d'abord Brecht. Diffuser une pièce radiophonique c'est s'inviter dans l'intimité du cercle familial en même temps qu'être entendu par tous, au même instant et à travers tout le pays. Et c'est le titre de la scène d'ouverture du *Vol au-dessus de l'océan :* « Appel à tout un chacun ». L'entreprise à laquelle se veut participer le théâtre didactique, la conquête d'une émancipation pour la transformation réelle des structures de la société, ne peut se concevoir qu'à l'échelle de la société entière. Où qu'il se trouve, quelles que soient ses qualités et ses capacités, tout un chacun est requis dans ce formidable effort de mutation. Le retour des chœurs dans les premières pièces didactiques se veut l'image du grand public auquel les pièces s'adressent.

En 1929, rien n'est encore verrouillé politiquement et la conquête de grandes audiences est un enjeu bien réel pour chacune des forces en présence. Les meetings, défilés, hymnes, intimidations et démonstrations de force du Parti national-socialiste visent bien à créer l'adhésion unanime de tout un peuple à son idéologie. Et ce qui frappe dans le programme du *Thingtheater* que le Ministère du Reich mettra en œuvre un peu plus tard, c'est sa démesure. Le chantier de construction du théâtre de plein air de Bad Segeberg qui démarre en 1934 est titanesque, la colline est excavée pour le terrassement d'un amphithéâtre à l'antique, l'espace scénique a la taille d'un demi-stade pour permettre le déploiement de groupement, chœur et défilé de véritables cohortes de figurants. On pourrait souligner le fait que tous les régimes totalitaires du XXe siècle se réalisent dans des programmes de construction et de réaménagement urbain où la démesure se veut à la fois un effet de démonstration de leur puissance mais aussi, et très concrètement, le décor de gigantesques mises en scène urbaines dans lesquelles les foules sont enrôlées et qui prétendent, justement, à une mise en mouvement totale de la société. On peut voir dans ce recours de Brecht à la radio comme média de masse, une tentative de prendre le pas dans cette course de vitesse pour mobiliser le grand nombre.

Une différence essentielle sépare ces deux façons de chercher le contact avec le grand nombre : dans un cas, le discours tente de subjuguer la foule pour créer une unanimité et fondre l'individu dans la masse ; de l'autre, il s'agit d'amener « tout un chacun » à entrer dans un processus d'individuation en se reconnaissant partie prenante d'une transformation du corps social dans son entier. À l'entreprise de conditionnement de masse qui joue de l'alternance entre la passivité dans la réception du discours et l'exaltation dans l'adhésion au mouvement de foule, la démarche qui cherche l'individuation du sujet oppose l'alternance de l'élaboration d'une pensée critique dans l'engagement d'un processus d'auto-apprentissage à la mobilisation pour une action collective. D'un côté, la recherche d'un mode d'action fondé sur une décision et qui fait de l'expérience personnelle le processus même de son intelligence du réel ; de l'autre, une exaltation qui n'est finalement qu'un consentement à se laisser porter par un élan passionnel.

Mais cet « appel à tout un chacun », à rejouer l'épopée héroïque du vol de l'aviateur au-dessus de l'océan, est encore une fiction ; en réalité, les auditeurs de l'émission, pour nombreux qu'ils soient, restent bien de simples auditeurs. Pour les faire se lever de leur fauteuil et s'engager dans un processus d'auto-apprentissage qui demande leur engagement

physique et sensible réel, encore faut-il aller les chercher un par un. Après cette incursion dans les studios de la radio, c'est dans un lycée que Brecht propose à un groupe de jeunes gens de travailler sur le canevas de *Celui qui dit oui* en précisant d'emblée qu'il ne leur propose pas particulièrement de monter un spectacle mais d'expérimenter, avec lui et par eux-mêmes, les différentes situations sur lesquelles est construit ce canevas.

Ici, nous rencontrons une petite difficulté lexicale dans le vocabulaire technique de notre art. En français, pour nommer ce travail qui réunit des acteurs et un metteur en scène autour d'un texte, d'un canevas ou d'un simple thème, nous n'avons qu'un seul verbe, nous disons : répéter. Le terme suggère en soi l'idée d'une méthode. Répéter ce serait reprendre, encore et encore, les mêmes répliques, les mêmes scènes, pour en affiner la compréhension, pour en préciser l'action et en dessiner le mouvement. L'idée de répétition inclut celle du ratage, ratages successifs se justifiant dans la perspective d'un moment d'accomplissement ultérieur où, toutes difficultés dépassées et une certaine maîtrise atteinte, les interprètes pourraient donner, enfin, la représentation. En allemand, pour nommer ce travail de préparation on dit *proben*, c'est-à-dire : essayer.

Essayer une situation, essayer un phrasé, un geste, ou plutôt s'essayer soi-même dans une situation, s'essayer avec le partenaire dans la conduite d'un conflit. L'expérimentation ne vaut que dans un présent perpétuel et ne peut se défausser dans la promesse d'aucun futur. Et c'est bien à ce travail que Brecht convie le groupe des lycéens, il leur propose de s'essayer, individuellement et collectivement, dans telle ou telle situation, pour en faire l'épreuve, pour percevoir en eux-mêmes et ensemble ce que provoque cette traversée, à quels déplacements cette expérimentation les amène. Le processus a valeur en soi et ce qu'il produit n'intéresse que ceux qui y sont impliqués, il y aurait presque un contresens à prétendre en montrer quelque chose en public. Dans sa radicalité, la proposition du théâtre didactique est donc à la fois une sortie physique du bâtiment théâtre, autant qu'un abandon de son principe élémentaire autour duquel s'organise toute son économie : la représentation. Et c'est parce que les lycéens sont placés dans une telle configuration, et qu'ils ne se figurent plus être les interprètes d'une pièce à représenter, qu'ils peuvent se prendre au jeu, critiquer le déroulement de l'action et proposer à leur tour une autre réponse possible à la situation que Brecht met en forme dans *Celui dit non*.

CHAPITRE 2. LES DRAMATURGIES DE L'EXPLICITE

Le second trait que nous pouvons relever comme constitutif du projet du théâtre didactique de Brecht tient à sa dramaturgie propre que nous pourrions qualifier « d'explicite ». Sortir de l'édifice du théâtre pour aller à la rencontre de ceux qui n'y viennent pas, prétendre avoir quelque chose à dire au public qui ait une quelconque valeur dans une perspective émancipatrice, veut dire que cette prise de parole s'affirme dans une conscience aiguë de sa responsabilité. Elle ne saurait apporter la confusion mais, au contraire, se doit de participer d'un éclaircissement des situations du réel dans lesquelles les destins sont engagés.

> La scène commença d'exercer une action pédagogique. Le pétrole, l'inflation, la guerre, les luttes sociales, la famille, la religion, le blé, le commerce des bêtes de boucherie, devinrent des objets de la représentation théâtrale. Des chœurs expliquèrent au spectateur des faits qu'il ignorait. Des films présentèrent des montages sur des processus qui s'étaient déroulés partout dans le monde. Des projections fournirent un matériel statistique. Le « dessous des cartes » passant ainsi au premier plan, les actions des hommes se trouvèrent soumises à la critique. Et il apparut des actions justes et d'autres erronées, des hommes qui savaient ce qu'ils faisaient et d'autres qui ne le savaient pas. Le théâtre devint l'affaire de philosophes, mais de philosophes qui souhaitaient transformer le monde et pas seulement l'expliquer. Donc on philosopha, donc on enseigna[171].

Cette dramaturgie de l'explicite chez Brecht articule ensemble trois niveaux : le premier niveau est celui des faits, il faut savoir de quoi l'on parle et donc documenter le sujet, c'est ce qu'il nomme lui-même « le rapport » ou « l'enquête » ; le second niveau est celui de la fable, une illustration par l'exemple de la situation traitée ; le troisième, celui de la délibération qui vise une prise de décision. Ces trois niveaux ne sont pas étagés ni traversés dans une continuité, et comme la narration d'une fable peut être introduite ou conclue par sa morale, de même la délibération peut précéder, conclure ou interrompre en plusieurs moments la fable ou l'enquête. C'est la nature hétérogène de ces trois niveaux qui va permettre les interruptions brusques dans le passage d'un niveau à l'autre, de façon à ce que la situation conflictuelle dans laquelle les parties sont aux prises soit montrée comme un processus et non pas comme un état de faits ; processus dont on pourrait, à certains moments, interrompre le cours pour en repenser la nécessité, inverser la logique et ouvrir à

[171] BRECHT Bertolt, *Théâtre épique, théâtre dialectique*, Paris, L'Arche, 1999, p. 218

de nouvelles configurations. Ce caractère hétérogène de la partition est renforcé, nous l'avons déjà noté, par le recours à des matériaux et des registres les plus divers (documents, projections, sketches, chœurs, etc.) qui démultiplient au total le jeu des collages et des montages.

1. Le principe de l'enquête

À la différence de l'enquête judiciaire qui cherche à établir la véracité de faits antérieurs, l'enquête d'étude est prospective, elle se propose comme le dispositif d'analyse d'un sujet, d'ouverture d'une question. L'enquête, par définition, n'est pas fictive, elle s'intéresse à des faits bien réels constitutifs du présent, elle traite de questions qui touchent à l'intérêt général et, en cela, elle est un exercice civique. Pour qu'il y ait enquête, il faut d'abord qu'elle soit demandée, c'est-à-dire qu'une personne, ou qu'un groupe de personnes, formalise le constat d'un problème à examiner. Ce problème n'existait pas dans le passé, ou bien préexistait dans un mode mineur, et des circonstances récentes, modifiant une situation, en révèlent la nature injuste. Prenant conscience du problème, un groupe demande à la communauté de considérer ce dérèglement pour voir quelle adaptation de comportement, individuel et collectif, il conviendrait d'adopter. Le temps de l'enquête consiste donc à poser le sujet d'une réflexion collective, à le documenter, pour mettre en évidence les causes et les effets dans le changement d'une situation, à identifier les intérêts concurrents qui s'y révèlent et, enfin, à mettre en évidence en quoi ce changement d'un ordre ancien provoque-t-il un déséquilibre préjudiciable pour tout ou partie de la communauté. Il s'agit de réunir des documents de toutes natures, susceptibles de donner une vision précise et concrète de la complexité du sujet (données factuelles, statistiques, archives, témoignages, enregistrements - photos, films, interviews, etc.). Cette documentation du sujet est l'affaire de tous et les informations mises en lumière sont partagées par tous.

2. La fable comme appareil

Le pendant de cette recherche documentaire consiste pour Brecht à transposer les termes de la situation réelle dans une fable qui aura la vertu d'en caractériser le principe ou, pour reprendre le terme de Günther Anders, d'en faire « un appareil ». Dans son roman dialogué *La Catacombe de Molussie*[172], rédigé dans une première version dès 1932, Anders traite de la survie et de la vérité dans les cachots du fascisme. Lui-même et sa femme Hannah Arendt fuiront l'Allemagne nazie en mars 1933, peu après l'incendie du Reichstag et son enchaînement fatal de conséquences. En exil à Paris, Anders reprendra fiévreusement l'écriture du livre pour une seconde version qui triple de volume.

Précipité sans procès ni chef d'accusation au fond du dédale des cachots de Molussie, le jeune Yégussa rencontre le vieil Olo, incarcéré à perpétuité. De nuits en jours, s'engage entre eux un dialogue d'initiation. Ici, dans ce monde d'en-dessous, les forces nécessaires à la survie ne sauraient s'épuiser dans le vain espoir d'une évasion pas plus que dans le rêve d'un renversement immédiat de l'ordre fasciste Molussien. Les détenus s'interrogent sur la

[172] ANDERS Günther, *La Catacombe de Molussie*, trad. A. Ellenberger, P. Wilhelm, C. David, Paris, Éditions L'Échapée, 2021

transmission de leur expérience et la possible subversion de la dictature qu'ils subissent. D'un dialogue à l'autre, le vieil Olo se propose de transmettre au jeune Yégussa les armes d'une pensée de résistance. Au cours d'un entretien, Olo apprend à Yégussa à fabriquer des fables à partir de sa propre expérience. À la demande d'Olo, Yégussa raconte un souvenir familial.

> Olo et Yegussa discutent de quelques secrets de l'art poétique.
>
> Olo avait écouté l'histoire de Yegussa sans l'interrompre une seule fois. « Cette histoire m'inquiète », finit-il par dire.
>
> Yegussa prit cela comme un compliment : « Je savais bien que c'était une bonne histoire. »
>
> « Là est toute la question », répondit Olo, « pourquoi l'inquiétude serait-elle une bonne chose ? »
>
> Yegussa était un peu blessé. Il trouvait que son histoire était sensationnelle.
>
> « Cela peut même être un mauvais signe, » poursuivit Olo, « une bonne fable n'inquiète pas. Quand elle est terminée, on sait ce qu'elle signifie et ce qu'on doit en faire. Mais ton histoire – que signifie-t-elle ? »
>
> « Alors là, tu m'en demandes trop », bouda Yegussa, « c'est une histoire vraie. »
>
> Cela n'intéressait pas Olo le moins du monde.
>
> « Et pourquoi t'inquiète-t-elle autant ? »
>
> « Je ne peux pas le dire exactement : parce qu'elle a plus ou moins l'air de vouloir indiquer quelque chose ; et parce que nous n'arrivons pas à répondre de façon univoque quand nous nous demandons ce qu'elle signifie. Soit elle se fait passer pour une autre qu'elle est, soit elle est encore très jeune, elle n'a pas encore fini de grandir et elle est seulement sur le chemin au bout duquel elle signifiera quelque chose de déterminé. »
>
> « Sur le chemin ? »
>
> « Je l'espère », dit Olo. « Elle va peut-être s'accentuer et se poser après trois ou quatre générations d'agents de transmission, se délester de certains passages pour les remplacer par d'autres univoques[173]. »

Olo reprend le récit de Yagussa, le fait passer à la troisième personne, il lui fait subir une série de remaniements successifs destinés à le dépouiller d'éléments contingents, progressivement le récit se complète, gagne en cohérence et devient « fable ».

Pour mériter d'être incluse dans les histoires qui se transmettent et servir l'humanité à se libérer du joug de l'oppression, la fable doit être utile et transportable. Il faut que son sens soit lisible et ne suscite pas d'interrogation « une bonne fable n'inquiète pas, quand elle est terminée, on sait ce qu'elle signifie et ce qu'on doit faire ». À travers ce dialogue, Anders désavoue, de façon assez claire, une certaine littérature qui lui est contemporaine, une littérature dont l'utilité, pour la *praxis*, est hypothéquée par son refus d'une signification dont on pourrait se saisir.

Par ailleurs, la fable se prête particulièrement à l'exagération, qu'Anders pratique aussi bien dans ses récits théoriques que dans ses fictions, comme technique de déformation nécessaire pour contrebalancer le refoulement et faire apparaître la vérité.

[173] ANDERS Günther, *op. cit.,* p. 138

> La fable est un microscope qui modifie tout ce qu'il montre et qui présente de fausses dimensions. Où est-il écrit que notre œil humain voit les bonnes dimensions des choses ? Vois-tu les bactéries à leur juste dimension quand tu les regardes à l'œil nu ? À la dimension qui correspond à leur importance ? C'est à travers un microscope que tu les vois bien. »
>
> Yegussa n'avait jamais réfléchi à cela. « Tu dirais alors que le microscope ne modifie pas et ne déforme pas la réalité ? »
>
> « C'est avant tout l'œil démuni qui modifie et déforme », répondit Olo. « Il déforme le danger réel des bactéries et constitue un obstacle dans le combat réel que l'on mène contre elles. L'appareil transforme cette situation : il rectifie et rend visiblement atteignable ce que nous voulons concrètement combattre. »
>
> « Est-ce encore une fable ? » demanda Yegussa.
>
> « C'est la définition de la fable », conclut Olo. « Car les fable ne sont pas des images, ce sont des appareils[174]».

Par bien des aspects, ce roman initiatique d'Anders croise, et à la même époque, le projet du théâtre didactique de Brecht : même souci d'une production artistique engagée dans les luttes politiques de son temps, même urgence à se faire pédagogue et par là, même exigence de clarté, même recours au montage et effets de ruptures. Ainsi, Anders s'autorise en permanence à s'extraire du réalisme narratif quand par exemple Olo, afin de donner couleurs et vivacité aux métaphores de son enseignement, convoque un trio de personnages tout droit sorti de l'univers des cabarets munichois qui vient expliciter, sous forme de sketches burlesques, la dialectique de sa pensée. Ce trio n'est pas sans rappeler le numéro dans *L'importance d'être d'accord* où, l'un après l'autre, les clowns scient les membres de monsieur Schmidt pour le soulager de son mal.

Certainement, plus que tout autre, cette période de crise politique aiguë au tournant des années 1930 appelle-t-elle les artistes à se mobiliser en acte, dans un sursaut qui se donne pour exigence d'extraire leur production des limbes de l'équivoque, au risque de quitter le domaine de l'art pour se convertir tout entier à la lutte. *La Fable du misérable Basik* racontée par Olo illustre parfaitement cet impératif de fabrication et de préservation d'un sens explicite dans ces temps troubles où « seul celui qui mentait était écouté[175] » : pour ceux de la Catacombe, et au nombre desquels Anders se compte, faire de toute fable « un appareil » utilisable est le dernier geste de résistance. Basik le déclassé, après avoir tout perdu, s'accroche follement au dernier objet qu'il possède : une cruche fêlée devenue strictement inutile. Devant les questions d'une de ses connaissances rencontrée dans la rue qui lui demande ce qu'il fait avec cette cruche fêlée, Basik convient qu'il ne peut ni la jeter, ni la vendre, ni s'en servir, ni même l'offrir, « Pauvre homme », dit l'ami, « tu vas être obligé de continuer à la trimbaler. » Devant les difficultés de Yegussa à saisir le sens de l'image, Olo finira par livrer lui-même la leçon qu'il faut en tirer : « Pour que tu apprennes que l'on ne *possède* pas ce qu'on ne peut pas utiliser.[176]»

[174] ANDERS Günther, *op. cit.,* p. 147
[175] *Ibid*., p. 49
[176] *Ibid*., p. 148

3. Dramaturgie de la délibération

Le troisième niveau de cette dramaturgie de l'explicite dans la construction des pièces didactiques de Brecht est celui de la délibération. Les faits sont établis, la situation est caractérisée dans une fiction qui en montre les rouages, les idées elles-mêmes se dessinent en figures, reste encore à extraire de tout ce matériau la parole qui, au final, pourra s'énoncer en décision d'agir.

Le théâtre didactique, s'il prétend participer d'une lutte pour l'émancipation en se proposant comme un dispositif d'apprentissage à l'usage de tout un chacun, n'est pas pour autant un théâtre d'agitation politique, il ne produit pas de slogan, n'indique pas une marche à suivre, bref, il ne prétend pas résoudre les questions qu'il soulève dans tel ou tel de ses scénarii. Et il ne saurait en être autrement à moins de perdre pied et de basculer dans une propagande idéologique. Son principe élémentaire ne cherche pas à créer l'adhésion à une doctrine mais à éveiller les facultés critiques des participants par l'analyse des situations, proposées comme toujours réversibles.

Ce mouvement d'oscillation de la pensée entre des pôles tenus en opposition est d'abord généré par la construction en symétrie des deux premiers diptyques de la série : *Le Vol au-dessus de l'océan, L'Importance d'être d'accord* et *Celui qui dit oui - Celui qui dit non*. Dans un cas comme dans l'autre, ce jeu de réversibilité ne tranche pas en faveur d'une hypothèse qui serait présentée comme la bonne quand sa valeur inversée serait dévaluée. Le rapport sur l'épopée héroïque du couple homme-machine, vainqueur de la traversée de l'océan Atlantique, est réellement un chant choral qui célèbre, dans cet événement, l'entrée de la civilisation dans une ère nouvelle où le progrès technique est la promesse d'un monde meilleur que l'homme ingénieux est capable de construire de son intelligence et de ses mains. La pièce est une partition pour un opéra à chanter par « tout un chacun », un appel à incorporer le chœur des aviateurs, comme si les milliers de spectateurs enthousiastes venus accueillir l'aviateur pour son atterrissage au Bourget le soir du 21 mai 1927, portaient d'une seule voix cette espérance. La seconde pièce *L'Importance d'être d'accord*, prend pour événement de départ le crash des aviateurs mais elle n'invalide pas, pour autant, un si bel enthousiasme, elle le relativise. À côté de la carcasse fumante de leur avion, les aviateurs doivent maintenant répondre au chœur de la foule, qui les questionne plutôt que de se précipiter à leur porter secours, sur ce qu'ils ont prétendu faire en volant « toujours plus vite, toujours plus haut[177] » : ont-ils agi pour le bien de la société ou seulement pour leur propre gloire ? L'enquête se transforme en procès du progrès technique, non pas sur la question de la validité du progrès en soi, mais sur la question de savoir s'il reste attaché à un progrès social, c'est-à-dire, bénéfique à tous. La première pièce nous apparaît comme une célébration du génie humain, la seconde, comme un appel à notre vigilance. Et maintenant que nous avons dompté les éléments naturels, quelle fin assignerons-nous à notre puissance, quelles limites poserons-nous à notre ambition ? Brecht n'apporte pas de réponse, ne dicte pas une feuille de route pour les générations, il laisse le spectateur, ou l'auditeur, seul finalement devant l'ultime opération du processus d'apprentissage qui demande de lui qu'il prenne une décision et engage sa vie en actes parmi ses semblables.

[177] BRECHT Bertolt, *L'Importance d'être d'accord*, *op. cit.*, p. 174

Dans le second diptyque *Celui qui dit oui - Celui qui dit non*, l'opération de renversement des points de vues d'une pièce à l'autre n'est pas une simple contre-proposition s'exprimant au nom du libre arbitre : on pourrait répondre « oui » ; ou bien, on pourrait répondre « non ». Malgré tout, Brecht ne conserve pas exactement les conditions qui organisent les deux scénarii. La situation est telle dans le premier que le « oui » l'emporte assez naturellement, et la situation initiale est suffisamment modifiée pour qu'il paraisse tout de même fondé que le « non » s'impose dans le second.

Dans la première pièce, les circonstances dans lesquelles l'action se déroule sont dramatisées. Les habitants d'un village d'une haute vallée en montagne subissent une épidémie. Coupés du monde, ils doivent organiser par eux-mêmes le moyen de se porter secours. La scène d'ouverture nous montre une femme, vieillie avant l'âge et rongée par la fièvre, faire ses adieux à son fils adolescent qui se prépare à partir, avec d'autres jeunes gens et sous la conduite de l'instituteur, pour une expédition qui tentera de rejoindre la ville d'où ils pourront rapporter des remèdes pour tous. Le fils promet qu'ils réussiront et qu'elle sera sauvée. Plus tard, au milieu du chemin des falaises, le jeune héros est trop faible pour continuer et nul ne peut le porter pour traverser la passe dangereuse. L'instituteur rappelle alors une antique coutume de la haute vallée qui veut que quand l'un est faible et qu'on ne peut l'aider, il accepte d'être abandonné à son sort pour que le groupe poursuive la traversée. Le héros accepte de se conformer à l'antique coutume, il reste seul, promis à une mort certaine, tandis que le groupe poursuit l'expédition qui rapportera les remèdes. Dans le second scénario, les circonstances dramatiques de l'épidémie sont effacées, il ne s'agit plus d'entreprendre une expédition dangereuse pour sauver les vies de tout un village, mais seulement d'une randonnée en montagne sous la conduite de l'instituteur.

Même décor du chemin des falaises, même défaillance du héros, même impossibilité de le porter pour traverser la passe dangereuse, même discours de l'instituteur qui rappelle la coutume ancienne qui veut que l'on abandonne dans la montagne celui qui, devenu trop faible, met en péril la réussite d'une expédition. Le refus du héros d'accepter son sacrifice se justifie ici tout autrement : alors que dans le premier cas, c'est le sauvetage de toute une communauté qui était en jeu, dont la vie de sa propre mère, dans le second, il s'agit juste de se conformer au « Grand usage ». Le héros argumente et convainc ses condisciples, contre l'avis de l'instituteur, qu'il est juste de refuser de se conformer à une tradition quand elle dicte des actes contraires à ce dont nous avons réellement besoin et que, ce dont leur groupe a maintenant besoin, c'est de faire demi-tour pour retourner au village, ensemble, « nul plus lâche que son voisin[178] ». C'est l'instituteur qui est mis en minorité, non pas abandonné seul dans la montagne, mais abandonné à ses vieilles coutumes auxquelles tous tournent le dos. Accepter son propre sacrifice/refuser de se soumettre à un « Grand usage » aveugle : les deux attitudes apparaissent l'une et l'autre comme les réponses justes aux circonstances de chacune des situations. Il ne s'agit pas de se soumettre ou de se révolter en soi, c'est une bonne compréhension de la situation qui dicte le comportement juste. Chaque situation qui se présente est nouvelle par essence, ce que nous devons apprendre, c'est à déchiffrer les agencements qui la sous-tendent de façon à pouvoir y répondre au plus juste de ce qu'elle exige de nous en toute responsabilité, libre de tout égoïsme ou soumission à un ordre moral. On voit bien dans ce second diptyque à quel point ce n'est pas l'une ou l'autre des deux pièces qui produit, à elle seule, un sens dont on pourrait faire usage, mais que c'est bien dans l'articulation des deux propositions, contraires, que quelque chose se manifeste d'où l'on pourra tirer un enseignement.

[178] BRECHT Bertolt, *Celui qui dit non*, *op. cit*., p. 208

4. La dramaturgie du procès

Un autre dispositif de mise en mouvement dialectique consiste pour Brecht à tenir en tension deux registres hétérogènes par nature : la fable et sa mise en délibération ; soit, une action et sa suspension par l'ouverture d'un espace réflexif pour faire retour sur le jeu des causes et des effets qui s'y nouent afin de pouvoir y lire, à un autre niveau de signification, ce qui s'écrit là. C'est le cadre du procès qui s'offre comme cet espace réflexif et interprétatif de l'action.

Le passage du niveau narratif à celui de la délibération est l'équivalent de la saute du récit à la maxime morale dans une fable, maxime que l'on doit retenir en ce qu'elle condense un précepte dont le récit n'est qu'une illustration. À cette différence près que la morale d'une fable est un énoncé fermé qui nomme clairement le contenu de la leçon ; de son côté, le dispositif du procès extrait une problématique d'une narration qui, si elle semble se résoudre dans une sentence rendue, demeure le lieu d'un questionnement qui reste ouvert.

La première remarque que nous pouvons faire, c'est que le procès est un espace de délibération collective. Un acte a été commis qui met en cause le fonctionnement de la société en ce qu'il touche l'un de ses membres ou ses lois d'organisation générale, et c'est collectivement que la société se doit de le considérer et d'y répondre.

Pour bien comprendre en quoi le temps du procès, comme cadre délibératif, peut intéresser Brecht, il faut revenir d'abord sur ses différentes configurations possibles. Le modèle du procès judiciaire renvoie à deux cas : dans un cas, les débats cherchent à établir la réalité des faits et, éventuellement, à comprendre l'enchaînement des causes qui ont pu conduire à l'acte ; dans l'autre, les faits étant reconnus, les débats portent uniquement sur leurs motivations. De là, deux options : soit le prévenu fait amende honorable en reconnaissant sa faute et cherche le pardon afin de pouvoir réintégrer le groupe social, quitte à payer, pour prix de sa réintégration, la peine exigée ; soit le prévenu assume son acte et la subversion qu'il exprime. Dans ce dernier cas, il ne cherche nullement à minimiser son opposition à l'ordre établi, au contraire, il en revendique la radicalité et les débats mettent à jour un conflit entre deux idéologies irréconciliables. Dans ce conflit de valeurs, le temps du procès est celui d'une parole qui, pour l'une et l'autre des deux parties, se doit de produire son ultime conviction. Pour l'accusé, c'est une tribune de laquelle, en faisant valoir les raisons de sa résistance et de sa lutte, il tente d'éveiller les consciences de ceux qui, au sein de la communauté, pourraient rallier sa lutte. Condamné par le groupe qu'il défie, il subit la sentence en héros d'une cause qui lui survit. L'usage que Brecht fait de la délibération judiciaire navigue entre ces différentes configurations selon que les personnages ont, plus ou moins, une conscience lucide des motivations de leurs actes et de ce qui les traverse. L'enjeu de la délibération sera justement d'en éclaircir les raisons aux yeux de tous.

C'est d'abord avec *La Décision* que le principe du procès est expérimenté, procès à huis clos au sein d'un groupuscule révolutionnaire mais qui suit tout de même une ordonnance repérable. Quatre agitateurs politiques venus de Moscou, une femme et trois hommes, rendent compte de leur action au retour d'une mission en territoire chinois où ils étaient envoyés pour apporter l'enseignement des classiques, l'abc du communisme et aider les comités révolutionnaires à se constituer. Du Chœur de contrôle qui enregistre leur compte rendu, ils requièrent un jugement pour la mort d'un camarade qu'ils ont eux-mêmes fusillé

et jeté dans une fosse à chaux. Afin de pouvoir émettre un jugement, le Chœur leur demande de montrer comment et pourquoi ces actes ont été commis. Les quatre agitateurs montrent, en rejouant différentes situations, en prenant et échangeant différents rôles, comment un jeune camarade s'est joint à eux à la frontière pour les accompagner en territoire chinois, et quelles erreurs il a commises, à plusieurs reprises, qui mettaient en péril leur mission.

La structure dramatique est construite sur une combinaison de quatre modes bien distincts :

- l'illustration narrative : les quatre agitateurs rejouent les moments-clés du récit et où l'on voit quelles erreurs d'appréciation et de comportement sont commises par le jeune camarade ;
- le dialogue réflexif : le Chœur questionne la nature des erreurs et valide l'analyse qu'en ont fait les quatre agitateurs ;
- l'éloge : le Chœur réaffirme des points de théorie et d'idéologie ;
- le song : les personnages expriment dans un chant, éventuellement choral, le point de vue qui est le leur et la compréhension qu'ils ont de leur propre situation.

Les fautes que commet le jeune camarade qui mettent en péril la réussite de la mission, et jusqu'à la possibilité même de préparer une révolution, ont en commun d'être fondées sur une erreur d'appréciation quant au comportement à adopter dans telle ou telle situation. D'une façon générale, le jeune camarade réagit en empathie à la souffrance des opprimés ce qui le conduit à commettre, seul, des actes impulsifs en réaction immédiate aux situations dans lesquelles il est impliqué, disons dictés par la pitié et la compassion, en perdant de vue ce que pourrait être une action concertée et planifiée, repoussée dans le temps, certes, mais autrement plus assurée pour évaluer le moment, le moyen d'intervenir. Par ailleurs, en se déclarant par ses actes et ses propos, il se dénonce comme agitateur aux yeux de tous quand c'est la clandestinité qui assure au groupe une certaine sécurité. De situations nouvelles en situations nouvelles, il n'apprend pas de ses erreurs, au contraire, il prétend déclencher l'action tout de suite et sans délai car, dit-il « je vois de mes yeux que la misère ne peut attendre[179] ». Finalement, démasqués comme provocateurs étrangers, poursuivis par les milices, c'est tout le groupe qui doit fuir loin de la ville. Ne pouvant ni faire passer la frontière au jeune camarade, ni le laisser derrière eux se faire prendre et identifier, ce qui découvrirait toute l'organisation, le groupe décide de l'exécuter avec son propre consentement, avant de retourner où le devoir les appelle.

Dès la scène d'ouverture, le groupe des agitateurs annonce l'exécution du jeune camarade au Chœur de contrôle qui les accueille à leur retour. Non seulement ils plaident coupables mais, loin de cacher cet acte peu glorieux, ils demandent spontanément à être jugés par le Chœur, par la collectivité. Un acte grave a été commis pour la défense des intérêts du collectif, le groupe des agitateurs a pris sur lui cette souillure, c'est maintenant le collectif qui doit, soit les laver en faisant sienne la décision qu'ils ont prise en partageant la responsabilité de cet acte, soit les tenir pour infâmes en récusant la justesse de cette décision.

[179] BRECHT Bertolt, *La Décision*, *op. cit.*, p. 230

Au cours du récit que font les agitateurs, le Chœur de contrôle fait cette réflexion : « Déjà nous ne vous écoutons plus pour vous juger, mais pour apprendre.[180] » Et ce qui est à apprendre ici, c'est bien de savoir faire la part des choses entre une réaction impulsive, dictée par la pitié, c'est-à-dire aveuglée par les passions, et une action réfléchie, résultante d'une analyse critique de la situation replacée dans un contexte élargi. La part des choses, entre un désir d'action individuelle immédiate et une action concertée collectivement. Mais acquérir cette capacité à se déprendre d'une impulsion passionnelle, fût-elle juste et dictée par de nobles sentiments, pour tenter de comprendre, plus objectivement, le jeu des causes et des effets qui sous-tendent toute situation dans le réel afin de pouvoir agir en toute conscience plutôt que d'être agi, demande un peu de méthode. Pour Brecht, la méthode d'analyse critique du réel qui projette sa transformation, c'est la dialectique marxiste. De même, produire une fiction dont on puisse tirer au clair le conflit des idées qui l'anime, demande d'avoir recours aux procédés d'une dramaturgie réglée. Pour Brecht, cette dramaturgie nouvelle, adéquate aux exigences du travail d'élucidation de toute situation et d'éveil des consciences, c'est le théâtre didactique dont le dispositif du procès apparaît ici comme la proposition la plus efficiente.

5. Principe de l'interruption

La structure dramatique de *La Décision*, organise doublement le suspens de l'action. Le cadre général est tout entier construit sur l'alternance des séquences de dialogues entre le *Chœur de contrôle* et le groupe des agitateurs et des séquences où les agitateurs reproduisent les conversations qu'ils ont eues avec le jeune camarade. Chaque conversation reproduite, qui constituent toutes ensemble la trame de l'histoire, est détachée d'une continuité narrative. Il s'agit à chaque fois de mettre en évidence un comportement dans un effet d'arrêt sur image. Et avant de passer au récit de l'action suivante, un temps est pris de dialogue avec le Chœur de contrôle pour mettre en question un tel comportement et l'évaluer à l'aune des enseignements de l'abc du communisme. Dans l'action, le groupe a dû prendre, moment après moment, des décisions, elles sont maintenant réexaminées et validées une par une par le Chœur. Dans cet examen, apparaissent nettement les raisons pour lesquelles le comportement du jeune militant est jugé inapproprié et par le groupe des agitateurs et par le Chœur de contrôle.

Au second niveau, dans le récit du groupe des agitateurs, les conversations reproduites montrent, elles aussi, une articulation entre une mise en situation dans le temps de l'action, où les uns et les autres rejouent le rôle de tel ou tel protagoniste, et un temps pris de discussion avec le jeune camarade pour l'amener à réfléchir aux options qu'il prend en adoptant un tel comportement et, par défaut, ce qu'il ne fait pas et qui, pourtant, serait préférable. Le suspens de l'action, au profit d'une délibération, se réitère donc au niveau des situations soumises à notre examen. Ce redoublement se veut la garantie d'une démarche méthodique et minutieuse. Cette précaution de précision et d'exactitude est conforme au projet d'ensemble et annonce, avec le théâtre didactique, l'impulsion du nouveau théâtre de l'ère scientifique.

Le principe d'une interruption de l'action au profit du débat n'est pas le propre du seul théâtre didactique. D'une façon générale l'ensemble du théâtre classique est fondé sur cette alternance entre une action accomplie et un temps pris pour en tirer les conséquences, ou

[180] *Ibid.*, p. 227

entre une délibération qui examine les possibles d'une action à entreprendre et un passage à l'acte. Et en cela, le théâtre classique européen est conforme à son modèle grec antique où les scènes dites d'*agôn* tiennent une place centrale dans les structures dramatiques. Le moment d'un *agôn* est tout à fait identifiable dans le corps du texte d'une tragédie ou d'une comédie, la progression narrative s'interrompt, le rythme des répliques change, les longs développements cèdent la place à un échange serré de répliques brèves dans lequel le protagoniste et le deutéragoniste s'opposent frontalement, thèse contre thèse. L'archétype d'une scène d'*agôn* est la confrontation entre Antigone et Créon dans l'*Antigone* de Sophocle. Après les scènes de délibération entre les deux sœurs, Ismène et Antigone, pour savoir s'il faut, ou pas, enfreindre l'interdit formel de Créon de faire offrande des libations funéraires à la dépouille de leur frère Polynice ; après le récit du garde qui rapporte l'acte commis, Antigone est présentée mains liées devant le roi Créon pour répondre de sa transgression. Le dialogue entre Antigone et Créon marque le point d'acmé de la pièce. Deux raisons irréductibles l'une à l'autre s'opposent : les lois de la cité, dont le roi est garant, qui veulent que le cadavre de celui qui porta la guerre contre sa propre cité, le traître, soit abandonné sans sépulture religieuse ; les lois de la piété filiale, et par-delà, de la piété tout court, qui veulent que la sœur ait compassion pour les mânes de ses deux frères morts, Étéocle et Polynice, indistinctement pour celui que la cité vénère comme un héros et pour celui dont elle veut effacer le nom. C'est un conflit entre le régime de la loi des hommes et celui de la loi divine. Dans l'*agôn*, comme dans tout conflit d'idées en général, l'issue du dialogue ne marque la victoire d'aucun des deux partis. Le conflit n'a pas pour fonction de démontrer la justesse d'un point de vue en disqualifiant son opposé, mais seulement d'en exacerber le clivage afin de les pousser l'un et l'autre à révéler leur nature.

On pourrait poser que ce qui distingue un dialogue dans l'*agôn* d'un dialogue délibératif tel que proposé dans le théâtre didactique de Brecht, c'est que, dans un cas, nous sommes dans une joute verbale quand, dans l'autre, toute volonté de persuader s'est éteinte au profit de la seule recherche d'une élucidation. Au sens premier, l'*agôn* désigne d'abord l'esprit de compétition, le terme fait partie du vocabulaire des concours sportifs et c'est par extension qu'il s'applique à la joute oratoire où il souligne la même volonté à vouloir l'emporter sur l'autre. Qu'un dialogue dans l'*agôn* ne marque pas la victoire d'une idée sur l'autre, cela se comprend dans la perspective générale de ce qu'est la nature d'une œuvre artistique, à moins qu'elle ne soit dogmatique. Pour autant, la confrontation des idées qui s'y exposent reste marquée par cette passion à vouloir persuader, persuader l'autre, persuader le chœur pris à témoin, persuader le public à qui, en définitive, tout discours s'adresse. Cette passion de la persuasion dans la confrontation se présente comme une énergie positive qui conditionnerait l'exercice de la pensée tout comme la passion de la compétition serait une énergie positive qui serait l'indispensable stimulus de la réussite.

Dans la forme délibérative du procès au contraire, nulle compétition, le but n'est pas de l'emporter sur l'autre, mais de comprendre quelque chose ensemble. La stratégie est donc plutôt de chercher à refroidir les passions qu'à les exacerber. Dans ce travail d'élucidation, des erreurs d'appréciation peuvent être commises, on peut mettre à jour de nouveaux aspects d'une question restés dans l'ombre, mais cet effort qui tend vers une saisie plus complète et objective de la complexité d'une problématique se pense toujours en progression, non en dualité.

Le dispositif du procès qu'il inaugure dans *La Décision*, Brecht y aura recours par la suite à plusieurs reprises. La quatrième pièce du répertoire didactique *L'Exception et la règle* est, elle aussi, construite sur cette combinaison d'un récit et de la convocation des

personnages à leur procès pour faire retour sur l'enchaînement des faits et gestes qui ont conduits le marchand à tuer son coolie. Là encore, la conduite de l'action se double de sa mise en examen pour tenter d'en comprendre les justifications et d'en tirer leçon.

6. Le moment d'une métamorphose

Le répertoire des pièces didactiques est succinct, huit pièces en un acte et il apparaît comme le moment pivot où l'œuvre de Brecht se réoriente radicalement. Les développements de l'intrigue, la profusion des images, l'élan poétique de la langue même sont abandonnés d'un seul coup pour faire place à une structure dramatique d'une parfaite économie dans laquelle chaque élément est pleinement justifié et où tout concourt à la clarté du sens, jusqu'à la langue, incisive, qui exige de la pensée qu'elle matérialise sa formulation en termes directement préhensibles. C'est un peu comme si Brecht installait son bureau sur la paillasse d'un laboratoire et passait son écriture au bec Bunsen de la dialectique matérialiste, il ne reste qu'un fil de fer, dégraissé de toute scorie, mais avec lequel il peut maintenant construire une petite mécanique de précision. Pour Brecht, l'élaboration de cette nouvelle dramaturgie qui se veut didactique est l'épreuve d'une métamorphose, c'est là que s'essaient les principes qui soutiendront toute l'œuvre à venir, et c'est là aussi qu'ils restent le plus lisibles.

Dans *Le Cercle de craie caucasien,* par exemple, une des grandes pièces de la maturité, on retrouve le même agencement des éléments tels qu'expérimentés dans *La Décision.* Dans le prologue, deux communautés villageoises se retrouvent pour délibérer ensemble sur l'attribution de l'exploitation agricole d'une vallée dont chacune des deux revendique le droit. Afin de mieux comprendre les enjeux de ce conflit d'intérêts, l'un des personnages propose de raconter une fable qui pourra apporter illustration et éclairage à la situation présente afin d'aider à une prise de décision ; la représentation de théâtre est donc convoquée pour se mettre au service d'une question bien réelle à traiter. La narration, à son tour, est construite en deux séquences principales « L'Histoire de Groucha » et « L'Histoire du juge Azdak » où l'on suit d'abord les tribulations de la servante Groucha, héroïne malgré elle, sauvant la vie du prince héritier que la reine, sa mère, a oublié dans sa précipitation à fuir le renversement du régime ; puis, au second acte où l'on retrouve les deux femmes, réclamant chacune leur droit à la maternité, convoquées au tribunal pour trancher leur affaire et savoir qui, de la mère biologique ou de la mère d'adoption, pourra prétendre à la garde de l'enfant. Enfin, retour à la situation initiale, où les villageois tirent ensemble enseignement de la fable et prennent une décision sur les droits d'exploitation de la vallée qui apparaît comme équitable à tous.

On retrouve bien là, à une autre échelle de développement, les principes qui soutiennent la dramaturgie du théâtre didactique : recours aux moyens du théâtre pour traiter d'une question qui intéresse les intérêts collectifs, représentation de la fable sous la conduite d'un narrateur qui en interrompt le cours à volonté pour en commenter le déroulement, procès au cours duquel les personnages sont tenus de justifier leurs actes.

Davantage qu'un répertoire d'un genre particulier, les pièces didactiques doivent donc se considérer comme le lieu d'une modélisation, au sens mathématique du terme ; modélisation de principes efficients auxquels Brecht ne cesse lui-même de revenir. Il nomme le répertoire du théâtre didactique : le théâtre de la « Grande pédagogie » pour le distinguer de l'ensemble du répertoire du théâtre épique qu'il nomme, par ailleurs, le théâtre de la

« Petite pédagogie ». Ce qualificatif de « Grande pédagogie » peut se comprendre comme indiquant une double dimension : il y a pédagogie en ce sens que les pièces didactiques se proposent comme le cadre d'un apprentissage particulier, chacune traitant d'une question circonscrite, et il y a pédagogie, en un sens élargi, quand on considère le répertoire comme une suite de modèles qui théorisent, dans l'exemple, les principes élémentaires qui seront développés à l'échelle du théâtre épique dans son ensemble. Du point de vue méthodologique, la suite des essais que constitue ce répertoire, répond à la même nécessité de clarté et de précision obtenue dans cette opération de réduction que nous avons soulignée, d'une part, pour distinguer ce sur quoi opère l'expérimentation et évaluer son effet et, d'autre part, pour en garantir la lisibilité et assurer sa transmission. Et c'est parce qu'on trouve là un abc du projet brechtien dans ses perspectives les plus larges, que ce répertoire doit, plus que tout autre, retenir notre attention comme objet d'étude.

CHAPITRE 3. UN THÉÂTRE DE LA RÉORIENTATION

1. La fable et son interruption

Dans les scénarii du théâtre didactique, c'est l'expérimentation de comportements dans des situations proposées qui fait pédagogie. Pour Brecht, ce rapport entre situation et comportement est capital. Quand Walter Benjamin commente Brecht, il dit que c'est un théâtre non pas de la fable, mais du *Gestus*, du « geste », et il définit le « geste » comme une interruption de l'action. On obtient un « geste » quand l'action s'interrompt, parce que c'est cette interruption qui ouvre la possibilité d'une bifurcation, afin qu'autre chose puisse advenir, qui sorte de « l'enchaînement du vraisemblable et du nécessaire[181] » tel qu'il constitue l'agencement de la fable aristotélicienne. C'est le surgissement d'un comportement nouveau dans cette réorientation qui a valeur de *Gestus*. Ce qui fait la fable chez Brecht, c'est essentiellement l'interruption de la fable, c'est le moment du geste, par opposition à l'enchaînement de l'action. Dans ces moments, apparaissent des possibles qui varient, contredisent ou s'opposent aux lois de la vraisemblance et de la nécessité. L'interruption crée un vide, une réserve, pour laisser place à la naissance d'un hasard, ou d'une invraisemblance, et ce hasard et cette invraisemblance sont proprement la marque de l'histoire qui vient ponctuer, en quelque sorte, la fiction qu'est la fable. Ouverture à l'histoire, car ce qui se joue dans cette interruption, ce n'est pas simplement une réorientation de la fable dans la fable, c'est aussi l'irruption d'un réel dont le spectateur est porteur. Car c'est le spectateur qui est porteur du réel, le théâtre, lui, ne produit que des fables, l'art ne produit que des fables. Ce moment de l'interruption, c'est le moment de l'intervention hypothétique du spectateur qui, ou bien va s'abandonner à son émotion, ou bien va tenter de la reprendre en main pour l'appliquer pratiquement dans son réel à lui.

La narration, selon le théâtre épique, ne serait donc pas une narration processuelle qui va, pas à pas, du commencement jusqu'à la fin en passant par le milieu sans interruption. Ce qui fait la narration au sens du théâtre épique, c'est sa discontinuité. Et c'est une nouvelle conception de la narration qui se fait jour à ce moment-là et qui se veut en rupture avec la conception de la narration qui prévalait encore au début du XXe siècle et dont Thomas Mann représente, aux yeux de Brecht et de Benjamin, le dernier représentant anachronique, lui qui

[181] ARISTOTE, *La Poétique* (1450b28-34), trad. Pierre Destrée, Paris, GF Flammarion, p. 109

procède transitionnellement, d'un fait à l'autre, sans rupture, et joue à travers ce continuum, sur l'identification du lecteur à l'œuvre.

2. Questions de vocabulaire avec Philippe Ivernel

À travers les nombreuses conversations que j'ai pu avoir avec Philippe Ivernel, il m'a indiqué les repères qui m'ont permis d'appréhender les articulations principales de la pensée brechtienne. À ce stade de notre recherche, il est utile de faire retour, avec lui, sur les termes par lesquels Brecht tente de nommer ce qui se joue, dans le moment de cette interruption de la fable, et ce qu'il en attend.

Le terme central de « distanciation » chez Brecht est étroitement lié à la question de l'interruption de la fable dramatique. Philippe Ivernel fait remarquer que le terme de « distanciation », qui a été adopté en France, ne se trouve quasiment jamais chez Brecht.

Au tout début, quand il écrit *Baal* on trouve *Abstand* c'est-à-dire « écart ». Brecht dit, dans ses notes sur *Baal*, qu'il a veillé à ce que les effets idéologiques produits par *Baal* ne viennent pas envelopper la salle. Et donc, il faut veiller à ce qu'un écart subsiste entre ces effets idéologiques et le spectateur.

On trouve ensuite le mot *Distantz*. Lorsque Brecht fait l'éloge d'Hélène Weigel apparaissant dans *Œdipe* : au lieu de pleurer comme une bonne domestique avec toute la maison d'Œdipe, elle le fait *mit Distantz*.

Et puis, on trouve le terme *Entfernung*, « éloignement ». La « mise au loin » est une autre forme de distance. Cela dit, « éloignement » et « distance » n'ont pas tout à fait le même sens, parce que « distance » est en quelque sorte statique, tandis que la notion d'éloignement est un processus qui n'exclut pas non plus le rapprochement. La distance se crée aussi bien par le rapprochement que par l'éloignement. Si on estime que la distance se conquiert avec le télescope - on regarde l'humanité, la vie des hommes avec le télescope - elle se conquiert aussi avec le microscope. Le microscope n'est pas moins distanciant que le télescope. Brecht oppose une dramaturgie de type P, en planétarium, où les mouvements des étoiles sont reconstitués schématiquement mais fidèlement dans leur trajectoire, à une dramaturgie de type C, en carrousel, un théâtre de chevaux de bois qui tournent sans cesse en rond et qui donnent le vertige, le vertige des émotions[182]. Avec le théâtre du planétarium, c'est l'astrophysique, dont l'instrument est le télescope, qui est à la base de la scientificité de Brecht, mais c'est aussi la science atomique, dont l'appareil est le microscope, puisque l'époque de Brecht connaît bien sûr l'atome. Que l'on fasse appel à l'astrophysique d'un côté, c'est-à-dire à une vision élargie de l'humanité depuis ses origines, ou à l'atomisme, pour déchiffrer cette agitation de particules qui constituent l'individu, nous ne pouvons tenter de comprendre et de réguler les comportements humains dans une science mécanique à la Newton. Dans tous les cas, la notion d'éloignement doit être complétée par celle de rapprochement, dont ne rend pas compte le terme français de « distanciation ».

Ensuite, *Entfernung*, « éloignement » a été remplacé par *Entfrendung* emprunté au vocabulaire hégélien. Lorsque l'esprit entre dans la temporalité, il est *Entfrendet*, il devient étranger à lui-même. Le vocabulaire hégélien fait donc son irruption dans le développement du terme de « distanciation » auquel répond ensuite le mot de *Verfremdung*, le fait de rendre étranger ce qui est étranger à soi-même. Dans la mesure où l'on estime que la

[182] BRECHT Bertolt, *Écrits sur le théâtre*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », p. 683-688

société peut être aliénée, ce que veut dire *Entfrendet*, *Verfremdung* serait le processus inverse, c'est-à-dire « éloigner ce qui nous aliène ». On aurait donc un « effet de désaliénation », mais la formule est évidemment difficile à tolérer parce qu'elle est lourde. Ce serait cela le *Verfremdung effect*.

Un autre terme vient compléter ce petit lexique élémentaire, c'est celui de *Eingreifen* dont Philippe Ivernel propose une traduction éclairante dans les *Écrits sur la politique et la société*[183]. *Greifen* c'est « saisir, attraper » qui a donné en français le mot « griffe » ; *Eingreifen*, c'est, littéralement « mettre sa griffe sur ». Et dans l'usage qu'il fait du terme, Brecht lui donne le sens de « l'intervention sur », ou, plus précisément « la pensée intervenante sur », par opposition à un autre type de pensée qui serait la pensée flottant librement *Frei scheben*, « la pensée en surplomb, flottant librement ».

L'ensemble de ces termes crée une constellation de sens qui, même si elle se constitue dans une certaine chronologie, existe dans une simultanéité pour tenter de cerner le processus d'apparition de l'insolite à partir de ce que l'on croit être le naturel. Pour autant, cette possible « désaliénation » ne nous rendrait pas à une nature première qui serait programmée. Elle ne nous fait pas revenir, par exemple, à une humanité rousseauiste. L'insolite nous fait revenir, non pas à une certaine anthropologie dont Rousseau pourrait être porteur, mais à une ouverture sur l'histoire : l'insolite, c'est la possibilité d'un commencement de l'histoire. Et c'est en ceci que le projet brechtien s'inscrit de manière générale dans la philosophie marxiste de l'histoire. L'horizon d'une société sans classes, c'est une société dont l'histoire serait donnée à construire, tandis que la société de classes, c'est une histoire à détruire et à dépasser.

3. Brecht, un théâtre anti-aristotélicien

Pour Brecht, ce protocole d'interruption s'applique aussi au rapport qu'il entretient avec le théâtre lui-même : l'affirmation du théâtre didactique, puis son développement en théâtre épique, se veut en rupture avec l'esthétique dominante de son temps pour rouvrir le champ de la création.

> 34 - Combien de temps encore nos âmes vont-elles, profitant de l'obscurité pour quitter nos corps « mastocs », s'introduire dans ces âmes oniriques, là-haut sur le podium, afin de participer à leurs exaltations qui nous sont « d'ordinaire » interdites ? Quelle libération est-ce là puisque, à la fin de toutes ces pièces, qui n'est heureuse que pour l'Esprit du temps (l'opportune Providence, l'ordre moral), nous vivons l'exécution onirique qui punit les exaltations comme des débauches ? Nous nous glissons dans *Œdipe*, car les tabous existent toujours, et la méconnaissance ne protège pas du châtiment. Dans *Othello*, car la jalousie nous donne toujours du fil à retordre, et de la propriété tout dépend. Ces manies d'incubes sont également encouragées dans des pièces comme *Les Revenants* ou *Les Tisserands*, où toutefois la société, en tant que milieu, apparaît sous un jour plus problématique. Comme on nous impose les sensations, les aperçus et les impulsions des principaux personnages, nous n'obtenons sur la société rien de plus que ce que donne le milieu.
>
> 35 - Nous avons besoin d'un théâtre qui ne permette pas seulement les sensations, les aperçus et les impulsions qu'autorise à chaque fois le champ historique des relations humaines sur

[183] BRECHT Bertolt, *Écrits sur la politique et la société*, trad. Philippe Ivernel, Paris, L'Arche, 1970

> lequel les diverses actions se déroulent, mais qui emploie et engendre les idées et les sentiments qui jouent un rôle dans la transformation du champ lui-même.
>
> 36 – Il faut que ce champ puisse être caractérisé dans sa relativité historique. Cela signifie la rupture avec l'habitude que nous avons de dépouiller de leurs différences les différentes structures sociales d'ères révolues, si bien que celles-ci ressemblent toutes plus ou moins à la nôtre, laquelle, du fait de cette opération, prend l'air d'avoir toujours existé, d'être donc tout simplement éternelle. Nous, nous voulons leur laisser leur diversité et ne pas perdre de vue leur caractère transitoire, de sorte que la nôtre aussi puisse être reconnue comme transitoire[184].

Sur le terme *Einfülung*, que l'on traduit en français par « identification », Philippe Ivernel souligne le fait que ce terme prête souvent à un malentendu. *Einfülung* est composé du préfixe *ein*, « pénétrer, entrer dans », et du terme *Fülen*, « affect » ; donc, littéralement « pénétrer dans autrui à travers l'affect », ce serait une « intropathie » ou une « empathie », ces deux traductions seraient plus exactes, mais « identification » est plus populaire.

Brecht reconnaît que l'on ne peut se défaire tout à fait du processus d'identification. Il s'agit bien de prendre en compte les passions humaines, non pas « pour s'introduire dans ces âmes oniriques, là-haut sur le podium, afin de participer à leurs exaltations », par empathie et identification, mais afin d'en acquérir la maîtrise, par effet de désaliénation comme le moyen de réorienter, vers l'action, l'énergie humaine liée aux affects.

Se séparer d'un théâtre qui joue des processus de l'identification, mais pour aller dans quelle direction ? Pour se rapprocher, nous propose-t-il, de la science, la science entendue comme la théorie et la pratique de la connaissance « des relations des hommes les uns avec les autres » dans une dialectique constante du rapport interactif entre, d'une part, la pensée, et d'autre part l'intervention dans le réel.

> Si les sciences nouvelles ont prodigieusement permis de transformer et, surtout, de rendre transformable notre environnement, on ne peut pourtant pas dire que leur esprit nous remplisse et nous détermine tous. La raison pour laquelle le nouveau mode de penser et de sentir ne pénètre pas encore réellement les grandes masses humaines est à chercher dans le fait que les sciences, si riches en succès dans l'exploitation et la domestication de la nature, sont empêchées par la classe qui leur doit sa domination, la bourgeoisie, de travailler un autre domaine, encore dans l'obscurité, à savoir celui des relations des hommes les uns avec les autres dans l'exploitation et la domestication de la nature. Cette affaire, dont tous dépendaient, a été accomplie sans que les nouvelles méthodes de pensée qui la rendaient possible eussent fait la lumière sur le rapport réciproque entre ceux qui l'accomplissaient. Le regard neuf porté sur la nature ne s'est pas porté aussi sur la société[185].

Le premier extrait du *Petit organon* me semble tout à fait significatif car apparaît ici une critique d'Aristote qui ne s'arrête pas à la seule critique des affects et de l'identification que générerait un certain théâtre qui se dirait « aristotélicien ». Il y a chez Aristote certains déterminants du théâtre que Brecht rejette au nom de cet autre usage du théâtre qu'il propose. Aristote définit la tragédie par opposition à l'épique, au cycle des grandes légendes, comme une possibilité, une nécessité de resserrement et de concentration des récits

[184] BRECHT Bertolt, *Petit organon pour le théâtre*, trad. Jean Tailleur, Paris, L'Arche 2019, p. 35-36
[185] *Ibid.*, p. 22-23

homériques. *L'Iliade* et *L'Odyssée* sont les œuvres d'un rhapsode qui coud ensemble, comme dit le terme, des épisodes extrêmement variés, alors que la tragédie va se resserrer et se concentrer sur un de ces épisodes en particulier, et abandonner les autres. La composition d'une tragédie commence par ce travail de concentration et de resserrement en opposition à la diversité épique.

En second lieu, la poésie tragique, au terme de cette opération, va développer sous nos yeux une succession de pensées et d'actions qui sont régies par les critères de la vraisemblance et de la nécessité.

> Nous avons établi que la tragédie est la représentation d'une action complète, c'est-à-dire formant un tout, et qui a une certaine étendue. Un tout, c'est ce qui a un début, un milieu et une fin. Un commencement, c'est ce qui, par nécessité, ne vient pas après autre chose, mais ce après quoi quelque chose d'autre est ou devient naturellement. La fin, est ce qui vient naturellement après autre chose, soit par nécessité, soit le plus souvent par vraisemblance, et que rien d'autre ne suit. Le milieu est à la fois ce qui suit autre chose et ce qui est suivi par autre chose. Bref, pour être bien construites, les intrigues ne doivent ni commencer ni finir de manière arbitraire, mais doivent appliquer les normes qui viennent d'être énoncées[186].

> […] La limite adéquate de sa longueur est celle qui permet le renversement de fortune - la passage du malheur au bonheur, ou du bonheur au malheur – à travers une série d'événements qui se succèdent de manière continue selon la vraisemblance ou la nécessité[187].

La tragédie, de par sa concentration et son resserrement, va pouvoir faire système, par un enchaînement vraisemblable et nécessaire, des faits qu'elle représente. La composition du récit épique consisterait donc en un premier resserrement de l'histoire ; la tragédie, consisterait en une seconde opération de resserrement et de concentration du récit épique pour faire système de cet enchaînement.

Le théâtre épique brechtien se veut dans la situation inverse, il s'agit pour Brecht d'ouvrir la représentation théâtrale à ce qui met en crise ce système clos, par l'introduction d'un espace-temps beaucoup plus vaste que l'on va appeler l'Histoire. Aux yeux d'Aristote, les aléas de l'histoire sont hasardeux et invraisemblables et ils doivent, en se pliant aux règles de la composition poétique, se transformer en un enchaînement d'actions vraisemblables et nécessaires. C'est cet enchaînement « vraisemblable et nécessaire » qu'il s'agit d'interrompre, de briser, pour rouvrir la possibilité d'un « hasard » et d'une « invraisemblance », c'est-à-dire la possibilité d'une « pensée intervenante » sur le cours de l'histoire. Et pour Brecht, c'est le marxisme qui tente de faire système de l'histoire, qui tente de penser l'histoire, non plus comme un chaos anarchique rempli de contingences invraisemblables, mais comme dotée d'une logique interne qui la rend saisissable.

La représentation d'une action sur la scène du théâtre épique ne prétend pas traiter le mal par le mal et faire éprouver au spectateur « la crainte et la pitié », afin de le purger de ses passions mauvaises, pas plus qu'elle n'ambitionne de suggérer au spectateur une méditation intime sur son humaine condition. Le théâtre de l'ère scientifique est le lieu d'une assemblée civique qui se réunit pour soumettre à examen des comportements « qui

[186] ARISTOTE, *La Poétique*, *op. cit.*, p. 109
[187] *Ibid.,* (1451a12-15), p. 110

mettent aux prises des hommes avec d'autres hommes[188] », afin de comprendre les logiques qui les sous-tendent, et pour voir comment ces logiques sont susceptibles d'être corrigées. Pour cela, l'assemblée convoque les moyens de la représentation scénique pour instruire le procès. Le théâtre est second, il est au service d'un exercice bien particulier dont la collectivité est en droit d'attendre une certaine efficience.

C'est pour répondre à cette attente que le théâtre doit repenser les formes employées qui garantiront sa lisibilité et son usage.

[188] BRECHT Bertolt, *Petit organon pour le théâtre*, *op. cit.*, p. 22-23

CHAPITRE 4. CONVERGENCE ENTRE LE THÉÂTRE ÉPIQUE ET LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE

1. Une double rupture

Le repérage que nous avons fait de ces quelques propositions constitue un lieu d'où l'on peut saisir les lignes de force qui sous-tendent le projet brechtien dans son ensemble mais aussi d'où l'on peut voir en quoi ce projet donne suite, à sa manière, à la voie ouverte par Platon dans l'usage qu'il fait des moyens du théâtre au service d'une pédagogie de l'exercice de la pensée critique.

Une identité certaine fait lien entre les deux écoles : elle repose sur cette rupture d'avec un théâtre de la représentation des actions « qui mettent aux prises des hommes avec d'autres hommes » dans un dispositif qui conduit le spectateur, par intropathie à se laisser subjuguer par les affects des héros. La double rupture de Brecht d'avec le théâtre de son temps, quand il interrompt d'abord son devenir d'auteur à succès pour se convertir à l'exercice de la dialectique matérialiste - selon l'enseignement de la pensée marxiste, rupture théorisée par la suite quand il affirme son théâtre comme anti-aristotélicien - reproduit, semble-t-il, la double rupture de Platon d'avec le théâtre, rupture d'abord intime quand il brûle ses pièces pour se convertir à l'exercice philosophique en suivant l'enseignement de Socrate, puis rupture théorisée, quand il rejette le poète dramatique de la cité vertueuse et condamne les effets pernicieux du théâtre dans l'âme du spectateur. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit d'abord d'interrompre l'enchaînement naturel de leur devenir artistique afin de créer la possibilité, et d'une réorientation intime, et d'une réorientation des visées du théâtre. Voyons donc si, dans cette réorientation, ce sont les mêmes objectifs qui sont poursuivis et quels moyens sont mobilisés, de part et d'autre, pour les atteindre.

2. Le théâtre comme lieu d'une expérience

La première détermination qui assimile les deux projets l'un à l'autre, c'est que, pour Brecht comme pour Platon, c'est bien le fait que le dialogue ait lieu qui compte, et non pas le fait qu'il soit simplement vu. Les pièces didactiques, avons-nous vu, impliquent un auto-apprentissage des collectifs qui s'engagent dans l'expérimentation d'un scénario, et qui

peuvent très bien, ensuite, créer leurs propres scénarii afin d'expérimenter et tirer au clair d'autres réponses de comportement à une situation donnée. Pour Brecht, c'est le fait que l'expérience soit effective pour les participants qui compte, pas le fait que cette investigation donne lieu à une représentation.

De la même manière, c'est la dynamique réelle de ce qui se passe dans un dialogue platonicien qui fait enseignement et l'existence du public, si public il y a, n'est pas une existence en tant que spectateur, c'est en réalité une existence en tant que participant actif.

Ce à quoi nous assistons dans un dialogue de Platon, c'est la figuration, dans l'espace de l'exposition philosophique elle-même, de ce à quoi elle est destinée, c'est-à-dire la transformation subjective du sujet. L'ignorant, ou l'opiniâtre, qui est le seul personnage vraiment important parce que c'est lui qui doit être transformé, lui qui doit découvrir les nouveaux possibles, l'ignorant doit être là et il est le substitut du spectateur-auditeur engagé dans l'examen socratique. Et si nous nous replaçons dans le contexte de la pratique des dialogues au sein de l'Académie, l'audition d'un dialogue composé par le maître ne vaut que comme modèle d'un exercice à pratiquer. La figuration de la transformation subjective du sujet n'est qu'un premier pas, l'indication d'une méthodologie qui n'a de validité que pour autant qu'elle est effectivement expérimentée, par les disciples eux-mêmes, comme processus. Cette absence de spectateurs est la première chose qui est frappante. Et plutôt qu'une simple absence, on pourrait dire que le spectateur est invité, ici comme là, à changer de fonction, à quitter son fauteuil pour prendre une part active à l'expérimentation d'une action, expérimenter un comportement chez Brecht, expérimenter la conduite d'un dialogue chez Platon.

3. Réorientation de la pensée

Le second terme qui pourrait faire lien entre Platon et Brecht, serait celui d'une dramaturgie de l'interruption. Le principe de l'interruption de la fable étant le propre du théâtre didactique et épique comme nous l'avons vu, principe qui a son équivalent dans la composition des dialogues de Platon.

Cette discontinuité est tout à fait repérable dans la structure des dialogues. Platon, en philosophe dramaturge, procède par montage de séquences hétérogènes entre examen, intermède et mythe. Bien sûr, il n'écrit pas pour la scène mais si l'on considère les dialogues du point de vue de leur hypothétique mise en jeu alors, une de leurs qualités principales, est précisément cette discontinuité et cette facture presque bigarrée. On pourrait même dire que c'est cette discontinuité qui les rend praticables, et autorise à les considérer comme un matériau propice au jeu. C'est à la fois un dispositif de jeu pour l'acteur et un dispositif d'attention pour l'auditeur ou le spectateur. Pour préciser un peu la nature hétérogène de la composition des dialogues telle que nous l'avons mis en évidence au cours des répétitions du *Gorgias*, rappelons que l'on peut repérer deux modes principaux : schématiquement, il y a d'abord une première période dans laquelle les protagonistes, les figures, se cherchent et s'accordent, on est là dans un mode relationnel simple, non dénué d'affects et dans lequel l'humour tient une place toujours importante ; puis les règles du jeu étant posées, Socrate et son répondant entrent ensemble dans l'examen d'une définition, ici le dialogue est serré, les opérations sont précises, ce qui requiert une attention soutenue, l'examen progresse jusqu'à un point de conclusion provisoire, qui sera gardé en réserve ; ce point étant atteint, le dialogue change de régime et bascule de nouveau dans une conversation purement relationnelle, ce qui produit un moment de détente, un relâchement de la tension tout à fait

bienvenu, que nous pourrions assimiler à un intermède, là encore, jamais exempt d'humour ; puis, de nouveau, les protagonistes entrent dans un examen, etc.

Cette alternance intermède/examen est la signature de Platon. Ces interruptions franches des examens par les intermèdes sont aussi des espaces de réserve, non pas tout à fait de vide mais d'une certaine vacuité tout de même, dans lesquels le spectateur est rendu à lui-même, renvoyé à ses propres facultés d'appréciation et de jugement critique sur ce qu'il vient d'entendre.

Inversement, si l'on devait soustraire les intermèdes des dialogues au profit d'une continuité, d'une homogénéité, disons dans un souci d'épuration philosophique, pour n'être plus que dans une suite d'examens, dans une continuité philosophique formelle, on détruirait du même coup tout l'écosystème de ce dispositif d'attention.

Du point de vue de l'argumentation, le cœur philosophique d'un dialogue, c'est-à-dire la suite de ses examens, n'est pas non plus un protocole d'enchaînement argumentatif qui va d'une hypothèse vers une conclusion. Ici, c'est l'aporie qui fait figure d'interruption. L'aporie se produit quand le processus argumentatif semble avoir épuisé ses ressources et que l'on entre dans sa phase négative où l'on voit bien qu'il faut qu'une autre pensée surgisse pour passer outre l'aporie. C'est le moment où il faut changer de régime. Et là encore, c'est l'auditeur, le spectateur, qui va témoigner à la fois de l'interruption et d'un nouveau possible. L'effet subjectif attendu chez le spectateur, Platon le nomme « conversion ». Le but du dialogue, et de toute éducation en général, vise à cette conversion, à cette réorientation de la pensée.

Conclusion de la quatrième partie

Ce qu'attendent Platon et Brecht de ce principe d'interruption n'est pas, bien sûr, tout à fait de même nature. Dans la position brechtienne, il s'agit d'avoir une prise sur l'histoire, il s'agit de provoquer des transformations intervenantes ; chez Platon, il s'agit d'amener le sujet à décider d'une conversion qui se valide dans une sanction subjective et qu'il appelle, dans son langage à lui, le bonheur. Le bonheur c'est quelque chose de fondamental chez Platon. On pourrait proposer que cette notion de bonheur a pour équivalent le concept de justice historique. Le bonheur chez Platon, c'est l'attestation subjective, absolument nécessaire, selon laquelle on est dans la vie juste. D'un dialogue à l'autre, les démonstrations selon lesquelles c'est « celui qui commet l'injustice, ou qui est injuste, est malheureux dans tous les cas[189]» sont récurrentes et marquent bien cette insistance. Il y a toute une didactique de la justice et elle porte principalement sur ce point, non pas au sens où il faudrait être juste parce qu'on en aura la récompense, mais au sens où la justice est l'élément constitutif de la vie heureuse. Dans *La République*, par exemple, l'examen de cette question opère successivement aux deux niveaux, à l'échelle de la vie individuelle d'abord, puis à l'échelle de la cité tout entière et, pour le sujet comme pour la société, la démonstration porte finalement sur la mise en évidence d'une corrélation entre justice et bonheur.

Si l'on pose la question de savoir quel est, au fond, le but subjectif du théâtre, c'est-à-dire, quel est l'effet qu'il produit chez le spectateur, alors on voit que Platon et Brecht travaillent aux mêmes finalités. Chez Platon, il s'agit que l'interlocuteur entre dans une autre figure de lui-même, une figure de la rationalité, une figure de la connaissance. De même, dans le théâtre brechtien, cette création d'une possibilité nouvelle par les effets d'interruption de la fable, convoque finalement le spectateur à une décision qui engage son action en connaissance de cause. Et cela est important car ce n'est pas la configuration du théâtre aristotélicien qui, lui, ne suggère que des déplacements métaphoriques qu'aucune rupture ni décision ne vient perturber ni sanctionner.

Ces deux éléments de la didactique, à savoir l'importance d'être joué et non pas d'être représenté ou d'être vu, et deuxièmement, le fait que la question majeure est celle de la transformation subjective à l'œuvre dans le didactisme, justifient que le théâtre soit la forme adéquate d'une telle pratique, parce que c'est lui et lui seul qui peut prétendre incorporer le spectateur à l'intérieur du processus de sa réalisation.

[189] PLATON, *Gorgias*, *op. cit.*, p. 189

CINQUIÈME PARTIE.
INVERSION DU RAPPORT DE NÉCESSITÉ

CHAPITRE 1. LE PUBLIC À L'EXERCICE

Si nous reconnaissons une quelconque validité aux propositions de Platon et de Brecht quant à la possible mobilisation des ressources du théâtre au service de la philosophie, nous sommes alors incités à en poursuivre l'expérimentation. Dans le repérage que nous pouvons en faire, nous identifions une rupture décisive : le fait que le résultat de cette opération de reconversion des moyens du théâtre au service d'une « grande pédagogie » ne vise plus à produire une représentation de théâtre mais participe d'un dispositif didactique plus large. Voyons donc comment cette transformation d'usage pourrait se traduire.

1. Le public acteur

Revenons encore une fois sur la création de l'intégrale de *La République de Platon* d'Alain Badiou présenté en 2015 au 69e Festival d'Avignon puisque c'est là que, pour ma part, j'ai pu observer un premier déplacement significatif. Alain Badiou a envoyé le texte de sa traduction-réécriture de *La République* à Olivier Py qui, aussitôt, a imaginé donner une lecture de l'œuvre dans son intégralité sous le format d'un feuilleton en rendez-vous quotidiens sur la durée des trois semaines du Festival. Et pour la première fois de son histoire, le Festival invite directement des amateurs à être les participants d'une création. Le projet se construit sur la rencontre entre les élèves de l'Ensemble XXII, promotion sortante de l'École Régionale des Acteurs de Cannes et Marseille (ERACM), et une soixantaine d'amateurs d'Avignon qui ont répondu à l'appel à participation. C'est l'ERACM qui est maître d'œuvre du projet et nous sommes trois artistes engagés pour diriger le travail : Valérie Dréville, Didier Galas et moi-même. Nous avons réparti les participants en six groupes et avons chacun en charge deux groupes pour assumer à tour de rôle le programme d'une semaine de lecture. Nous avons pu poser les jalons du travail en amont avec les élèves comédiens et les lectures quotidiennes sont préparées avec chacun des groupes quelques jours à l'avance.

Le rendez-vous public est fixé tous les jours à midi dans les jardins de la bibliothèque Ceccano, l'entrée est libre. Nous avons opté pour un dispositif de scénographie très simple : une petite estrade en longueur installée sous l'ombre du grand platane de la cour, un espace libre au pied de l'estrade que nous pouvons investir différemment selon les séances, trois rangs de bancs forment un arc de cercle autour de ce dispositif pour une jauge d'une centaine de places. Ni l'équipe du Festival, ni nous-mêmes, n'avons la moindre idée de la façon dont une telle proposition va être reçue par le public. Dès la première, plus de quatre cents personnes sont au rendez-vous et l'affluence est constante durant toute la durée du

Festival, montant jusqu'à plus de cinq cents spectateurs. Les gens arrivent une heure à l'avance pour s'assurer une place sur les bancs ou à l'ombre de l'immense platane, les autres font cercle debout derrière. Au fur et à mesure que nous avançons dans l'énonciation des termes de cette *République* vertueuse et idéale, je comprends que quelque chose se met en place de tout à fait particulier : ce qui se joue là ne participe plus, à proprement parler, d'une représentation de théâtre. Cet événement a lieu au cœur du plus grand festival de théâtre de France et le public ne vient pas pour assister à « du théâtre » mais pour tout autre chose, ce qui se joue ici « n'est plus tout à fait du théâtre ».

Pour comprendre ce changement de nature de l'acte lui-même, on peut tenter de discerner les modifications qui sont à l'œuvre dans plusieurs de ses dimensions. Tout d'abord, il convient de revenir sur les motivations des participants tout au long de leur engagement dans ce projet. Les personnes qui ont répondu à l'appel à participation lancé par le Festival dès le mois de février pour une première session de travail - prise de contact avec le texte de *La République de Platon* et initiation à la lecture à voix haute - représentent un panel très large de profils socioprofessionnels, des citoyens de tous âges, de toutes origines sociales, géographiques et culturelles. Ces personnes ne sont pas des comédiens amateurs qui auraient trouvé là l'occasion d'une pratique au sein du Festival, la plupart d'entre eux n'ont aucune expérience préalable du jeu. La motivation première, affirmée par chacun, est un engagement citoyen et c'est bien à ce niveau qu'il faut l'évaluer. Ce sur quoi nous sommes réunis, le centre de notre exercice, est d'abord une tentative d'appréhender, de questionner le sens d'un texte, tous ensemble. *La République de Platon* est une œuvre totale, c'est un texte de philosophie politique, de philosophie morale, mais également une œuvre de philosophie de la connaissance et, évidemment, de philosophie de l'éducation. C'est dans cette entreprise collective de questionnement et d'élucidation d'un sens que tout un chacun a voulu s'investir, pour le mettre en partage entre nous d'abord, puis le rendre audible, l'animer pour le communiquer à tous.

Le texte d'Alain Badiou est écrit selon un schéma centré : la figure du maître - Socrate/Badiou - autour duquel gravitent les figures secondaires - Céphale, Polémarque, Thrasymaque, Amantha et Glauque. En cela, il est fidèle à l'organisation du texte de Platon. Le travail d'adaptation du texte pour sa distribution en soixante-dix lecteurs par groupes de douze, consiste d'abord à organiser la disparition progressive de la figure de Socrate, sa diffraction en une multitude de voix. S'accaparer la parole du maître, se la partager entre tous, en être chacun l'interprète, le dépositaire, est un acte qui participe d'un geste archaïque où se nouent les rapports de l'individu au collectif. Prendre part, prendre sa part, prendre la parole est une décision résolue, un engagement entier de la personne. Que prétend le public quand il revendique cette prise de parole, pourquoi ce désir de prendre part, de prendre la parole, de quitter sa place de spectateur pour passer à l'acte ?

L'engagement citoyen, la libre réunion de tous dans une entreprise collective, implique aussi le disparate, le mélange des qualités, tout à l'inverse de la spécialisation professionnelle : de très jeunes lycéens, des adultes de tous horizons professionnels, syndicalistes, enseignants, universitaires, commerçants, personnel hospitalier, personnes retraitées, anciennes élues, apprentis comédiens, artistes, Badiou lui-même… Au sein de cette communauté éphémère, il s'agit de donner à chacun la possibilité de son déploiement singulier autant que d'inventer un accord, une dynamique qui mettra toutes ces forces en mouvement, résultante de cette complexe conjugaison. La question n'est pas de faire pratiquer tel ou tel exercice à un groupe constitué, de dédier un temps de travail aux

« amateurs » ; la question est de savoir comment nous pouvons constituer un groupe de travail singulier dans sa composition et qui incite chacun de ses membres à mettre en partage sa qualité propre au service du projet commun, comment il l'entraîne à se déporter au-delà de ses acquis pour s'exposer au risque d'une expérience inédite que seule la rencontre avec ce texte, au sein de ce groupe, rend possible.

L'exercice de la lecture à voix haute est accessible à tous, c'est le mode élémentaire de l'expérimentation sensible d'un engagement. Le format lecture est le degré « un » du jeu de théâtre. Si la lecture autorise tout un chacun à s'investir, elle n'est pourtant pas l'exercice le plus facile. Même chez les comédiens professionnels, la maîtrise de cet exercice est souvent mal assurée. Sans souci de se savoir bons lecteurs ou pas, sans complexes d'un niveau requis en théâtre ou en philosophie, les participants s'investissent avec cœur. Le format lecture ouvre une dimension essentielle dans la rencontre avec une œuvre. Lire à voix haute, c'est se mettre à la disposition d'un autre, de l'auteur, et cette rencontre joue à double sens. Me conformant aux méandres de sa pensée, faisant miennes les images qu'il produit, synchronisant ma scansion au rythme de sa phrase, j'entre peu à peu en intimité avec lui et j'actualise l'humanité de son texte à travers mon souffle et dans le grain de ma voix. Une des dimensions par lesquelles la lecture de *La République* est touchante, c'est-à-dire source d'émotion directe, c'est qu'on y entend cette multiplicité de voix humaines, et à travers elles, on y devine autant de destins particuliers, sans grandeur exceptionnelle peut-être, mais qui tous ensemble dessinent la fresque de notre humanité. Une assemblée réunie et, du milieu de la foule, les voix mal assurées des destinées fragiles mais se répondant, s'exhortant, pour constituer enfin un grand chœur.

En second lieu, il faut éclaircir les rapports qui se nouent ici entre théâtre et philosophie. L'un des intérêts du texte d'Alain repose précisément dans le dialogue qu'il engage avec Platon. La réécriture de l'œuvre qu'il signe de son nom est une mise en tension parce qu'il reformule à la première personne les termes de la question : quel est le modèle de la cité vertueuse dans laquelle nous pouvons nous projeter aujourd'hui ? Pour Alain, le texte de Platon n'est presque qu'un matériau parmi d'autres de cette construction. Il prend la parole au présent, tutoie Platon, endosse le personnage de Socrate et s'adresse à nous. Cette façon de prendre à soi le texte original, de convoquer Platon pour se glisser entre ses lignes, est une opération tout à fait ludique, transparente dans ce qu'elle prétend. À vrai dire, Alain ne fait rien d'autre que ce que Platon fait lui-même quand il fait de Socrate un personnage de fiction. Le Socrate des dialogues est d'abord une figure dont Platon se sert afin de poursuivre le dialogue avec le maître disparu ; plus tard dans les dialogues de la maturité, Socrate devient une simple image, un prête-nom sous lequel Platon développe ses propres conceptions. Cette posture dialogique entre Badiou et Platon, comme entre Platon et Socrate, ouvre l'espace d'une dialectique entre deux pôles de pensée. C'est cette ouverture à un horizon mouvant qui nous autorise à notre tour, nous public, lecteurs et auditeurs, à investir librement cette pensée. Cette posture initiale de Badiou requiert de nous une attitude vivante et créatrice dans le rapport au texte et à la pensée.

Ce dialogue familier que Badiou institue avec Platon est aussi un dialogue qu'il institue entre la philosophie et le théâtre. Badiou utilise le texte de Platon pour écrire une œuvre originale de philosophie politique, comme il utilise les moyens du théâtre pour toucher une large audience. Il est tout à fait clair qu'il s'agit bien ici d'une inversion dans le rapport de sujétion : c'est le philosophe qui requiert les moyens du théâtre dans une tentative d'élucidation d'une question au présent, et non l'inverse. Cette subordination du théâtre à la philosophie garantit l'accord mutuel des deux parties quant à l'orientation d'une

dramaturgie de la pensée, quand bien même elle ne peut prévenir la contamination d'une discipline par l'autre, le théâtre excédant toujours les attentes de la philosophie en la déportant au-delà de sa sphère. La philosophie fait usage du théâtre et, ce faisant, se métamorphose en une nouvelle discipline, comme elle exige du théâtre qu'il délaisse son champ connu pour s'aventurer dans d'autres voies.

Enfin, il faut s'arrêter un instant sur l'adhésion du public à une telle proposition. Le Festival est le lieu expérimental de création selon des formats tout à fait inédits et, à vrai dire, difficilement reproductibles ailleurs (c'est *Le Mahabharata* de Peter Brook en 1985 ; *Le Soulier de satin* de Paul Claudel par Antoine Vitez en 1987 ; *La Servante (Histoire sans fin)* d'Olivier Py en 1995 ; *Henry VI* de William Shakespeare par Thomas Joly en 2014 *;* etc.), et ce, non pas tant du point de vue de la puissance de production du Festival mais du point de vue des conditions de disponibilité et de réceptivité du public dans ce temps entre parenthèses que représente la durée du Festival. Cette dimension hors norme est déterminante dans le projet de cette lecture-feuilleton intégrale de *La République de Platon*.

Ici, ce n'est pas la durée du spectacle, les séances n'excèdent pas cinquante minutes, mais la répétition d'un rendez-vous quotidien sur dix-huit jours qui crée le format hors norme. Bien sûr, la lecture intégrale n'est partagée que par un faible nombre de spectateurs, mais chacun sait dans quelle traversée nous nous sommes engagés et, par sa présence à l'une ou l'autre des séances, par son attention momentanée, soutient l'édifice en cours d'élévation. De fait, il y a un écart entre l'acte réel - assister à une séance - et l'acte symbolique - être partie prenante de la lecture intégrale - un écart entre un acte objectif et la valeur investie dans cet acte. La dimension de cette projection, sa possibilité même est essentielle car c'est elle qui confère à chacun sa place dans un ensemble qui le dépasse en même temps qu'elle l'intègre à son processus. Le spectateur entre ici dans la conscience de sa participation active. Si petite que soit sa place dans le dispositif d'ensemble, il sait que sa présence ne compte pas pour rien. Et il en va de même pour un spectacle marathon de neuf heures. Par sa présence, par son attention, le spectateur soutient l'acteur dans son exploit, et c'est pourquoi, lorsque l'on atteint ensemble l'autre rive au petit matin, les acteurs aussi applaudissent le public. Proposer aux spectateurs la participation à une telle entreprise hors norme est un appel à revivifier la conscience de la place pleinement active qui est la sienne propre, et c'est cela aussi que le spectateur manifeste par sa présence. Le public veut être sollicité, il demande que l'on ait besoin de lui, il demande cette part de responsabilité qui lui incombe et que nul autre que lui ne peut assumer. Oui, nous ne désirons rien tant que l'on ait besoin de nous. C'est cela aussi la dimension politique du projet : un dépassement de soi qui ne peut s'accomplir que dans une puissance collective qui se mobilise. L'adhésion des spectateurs dit cette attente, cette demande d'une perspective dans laquelle s'engager.

Le feuilleton, c'est le principe d'une continuité. Quelque chose commence aujourd'hui qui se poursuivra demain et sur une durée incommensurable. La place qui est la mienne aujourd'hui, lecteur, spectateur, metteur en scène, sera demain reprise par un autre qui prolongera le geste sans l'aboutir et en confiera à son tour la continuation à un autre. Une histoire commence qui n'a pas de terme. Cette durée qui dure, c'est la nôtre. Se retrouver encore demain, les mêmes moins quelques-uns, plus quelques autres, c'est ce qui constitue une communauté. Nous sommes une génération qui partageons ensemble l'usage du monde selon une certaine durée ; éprouver cette durée, c'est cela aussi qui donne le goût de l'expérience.

Badiou le rouge rédige avec *La République de Platon* un plaidoyer de l'hypothèse communiste. Lecteurs et auditeurs s'approprient cette parole et se constituent en

assemblée populaire qui, en soi, réalise déjà une image réelle de cette communauté à venir, communauté citoyenne animée du désir de se mettre à l'ouvrage ici et maintenant, image en acte d'une communauté politique active. Participer, être présent au rendez-vous quotidien, c'est d'abord un geste politique, citoyen, l'adhésion militante à une projection collective en pleine élaboration. Si la proposition suscite un tel élan, c'est essentiellement dans la reconnaissance, par le public, de cette adéquation entre un contenu et sa mise en pratique immédiate. Cette adhésion du public dit ce besoin de renouer avec le principe élémentaire d'une articulation entre la théorie et la praxis, c'est-à-dire, finalement, renouer le rapport d'utilité de l'art à la vie de la collectivité.

Il est vrai que ce déplacement du théâtre vers la philosophie, aussi bien que cette utilisation que la philosophie peut faire des moyens du théâtre, engage à oser des formats inédits qui pourraient se trouver vite à l'étroit dans le cadre convenu d'une représentation dans un théâtre. Si, comme on l'a vu avec l'expérience d'Avignon, la place du public en tant que participant direct, ou simple spectateur dans la conscience qu'il a d'être partie prenante d'un événement, est le premier terme qui se trouve modifié dans ce processus d'actualisation de la pensée en acte, tous les autres à sa suite - la nature du jeu des interprètes, la scénographie, le temps et le lieu de la représentation – sont, eux aussi, appelés à se transformer et à se redéfinir.

Une dernière remarque pour appréhender ce qui se manifeste dans ce moment. Le public a adhéré pleinement à la proposition, la profession, non. À peu d'exceptions près, les directrices et directeurs de théâtre et de festival tenant l'ensemble du réseau institutionnel à l'échelle nationale ne sont pas venus. Peut-être avaient-ils conscience que ce format hors norme n'était pas un objet dont ils pourraient faire quelque chose, que cela n'avait rien d'un spectacle qu'ils pourraient programmer dans leur saison future ? De fait, si l'institution se montre *a priori* suspicieuse quant aux fondements et orientations de cette démarche de travail, il n'est pas sûr qu'elle soit le lieu le plus propice pour en explorer les développements, précisément parce qu'elle reste attachée à l'idée qu'elle se fait de ce qu'est, ou devrait être, l'usage du théâtre au sein de la cité. Passer outre les délimitations qui assignent au théâtre et à la philosophie des champs distincts, ce serait donc rompre aussi avec l'institution pour, ailleurs et autrement, entreprendre la voie d'une recherche émancipée de toutes prescriptions.

2. La représentation quitte l'édifice du théâtre

Dès le premier essai de création du *Livre I de La République* au Théâtre Gérard Philipe de Saint-Denis, j'ai voulu évaluer la validité de notre démarche de travail dans la rencontre avec un public ordinaire et, pour cela, je devais sortir du bâtiment théâtre. Et dès cette première tentative, j'ai été surpris de voir à quel point le type d'objet scénique adéquat à cette ambition pouvait être d'une légèreté technique extrême : une assemblée de public réunie autour des acteurs ; *a minima*, c'est tout. N'importe quel lieu en plein air ou en intérieur pouvait convenir. Cette qualité première de légèreté est essentielle quant à l'utilisation que nous pouvons faire de ce répertoire. Deux saisons consécutives, le spectacle s'est donné en intervention dans les cours et jardins de la ville, pour des associations dans des Maisons de quartiers, dans des salles de classe de lycée, à l'université.

Sortir des théâtres. Pour rompre avec un entre-soi réunissant professionnels, critiques et public abonné. Sortir pour aller au-devant des autres, de tous ceux qui ne viendront jamais jusqu'à nous, qui jamais ne franchiront le seuil d'un théâtre parce qu'ils considèrent que ce n'est pas pour eux. La mission de décentralisation des théâtres n'est pas un à côté, un complément de programme pour satisfaire au cahier des charges. Pour ma part, j'en éprouve le besoin bien réel et de plusieurs façons. Créer un moment de théâtre se justifie d'abord par le public à qui il s'adresse et il nous revient à nous, metteurs en scène et artistes, de créer les conditions de cette rencontre. Cette sortie hors des théâtres est aussi le lieu d'un apprentissage : pour moi comme pour les acteurs qui se sont essayés à l'exercice, c'est une école. Ici, rien ne va de soi, toutes les questions sont immédiatement revivifiées : quelle parole donnons-nous à entendre, dans quelle forme scénique, comment se noue le contact avec le public, pourquoi se tenir assemblés, quelle est la nature du dialogue qui s'engage avec le public, de quelle parole ce dernier est-il porteur, quel est son désir de prendre part à quelque chose et qu'espère-t-il de cette rencontre ?

3. Le public prend la parole

Au fur et à mesure des représentations que nous avons données en tournée dans la ville de Saint-Denis, il est apparu naturel que cette parole de Platon portée par les interprètes appelait une réponse de la part du public. Durant le temps de la mise en jeu d'un dialogue, le spectateur est sollicité activement dans sa réflexion mais ne peut, de lui-même, interrompre l'enchaînement des répliques. Il le sait par convention, il pourrait en avoir la tentation, mais ne l'ose pas. Reste qu'au-delà de la représentation, cette parole incertaine et diverse a besoin d'être échangée pour une mise en commun des réflexions, interrogations et incompréhensions que suscite le dialogue joué. Selon les occasions, nous avons géré différemment ce temps de parole en le conduisant ou en le laissant entièrement ouvert aux interventions des uns et des autres et il suffit que la possibilité en soit offerte pour qu'il ait lieu. Ce qui apparaît dans ces échanges, et qui résulte aussi de l'inclusion du public au dispositif de jeu, c'est que penser est ludique et que, au fond, chacun d'entre nous a le désir de s'y risquer.

Si ce besoin d'une circulation de la parole est bien ressenti par le public, il peut aussi être encouragé. Ainsi, dans les mises en scène successives que j'ai pu faire de différents dialogues, j'ai toujours distribué le rôle de Socrate en plusieurs figures. L'effet de cette redistribution en plusieurs voix est simplement qu'il n'y a pas « un » mais « plusieurs » Socrate. C'est une façon d'estomper la figure du maître et cette recomposition est doublement opératoire. La légende de Socrate est imposante, il est le héros absolu de la pensée, mais cette grandeur démesurée nous déclasse, nous les gens ordinaires. Le spectateur qui assiste au dialogue que mène un unique Socrate, héroïque d'un bout à l'autre de la représentation, pourrait se dire : « Seul Socrate est capable de mener un raisonnement comme il le fait ; seul un type pareil peut manier l'ironie de cette manière ; des athlètes de l'esprit de cette envergure, de nos jours, il y en a peu. » Et cela le dédouane de s'aventurer sur le chemin de la pensée, lui qui se sent bien trop faible et impuissant pour cela.

À l'inverse, le fait de montrer plusieurs Socrate prendre en charge une partie seulement d'un dialogue incite le spectateur à se faire cette réflexion : « Ce que dit celle-là, je le comprends parfaitement ; celui-ci est malhabile mais s'en sort tout de même ; mener l'examen d'une question est un jeu qui n'a pas l'air si compliqué, je commence à comprendre comment ça fonctionne, moi aussi j'aimerais m'y essayer. »

Et cette proposition de diffracter la figure de Socrate en plusieurs incarnations nous vient aussi de Platon lui-même. Dans le *Gorgias,* comme nous l'avons vu dans l'analyse du texte en répétition, Socrate se rend à la séance de démonstration d'art oratoire qu'offre le sophiste, en compagnie de son ami Khéréphon. La conversation s'engage entre Socrate et Gorgias mais très vite Socrate propose à Khéréphon de conduire lui-même l'entretien. En symétrie, Polos, élève de Gorgias, prend sa place pour répondre aux questions de Khéréphon. Nous avons là une variante intéressante où deux disciples mènent un entretien sous le regard de leurs maîtres. Le fait que Socrate délègue et encourage Khéréphon à conduire un examen est la mise en scène d'une situation d'apprentissage. Et cette situation se veut exemplaire pour nous public comme pour signifier, qu'à notre tour, nous pourrions nous essayer à la pratique de l'exercice dialectique.

4. Le philosophe prend la parole

Le second niveau de parole que suscite la mise en jeu d'un dialogue appartient au philosophe, et c'est une façon très concrète d'opérer le renversement de préséance entre le théâtre et la philosophie. Nous en avons fait un premier essai lors d'une série de représentations de dialogues de Platon présentés à la Maison de la Culture de Bobigny en mars 2019 sous le titre générique *Les Philosophes occupent la MC93 - Gymnase Platon, Cinq jours de rencontres, de représentations et d'ateliers participatifs*[190]. Le principe était celui-ci : une ou un philosophe était invité pour une causerie publique ; à un moment, et pour argumenter son propos, l'illustrer ou simplement faire intermède, elle ou il appelait les acteurs et leur demandait d'interpréter toute ou partie d'un dialogue ; Platon, par la voix des acteurs, apportait sa contribution sur le sujet traité ; puis la ou le philosophe déduisait de nouvelles conséquences de cette intervention ; enfin, le public, mais aussi bien les acteurs étaient invités à entrer dans la discussion. Le moment de mise en jeu du dialogue s'insérait donc dans un dispositif d'une plus grande dimension et au-dedans duquel il trouvait sa justification. Ce méta-dispositif est au fond celui du dialogue qu'engagent le philosophe et le public avec un philosophe absent, auteur du dialogue représenté et dont les acteurs actualisent la parole. Dans sa composition, la structure de cet agencement entre plusieurs niveaux de parole est tout à fait libre. Les dialogues de Platon, construits en une suite d'intermèdes et d'examens, sont aisément sécables et leur articulation offre autant de prises à une intervention pour en interrompre le cours et y insérer une digression, en souligner le point fécond, ou pour relancer une nouvelle question. Au cours d'une séance par exemple, une spectatrice a demandé des explications sur les termes d'un examen mené par Socrate et, plutôt que d'en expliquer les enchaînements, j'ai suggéré que les acteurs reprennent la séquence et, à l'issue de cette seconde écoute, nous avons pu éclaircir ensemble la structure

[190] *Le Gymnase Platon* une série de 5 représentations et rencontres, du 26 au 30 mars 2019 à la MC 93. Trois dialogues de Platon, mis en scène par Grégoire Ingold, avec Tariq Bettahar, Heidi Brouzeng, Jean-Luc Colin, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot
- *Hippias majeur, qu'est-ce que la beauté ?* Invitée Marie José Modzain, philosophe spécialiste des arts de l'image, directrice de recherche au CNRS.
- *Lakhès, qu'est-ce que le courage ?* Invitée Cynthia Fleury, philosophe et psychanalyste, professeure au Conservatoire national des arts et métiers et Patrice Loraux, philosophe et professeur de philosophie, spécialiste de la philosophie grecque antique
- *La République - Livre I, qu'est-ce la justice ?* Invité Pierre Manent, spécialiste en philosophie des formes politiques, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Atelier participatif « *Pro et Contra*, le jeu de la dispute »

du raisonnement. Il y avait là un plaisir tout à fait particulier, à la fois dans le fait de pouvoir réentendre immédiatement l'extrait demandé, mais aussi dans le fait de découvrir que le moment du jeu des acteurs changeait de fonction : leur capacité à rendre vivant le texte de Platon était réellement mise au service de la discussion qui avait cours avec le public. D'un seul coup, c'est tout le potentiel de la représentation comme « appareil » qui se révélait. Interruptions, reprises, sautes, renvois à l'extrait d'un autre dialogue, ralentissement jusqu'au point précis de l'événement de sens, en toute liberté de mouvement, toutes ces opérations sont au service de l'action réelle qui se mène avec le public dans l'élucidation d'une question. L'hypothèse d'un total réagencement du cadre et de la fonction de la représentation apparaît dès lors que l'on s'autorise à en interrompre le cours. Il s'agit au fond de transposer dans le vif du moment public, et en toute liberté de mouvement, les termes des dramaturgies de l'interruption qui sont le propre des théâtres didactique et épique comme nous les avons décrites précédemment.

5. Abandon du cadre de la représentation

En tant que genre, le dialogue philosophique, ou plus généralement le dialogue dans le conflit des idées, ne se réduit pas à un répertoire de textes méconnus, au travail spécifique que leur préparation demande à l'acteur, et au fait que leur actualisation par le jeu suscite et libère une autre parole, celle du philosophe et celle du public. L'usage de ce matériau demande aussi une reconfiguration de la place de chacun, philosophe, acteur et spectateur, dans le moment de leur rencontre, et qui implique finalement la transformation de la nature même de ce moment et de cet échange. En abandonnant toute idée de « représentation » d'une intrigue et toute idée de personnage, au profit d'une mise en jeu au présent d'une action, en effaçant la démarcation franche qui sépare la scène de la salle au profit de la création d'un espace commun, en rallumant la lumière pour restituer au spectateur sa qualité de présence, en intervenant directement sur le matériau des dialogues pour en faire un objet d'expérimentation manipulable, la place de chacun des protagonistes de cette affaire est déjà, de fait, modifiée. Mais ce n'est pas encore assez. Le paradigme sous lequel ces opérations ont cours reste encore celui d'une « représentation de théâtre » avec tout ce que cela implique en termes de cadre et de places distribuées d'avance pour les uns et les autres. C'est ce paradigme que Platon et Brecht nous encouragent à transformer plus radicalement encore.

Cette réorientation, dans notre cas, nous vient d'une demande formulée par les spectateurs. Au cours des représentations que nous avons pu donner, nous avons été confrontés à une demande nouvelle de la part du public : au-delà de la simple sensation d'être les participants du dialogue joué, et au-delà des prises de parole qui succédaient au jeu, certains spectateurs voulaient éprouver par eux-mêmes l'examen d'une question. Et la demande n'était pas tant de vouloir jouer un texte, de faire l'acteur, que d'être mis en situation de s'essayer à mener un dialogue, de s'essayer à l'exercice d'une pensée et d'une parole à la fois plus cadrées que celles qui ont cours dans une délibération libre, et à la fois plus libres et lâches que celles inscrites dans une partition de jeu réglé. Nous avons répondu à cette demande par l'organisation d'un atelier autour du jeu de la dispute *Pro et Contra* puis, en élargissant le champ, par une proposition d'exercices autour de la rhétorique. Que le spectateur demande à s'enrôler dans l'exercice et nous voilà déportés tout à fait hors du cadre de la « représentation de théâtre ».

Les dramaturgies de la pensée mobilisent les différents acteurs de son élaboration dans une association nouvelle, afin d'activer au mieux les ressources propres de chacun d'eux et, dans cette redéfinition des fonctions et des rapports, c'est le cadre strict de la représentation qui cède de toutes parts. Le statut même de « spectateur » perd toute justification. Ces dramaturgies se définissent avant tout comme des pratiques dans lesquelles chacun est amené à changer de place selon l'exercice pour être, tour à tour, spectateur, apprenti, acteur, philosophe, poète et militant. Le rapport au temps en est lui aussi modifié, l'engagement dans de telles pratiques ne pouvant se satisfaire de l'expérience d'un soir épisodique mais demande, au contraire, de s'éprouver dans la durée.

Cette transformation d'usage suggère à son tour une transformation de l'espace physique de réunion de l'assemblée, une nouvelle architecture se dessine qui spatialise ces circulations : du théâtre organisé autour de la salle de spectacle, on passe à un théâtre organisé en salle d'exercice ; non plus un théâtre mais un gymnase.

La proposition de convertir l'édifice théâtre en salle d'exercice ouverte à la pratique de tous se retrouve dans les travaux que Louise Lara et Claude Autant menèrent avec le Groupe Art et Action dans les années 1920 à Paris. Sur la période des années 1919 à 1933, les travaux du groupe se consacrèrent à plusieurs thèmes de recherche dont Michel Corvin retrace la genèse et les développements dans l'étude qu'il consacre à cette entreprise[191]. Sur ses trente années de fonctionnement, le Groupe Art et Action entreprit des travaux sur des thèmes de recherche très divers : le Théâtre Choréique, le Théâtre du Livre, le Théâtre de Chambre, la Comédie Spontanée Moderne, le Théâtre Universitaire, le Théâtre de l'Espace.

Les travaux autour de la constitution d'un Théâtre Universitaire nous intéressent plus particulièrement, d'une part en ce qu'ils prennent pour objet un corpus de textes philosophiques, et d'autre part, parce qu'appliqués à l'université, ils formulent une proposition proche de celle qui commence à prendre corps ici. La transformation des rapports de l'étudiant à l'objet de son étude, dans une démarche d'auto-apprentissage, sous la médiation de l'enseignant, se traduit par une transformation physique des espaces de travail : de l'université comme édifice centré autour de l'amphithéâtre, on passe à un édifice centré autour de la bibliothèque et de la salle d'exercice.

> Le Théâtre Universitaire est un théâtre didactique sans doctrine et, s'il n'a rien à enseigner, c'est qu'il s'adresse non à des spectateurs, mais à un jury appelé à juger, non à subir, appelé même à changer de fonction et à proposer à son tour une nouvelle interprétation scénique de l'œuvre. Le spectateur est un créateur en puissance. Le Théâtre Universitaire est d'abord conçu comme une école dramatique où l'on apprend à mettre en forme le foisonnement subjectif d'un ouvrage. Plus nettement encore que le Théâtre du Livre, le Théâtre Universitaire s'adresse à l'esprit inventif des étudiants. Sur des œuvres inscrites au programme, ils se livrent à un travail d'adaptation théâtrale et par ce biais, assimilent le contenu intellectuel de ces œuvres mais surtout, développent leur personnalité. Chaque élève proposera sa propre adaptation et chaque représentation sera une séance de travail dont l'ensemble des auditeurs fera son profit. Le Théâtre Universitaire ne vise pas à donner naissance à des pièces qu'on apprécierait comme des produits achevés ; il s'agit bien plutôt d'essais qui ne peuvent prendre

[191] CORVIN Michel, *Le Théâtre de recherche entre les deux guerres, Le Laboratoire art et action,* Lausanne, L'Âge d'Homme, coll. « Théâtre Années Vingt », 1990 p. 383

leur valeur, didactique et dynamique à la fois, que confrontés à maintes autres interprétations de la même œuvre originelle[192].

Le Groupe Art et Action réalisa plusieurs expérimentations avec des groupes d'étudiants et, notamment, en adaptant des textes philosophiques sous forme de dialogues, l'exercice portant autant sur le travail d'adaptation lui-même que sur sa restitution en lecture, à destination d'autres groupes d'étudiants. L'ouvrage publié par le Groupe Art et Action rend compte de trois travaux réalisés par le Théâtre Universitaire : *Les Essais* de Montaigne, *La Théodicée* de Leibniz, *Candide* de Voltaire[193]. Ces essais se révélèrent tout à fait probants et Claude Autant rédigea un projet visant à introduire ces nouvelles pratiques dans le dispositif des études universitaires. Pour l'anecdote, une demande de « Cours libre en Sorbonne », ayant pour but l'étude de l'esthétique dramatique moderne, fut déposée auprès du Ministre de l'Éducation nationale et transmise à Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres ; le 26 mai 1934, elle fut repoussée à l'unanimité moins quelques voix. À la suite de quoi, Monsieur Charlety, Recteur de l'Université de Paris réclama à Art et Action l'abandon du titre de « Théâtre Universitaire », tant pour les représentations publiques que pour la publication de leurs ouvrages.

Cette proposition conserve encore aujourd'hui tout son potentiel de régénération des rapports qui lient ensemble l'art et l'apprentissage sous le signe de la pratique ; ce texte pourrait presque être pour nous un texte programmatique.

[192] CORVIN Michel, *op. cit.,* p. 388

[193] AUTANT Édouard, *Art et Action. Le Théâtre Universitaire*, Paris, Librairie José Corti, 1934, p. 41

CHAPITRE 2. UNE HISTOIRE DE SÉGRÉGATION

Ainsi, la voie de recherche engagée à partir du dialogue philosophique comme genre, conjuguée aux propositions de Bertolt Brecht quant à l'usage didactique du théâtre, nous mène assez naturellement à une disjonction entre, d'un côté, une pratique du théâtre comme art qui vise à la production d'une œuvre offerte au public, et de l'autre, une pratique qui prétend utiliser les moyens du théâtre dans une visée d'apprentissage au bénéfice des seuls participants. Dès lors qu'elle nous devient visible, cette ligne de faille est tout à fait repérable et c'est une fêlure qui marque le théâtre lui-même. C'est le lieu de la rupture de Platon avec le poète tragique, c'est le lieu de la rupture de Brecht avec le théâtre bourgeois. Sans prétendre suivre cette ligne à travers les siècles de l'histoire du théâtre, du moins pouvons-nous en identifier certains repères dans le moment contemporain.

1. Les mouvements d'éducation populaire

Commençons par considérer le champ investi par les démarches qui prétendent lier ensemble l'apprentissage et l'art, l'art comme dispositif, comme lieu d'une expérience et d'un accès à la connaissance. Ici, l'orientation générale est inverse à celle communément admise quand on prétend initier les jeunes gens, ou le public en général, à une pratique artistique : il ne s'agit pas d'apprendre à faire de l'art, mais en inversant le rapport, par la pratique d'un art, d'apprendre quelque chose en découplant l'expérience artistique de l'idée de production d'une œuvre. L'apprentissage donc, c'est ce qui fait noyau.

> *Skholé* est un terme grec dont dérive les termes « école », *school*, *scholas,* etc. Par un paradoxe qui n'est qu'apparent, *skholé* signifie loisir. Ce paradoxe n'est qu'apparent en cela que le loisir veut d'abord dire la liberté par rapport à la nécessité de subvenir à ses besoins, c'est-à-dire à ce que nous nommons la subsistance, et qui, lorsqu'elle n'est pas satisfaite, ferme l'accès aux objets de la *skholé* qui sont des objets de pure contemplation. La liberté de la *skholé* n'est donc pas celle du divertissement ou de la distraction, mais au contraire celle de cette forme spécifique de l'attention qu'est l'étude.

> Ainsi, relèvent de la *skholé* les pratiques du jeu, de la gymnastique, des banquets, du théâtre et des arts, ainsi que, dans une certaine mesure, la participation aux affaires publiques, la politique pour autant qu'elle participe à ce que Hannah Arendt nomme la *vita activa* et non la prise de pouvoir. Ce qui rapproche toutes ces activités entre elles, c'est leur effet de « gratuité », c'est-à-dire leur caractère autofinalisé et libre par rapport aux contraintes d'utilité qui sont toujours particulières et en cela à courte vue, et la « liberté » qu'à la fois elles

> supposent et engendrent. C'est pourquoi le mot désigne plus particulièrement l'activité studieuse, puis les lieux et les ouvrages d'étude eux-mêmes : l'étude et la lecture fournissant l'un des meilleurs paradigmes de la *skholé*, de ce temps librement suspendu dans lequel peut se déployer une activité qui est à elle-même sa propre fin, et dont la pratique, littéralement, élève et anoblit celui qui s'y consacre[194].

La pratique du théâtre, ou plus généralement la pratique des arts sous condition d'un apprentissage, croise les enjeux des mouvements d'éducation populaire qui sont apparus en Europe depuis la fin du XIXe siècle. Sans en reprendre l'historique, il importe de distinguer, à grands traits, quels sont les moments significatifs de ces mouvements, à quelles attentes correspondent ces réalisations et en quoi elles peuvent être, pour nous aujourd'hui encore, une source d'inspiration pour de nouveaux chantiers à entreprendre.

1.1. Les principes de l'éducation populaire

Les XIXe et XXe siècles sont ceux d'une transformation des structures de la société sur le plan technique, industriel, économique et culturel d'une ampleur sans précédent. C'est aussi le temps des grands traumatismes conséquents des guerres en Europe et à l'échelle mondiale. En lutte pour défendre les conditions d'un avenir meilleur pour tous, portés par un élan de solidarité, des générations d'hommes et de femmes se sont investies dans les mouvements d'éducation populaire en faisant le pari qu'il était possible de rompre avec la fatalité de la domination sous toutes ses formes. Schématiquement, en France tout au long du XXe siècle, l'éducation populaire s'organise autour de trois grands courants : dans la vision chrétienne, la morale doit guider la vie des hommes en société et l'action participe d'une problématique d'aide et d'assistance, d'exemplarité et de moralisation de la société ; pour le courant laïc, qui s'inscrit dans la continuité de la lutte pour la séparation de l'Église et de l'État entérinée par la loi de 1905, il ne saurait y avoir de démocratie du pouvoir sans démocratie du savoir ; enfin, dans les mouvements syndicalistes ouvriers, l'éducation participe directement d'une prise de conscience qui travaille à l'émancipation et prépare à la révolution.

> D'une tendance à l'autre, on retrouve les mêmes constantes : la finalité transformatrice ; l'objectif de contribuer à l'émancipation individuelle et collective et à la conscientisation des individus ; l'attachement à une démarche pédagogique active qui repose sur le principe que chaque personne est porteuse de savoirs, tous sachant et apprenant ; la reconnaissance du « droit au tâtonnement » dans l'exercice ; le portage des actions par des structures à but non lucratif au service de l'intérêt général ; l'attachement au développement de la qualité de la vie sur les territoires. […] Parce que l'histoire de « *l'éduc pop* » est intimement liée aux différents courants de pensées qui l'ont construite, chaque association, réseau, mouvement, actrice ou acteur qui s'en réclame porte une conception particulière plus ou moins explicite de ses missions, tâches et pratiques qui lui permettent de répondre, à sa manière, aux questions de société. L'éducation populaire apparaît d'abord comme une démarche, reposant sur deux piliers d'égale importance : la pensée et l'action[195].

[194] STIEGLER Bernard, Ars Industrialis, https://www.arsindustrialis.org/skholé, consulté le 02-04-2023

[195] CHEVALIER Christian et DESCHAMPS Xavier, *L'Éducation populaire, une exigence du XXIe siècle*, Rapport présenté devant le Conseil économique, social et environnemental, le 28 mai 2019, *Journal Officiel*, consulté sur *lecese.fr* le 20-05-2024, p. 64 et 66

« La pensée et l'action », la réflexion orientée vers une mise en pratique ; et nous pouvons également entendre l'association de ces deux termes comme la proposition de lier ensemble l'exercice de la pensée critique et l'apprentissage à travers une expérience en actes. La primauté de l'expérience individuelle et collective dans une démarche d'auto-apprentissage, en opposition à un enseignement vertical qui dispense le savoir est le noyau génétique de toute démarche d'éducation populaire. Et c'est précisément là que se situe le pari (faire l'expérience par soi-même et ensemble) mais aussi la limite (laisser à tout un chacun et collectivement la liberté d'entreprendre une expérimentation hors des cadres institués). Parce qu'elle est toujours le lieu d'une possible émancipation, la question de l'éducation est immédiatement un enjeu de pouvoir : quels contenus ? Qui éduque ? Quelle formation ? Qui doit-on éduquer ? Qui contrôle l'école ? Lorsqu'en 1881 et 1882, les lois Jules Ferry instaurent l'instruction obligatoire, gratuite et laïque, la question se pose au sein des organisations anarcho-syndicalistes de savoir s'il convient d'envoyer les enfants de prolétaires à l'école de la bourgeoisie de Jules Ferry ou s'il faut préserver une culture et des valeurs propres à la classe ouvrière[196]. Si tous les mouvements d'éducation populaire ne se pensent pas en opposition à l'esprit d'une instruction publique telle qu'instituée par l'État, du moins ont-ils en partage la conscience que cette éducation obligatoire est par trop limitée et qu'il revient aux initiatives citoyennes d'en élargir les champs pour œuvrer, en dehors des structures traditionnelles et des systèmes éducatifs institutionnels, au développement individuel des personnes et des communautés sociales afin de permettre à tous de s'épanouir et de trouver sa place dans la société. Une éducation qui reconnaît à chacun la volonté et la capacité de progresser et de se développer à tous les âges de la vie, une éducation qui s'ouvre aux arts, aux sciences, aux sports, aux activités ludiques, à la politique, à la philosophie, une éducation qui fait le pari des capacités de chacun à partager une vie de groupe, à confronter ses idées, à s'exprimer en public, à être à l'écoute des autres, pour être acteur d'une transformation de la société, bref, une éducation qui vise à l'émancipation.

> Par émancipation, on désigne un processus jamais terminé qui se décline conjointement dans deux directions : développer notre compréhension du monde, c'est à dire remettre en question et déconstruire ce qui paraît être des évidences, des normes (ce qui paraît être normal mais qui ne l'est pas forcément), développer une lecture critique de la culture dominante ; et développer notre capacité à avoir prise sur le monde, c'est à dire à dépasser notre autocensure, développer notre pouvoir d'agir, notre audace, oser, et pour cela, apprendre en faisant, expérimenter, nous autoriser à tenter et donc parfois à échouer. L'objectif de l'émancipation est de sortir collectivement de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux[197].

1.2. Le théâtre anarchiste

Une des actions marquantes qui illustre, dès les débuts des mouvements d'éducation populaire, le recours aux moyens du théâtre pour instruire les militants est la création d'un répertoire de théâtre d'inspiration anarchiste, un théâtre qui fait partie du théâtre politique et social. Les Éditions Séguier Archimbaud ont publié en 2001 un répertoire assez complet de ce théâtre militant qui va de l'amnistie et du retour des communards en 1880 au début de la

[196] POUJOL Geneviève, « Éducation populaire : une histoire française », Paris, revue *Hermès*, 2005, n° 42, p. 124
[197] Article « Qu'est-ce que l'éducation populaire ? », site education-populaire.fr, consulté le 27-05-2024

première guerre mondiale en 1914, couvrant donc l'époque du grand développement du mouvement anarcho-syndicaliste en France[198]. Rééditées, ou éditées pour la première fois, les trente-cinq pièces publiées ont été exhumées à partir des manuscrits et textes conservés dans le fond de la censure aux Archives nationale. Des textes et de leurs présentations, on découvre à quel point « le théâtre fut le moyen le plus approprié, le médium artistique qui se prêta le mieux aux pratiques d'agitation, d'intervention… induites par l'anarchie en acte [199]».

Des poètes inconnus ou complètement oubliés côtoient quelques grands noms du mouvement : Jean Grave, Émile Armand, Nelly Roussel, Maxime Lisbonne, Darien, Louise Michel ou Octave Mirbeau, parmi beaucoup d'autres. Les pièces ont été jouées, ou pas, interdites par la censure ou seulement en partie tronquées. Diverses salles parisiennes ont ouvert leurs scènes aux représentations : Les Bouffes du Nord, le Grand Guignol, le Théâtre des Batignolles, des salles d'associations populaires, des salles des Bourses du travail, des universités populaires, mais aussi le Théâtre Libre d'André Antoine et La Comédie Française qui produisit à deux reprises des pièces d'Octave Mirbeau, *Les Affaires sont les affaires* en 1903 et *Le Foyer* en 1908. Courtes pièces en un acte, satires, ou mélodrames en trois ou cinq actes, tous les formats sont bons pour ce théâtre d'agitation. Presque toutes les pièces suscitèrent des scandales à leur création. Thèmes constants de ces pièces : l'organisation ouvrière à travers la grève ou l'université populaire, la satire féroce de tous les pouvoirs qui défendent le monde bourgeois, la justice, la police et l'armée, le vol qui profite aux patrons, avec un accent particulier sur la misère, l'aliénation plus forte subie par les femmes, acculées par le travail abusif, par le pouvoir des patrons à la prostitution ou au suicide, mais aussi une critique toujours virulente des violences de la société par l'organisation de la misère, du chômage et, thème cher aux anarchistes : la reprise individuelle ou l'apologie du vol au nom d'un partage équitable des richesses.

Pour Juan Pablo Calero, auteur d'une *Anthologie du théâtre anarchiste 1882-1931*, le recours au théâtre a été essentiel dans la diffusion de l'idée anarchiste en Espagne.

> Des travailleurs sans formation, sans ressources et sans temps libre pour qui il pouvait être difficile de comprendre l'idéologie anarchiste ont pu aborder l'anarchie à travers ces représentations, et les travailleurs qui avaient déjà une formation et une identité libertaire se sont renforcés en voyant leurs désirs se réaliser sur une scène. Il est impossible de se faire une idée aujourd'hui de l'importance qu'avait le théâtre dans la société du XIXe siècle et des premières décennies du XXe et de la façon dont les anarchistes ont encouragé, en dehors des théâtres commerciaux, leur propre circuit d'auteurs et de groupes amateurs[200].

Véritable résurrection que ces deux éditions de textes longtemps maudits et reclus aux « Enfers » des bibliothèques ; certains d'entres eux mériteraient d'être rejoués et discutés aujourd'hui, la plupart n'ayant rien perdu de leur mordant. Cette période de production intense du théâtre anarchiste n'aura pas de grands développements en France après la première guerre mondiale, et la conscience d'une responsabilité du théâtre quant aux

---

[198] *Au Temps de l'anarchie, un théâtre de combat (1880-1914)*, textes choisis, établis et présentés par Jonny Ebstein, Philippe Ivernel, Monique Surel-Turpin et Sylvie Thomas, 3 tomes, Paris, Éditions Séguire Archimbaud, 2001

[199] KRAKOVITCH Odile, « Au Temps de l'anarchie, un théâtre de combat », revue d'*Histoire du XIXe siècle*, consulté sur le site journals.openedition.org/rh19/1055, consulté le 29-05-2024

[200] CALERO Juan Pablo, Entretien « Le Théâtre anarchiste » à propos de la parution de son ouvrage *Anthologie du théâtre anarchiste 1882-1931,* sur le site en ligne le-libertaire.net, consulté le 30-05-2024

possibilités réelles d'être le lieu d'une émancipation par la connaissance n'apparaîtra plus que de façon épisodique.

1.3. Éducation populaire et politiques d'État

On pourrait lire l'histoire des mouvements d'éducation populaire comme celle des rapports toujours en tension entre deux forces qui animent le corps social : d'un côté, une volonté politique qui dicte et met en œuvre les grandes orientations d'un projet de société conforme à l'idéologie qui est la sienne ; de l'autre, une volonté populaire qui cherche les moyens d'infléchir ces choix d'orientation dans la recherche d'une justice sociale, ou, à défaut, qui tente de préserver la marge d'une action autonome. Et ce critère d'une liberté d'action dans une démarche d'auto-apprentissage consenti aux citoyens peut apparaître comme le marqueur du rapport autoritaire ou libertaire que l'État établit avec le peuple.

Les moments d'embellie du militantisme dans les mouvements d'éducation populaire sont ceux des régimes progressistes portés par un élan de solidarité. Trois grands moments marquent notre histoire : la Troisième République (1870 – 1940) marquée par une forte identité démocratique qui promeut les grandes lois sur l'instruction, la laïcité, les droits de grève, d'association et de réunion ; le gouvernement du Front Populaire (1936-1938) qui généralise les congés payés annuels pour tous les travailleurs, annonce la semaine de 40 heures, instaure les conventions collectives, crée le sous-secrétariat aux Sports et à l'Organisation des Loisirs confié à Léo Lagrange[201], rénove l'Éducation nationale[202] ; puis, dans le temps de la reconstruction d'après la seconde guerre mondiale quand le programme du Conseil national de la Résistance restaure le suffrage universel, accorde le droit de vote aux femmes, nationalise les grandes entreprises, crée les comités d'entreprises, la sécurité sociale, élabore un projet global de réformes de l'éducation nationale dans la continuité des thèmes élaborés par Jean Zay[203]. Ces avancées successives dans le droit du travail sont aussi des mesures politiques qui consacrent le droit au repos : la journée de 11 heures en 1900, le repos hebdomadaire obligatoire en 1906, la journée de travail réduite à 8 heures en 1919, les congés payés et la semaine de quarante heures en 1936. La temporalité de la vie des salariés et, de façon générale, la temporalité de la vie collective se transforme progressivement, de nouveaux espaces de liberté se créent qu'il va falloir occuper. La conquête de ces temps libres est favorable aux mouvements d'éducation populaire qui vont les investir afin d'accompagner la soif de savoir et de culture qui se fait jour dans toutes les tranches de la population.

> L'arrivée au pouvoir en 1936 de personnes convaincues que la vie des humains n'est pas faite que de travail et de vie familiale mais qu'elle est faite aussi d'une forte implication sociale et

[201] « Les conservateurs, en 1936, n'eurent de cesse de démolir la véritable révolution culturelle et sociale entreprise par Léon Blum, dénonçant l'envahissement des plages par « les salopards en casquettes » ou qualifiant Léo Lagrange de « ministre de la paresse. » LORET Alain, « L'Homme de l'été 36 », Tribune parue dans *Libération*, 15 août 2007

[202] ZAY Jean, ministre de l'Éducation nationale, institue les trois degrés d'enseignement, prolonge l'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans, crée les enseignements interdisciplinaires, la reconnaissance de l'apprentissage, le sport à l'école, les œuvres universitaires

[203] Le Plan Langevin-Wallon qui ne sera finalement pas mis en œuvre. Le projet n'est ni discuté par le gouvernement ni présenté devant le parlement. En juin 1947, le contexte politique lui est moins favorable, la guerre froide débute et les ministres communistes sont exclus du gouvernement. Le plan Langevin-Wallon et la grande réforme démocratique du système éducatif restent ainsi, pour l'essentiel, lettre morte

culturelle « est une période faste marquée à la fois par un très fort développement des mouvements d'éducation populaire et, pour la première fois, par une politique publique ! […] une politique d'encouragement, de soutien, y compris budgétaire, qui commence à s'organiser pour que les mouvements soient soutenus dans leurs initiatives […] notamment pour l'éducation, la culture, le sport et les loisirs[204]». Le ministère de Léo Lagrange sera à l'origine de la première politique sportive qui se donne pour but d'améliorer la santé des jeunes ouvriers avec la promotion du plein air, du camping et des voyages[205].

Ces politiques publiques novatrices encouragent la création et le développement de nombreuses structures associatives : auberges de jeunesse, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA), Groupe octobre, Aviation populaire, ciné-clubs, apparition du concept de maison de la culture, etc.

Sur l'autre extrême bord politique, les forces vives de la jeunesse et des associations culturelles sont elles aussi mobilisées mais au service d'un tout autre projet de société. Dès sa constitution en 1940, le gouvernement de Vichy met en place une politique culturelle volontariste et trois dispositifs sont créés : les chantiers de jeunesse, les écoles des cadres ou écoles des chefs, et les Maison des jeunes. En novembre 1940, à l'initiative d'une petite équipe réunie autour de Pierre Schaeffer, l'Association Jeune France est fondée à Vichy, sous l'égide du secrétariat général à la Jeunesse et du secrétariat d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, dont le but déclaré est de « créer par les jeunes et pour les jeunes un mouvement qui rénove la grande tradition de la qualité française en matière artistique et culturelle[206] ». Jamais jusqu'alors l'État n'avait subventionné de façon aussi large une politique de décentralisation culturelle : centres de travaux, d'étude et de documentation répartis sur tout le territoire en zone occupée comme en zone encore libre, tournées théâtrales et musicales par les troupes identifiées et subventionnées, bibliothèques tournantes, musées ambulants, expositions, conférences, cessions de formation de « meneurs de jeu », création de « maîtrises » où sont formés les animateurs dans les différentes disciplines artistiques et culturelles, fêtes et célébrations dramatiques associant les équipes professionnelles et les sociétés artistiques locales, publication d'une revue périodique d'information et de propagande artistique, émissions radiophonique, édition d'auteurs dignes d'intérêt. Deux équipes, l'une à Lyon, l'autre à Paris, sont constituées en bureaux d'études, véritables cellules de recherche et de décisions, qui se chargent de mettre en place le programme, d'animer et coordonner les six sections artistiques (théâtre, littérature, musique, arts plastiques, radio et cinéma), de nommer les animateurs des maîtrises, d'auditionner les jeunes troupes, de faire office de comités de lecture et de jury musical et de contrôler toutes les réalisations portant le label « Jeune France ».

Le programme mis en place préfigure déjà la politique culturelle qui sera menée après la guerre par Jeanne Laurent puis André Malraux : une même volonté de décentraliser l'outil de production et d'installer en régions un appareil permanent d'animation, même principe de pluridisciplinarité qui, s'il privilégie le théâtre, ne néglige ni la musique, ni le cinéma, ni les

[204] FAVEY Éric, militant associatif, instituteur de formation, inspecteur général de l'Éducation nationale, ancien président national de la Ligue de l'enseignement, propos tenus lors de son audition par Christian Chevalier et Xavier Deschamps, cité dans le rapport *L'Éducation populaire, une exigence du XXIe siècle*, p. 69

[205] BOURGES Pierre, dans l'ouvrage collectif *La Vie Nouvelle, L'Éducation populaire, pour construire le citoyen*, Éditions l'Essentiel, septembre 2018, cité par Christian Chevalier et Xavier Deschamps dans le rapport *L'Éducation populaire, une exigence du XXIe siècle*, *op. cit.,* p. 69

[206] CHABROL Véronique, « L'ambition de "Jeune France" » dans le numéro thématique *Politique et pratiques culturelles dans la France de Vichy*, *Bulletin de l'Institut d'Histoire du temps présent*, n° 8, 1998, p. 107

arts plastiques, ni la littérature. Nombreux sont les artistes et animateurs à s'investir dans les réalisations de Jeune France qui avaient déjà travaillé dans ce sens avant la guerre et donneront son essor à la vie artistique et culturelle de l'après-guerre (dont pour la scène théâtrale, Léon Chancerel, Olivier Hussenot et Jean Pierre Grenier des Comédiens routiers, Jean Vilar). Si la mobilisation de la jeunesse et le partage de la culture avec le plus grand nombre sont des préoccupations communes aux démarches des mouvements d'éducation populaire et au projet de révolution nationale de l'État pétainiste, les perspectives dans lesquelles s'inscrivent ces problématiques sont, elles, bien différentes : ici, la visée émancipatrice se donne les moyens d'une pédagogie active dans une logique d'auto-apprentissage qui donne valeur au particulier et au dissemblable ; là, la sélection, la formation et le contrôle travaillent à contenir et unifier une culture nationale. On pourrait dire que sur cette question de la mobilisation participative, les gouvernements du Front populaire et de Vichy marquent, symboliquement, deux pôles opposés, non pas sur les ambitions d'une décentralisation culturelle mais sur le projet de société au service de quoi cette politique travaille et, conséquemment, sur les moyens de la mettre en œuvre.

Au-delà de ces conjonctions historiques exceptionnelles, les situations ne sont jamais ni manichéennes, ni clairement tranchées. Les liens qui existent, par exemple, entre l'Éducation nationale et les mouvements d'éducation populaire sont exemplaires de cette tension faite tout à la fois de convergences et de divergences d'intérêts. Dans la promulgation des lois de Jules Ferry, c'est bien alors le long effort de Jean Macé et des militants de la Ligue de l'enseignement qui est reconnu par l'État, eux qui avaient pris l'initiative de mener de 1870 à 1872 une pétition, soutenue par la presse libérale, sous le titre de « Mouvement national du sou contre l'ignorance » dans laquelle les citoyens étaient invités à réclamer l'instruction obligatoire, gratuite et laïque en appuyant leurs signature du versement d'un sou : 1 300 000 signatures avaient été recueillies et remises à l'Assemblée nationale. Dans le même sens de cette complémentarité d'actions, il faut souligner que, bien souvent, les institutrices et instituteurs ont été les premiers animateurs des mouvements d'éducation populaire largement tournés vers des activités péri-scolaires (sport, activités culturelles ou colonies de vacances). Cette porosité a longtemps été profitable aux deux parties. L'innovation pédagogique, notamment portée par le courant de « l'école moderne » de la pédagogie Freinet ou de « l'éducation nouvelle » portée par les CEMA, en sont des exemples : classes découvertes et classes vertes inspirées des colonies de vacances, sorties pédagogiques dans l'environnement proche, introduction de démarches actives et participatives (enquêtes, expérimentations, classes coopératives, élaboration collective de l'emploi du temps, lycées autogérés, etc.).

En 2019, Christian Chevalier et Xavier Deschamps soulignent, dans leur rapport *L'Éducation populaire, une exigence du XXIe siècle* :

> Depuis les années 80, différents dispositifs ont formalisé ce rapprochement entre éducation « formelle » et « non-formelle ». Des ATS (Aménagement du temps scolaire) en 1984 aux PEL (projet éducatifs locaux) en 2003, jusqu'aux PEDT (Projet éducatif de territoire) inscrits dans la loi de 2013. La loi d'orientation et de programmation de juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République consacrait cette logique en restaurant la semaine de quatre jours et demi, en raccourcissant la journée scolaire et en instituant la possibilité d'organiser des activités sur les temps péri-éducatifs, permettant ainsi l'accès à chaque enfant à des loisirs

éducatifs de proximité, largement pris en charge par les mouvements et associations d'éducation populaire ancrées sur le territoire[207].

Pour de multiples raisons, politiques, économiques, sociales, le Projet éducatif de territoire a été rapidement vidé de sa substance. Pour les auteurs du rapport, cet épisode est celui du rendez-vous manqué entre Éducation nationale et éducation populaire.

> Ce projet ambitieux aurait sans doute pu traiter une partie des maux de notre école : compétition, ségrégation sociale, concentration sur les connaissances scolaires… en apportant une expertise, une démarche complémentaire renforçant l'échange, le regard critique et la confrontation, développant les sensibilités esthétiques et culturelles, faisant émerger des capacités autres que seulement scolaires ou développant des compétences sociales[208].

La longue et complexe histoire des relations entre l'Éducation nationale et les mouvements d'éducation populaire apparaît comme celle d'une permanente attirance de l'institution pour son double dans la tentation d'une plus grande liberté sans que jamais ne soit franchi le pas décisif qui engagerait sa rénovation tant de fois réfléchie, programmée même, et jamais accomplie.

Les politiques menées par le ministère de la Culture depuis sa création sont le lieu d'un autre rendez-vous manqué avec les mouvements d'éducation populaire. Lorsqu'en 1944, le Gouvernement Provisoire composé de militaires, de résistants et d'hommes politiques de tous horizons (communistes, socialistes, radicaux, démocrates chrétiens et droite républicaine) ordonne la réorganisation de l'administration centrale de l'Éducation nationale en établissant une Direction générale des Arts et Lettres et une Direction de la Culture populaire et des Mouvements de jeunesse, c'est dans l'esprit d'une complémentarité des deux services au sein d'une même administration qu'il le fait. Jeanne Laurent est nommée sous-directrice des spectacles et de la musique. À ce poste pendant six ans, elle développe une politique de décentralisation théâtrale et crée les premiers centres dramatiques nationaux en s'appuyant sur les talents des jeunes troupes en régions plutôt que de nommer des metteurs en scène depuis Paris ; elle participe à la fondation du Festival d'Avignon et propose à Jean Vilar, peu après, de lancer la renaissance du Théâtre National Populaire. Christiane Faure est la première directrice de la Culture populaire et des mouvements de jeunesse, rebaptisée Direction de l'Éducation populaire et des mouvements de la jeunesse[209]. Reprenant avec Jean Guéhenno[210] des idées élaborées dans la clandestinité durant le temps de l'occupation, ensemble ils recrutent dix-huit premiers instructeurs nationaux d'éducation populaire issus du théâtre, de la radio, du cinéma, de la photographie, du livre, des arts plastiques ou de la danse, de l'ethnographie, etc. Leur mission : « inventer les conditions d'une éducation critique des jeunes adultes par les

[207] CHEVALIER Christian et DESCHAMPS Xavier, *op. cit.,* p.78
[208] *Ibid*., p. 79
[209] FAURE Christiane (1908-1998), elle entre en 1944 au cabinet du Ministre de l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire, René Capitant
[210] GUÉHENNO Jean (1890-1978), marqué profondément par son enrôlement dans la première guerre mondiale il est, par la suite, une des figures du pacifisme. Pendant l'Occupation, il s'engage dans la résistance intellectuelle, après la Libération, il est nommé inspecteur général de l'Éducation nationale

moyens de la culture populaire[211] ». Puis, avec André Philip[212], est créée *La République des jeunes*, une association pour réfléchir à la transformation des Maison de jeunes du régime de Vichy en Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC) affiliées aux mouvements d'éducation populaire. La petite équipe de la Direction de l'Éducation populaire durera moins de quatre ans.

Très vite dans les années de l'après-guerre, les tensions entre les blocs de l'Ouest et de l'Est s'intensifient. En France, les luttes entre gaullistes et communistes s'enveniment et, dès 1947, dans un contexte de conflictualité sociale, les ministres communistes sont exclus du gouvernement. Par mesure d'économie publique, la Direction de l'Éducation populaire et des mouvements de jeunesse fusionne avec le Direction de l'Éducation physique et des activités sportives dans un unique Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports. « En d'autres termes, il n'y aura pas de service public d'éducation démocratique, critique ou politique des jeunes adultes en France. Ils feront plutôt du kayak ![213] » Christiane Faure retourne en Algérie où elle est née et a vécu son adolescence pour diriger un service d'éducation populaire non rattaché aux sports et entreprend un projet de création d'un théâtre à Alger avant son retour en métropole en 1960 ; Jean Guéhenno démissionne et revient au ministère de l'Éducation nationale comme Inspecteur général.

En janvier 1959, André Malraux est nommé ministre d'État chargé des Affaires culturelles par Michel Debré dans le gouvernement du général de Gaulle, son ministère reprenant une partie des missions jusque-là confiées à la Direction générale des Arts et des Lettres et à la Direction des Beaux-Arts du ministère de l'Éducation nationale.

> Au sortir de la guerre et face au deux colosses que sont les États-Unis et l'URSS, Malraux a pour ambition de renforcer l'union française dans un esprit qui ne soit pas celui de la colonisation mais celui du développement, d'assumer l'héritage des vieilles civilisations et d'entraîner d'autres pays dans cette aventure pour construite l'Europe. (…) La place assignée à la France est celle d'une figure essentielle dans un jeu planétaire. Selon André Malraux, nous entrons dans une ère qui se caractérise tout d'abord par un développement extraordinaire de la machine. Qu'il s'agisse des moyens de transport ou des mass média, tout contribue à faire découvrir au plus grand nombre d'hommes ce qui existe ailleurs que dans leur entourage immédiat. Une collectivité nouvelle est en train de naître, dotée d'un imaginaire auquel chacun devrait pouvoir participer[214].

Dans l'édification d'une civilisation planétaire, le rôle de la culture n'est en rien secondaire. Pour Malraux, c'est par la culture mise en partage que les hommes pourront se sentir citoyens du monde et que les antagonismes politiques pourront être aplanis, c'est dans la culture que la fraternité pourra prévaloir sur les désunions et que la communauté humaine pourra accéder au règne de la paix. À court terme, la mission du ministère des

---

[211] Selon Nicole Lefort des Ylouses, instructrice d'éducation populaire recrutée en 1944 par Christiane Faure, citée par Franck Lepage dans l'article « De l'éducation populaire à la domestication par la "culture" », *Le Monde Diplomatique*, mai 2009, p. 4-5

[212] PHILIP André (1902-1970), homme politique français, professeur des universités en sciences économiques et avocat. Protestant engagé, il milite au sein des mouvements d'éducation populaires du christianisme social

[213] LEPAGE Franck, « De l'éducation populaire à la domestication par la "culture" », *Le Monde Diplomatique*, mai 2009, p. 5

[214] MOSSUZ-LAVAU Janine, « André Malraux ministre : une nouvelle vision de la France, une certaine idée de la culture », Actes des journées d'étude à l'occasion du trentième anniversaire du ministère de la Culture à la Bibliothèque nationale, 30 novembre - 1er décembre 1989, La Documentation française, p. 20-22

Affaires culturelles est donc claire : il faut mettre à portée de chacun les œuvres d'art parce qu'elles seules portent témoignage « d'une réelle solidarité dans l'ordre spirituel[215]». L'acte créateur qui donne naissance à l'œuvre artistique traduit le refus de soumission de l'homme aux forces aveugles du destin. En affirmant sa créativité dans ses œuvres d'art, l'homme proclame aussi son éternité. Si les artistes nés au cours des siècles passés ont disparus, ce qu'ils ont légué reste vivant pour tous ceux qui viennent après eux. L'un des moyens que Malraux se propose pour permettre à tous les citoyens d'avoir accès aux œuvres immortelles que l'humanité a su produire, comme à celles que les artistes créent aujourd'hui, réside dans la multiplication des maisons de la culture qui seront les lieux d'un contact direct, d'un face à face avec l'œuvre d'art, qu'elle soit poétique, musicale ou picturale.

> Si noble ou si usé que soit le mot démocratie, dit André Malraux à l'Assemblée nationale, il n'y a qu'une culture démocratique qui compte et cela veut dire quelque chose de très simple. Cela veut dire qu'il faut que, par ces maisons de la culture qui, dans chaque département français, diffuseront ce que nous essayons de faire à Paris, n'importe quel enfant de seize ans, si pauvre soit-il, puisse avoir un véritable contact avec son patrimoine national et avec la gloire de l'esprit de l'humanité[216].

Cette impulsion initiale donnée au ministère des Affaires culturelles marque de son sceau tout son développement ultérieur et jusqu'aujourd'hui. Le fait d'accorder la primauté au contact de l'œuvre réalisée, politique qui s'accompagne d'une professionnalisation des créateurs, affirme en fait une hiérarchie de valeurs entre, d'un côté, le monde de l'art, auquel on prétend donner accès au plus grand nombre, à tous ceux qui jusqu'alors en étaient privé et, de l'autre, une culture populaire vivante où les milieux amateurs et professionnels sont davantage poreux les uns aux autres. Durant un temps, certaines associations d'éducation populaire sont rattachées à la tutelle du nouveau ministère des Affaires culturelles. Rattachement incomplet puisqu'il ne concerne que 16 associations sur 37 ; rattachement ambigu, puisque certaines associations sont sous tutelle mixte ; rattachement provisoire, puisque dès 1962, l'ensemble des associations d'éducation populaire sont placées sous à la tutelle du Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports[217]. Le rattachement, un moment espéré, n'aura pas lieu, la politique culturelle française restera fondée sur cette ségrégation : d'un côté, un ministère bénévolent qui soutient les artistes et organise la diffusion des œuvres, de l'autre, les associations et fédérations d'éducation populaire en charge de l'animation socioculturelle. Pour Franck Lepage :

> La réduction de la culture à l'art représente une catastrophe intellectuelle pour tout homme ou toute femme de progrès. Si « culture » ne veut plus dire qu'« art », alors ni l'action syndicale, ni les luttes des minorités, ni le féminisme, ni l'histoire, ni les métiers, ni la paysannerie, ni l'explication économique, etc., ne font plus partie de la culture. Entre cette dernière et la politique s'instaure un rapport d'exclusion[218].

[215] MOSSUZ-LAVAU Janine*, op. cit.,* p. 22
[216] MALRAUX André, in *Journal Officiel*, Débats parlementaires, n° 79 AN, 18 novembre 1959, cité par Janine MOSSUZ-LAVAU, *op. cit.,* p. 28
[217] TÉTARD Françoise, « L'Éducation populaire : l'histoire d'un rattachement manqué », in *L'Education populaire au tournant des années 1960*, Documents de l'INJEP, n° 10, mai 1993, p. 35-54
[218] LEPAGE Franck, *op. cit.,* p. 5

Dans son essai *L'Éducation populaire et le théâtre. Le public d'Avignon en action*, Jean-Louis Fabiani[219] rappelle comment la politique d'André Malraux a fait subir une crise dans les relations entre les mouvements d'éducation populaire et le monde de la culture, crise suivie d'une seconde sous le ministère de Jack Lang.

La double réorganisation des politiques culturelles qui est intervenue en France au début des années soixante et au début des années quatre-vingt, sous la responsabilité des ministères André Malraux et Jack Lang, a contribué à délégitimer l'univers de l'animation culturelle, au double profit d'une forme d'esthétique commotionnelle (la rencontre du chef-d'œuvre suffit à provoquer l'émotion esthétique) et d'une sacralisation accrue de la sphère de la création[220].

Si, de Malraux à Lang, et jusqu'aujourd'hui, la politique du ministère de la Culture a œuvré pour marquer cette nette séparation entre théâtre d'art et animation socioculturelle, se traduisant par une dévaluation d'un côté et une surévaluation de l'autre, il faut bien reconnaître que la générations des artistes des années 1980 et 1990, et à de rares exceptions près, en bénéficiant des largesses de l'État, ont pleinement participé de cette relégation des mouvements d'éducation populaire hors des sphères du monde de l'art.

2. La fonction du théâtre

Revenons maintenant sur le versant du théâtre institutionnel, qui se revendique théâtre d'art, et voyons quelles questions l'agitent qui croisent aussi certaines des préoccupations des mouvements d'éducation populaire : quelle fonction, avec quel répertoire, pour quel public ?

2.1. Rénovation de l'art du théâtre en France

À l'époque où, à Berlin, Brecht se consacre à l'expérimentation du théâtre didactique avec des groupes d'étudiants, à Paris, Louis Jouvet, Charles Dullin, Gaston Baty et Georges Pitoëff fondent l'association du Cartel. Leur ambition n'a pas du tout la dimension d'un engagement social ou politique, il leur faut avant tout faire front commun contre la critique et défendre leurs intérêts professionnels. Malgré les différences marquées entre leurs entreprises respectives, leurs convictions esthétiques profondes sont les mêmes et chacun d'eux représente la voie d'une avant-garde. En cela, ils s'inscrivent dans le prolongement d'une rénovation de l'art du théâtre engagée par André Antoine à la fin du XIXe siècle puis par Jacques Copeau au début du XXe dans un effort de recherche et de création libéré des préoccupations trop exclusivement commerciales de leurs confrères. Si leurs théâtres s'ouvrent aux grands thèmes de la pensée contemporaine exprimant les inquiétudes, les refus et les espoirs de leur époque, si leurs créations ne se conçoivent pas sans l'absolue discipline de la forme en retrouvant les lois propres de la scène autant qu'en inventant une grammaire nouvelle que l'équipement scénique moderne rend possible, il n'en reste pas

[219] FABIANI Jean-Louis, *L'Éducation populaire et le théâtre. Le public d'Avignon en action*, Grenoble, PUG, Coll. « Art, Culture, Public », 2008

[220] FABIANI Jean-Louis, « Entretien avec Bruno Péquignot à propos de la publication de son ouvrage », dans *Sociologie de l'art*, 2009, (OPuS 14, p. 122), en ligne sur Cairn.info, consulté le 30-05-2024

moins que cette vaste entreprise de rénovation de l'art du théâtre est au fond d'inspiration classique au sens de la recherche d'une loi d'harmonie. Dans leur effort de former et de fidéliser un public, les théâtres d'avant-garde de l'entre-deux-guerres en France s'adressent spontanément à un public d'amateurs éclairés, un public lettré.

2.2. Recherche d'un élargissement du public, la culture en partage

Bien sûr, la question de l'élargissement du public au-delà du premier cercle de l'élite intellectuelle n'est pas absente des préoccupations des membres du Cartel, ne serait-ce que pour des raisons économiques. Jacques Copeau, au Théâtre du Vieux Colombier, projetait déjà un théâtre pour « le plus grand nombre, accessible à tous par la nature de son répertoire et le bon marché de ses tarifs[221] ». Et Maurice Pottecher avant lui, créant le Théâtre du Peuple de Bussang en 1892, déclarait : « J'entends par théâtre populaire celui où les divers éléments dont l'ensemble constitue un peuple peuvent prendre place et s'intéresser également à l'œuvre présentée[222]». Mais c'est avec André Malraux, comme nous l'avons vu, que cette ambition d'un accès démocratique à la culture se donne les moyens d'une politique d'État. La mission première du ministère des Affaires Culturelles dont il prend la charge en 1959 sera donc de «rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel[223]». Et c'est dans le même esprit qu'il démarre le programme d'implantation et de construction des maisons de la Culture à partir de 1961 pour assurer « la conquête progressive d'un public qui ne serait allé ni au théâtre, ni au concert, ni au musée parce qu'il n'en avait pas la possibilité matérielle ou parce qu'il pensait que cela ne le concernait pas[224]».

Jean Vilar est l'une des figures majeures qui allait incarner cette volonté politique. C'est déjà dans cette volonté d'une mise en partage des chefs d'œuvres de la littérature dramatique universelle pour une large audience, tout en préservant une place aux auteurs contemporains dans la constitution d'un répertoire, qu'il proposait à l'équipe municipale la création de la Semaine d'art en Avignon en 1947 puis, quatre ans plus tard, quand il acceptait la direction du Théâtre National Populaire de Chaillot. « Apanage d'une certaine classe », hier confisquée par une élite, la culture allait désormais « devenir le bien de tous[225]». Mais la seule volonté de créer un grand rassemblement d'été dans la Cité des Papes autour des œuvres du répertoire, la seule volonté d'ouvrir à tous les portes du Théâtre National Populaire ne nous dit rien encore de ce à quoi on invite le public dans l'expérience de la représentation, ne nous dit rien encore de la fonction que l'on assigne au théâtre. Dans une note de 1951, Vilar écrit : « Après avoir durement lutté, Copeau et le

---

[221] COPEAU Jacques, *Souvenirs du Vieux Colombier*, cité par Louis Montillet dans *Jean Vilar, de la tradition théâtrale à l'utopie nécessaire : contribution à l'étude de la pensée de Vilar conduite à la lumière de ses textes*, Thèse de doctorat d'État en Art et histoire de l'art, Université Bordeaux Montaigne, présentée et soutenue le 17 octobre 2014, p. 656

[222] POTTECHER Maurice, *Le Théâtre du peuple, renaissance et destinée du théâtre populaire*, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 656

[223] *Les Affaires culturelles au temps d'André Malraux : 1959-1969,* Journées d'étude des 30 novembre et 1er décembre 1989, La Documentation française, Paris, 1996

[224] MALRAUX André, *Discours à l'Assemblée nationale* du 13-11-1968, consulté sur le site de l'Assemblée nationale le 1er mai 2024

[225] VILAR Jean, *Théâtre service public,* cité par Louis Montillet, *op. cit.,* p. 657

Cartel sont morts en laissant certes un public mais sans avoir bouleversé la raison d'être du théâtre[226].» Et c'est pour ce même type de public formé par ses aînés qu'il reconnaît lui-même jouer, un public qui va au théâtre « comme on achète un livre ou visite un musée, par habitude culturelle»[227]. Les trois questions sont absolument liées, elles constituent ensemble les trois plans d'une même interrogation : le répertoire, le public, la fonction. Les positions de Vilar sur ces questions sont changeantes tout au long de son parcours, elles sont intéressantes parce que l'inflexion de la trajectoire qui s'y révèle nous apparaît comme exemplaire de la prise de conscience d'une génération.

Dans sa thèse de doctorat *Jean Vilar, de la tradition théâtrale à l'utopie nécessaire : contribution à l'étude de la pensée de Vilar conduite à la lumière de ses textes*, Louis Montillet[228] mène une recherche méticuleuse à partir des textes de Jean Vilar - écrits et oraux ; publiés ou inédits - pour tâcher de dépasser l'image souvent bien réductrice que nous avons encore de lui. Son étude tente de retrouver le parcours de Vilar dans sa totalité : formation, influences, hésitations, impasses et réflexion continue sur sa pratique, pour dévoiler l'itinéraire d'un homme autant que l'itinéraire d'un artiste. Prenant cette analyse précise pour guide, nous nous en tiendrons à voir comment Vilar évolue dans la façon qu'il a d'envisager la question des fonctions du théâtre.

2.3. La trajectoire de Jean Vilar

Schématiquement, et bien sûr les lignes de partage ne sauraient être rigoureusement tranchées, trois positions majeures peuvent se dégager dans la façon qu'a Jean Vilar d'aborder ces questions. Dans un premier temps, que Louis Montillet cerne sur la période entre 1943 et 1950, avant donc le TNP, Vilar se présente comme un héritier de la doctrine des dramaturges de notre XVIIe siècle : « Enseigner et plaire, n'est-ce pas là la règle d'or de nos classiques ?[229]» Il définit la fonction du théâtre par des termes qui ont trait essentiellement à l'idée de divertissement : le théâtre est « le divertissement par excellence » écrit-il en 1948[230]. La « fonction essentielle » qui est la sienne est de proposer au public « le repos, le divertissement, la fête»[231]. Cette conception sera encore la sienne durant les premières années du TNP et il persiste à penser que la mission du théâtre n'est pas « d'éduquer un public»[232]. Évoquant quelques années plus tard le festival de Suresnes de l'automne 1951, il rappellera qu'il convenait alors de « divertir » le spectateur par les grandes œuvres, et surtout pas de « former le peuple, pas du tout»[233]. Quant à la connaissance, il s'agit ici de connaissance de soi-même. Si leçon il y a, c'est une « leçon de morale, pas de politique»[234].

[226] VILAR Jean, « Notes, sept. oct. 1951 », cité par Louis Montillet, *Ibid.,* p. 665
[227] *Ibid*., p. 667
[228] MONTILLET Louis, *op. cit.*
[229] VILAR Jean, « Note Cahier rouge n° 3, 1954 », cité par Louis Montillet, *Ibid.*, p. 649
[230] VILAR Jean, *Théâtre service public*, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 648
[231] VILAR Jean, « Conférence du 03-04-1950 », cité par Louis Montillet, *Ibid.*
[232] VILAR Jean, « Document zéro, TNP sept. 1951 », cité par Louis Montillet, *Ibid.*
[233] VILAR Jean, *Un homme, une œuvre : Jean Vilar*, R. Pillaudin, document Ina, 1966, cité par Louis Montillet, *Ibid.*
[234] *Ibid*.

En prenant la direction du TNP, au contact d'un public aussi nombreux que divers dans sa composition et à l'expérience des représentations et rencontres données en banlieue et en province, la conception que Vilar se fait de la finalité du théâtre se modifie peu à peu. Fait significatif, ce sont les courriers et les échanges directs avec le public qui expriment une autre attente : le théâtre n'est pas qu'un « divertissement » ou qu'un « objet de luxe » pour eux, mais bien un « besoin impérieux»[235]. Il y a donc des hommes et des femmes pour qui le théâtre reste « une nourriture comme le pain et le vin»[236]. Vilar comprend cette aspiration et se dit à présent partisan d'un théâtre qui « tout en étant un divertissement est aussi une leçon»[237]. Mais quel est le contenu de cette leçon et comment la rendre explicite sans dénaturer l'objet artistique ? « Eduquer autrui, cela fait-il absolument partie de notre tâche ? » La question est posée, Vilar ne tranche pas : « Oui ou non ? À débattre[238]».

Divertissement et leçon : Louis Montillet fait observer qu'à maintes reprises, Vilar tient à préciser qu'il ne place pas les deux objectifs sur un pied d'égalité et qu'il a davantage le souci d'orienter les œuvres dans la perspective du plaisir et « non dans le sens éducatif»[239]. La scène n'est pas le lieu de l'éducation, « l'éducation se fait ailleurs». S'il devait devenir strictement « culturel et éducatif », le théâtre ne serait plus qu'un « théâtre mort»[240]. La limite à ne pas franchir est nette : la leçon doit fuir toute forme de didactisme.

Dans une troisième période, qui correspond aux dernières saisons du TNP, la conception de la fonction du théâtre se radicalise chez Vilar pour accorder maintenant la prééminence à la dimension pédagogique de l'œuvre. À propos, par exemple, d'*Antigone* qu'il met en scène en 1960 pour le Festival d'Avignon, il juge que l'essentiel doit être d'inviter le spectateur à « réfléchir » grâce à « la leçon claire de l'œuvre»[241]. Il s'intéresse à la portée politique de la pièce que le contexte de la guerre d'Algérie rend particulièrement brûlante. Si Antigone lui apparaît comme un symbole de résistance, il ne récuse pas pour autant le pragmatisme politique d'un Créon. Le véritable pivot de sa mise en scène est le chœur, voix de la sagesse et de la modération, dont la parole est rendue plus solennelle encore par les formes liturgiques de la procession et de la psalmodie. Le rôle du coryphée est tenu par Vilar lui-même qui souligne ainsi la fonction centrale de cet arbitre et appelle ses concitoyens à la mesure et à la clairvoyance[242]. Vilar distingue maintenant deux types de théâtre : le premier endort par « une intrigue fallacieuse » et s'apparente à « un jeu sado-masochiste pour classes privilégiées », sa fonction vise à faire oublier « les soucis du jour » ; le second type de théâtre « enseigne, éclaire, révèle », il se donne pour finalité « d'aiguiser l'esprit critique » de l'assemblée et de cultiver « le goût quotidien du savoir»[243]. Cette forme de théâtre tient les consciences en éveil. Face à la routine, à la résignation, « aux habitudes collectives », elle possède une vertu de vigilance. Elle ne joue parfaitement son rôle que lorsqu'elle « secoue les idées reçues, lutte contre les scléroses, irrite dans les masses populaires le goût assoupi du savoir»[244].

---

[235] VILAR Jean, *Bref*, n° 63, fév. 1963, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 642
[236] VILAR Jean, *Théâtre service public*, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 649
[237] VILAR Jean, *Le Figaro Littéraire* 25-02-1956, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 649
[238] VILAR Jean, « Mémento 01-09-1955 », cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 650
[239] VILAR Jean, « Propos et confidences », Radio Canada, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 650
[240] VILAR Jean, « Lettre aux associations », Bref n° 39 oct. 1960, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 650
[241] VILAR Jean, « Réfléchir, Notes sur *Antigone* », nov. 1960, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 651
[242] « Antigone mis en scène par Jean Vilar au festival d'Avignon », interview de Jean Vilar, ORTF, Magazine du théâtre, 22-08-1960, consulté en ligne sur fresque.ina.fr, le 18-05-2024
[243] VILAR Jean, « Lettre aux associations », *Bref,* n° 49, oct. 1961, cité par Louis Montillet, *op. cit*., p. 652
[244] VILAR Jean, *Théâtre service public*, cité par Louis Montillet, *Ibid*., p. 652

Sans doute, nous dit Vilar, le théâtre « peut enrichir une conscience révolutionnaire[245] » précisément parce qu'il devient un moyen de réflexion. Mais sa portée reste fort réduite. « Laisser croire que le théâtre a le pouvoir de faire naître la révolution est non seulement une idée fausse, non seulement une sottise, mais encore une hypocrisie. Seuls ceux qui sont très attachés à la bourgeoisie, qui n'ont que l'apparence révolutionnaire répandent de telles hérésies en croyant à l'efficacité de l'acte théâtral[246]». Non. Pas la moindre révolution par le théâtre : « je l'ai dit aux Brechtiens il y a des années[247]». « Théâtre populaire signifie apprendre, et apprendre, libérer l'homme[248]». Telle est la borne du pouvoir du théâtre.

[245] VILAR Jean, « Théâtre et révolution », *Complexe*, n° 3, 1968, cité par Louis Montillet, *Ibid.*, p. 659
[246] *Ibid.*
[247] VILAR Jean, journal *Combat* du 07-07-1968, cité par Louis Montillet, *Ibid.*, p. 653
[248] VILAR Jean, *Théâtre service public*, cité par Louis Montillet, *Ibid.*

CHAPITRE 3. LE THÉÂTRE DU CONFLIT DES IDÉES COMME DISPOSITIF D'UNE PRATIQUE

À travers les exemples que nous avons mis en exergue dans le chapitre précédent, nous voyons assez bien comment le projet d'un théâtre qui s'ouvre à une large audience publique participe de la volonté de créer un mouvement d'adhésion aux valeurs partagées d'une communauté, comment le moment de la représentation peut rechercher autre chose qu'à produire un choc esthétique, comment le choix d'un répertoire peut militer pour un théâtre qui travaille à l'éveil de la pensée, et comment, enfin, toute l'entreprise théâtrale peut se mettre au service d'une éducation citoyenne. Mais la question reste entière : en quoi le théâtre a-t-il quelque chose de spécifique à nous proposer, que lui seul sait produire, pour progresser dans la voie de cette aspiration ?

Nous avons vu que, pour des raisons assez proches, Platon et Brecht récusent un théâtre de la représentation des passions, pour autant, l'un et l'autre font bien usage, dans une certaine mesure, des moyens du théâtre. Et ce n'est pas seulement qu'ils voudraient d'un théâtre débarrassé de son encombrante charge de pathos, leurs projets ne visent pas à réformer le théâtre, simplement ils ont besoin d'en utiliser certains procédés. Pour aller au bout de notre enquête, nous devons donc mettre à jour comment s'articule cette apparente contradiction, quels savoir-faire empruntent-ils au théâtre, et pour quoi faire ?

Posons le schéma de cette combinaison : nous avons, d'un côté, un dispositif conceptuel - le conflit des idées ; et de l'autre, le savoir-faire d'une pratique. Par ailleurs, nous avons vu que le dialogue philosophique repose sur ce principe : le conflit des idées qui le sous-tend est producteur d'un événement de sens.

Ce qui fait lien entre le savoir-faire d'une pratique et ce dispositif conceptuel, c'est que la production de l'événement de sens n'est en rien une spéculation intellectuelle, elle ne peut résulter que de l'accomplissement d'un processus vivant. Et c'est ce que nous nous découvrons à l'épreuve du plateau, l'événement de sens est une action réelle, elle ne se conçoit pas intellectuellement pas plus qu'elle ne se représente, deux « acteurs » l'accomplissent au présent devant des témoins – « acteur » entendu au sens littéral de l'actant, celui qui agit – action réelle dont les seuls bénéficiaires sont ceux qui la conduisent et l'éprouvent : les acteurs et les témoins directs impliqués dans son accomplissement.

Nous aurions donc là une combinaison où se noueraient ensemble les apports de la philosophie, en tant qu'elle propose une didactique pour conduire le processus de production d'un événement de sens, et les apports du théâtre, en tant qu'il propose une

didactique de l'incarnation d'une action – psychique, physique et verbale – et place l'acteur en situation d'éprouver, par lui-même, cette action. Et c'est là que s'établirait le lien d'absolue dépendance entre les deux disciplines.

Pour vérifier cette hypothèse, nous devons donc revenir d'une part sur le principe du conflit des idées et regarder plus en détail comment il s'organise, comment il fonctionne et ce que l'on peut en attendre comme bénéfice et, d'autre part, sur ce qu'est la nature de ce processus dans lequel se mettre en disposition d'éprouver par soi-même une action.

1. Le conflit des idées

Le principe d'un dialogue socratique comme le principe du renversement dialectique des pièces didactiques de Brecht, sont des dispositifs de nature identique et ils ont la même fonction.

Au repos l'homme ne pense rien ; autocentrée, sa pensée se complaît dans la reproduction d'elle-même, elle y cherche son oubli. La pensée ne peut se mettre en mouvement que par une provocation extérieure, c'est cette rencontre avec l'autre qui l'enjoint de quitter son état de douce torpeur.

Un conflit d'idée est le dispositif qui met en scène la rencontre de cette altérité comme condition à l'exercice de la pensée. Et non pas dans un schéma d'opposition conflictuelle simple, fondé sur la contradiction, la volonté de convaincre, de l'emporter sur l'adversaire, mais en considérant l'autre, comme une provocation, comme la condition d'une intranquillité essentielle, l'autre qui appelle, par sa seule présence, à tourner le regard vers l'extérieur.

C'est pourquoi Socrate ne veut entreprendre d'examen qu'à partir d'une définition proposée par son interlocuteur, l'objet doit nécessairement être extérieur à lui, un corps étranger. Aussi bien, cette provocation à quitter son engourdissement peut-elle s'intérioriser et la délibération intime sait jouer de la suggestion d'une opposition formelle pour progresser.

Ce dispositif est élémentaire, organique autant que mécanique. C'est le principe simple de la machine à vapeur : de l'eau mise en état d'ébullition s'évapore, elle s'évapore et voilà tout ; si l'ébullition et l'évaporation ont lieu dans un espace contraint, la pression monte à mesure que la quantité de vapeur augmente, jusqu'à explosion, ou transformation de cette énergie libérée en mouvement contrôlé. C'est ce même principe qui préside au mouvement tectonique des plaques continentales. S'il n'y avait qu'une seule plaque continentale à la surface du globe, elle glisserait en un mouvement rotatif continu et fluide de surgissement et d'enfouissement vers les profondeurs du magma. Que ce mouvement glissant se conjugue au mouvement divergent d'une autre plaque continentale, alors les continents s'écartent en laissant entre eux, toujours active, une faille sismique ; que ce mouvement glissant rencontre un mouvement convergent d'une autre plaque continentale qui lui fait résistance, alors les forces d'opposition s'accumulent en tension jusqu'à la fracture, l'une dérape sous l'autre, la terre tremble, ou bien elles se contractent en élévation et ce sont des chaînes de montagnes qui surgissent.

Le conflit qui oppose une idée à une autre, obéit aux mêmes lois et son processus se décompose en une même suite de phases : position initiale des forces en présence, mise en tension de leur conflit, intensification du champ d'opposition, soubresaut avant-coureur de

la déflagration, fracture brutale du rapport de force, production d'un événement, reconfiguration d'un nouvel équilibre des forces, et reprise du cycle complet.

Ce moment de fracture nous intéresse tout particulièrement parce que c'est là qu'il se « passe quelque chose » ; dans cet événement, un objet nouveau se révèle qui ne pouvait advenir que sous la pression du conflit, il en est le produit. Il n'était contenu ni dans l'un ni dans l'autre des deux termes et aucun des deux n'aurait pu l'engendrer de façon autonome. C'est en cela que l'événement est un acte créateur. Dans un conflit d'idées, l'événement produit est un événement de sens. Une perspective nouvelle se découvre qu'aucune des deux figures en présence n'aurait pu atteindre seule.

Le point, c'est que le principe du dialogue comme le principe du renversement dialectique sont des techniques philosophiques et, comme telles, elles peuvent s'enseigner. Ce qui s'enseigne, ce qui peut s'apprendre, c'est la maîtrise d'un processus producteur d'un événement de sens c'est-à-dire la maîtrise de la production d'un acte créateur. Ce processus ne peut pas s'étudier de façon théorique, c'est un processus vivant, il s'offre à être expérimenté, à être éprouvé dans une pratique. Pour celle, celui, qui le traverse, un événement de pensée est créateur d'une émancipation en cela que s'y révèle la possibilité d'une nouvelle configuration de son rapport au monde.

Tous les arts, d'une façon ou d'une autre, travaillent le point d'intersection de forces antagonistes pour produire un acte créateur. On pourrait même soutenir que c'est là que se situe la ligne de partage. La répétition du même n'engendre rien d'autre que la répétition du même. Seul le dispositif de mise en tension de deux forces contraires est susceptible de produire un acte créateur. Ici, nous entendons le terme « art » dans son sens premier de « savoir-faire technique ». Savoir faire quoi ? Technique de quoi ? Technique de production maîtrisée d'un acte créateur par la mise en tension de forces antagonistes.

2. Éprouver par soi-même

Nous avons vu, dans l'étude des différents processus de création du rôle que Constantin Stanislavski propose à l'acteur, que si les cheminements sont différents d'une méthode à l'autre, le but reste unique : amener l'acteur non pas à représenter son personnage mais à vivre son rôle. Un terme résume à lui seul l'enjeu de cette quête : *perejivanié*. Ce terme énonce un des concepts-clés du vocabulaire stanislavskien, il n'a pas d'équivalent en français, il suggère l'idée de « faire l'expérience par soi-même », « d'éprouver intimement quelque chose ». Martine Néron[249] propose un néologisme : *éprouvence*, qui suggère le fait d'éprouver par soi-même dans une durée, dans le mouvement d'un processus. Arrêtons-nous un instant sur ce terme et tâchons de voir ce qui se joue là, pourquoi Stanislavski en fait-il la pierre angulaire de toute sa recherche, qu'est-ce que veut dire « éprouver », à quelles conditions peut-on, ou pas, éprouver quelque chose, et pour en retirer quoi ?

Pour commencer, disons simplement que dans ce verbe, l'opération qui s'active est celle d'un échange : il y a une personne et un objet extérieur à elle ; « éprouver » c'est

[249] NÉRON Martine, traductrice du russe, spécialiste de l'école stanislavskienne, elle a traduit le second tome des écrits de Constantin Stanislavski *Le Travail de l'acteur sur le rôle - La méthode des actions physiques simples,* non publié à ce jour, document gracieusement mis à disposition par la traductrice

« faire l'épreuve de », c'est goûter cet objet en le faisant passer à travers soi pour l'évaluer, il s'agit donc d'un acte de connaissance par contact intime. Toutes les facultés sont mobilisées dans la recherche de ce contact, les facultés de l'esprit – le jugement, la réflexion, l'imagination, l'intuition – mais aussi et surtout les facultés de notre être corporel, les cinq sens. Et, dans l'entre-deux, participantes tout à la fois des sens physiques et de la psyché, les facultés émotionnelles qui mobilisent la mémoire sensorielle et la mémoire affective.

Si l'on tente de cerner le processus d'*éprouvence* par similitude avec le fait de « goûter » quelque chose, rappelons-nous que de façon organique les cinq sens ont d'abord pour fonction de nous situer dans l'environnement du monde physique afin de pouvoir nous y orienter en nous signalant les dangers, en nous indiquant ce qui est bon ou mauvais. C'est parce que nous sommes dotés de l'ensemble de ces facultés que nous pouvons nous aventurer dans le monde. Éprouver, c'est donc goûter quelque chose pour en évaluer le bon et le mauvais, c'est-à-dire la valeur, mais non pas dans l'*a priori* d'un jugement opiniâtre, mais en ayant pris soin de l'investir par soi-même et de toutes ses facultés.

Mais si ces facultés sont constitutives de notre être, elles peuvent aussi se cultiver, comme elles peuvent aussi s'atrophier. Que ce soit sur le plan de ses facultés psychiques, de sa capacité à réagir physiquement dans une situation donnée ou en mobilisant une parole agissante, l'ensemble des recherches de Stanislavski vise à donner à l'acteur les moyens de cultiver ses facultés, afin d'intensifier le contact qu'il pourra avoir avec l'objet dans le processus d'*éprouvence*. Ces recherches sont précieuses, précisément parce qu'elles proposent un repérage complet des différentes dimensions dans lesquelles nos facultés peuvent se développer, et parce qu'elles s'offrent comme le guide précis et méthodique de cet apprentissage. De ce point de vue, l'acteur, parce qu'il prend comme matériau d'étude et d'exercice ses propres facultés psychiques, physiques, sensorielles et émotionnelles dans le but d'en optimiser les potentialités, et parce qu'il acquiert la maîtrise des différents processus dans lesquels il se mobilise, l'acteur est un technicien en capacité de mettre en partage son savoir-faire. Non pas pour initier d'autres à devenir comme lui un acteur de théâtre, mais parce que potentiellement tout un chacun est intéressé à développer ses propres facultés.

Pour Stanislavski, le facteur déterminant de toute l'entreprise c'est l'attention. « Être attentif à » c'est diriger son écoute, ouvrir sa réceptivité à l'objet considéré de façon continue dans une durée. Si, dans une introspection, l'attention peut s'attacher à une écoute de soi, de façon plus générale, elle se propose un objet extérieur. « Être attentif à », c'est précisément la disposition qui cherche le contact avec l'autre, avec le monde. Et ce que nous dit Stanislavski c'est que c'est l'effort que nous faisons pour prêter attention qui fortifie l'attention, c'est une habitude construite à travers une pratique. D'autre part, que si l'attention est une certaine acuité de la pensée, elle en passe nécessairement par une mobilisation des sens physiques, puisque c'est par eux que nous avons contact avec le monde réel. À travers cette convocation des sens, « porter attention à » est donc une opération qui travaille directement à unir les deux dimensions de notre être psychique et physique. C'est le lieu de l'exacte connexion entre la pensée et le corps. Pour Stanislavski, le travail que l'acteur accomplit sur lui-même est le laboratoire d'une possible augmentation des capacités sensibles et cognitives de tout être humain, en se proposant un renversement du paradigme cartésien qui pourrait se formuler ainsi : non plus « je pense donc je suis », mais « j'éprouve donc je suis ; plus j'éprouve, plus je suis ».

Des trois méthodes proposées par Stanislavski, la construction du rôle selon la ligne des actions physiques est sans doute la plus puissante, la plus irrésistiblement convaincante des méthodes qui mènent l'acteur à l'incarnation vivante du personnage. Pour la simple raison que c'est à travers la mobilisation de tous ses sens physiques que l'acteur trouve le mieux le contact avec l'objet et que cette *éprouvence* peut susciter en lui une transformation.

Faire par soi-même l'expérience des circonstances qui définissent la situation dramatique, c'est ce que Stanislavski propose à l'acteur comme premiers pas dans la méthode de l'incarnation physique du rôle. Cette recommandation pourrait tout aussi bien s'appliquer à la lecture de ses écrits théoriques eux-mêmes : faire par soi-même l'expérience du processus de création indiqué, entrer dans une lecture physique de chacun des chapitres, s'essayer à une expérimentation au plateau, c'est ce que Stanislavski semble requérir de nous comme approche.

On retrouve les mêmes directives chez Platon où les académiciens n'étudient pas la philosophie mais s'essayent directement à la pratique du dialogue socratique, comme on les retrouve chez Brecht dans l'exercice du modèle ou dans la proposition qu'il fait aux groupes d'étudiants et de militants de se mettre en situation d'auto-apprentissage collectif par la pratique des scénarii didactiques. Ici comme là, c'est bien le même postulat qui s'énonce : au niveau d'une compréhension seulement intellectuelle une proposition n'est appréhendée que de façon extérieure, pour qu'elle devienne agissante chez le sujet, encore faut-il qu'il se mobilise pour éprouver la proposition de toutes ses facultés intellectuelles, physiques et émotionnelles. Nous l'avons déjà remarqué, c'est la une constance de tous les enseignements traditionnels.

La possibilité d'un acte de connaissance par contact intime avec l'objet se retrouve à la croisée du choix entre l'écrit et l'oral comme vecteur de transmission du savoir. Dans le *Phèdre,* Platon invente de toute pièce le mythe de l'invention de l'écriture par le dieu égyptien Theuth. Le dieu Thamous règne sur l'Égypte entière, Theuth vient le trouver pour lui faire démonstration des arts qu'il faudrait communiquer aux égyptiens. Après le nombre, le calcul et la géométrie, le tric trac et les jeux de dés, Theuth en vient à présenter l'écriture « qui fournira aux égyptiens plus de savoir, plus de sciences et de mémoire ». Thamous juge au contraire que l'écriture est un art « qui produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront appris, parce qu'il cesseront d'exercer leur mémoire : mettant en effet leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des emprunts étrangers, et non du dedans, grâce à eux-mêmes, qu'ils feront acte de remémoration.[250]»

Socrate rappelle ce mythe au cœur de l'enquête qu'il mène avec Phèdre pour déterminer quels sont les discours qui sont écrits selon les règles de l'art et ceux qui ne le sont pas, et comment il convient d'en user.

> Socrate - Celui qui se figure avoir laissé derrière lui, en des caractères écrits, les règles d'un art et celui qui, de son côté, recueille ces règles, en croyant que, de caractères d'écriture, sortira du certain et du solide, ces gens-là sont tout remplis de naïveté[251].

[250] PLATON, *Phèdre*, trad. Luc Brisson, Paris, Garnier Flammarion, 1989, 274-b, p. 177
[251] *Ibid.,* p. 179

Socrate propose un autre rapport à l'écrit, un discours qui « surpasse l'autre en qualité et en puissance lorsqu'il grandit. Un discours qui, transmettant un savoir, s'écrit dans l'âme de l'homme qui apprend[252]».

> Mais il est une façon encore plus belle de s'appliquer à cela, j'imagine. C'est quand, usant de la dialectique et prenant l'âme qui est faite pour cela, on y plante et on y sème des discours qui transmettent la science, des discours qui ne sont pas stériles, mais qui ont en eux une semence d'où viendront d'autres discours qui, poussant en d'autres naturels, seront en mesure de toujours assurer à cette semence l'immortalité, et de donner à celui qui en est le dépositaire le plus haut degré de bonheur que puisse atteindre un homme[253].

Après plusieurs décennies d'une place prépondérante accordée à l'écrit dans la pédagogie scolaire française, il semble que ce modèle soit de nouveau interrogé et qu'une place puisse être faite à l'expression orale. Ce n'est qu'un symptôme, mais peut-être faut-il y voir une façon d'amorcer une remise en cause plus en profondeur du schéma cartésien dans lequel nous continuons de projeter la représentation que nous nous faisons de nous-mêmes, où l'esprit et le corps sont dissociés, où seul l'intellect est valorisé et où les voies d'accès à la connaissance par d'autres voies sont oubliées. Cette autre voie de connaissance par *éprouvence*, c'est l'art de l'acteur, et le théâtre, comme technique d'accès à cette voie, peut se faire accueillant pour tout un chacun.

[252] PLATON, *Phèdre*, *op. cit.,* p. 181
[253] *Ibid.,* p. 183

Conclusion de la cinquième partie

En guise de conclusion à notre enquête autour de cette ligne de tension qui crée suspicion entre deux acceptations des visées du théâtre, revenons sur un petit écrit de Brecht qui, à sa façon, nous propose aussi de considérer ce qui unie notre art : le plaisir du théâtre. Nous avons indiqué que Brecht avait laissé peu de textes qui détaillent ses vues sur le théâtre didactique, ce fragment intitulé « Théâtre récréatif ou théâtre didactique ? » apparaît tout de même comme central et vaut que l'on s'y arrête un instant.

> Le sentiment général veut qu'il y ait une énorme différence entre le fait d'apprendre et le fait de s'amuser. Il se peut que l'étude soit utile, mais seul l'amusement est agréable. Il faut donc défendre le théâtre épique contre la suspicion où il est tenu de ne pouvoir être qu'une chose extrêmement désagréable, morne et même épuisante. Eh bien, tout ce que nous pouvons dire, en vérité, c'est qu'il n'est pas indispensable de faire de la contradiction entre le fait d'apprendre et le fait de s'amuser une nécessité naturelle, qui aurait toujours existé et devrait toujours exister.
>
> Apprendre, comme on nous a fait apprendre à l'école ou lors de notre formation professionnelle, etc., est indéniablement chose pénible. Mais qu'on y réfléchisse un instant : dans quelles circonstances et à quelles fins fait-on cet apprentissage ? C'est à proprement parler un achat. Le savoir n'est rien d'autre qu'une marchandise, on l'acquiert pour le revendre. Celui qui a quitté les bancs de l'école doit, s'il veut continuer son apprentissage, pour ainsi dire, apprendre dans le plus grand secret ; car quiconque admet avoir encore quelque chose à apprendre, admet qu'il n'en sait pas assez et du même coup se dévalorise. En outre, l'utilité de l'étude est considérablement limitée par des facteurs indépendants de la volonté de celui qui apprend : il y a le chômage contre lequel aucun savoir ne protège ; il y la division du travail qui rend le savoir général inutile et impossible. L'étude compte souvent au nombre des efforts auxquels s'astreignent ceux qu'aucun effort ne saurait plus faire avancer. Maigre est le savoir qui donne le pouvoir ; mais vaste est le savoir que donne le pouvoir, et qu'il est seul à donner.
>
> L'étude joue un rôle très différent pour les diverses couches du peuple. Certaines classes sociales considèrent l'étude comme privée de perspectives, car elles ne distinguent pas la manière dont elles pourraient utiliser l'acquis, quand bien même auraient-elle une réponse intelligente à donner – on ne leur demande pas leur avis. Quoi qu'on fasse avec le pétrole, si tout va bien, tant mieux ! Si cela ne va pas bien, que doivent-elles faire ? Il y a d'autres couches de la société qui ne peuvent se représenter une amélioration de la situation existante, elle leur paraît satisfaisante. Quoi qu'on fasse avec le pétrole, elles y gagnent. Et elles se sentent déjà un peu âgées, n'est-il pas vrai ? Elles n'en ont certainement plus pour très longtemps. Alors, à quoi bon apprendre encore tant de choses ? Elles ont déjà dit leur dernier mot : *Hugh* ! Mais il est d'autres couches encore de la société « dont le tour n'est pas encore venu » ; que les rapports existants ne satisfont pas ; qui, en vue de leur pratique, ont tout intérêt à étudier ; qui veulent absolument faire le point sur leur situation ; qui savent que, si elles n'apprennent pas, elles sont perdues : ce sont les couches qui apprennent le mieux et le plus avidement. Ces différences-là existent aussi entre les pays et les peuples. Le plaisir d'apprendre dépend donc de beaucoup de choses ; et pourtant, on peut étudier avec plaisir, il existe une étude gaie et combative. Si cette sorte d'étude amusante était impossible, le théâtre ne pourrait pas enseigner ; toute sa structure s'y opposerait.
>
> Même lorsqu'il est didactique, le théâtre demeure théâtre, et s'il s'agit d'un bon théâtre, il est amusant[254].

[254] BRECHT Bertolt, *Théâtre épique, théâtre dialectique*, *op. cit*., p. 218

CONCLUSION

1. Récapitulatif

Au point où nous en sommes, récapitulons la situation.

1 - Élève d'Antoine Vitez à l'école de Chaillot, constructeur d'un théâtre, une scène grandeur nature à mettre en partage avec mes condisciples de l'école de Chaillot, acteur sous la direction d'Antoine Vitez, voyageur à la rencontre de troupes de théâtres populaires en Afrique de l'Ouest, ayant déjà commis quelques premiers essais de mise en scène, une question m'arrête : qu'en est-il, pour moi, du legs d'un siècle de mises en scène, ou pour le dire autrement, l'art de la mise en scène peut-il se transmettre, peut-on apprendre la mise en scène ?

2 - À la fin du XIXe et au début du XXe siècle Constantin Stanislavski entreprend de déchiffrer l'énigme du jeu de l'acteur[255]. Après avoir longuement expérimenté la voie de l'intériorité, puis celle des actions physiques, il s'intéresse à la notion de conflit. Loin d'être un système clos, les propositions formulées par Stanislavski sont une invitation à poursuivre cette recherche. Au sein de l'école russe, le metteur en scène Anatoli Vassiliev est aujourd'hui le dernier représentant d'une lignée vivante de cette transmission.

3 - De son côté, en même temps qu'il ouvre la voie d'une dramaturgie nouvelle avec le théâtre épique, Bertolt Brecht s'inquiète de sa transmission et élabore le matériel et la méthode d'une pédagogie fondée sur l'utilisation du modèle. Imiter pour comprendre, refaire par soi-même, pour s'approprier un processus de création, est une démarche qui postule un partage d'expériences entre artistes et d'une génération à l'autre.

4 - Prenant au pied de la lettre la proposition de Brecht, je crée l'Unité d'étude des écoles de mise en scène, un espace de travail sur mesure pour mettre à l'épreuve du plateau les écoles de mise de jeu qui fondent les grands courants du théâtre européen au XXe siècle. Sept années durant, un groupe d'acteurs et de jeunes metteurs en scène s'essayent aux méthodes successives élaborées par Constantin Stanislavski : la psycho-technique et la méthode des actions physiques ; se rend à Moscou pour étudier auprès d'Anatoli Vassilev la troisième séquence Stanislavskienne : la méthode de l'analyse active ; pratique littéralement l'exercice du modèle avec la pièce de Brecht *Le Cercle de craie caucasien.*

5 - L'hypothèse que l'acteur puisse se délester de toute référence à l'idée de personnage et de situation narrative pour ne se consacrer qu'à l'incarnation de la pensée en

[255] STANISLAVSKI Constantin, *Le Travail de l'acteur sur lui-même*, *op. cit.*

mouvement est l'une des questions laissées en suspens par Stanislavski et pointe un front de recherche encore à entreprendre. Dans la poursuite de cette hypothèse, il apparaît que le dialogue philosophique est un matériau possible de jeu pour l'acteur.

6 - Entreprendre cette voie marque pour moi l'impulsion d'une nouvelle période de recherche et je m'essaie à la mise en jeu de nombreux dialogues philosophiques, notamment de Platon. D'une tentative à l'autre, se précisent les opérations qui conduisent l'acteur à l'incarnation vivante de la pensée en actes. C'est l'objet du volet pratique de cette thèse : reprendre et développer avec un groupe d'acteurs ce processus dans les conditions de création d'un spectacle afin d'en dégager, s'il se peut, une méthodologie. Cette recherche est consignée dans le détail sous forme d'un cahier de laboratoire qui reprend les étapes des répétitions du *Gorgias*, spectacle créé au Mucem sous le titre *Philo Fight au Logos Club* en juillet 2021.

7 - Expérimenté par les acteurs, le conflit des idées qui anime un dialogue de Platon se révèle être proprement le moteur de son mouvement, il est producteur d'un événement de pensée. De son côté, le spectateur est mis en situation de participer à l'accomplissement de cet événement. Au croisement du théâtre et d'une pratique philosophique, le type d'objets produits est inclassable et participe autant d'un exercice de la pensée, d'une expérience esthétique que d'un dispositif pédagogique. S'ouvre alors une enquête pour tâcher de saisir la nature de cet objet hybride : c'est le volet théorique de cette recherche.

8 - Platon, jeune homme, fait l'expérience de l'écriture poétique et dramatique, il rompt avec le théâtre pour se convertir à la philosophie après avoir rencontré Socrate. La méthode du dialogue socratique consiste en l'examen d'une question où deux interlocuteurs prennent des positions clairement définies : l'un soutient une affirmation que l'autre examine dans un jeu de questions et de réponses jusqu'à parvenir, soit à la validation de cette affirmation, soit à sa réfutation, dans un accord mutuel.

9 - Platon transcrit l'enseignement de Socrate en rédigeant des dialogues. Les dialogues de Platon peuvent se lire selon deux entrées : comme l'enseignement d'un contenu philosophique, mais aussi comme les canevas modèles de la méthode socratique du dialogue. Les disciples de l'Académie n'étudient pas la philosophie de Platon, ils pratiquent l'exercice de la philosophie selon la méthode enseignée par Platon, selon la technique du dialogue socratique.

10 - Le but de cet apprentissage vise à la transformation de la personne vers le meilleur, la personne comme agent de transformation de la société. Dans une société vertueuse, telle que Platon en dessine le modèle dans *La République*, le théâtre de représentation n'a pas sa place au motif que le spectateur s'identifie aux affects négatifs qui sont représentés et ne progresse en rien dans la maîtrise d'une pensée rationnelle.

11 - Le fait que les dialogues de Platon puissent être investis par l'acteur, et mis en jeu publiquement, n'implique cependant pas nécessairement qu'il faille en faire théâtre. Le projet de Platon n'est précisément pas de faire théâtre de ses dialogues, mais de les mettre à disposition comme modèles d'apprentissage du dialogue socratique en renversant le rapport d'usage : c'est l'exercice philosophique qui mobilise les moyens du jeu à ses propres fins.

12 - Alors que la création de *L'Opéra de Quat' sous*[256] fait de Bertolt Brecht un auteur à succès, traduit et joué sur toutes les scènes d'Europe, il rompt avec le théâtre pour se consacrer à l'étude du marxisme critique. Avec la dialectique comme méthode, il cherche la voie pour lier ensemble la théorie et la *praxis* et mettre son théâtre au service d'une action politique.

13 - Après s'être longuement consacré à cette étude, Brecht revient à l'écriture dramatique et propose des scénarii qui mettent en scène des situations construites sur des retournements dialectiques. Ces scénarii sont proposés à l'expérimentation de groupes d'étudiants et de militants à des fins pédagogiques.

14 - Brecht récuse les principes du théâtre aristotélicien, basé sur l'identification aux passions, et lui oppose un théâtre épique qui rend au spectateur sa liberté de jugement basée sur un principe d'interruption de la fable. Le théâtre de l'ère scientifique travaille à l'édification d'une société nouvelle et se propose d'être un laboratoire d'étude « des conduites où des hommes sont en prise avec d'autres hommes »[257].

15 - De Platon à Brecht, il apparaît que la position est identique : faire du recours aux moyens du théâtre le fondement d'une pédagogie qui s'expérimente dans des formes d'auto-apprentissage. De façon plus générale, la pratique des disciplines artistiques dans une démarche de pédagogie active est une constante des mouvements d'éducation populaire qui travaillent à une émancipation des personnes dans le projet d'une société plus juste.

2. Quels usages pour notre temps ?

En conclusion de cette enquête, nous devons faire encore un pas et nous poser la question de savoir quels usages nous pouvons faire de ces propositions et en quoi elles pourraient être adéquates aux enjeux de société qui sont les nôtres aujourd'hui.

Depuis le début de la première révolution industrielle, le rapport temps de travail/temps libre ne cesse d'évoluer pour nous libérer toujours davantage de l'asservissement au travail. La robotisation de la machine à l'ère de la révolution informatique a encore modifié la donne et, si le secteur tertiaire a pu fournir, pendant un temps, les emplois de substitution aux postes que la machine assumait, la révolution de l'intelligence artificielle, au seuil de laquelle nous sommes, disqualifie déjà à son tour le secteur tertiaire. À court terme, c'est le rapport temps de travail/distribution des richesses produites, tel qu'il fonde l'économie libérale, qui est anachronique. Mais au-delà de la question d'un équilibre social à réinventer qui soit conforme à notre génie scientifique et industriel, reste que, dans tous les cas, le solde de l'opération se compte en temps vacant, un temps libre aussitôt lieu d'un enjeu marchand.

Les générations libertaires des années 1970 avaient rêvé l'avènement d'internet comme l'outil d'une économie du partage ; les ingénieurs de la Silicon Valley l'ont formaté pour servir une économie de captation de l'attention. Le cyberespace est un monde infini et en perpétuelle expansion, où plusieurs milliards de personnes sur la planète sont en relation, en transactions, et où chacune d'elle peut produire et transmettre de l'écrit, du son et de

[256] La pièce est créée en août 1928 au Theater am Schiffbauerdamm de Berlin
[257] BRECHT Bertolt, *Petit organon pour le théâtre*, trad. Jean Tailleur, Paris, L'Arche 2019, p. 22-23

l'image en s'adressant à l'humanité entière qui peut lire, écouter et voir. En se faisant les grands organisateurs de ces échanges à travers leurs plateformes, les géants du web qui se partagent le marché du numérique, n'ont pas donné forme au monde ouvert entr'aperçu au tournant des années 1970 ; bien au contraire, ils l'ont façonné selon la seule loi de la rentabilité et pour leur plus grand profit.

Dans son ouvrage *La Civilisation du poisson rouge*, Bruno Patino[258] analyse les transformations structurelles de notre société à l'ère de cette double révolution d'internet et de l'intelligence artificielle.

> Nos sociétés sont constituées de façon temporelle. Leur modèle économique n'est pas fait pour une vitesse constante mais demande au contraire une accélération permanente de la consommation alors même que les bassins démographiques les plus riches ne sont pas en expansion. Le temps est donc devenu la denrée rare, la ressource la plus demandée, et celle sur laquelle se construit l'ensemble de la croissance économique actuelle[259].

Le capitalisme numérique, qui modèle notre civilisation, est fondé sur la collecte des données personnelles par les plateformes sociales et leur utilisation. La transformation de ces données brutes en algorithmes ne vise qu'à comprendre les comportements des utilisateurs connectés pour mieux les prévoir et les influencer selon deux logiques : la surveillance pour les ordres autoritaires ; la captation du temps disponible à des fins marchandes dans une véritable économie de l'attention. Mieux les algorithmes connaissent ces comportements, plus il leur est possible de prévoir, et donc de conditionner, les réponses aux stimuli numériques ; on parle ainsi d'« algorithmes prédictifs ». Le schéma économique est simple : les plateformes sociales se rémunèrent *via* les annonceurs publicitaires proportionnellement au nombre de clics et au temps passé en ligne par les utilisateurs. Mais tous les messages sont dans une concurrence permanente pour capter et retenir l'attention de l'utilisateur au-dedans du milieu extrêmement dense de l'inextricable réseau planétaire où se confondent tous types de contenu (information, infox, commentaire, rumeur, traits d'humour, attaque virulente, analyse documentée, etc.), ainsi que tous les contextes de prise de parole et tous les degrés de langage. Dans cette guerre de tous contre tous, l'organisation des messages par les réseaux est fondée sur une obligation de rentabilité, c'est-à-dire d'une accroche et d'une rétention maximale de l'attention. Par conséquent, les algorithmes mettent en avant et font circuler les messages les plus susceptibles d'attirer l'attention, et d'être partagés. Dans cette logique, plus un message engage les émotions, suscite des réactions passionnelles et plus il sera regardé et viralisé.

> Les réseaux sont des mécanismes d'accélération et d'amplification. Et ce qu'ils accélèrent et amplifient, c'est tout ce qui est en relation avec nos « tripes » : nos pulsions, nos émotions, la croyance, le complot, l'outrance… Tout cela est « mécaniquement » favorisé. […] Nous sommes entrés dans l'époque où la structure des réseaux (liés à leur modèle économique) et la nature humaine qui désire, plus que tout, être conforté dans ses croyances, se font la courte

[258] Bruno Patino est président d'Arte, professeur associé à l'école de journalisme de Sciences Po Paris, spécialiste des médias et des questions numériques, il a travaillé notamment pour *Le Monde*, *Télérama*, France Culture et France Télévision

[259] PATINO Bruno, *La Civilisation du poisson rouge*, Paris, Grasset, 2019, p. 87

> échelle pour imposer, dans tous les domaines, la domination de l'émotion, de la croyance et des pulsions[260].

Créé en 1998 au sein de Stanford University au cœur de la Silicon Valley, le Stanford Behavior Design Lab, anciennement connu comme le Stanford Persuasive Technology Lab, laboratoire des technologies de la persuasion, rassemble des équipes d'ingénieurs et d'étudiants et élabore et développe une science nouvelle : la captologie, l'art de capter l'attention de l'utilisateur, que ce dernier le veuille ou non, en développant l'attractivité des plateformes numériques et leur capacité à absorber l'attention que les utilisateurs y consacrent.[261] La conquête du temps de cerveau des humains justifie aujourd'hui les énormes moyens économiques et techniques mis en œuvre pour s'en emparer.

Le projet ultime de l'industrie du numérique serait d'être continuellement aux côtés de chacun des utilisateurs connecté afin d'infléchir ses décisions et gestes. Au-delà du recours à la rhétorique des pulsions, deux arguments élémentaires persuadent l'utilisateur des bénéfices de cet attachement : lui faire gagner du temps et lui fournir ce qui serait supposé lui convenir.

Gagner du temps peut se faire de deux façons : faire plus vite, mais aussi, faire plusieurs choses en même temps. D'une façon ou d'une autre, il s'agit d'induire chez le consommateur numérique la volonté de maximiser sa consommation de biens et de services en fonction du temps dont il dispose. Son choix doit pouvoir évaluer le rapport entre le prix à payer pour un bien et le temps gagné ou perdu pour l'acquérir. Et dans cet échange, le consommateur est lui-même producteur de temps : celui qu'il passe en ligne et dont la plateforme tire bénéfice.

> Capter le temps des utilisateurs connectés en leur proposant d'en gagner constitue le paradoxe insoluble de l'économie de l'attention. C'est un cercle vicieux et infini, où l'humain consomme toujours plus de son temps pour en produire une quantité croissante. Mais ce processus de production associe un mécanisme de dépossession puisqu'au passage s'est construit un lien de dépendance à l'outil numérique qui conquiert, transforme et produit le temps[262].

Le ciblage publicitaire quant à lui repose sur une exploitation des données personnelles extraites de la fréquentation des plateformes et la vente de mots clefs. Les données collectées sont analysées dans l'instant afin de comprendre le mode de fonctionnement de l'utilisateur, ses besoins, ses motivations, peurs et freins, ses habitudes de consommation des médias et ses usages des réseaux sociaux. Le résultat de cette connaissance individualisée entre le vendeur et son client, connaissance qui s'affine toujours davantage à mesure que le contact perdure dans le temps, c'est qu'au choix d'un produit ou d'un service sera associée l'offre d'un autre produit ou service similaire qui devrait correspondre aux attentes du consommateur. L'opération a lieu à sens unique : donner au consommateur ce qu'il connaît, ce qu'il attend déjà, satisfaire et devancer ses attentes. Le réglage des algorithmes selon cette logique de l'offre qui devance la demande enferme chacun dans l'univers clos de ses affinités, de ses désirs, plutôt qu'il n'ouvre à l'expérience de la pluralité et du dissemblable. Et c'est l'image que le titre de l'ouvrage de Bruno Patino

[260] PATINO Bruno, *S'informer, à quoi bon ?* Paris, La Martinière Jeunesse, 2023, p. 24

[261] BOUTIN Virginie, BROUCARET Fabienne, *2h Chrono pour déconnecter, Votre attention = leur business*, Malakoff, Dunod, 2018, p. 85-90

[262] PATINO Bruno, *La Civilisation du poisson rouge*, *op. cit.,* p. 92

suggère : *La Civilisation du poisson rouge*, que l'on peut entendre comme une réclusion de chacun dans le bocal de son monde connecté. Connecté certes, mais en circuit fermé.

Le capital data des grandes firmes internationales du numérique, constitué en stock de données et en dispositif organisationnel et technologique de collecte et d'exploitation allait trouver une exploitation autre que seulement commerciale. Au début des années 2000, tout était en place pour faire un pas de côté et persuader l'utilisateur d'acheter non plus un produit mais d'adhérer à une idéologie.

Un ouvrage éclaire la compréhension que nous pouvons avoir de cette mutation : *Les Ingénieurs du chaos*, de Giuliano da Empoli. Le livre raconte l'histoire, documentée et tout à fait véridique, de la collusion ces dernières décennies entre une nouvelle génération de *spin doctors* - conseillers en communication et marketing politiques - véritables experts du Big Data, et les leaders populistes. Dans l'exemple, il montre comment la conduite des campagnes des partis nationaux-populistes dans l'Italie de Beppe Grillo, dans l'Amérique de Donald Trump, de la Hongrie de Victor Orbán ou du Royaume-Uni de Boris Johnson, a totalement bouleversé le jeu politique. L'analyse de Giuliano da Empoli est sans équivoque : les ingénieurs du chaos sont en train de réinventer une propagande adaptée à l'ère des *selfies* et des réseaux sociaux et, ce faisant, transforment la nature même du jeu démocratique. Leur intuition : importer dans la sphère politique les stratégies développées par Facebook ou Google. Ces stratégies sont populistes par essence, car comme les réseaux sociaux qui en ont été les laboratoires, elles placent toutes paroles sur le même plan de légitimité avec, pour seul critère de jugement : les *like*. Cette stratégie est indifférente aux contenus parce que, comme les réseaux sociaux, elle a un seul objectif : l'adhésion immédiate.

> Si l'algorithme des réseaux sociaux est programmé pour offrir à l'utilisateur n'importe quel contenu susceptible de l'attirer un peu plus souvent et un peu plus longuement sur la plateforme, l'algorithme des ingénieurs du chaos les pousse à soutenir n'importe quelle position, raisonnable ou absurde, réaliste ou intergalactique, à condition qu'elle intercepte les aspirations et les peurs - surtout les peurs - des électeurs[263].

Pour cette nouvelle génération de conseillers en marketing politique, l'ambition n'est plus de fédérer un courant d'opinion autour de valeurs communes pour faire mouvement mais, au contraire, d'enflammer les passions du plus grand nombre possible de groupuscules et de les additionner. « Pour conquérir une majorité, le programme de campagne des *spin doctors* ne cherche pas une convergence vers le centre mais à joindre les extrêmes[264]. »

Du marketing commercial au marketing politique, ce sont bien les principes élémentaires de la rhétorique qui sont mobilisés : créer d'abord le consensus, l'accord, dans un entre-soi, un groupe social, un groupuscule, jusqu'à descendre pourquoi pas au niveau individuel, et donner à entendre à chacun ce qu'il désire entendre, puis, par déplacements progressifs, obtenir son consentement. Les *spin doctors* qui conduisent désormais les campagnes politiques sont les nouveaux maîtres d'une technique d'*engagement* que se réserve les puissants et se veut discrète aux yeux du commun. Tous sont les disciples de Gorgias. Sans se déclarer, voici donc le grand retour de l'art de persuader les foules dont Socrate fut l'infatigable adversaire. *Bis repetita*. Comble d'ironie dans cette répétition :

[263] da EMPOLI Giuliano, *Les Ingénieurs du chaos*, Paris, Gallimard, 2023, p. 23
[264] *Ibid.,* p. 26

l'argument de défense, en réponse à l'accusation d'être une technique de manipulation au service d'intérêts particuliers contraires à ceux de l'intérêt général, est resté strictement le même. Gorgias affirme que le maître de rhétorique ne fait qu'enseigner un art de combat et ne peut être tenu lui-même pour responsable des mauvais usages que son élève pourrait faire de cette technique. Sur la même ligne, à l'accusation de diffuser des propos qui attisent les haines sociales, les plateformes soutiennent pour leur défense qu'elles ne sont que des outils de communication, des « tuyaux », et ne peuvent être tenues pour responsables des contenus transmis. « Le catéchisme de la Silicon Valley tient en trois points : la technologie est intrinsèquement bonne car elle permet à la liberté de se déployer ; elle peut être pervertie par des groupes malveillants ; et, en ce cas, les solutions sont forcément technologiques et ne sauraient être politiques[265]. » Mais si dans l'Athènes du Ve siècle av. J-C Socrate pouvait engager le dialogue avec Gorgias et lui faire rendre raison devant tous de ses agissements, la puissance publique apparaît aujourd'hui bien faible pour imposer une régulation conforme au bien commun face aux géants de l'informatique qui, au nom de la liberté d'entreprendre, se refusent à toute limitation ou contrôle de leur action alors que leur puissance économique rivalise désormais avec celle des États. Si ce combat n'est pas perdu d'avance, du moins devons-nous nous inquiéter qu'une telle puissance ne verrouille son emprise.

Un autre aspect de cette attaque, c'est de faire passer toute forme de *skholé* pour ennuyeuse et d'associer le plaisir à la seule distraction. Le mépris affiché à l'encontre du terme même de « didactique » est l'expression littérale de ce discrédit, et le mot a aujourd'hui une valeur péjorative telle qu'il marque la sentence d'un jugement sans appel. Et, finalement, ce qui sourd est bien un mépris de la figure de l'intellectuel et de l'esprit en général.

À contrario, de Platon à Brecht, de Vitez à Badiou, le soin constant d'inscrire l'exercice de la pensée sous le signe de la fantaisie et d'en trouver les ressorts ludiques dit bien cette volonté d'en affirmer la vitalité ; le théâtre de la pensée se donne ainsi les moyens d'une attitude ouverte et communicative.

Voilà donc la situation qui est la nôtre, voilà le nœud du conflit d'intérêt. Et cette situation n'est que celle du seuil d'un monde en devenir dont l'intelligence artificielle va bouleverser les équilibres à brève échéance sans que l'on puisse prédire dans quel sens ira cette transformation. Peut-être faut-il voir dans ce conflit d'intérêt autour de la captation de l'attention du sujet, une transformation de fond du conflit dynamique de notre société : au conflit de la lutte des classes pour l'accaparement ou la redistribution des richesses – et dont le cœur est l'échange marchand – s'ajoute désormais une lutte de captation de l'attention pour tenir le sujet sous contrôle ou, au contraire, travailler à son émancipation – et dont le cœur est l'échange des savoirs, le partage des cultures et des sensibilités.

Si hier, les mouvements d'éducation populaire étaient l'émanation de la classe ouvrière, ou s'adressaient d'abord à elle pour élaborer les moyens d'une émancipation individuelle et collective, il semble qu'aujourd'hui, à travers les mutations qui sont en cours, ce soit bien la totalité de la communauté humaine qui se trouve en situation d'être menacée d'aliénation. De là, apparaît que la nécessité d'inventer les formes nouvelles d'une *skholé* qui travaille à cette émancipation intéresse tout un chacun, quel que soit son origine de classe ou sa place dans la société. En résistance à cette réclusion programmée dans des univers

[265] PATINO Bruno, *La Civilisation du poisson rouge*, *op. cit.*, p. 97

virtuels autocentrés, ce qu'il nous appartient de créer ce sont des espaces physiques d'élaboration d'une pensée collective pour imaginer et mettre en œuvre des futurs désirables. L'ensemble des mouvements de mobilisation citoyenne de ces dernières années, en France, en Europe comme ailleurs dans le monde, n'exprime pas autre chose que la revendication d'une forme plus participative de l'expression politique et démocratique, l'exigence d'être écouté, de pouvoir participer et peser dans les décisions locales et nationales, et d'être acteur de son propre destin comme de celui de la collectivité.

De leur côté, au risque de voir contester leur légitimité représentative, les États démocratiques recherchent les moyens de renouer avec une participation citoyenne aux processus de décisions et multiplient les concertations et conventions citoyennes. Ce dont nous avons besoin ensemble, citoyens et représentants des institutions de l'État, c'est d'inventer encore et toujours les nouveaux espaces de notre démocratie, les lieux d'une participation, d'une coproduction effective et de mise en œuvre d'actions concrètes.

Le recours aux moyens du théâtre à des fins pédagogiques est resté sans descendance, ou presque, dans l'histoire de la philosophie. Celui qui est considéré comme l'inventeur de la philosophie a donné à la philosophie une forme qui n'a été reprise que très épisodiquement. Le fondateur de la philosophie académique traditionnelle, c'est Aristote et non Platon. De même, le théâtre didactique comme dispositif, dont Brecht pensait que c'était « la partie de [son] œuvre qui, peut-être, restera[266] » n'a pas fait école, tout au contraire, il n'a cessé de faire repoussoir. Les grandes périodes de résurgence d'une pratique des dialogues de Platon et, de façon plus générale, les périodes où l'on considère l'art du théâtre comme naturellement associé à un enjeu pédagogique et politique, correspondent à des moments historiques portés par la vision d'un projet de société à édifier sur de nouvelles bases.

C'est Platon lui-même qui tente de persuader les tyrans de Syracuse, Denys père et fils, d'établir une république selon ses conceptions[267]. On sait ce qu'il en advint[268]. Et l'on peut penser que le but qu'il assigne plus tard à l'Académie – être le creuset de formation d'une future élite politique – est aussi une façon de persister dans cette détermination après le double échec de la tentative crétoise. C'est le philosophe italien du Quattrocento, Marsile Ficin, qui créé, à Florence, l'Académie platonicienne[269] avec l'appui de la famille des Médicis. Lui et ses disciples insufflent l'esprit de la Renaissance à l'Europe entière. C'est Denis Diderot qui sonne le réveil de la pensée des Lumières à la veille de la Révolution française. C'est Bertolt Brecht qui choisit la République Démocratique Allemande à son retour des États-Unis et s'installe à Berlin-Est en 1949 pour y fonder le Berliner Ensemble, entendant bien prendre une part active à l'édification du socialisme.

Qu'en est-il de la persistance de cette problématique pour nos génération ? Peut-on déceler les signes d'une attente du public pour un autre rapport à l'expérience artistique et au théâtre en particulier ? Poser cette question, c'est nous interroger sur le projet de société qui est le nôtre et nous pouvons regarder cette interrogation sous ses deux faces : de quel projet de société le théâtre que nous produisons aujourd'hui est-il l'image ? Ou,

[266] BRECHT Bertolt, *Proses de Brecht sur l'art dramatique*, revue *Europe*, n° 133, janvier 1957, p. 227

[267] PLATON, *Lettre VII*, Paris, Allia, 2022

[268] PLUTARQUE, *Vies des hommes illustres, Vie de Dion*, Tome 4, trad. Alexis Pierron, Paris, Gallimard, coll. « Quatro », 1937

[269] RENARD Hélène, animatrice. « Marsile Ficin et l'académie platonicienne de Florence ", invité Pierre Magnard (Podcast audio), 12-02-2012, Canal Académies, Réf. Pdm 579, https://canalacademies.com/emissions/point-de-mire/marsile-ficin-et-lacademie-platonicienne-de-florence

inversement, quel usage voulons-nous faire du théâtre qui soit conforme au projet de société que nous désirons ?

Dans ce moment où nous prenons lentement conscience que l'état du monde, dans toute sa complexité, annonce un futur pour le moins problématique, nous voulons continuer de croire que nous avons un pouvoir d'action pour être partie prenante de ses mutations. Dans ces temps de l'incertain et de l'inquiétude, le mot « création artistique » change de signification. Le mouvement de la création ne saurait se satisfaire d'être simplement productif pour ajouter une œuvre supplémentaire dans le vaste « salon de beauté de la civilisation » pour reprendre l'expression de John Dewey[270]. Avec lui, nous pensons que l'œuvre d'art, aujourd'hui, ne consiste pas tant à être un objet offert à la contemplation que le moment d'une expérience cognitive, autant qu'affective et émotionnelle, pour la personne qui la rencontre. Ce que nous identifions comme l'un des fronts de recherche de la création se situe désormais davantage dans l'élaboration de dispositifs qui s'attachent à questionner les modes de relations que nous cultivons entre nous et qui font société, comme entre nous et le monde du vivant en général, plutôt que dans des préoccupations esthétiques. De son côté, le public est demandeur de propositions qui dépassent la distribution des rôles spectateur/artiste pour le placer en situation plus directement participative.

Prise de conscience de nos interactions avec notre environnement immédiat, engagement de la personne dans des processus collectifs d'apprentissage et d'action, le véritable enjeu de l'art que nous identifions vise l'individu lui-même dans les relations qu'il peut construire et qui lui donnent d'être. Au final, il s'agit de raviver, en chacun, la conscience de son rôle dans le devenir d'une société démocratique.

[270] DEWEY John, *L'Art comme expérience*, trad. coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 2010, p. 548

APPLICATIONS

Au terme de ce développement qui se proposait d'analyser une expérimentation, dans ses fondements et dans la place qu'elle occupe dans le champ de la création contemporaine, nous devons maintenant revenir sur le versant de la pratique et voir quelles propositions de mises en œuvres nous pouvons déduire de ces réflexions.

Nous avons souligné la position commune que Platon et Brecht ont pu avoir dans leur rapport au théâtre, du moins le Brecht du théâtre didactique, quand l'un et l'autre rompent avec un théâtre de la représentation et comment, l'un et l'autre, s'ils récusent les visées de la représentation scénique ne renient pas pour autant les moyens du jeu, tout au contraire, mais les mobilisent pleinement au service d'une pédagogie active. C'est cette réorientation des ressources du théâtre au profit d'une production de savoir, se traduisant directement par un abandon du dispositif de la représentation, que nous pouvons tenir comme le marqueur d'un point de rupture. Et le déplacement qu'opère cet abandon ne concerne pas tant l'acteur que le spectateur car, au fond, l'acteur n'a nul besoin d'un environnement esthétiquement préparé pour créer un moment d'incarnation vivante. Du côté du spectateur, il en va tout autrement : que l'on rallume la salle, que l'on dépouille la scène de tout son appareillage technique propre à conditionner l'attention du spectateur, que l'on efface la séparation scène/salle tranchée au cadre pour réunir ensemble acteurs et spectateurs dans une assemblée unifiée, que s'actualise au milieu de cette assemblée un événement de pensée auquel chacun est appelé à participer, et voilà que l'état de « spectateur » perd toute réalité, toute justification. Car c'est bien cet état de « spectateur » qui est l'enjeu de cette remise en cause fondamentale. Libre de son assignation, le voilà maintenant disponible pour s'engager dans un processus d'apprentissage individuel et collectif dans lequel ses fonctions sont changeantes selon les moments et les formats d'une pratique.

Nous l'avons vu, les propositions qui tiennent en tension cette ligne de fracture avec et contre les postulats du théâtre ont rarement fait école, elles n'en indiquent pas moins des voies d'investigation qui valent d'être poursuivies. Notre propos n'était pas de faire ici la généalogie des travaux qui activent cette dialectique et les quelques exemples que nous avons sollicités n'avaient qu'une valeur d'illustration. Du moins avons-nous tâcher de saisir, à la fois à l'épreuve de l'expérience et dans la réflexion théorique que nous avons menée, quelques-uns des principes qui sous-tendent cette configuration si particulière.

Nous n'avons pas évoqué la contribution pourtant majeure d'Augusto Boal et du Théâtre de l'Opprimé dans l'affirmation d'une autre nécessité de théâtre qui aurait demandé un long développement pour rendre compte d'un parcours hors normes s'inspirant des études de l'éducateur et théoricien Paulo Freire portant sur la pédagogie des opprimés. Le Théâtre image, le Théâtre forum, le Théâtre invisible, le Théâtre journal, le Théâtre législatif, toutes ces formes élaborées à partir des années 1970 au Brésil et en Europe sont les variantes d'une même recherche qui pose le recours au théâtre comme moyen d'émancipation et de changement social et politique considérant le moment de la

représentation comme celui d'un jeu interactif où les « spect-acteurs » sont appelés à explorer par eux-mêmes, à montrer, analyser et finalement transformer la réalité dans laquelle ils vivent[271].

Des dialogues socratiques de Platon aux exercices des *progymnasmata* d'Aélius Théon d'Alexandrie, du théâtre didactique de Brecht au Théâtre universitaire du groupe Art et Action du couple Autant Lara, du Théâtre forum au Théâtre législatif d'Augusto Boal, il est significatif de voir que chacune de ces approches a besoin de s'inscrire dans une forme qui en précise la fonction autant qu'elle en définit le mode opératoire. Formes identifiables, cadrées, donc transmissibles et transformables, au regard desquelles la question se pose de savoir quelles sont les formes spécifiques dans lesquelles l'exercice de la philosophie ou, plus généralement, l'apprentissage et la pratique du discours critique, pourraient s'inscrire. Quelles sont donc ces formes, en rupture d'avec un théâtre de la représentation, qui pourraient instaurer un jeu de théâtre sans théâtralité dans lequel les places d'auteur, d'acteur et de spectateur seraient interchangeables et offertes à tous pour la production d'une expérience d'intelligence collective ?

De notre parcours de travail, nous retiendrons quelques propositions susceptibles d'être reprises et développées.

1. La mise en jeu du dialogue philosophique

La possibilité de convoquer les comédiens pour l'interprétation d'un dialogue philosophique s'insérant dans le dispositif plus large d'une réflexion sur un sujet donné représente un fondement à l'ensemble de cette démarche. Le jeu de théâtre existe bel et bien, dans toute l'exigence et la virtuosité que demande un tel exercice, mais ne se justifie que comme l'une des séquences d'un arrangement à composer. Nous avons suffisamment détaillé les différentes phases du processus préparatoire à l'interprétation d'un dialogue philosophique comme nous avons envisagé les différents régimes de parole du philosophe et du public que peuvent susciter les variations autour de cette configuration pour qu'il soit nécessaire d'y revenir. Redisons simplement que le dialogue philosophique existe d'abord comme un genre intrinsèque à la philosophie et que sa mise en jeu potentielle ne se justifie que pour autant qu'elle se met au service d'une pratique philosophique. Le répertoire qui constitue ce genre, s'il est divers n'est pas incommensurable et le chantier reste à entreprendre pour en établir le repérage intégral.

Deux exercices nous déplacent vers une participation plus effective du public. Deux exercices basés sur l'animation du conflit des idées dont nous avons montré à quel point il est porteur.

2. *Pro et Contra*, le jeu de la dispute

L'invention de cet exercice vient en réponse à une demande formulée par les spectateurs : au-delà de la simple sensation d'être les participants du dialogue joué, au-delà

[271] PEREIRA Antonia, *Le Théâtre de l'opprimé et la notion de spectateur acteur (genèse personnage personne personnalité)*, Thèse de doctorat d'État en Littérature comparée, Université Toulouse - Jean Jaurès, 1999

des prises de parole qui succédaient au moment de jeu, certains spectateurs voulaient éprouver par eux-mêmes la conduite d'un dialogue. Et la demande portait autant sur l'envie de jouer un rôle, de faire l'acteur, que d'être mis en situation de s'essayer à mener un dialogue, de s'essayer dans l'exercice d'une pensée et d'une parole à la fois plus cadrées que celles qui ont cours dans un débat, et à la fois plus libres que celles inscrites dans une partition de jeu. Nous avons répondu à cette demande par l'organisation d'un atelier autour du jeu de la dispute.

Dans son article « De la *Disputatio* médiévale au débat humaniste »[272] Béatrice Périgot définit le principe de la dispute. La dispute est une méthode intellectuelle de recherche de la vérité, surtout centrée sur la théologie à ses débuts, mais qui va peu à peu traiter de tous les domaines du savoir. Cette méthode existe déjà aux XIe et XIIe siècles dans les débats théologiques entre moines et dans les écoles monastiques. Mais c'est comme exercice oral généralisé d'enseignement qu'elle se répand au XIIIe siècle, en même temps que naît l'Université en Europe. L'Université connaît deux méthodes d'enseignement : le commentaire et la dispute. La dispute semble naître du commentaire en s'en détachant. Quand, à l'époque, on tombe sur deux textes qui présentent une contradiction, on tente de résoudre cette *questio* par une réponse dialectique. Il est difficile de dater ces pratiques qui sont avant tout orales, mais il est probable que la dispute est d'abord un exercice de recherche et qu'elle ne devient qu'ensuite un exercice d'enseignement. Mais dès la naissance de l'Université, la dispute se fait très vite connaître comme exercice oral que l'on fait pratiquer à des étudiants déjà aguerris devant un auditoire : après la lecture d'un texte, le maître pose une question ; un étudiant répond à cette question en débroussaillant le terrain : c'est le *respondens* ; puis un autre étudiant s'oppose à ce premier en apportant des arguments contraires : c'est l'*opponens*. Enfin, le maître intervient pour donner sa *solutio*, sa détermination magistrale, et il termine par une réponse aux objections qui doit balayer les derniers doutes que l'*opponens* avait soulevés.

Si l'on ne saurait tenter une impossible reconstitution de la *disputatio* telle qu'elle pouvait se pratiquer dans les universités médiévales, du moins trouvons-nous là le schéma d'un dispositif de débat contradictoire qui vaut d'être réinvesti dans une expérience combinant intellect, corps et voix.

Le premier point que nous pouvons souligner, c'est que l'exercice s'attache à la recherche d'une vérité sans se fonder sur la confrontation des opinions personnelles et subjectives mais sur une construction argumentaire rationnelle dont on attend qu'elle éclaire le sujet, puisque les places du répondant et de l'opposant sont tirées au sort. L'opposition est seulement requise comme principe dynamique propre à mettre la pensée en mouvement.

Le second point est conséquent au premier : cet écart entre la conviction personnelle et la construction argumentaire est celui du « jeu », au double sens du terme. Le « jeu » c'est le substantif du verbe « jouer ». On dit aussi d'un espace interstice entre deux pièces mécaniques qu'il leur donne « du jeu », c'est-à-dire qu'il leur laisse une certaine liberté de mouvement et souplesse ; inversement, quand les deux pièces sont serrées, il n'y a aucun mouvement possible entre elles, aucun jeu. Ici, l'espace d'interstice, l'écart, se situe entre les convictions personnelles des interlocuteurs et les arguments qu'ils construisent et défendent. Cet écart les protège d'un jugement qui pourrait sanctionner leurs opinions et,

[272] PÉRIGOT Béatrice, « De la *Disputatio* médiévale au débat humaniste », *Revue Memini de la Société d'Étude Médiévale du Québec*, Varia n° 11/2007, p. 44

tout à la fois, les autorise à considérer la question d'un point de vue inédit, délestés qu'ils sont de leur subjectivité propre, sans que cela les oblige en rien, c'est-à-dire, par jeu. Les deux sens ne font qu'un : pour qu'il y ait jeu, il faut qu'il y ait un écart, une dissociation de la personne et de son discours. Cette mise à distance est un masque. Et le masque protège autant qu'il libère. On le pressent aussi, c'est l'expérience de ce déplacement qui confère sa qualité ludique à l'exercice, et c'est le sous-titre titre que nous lui donnons : *Pro et Contra*, le jeu de la dispute. Dans ce jeu d'argumentation, la pensée va pouvoir se libérer car les interlocuteurs sont tout à la fois protégés par la fiction des positions que l'on sait ne pas être nécessairement les leurs et investis dans une action qui les mobilise pleinement.

Avec les comédiens de la compagnie, nous avons longuement pratiqué cet exercice avec différents groupes de publics adultes et lycéens :

- dans le cadre du programme de recherche pédagogique « L'Ouvroir de philosophie dramatique *»,* une expérimentation autour des modalités de prises de parole et d'argumentation en résidence croisée avec l'Université Lumière Lyon 2, l'Université Jean Moulin Lyon 3, l'École Normale Supérieure de Lyon, sur la saison 2015/2016 ;

- en ateliers précédant ou faisant suite aux représentations du répertoire des dialogues de Platon, réunis sous le titre générique *Gymnase Platon* en tournées nationales sur les saisons 2016 à 2019.

Le *Cahier de laboratoire n° 2. Pro et Contra,* le jeu de la dispute, joint en annexe, détaille la conduite de cet exercice dans la pratique.

3. Le Procès citoyen

Nous avons vu comment Bertolt Brecht utilise le cadre du procès dans plusieurs des scénarii du théâtre didactique, et l'on comprend bien pourquoi. La dramaturgie du procès structure en un tout cohérent une multitude d'éléments disparates et hétérogènes entre eux, elle distribue des places et des fonctions diverses qui autorisent autant de points de vue différents dans la façon d'aborder la question traitée, positions qui, à leur tour, s'incarnent dans des figures de discours singulières. Tant d'un point de vue théâtral que de celui de l'enquête bien réelle sur une question donnée, le recours au simulacre du procès est éminemment fécond.

S'inspirant de la forme du tribunal d'opinion telle qu'inaugurée par Jean Paul Sartre et Bertrand Russell en 1966 dans le but de dénoncer les crimes de guerre des États-Unis au Vietnam, le réalisateur mauritanien Abderrhamane Sissako[273] met en scène dans son film *Bamako* un tribunal populaire dans la cour d'une concession d'un quartier de Bamako où les habitants organisent un procès contre la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International qu'ils tiennent pour responsables de la destruction d'un écosystème économique fragile dans lequel chacun d'eux avait sa place. Les voix s'élèvent pour porter plainte, mais à qui adresser cette plainte ? Le député maire est impuissant à contrecarrer la moindre directive, le gouvernement est une instance insaisissable, les directives de la

[273] SISSAKO Abderrahmane, cinéaste et réalisateur mauritanien du film *Bamako*, Production Archipel 33, Chinguitty Films, Mali Images, 2006

Banque Mondiale et du FMI émanent d'une kyrielle d'experts sans visage… Les habitants convoquent eux-mêmes un juge et viennent déposer à la barre, le juge et son greffier mènent l'investigation, deux avocats commis d'office assument la défense pour la Banque Mondiale et le FMI.

Entre fiction et réalité, mise en scène théâtralisée d'un jeu collectif et drame individuel authentique, avec clarté et humour, le film de Sissako donne la parole aux petites gens, à ceux qui sont en bas de la pyramide sociale et qui ne comprennent pas pourquoi les décisions qui sont prises en haut lieu sont à ce point ignorantes de la réalité et des besoins élémentaires qui sont les leurs. Au terme des débats, le verdict est rendu contre les deux instances internationales, tout le monde sait bien que c'était pour de faux mais du moins, pendant ces quelques journées d'audience publique dans la cour d'une concession d'un quartier populaire de Bamako, une parole aura pu se libérer, qui dit la volonté collective de continuer à penser le monde.

Cette forme de procès citoyen au croisement du réel et de la fiction nous intéresse particulièrement parce qu'elle est celle d'une délibération publique : quelque chose dans la société ne fonctionne pas dont il faut se saisir ensemble pour le soumettre à examen. Ce qui fait société, c'est la conscience que nous avons de partager ensemble l'usage du monde dans le temps de notre présence. S'interroger sur les mouvements de société, sur ses mutations et son devenir, c'est s'interroger sur ce qui fonde notre personne, individuellement et collectivement, sur ce que sont les croyances qui nous inspirent ou nous limitent, s'interroger sur les perceptions et les représentations que nous nous faisons du réel, sur les engagements qui nous portent à agir.

Pour ma part, j'ai expérimenté le dispositif du procès comme trame d'une enquête et d'une délibération publique selon plusieurs formats :

- *Le Logos Club* aux Tréteaux de France à Aubervilliers avec un public d'une vingtaine de participants pour une séance d'une journée mensuelle sur la saison 2018/2019 ;

- *Les Enquêtes d'intérêt public* à la Villa Gillet de Lyon, dans le cadre de *Mode d'emploi*, *festival des idées*, un atelier-spectacle intégrant une cinquantaine de lycéens français et allemands sur deux journées consécutives, (novembre 2021 - *Crise écologique : Pourquoi sommes-nous incapables d'en sortir ?* novembre 2023 - *S'informer, à quoi bon ?)* **;**

- Selon mes suggestions, le dispositif du procès a inspiré celui du *Procès du siècle, délibérations citoyennes* au Mucem à Marseille, séances publiques hebdomadaires déclinant les sujets d'une thématique sur la saison et croisant les prises de parole de personnalités invitées avec des témoignages citoyens préparés au cours d'une commission d'enquête, (tous les lundis de novembre à mars, saison 2021/2022 *Crises écologiques ;* saison 2022/2023 *Féminismes, genres, minorités ;* 2023/2024 *Luttes en partage ;* saison 2024/2025 *Oser l'utopie).*

Le *Cahier de laboratoire n° 2. Le Procès citoyen*, joint en annexe, détaille la conduite de cet exercice dans la pratique.

Enfin, un cérémonial en usage dans les cours d'Orient peut nous inspirer le canevas d'une forme qui délaisse le principe du débat basé sur l'opposition des points de vues et le

conflit des idées pour chercher dans la convivialité les conditions d'élaboration d'une pensée complexe.

4. Le salon de conversation

Sous le règne du calife Al 'Mamun à Bagdad au IXe siècle s'instaure la pratique des salons de conversations, les *majlis* : à l'invitation du calife lui-même ou d'un personnage important de la ville, se tient une réunion en soirée qui rassemble les intimes de sa cour, poètes, musiciens et philosophes, pour une séance où l'on goûte ensemble aux plaisirs de la conversation, du vin, de la musique et de la poésie. L'hôte propose un sujet à l'assemblée et chacun est invité à l'illustrer d'un discours, d'un poème ou d'un chant. D'une intervention à l'autre se développe une construction polyphonique toute en circonvolutions et digressions qui éclairent le sujet sous des angles toujours changeant.

De ces conversations nocturnes, un document précieux nous est parvenu qui nous introduit au cœur des assemblées réunies : le vizir Abu Abdillâh al 'Âred, ministre du calife Al 'Mamum, commande à son secrétaire particulier, de retranscrire par écrit les séances qu'il préside au sein de sa propre cour, ce sera le *Kitâb al-Imtâ 'wa-l-mu 'ânasa* d'Abû Hayyân al-Tawhîdî, *Le Livre des conversations partagées en amitié* [274]

L'ouvrage se compose d'une suite de 40 nuits qui s'ouvrent et se referment selon un cérémonial où le vizir en personne donne le ton, ouvre la séance et la clôt. Si la composition de l'ouvrage en une suite de nuits se veut fidèle à l'ordonnance des séances telles qu'elles se tenaient effectivement à la cour du vizir, elle est aussi une construction littéraire en miroir des *Mille et une nuits*, œuvre largement populaire dans la Bagdad du Xe siècle. Au lieu des ébats amoureux, chants et jeux de séduction, au lieu des intrigues enchâssées où se cherchent et se croisent tout un peuple de princesses, de marchands et d'aventuriers, ces nuits de conversations en bonne compagnie se tissent de disputes philosophiques, de jeux d'esprit, de récits de fables et d'improvisations poétiques et, d'une digression à l'autre, on s'aventure dans les différents domaines de l'esprit, du cœur, de l'âme et de la destinée.

Cette articulation de différents modes d'interventions sur une même thématique qui est la marque propre des séances est une incitation à sortir du schéma binaire du conflit des idées pour explorer une dramaturgie originale appelant à une reconfiguration de l'assemblée réunie entre interprètes et auditeurs et voir comment l'ouverture d'un sujet gagne à s'enrichir du détour et de la digression pour mieux en apprécier la profondeur de champ.

[274] Le texte du *Livre des conversations partagées en amitié* d'Abû Hayyân al-Tawhîdî n'est pas traduit en français. Quelques études récentes en proposent une analyse et en citent des extraits :

- NATIJ Salah, « La Nuit inaugurale du Kitâb al-Imtâ wa-l-mu 'ânasa, une leçon magistrale d'adab », revue *Arabica*, n° 55, 2008
- LAMNAOUI Slimane, « Abî Hayyan al-Tawhîdî, une leçon d'humanisme arabe », revue *Synergie Monde arabe*, n° 6, 2009
- REYMOND Pierre-Louis, *Le Savant, le langage et le pouvoir. Le Livre du plaisir partagé en amitié d'Abû Hayyaân al-Tawhîdî,* Lyon, ENS Édition, 2018

BIBLIOGRAPHIE

1. Corpus primaire des textes supports de l'étude

BADIOU Alain, *La République de Platon. Feuilleton philosophique*, Paris, Fayard, 2016

BRECHT Bertolt, *Théâtre complet* vol. 2 : *Celui qui dit oui - Celui qui dit non* (trad. Edouard Pfimmer), *Le Vol au-dessus de l'océan* (trad. Gilbert Badia), *L'Importance d'être d'accord* (trad. Edouard Pfimmer, Geneviève Serreau), *La Décision* (trad. Edouard Pfimmer) ; vol 3 : *L'Exception et la règle* (trad. Bernard Sobel, Jean Dufour), Paris, L'Arche, 1974

PLATON, *Hippias majeur*, trad. Émile Chambry, Paris, Garnier Flammarion, 1967

PLATON, *L'Apologie de Socrate*, trad. Luc Brisson, Paris, Garnier Flammarion, 1997

PLATON, *Gorgias*, trad. Stéphane Marchand, Pierre Ponchon, Paris, Les Belles Lettres, 2016

2. Corpus primaire des créations supports de l'étude

La République de Platon - Dialogues I, II et III
Texte d'Alain Badiou,
mise en scène et scénographie : Grégoire Ingold
avec : Agnès Adam, Yves Beauget, Boun Sy Luangphinith, Vincent Farasse, Redjep Mitrovitsa
Représentations au Théâtre Nanterre-Amandiers - Centre dramatique national - du 15-11-2013 au 08-12-2013,
au Théâtre National Populaire de Villeurbanne - Centre dramatique national - du 21-01-2014 au 25-01-2014,
au Tandem Arras-Douai - Scène nationale - les 04 et 05-02-2014.

La République de Platon - Théâtre feuilleton en 15 épisodes
mise en scène : Valérie Dréville, Didier Galas et Grégoire Ingold
avec les élèves de l'Ensemble XXII de l'ÉRACM et une cinquantaine amateurs d'Avignon
Commande du Festival d'Avignon à l'occasion de la 69e édition du Festival
représentations du 04 au 24-07-2015

Philo Fight au Logos Club
Laurent Binet (extrait de *La 7e fonction du langage,* chapitre 7) ; Platon (extrait du *Gorgias, sur la rhétorique*)
mise en scène et scénographie : Grégoire Ingold
avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Fabienne Jullien, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith
Production Balagan Système, Les Tréteaux de France - Centre dramatique national, Mucem

Tournée saison 2020/2021 : Rencontres philosophiques de Langres, ARIA Pioggiola en Corse, Maison de la philosophie de Romainville, Mucem à Marseille dans le cadre du festival *Oh Les Beaux Jours !*

Gymnase Platon, jouer à penser
Création d'un répertoire de dialogues de Platon et d'ateliers de pratique :

Hippias majeur - Qu'est-ce que la Beauté ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean Luc Colin, Philippe Vincenot
co-production : Cie Balagan Système, Le Tandem Arras-Douai - Scène nationale

La République - Livre I - Qu'est-ce que la justice ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Jean Luc Colin, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot
production : Cie Balagan Système

Lakhès - Qu'est-ce que le courage ?
mise en scène : Grégoire Ingold
avec : Heidi Brouzeng, Jean Luc Colin, Boun Sy Luangphinith, Brahim Tekfa, Philippe Vincenot
co-production : Cie Balagan Système, Les Tréteaux de France - Centre dramatique national

Tournées nationales du *Gymnase Platon, jouer à penser* sur les saisons 2016 à 2019 :
- représentations de spectacles et ateliers en classes de lycées en partenariats avec les académies de Lille (2016/2017), d'Amiens (2016/2017), de Reims (2016/2017), de Versailles (2016/2017), de Créteil (2016/2017), de Lyon (2016/2019) et d'Aix-Marseille (2017/2019),
- tournées de décentralisation régionale avec la Maison du Théâtre d'Amiens (2016), le Tandem Arras-Douai (2016/2017),
- itinérance dans les Maisons de la Cité internationale universitaire de Paris (2016),
- représentations et ateliers au Tandem Arras-Douai (2016/2017), à La Maison du Théâtre d'Amiens 2016), aux Rencontres philosophiques de Langres 2016 et 2018), à Villa Gillet à Lyon (2016/2018), au Palais de la Porte Doré à Paris (2017), au Théâtre de la Reine Blanche à Paris (2016), à la Maison de la Culture de Bobigny MC93 (2019)

3. Études critiques sur le théâtre

3.1. Pédagogie de l'art du théâtre

AUTANT-MATHIEU Marie-Christine, *La Ligne des actions physiques*. *Répétitions et exercices de Stanislavski*, Paris, L'Entretemps, 2007

BERNARDY Michel, *Le Jeu verbal ou Traité de diction française à l'usage de l'honnête homme*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 1988

BROOK Peter, *Avec Grotowski,* préface de Georges Banu, Arles, Actes-Sud, coll. « Papiers », 2002

GROTOWSKI, Jerzy, *Vers un théâtre pauvre,* trad. Claude Levenson, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1971

KNÖBEL Maria, *L'Analyse-Action*, Arles, Actes Sud, coll. « Papiers », 2006

Le Metteur en scène en pédagogue, Arles, Actes Sud/Théâtre National de Chaillot, revue *L'Art du Théâtre*, n° 8, 1988

LUPO Stéphanie, *Anatoli Vassiliev*, Paris, L'Entretemps, 2006

STANISLAVSKI Constantin, *La Construction du personnage*, Paris, Pygmalion, 1997

STANISLAVSKI Constantin, *La Formation de l'acteur*, Paris, Pygmalion, 1986

STANISLAVSKI Constantin, *Ma Vie dans l'art*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1999

STANISLAVSKI Constantin, *Mise en scène d'*Othello, trad. Nina Gourfinkel, Paris, Seuil, 1948

VITEZ Antoine, *Écrits sur le théâtre*. *L'École*, Paris, P.O.L., 1994

3.2. Le théâtre comme dispositif d'apprentissage

AUTANT Édouard, LARA Louise, *Art et Action. Laboratoire de théâtre. Le Théâtre universitaire*, Paris, Librairie José Corti, 1934

BOAL Augusto, *Théâtre de l'Opprimé*, trad. Dominique Lémann, Paris, La Découverte, 2004

BRECHT Bertolt, *L'ABC de la Guerre*, trad. Philippe Ivernel, Paris, L'Arche, 2015

BRECHT Bertolt, *L'Achat du Cuivre*, trad. Jean-Marie Valentin, Paris, L'Arche, 2008

BRECHT Bertolt, *Petit Organon pour le Théâtre*, trad. Jean Tailleur, Paris, L'Arche, 1978

BRECHT Bertolt, *Théâtre épique, théâtre dialectique,* trad. Jean-Marie Valentin, Paris, L'Arche, 1999

CALERO Juan Pablo, *Anthologie du théâtre anarchiste (1882-1931)*, Madrid, La Malatesta, 2022

CORVIN Michel, *Le Théâtre de recherche entre les deux guerres*, Lausanne, L'Âge d'Homme, coll. « Théâtre Années Vingt », 1990

EBSTEIN Jonny, IVERNEL Philippe, SUREL-TUPIN Monique, THOMAS Sylvie, *Au temps de l'anarchie, un théâtre de combat (1880-1914)*, 3 tomes, Paris, Ed. Séguier Archimbaud, 2001

3.3. Études générales sur le théâtre

ARISTOTE, *La Poétique*, trad. J. Hardy, Paris, Les Belles Lettres, 1985

DORT Bernard, *Lecture de Brecht*, Paris, Seuil, 1960

Bertolt Brecht, Paris, revue *Europe*, n° 856-857, août-septembre 2000

La Haine du théâtre, Arles, Actes Sud/Théâtre National de Chaillot, revue *L'Art du Théâtre*, n° 4, 1986

HECHT Werner, *Entretiens avec Brecht*, Paris, Messidor, 1988

PIRANDELLO Luigi, *Écrits sur le théâtre et la littérature*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1968

POTTECHER Maurice, *Le Théâtre du peuple, renaissance et destinée du théâtre populaire*, Paris, Éditions P. Ollendorf, 1899

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettre à d'Alembert*, Paris, Flammarion, 2003

Théâtre russe et soviétique, 1er partie, Paris, Beba, revue *Théâtre en Europe*, n° 17, juillet 1988

Théâtre russe et soviétique, 2e partie, Paris, Beba, revue *Théâtre en Europe*, n° 18, septembre 1988

VERNANT Jean-Pierre, VIDAL-NAQUET Pierre, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1986

VILAR Jean, *Le Théâtre service public*, Paris, Gallimard, 1975

Antoine Vitez, Paris, revue *Europe* n° 854-855, juin-juillet 2000

3.4. Études sur les mouvements d'éducation populaire

Actes des journées d'étude à l'occasion du trentième anniversaire du ministère de la Culture à la Bibliothèque nationale, 30 nov.-1er déc.1989, La Documentation française

Éducation populaire : une histoire française, Paris, revue *Hermès*, n° 42, 2005

L'Éducation populaire au tournant des années 60, Paris, Institut National de la jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP), *Documents*, n° 10, mai 1993

L'Éducation populaire, une exigence du XXIe siècle, Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par Christian Chevalier et Jean-Karl Deschamps au nom de la Section de l'éducation, de la culture et de la communication, *Journal Officiel* de la République Française, 28 mai 2019, consulté en ligne :
https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2019/2019_12_education_populaire.pdf

FABIANI Jean-Louis, *L'Éducation populaire et le théâtre. Le public d'Avignon en action*, Grenoble, PUG, coll. « Art, culture, public », 2008

Politique et pratiques culturelles dans la France de Vichy, Paris, Institut d'Histoire du Temps Présent, *Bulletin de l'IHTP*, n° 8, 1998

4. Essais et études critiques de philosophie

4.1. Sur les rapports philosophie, politique et théâtre

BADIOU Alain, *Rhapsodie pour le théâtre*, Paris, Imprimerie nationale, 1990

BADIOU Alain, *La Philosophie et l'événement*, Paris, Germina, coll. « Horos », 2010

BADIOU Alain, *La Relation énigmatique entre philosophie et politique*, Paris, Germina, 2011

BADIOU Alain, *Petit manuel d'inesthétique,* Paris, Seuil, 1998

BRECHT Bertolt, *Écrits sur la politique et la société*, trad. Paul Deheme, Philippe Ivernel, Paris, L'Arche, 1970

DANAN Joseph, *Le Théâtre de la pensée*, Paris, Éditions Médianes, 1995

DEGUY Michel, GUÉNOUN Denis *et alii*, *Philosophie de la scène*, Besançon, Les Solitaires intempestifs, 2010

DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Éditions de Minuit, 2008

DIOGÈNE LAËRCE, *Vies et doctrines des philosophes illustres*, Paris, Le Livre de poche, coll. « Pochothèque », 1999

DOUAILLER Stéphane, *Le Philosophe et le grand nombre*, Bourg-en-Bresse, Éditions Horlieu, 2006

GOULET Richard, *Dictionnaire des philosophes antiques, Tomes I à V*, Paris, CNRS Éditions, 1989-2012

GUÉNOUN Denis, *L'Exhibition des mots et autres idées du théâtre et de la philosophie*, Belval, Circé, 1998

KORSCH Karl, *Marxisme et philosophie*, trad. Baptiste Dericquebourg, Guillaume Fondu, Jean Quétier, Paris, Allia, 2012

LUKACS Georg, *Histoire et conscience de classe*, trad. K. Axelos et J. Bois, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Arguments », 2001

NEVEUX Olivier, *Politique du spectateur. Les Enjeux du théâtre politique d'aujourd'hui*, Paris, La Découverte, 2013

NIETZSCHE Friedrich, *La Naissance de la tragédie*, trad. Michel Haar, Paris, Gallimard, 1989

PISCATOR, Erwin, *Le Théâtre politique* suivi de *Supplément au théâtre politique*, trad. Arthur Adamov, Claude Sebisch, Paris, L'Arche, 1962

PLATON *Lettre VII*, Paris, Allia, 2002

RENARD Hélène, animatrice. « Marsile Ficin et l'académie platonicienne de Florence ", invité Pierre Magnard (Podcast audio), 12-02-2012, Canal Académies, Réf. Pdm 579, https://canalacademies.com/emissions/point-de-mire/marsile-ficin-et-lacademie-platonicienne-de-florence

SAGOT-DUVAUROUX Jean-Louis, *De la gratuité*, Paris, L'Éclat, 2006

SLOTERDIJK Peter, *Le Penseur sur scène*, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1986

SPECTOR Céline, *Éloges de l'injustice, la philosophie face à la déraison*, Paris, Seuil, 2016

STIEGLER Bernard, BAILLY Jean-Christophe, GUÉNOUN Denis, *Le Théâtre, le peuple, la passion*, Besançon, Les Solitaires intempestifs, 2006

STIEGLER Bernard, *La Télécratie contre la démocratie*, Paris, Flammarion, 2006

4.2. Sur le dialogue philosophique comme genre

COSSUTA Frédéric, NARCY Michel, *La Forme dialogue chez Platon*, Grenoble, Éditions Jérôme Million, coll. « Horos », 2001

COSSUTA Frédéric, *Le Dialogue : introduction à un genre philosophique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2004

DIXSAUT Monique, *Platon. Le Désir de comprendre*, Paris, Vrin, 2018

DIXSAUT Monique, *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, Vrin, coll. « Bibliothèque de l'histoire de la philosophie », 2001

MÜNSTER Arno, *Le Principe dialogique*, Paris, Kimé, 1997

Dialoguer, Un Nouveau partage des voix, Vol.1 « Dialogismes », Paris, L'Harmattan, revue *Études théâtrales,* n° 31, 2004 ; n° 32, 2005

Dialoguer, Un Nouveau partage des voix, Vol.2 « Mutations », Paris, L'Harmattan, revue *Études théâtrales*, n° 33, 2005

4.3. Sur d'autres dispositifs de pratiques philosophiques

4.3.1. Philosopher en actes

CRAWFORD Matthiew B., *Contact, Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*, Paris, La Découverte, 2016

DEWEY John, *L'Art comme expérience*, trad. Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 2010

HADOT Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?,* Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1995

HADOT Pierre, *La Philosophie comme éducation des adultes*, Paris, Vrin, 2019

KORCZAK Janusz, *De la Pédagogie avec humour*, trad. Lydia Waleryszak, Paris, Fabert, 2012

SHUSTERMAN Richard, *Vivre la philosophie*, Paris, Klincksieck, 2001

4.3.2. La fonction performative de la parole

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, trad. Gilles Lane, Paris, Seuil, 1991

CASSIN Barbara, *Quand dire, c'est vraiment faire*, Paris, Fayard, 2018

Von KLEIST Heinrich, *De l'Élaboration progressive des idées par la parole*, trad. Anne Longuet Marx, Paris, Fayard, coll. « Mille et une nuits », 2003

4.3.3. L'examen de conscience

AURÈLE Marc, *Pensées pour moi-même*, trad. Mario Meunier, Paris, Garnier Flammarion, 1999

ÉPICTÈTE, *Entretiens*, trad. Emmanuel Cattin, Paris, Garnier Flammarion, 2015

HADOT Pierre, *La Citadelle intérieure. Introduction aux « Pensées » de Marc Aurèle*, Paris, Fayard, 1992

HADOT Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'Évolution de l'Humanité », 2002

SIMPLICIUS, *Commentaire sur le manuel d'Épictète*, trad. Pierre Hadot, Leyde, Leiden Brill, 1996

FOUCAULT Michel, *Le Souci de soi,* Paris, Gallimard, 1984

4.3.4. Les écoles de philosophie arabe

BADAWÎ Abd al-Rahmân, *La Transmission de la philosophie grecque au monde arabe*, Paris, Vrin, 1968

BENMAKHLOUF Ali, *Pourquoi lire les philosophes arabes ?* Paris, Albin Michel, 2018

BÜTTGEN Philippe, de LIBERA Alain, RASHED Marwan, ROSIER-CATACH Irène, *Les Grecs, les arabes et nous*, Paris, Fayard, 2009

CORBIN Henry, *Avicenne et le récit visionnaire*, Lagrasse, Verdier, coll. « Islam spirituel », 1999

CORBIN Henry, *Histoire de la philosophie islamique*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1986

MIQUEL André, *L'Islam et sa civilisation*, Paris, Armand Colin, 2003

4.3.5. La culture de l'adab, une littérature didactique et récréative

Al FÂRÂBÎ Abû Nasr, *Philosopher à Bagdad au Xe siècle*, trad. Stéphane Diebler, Paris, Seuil, 2007

Al FÂRÂBÎ Abû Nasr, *De l'Obtention du bonheur*, trad. Olivier Sedeyn, Nasim Lévy, Paris, Allia, 2010

Al FÂRÂBÎ Abû Nasr, *Aphorismes choisis*, trad. Oumaya Mestiri, Guillaume Dye, Paris, Fayard, collection « Maktaba », 2003

Al-JÂHIZ, *Le Livre des animaux*, trad. Ahmed Aarab, Philippe Lherminier, Paris, L'Harmattan, 2005

Al-TAWHÎDÎ Abu Hayyân, *Le Livre du plaisir partagé en amitié*, (non publié à ce jour[275])

ARKOUN Mohammed, *L'Humanisme arabe au IV/Xe siècle. Ibn Miskawayh, philosophe et historien*, Paris, Vrin, 1982

5. Essai et étude critiques de et sur la rhétorique

5.1. L'enseignement de la rhétorique

ARISTOTE, *Rhétorique*, trad. Pierre Chiron, Paris, Garnier Flammarion 2007

CICÉRON, *De l'Invention oratoire,* trad. Edmond Courbaud, Paris, Les Belles Lettres, 2003

CHIRON Pierre, SANS Benoît, *Les Progymnasmata en pratique de l'antiquité à nos jours*, Paris, Éditions Rue d'ULM, 2020

CHIRON Pierre, *Petit Traité de rhétorique, ou comment faire de l'élève un citoyen,* Paris, Les Belles Lettres, 2018

GARDE-TAMINE Joëlle, *La Rhétorique*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus », 1996

[275] Ouvrage non publié, gracieusement mis à disposition par Pierre-Louis Reymond, le traducteur

QUINTILLIEN, *Institution oratoire, Livre VIII et IX*, trad. Jean Cousin, Paris, Les Belles Lettres, 1978

TACITE, *Dialogue des orateurs*, trad. Henri Bornecque, Paris, Les Belles Lettres, 1986

THÉON D'ALEXANDRIE Aélius, *Progymnasmata*, trad. Michel Patillon, Giancarlo Bolognesi, Paris, Les Belles Lettres, 2002

5.2. Analyses critiques de la rhétorique

BARTHES Roland, *L'Ancienne rhétorique (Aide mémoire),* Paris, Seuil, 1970

CASSIN Barbara (dir.), *La rhétorique au miroir de la philosophie*, Paris, Vrin, 2015

CASSIN Barbara, *L'Effet sophistique,* Paris, Essai Gallimard, 1995

5.3. Nouvelle rhétorique

BOUTIN Virginie, BROUCARET Fabienne, *2h Chrono pour déconnecter, Votre attention = leur business*, Malakoff, Dunod, 2018, p. 85-90

da EMPOLI Giuliano, *Les ingénieurs du chaos*, Paris, Gallimard, 2023

MEYER Michel, *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris, Vrin, 2005

PATINO Bruno, *La Civilisation du poisson rouge*, Paris, Grasset, 2019

PERELMAN Chaïm, *L'Empire rhétorique*, Paris, Vrin, 2012

5.6. Sémiologie de l'image

BARTHES Roland, *Rhétorique de l'image*, Paris, revue *Communication et Image*, n° 4, 1964

MONDZAIN Marie José, *Qu'est-ce que tu vois ?* Paris, Gallimard, 2008

6. Sélection de thèses sur le sujet

FERRIER Nicolas, *Situation avec spectateurs. Recherche sur la notion de situation*, Université Paris-Sorbonne Paris IV, 2009

JOURNOT Magali, *Un théâtre socratique ? Essai d'interprétation de la figure de Socrate dans le théâtre occidental moderne. Des sources au mythe*, Université Bourgogne-Franche-Comté, 2017

MONTILLET Louis, *Jean Vilar, de la tradition théâtrale à l'utopie nécessaire : contribution à l'étude de la pensée de Vilar conduite à la lumière de ses textes*, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014

PEREIRA Antonia, *Le Théâtre de l'opprimé et la notion de spectateur acteur (genèse personnage personne personnalité)*, Université Toulouse - Jean Jaurès, 1999

SACCOMANO Olivier, *Le théâtre comme pensée*, Aix-Marseille Université, 2011

SFORZINI Arianna, *Scènes de la vérité. Michel Foucault et le théâtre*, Université Paris-Est Créteil, 2015

VINCENT-WINOGRADOFF Cécile, *Le rôle philosophique du théâtre : éprouver et penser*, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, 2006

ANNEXE 1.

CAHIER DE LABORATOIRE 2
À l'École de la rhétorique

- Pro et Contra*, le jeu de la dispute*
- *Le Procès citoyen*

Descriptif

Ce cahier établit les modalités de deux exercices tels que pratiqués sur la durée des trois années du programme « La Méditerranée des philosophes » en complément de la création du *Gorgias*. Chacun, à sa manière et de façon complémentaire, tente de suivre la recommandation de Michel Meyer[276] quand il préconise une pratique de la rhétorique pour mieux se défier de ses manipulations.

> Bon nombre de questions de la vie quotidienne comme de la vie intellectuelle n'offre aucune certitude. Doivent-elles pour autant sortir du champ de la raison ? Les opinions s'affrontent, les points de vues se combattent et, en politique comme en morale, les individus ont des avis divergents et pourtant légitimes. On peut certes manipuler et tromper, mais on peut aussi adhérer de bonne foi et avec conviction à des propositions que les autres ne partagent pas forcément. Si l'on n'a pas tous les mêmes intérêts, les mêmes conceptions, les mêmes points de vues, il faut bien tout de même que l'on vive ensemble et que l'on débatte de ce qui fait problème pour arriver à une ébauche de bien commun dans la cité. La rhétorique est alors peut-être un mal, mais un mal nécessaire. De la politique au droit et à ses plaidoiries contradictoires, du discours littéraire à celui de la vie quotidienne, le discours et la communication sont indissociables de la rhétorique. Si elle piège, elle offre aussi la possibilité du décodage et de la démystification. Le meilleur antidote à la rhétorique demeure la rhétorique elle-même[277].

Les exercices ont été expérimentés selon un protocole similaire : d'abord en cercle fermé avec les comédiens et comédiennes engagées sur la création du *Gorgias*, puis proposés en ateliers à différents groupes de publics : enseignants, lycéens et étudiants, détenus, et tout public. Ce qui m'intéresse ici, c'est de voir comment des acteurs investissent un exercice d'argumentation *a priori* assez éloigné de leur pratique et comment, de l'autre côté, le détour par le jeu théâtral place le public en situation d'expérimenter une prise de parole de façon plus sensible et donc plus marquante que si l'on en était resté à une approche seulement intellectuelle.

À la différence du premier cahier de laboratoire qui suivait le déroulé des séances de répétitions du *Gorgias*, seule la méthodologie des exercices pratiqués est exposée ici.

La conduite que j'en donne est la forme à laquelle nous sommes parvenus de façon empirique, en faisant évoluer et en corrigeant notre schéma initial au fur et à mesure de la rencontre des groupes. Il appartient à chacun d'en reprendre la formule pour la faire évoluer selon le cadre et les enjeux qui seront les siens.

[276] MEYER Michel, successeur de Chaïm Perelman à la Chaire de Rhétorique de l'Université libre de Bruxelles, auteur notamment de *La Rhétorique* « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2004 ; et de *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris, Vrin, 2005

[277] PERELMAN Chaïm, *L'Empire rhétorique*, Paris, Vrin, 2012, p. 77

PRO ET CONTRA, LE JEU DE LA DISPUTE

1. Présentation de l'exercice

- *Pro et Contra* est un dispositif de jeu qui nous met en situation d'expérimenter la construction et la défense d'un argumentaire mais aussi, et parce que c'est un jeu, le retournement de nos convictions.
  Soit, pour une question définie, la capacité d'une équipe à étayer ensemble une position face à une équipe adverse qui, pour sa part, soutiendra la position contraire. Le choix de la position à défendre est tiré au sort et ne procède donc pas d'une conviction.
- Petit exercice de dialectique appliquée : comment épouser un point de vue qui n'est pas, *a priori*, le mien ? Dans quelle logique de pensée faut-il que j'entre pour défendre une vision qui m'est étrangère mais qui démontre, par sa seule existence positive, le caractère relatif de ce qui fonde ma certitude ?
- Petit exercice de théâtre : quel rôle vais-je choisir pour incarner l'argument, quels traits vais-je adopter pour le rendre plus convaincant et quel registre de jeu conviendra à ce personnage ?
- Confrontation avec l'autre, expérience de l'altérité, contradiction et remise en cause de nos certitudes, la dispute des idées est le dispositif d'une dynamique propre à engendrer de nouvelles perspectives qu'aucun des deux adversaires n'aurait pu entrevoir seul.
- C'est la proposition d'un jeu de théâtre, préparé et improvisé, qui crée une tension ludique et stimulante dans la rencontre avec l'autre.

2. Descriptif de l'exercice

Consignes

Durée de l'exercice : 3 heures pour la première séance, 2 heures pour les suivantes.

Les participants sont répartis en deux ou quatre groupes, selon leur nombre, pour constituer des équipes de 3, 4 à 7, 8 personnes.

1 intervenant par équipe.

Deux équipes travaillent ensemble dans la même salle ; pour 4 équipes on s'installera dans deux salles.

On pose l'intitulé de la dispute.
Par exemple : « L'Art est nécessaire à la société ».

On formule l'intitulé dans une forme affirmative qui appelle une confirmation ou une réfutation de façon franche, oui ou non, et non pas une question ouverte sur l'infini, par exemple « Qu'est-ce que l'amour ? ».

Remarques

Les sujets traitent de questions de société, abordent des thématiques philosophiques, leur choix peuvent se faire en concertation avec l'équipe enseignante dans le cas d'une intervention en milieu scolaire, en abordant une thématique au programme, ou en lien avec les préoccupations du groupe rencontré, de l'actualité d'un événement, etc.

Les participants peuvent être sollicités pour proposer des sujets mais, afin d'éviter de longues discussions, on en fera simplement la récolte afin de se réserver un temps de dépouillement, de choix et éventuellement de reformulation, avant de les proposer pour une séance ultérieure.

Séquence 1 - La tempête des cerveaux
(30 minutes)

Premier temps - ouvrir les mots

Consignes

Cette première séquence peut se pratiquer soit en réunissant les deux équipes, soit en les séparant chacune de son côté avec son coach.
Dans le premier cas, les positions à défendre ne sont distribuées qu'après cette première séquence ; dans le second, elles le sont d'emblée.

La formule sur laquelle porte la dispute est constituée d'un assemblage de mots :

L'ART - EST - NECESSAIRE - A LA SOCIETE

Chacun des mots est porteur d'une signification propre et autonome, et leur combinaison dans une formule crée le sens de l'énoncé. Il y a donc plusieurs niveaux de compréhension : pour chacun des mots pris séparément et au niveau de la formule prise comme un tout.

Nous parlons la même langue et comprenons le sens des mots que nous employons. Malgré tout, lorsque j'entends un mot, cela déclenche en moi toute une série d'associations d'idées faites de souvenirs, de réminiscence sensible, de références culturelles et d'opinions. Si nous sommes d'accord ensemble sur le sens générique d'un mot, les images qu'il engendre dans nos esprits sont très différentes, simplement parce que nous n'avons pas tous vécu la même vie.

Pour prendre une image : un mot est une valise, il a une forme, une couleur, un poids, un sens générique et, dans la valise, il y a tout un tas d'objets et d'images disparates. Chacun transporte dans ses bagages ses effets personnels, ses affaires intimes. Avec le temps, il arrive aussi que l'image contenue dans un mot soit échangée. Extérieurement le mot est resté identique mais sa charge s'est transformée.

Remarques

Nous avons pratiqué cet atelier du jeu de la dispute dans des classes du nord de la France, au détour d'une discussion est apparu le mot « bougnoul ». La charge raciste de ce mot est très forte et pourtant ce mot n'en a pas toujours été porteur. Une lycéenne racontait que pour son grand père mineur de fond, le mot « bougnoul » veut simplement dire « gueule noire » : est bougnoul le mineur qui remonte du fond. Historiquement, les mines du nord ont accueilli les vagues successives de l'immigration italienne, polonaise et des pays du Maghreb. Comme tous les autres mineurs, les Marocains et les Algériens sont descendus au fond et sont remontés bougnouls. Mais dans les années soixante, les luttes d'indépendance des anciennes colonies françaises ont exacerbé le racisme d'une partie de la population, le sens originel du mot a été littéralement siphonné pour devenir une insulte raciste. Le langage est le médium principal de notre communication et de nos dialogues mais il est aussi le lieu de tous les quiproquos. Nous devons donc nous méfier du contenu des mots et nous accorder sur le sens que nous leur prêtons.

Consignes

Dans cette première séquence, nous allons ouvrir les mots comme on ouvrirait des valises en renversant leur contenu sur la table.

On prendra les termes un par un et, indépendamment de leur place et de leur sens dans la formule, on énoncera et on notera toutes les images, toutes les associations d'idées qui nous viennent quand on entend ce mot, sans faire de tri, sans souci d'intelligence, y compris en disant les choses les plus banales, bêtes ou comiques. Et tout de suite aussi, quelles sont les personnes, les personnages susceptibles d'être concernés par ces termes.

Chacun écrit l'intitulé de la formule sur toute la largeur d'une page, puis trace une colonne par mot dans le sens vertical.
On énonce ensemble et on note tout ce qui nous vient à l'esprit.
La venue de certaines images associées peut déjà donner lieu à de brefs commentaires ou questions.
On veillera à ne pas établir des listes infinies de mots et à ne pas consacrer trop de temps à cette première phase.
Au-delà des images qui se révèlent, l'intérêt de cette première séquence est de solliciter des prises de paroles libres, un échange spontané entre les membres de l'équipe, qui ne préjuge ni de la capacité de chacun à jouer un rôle ou à penser de façon organisée.

<u>Second temps - définir les termes de la formule</u>

Remarques

Dans un intitulé, le sens de certains termes est évident sans qu'il soit nécessaire de s'y attarder. Parfois, le sens est davantage flou ou polysémique. On évaluera donc, au cas par cas, la nécessité, on non, de cette étape. De fait, dès lors qu'il reste flou ou polysémique, on a facilement tendance au cours de la dispute à faire glisser ou à infléchir le sens d'un terme pour le mettre au service de notre argument. Il convient donc de s'accorder sur le sens que l'on attribue aux termes de la formule.

Consignes

Définir un mot, c'est choisir, délimiter le champ sémantique qu'on lui donne. Définir, c'est aussi comparer entre eux des termes voisins mais non synonymes, poser des distinctions. C'est également évoquer et regarder son contraire. Cette restriction volontaire éveille aussi notre vigilance quant à l'usage que l'on fera des mots dans nos propres arguments, aussi bien qu'aux opérations de détournement ou d'amalgame que pourrait tenter l'équipe adverse.

Dans l'exemple

Ainsi le mot « art », comment le définirons-nous ?
La question qui nous occupe n'est pas tant de proposer une définition de l'art, mais de poser les conditions de son emploi. Non pas : qu'est-ce que l'art ? mais, quel est le champ d'activité que l'on peut considérer comme relevant de l'art et quelles activités sont à sa marge ou en sont exclues.

Cet accord ne cherche pas à valider une vérité mais à établir, entre nous, une convention dans l'usage de ce terme sur la durée de l'exercice.
En l'occurrence, cette opération de délimitation du mot « art » s'est révélée nécessaire car dans le public lycéen que nous avons rencontré, bon nombre de jeunes gens considère le footballeur Maradona comme un « grand artiste », ou la cuisine comme un art ; pourquoi pas, mais si « tout est art », alors la dispute ne peut avoir lieu.

Quelles sont donc les conditions sous lesquelles nous pourrions convenir qu'une activité relève de l'art :

- l'étymologie du mot renvoie au terme grec *tekhné* qui se traduit doublement par technique et art ; il y a donc l'idée d'un savoir-faire, d'une technique acquise par apprentissage,
- quel que soit son médium, l'art travaille un matériau en vue élaborer une forme, il y a donc production,
- cette production est le support d'une signification qui dépasse l'accomplissement de son geste,
- enfin, la production, dans sa signification, adresse un message critique à la société.

Nous retiendrons donc 4 critères pour délimiter le champ de la création artistique : un savoir-faire technique, un médium, une production matérielle, une production signifiante critique.

Troisième temps - questionner la formule

Consignes

L'intitulé prend souvent la forme d'une formule bien polie mais qui offre peu de prises dans sa perfection ; il faut donc la faire parler, la développer pour lui faire rendre ce qu'elle contient et qu'elle ne dit pas de prime abord. À ce stade, on n'envisage pas encore le « pour » ou le « contre » mais on fait apparaître la problématique dans sa globalité.

Une formule affirmative, un slogan, est déjà une réponse à une question sous-jacente non formulée mais implicite pour le locuteur. Si j'affirme cela, c'est que je le propose comme une résolution possible à un problème. Quel est donc ce problème auquel la formule prétend apporter une solution ?

Dans l'exemple

Dire « l'art est nécessaire à la société » c'est répondre à quel sous-entendu ?
Dire cela, c'est supposer quoi ?
Que l'art n'est pas forcément nécessaire à la société, qu'il y a des choses plus importantes pour la société que la production artistique.

Une formulation est toujours idéologique. Quelle est la vision du monde qui sous-tend cette formulation ? Quelle est celle qui s'y oppose ?

Pourquoi les uns et les autres disent-ils cela ? Dans quel but ? Quels sont leurs intérêts ?

Faire parler un intitulé c'est aussi le questionner très directement en insérant une question à l'intérieur de sa formulation.
L'art est nécessaire « pour qui » dans la société ?
« En quoi » l'art est-il nécessaire à la société ?
« Qu'est-ce » qui est nécessaire à une société ?
« Qu'est-ce » qui est nécessaire à l'individu ?

On tire maintenant à pile ou face la distribution des positions que défendra chacune des deux équipes *Pro* et *Contra.*

Séquence 2 - L'invention des arguments
(30 minutes)

Consignes

Chacune des deux équipes se retrouve avec son coach et, sur la base de ce qui a déjà été relevé en commun, prépare les séquences de jeu qui étayeront sa position.

Le temps de préparation en équipe s'organise en cinq temps :
- une discussion collective où l'on choisit les grandes lignes de la position principale de l'équipe, les arguments forts qui la défendent le mieux, les thématiques des récits qui l'illustrent de façon frappante,
- choix des personnages et discussion sur la manière de les interpréter : quel corps, quelle voix, en fonction de la position (témoignage ou argument), en fonction de l'âge, du degré d'assurance, choix d'un registre de parole plutôt dans le sentiment ou dans la raison, etc.
- une préparation plus détaillée en binômes des constructions argumentaires et de la structure des récits,
- une présentation succincte de chaque binôme des choix qui sont les leurs, d'un point de vue argumentaire et dramatique,
- enfin, on réserve un temps pour envisager quels pourront être les arguments qui seront défendus par l'équipe adverse et comment y répondre.

Les binômes préparent deux types d'interventions :
- un témoignage
- suivi d'un argumentaire.

Selon les besoins et les facilités de chacun, le rapport à l'écrit est libre dans ce temps de préparation, on peut prendre en note les grandes lignes du rôle que l'on va défendre ou rédiger plus complètement son témoignage initial.

Remarques

- Sur le témoignage

Un témoignage est un récit à la première personne d'un événement à travers lequel quelque chose apparaît qui révèle un aspect particulier de la thématique traitée. La construction du récit est imaginaire, ou bien mêle des événements vécus, ou réels, avec de la pure fiction. Dans tous les cas, le ou la participante va choisir un personnage fictif et n'a donc pas à justifier du degré de véracité de son récit. Le choix du personnage est libre : personnage d'un autre âge, d'une autre condition, d'une autre profession, héros littéraire, mythologique, personnage historique qui revient témoigner, etc.

La construction d'un témoignage prend pour centre son événement principal : quelque chose s'est passé qui a changé le cours des choses, qui a transformé la conscience que j'ai de la situation. L'événement est le révélateur de ce moment de rupture, il y a un avant et un après. À partir de ce centre, s'organisent les deux périodes :
- avant l'événement, c'est une situation définie dans ses circonstances qui évolue en plusieurs moments jusqu'à atteindre l'événement qui marquera la rupture ;

- après et au-delà de cet événement, une nouvelle situation se réorganise dans laquelle tout est transformé, du point de vue des circonstances, comme du point de vue de la conscience que j'en ai.

La différence entre un récit simple et un témoignage, c'est que le récit relate une suite d'événements auxquels je suis extérieur, témoin plus ou moins concerné, mais extérieur tout de même ; alors que dans le témoignage, je raconte ce qui m'est arrivé personnellement et la charge émotionnelle n'est pas la même.

La construction du témoignage relève donc d'abord d'un plan de structure précis : les circonstances initiales, la suite des événements qui dessinent une progression, l'événement principal, ce qui s'y révèle, ce que j'en comprends, les conséquences de cette rupture, la définition d'une nouvelle situation. C'est seulement après avoir précisé le canevas que l'on peut développer la narration en images et impression.

- Sur l'argumentaire

Au moment de la confrontation avec l'autre équipe, l'argumentaire intervient à la suite du témoignage mais, dans le temps de la préparation, il peut être à l'origine de la construction du récit. Dans tous les cas, il se présente comme une élévation du point de vue à partir du cas particulier, et propose une compréhension plus générale d'une situation dont le récit n'est qu'un exemple. L'argumentaire complète le témoignage, comme la morale complète la fable. De la même manière, il est porté par une personnalité fictive à même de tirer une analyse du cas présenté (historien.ne, psychologue, sociologue, politicien.ne, etc.).

Un argumentaire est une démonstration qui articule ensemble une suite d'arguments.

Un argument n'est pas un simple point de vue ou une opinion personnelle dont je voudrais persuader l'auditoire, ou la partie adverse, par le simple fait que je l'énonce.

Un argument est une construction en plusieurs étapes qui suit un développement précis pour atteindre une conclusion qui, elle, est censée s'imposer par son évidence.
Il y a de nombreuse formes d'argument, on pourra bien sûr en varier les procédés mais nous nous intéresserons pour commencer à ses deux formes principales : le syllogisme et sa forme abrégée l'enthymème, et l'exemple.

Le syllogisme est formé de trois propositions dont la première, plus générale, se nomme « majeure » ; la deuxième, moins étendue, se nomme « mineure » et toutes les deux « prémisses », comme précédant la troisième qui en est la « conclusion ».

Exemple : Il faut aimer ce qui contribue à notre bonheur. Or l'étude contribue à notre bonheur, donc il faut aimer l'étude.

Le syllogisme avec ses trois propositions peut céder la place à l'enthymème, qui est un syllogisme réduit à deux propositions : la première « antécédent », et la deuxième « conséquent ».

Exemple : L'étude contribue au bonheur, donc il faut aimer l'étude.
Ou, dans l'ordre inverse : Il faut aimer l'étude, car elle contribue au bonheur.

Il y a deux sortes d'exemples, l'un s'appuie sur des événements arrivés, l'autre sur de pures inventions, des paraboles, des fables, etc.

La comparaison avec des faits historiques a toujours davantage de poids simplement parce qu'ayant eu lieu effectivement, elles donnent du crédit à la proposition.

Exemple : Une historienne pourrait soutenir que La cité-État de Sparte était un régime martial et n'a pas laissé de traces de production artistique ; tous les régimes autoritaires font taire les artistes ou les enrôlent dans la ligne d'un art officiel servile ; est-ce cela le modèle de société que nous voulons ?

À défaut de faits historiques, on recourt à la comparaison d'inventions qui autorisent la création d'images frappantes parce que pleines d'humour.

Exemple : Qu'on veuille réfuter « que les législateurs dans un régime démocratique doivent être tirés au sort plutôt qu'élus », on dira : « Tirer au sort nos représentants à l'Assemblée, c'est comme si l'on tirait au sort les joueurs qui constitueront l'équipe de France de football pour la prochaine coupe du monde ».

La question principale reste celle de l'invention des arguments, quelle que soit la forme qu'on leur donnera, doublée du choix d'un personnage qui donnera corps et voix à l'argument. C'est ici que le second temps de l'exercice, au cours duquel nous avions questionné l'intitulé, nous est de nouveau utile. Étaient apparus déjà à ce moment un certain nombre d'angles d'approche et de personnages-types potentiellement concernés par le sujet qui, s'ils n'avaient pas été développés jusqu'au bout, indiquaient des pistes. La question, maintenant, n'est pas d'avoir une « idée », mais de choisir l'un des termes mis en évidence, et de le développer pour le traduire en arguments et l'illustrer en récit. On pourra faire ce choix par affinité et aller vers ce qui nous touche le plus, comme on peut aussi choisir au hasard n'importe quel angle d'approche et en dérouler la thématique.

De la même manière que pour la construction du récit, il importe d'établir avant tout la structure du raisonnement, on notera donc d'abord de façon précise les points du syllogisme ou de la comparaison dans l'exemple avant de les développer. Les arguments choisis ont chacun une puissance de conviction qui leur est propre, il y a des arguments faibles et des arguments forts, on les classera donc dans un ordre croissant de puissance, ce sera notre argumentaire.

Séquence 3 - La dispute
(45 minutes)

Consignes

Du point de vue scénographique, l'espace doit être aménagé de façon claire et avec soin.
Les deux équipes sont assises sur des chaises en arc de cercle et se font face en laissant entre elles un espace libre.

En arrière au centre, la barre des témoins. C'est là que l'on viendra prendre la parole. Cette place peut être marquée simplement par deux chaises derrière lesquelles se tenir debout. Le fait de marquer physiquement cette place de la prise de parole est important car la barre des témoins, la chaise, c'est à la fois une protection et un appui pour se tenir dans l'espace, très concrètement, un appui pour poser ses mains sur le dossier ou poser son texte ou ses notes sur l'assise de la chaise.
En face, une ou deux tables pour les acteurs ayant dirigé les équipes, l'enseignant si la séance se déroule avec une classe, un ou des invités.

La dispute est conduite par un comédien interprétant le président de séance qui, après avoir posé les circonstances fictives de cette rencontre (par exemple une commission réunie à la demande du ministère de la Culture pour débattre de cette question), modère les temps de parole et les différentes séquences du déroulé.

Conduite de la dispute

1er temps - Dépositions et argumentaires

C'est l'équipe *Pro* qui engage les débats, il faut qu'une position soit établie avant d'être contestée.

Un premier binôme vient à la barre pour déposer.
On entend d'abord le témoignage, le personnage se présente en déclinant son identité, puis raconte son histoire.
Puis le second personnage se présente à son tour et apporte un éclairage sur le récit qui met en évidence un ou plusieurs arguments en faveur de la position défendue par l'équipe.
Ces deux prises de paroles sont libres, plus ou moins écrites ou improvisées, et ne sont pas interrompues.

À l'issue de cette double déposition, on laisse un battement de 2 minutes afin que l'équipe adverse se concerte, décide d'une question à poser et de celui, celle, qui la posera. Durant ce temps, le binôme reste à la barre.
La personne choisie par l'équipe se lève et, de sa place, interroge l'une ou l'autre des personnes du binôme. La réponse apportée peut susciter une seconde question. Le président de séance veille à ce que le dialogue reste bref.
Puis, échange de place, le binôme reprend sa place dans son équipe et le binôme de l'équipe *Contra* vient déposer à son tour. Même procédure.
On peut laisser un bref battement avant l'échange des binômes pour une concertation afin de choisir quel binôme prendra la suite.

Tous les binômes viennent déposer successivement à la barre.

2e temps - Le débat contradictoire

Chacune des équipes désigne son représentant. Les deux personnes choisies se retrouvent à la barre et tournent les chaises pour se faire face à 2 mètres de distance, elles se tiennent debout derrière les chaises.
Le président de séance pose une question.
C'est le représentant de l'équipe *Pro* qui le premier prend la parole et développe un point de vue pour répondre à la question, puis, le débat contradictoire s'engage librement, sans distribution des prises de parole.
On entre là dans la phase d'improvisation où les participants, tout en gardant leur rôle, amorcent la dispute dans un jeu de question/réponse.
Le président de séance modère les échanges, éventuellement relance le débat par une autre question, et clôt le débat.

3e temps - Accord

Pour conclure, il est demandé aux deux équipes de proposer les termes d'un accord. Un temps court de concertation leur est laissé, elles se réunissent chacune de son côté afin de déterminer le, ou les points, sur lesquels elles reconnaissent être en accord avec l'équipe adverse.
Puis, un représentant de chacune des équipes vient à la barre et, l'un après l'autre, propose les termes de l'accord.

Séquence 4 - Retour sur l'exercice
(15 minutes)

Consignes

À l'issue de la dispute, on réserve un temps pour revenir sur la conduite de l'exercice :
- du point de vue du contenu et de la pertinence de ce qui a été dit, ce qui a été omis, ce qui aurait pu se développer davantage, etc.,
- du point de vue de la construction des personnages et du jeu,
- du point de vue de la construction des témoignages et de la forme des arguments employés,
- du point de vue de la conduite générale de l'exercice.

3. Les conditions de mise en œuvre de l'exercice

Si la proposition de l'atelier *Pro et Contra,* le jeu de la dispute, peut se réaliser sur une séance de deux heures, il gagne à se réitérer sur une série de plusieurs rendez-vous. Dès la seconde séance, les règles et la conduite générale de l'exercice sont acquises, les formes élémentaires de construction d'un témoignage et d'un argumentaire sont repérées, la qualité des participants se révèle et demande à être encouragée, tant du point de vue de l'argumentation que de l'interprétation. De leur côté, les participants prennent conscience, en se regardant les uns les autres, que plus la situation de fiction est investie de façon personnelle, plus plausible est le personnage et plus convaincant est l'argument. Par ailleurs, une position argumentaire qu'un élève pensait ne jamais pouvoir défendre, surtout à l'oral devant les autres, se révèle riche en découvertes : libéré de sa propre subjectivité, il la défend, et il se surprend à sentir et penser comme un autre, comme celui qu'il imite et représente.
Le déroulé de cet exercice peut aussi se fragmenter en plusieurs séances entre l'ouverture du sujet, la préparation de l'argumentaire et la tenue de la dispute.

Pour témoigner de notre pratique, sur les quatre années - 2019/2023 - nous avons d'abord proposé cet atelier sur une journée complète aux enseignants de collège et lycée en partenariat avec la Délégation Académique aux Arts et à la Culture de l'Académie d'Aix-Marseille dans le cadre des journées de formation des enseignants.
Puis, dans le cadre des appels à projets d'action artistique du Conseil Général des Bouches-du-Rhône pour les collèges, et du Conseil Régional pour les lycées, nous avons monté chaque année un programme de partenariat avec des équipes pédagogiques sur le principe d'une représentation d'un dialogue de Platon en intervention dans leur classe, représentation prolongée par un temps d'échange, et suivie d'une série de trois rendez-vous pour l'organisation du jeu *Pro et Contra*. Les enseignantes ayant participé au préalable à la journée de formation sont impliquées avec nous de façon active dans la conduite des séances.

D'autres partenariats se sont noués avec des groupes de publics très divers, soit pour des rendez-vous d'une journée régulièrement sur la saison, soit sur le temps d'un week-end complet.

LE PROCÈS CITOYEN

1. Principe général

Le dispositif du *Procès* développe celui de la dispute *Pro et Contra* et permet d'aborder une thématique de façon plus approfondie en s'autorisant un temps de réalisation sur une durée plus longue. Comme pour le jeu de la dispute, les sujets traités sont des sujets de société.

Du point de vue du jeu de théâtre, le cadre du procès judiciaire nous intéresse aussi pour la diversité des profils et des registres de parole qui s'y croisent. On peut identifier plusieurs groupes distincts qui participent au déroulement d'un procès :

- la partie civile, victime ou lésée, se porte requérante devant le tribunal pour demander réparation de son préjudice, elle est directement partie prenante des débats,
- le prévenu est la personne physique ou morale désignée comme l'auteur présumé du délit, il est assigné à comparaître en justice pour répondre de ses actes,
- chacun de ces deux groupes est accompagné ou représenté par ses défenseurs,
- le ministère public représente et fait valoir les intérêts de la collectivité,
- les juges instruisent l'affaire, mènent les débats et émettent un jugement,
- les témoins sont appelés à la barre par l'une et l'autre des deux parties pour apporter un éclairage concret sur l'événement,
- le jury de cours d'assises (pour les affaires criminelles) : les jurés sont tirés au sort sur les listes électorales et appelés à juger l'affaire, à l'issue des débats ils rendent un verdict, ils sont juges à part entière,
- enfin le public, composé de toute personne qui, pour une raison ou une autre, se sent concernée par l'objet du débat, sauf huis-clos décidé par la Cour.

À partir de cette première identification, nous voyons bien les transpositions que nous pouvons faire pour adapter la procédure judiciaire à une délibération citoyenne, ainsi que les rôles clairement définis qu'offre cette trame.

2. Descriptif de l'exercice

Le cadre de l'exercice

Le plan d'organisation d'un procès tel que proposé ici, suit le déroulé d'un programme sur deux journées complètes. On considérera que c'est le format minimum, le programme

pouvant aussi bien se développer sur la durée d'un trimestre ou d'une année entière, avec un groupe de lycéens par exemple.
Un groupe se constitue donc qui traversera l'ensemble de ce processus, d'abord tous ensemble puis en plusieurs sous-groupes qui se répartissent les tâches et s'attribuent des fonctions ; au fur et à mesure de l'avancée des travaux, d'autres personnes sont appelées à apporter leur contribution ; le public enfin est invité à suivre les audiences du procès.

Le nombre de personnes par groupe dépend du nombre d'acteurs susceptible de les accompagner, on comptera un intervenant pour dix.

Dans l'exemple

Pour donner corps à cette conduite, prenons un exemple :
Assigné à comparaître : le groupe industriel Coca-Cola.
Plaignant : le vortex de plastique[278].

Acte d'accusation : en tant que plus gros producteur de déchets plastiques retrouvés dans la nature et les océans, Coca-Cola est accusé d'attentisme face à la crise écologique.

[278] Le Vortex de plastique du Pacifique Nord, ou 7e continent, est une gigantesque masse de déchets plastiques située dans l'océan Pacifique, entre Hawaï et la Californie

Première journée - L'enquête

Le temps de l'enquête consiste essentiellement à documenter le sujet par la recherche de tous les éléments et informations qui permettent d'avoir une approche objective du sujet.

La conversation dirigée : 2 heures

Le groupe entier est réuni pour une conversation dirigée au cours de laquelle on commence par mettre en commun ce que l'on sait du sujet, les questions qu'il soulève, les incompréhensions qui sont les nôtres. Une synthèse préalable du sujet est éventuellement proposée par l'équipe artistique.

Chacun est invité à prendre la parole librement pour faire état d'une réflexion ou d'une question ; on demande simplement que les prises de parole se bornent à n'aborder qu'un seul point, quitte à prendre la parole à plusieurs reprises ; les temps de paroles doivent donc être contenus. C'est le premier souci de clarté : prendre la parole pour ne dire qu'une seule chose.

Un acteur ou actrice modère la conversation, distribue la parole et prend note sur un tableau des termes génériques qui pointent les différents angles d'approche du sujet. Ces termes ne sont pas notés de façon linéaire mais s'organisent entre eux en une carte mentale du sujet : dans une bulle centrale, la production plastique - dont la marque Coca-Cola n'est qu'une image emblématique - et, autour, les différentes thématiques qui constituent la problématique.
Cette carte révèle aussi les manques, les parties du sujet qui n'ont pas encore été abordées et le modérateur peut suggérer d'envisager tel ou tel aspect de la question.
Par exemple, on aura assez vite situé sur la carte le modèle de l'économie libérale dans lequel s'inscrit la production industrielle, la logique du profit, la pollution environnementale que représentent les déchets plastiques, mais on n'aura pas encore évoqué la représentation que nous nous faisons d'une société d'abondance véhiculée par nos mythologies. On inscrira donc sur le tableau les termes « abondance/mythe » et on se proposera d'y réagir : qu'est-ce que nous évoque le terme d'abondance ? Quels sont les personnages concernés par cette notion, quels sont les auteurs et dramaturges qui se sont emparés de cette thématique ? Peut-on se raconter ensemble le mythe de la corne d'abondance ? Notre société est-elle une société d'abondance ? En quoi la bouteille plastique peut-elle être considérée comme un signe d'abondance ?

Une conversation dirigée, dont on cartographie en direct la géographie mentale, est une conversation qui se construit collectivement, les interventions successives prennent place dans une arborescence générale qu'il s'agit de compléter, en développant une entrée principale et en ajoutant les termes encore absents. C'est aussi une façon d'organiser les termes pour faire apparaître les relations qui se nouent entre eux. Le fait d'avoir une telle représentation visuelle de la conversation en cours d'élaboration permet à chacun de situer ses interventions dans cette progression d'ensemble, c'est-à-dire d'être déjà dans une certaine objectivation du sujet.

Pour conclure la conversation dirigée, on souligne sur le tableau certains aspects de la question qui nous semblent devoir être traités, ce seront les têtes de chapitre, les titres des « commissions d'enquête ».

Les commissions d'enquête : 3 heures

Le groupe se subdivise en sous-groupes qui, chacun, prend en charge la recherche d'informations précises qui permettront une approche objective du sujet.
Chacun des groupes est accompagné par un acteur.

Ainsi sur notre sujet, 5 commissions d'enquête se constituent :
- le vortex de plastique, les causes de sa formation, historique, état actuel, travaux menés et hypothèses pour tenter de le résorber ;
- la production plastique dans le monde, les immenses avantages du plastique, les procédés de fabrication, la filière industrielle, l'état de la recherche sur les nouveaux matériaux ;
- les mythologies de la société d'abondance, les modèles qui nous habitent, mythologies primitives et contemporaines, « American Way of life », la conquête planétaire d'un modèle de consommation, une nature généreuse et inépuisable ;
- la société de production des déchets, l'obsolescence programmée, la circulation des déchets à l'échelle mondiale, le geste de jeter ;
- les mobilisations citoyennes, mobilisations des industries, mobilisations des États, nettoyer, trier, récupérer, recycler.

Au sein des commissions d'enquête, tout type de documents est collecté : donnée chiffrée, article d'analyse, image, texte de littérature, de théâtre, de philosophie, etc.
Les documents sont analysés et commentés puis sélectionnés et classés selon l'importance qu'ils peuvent revêtir dans le traitement de l'affaire.

Le rapport des commissions d'enquête : 2 heures

Les différentes commissions d'enquête se retrouvent pour une séance plénière au cours de laquelle elles présentent le résultat de leurs recherches. Cette présentation se veut une synthèse des informations et éléments recueillis ce qui implique une mise en forme de la présentation, mais à ce stade, il n'y a pas encore d'incarnation dans des rôles définis.
À l'issue de chaque présentation, on se réserve un temps pour des questions et réactions.

Seconde journée matinée - L'instruction

Le temps de l'instruction consiste à réunir et préparer les preuves, témoignages et arguments qui pourront être présentés au cours des débats. La préparation de ces éléments est basée à la fois sur les faits réels, tels que l'enquête à pu les mettre en évidence, sur la création des personnages qui apporteront leur témoignage et sur l'invention des arguments qui soutiendront la position, tout comme dans le cadre du jeu *Pro et Contra.*

Le passage à cette seconde séquence est l'occasion de redistribuer les groupes. Chacune des commissions délègue, par tirage au sort, la moitié de ses membres pour rejoindre le groupe « plaignant », l'autre moitié, le groupe « prévenu ».

Chacune des deux parties produira des preuves, des témoignages et un argumentaire.
Les intervenants se partagent entre les deux groupes.

Avant de se répartir les tâches, les deux groupes prennent le temps d'une conversation afin de définir les grandes lignes qui seront les leurs pour faire valoir et défendre leurs intérêts. C'est le moment de considérer le sujet dans sa globalité.
Que représente le vortex de plastique, en quoi est-il intéressant que ce soit précisément lui qui porte plainte ?
Puis, des sous-groupes se constituent qui prennent en charge l'élaboration des preuves, des témoignages et de l'argumentaire.

<u>L'invention des preuves</u>

Les preuves sont les premiers objets que l'on doit produire car ce sont elles qui éclairent le mieux l'affaire et elles ont force de conviction en soi. On définit la preuve ainsi : « toute raison qu'apporte l'orateur pour donner à ce qu'il affirme, ou ôter à ce qu'il nie, le caractère de vérité, de certitude ou de vraisemblance ».
Ce sont les éléments factuels ou particulièrement significatifs qui révèlent le délit ou, au contraire, disculpent le prévenu. L'unique source des preuves est dans le sujet traité lui-même, on les découvre par le questionnement systématique et la réflexion critique sur les circonstances qui s'attachent à la situation considérée : on se pose ainsi des questions concernant l'action, la personne, le lieu, les moyens, la cause, les motivations, la manière, l'époque ou le temps.

En l'occurrence, elles ont déjà été en partie mises en évidence par les commissions d'enquête et il s'agit maintenant de choisir parmi la masse des faits et des raisons ceux et celles qui seront présentés publiquement pour ce qu'ils et elles attestent de plus significatif. Les témoignages et argumentaires prenant essentiellement la forme de discours, on préférera choisir pour la présentation des preuves, des documents visuels, et des chiffres qui seront présentés sous forme de tableaux et de graphiques. Les preuves ne seront pas produites de façon brute mais présentées et commentées ; il s'agit donc de préparer cette présentation.

L'invention des témoignages

On l'a déjà vu dans la préparation des témoignages pour la dispute *Pro et Contra*, le témoignage est un récit à la première personne d'un événement à travers lequel quelque chose apparaît qui révèle un aspect particulier de la thématique traitée.

Dans le cas d'un procès, outre toutes les possibilités de personnage offertes aux participants, il peut être intéressant d'appeler à la barre des entités abstraites. C'est l'exercice de la « prosopopée » extraite de la série des *progymnasmata*.

La prosopopée consiste à mettre en scène et faire parler des personnes présentes, absentes, des entités abstraites ou des êtres inanimés.
Exemple : cette lycéenne allemande, jouant le rôle d'une bouteille en plastique, qui nous fait admirer sa « plasturgie confection[279] » avant de nous raconter son épopée, son heure de gloire puis son errance de bouteille vide jusqu'au moment d'être jetée à l'eau, et son errance infinie de rivière en fleuve jusqu'à l'océan. On pourra, de la même manière, faire parler le vortex lui-même, donner à entendre sa plainte, sa révolte d'être le monstrueux rejeton d'Abondance, etc.
Par ailleurs, on pourra appeler à témoigner, à la barre, des experts qui apporteront un éclairage concret et précis sur les circonstances de l'affaire, ce qui sera une façon vivante de donner des informations factuelles, expert qui lui aussi pourra produire des images, chiffres et statistiques.

L'invention des argumentaires

Nous avons déjà vu quelques-uns des types d'argument qui pouvaient soutenir une démonstration : le syllogisme, l'enthymème et la comparaison dans l'exemple. Avant d'en ajouter d'autres, revenons un pas en arrière pour détailler le principe de ce qu'est un raisonnement et comment il fait appel à des arguments pour se justifier.

Chaque personne émet pour elle-même et en permanence des appréciations, des jugements sur la situation qui l'entoure, sur les actes qu'elle commet ou dont elle est le témoin, sur les idées qu'elle élabore, sur les images, les paroles et les idées qui lui parviennent. C'est cette capacité de jugement qui lui permet de prendre les décisions qui détermineront ses actes. Il y a délibération lorsqu'un jugement rencontre un jugement contraire et qu'il faut trancher entre les deux pour prendre une décision. Raisonner c'est cela : rapprocher des jugements pour découvrir ce qu'ils ont de commun ou de disparate, de vrai ou de faux. On le fait en prenant pour point de départ un jugement qui offre toute certitude et auquel on compare le jugement qu'on veut vérifier ; puis on tire la conclusion, qui n'est autre qu'un troisième jugement.

Lorsque qu'un jugement est exprimé pour être communiqué à d'autres, il devient une « proposition », en ce sens que c'est un jugement qui se propose à être partagé par les autres. Mais les autres, de leur côté, apprécient eux aussi la situation, ils en donnent une appréciation, un jugement, qu'ils peuvent exprimer en une proposition. Lorsque la délibération met en concurrence deux propositions contraires, en vue de prendre une

[279] Terme inventé par la lycéenne dans l'exercice de la prosopopée, où elle incarne une bouteille en plastique

décision qui intéresse le collectif, il faut « argumenter » pour défendre sa proposition et emporter l'adhésion.

Le schéma élémentaire de toute argumentation pourrait se résumer ainsi :
1. poser une proposition d'une certitude avérée, acceptée par les interlocuteurs,
2. montrer ensuite la liaison de cette proposition incontestable avec une seconde proposition à laquelle on veut faire adhérer,
3. en déduire une conclusion.

Pour compléter le type d'arguments que nous avons déjà vus dans la conduite du jeu *Pro et Contra* et qui pourront s'employer pour convaincre, nous pouvons ajouter :

- le dilemme, il est formé de deux propositions qui, sans milieu possible, ne laissent aucune alternative, aucun faux-fuyant à l'adversaire. Exemple : la bourse ou la vie.
- l'induction, elle procède par une suite d'exemples venant tous à l'appui de ce qu'on veut prouver. De cette énumération résulte la conclusion du tout. La force et la faiblesse de l'induction c'est de considérer que cette énumération est en soi le gage de sa validité.
  Ainsi, nous dit Aristote, « L'Âne, le mulet, le cheval vivent longtemps ; or ce sont tous là des animaux sans fiel ; donc tous les animaux sans fiel vivent longtemps. »
- l'argument personnel ou *ad hominem*, il consiste à opposer à la partie adverse ce qu'elle a dit ou fait elle-même : c'est la combattre avec ses propres armes.

La stratégie d'ensemble

Après avoir préparé les preuves, témoignages et argumentaire, chacun des groupes se réunit pour définir sa stratégie d'ensemble qui consiste à établir le plan dans lequel chaque élément trouvera sa juste place.

La première qualité du plan est l'unité. Il doit être juste, embrasser le sujet dans toute son étendue, sans aller au-delà ; précis, c'est-à-dire offrir à l'esprit une image claire et nette de tout le sujet ; simple, c'est-à-dire présenter le sujet, si compliqué qu'il soit, réduit à un petit nombre d'idées simples mais qui l'embrassent tout entier ; et enfin, progressif, par gradation en commençant par présenter les preuves, les témoignages et les arguments les moins forts pour terminer par les plus concluants.

Préparation de la réfutation

La réfutation a pour objet de répondre aux objections de l'adversaire afin de les détruire. Ces objections portent sur des faits ou sur des raisons. Chacune des parties se devra donc de préparer les réponses qui pourront se faire aux objections de la partie adverse en considérant quels pourraient être leurs propres arguments.
L'une des stratégies de réfutation consiste à produire, avant la partie adverse, un argument qui pourrait être le sien en annonçant aussitôt comment on y répondrait, l'argument est alors consommé et ne peut plus être énoncé.

Préparation des plaidoiries

En conclusion des débats, les deux parties seront invitées à produire à tour de rôle un réquisitoire ou une plaidoirie. Ce discours est le moment de récapituler l'ensemble des

points qui ont été abordés en y ajoutant un ou des arguments nouveaux et décisifs pour confondre la partie adverse, présenter ses prétentions et faire valoir ses droits. C'est le groupe qui travaille sur l'argumentaire qui prépare la plaidoirie.

Seconde journée après-midi - L'audience publique

De la même manière que pour le jeu *Pro et Contra,* on mettra un soin particulier à structurer l'espace du procès de façon claire, les places attribuées aux différents protagonistes identifient leur fonction et la nature de l'action qui peut s'y produire. La clarté d'organisation de l'espace est en soi une image du processus d'élucidation qui sous-tend les débats d'un procès.

Le schéma général de la scénographie consiste simplement à inverser la place des juges : au lieu de se tenir sur une estrade face aux parties adverses, ils se tiennent au premier rang du public ; à leur droite et à leur gauche, les parties adverses ; face à eux, la barre des témoins.
Ce renversement de situation de la place des juges transforme quelque peu la représentation que l'on se fait de leur fonction : d'une situation d'autorité face à l'assemblée ils passent à une position où ils sont les représentants et porte-parole du public, l'expression de l'intérêt collectif.

Les deux parties – requérante et assignée – sont installées de part et d'autre de la table centrale des juges. Les chaises des parties peuvent être disposées de biais par rapport à la barre des témoins de façon à créer un espace semi-circulaire.
Une autre table est installée latéralement où prendront place les membres du jury.

Dans ses grandes lignes, le déroulé de l'audience publique reprend celui de la dispute *Pro et Contra*.
Avant l'ouverture de la séance, il est proposé à quelques personnes du public de participer aux débats en tant que jurés.
L'audience est conduite par un comédien qui préside la séance, modère les temps de parole et les différentes séquences du déroulé.

<u>1er temps : Déposition de la plainte</u>
La partie requérante délègue une ou deux personnes qui viennent à la barre présenter la plainte en lui donnant un développement circonstancié.
En réponse, la partie assignée fait état de ce que sera sa ligne de défense dans ses grandes lignes.

<u>2e temps : Débat à charge</u>
La partie requérante organise, comme elle le souhaite, la présentation de ses preuves, témoignages et arguments et appelle à la barre ses experts et témoins.
À l'issue de chaque intervention, les personnes qui ont déposé se tiennent à disposition de la partie adverse et des juges pour répondre à leur interrogatoire.

<u>3e temps : Débat à décharge</u>
C'est maintenant au tour de la partie assignée de présenter ses preuves, témoignages et arguments et, de la même manière, les personnes qui ont déposé se tiennent à disposition de la partie adverse et des juges pour répondre à leurs questions.

4e temps : Le grand témoin invité

En amont de la tenue du procès, on aura identifié une personnalité à même d'apporter un éclairage sur la thématique abordée, que l'on aura conviée à venir suivre et participer aux débats.

Après l'audition des parties, cette personne est invitée à s'exprimer sur le sujet en réagissant sur ce qui a été mis en lumière au cours des débats et en partageant une analyse personnelle.

5e temps - Réquisitoire et plaidoirie

En conclusion des débats, les représentants des deux parties prononcent successivement un discours dans lequel ils récapitulent l'ensemble des points qui ont été abordés, y ajoutent un ou des arguments nouveaux et, pour la partie requérante, formulent une demande pour obtenir réparation de son préjudice.

6e temps - Délibération du jury et verdict

Le jury se retire pour délibérer, accompagné de l'un des intervenants ; puis se prononce sur la responsabilité de la partie assignée dans les faits qui lui sont reprochés. Durant le temps de délibération du jury, on peut prévoir de donner lecture d'un texte littéraire, philosophique ou poétique qui éclaire la thématique.

Les juges rendent un verdict et proposent une ou des recommandations.

7e temps - Ouverture du débat avec la salle

À l'issue des recommandations, le public est invité à réagir au débat en faisant état d'un témoignage, en apportant un point de vue ou en soulevant une question.

3. *Le Procès du siècle* au Mucem

Le dispositif du procès, tel que décrit précédemment, a été la source d'inspiration pour la réalisation des événements publics *Le Procès du Siècle* qui se sont tenus à l'Auditorium du Mucem les lundis en soirée, de la mi-novembre à la mi-mars, sur trois saisons 2021/2022 ; 2022/2023 et 2023/2024[280]. Ce Programme se poursuivra sur la saison 2024/2025.

[280] *Le Procès du siècle*, Saison 3 : « Luttes en partage », du 20 novembre 2023 au 11 mars 2024.
Au croisement du débat, du théâtre et de l'instruction judiciaire, cet espace de délibérations citoyennes interroge les combats qui agitent nos sociétés contemporaines en réunissant experts, témoins, et présentations d'objets des collections du Mucem comme pièces à conviction. Cette troisième saison a convoqué les luttes pour les droits humains et pour les droits de la terre et exploré les causes à défendre pour mieux vivre ensemble et mieux habiter notre planète. De novembre 2023 à mars 2024, ont été mis en débat le dérèglement climatique, les discriminations, les précarisations. Quelles causes à ces déséquilibres mortifères ? Quels outils, quelles propositions, quels droits acquis et à conquérir ? Une série de rencontres imaginée et produite par le Mucem en collaboration avec Grégoire Ingold. Illustrations et journal dessiné par Benoît Guillaume. Podcast disponibles sur le site du Mucem.
https://www.mucem.org/programme/exposition-et-temps-fort/les-proces-du-siecle-luttes-en-partage

4. Ce qu'il reste à entreprendre

Une piste de travail n'a été que très partiellement investie qui vaut d'être poursuivie : la pratique des exercices *progymnasmata.*

Nous avons mentionné précédemment les récents travaux de traduction menés par Michel Patillon mettant à disposition du public un document précieux qui renouvelle l'approche que nous pouvons avoir des programmes qui ont servi de guide pédagogique en Grèce à partir de l'époque hellénistique, et qui ont été largement diffusés et pratiqués en Europe jusqu'au milieu du XIXe siècle : le traité des *Progymnasmata* d'Aélius Théon. À cet ouvrage, il faut en ajouter un second : le *Manuel de Rhétorique*[281] que Pierre Chiron compose de façon synthétique à partir des traités de trois maîtres anciens - Aphthonios d'Antioche, Théon d'Alexandrie et Quintilien.

Le traité de Théon s'adresse aux maîtres et leur propose une série de quinze exercices progressifs grâce auxquels ils pourront préparer les adolescents à l'étude de la rhétorique proprement dite, les *progymnasmata* sont donc des exercices préparatoires.

De façon plus synthétique, le *Manuel de Rhétorique* de Pierre Chiron reprend le même principe et organise lui aussi une suite d'exercices progressifs auxquels s'ajoutent les exercices quotidiens élémentaires.

Nous nous sommes arrêtés sur la critique que Platon fait de la fable et nous avons vu la façon dont Théon, et d'autres pédagogues anciens avec lui, traitent l'exercice de composition de la fable et ce que l'on peut en attendre. Reste que tous les autres exercices préparatoires du corpus des *progymnasmata* valent que l'on y consacre une expérimentation sous le signe du jeu : après la fable, vient le récit, la contestation et la confirmation, le lieu commun, l'éloge et le blâme, le parallèle, l'éthopée, la description, l'*ekphrasis*, et enfin, la proposition de loi.

Le but de l'ensemble de la série est d'apprendre à produire diverses sortes de discours, qui sont aussi les formes fondamentales de l'expression en général et de l'expression littéraire en particulier. Comme le souligne Théon, ils sont un entraînement à la parole sous toutes ses formes et dans tous les domaines : « L'entraînement à nos exercices est absolument nécessaire, non seulement aux futurs orateurs, mais à tous ceux qui veulent partager l'art de la parole des poètes, des historiens ou d'autres écrivains. C'est là comme le fondement de tous les genres d'expression.[282]»

Et dans le même temps, le pédagogue s'adressant à des adolescents, c'est bien un souci de formation morale qui sous-tend l'ensemble de son programme : « ces exercices confèrent non seulement une certaine aptitude à la parole, mais encore des mœurs honnêtes puisque nous nous entraînons sur les apophtegmes des sages.[283] »

[281] CHIRON Pierre, *Manuel de Rhétorique, Comment faire de l'élève un citoyen*, Paris, Les Belles Lettres, 2018
[282] THÉON Aélius, *op. cit.,* p. 15
[283] *Ibid.,* p. 17

ANNEXE 2.

LIEN VIDÉO DU SPECTACLE
Philo Fight au Logos Club

Philo Fight au Logos Club

Laurent Binet, *La Septième fonction du langage*, chapitre 7, Paris, Grasset, 2016
Platon, *Gorgias,* Dialogues I, II, et III, trad. Stéphane Marchand, Pierre Ponchon, Paris, Les Belles Lettres, 2016

Mise en scène : Grégoire Ingold
Avec : Jean-Luc Colin, Élise Frier-Chaix, Fabienne Jullien, Éric Leconte, Boun Sy Luangphinith

Coproduction : Cie Balagan Système, Tréteaux de France - Centre dramatique national, Mucem – Musée des civilisations d'Europe et de la Méditerranée
Création le 16 juillet 2021 dans le cadre du Festival *Oh Les Beaux Jours !*
Auditorium du Mucem

Lien vers la captation vidéo du spectacle (63mn)
https://www.youtube.com/watch?v=l3Okw8KxwJw