HAL open science

L'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale. Dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier

Rodrigo Scalari

▶ **To cite this version:**

Rodrigo Scalari. L'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale. Dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier. Musique, musicologie et arts de la scène. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. NNT : 2021PA030016 . tel-03564918

HAL Id: tel-03564918

https://theses.hal.science/tel-03564918v1

Submitted on 10 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS III

École Doctorale 267- « Arts et médias »

LIRA - Laboratoire International de Recherches en Arts - EA 7343

L'ENFANT COMME MODÈLE DANS LA PÉDAGOGIE THÉÂTRALE

Dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier

Thèse présentée pour l'obtention d'un doctorat en Études Théâtrales

par **Rodrigo CARDOSO SCALARI**

sous la direction de **Josette FÉRAL**

Soutenue le 25 janvier 2021

Recherche financée par le Ministère de l'Education du Brésil (CAPES)

Jury :

Inês ALCARAZ MAROCCO, Professeur, UFRGS, Brésil

Marco CONSOLINI, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Jean-François DUSIGNE, Professeur, Université Paris 8 Vincennes - St Dennis

Josette FERAL, Directeur de recherche, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Guy FREIXE, Professeur, Université de Franche-Comté

Résumé

L'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale. Dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier

Tout au long du XXe siècle, la pédagogie théâtrale s'est développée sous l'influence de territoires issus de la tradition théâtrale - la commedia dell'arte, le théâtre grec, le théâtre asiatique, le théâtre médiéval – ainsi que sous l'influence d'autres domaines plus ou moins étrangers au théâtre : le cirque, le yoga, la gymnastique, les sports. Plus que des sources d'inspiration, ces territoires deviennent des modèles pris par certains réformateurs qui veulent échapper à une tradition texto-centrique au sein du théâtre. Souvent évoqué par les directeurs-pédagogues, l'enfant figure aussi comme un modèle important dans les pratiques formatives de l'acteur. Que ce soit par la capacité de croire à son jeu, par la liberté de son geste, par la spontanéité de ses réactions, l'enfant devient une référence à être imité, un objet d'observation, un dispositif d'expérimentation, bref, un modèle dont les qualités inspirent et sur lequel on expérimente des propositions pour extraire de nouvelles connaissances dans le domaine du jeu. À partir des démarches pédagogiques de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier, nous entendons démontrer la façon dont l'enfant opère comme un modèle au sein de la pédagogie théâtrale, laissant ses empreintes sur les pratiques du mime, de l'improvisation et du jeu de l'acteur.

Mots-clés : Pédagogie théâtrale, Enfance, Jeu de l'acteur, Improvisation, Mime.

Abstract

The Child as a Model in Theatrical Pedagogy. In the approaches of Jacques Copeau, Jacques Lecoq and Philippe Gaulier

Throughout the twentieth century, theatre pedagogy developed under the influence of territories stemming from the theatre tradition - commedia dell'arte, Greek theatre, Asian theatre, medieval theatre - as well as under the influence of other fields more or less foreign to theatre: circus, yoga, gymnastics, sports. More than sources of inspiration, these territories are becoming models taken by certain reformers who want to escape from a text-centred tradition within the theatre. Often evoked by educational directors, the child also appears as an important model in the actor's training practices. Whether through the ability to believe in his acting, through the freedom of his gesture, through the spontaneity of his reactions, the child becomes a reference to be imitated, an object of observation, a device for experimentation, in short, a model whose qualities inspire and on which proposals are experimented upon to extract new knowledge in the field of acting. Based on the pedagogical approaches of Jacques Copeau, Jacques Lecoq and Philippe Gaulier, we intend to demonstrate how the child operates as a model within theatrical pedagogy, leaving its mark on the practices of mime, improvisation and acting.

.

Keywords: Theatrical Pedagogy, Childhood, Acting, Improvisation, Mime

La maturité de l'homme c'est d'avoir retrouvé le sérieux qu'on avait au jeu quand on était enfant.

Friedrich Nietzsche

À mon père

Aux enfants Lucas et Gabriel

Et à la mémoire de
Alan Kurdi

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Josette Féral, directrice patiente et exigeante, qui a accepté de diriger mes recherches et qui les a soutenues pendant toute cette période, me laissant toute liberté pour choisir mon propre chemin et me posant les bonnes questions. Mme Féral, vous êtes une inspiration ! .

Je remercie également la CAPES, organisme du Ministère de l'Education du Brésil, qui a financé cette recherche.

Merci à Inês Marocco, Marco Consolini, Guy Freixe et Jean-François Dusigne d'avoir accepté de lire ce travail et de participer au jury de soutenance de cette thèse.

Un grand merci à toutes les personnes que j'ai pu interviewer : Pascale Lecoq, Guy Freixe, Jos Houben, Claude Sicard, Catherine Dasté, Guy Langford et Nicole Kehrberger.

Toute ma gratitude envers ma famille : Giselda, Fátima, Regis, Cris, Lucas et Gabriel. Je vous aime plus que tout !

Je remercie spécialement Joëlle Klotz, ma correctrice inlassable, pour un soutien qui m'a redonné la force et l'espoir !

Un grand merci à tous les amis qui m'ont soutenu au cours de ce cheminement : Ana Wegner et Rafaella Uhiara (des anges), Stefania Lodi Rizzi et Rezvan Zandieh (compagnes de route), Sofia Vilasboas, Florência Gil, Paul Iserentan, André Mubarack, Marcio Muller, Roberta Casanova (et Bertrand), Gilberto Icle, Ludmila Coelho, Rebeca Julie, Iassanã Martins, Gisela Habeyche et Shirley Santos, Matteo Bonfitto, Katherine Chuffi, Natacha Dias, Hervé Demesy, Alex Sander dos Santos, Flavio Mainieri, Verônica Veloso, Marcela Moura, Christine Pont, Claire Delmas, Juliana Coelho, Leonel Carneiro, Juliana Jonson, Marcia Zanchetta, Claudia Lambach, Dorys Calvert, Daniel Morgan, Maria Clara Ferrer, Elderson de Melon, Helder Miranda, Marcia Zanchetta, Maíra Castilhos, Alexandra Dias, Maria Luiza Madureira.

Je remercie également Philippe Gaulier et tous mes collègues de l'Ecole Philippe Gaulier pour le courage d'exposer l'âme sur le plateau et pour créer ce lien qui nous unit pour toujours.

Sommaire

INTRODUCTION **13**

PREMIERE PARTIE - POUR UNE SECONDE NAISSANCE DE L'ACTEUR : JACQUES COPEAU ET L'ENFANT **25**

CHAPITRE 1 – L'enfant au sein du projet de rénovation théâtrale chez Copeau **28**

1.1 Aperçu du paysage théâtral et de sa rénovation selon Copeau **30**

1.2 Le renouvellement du théâtre, une régénération de l'homme dans le théâtre **34**

1.2.1 La rencontre de Copeau et Craig – Ce que le matériel montre, l'acteur peut le suggérer. 36

1.2.2 La rencontre entre Copeau et Appia – Il faut savoir qui habitera les théâtres futurs..... 39

1.2.3 Copeau et Jaques-Dalcroze – Le génie de l'enseignement..... 41

1.2.4 De la centralité de l'acteur dans le projet de rénovation de Copeau..... 43

1.3 L'enfance et l'élan de rénovation, voire de renaissance **48**

1.4 L'enfant, un objet d'observation : l'apport d'Agnès Thomsen et Suzanne Bing **54**

1.4.1 Agnès – la formation d'un cadre où l'enfant a été observé 55

1.4.2 Suzanne Bing – de l'inspiration à l'acte..... 59

CHAPITRE 2 – Les laboratoires de l'enfance **62**

2.1 Premier laboratoire : Le tout rond **63**

2.2 Deuxième Laboratoire : Jaques-Dalcroze et son travail auprès des enfants **73**

2.3 Troisième Laboratoire : Le Club de Gymnastique – un groupe d'enfants ou l'embryon de l'école du Vieux Colombier **79**

2.4 Quatrième Laboratoire : Le travail à la Children's School **95**

CHAPITRE 3 – Du je/jeu de l'enfant au je/jeu de l'acteur : fondements et logiques de l'enfant appliqués aux acteurs **107**

3.1. L'instinct dramatique de l'enfant **108**

3.2. L'enfant et l'incarnation du personnage – la quête d'une vie dans l'action **118**

3.3. Du mythe de l'innocence chez l'enfant aux problèmes de la conscience chez l'acteur **129**

3.3.1 Une certaine capacité d'étonnement..... 130

3.3.2 Le génie inconscient de l'enfant - l'écho romantique de l'enfant-artiste chez Copeau 132

3.3.3 Enfance/Raison… L'héritage de Rousseau au sein d'une opposition 134

3.3.4. Rousseau et Copeau - faire confiance à la nature de l'être et la préserver 135

3.3.5. Rousseau et Copeau – vers une logique de la découverte 139

DEUXIEME PARTIE - MIMER COMME ACTE D'ENFANCE : L'ENFANT COMME MODELE DANS LA PEDAGOGIE DE JACQUES LECOQ.....146

CHAPITRE 4 - Le modèle de l'enfant de Copeau à Lecoq. Vers un mime premier, vers un mime théâtral.....151

4.1 Le mime de Copeau - une voie au sein d'une pédagogie globale.....152

4.2 Le mime chez Copeau – recherche de l'intégralité de l'être et de théâtralité..153

4.3. L'enfant, vecteur d'un mime théâtral chez Copeau.....157

4.4 L'éclatement d'un héritage.....161

4.5. Decroux, un mime affranchi du théâtre 164

4.6. Le vecteur d'un héritage : Jean Dasté et la joie de « jouer à être autre chose » 168

4.7. Modèle de théâtralité, exemple de cognition du monde. L'enfant au sein du mime de Lecoq sous l'influence de Copeau.....181

CHAPITRE 5 – Vers les profondeurs du mime de Lecoq – Marcel Jousse, le mimisme et l'enfant 186

5.1 Marcel Jousse et Jacques Lecoq – introduction d'une relation 187

5.2 Marcel Jousse – l'homme à l'intérieur de sa recherche. Biographie et principaux concepts.....192

5.2.1 Jousse : enfance et jeunesse.....194

5.2.2 Jousse : les débuts de la vie adulte, la guerre et la rencontre avec les Amérindiens 197

5.2.3 Concrétisme X Algébrosisme.....200

5.2.4 Jousse : du retour à Paris à l'encadrement de ses recherches sur l'Anthropologie du Geste.....206

5.2.5 Le mimisme, la grande loi 208

5.3 – L'enfant, un mimeur par excellence 213

5.3.1 L'importance d'observer l'enfant.....215

5.3.2 Le jeu de l'enfant, la pédagogie et l'anthropologie cognitive de Jousse 217

5.3.3 Ce que l'anthropologie du geste révèle sur l'enfant 219

5.3.4 La spécificité du mimisme se dévoile chez l'enfant.....221

5.3.5 De la spontanéité-inconscience à l'intentionnalité-conscience dans le mimisme de l'enfant.....225

5.3.6 Le mimisme et le jeu de l'enfant 229

5.3.7 Entre anthropologie et théâtre : le rejeu de global et mimodramatique de l'enfant.....233

CHAPITRE 6 – Du corps mimeur de l'enfant au corps mimeur de l'acteur : les fondements joussiens dans la pédagogie de Lecoq 236

6.1 Le corps mimeur de l'enfant ou le « devenir tout de l'enfant »....237
6.1.1. « *Maintenant je comprends tout ce que j'ai joué* ». La puissance du devenir de l'enfant retrouvée chez Lecoq....238
6.1.2 Se faire concave et convexe : s'ouvrir pour s'instruire et ensuite s'exprimer....239

6.2 À la recherche d'un mime ouvert, d'un mime du début....241
6.2.1 Le mime comme un acte d'enfance....244
6.2.2 Du mimétisme de la forme au mimétisme du sens : l'acteur côtoie l'enfant au plus profond de son jeu....245

6.3 La dimension cognitive du mimisme chez l'enfant et du mime chez l'acteur..247
6.3.1 Le globalisme mimodramatique ou le fondement anthropologique de la théâtralité chez l'enfant....248
6.3.2 L'observation mimodramatique de l'acteur....251
6.3.3 Faire corps avec : de la compréhension à l'essentialisation de la chose (l'objet de référence) dans l'acte de mimer....254

6.4 De la justesse du visible à la justesse de l'invisible (celle de l'enfant)....256
6.4.1 La justesse du corps physique....257
6.4.2 La justesse théâtrale de la vie quotidienne....258
6.4.3 La justesse de l'invisible poétique....260
6.4.4 Le rôle de l'enfant dans la justesse de l'invisible poétique....261

6.5 Geste et geste caractéristique chez Jousse....264

6.6 Le geste caractéristique en tant que cadre perceptif....267
6.6.1 L'enfant et le geste caractéristique....271
6.6.2 L'homme, le dépôt des essences gesticulantes et le fonds poétique commun....275

6.7 Est-ce la justesse ? Nous ouvrons la boîte de Pandore. 279

6.8 À l'idée du juste, une erreur est nécessaire....282

TROISIEME PARTIE - LE JEU DE L'ENFANT, LEÇON DE THEATRE. PHILIPPE GAULIER ET LE JEU 284

Chapitre 7 – Philippe Gaulier, l'enfant anarchiste : un creuset d'influences à la base d'une pédagogie de l'impondérable 287

7.1 Dans les pas d'un Copeau désacralisé....290

7.2 Gaulier et l'héritage de Lecoq, histoire de filiation et rupture 294

7.3 L'enfant Gaulier, du fasciste à l'insubordonné anarchiste....307

Chapitre 8 – Le Jeu : de l'enfant à l'acteur 317

8.1. Découvrir le théâtre à travers le jeu de l'enfant....320

8.2 De la spécificité du jeu chez Gaulier : un révélateur....322

8.3 Ce n'est qu'un jeu, mais devant une audience....325

8.4 Le jeu : éducatif, sérieux, déstabilisateur, rassembleur, divertissant, révolutionnaire....327

8.5. Du jeu de l'enfant à la leçon de théâtre : principes de la pédagogie de Gaulier 331
8.5.1 Point Fixe 332
8.5.2 Prétendre/Faire semblant (*To pretend*) 336

8.6 Lightness, Lumière, Légèreté 346
8.6.1 Les deux tropes de lightness, chemins et résultats différents 350
8.6.2 L'enfant et *lightness* ? Quelle relation ? 355
8.6.3 Une approche indirecte 358
8.6.4 De la légèreté au tragique 369

8.7. Vulnérabilité, Humanité, *Sensitivity*.....374
8.7.1 Gaulier, un pédagogue-joueur au croisement entre le clown et le bouffon 375
8.7.2 Le concept de vulnérabilité.....376
8.7.3 L'enfant, la vulnérabilité, l'acteur et son "visage de sept ans". 380
8.7.4 Révolutionnaire 383
8.7.5 Transparent 384
8.7.6 Libre et playfull (enjoué).....385
8.7.7 Humain, vulnérable 387
8.7.8 You push too much/Vous poussez trop ; You don't give enough/Vous ne donnez pas assez. Deux obstacles contre la vulnérabilité 392
8.7.9 De la brutalité chez Gaulier : déconstruction, désorientation, boxe, humiliations, et autres… 395
8.7.10 La Berceuse 404

Chapitre 9 – Une géodramatique ludique : l'enfance au sein des territoires dramatiques.....420

9.1 L'enfance, modèle dans tous les territoires dramatiques ?.....423

9.2. L'enfant et le masque théâtral. Vers un jeu d'acteur ludique.....430
9.2.1 Le masque neutre et l'enfant comme modèle 431
9.2.2 Les masques larvaires et l'enfant comme modèle 435
9.2.3 La commedia dell'arte et l'enfant comme modèle 436

9.3 Chercher son clown, trouver son enfant.....439
9.3.1 Jacques Copeau et la découverte de la nature intacte de l'enfant chez les clowns. Les exemples de Chaplin et des frères Fratellini.....439
9.3.2 Jacques Lecoq et « la recherche de son propre clown ». Rencontre avec l'enfant qui a grandi en nous. 441
9.3.3 L'enfant et le clown. Clichés, platitudes et mystifications.....443
9.3.4 Chez Lecoq et Gaulier c'est l'enfant, pas l'infantilisme 446
9.3.5 Vers une compréhension de l'innocence de l'enfant chez le clown 447
9.3.6 Réveiller les gestes interdits qui restent au fond du corps de l'enfant.....453
9.3.7 L'enfant, l'authentique-moi.....456
9.3.8 Gaulier, l'élève. Une évidence de la justesse de l'intuition de Lecoq ? 460
9.3.9 Le clown ou l'existence théâtrale de l'enfant : subjectivité, singularité, stylisation, improvisation, reprise fraîche du même jeu, exposition de soi 462
9.3.10 Soif d'amour, naissance de l'humour chez le clown et chez l'enfant.....466

9.4 Le Bouffon, Enfant du Diable.....471
9.4.1 La naissance du Bouffon pour la pédagogie théâtrale. Lecoq ouvre une autre voie dans la formation de l'acteur. 471
9.4.2 Les deux voies du bouffon : les bouffons élégants de Lecoq et les bouffons grossiers de Gaulier.....473

9.4.3 L'enfance des bouffons ou la cruauté des enfants comme apprentissage chez le Bouffon 477
9.4.4 La dimension polymorphe de l'enfant retrouvée chez le bouffon....479
9.4.5 Ce qui sort de la bouche de l'enfant, ce qui sort de la bouche du bouffon....481
9.4.6 Il y a de l'enfance, mais il faut une conscience politique d'adulte....486
9.4.7 Une idée n'est pas dangereuse....489
9.4.8 L'innocence peut être dangereuse 491

CONCLUSION 503

BIBLIOGRAPHIE 509

1. CORPUS DE LA THESE 512

I. De Jacques Copeau 512

i. Le Fonds Copeau de la BNF 512
ii. Jacques Copeau - Ouvrages....512
iii. Jacques Copeau - Article 513

II. Sur Jacques Copeau 513

i. Ouvrages sur Jacques Copeau 513
ii. Ouvrage collectif sur Jacques Copeau....514
iii. Articles sur Jacques Copeau....515
iv. Ouvrages autour de Jacques Copeau....515
v. Audiovisuel....515
vi. Autres Sources 516

III. De Jacques Lecoq 517

i. Ouvrage 517
ii. Direction d'Ouvrage....517
iii. Paroles de Jacques Lecoq dans Le Théâtre du Geste : mimes et acteurs 517
iv. Articles de Jacques Lecoq....518
v. Entretiens avec Jacques Lecoq....518

IV. Sur Jacques Lecoq....518

i. Ouvrages....518
ii. Thèses....518

iii. Articles et Textes Académiques 519
iv. Presse 519
v. Audiovisuel de-sur-avec Lecoq 520

V. En rapport avec Jacques Lecoq 520

i. De Marcel Jousse 520
ii. Sur Marcel Jousse 520

VI. De Philippe Gaulier 522

i. Livre 522
ii. Autres Ouvrages 522

VII. Sur Philippe Gaulier 523

i. Thèses et Mémoires de Master 523
ii. Chapitre de Livre 523
iii. Articles Académiques 523
iv. Article de Magazine 524
v. Article de Journal 524
vi. Audiovisuel 524
vii. Billets de Blog 525

VIII. Recherche sur Terrain - Stages à l'École Philippe Gaulier 526

IX. Entretiens effectués par nous dans le cadre de la recherche 527

2. THEATRE / ARTS DU SPECTACLE 528

X. L'Acteur - jeu de / formation de / pédagogie de / direction d' 528

XI. Théâtre, Théâtralité, Performance, Performativité 531

XII. Formes et langages jeu de l'acteur- Masques, Commedia dell'arte, Clowns, Bouffons... 534

XIII. Performance / Pièces de Théâtre (Dramaturgie) 535

3. ENFANT/ENFANCE **536**

4. OUVRAGES GENERAUX **538**

5. INTERNET / PRESSE **541**

6. DICTIONNAIRES **542**

TABLE DE FIGURES **543**

ANNEXES **545**

Entretiens **546**

Entretien avec Catherine Dasté **547**
Questionnaire – Claude Sicard **565**
Entretien avec Guy Freixe **581**
Entretien avec Pascale Lecoq **601**
Entretien avec Jos Houben **621**
Entretien avec Nicole Kehrberger **649**
Entretien avec Guy Langford **687**

TABLE DES MATIÈRES **709**

Introduction

Nos objectifs étaient divers : chercher la vérité de l'action, l'organicité du jeu, submerger l'ego de l'acteur de façon qu'il puisse disparaître derrière le personnage, échapper au naturalisme pétrifiant, contester le *star-system* et le manque de technique derrière l'excuse du talent, mais encore, réformer le théâtre tout entier. Des figures comme Constantin Stanislavski, Edouard Gordon Craig, Vsevolod Meyerhold et Jacques Copeau, à l'aube du XXe siècle, se sont tous attaqués à des questions comme : qu'est-ce qu'un acteur ? Que doit-il savoir pour exercer son métier ? Peut-il se préparer autrement qu'en travaillant sur une pièce ? À partir de quel type d'exercice ? Faut-il que l'acteur apprenne ou plutôt oublie ce qu'il a appris ? Comment cette préparation affecte-t-elle la qualité de son jeu ? Les réponses apportées à ces questions ont entraîné des techniques de jeu diverses, des esthétiques théâtrales différentes et un vrai réservoir de pédagogies théâtrales forgées au sein des nombreux groupes, laboratoires et écoles, ces « îles flottantes » [1] comme le dit Eugenio Barba, qui, donnent au théâtre une dimension de recherche impliquant non seulement une professionnalisation, mais une véritable « démarche de vie »[2].

Ces approches pédagogiques s'appuient à leur tour sur d'autres modèles issus soit de la tradition théâtrale elle-même – la commedia dell'arte, le théâtre grec, le théâtre asiatique, le théâtre médiéval – soit de domaines jusque-là plus ou moins étrangers au théâtre. Ainsi, le cirque, le yoga, la gymnastique, les sports, la marionnette, parmi d'autres, deviennent eux aussi des modèles, dont certaines particularités inspirent les directeurs pédagogues qui veulent rompre avec la tradition du XIXe siècle et renouveler l'art de l'acteur.

Or un de ces modèles a été peu exploité, ou peu mis en lumière, celui du rapport à l'enfance, à l'enfant qui se révèle une source importante pour les méthodes pédagogiques des grands maîtres du théâtre du XXe siècle.

Si chez Stanislavski l'appel de l'enfant n'est pas très fréquent, il n'est pas complètement absent non plus. Ainsi, faisant des reproches à un comédien qui arrête son improvisation

---

[1] BARBA, Eugenio. « L'essence du théâtre » *Les Chemins de l'acteur, former pour jouer*. Montréal : Éditions Québec Amérique, 2001, p. 23.
[2] FERAL, Josette (ed.). *L'école du jeu : former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Saint-Jean-de-Védas : l'Entretemps, 2003. p. 11.

parce que dans la fiction il lui fallait allumer un feu de cheminée tandis qu'il ne trouve pas les allumettes dans sa poche, Tortsov souligne qu'il suffit des allumettes imaginaires pour pouvoir accomplir l'action et ajoute : « N'avez-vous pas honte ? Si j'amenais ici une douzaine de gosses et si leur disais que c'est leur maison, vous verriez leur imagination ! Ils joueraient pour de bon. Ne pouvez-vous faire autant ? »[3] Comme forme de se débarrasser des mauvaises habitudes quotidiennes, mais surtout des mauvaises influences et des frivolités que la scène peut apporter à l'acteur, Tortsov déclare le besoin de l'acteur qui, « exactement comme un petit enfant, doit tout apprendre depuis le début : voir, marcher, parler, etc. » [4] De même qu'une imagination développée, pour Stanislavski, l'acteur doit cultiver « dans son âme et dans son corps […] naïveté enfantine, candeur »[5], afin d'opérer la transformation de ce qui n'est qu'un « mensonge » [6] dans la vie quotidienne en une vérité théâtrale. Il faut alors que l'acteur entretienne ces « trais et aptitudes » propres à son métier, ce à quoi le maître russe appelle « *sens de vérité* » [7].

Inscrit dans la continuation des recherches de Stanislavski, les évocations de l'enfant sont peut-être un peu plus fréquentes chez Jerzy Grotowski. Ainsi, dans *Vers un théâtre pauvre*, l'un des exercices de composition, « Analogie avec un nouveau-né » [8], demande à l'acteur d'observer un nouveau-né, de chercher sur soi-même des traces d'enfance, de chercher les stimuli qui éveillent les besoins de l'enfant. Si l'enfant et son univers ludique se trouvent au point de départ dans d'autres pédagogies, ici on le voit comme point d'arrivée d'une observation presque scientifique du comportement du nouveau-né. Cette inflexion scientifique est remarquable également dans un texte où, plus qu'ailleurs, Grotowski évoque l'enfant – Le théâtre des sources, où, selon Grotowski, « la notion de l'enfant […touche] simplement [..] quelque chose de très direct et immédiat : cette immédiateté qui est à la fois énergique et en même temps porteuse en elle-même de la joie »[9] ; mais, évitant le risque de

---

[3] STANISLAVSKI, Konstantin Sergueevitch. *La formation de l'acteur*. traduit par Élisabeth JANVIER. Paris : Pygmalion, 1997. p. 52.
[4] *Ibid.* p. 102
[5] STANISLAVSKI, Konstantin Sergueevitch. *Ma vie dans l'art*. traduit par Denise YOCCOZ. Lausanne (Suisse) : L'Age d'homme, 1999. p. 379.
[6] *Ibid.*
[7] *Ibid.* Italique de l'auteur.
[8] GROTOWSKI, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. traduit par Claude B. LEVENSON. Lausanne, Suisse. Paris, France. : L'Âge d'homme, 1971. p. 113.
[9] GROTOWSKI, Jerzy. « Theatre of Sources » in Richard SCHECHNER et Lisa WOLFORD (eds.). *The Grotowski sourcebook*. London and New York : Routledge, 1997, p. 265. Extrait original en anglais: "the notion of the child […]in fact, what it is all about is simply something very direct and immediate, and that is what is most

tomber dans un langage naïf, Grotowski se reprend, « Peut-être que le mot joie est trop. Peut-être devrions-nous dire que le manque d'angoisse, le manque de dépression énergétique. »[10] En outre, le jeu de l'enfant s'associe à la convention dans le travail de Grotowski, à ce qu'il appelle *l'infantilisme conscient*. Ainsi, Grotowski affirme que ces acteurs vont revivre des associations et des images de l'enfance en même temps que les objets et les costumes deviennent eux-mêmes des jouets. Ces différentes allusions à l'enfance n'arrivent pas à constituer l'enfant comme un modèle pour la pédagogie théâtrale, car, en fait, on peut remarquer chez Grotowski, comme c'est d'ailleurs dans le cas lors d'un exercice cordonné par Thomas Richards avec un acteur, on n'utilise pas tellement l'enfant comme générateur de pratiques, mais on utilise plutôt des pratiques pour réveiller chez l'acteur son enfant personnel, des mémoires, des sensations.

Pour Peter Brook, dans *Le diable c'est l'ennui,* l'enfant se distingue dans sa fonction de spectateur, dans la mesure où il donne à voir à sa troupe, par de simples réactions de son organisme, là où est l'intérêt de la performance et là où la troupe s'est trompée dans le superflu :

> Depuis des années, nous faisons une chose extrêmement importante durant nos répétitions, nous allons jouer en travail en cours, non terminé, devant des publics. La plupart du temps nous allons dans une école jouer devant des élèves, sans qu'ils soient prévenus, sans qu'ils sachent de quoi il s'agit. Nous y allons sans accessoires, sans costumes, sans mise en scène, uniquement dans l'"espace vide" créé par la petite salle où nous nous trouvons. On ne peut pas faire cela au début, il faut avoir travaillé, mais dès que la moitié ou les deux tiers des répétitions sont faites, on met à l'épreuve ce que l'on a découvert pour voir ce qui touche l'intérêt des gens et ce qui provoque l'ennui. Le public en général, mais surtout le public d'enfants elle est meilleure critique. Les enfants n'ont pas d'idées préalables, ils s'intéressent où ils s'ennuient, ils sont avec les acteurs où ils sont impatients.[11]

---

touching in the child. This immediacy which is at the same time energetic and at the same time carries in itself joy." Traduit par nous.

[10] *Ibid.* Extrait original en anglais: "Perhaps the word joy is too much. Perhaps we should say only lack of anguish, lack of energetic depression. That's what it's all about. It's quite primal." Traduit par nous.

[11] BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui: propos sur le théâtre*. Paris : Actes Sud-Papiers, 1991. p. 47.

L'enfant ici n'est pas un modèle pour le jeu de l'acteur, car, placé à l'extérieur, il acquiert la qualité d'évaluateur de sa performance. Néanmoins des qualités telles que l'absence de préjugés et de théories font de lui une caisse de résonance parfaite pour donner à l'acteur un retour organique, car l'enfant réagit avec tout son corps, à ce qu'il fait sur la scène.

L'absence de référence à l'enfant, sa présence et son jeu, se fait remarquer dans les propos de Eugenio Barba. Figure d'exception, l'enfant est évoqué par Barba dans *Le canoë de papier* par sa capacité de transposer au dessin une logique unique de ce qu'il expérimente : « Un enfant ne dessine pas ce qu'il voit et comme il le voit, mais ce dont il a fait l'expérience. S'il ressent l'adulte comme une paire de longues jambes avec un visage qui brusquement se penche vers lui, il dessinera cet adulte sous forme d'un rond planté sur deux échalas . »[12] Selon Barba, quand l'adulte tente d'imiter l'enfant dans ses dessins, souvent, différent de ce qui fait l'enfant, il refuse la logique de son regard et appauvrit la logique de l'enfant elle-même. La fidélité de l'enfant à son expérience est ce qui confère une gradation d'essence primitive et, selon Barba, parmi les artistes c'est le peintre plus spécifiquement, qui « a "sauvegardé en lui l'enfant", non pas au sens d'innocence et d'ingénuité (bizarrement nous aimons imaginer que les enfants sont innocents), non pas au sens de virginité de toute culture, mais parce que dans la rigueur de son métier il a entrecroisé des logiques parallèles ou plutôt jumelles, sans substituer l'une à l'autre »[13]. Il s'avère ici encore intéressant de rappeler un autre passage, autant drôle qu'inusité, lorsque l'Odin Teatret et le Théâtre du Soleil ont fêté leurs « cent ans » de théâtre – cinquante + cinquante – à la Cartoucherie. La fatigue à l'intérieur des deux troupes étant sujet de discussion, Julia Varley partage avec le public un rituel de soulagement de la charge du passé effectué à l'Odin, qui consistait à inviter des enfants pour enterrer les costumes utilisés par la troupe au cours des 50 dernières années. Julia nous explique que ce qui serait une souffrance pour les acteurs de l'Odin n'était qu'un jeu pour les enfants qui ont enterré les costumes sans être affectés par le poids symbolique de ces objets et tissus qui gardait tellement d'histoires sur eux. Le public s'est mis à rire fort en voyant la réaction d'étonnement de Ariane Mnouchkine qui interroge : « Vous avez enterré ?! » Étonnement d'une femme pour qui l'enfance ne peut pas venir

---

[12] BARBA, Eugenio. *Le canoë de papier : traité d'anthropologie théâtrale*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Saussan : l'Entretemps éd, 2004. p. 145.
[13] *Ibid.*

enterrer la lourdeur de costumes du passé, car l'enfance demeure dans ces tissus qui habillent la fantaisie de ses acteurs.

L'absence de l'enfant chez Barba contraste avec l'abondance de ses signes de présence dans le travail d'Ariane Mnouchkine. Peu soucieuse de chercher des concepts scientifiques à appliquer à son travail, Ariane assume entièrement le choix de mettre du côté de l'enfant, son activité ludique, le travail créatif de l'acteur au Théâtre du Soleil, revendiquant pour soi, tel Grotowski, l'enfance sous l'angle de la convention du jeu – « On se demande dans quel royaume d'images on va jouer. Ce royaume, il est à la fois découvert et inventé par les acteurs comme les petits garçons et les petites filles qui, dans un parc, s'inventent des tribus »[14] – mais n'abandonnent en aucune hypothèse « la joie » que Grotowski hésite à introduire dans son vocabulaire :

> Quant à l'enfance, oui, je crois qu'il faut jouer comme des enfants. Qu'est-ce que ça veut dire ? Cela veut dire, d'abord, y croire, aussi simplement que cela : jouer vraiment au roi, jouer vraiment à la reine. Une des données du jeu, du théâtre, c'est le plaisir, la joie d'être là, la joie de se transformer, de s'habiller, de se déguiser, d'être aimé, de savoir que pendant quatre heures, on va répondre à un besoin[15].

Le génie de Mnouchkine réside dans sa présence prégnante, qui se déploie depuis les gradins pour embarquer l'acteur dans sa fantaisie, s'il est capable de faire preuve de crédulité enfantine à travers ses actions. Car si Mnouchkine reconnaît ne pas avoir personnellement le don de croire qu'elle exige de ses acteurs sur la scène, le don d'actrice, cela ne veut pas dire qu'elle manque de crédulité, sinon que cette qualité s'est manifestée chez elle dans sa qualité de guide : « Je ne suis pas une bonne actrice. Ça je l'ai su très vite. Je crois que j'ai la bonne crédulité pour être metteur-en-scène et pas la bonne crédulité pour être actrice. J'ai la crédulité quand je suis là (elle pointe du doigt le gradin), je ne l'ai pas tout à fait là (elle pointe du doigt le plateau) » [16]. Pour ne pas tricher sur la scène, ou, dans les mots de

---

[14] MNOUCHKINE, Ariane et Jean PERRET. « Entretien avec Ariane Mnouchkine » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, p. 130.
[15] MNOUCHKINE, Ariane. « Un artisanat de l'art ». (extrait d'entretien) Dans: DUSIGNE, Jean-François (ed.). *Du théâtre d'art à l'art du théâtre : anthologie des textes fondateurs*. Paris : Éd. théâtrales, 1997. p. 85.
[16] MNOUCHKINE, Ariane, Anne LACOMBE, et Jean-Jacques LEMETRE. *Ariane Mnouchkine au pays du théâtre*. 2014. 23'38''

Mnouchkine, pour ne pas « mentir »[17], l'acteur a besoin de « garder l'enfance » [18], la naïveté dans le sens original de ce mot, « Un naïf, c'est celui qui naît à chaque instant » [19] , nous rappelle Mnouchkine. Pour y parvenir, en aucun cas cela ne dépend de l'attitude du seul comédien, mais de l'engagement de toute la troupe afin de favoriser, comme le propose Georges Banu, « un passage du quotidien vers l'acte artistique »[20]. Le terrain idéal de jeu de l'acteur est celui qui n'offre que le nécessaire pour que l'imagination puisse agir et transformer la matière de la scène, le terrain vague de l'enfant :

> Quand vous montez sur le plateau c'est pour jouer, pas pour réfléchir à pourquoi vous n'avez pas joué. […] J'ai vu une photo l'autre jour de Doisneau qui est tellement magnifique et je me suis dit : oh ça il faut que je la trouve pour vous. C'est la photo d'un terrain vague. […] ce qui manque maintenant, aux enfants et aux jeunes, c'est les terrains vagues, parce que dans les terrains vagues, il y avait l'apprentissage de la précision de l'imagination […] le vague à l'extérieur permettait, j'en suis sûre, une structuration […] de l'imagination… (…) Et c'est la photo d'un terrain vague et ces enfants, sur une vieille voiture […] Et y a un enfant, sur le toit de cette voiture, qui est juché, y a deux enfants, et y a des enfants à l'intérieur, mais ceux qui sont particulièrement marquants sont les deux qui sont sur le toit, comme un chevalier comme, je sais pas, comme Richard II, comme Ben Hur, comme… Comme, oui comme Napoléon, et puis derrière y a celui qui joue le cocher (rires)… qui est plus jeune, et lui on dirait Krishna, on dirait (Arjuna ?). C'est absolument prodigieux, mais eux ils ne se sont pas parlés, ils sont entrés sur ce terrain vague pour jouer. Et il faut que vous rentriez exactement comme ça, la scène au fond c'est le terrain vague sublime, quoi. C'est une photo admirable, parce que pour moi c'est la naissance de la création, voilà, la naissance de la créativité chez les êtres, et… du théâtre en particulier. Alors si vous, dont c'est le métier, dont c'est l'art, vous êtes pas capables d'avoir cette innocence-là et ce courage, ce courage, mais cette innocence, si on commence à se dire, oui, mais tu comprends mon acteur ceci, ma prison

---

[17] MNOUCHKINE, Ariane et Fabienne PASCAUD. *L'art du présent: entretiens avec Fabienne Pascaud*. Paris, France : Plon, 2005. vol. 1/. p. 15.
[18] *Ibid.*
[19] *Ibid.*
[20] MNOUCHKINE, Ariane et Georges BANU. *De l'apprentissage à l'apprentissage - entretien d'Ariane Mnouchkine à Georges Banu*. En ligne : https://www.theatre-du-soleil.fr [consulté le 10 mai 2014].

cela, bah bah bah bah, au fond, au fond, ta prison, c'est d'y penser, à ta prison[21].

Figure 1 : Photo de Robert Doisneau.

Le travail d'Ariane Mnouchkine au sein du Théâtre du Soleil est certainement un exemple à l'intérieur duquel opère ce que nous appellerons « le modèle de l'enfant ». En effet, nous avons pensé à l'inclure dans notre corpus, mais des contraintes temporelles et méthodologiques nous ont amené à reculer sur ce choix car, il nous semble qu'il y a chez Mnouchkine assez de matière pour consacrer toute une recherche à l'influence de la notion d'enfance dans sa démarche esthétique et pédagogique. D'ailleurs, il nous semble qu'ajouter le travail de Mnouchkine à notre corpus, demanderait de prendre en compte le volet esthétique, c'est-à-dire, aller au-delà du modèle de l'enfant dans l'apprentissage de l'acteur pour interroger sa manifestation à l'intérieur des spectacles de la troupe, son évolution au fil des années, son actualité dans les spectacles créés aujourd'hui au Théâtre du Soleil. Bien que cela puisse être passionnant, cette démarche dépasserait largement le territoire de la pédagogie théâtrale dans lequel nous avons choisi de nous ancrer.

[21] MNOUCHKINE, Ariane. Dans: DARMON, Éric, Catherine VILPOUX, MOLIERE, et al. *Au soleil même la nuit : scènes d'accouchements*. 2013. 10'03''

Notre choix a été plutôt de rester fidèles à l'axe pédagogique, mis en évidence par l'existence formelle de trois écoles : École du Vieux Colombier, École Jacques Lecoq et École Philippe Gaulier, choisissant alors Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier ainsi que leurs respectives écoles de théâtre comme terrain de réflexion sur le modèle de l'enfant pris comme base de techniques de jeu. L'école Philippe Gaulier, tout d'abord, car c'est de notre formation au sein de cette école qu'est venue l'impulsion de la présente recherche. L'école de Lecoq ensuite car, au-delà d'être la matrice de l'école de Gaulier, cette école nous a montré son importance à travers le contact avec des ex-élèves devenus professeurs, et à travers des techniques qui y ont été développées. Jacques Copeau enfin et son école, car le « patron » est à la source de la formation de ce modèle ; il a été le visionnaire qui est allé au-delà des associations éventuelles entre le travail de l'acteur, l'enfant et son jeu, avec le concours fondamental de Suzanne Bing, qui se voulait le « ciseau de Michel-Ange », mais qui était le plus souvent ses bras, parfois sa tête.

Copeau, comme d'autres directeurs pédagogues de son époque, voulait renouveler le théâtre en renouant avec des sources de la tradition théâtrale : commedia dell'arte, tragédie, théâtre no, etc. Mais tel Stanislavski, qui s'intéressait également au millénaire Yoga qu'à la Psychologie de Théodule Ribot, Copeau était, lui aussi, attentif aux études de développement de l'enfant, d'abord celles de Édouard Claparède et plus tard celles de Maria Montessori. C'est en basculant entre un idéal romantique de l'enfant pur rousseauiste et en ayant l'opportunité, tel Jean Piaget, d'observer ses propres enfants, sur lesquels il prendra des notes, qu'il décèle chez l'enfant le modèle d'un nouvel acteur créateur. Son originalité réside dans le fait de pousser, comme n'importe quel autre parmi ses contemporains, une véritable recherche à partir de procédés tels que l'auto-ethnographie, à travers l'écriture de ses propres mémoires d'enfant ; l'observation de ses enfants Marie-Hélène, Pascal et Edi ; la mise en place d'un laboratoire avec des enfants et l'implication de Suzanne Bing dans une école montessorienne à NY. Bien plus que des parallèles légers entre le métier de l'acteur et l'activité ludique de l'enfant, cet ensemble d'actions a été essentiel non seulement comme contribution théorique à la doctrine appliquée à l'école du Vieux colombier, mais pour la mise en pratique d'exercices qui amènent Bing et Copeau à la découverte du mime. D'où l'on peut affirmer qu'à partir des recherches de Jacques Copeau – à l'exemple de l'Hébertisme, de la Commedia dell'arte et de la marionnette dans d'autres démarches pédagogiques – l'enfant devient un modèle dans la pédagogie théâtrale provocant l'émergence d'une lignée ludique du jeu de l'acteur, ce qui le différencie de la lignée

psychologique de Stanislavski-Grotowski-Richards, par exemple. Dans cette lignée s'inscrivent Jacques Lecoq et Philippe Gaulier qui, ébranlés par les visions du prédécesseur, ont donné, à leur manière, une suite aux recherches de Copeau. Ainsi, accompagné de la plupart des thèmes qui intéressaient Copeau (tragédie, masque, mime), le modèle de l'enfant poursuit son chemin le long du XXe siècle où il sera une importante source inspiratrice du Mime chez Lecoq et de la notion de Jeu chez Gaulier. Une idée que partagent les trois – Copeau, Lecoq et Gaulier - est la conviction que l'entraînement de l'acteur ne mérite pas d'être orienté vers le développement des muscles, vers l'athlétisme ou la virtuosité mécanique, mais qu'il doit placer la créativité au centre, qu'il doit se tourner vers la spontanéité du jeu comme dans le cas de l'enfant. Complexe et polyvalent, le modèle de l'enfant va bien au-delà du cliché angélique pour se multiplier sous plusieurs formes dans les territoires de la *géodramatique* proposée par Lecoq et reprise par Gaulier.

Comme l'a bien suggéré Josette Féral lors d'un séminaire de doctorants : « Des modèles comme la gymnastique, par exemple, relèvent de la technique pour le théâtre (insistent sur l'aspect mécanique du jeu) … Avec le modèle de l'enfant, il ne s'agit plus d'une technique. Le théâtre devient un ART. C'est le côté ludique que l'enfance apporte ».

Toutefois, l'appel au modèle de l'enfant, certes, parfois enrobé dans un manteau épais de romantisme, dérange certains commentateurs, comme le rapporte Simon Murray. John Keefe, par exemple, est préoccupé par le fait que la force de la stratégie d'enseignement de Lecoq autour du corps se dissipe en raison de ce qu'il considère comme la qualité de la « prose pourpre » de l'écriture de Lecoq. Pour Keefe :

> [quand] des idées vraiment importantes comme l'immobilité et la neutralité s'habillent dans une prose exagérée, Lecoq devient coupable d'un romantisme excessif. Il n'y a pas besoin d'habiller tout cela comme une sorte de muse du mouvement. Il est coupable de romancer l'enfance comme Rousseau. C'est un rejet de l'industrialisation et de

> l'urbanisation. Au pire, c'est un rejet de l'âge dans lequel nous vivons – en faveur d'un âge d'or qui est plus en arrière[22].

Cette remise en cause soulève des questions importantes pour notre recherche et explique pourquoi nous avons voulu entreprendre cette enquête.

Comment le modèle de l'enfant a-t-il marqué définitivement la pédagogie théâtrale de la lignée Copeau-Lecoq-Gaulier ? Est-ce possible que des clichés romantiques liés à l'enfant – naïveté, innocence, curiosité – transportés du langage courant vers l'apprentissage théâtral soient capables de déclencher un état de création et de fluidité chez l'acteur ? Quelle est la part d'idéalisation de l'enfant, présente dans ces pédagogies et que donne cette idéalisation comme résultat ? Quelle part de cette utilisation du modèle de l'enfant trouve de fondements à l'intérieur de connaissances anthropologiques, philosophiques, psychologiques et dans les théories du jeu? Quelles qualités de l'enfance sont appelées en renfort du modèle de l'enfant ? Est-ce que le modèle de l'enfant demeure actuel ? De quel enfant finalement parlons-nous ?

Avant d'aborder la lecture de cette thèse, il nous a paru nécessaire d'éclairer pour le lecteur quelques points fondamentaux au niveau de la méthodologie et des concepts que nous avons utilisés.

Méthodologie :

En ce qui touche la méthodologie, cette thèse est l'aboutissement d'une étude qualitative augmentée d'une approche ethnographique. Les outils de recherche que nous avons employés sont :

– Recherche de terrain avant la délimitation du sujet : nous considérons notre formation à l'École Philippe Gaulier entre octobre et juin 2010-2011 ; ensuite entre avril-juin et octobre-

---

[22] KEEFE, John. Dans: MURRAY, Simon. *Jacques Lecoq*. This edition published in the Taylor&Francis e-Library, 2005. London and New York : Routledge, 2003. p. 156-157. Extrait original en anglais: « [when] really important ideas like stillness and neutrality get dressed up in overblown prose Lecoq becomes guilty of an excessive romanticism. . . . There's no need to dress it all up as some kind of muse of movement. He's guilty of romanticising childhood just as Rousseau did. It's a rejection of industrialisation and urbanisation. At it's worst it is a dismissal of the age we live in – in favour of some golden age that is further back. (Keefe 2002) » Traduit par nous.

décembre 2013 ; comme période intégrale de notre recherche sur le terrain. Au cours de cette formation, nous avons pu enregistrer aussi bien à l'écrit qu'en vidéo nombre de cours de Philippe Gaulier à partir desquels nous avons dégagé notre sujet. Présence du chercheur en tant qu'observateur participant.

– Recherche documentaire à travers des visites régulières au Fonds Copeau de la Bibliothèque Nationale de France pendant environ six mois.

– Recherche bibliographique

– Réalisation de 6 entretiens avec : Catherine Dasté, petite-fille de Jacques Copeau ; Guy Freixe, ancien élève de Jacques Lecoq et spécialiste dans la lignée Copeau-Lecoq-Mnouchkine ; Jos Houben, professeur à l'école de Jacques Lecoq ; Pascale Lecoq, fille de Jacques Lecoq, professeure à l'école et coordinatrice pédagogique d'École Lecoq ; Nicole Kehrberger, ancienne professeure de mouvement à l'école de Philippe Gaulier ; Guy Langford, ancien professeur de Mouvement à l'école de Gaulier et ex-collègue de formation dans la même école en 2010-2011.

– Envoi d'un questionnaire à Claude Sicard, spécialiste en Jacques Copeau.

Le choix du corpus

Le choix du corpus répond à l'expérience de formation du chercheur. Il faut noter que cette recherche a été menée par un comédien-pédagogue-chercheur. Ainsi, le corpus a été défini par notre envie de remonter à la source du fil rouge de l'enfant avec lequel nous avons pris contact chez Gaulier. C'est ainsi que Lecoq et, ensuite, Copeau, sont apparus dans l'horizon de notre recherche. Nous devons pourtant avouer que l'ouvrage de Guy Freixe, *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine : une lignée du jeu de l'acteur*[23], nous a beaucoup inspiré à considérer la triade Copeau-Lecoq-Gaulier dans le rapport de filiation figurant sur cet étude.

Note sur l'enfant et sur l'enfance

[23] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine : une lignée du jeu de l'acteur*. Lavérune : Éditions l'Entretemps, 2014.

Les représentations de l'enfant et de l'enfance seront toujours mises en évidence, mais elles ne constituent pas notre objet de recherche. Nous nous intéressons moins à l'enfant (et à l'enfance) comme thématique générique que par ce que l'évocation de l'enfant déclenche en termes de pratique et de discours à l'intérieur des pédagogies que nous avons choisi d'étudier.

Note sur la Notion de Modèle :

La notion de modèle que nous employons n'est pas arbitraire. En effet, Max Black, en signalant la parenté entre le concept de modèle et celui de métaphore, nous rappelle que bien au-delà de la simple référence, les « modèles mémorables de la science sont « des instruments spéculatifs »[24]. Dans cette perspective, Black envisage le modèle plutôt comme une méthode possible, un champ expérimental, un dispositif heuristique sur lequel nous pouvons essayer des hypothèses et à partir duquel nous avons la possibilité de formuler de nouvelles questions. Le modèle de l'enfant comme cadre à travers lequel les pédagogues que nous étudions ont choisi d'interroger l'apprentissage de l'acteur, ne sert pas, on le sait bien, à imiter des enfants ou à retomber dans un comportement d'enfantillage. Il problématise l'acteur afin de cultiver chez ce dernier une disponibilité ludique pour son jeu, une plasticité corporelle, une crédulité et/ou la manifestation du plaisir du mensonge sur le plateau.

---

[24] BLACK, Max. *Models and metaphors, studies in language and philosophy.* Ithaca, N.Y. : Cornell University Press, 1962. p. 237. Extrait long à propos de la notion de modèles comme « instruments spéculatifs »: « memorable models of science are "speculative instruments", to borrow I. A. Richards' happy title. They, too, bring about a wedding of disparate subjects, by a distinctive operation of transfer of the implications of relatively well-organized cognitive fields. And as with other weddings, their outcomes are unpredictable. Use of a particular model may amount to nothing more than a strained and artificial description of a domain sufficiently known otherwise. But it may also help us to notice what otherwise would be overlooked, to shift the relative emphasis attached to details – in short, to see new connections. »

Première Partie - Pour une seconde naissance de l'acteur : Jacques Copeau et l'enfant

« Un langage intelligible était même interdit aux futurs acteurs au cours de ces jeux singuliers, tant était grand, chez leur maître, le désir de leur imposer une seconde naissance, de repartir de la première enfance. »[25]

Sébastien (alias de Léon Chancerel)

« Copeau aimait observer les jeux des enfants, se mêler aux jeux des enfants. Et ce qui domine toute la carrière, toute la quête, toute l'aventure de Copeau, c'est l'esprit d'enfance. »[26]

Claude Sicard

Modèle récurrent dans les arts plastiques et dans la littérature au début du XXe siècle, l'enfant laissera son empreinte aussi sur le théâtre. La pédagogie théâtrale naissante au début du XXe siècle ne saurait pas non plus échapper à cette tendance. Nous avons déjà fait référence à l'enfant dans les approches de Stanislavski, Grotowski et d'autres. Malgré cela, parmi les rénovateurs de l'art de l'acteur du XXe siècle, aucun autre pédagogue théâtral ne s'appuiera sur ce modèle aussi profondément que Jacques Copeau. Ce dernier voit chez l'enfant plusieurs vertus dont le théâtre peut bénéficier. D'un côté, l'enfant, en tant que « être vierge », est un modèle qui peut aider à rompre avec les habitudes « vicieuses » du théâtre de son temps. De l'autre, ces mêmes vertus donnent des pistes pour ce théâtre de l'avenir rêvé par Copeau, car l'enfant porte en lui le symbole de l'accouchement d'un nouvel acteur, par conséquent, d'un nouveau théâtre. Certes, l'originalité de Copeau n'est pas l'attention accordée à l'enfant en tant que tel, mais plutôt les procédés que cette attention met en mouvement dans sa démarche pédagogique.

Nous verrons que l'association régulière entre acteur et enfant dans le parcours pédagogique de Copeau oscille entre ce que nous pourrions définir comme des niveaux opératifs divers et complémentaires : celui de la présence, plutôt métaphysique, où l'enfant sera pris comme modèle pour ce qu'il est, et celui de l'action de l'enfant, plutôt pragmatique, où l'attention

---

[25] CHANCEREL, Léon. « Les Copiaus », *Jeux, tréteaux et personnages : cahiers mensuels d'art dramatique*. 1930. p. 14.
[26] SICARD, Claude. Dans: MIGNON, Paul-Louis, Catherine DASTE, Suzanne MAISTRE, et al. *Jacques Copeau : après-midi d'étude du 26 novembre 1999*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2000. part. 1/4, 26'15".

se porte sur ce qu'il fait. Concernant le premier niveau, les représentations de l'enfant au début du XXe siècle, toujours influencées par les postulats de Rousseau sur « l'âge de la gaieté », s'établissent comme un projet visant à récupérer chez l'acteur un état d'innocence et de pureté élémentaires, condition primaire d'une exploration d'un théâtre dont les règles sont pour Copeau à inventer. Concernant le deuxième niveau, le jeu de l'enfant figurera comme un élément fondamental, car il apparaît pour Copeau comme la forme essentielle et archaïque de la représentation de l'acteur. Tout en pensant à ce dernier, Copeau est à l'avant-garde de ce qu'après on appellera Jeux Dramatiques, ceux-ci appliqués dans le cadre de l'éducation de l'enfant. Comme l'identifie Gaetano Oliva, « Le maître a immédiatement compris l'utilité pédagogique du jeu dans une période historique et culturelle qui vient d'ouvrir dans cette nouvelle perspective pédagogique expérimentale »[27]. Tout en reconnaissant l'importance de Copeau dans le développement de l'éducation dramatique de l'enfant, ici ce qui nous intéresse c'est de prendre le chemin inverse, en portant notre regard sur l'importance accordée par Copeau à l'enfant pour le développement de l'éducation dramatique de l'acteur.

Pour ce faire, dans un premier moment, nous proposons d'identifier le rôle premier que le modèle de l'enfant joue dans le projet de rénovation théâtrale de Copeau. Ensuite, nous nous pencherons sur les situations fondamentales dans lesquelles Copeau a pu effectuer une observation directe sur des enfants et leur proposer des actions de caractère pédagogique. Subséquemment, nous essaierons de dégager quelques notions qui nous semblent centrales en ce qui concerne le transfert des particularités observées par Copeau chez les enfants dans le champ de la pratique et de la formation de l'acteur.

[27] OLIVA, Gaetano. *Educazione alla Teatralità: Il gioco drammatico*. Arona : Editore XY.IT srl, 2010. p. 50.

CHAPITRE 1 – L'enfant au sein du projet de rénovation théâtrale chez Copeau

Quel rôle joue l'enfant au sein de la rénovation théâtrale proposée par Jacques Copeau ? La réponse exige un retour en arrière afin de comprendre les motivations qui ont conduit Copeau à l'élaboration de son projet. Nous allons donc, dans un premier temps, rappeler brièvement le contexte théâtral contre lequel Copeau décide de s'insurger en dénonçant les vices et en proposant un horizon vers lequel son projet de rénovation se tournerait pour restituer au théâtre son caractère artistique. Dès lors que l'élan contestataire de Copeau n'est pas solitaire, nous allons alors inscrire le fondateur du Vieux Colombier dans une « famille de rénovateurs » qui, au début du XXème siècle, partout en Europe, vise à reformer le théâtre à partir des approches techniques et esthétiques les plus diverses.

Dans un deuxième temps, nous suivrons Copeau dans son voyage à la rencontre de trois personnalités qui font partie du mouvement de rénovation théâtrale évoqué ci-dessus : Edward Gordon Craig, Adolphe Appia et Émile Jaques-Dalcroze. Nous verrons alors comment le dialogue avec ces hommes a amené Copeau, soit par identification soit par émulation, à placer au centre de son projet de rénovation le problème de l'acteur puisque pour lui tout renouvellement théâtral dépend tout d'abord d'une régénération de l'homme dans le théâtre.

Une fois que la rénovation théâtrale met au centre l'acteur, donc l'humain, nous verrons comment le modèle de l'enfant devient opératoire pour que cette rénovation puisse s'accomplir. Cela parce que les fondements de l'expérience dramatique, qui pour Copeau sont négligés par la plupart des acteurs de son temps, sont sauvegardés au sein du jeu de l'enfant, et Copeau n'hésitera pas à reconnaître, dans sa propre enfance, les esquisses de son projet de rénovation théâtrale. Nous attirerons aussi l'attention sur la croyance qui a Copeau dans le don naturel des enfants pour le théâtre, d'où découle l'idée de les former depuis leur enfance, seul espoir d'une véritable renaissance de l'art théâtral.

Pour finir, nous signalerons l'importance d'Agnès Thomsen et de Suzanne Bing dans la mesure où elles ont offert à Copeau des champs essentiels où ce dernier a pu récolter des données empiriques sur l'enfant en situation de jeu, ce qui lui a permis de scruter l'enfance au-delà de la simple idéalisation, ce qui a transformé l'enfant en objet d'observation.

1.1 Aperçu du paysage théâtral et de sa rénovation selon Copeau[28]

> « Nous avons pour nous cette chimère, nous portons en nous cette illusion qui donne le courage et la joie d'entreprendre. Et si l'on veut que nous nommions plus clairement le sentiment qui nous anime, la passion qui nous pousse, nous contraint, nous oblige, à laquelle il faut que nous cédions enfin : c'est l'indignation. »[29]
>
> *Jacques Copeau*

L'exergue ci-dessus est tiré du célèbre *« Un essai de rénovation dramatique »*, texte publié dans la Nouvelle Revue Française en septembre 1913, dans lequel Jacques Copeau établit les fondements de son projet théâtral lors de l'ouverture de son Théâtre du Vieux Colombier. Au-delà des aspirations artistiques, c'est un profond mécontentement envers le théâtre de son époque qui le pousse à la pratique théâtrale. La teneur de sa critique apparaît déjà bien avant la fondation de son théâtre, dans un article publié dans la revue L'Ermitage[30] en 1905 où Copeau donne son point de vue personnel sur le panorama théâtral de l'époque : des comédiens arrogants qui imposent leurs volontés aux autres créateurs, des directeurs dont la seule préoccupation est le succès financier des spectacles, des auteurs soumis aux caprices des acteurs et qui acceptent tout type de changements dans leurs textes à condition qu'ils

---

[28] Le but de ce chapitre n'étant pas celui de reconstituer la trajectoire théâtrale et personnelle de Jacques Copeau, nous nous penchons sur les faits marquants qui situent Copeau dans le mouvement de réformateurs théâtraux du début du vingtième siècle. Nous essayons de dégager soit par ressemblance, soit par différence, quelques spécificités du travail de cet homme du théâtre français essentielles pour la suite de cette réflexion. Pour un approfondissement dans les biographies professionnelles et personnelles de Jacques Copeau on peut citer les ouvrages suivants : *Jacques Copeau : biographie d'un théâtre,* de Maurice Kurtz, et *Jacques Copeau ou le Mythe du Vieux Colombier*, de Paul Louis-Mignon.

[29] COPEAU, Jacques. « Un essai de rénovation dramatique », dans COPEAU, Jacques. *Registres I: Appels*. Paris : Gallimard, 1974. p. 20.

[30] Revue littéraire fondée à Paris en 1890 par Henri Mazel, où Copeau a exercé la fonction de critique littéraire et théâtral. Cette revue regroupait nombre d'intellectuels, dont ceux qui ont après fondé avec Copeau la Nouvelle Revue Française en 1908.

soient mis en scène, tout cela accueilli avec complaisance par un public léger et une critique indolente.[31]

En 1908, Copeau fonde avec André Gide, Jean Schlumberger, Henri Ghéon et André Ruyters la Nouvelle Revue Française, noyau autour duquel tournaient des intellectuels et écrivains qui vont le soutenir ensuite à l'occasion de l'ouverture de son théâtre. Dans la N.R.F, Copeau se consacre à faire de la critique de romans et éventuellement des réflexions sur le théâtre, ce qu'il faisait depuis 1903 pour les revues L'Ermitage, Revue d'Art Dramatique et Grande Revue. La scène théâtrale parisienne est dominée par la légèreté dramaturgique du Théâtre de Boulevard, aussi bien dans sa version comique que dramatique, où le divertissement facile et le succès financier sont de première importance. À la Comédie-Française, symbole majeur du théâtre en France, Molière est emprisonné dans sa propre gloire, mis en scène sous le manteau colossal du respect des classiques. Au Conservatoire de Musique et Déclamation[32], l'emprise de la récitation et le culte de la « personnalité artistique » dont le but principal est d'obtenir un prix et d'entrer dans un grand théâtre de l'état, sont les normes qui guident les aspirations des jeunes apprentis comédiens. C'est le tableau rapidement décrit ci-dessus qui motive Copeau, par « une impulsion de moralité littéraire »[33], à s'engager dans une entreprise théâtrale nouvelle.

Pour Copeau, ce n'est pas du milieu théâtral de l'époque que pourraient provenir les hommes capables de modifier ce panorama. Voulant apporter un nouveau sens à l'idée même que tous, public et artistes, se faisait du théâtre, Copeau renonce à tout ce qui a un rapport à son affectation d'ordre esthétique ou à son intérêt commercial : il convoque un nouveau type d'artiste, ou plutôt des artisans capables de se donner à fond dans leur mission de renouveler et de moraliser le théâtre, son regard est tourné vers la jeunesse.

> Et de qui attendrait-on pareil effort, sinon de ceux pour qui il y va de leur vie même ? Non pas des trafiquants, ni des amateurs, ni d'orgueilleux esthètes, mais des ouvriers en leur art […] s'ingéniant à tout faire sortir de leurs mains et de leur cerveau, préparant les matériaux et concevant le plan selon lequel ils seront assemblés, depuis la fondation jusqu'au faîte. Puisque nous sommes jeunes encore, puisque nous avons conscience du but et des moyens pratiques de l'atteindre, n'hésitons pas. Que rien ne nous détourne plus. Laissons là

---

[31] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 95-96
[32] Qui est à l'origine de l'actuel Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique.
[33] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 63

> les activités secondaires. Mettons-nous, d'un seul coup, en face de toute notre tâche. [34]

Or, nous sommes aux abords du XXe siècle, Copeau n'est pas le seul insatisfait du théâtre de son temps et toute une série de changements est réclamée par des artistes qui visent à rompre avec un ensemble de valeurs esthétiques et morales héritées du XIXe siècle. Aux environs de 1913, quand Copeau ouvre le Théâtre du Vieux Colombier, d'importants évènements se déroulent dans le théâtre d'art[35] en Europe. Comme le signale Béatrice Picon-Vallin, à cette époque en Russie « le théâtre devient de plus en plus commercial, et la recherche se réfugie dans les studios »[36]. Ainsi, Stanislavski, déjà connu dans la première décennie du XXe siècle, ouvre un nouveau studio en 1912 pour se pencher quasi entièrement sur ses recherches concernant le « système ». Meyerhold publie son livre « Du Théâtre », où il rassemble des articles sur ses dernières années de recherches qui touchent les notions du théâtre de foire, de l'acteur-cabotin et du grotesque, et se prépare lui aussi à l'ouverture de son studio en 1913. En Italie, Gordon Craig, qui avait récemment mis en scène Hamlet au Théâtre d'Art de Moscou, crée lui aussi en 1913 sa brève école à l'Aréna Goldoni où il se consacre à une approche interdisciplinaire des arts qui renonce au réalisme dominant. En Allemagne, Adolphe Appia vient de dessiner ses espaces rythmiques et creuse sa collaboration avec Émile Jaques-Dalcroze à Hellerau. Toujours du côté allemand, Max Reinhardt, dans le contre-courant du naturalisme, fait de véritables révolutions techniques inspirées par Craig et Appia et vient de jouer Œdipe Roi (1910) et l'Orestie (1911) dans des cirques pour un immense public.[37]

---

[34] *Ibid.* p. 22

[35] Voir DUSIGNE, Jean-François. *Le théâtre d'art: aventure européenne du XXe siècle*. Paris : Éd. théâtrales, 1997. 333 p.

[36] PICON-VALLIN, Béatrice dans MEJERHOL'D, Vsevolod Emil'evič. *Écrits sur le théâtre , Tome I : 1891-1917*. traduit par Béatrice PICON-VALLIN. Nouv. éd. rev. et Augm. Lausanne [Paris] : l'Âge d'homme, 2001. p. 33.

[37] Plus tard, dans une conférence donnée à New York en 1917, Copeau dira: « Celui qui, plus tard, écrira l'histoire de la rénovation théâtrale au XXème siècle, devra constater tout d'abord que dans tous les pays, à des dates diverses, et sans que la moindre communication se fût établie entre les différents initiateurs du mouvement, sans même qu'ils eussent connaissance de leurs communs efforts, les choses se sont passées exactement de la même manière. Un même besoin, une même aspiration ont provoqué des entreprises identiques. ». Voir The spirit in the little theatres. Dans: COPEAU, Jacques, DASTÉ, Marie-Hélène, MAISTRE SAINT-DENIS, Suzanne, et al. Registres I: Appels. Paris : Gallimard, 1974, p. 121.

C’est par la publication de Jacques Rouché intitulée L’Art Théâtral Moderne (1910), qui expose les idées des principaux réformateurs théâtraux d’Europe au début du XXe que Copeau est mis au courant des idées et des noms mentionnés ci-dessus. Il s’intéresse à leurs contestations et leur attribue une certaine importance. Pourtant, son choix n’est pas celui d’adopter une de ces pensées. Empreint d’une volonté presque messianique, Copeau a le désir de se confronter directement aux problèmes qu’il a pu voir dans la vie théâtrale. Il veut avoir son propre théâtre, sa troupe à lui, son école-laboratoire et à la limite, sa propre méthode de travail. Les fondements éthiques et esthétiques de son projet de renouvellement théâtral sont bien connus : mettre à la place des esthètes et des marchands du théâtre des ouvriers de l’art théâtral ; au lieu des décors réalistes ou de la machinerie, un tréteau nu ; remplacer l’exhibitionnisme de la vedette par l’attitude humble des acteurs intégrant une troupe homogène ; entretenir un rapport non pas de respect, mais de sensibilité envers les classiques ; constituer non pas juste une troupe, mais une troupe-école où il puisse former aussi bien des acteurs adultes que les nouvelles générations, à qui il donne pour mission la rénovation dramatique vers laquelle il tend. Voilà un résumé du projet théâtral de Copeau lors de l’ouverture de son théâtre en 1913 à Paris. Nous reprendrons quelques-unes de ces idées dans le cours de ce texte, surtout celles qui sont en rapport avec la question centrale de cette recherche.

1.2 Le renouvellement du théâtre, une régénération de l'homme dans le théâtre

Figure 2 : Jacques Copeau entouré par ses acteurs au Limon (La Ferté-sous-Jarre), en 1913.

Même si en 1913 Copeau déclare avoir connaissance des recherches théâtrales entreprises partout en Europe[38], ce ne sera pas encore le moment d'aller à la rencontre de ses contemporains. Il a ses idées à lui, il connaît celles des autres, mais il a une œuvre de dimension pragmatique à construire. En dépit du fait qu'il ait adapté avec succès les Frères Karamazov[39] pour le théâtre, son expérience avec la « pâte théâtrale » était encore insuffisante, il n'était pas encore un praticien comme Meyerhold ou Stanislavski. Alors,

---

[38] Voir « Un essai de rénovation dramatique », dans COPEAU, Jacques, DASTÉ, Marie-Hélène, MAISTRE SAINT-DENIS, Suzanne, et al. Registres I: Appels. Paris : Gallimard, 1974, p. 30.

[39] Jacques Rouché assume la direction du Théâtre des Arts en 1909 et demande à Copeau d'écrire une pièce théâtrale pour être jouée pendant la saison 1910-1911. Copeau, qui depuis quelques années travaillait sur une adaptation dramatique des Frères Karamazov, invite alors l'acteur Jean Croué pour l'aider à accomplir ce travail. La pièce est mise en scène par Arsène Durec pour la saison 1910-1911 au Théâtre des Arts et remporte un grand succès auprès du public et de la critique, faisant aussi que le nom de Copeau soit considéré comme la révélation de la saison et un dramaturge prometteur. Pour plus de détails, voir : KURTZ, Maurice. *Jacques Copeau , biographie d'un théâtre, traduit de l'américain par Claude Cézan. Avec une lettre-préface de Jacques Copeau*. Paris, Nagel (impr. de Nagel) : [s. n.], 1950, p. 22. Et : MIGNON, Paul-Louis. *Jacques Copeau ou Le mythe du Vieux-Colombier : biographie*. Paris : Julliard, 1993, p. 58.

après l'expérience d'une saison (1913-1914) couronnée par le succès remporté par *La Nuit des Rois* au sein de l'encore jeune Théâtre du Vieux Colombier, empêché de donner suite à son travail avec la troupe à cause de la guerre, entre 1914 et 1917, Copeau revient à ses méditations, projets d'avenir et, spécialement, à ses idées sur une école. Après s'être confronté directement avec la réalité pratique de la vie théâtrale, cette même réalité lui a apporté de nouveaux problèmes qui l'ont poussé à faire un voyage d'apprentissage auprès des hommes qui lui paraissaient des phares : Edward Gordon Craig, Adolphe Appia et Émile Jaques-Dalcroze. Ce voyage sera fondamental pour que Copeau consolide l'idée selon laquelle le renouvellement du théâtre passe impérativement par une régénération de l'homme dans le théâtre.

1.2.1 La rencontre de Copeau et Craig – Ce que le matériel montre, l'acteur peut le suggérer.

Suite à l'invitation d'Edward Gordon Craig, en septembre 1915, Copeau part à Florence pour un mois d'échanges avec le visionnaire anglais, ce qui lui a permis de connaître de plus près les idées et le travail de Craig à l'Arena Goldoni. Ce n'est pas sans appréhension que Copeau envisage cette rencontre, car, comme il l'avoue dans son journal, il s'agit d'un « homme que je ne connais pas, qui n'a, je le sens, rien de commun avec moi sinon le grand amour du théâtre »[40]. Les premières impressions de Copeau témoignent de son insécurité devant un homme d'une forte culture théâtrale avec qui il a tout à apprendre, et auquel il n'a rien à enseigner[41]. Mais bientôt l'image monumentale de Craig s'estompe sous la sympathie et la chaleur avec lesquelles l'anglais le reçoit. Là-bas, Craig montre à Copeau ses maquettes, marionnettes, dessins et surtout, ils échangent.

Craig semble à Copeau plus précis dans ses contestations – en soutenant que le théâtre n'a rien à voir avec la peinture, les mots, l'architecture ou la musique – que dans ses propositions d'un théâtre qui serait fabriqué d'après ce « vrai matériau de la scène »[42]. Craig a du mal à en définir la nature, le modus operandi, et à donner des exemples concrets où, même de façon germinale, on pourrait l'entrevoir sur la scène théâtrale de l'époque. L'anglais a des airs de prophète sans méthode pour Copeau, ce que l'inquiète : « J'espère tirer de Craig tout ce que je puis pratiquement apprendre de lui, c'est-à-dire, je crois, peu de choses. […] Mes idées se précisent par émulation ou par réaction »[43]. Le contraste entre Craig et Copeau se révèle d'autant plus important lors d'un entretien qu'ils ont autour du Hamlet que l'anglais vient de mettre en scène au Théâtre d'Art de Moscou :

---

[40] COPEAU, Jacques. *Journal: 1901-1948*. Paris : Seghers, 1991. vol. 2/1. p. 716-717.
[41] *Ibid.* p. 717
[42] *Ibid.* p. 737
[43] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. Paris : Gallimard, 1979. p. 281.

> Il me parle de Hamlet, en s'emballant, fort bien. Notamment de la scène des comédiens, de la joie de Hamlet à l'approche des comédiens, de jeunes comédiens qui accourent, se penchent vers lui et envoient des baisers, tout chargés de leur matériel de théâtre, et ne touchant pas terre, « like birds in a Storm of feathers »[44]. L'expression est magnifique. Et je crois qu'elle pèsera désormais sur ma vision de cette scène. Comme des oiseaux migrateurs, errants, libres… G[ordon] C[raig] me montre des dessins fort gracieux de ces comédiens de Hamlet. Ce sont en effet « des oiseaux », avec des ailes, avec des plumes. La métaphore est imperturbablement réalisée. Ici je crois saisir le point où la pensée de G[ordon] C[raig] tend à se forcer elle-même. À mon sens c'est l'acteur qui par sa grâce, son allure, son jeu et son débit doit faire dire au spectateur : « Like birds in a Storm of feathers…[45]

Si Craig est à la recherche de matériaux capables de restituer à la scène sa force dramatique, Copeau la trouve chez l'acteur, là où justement elle disparaît pour l'anglais. C'est en vue de développer le pouvoir de suggestion de l'acteur que Copeau veut diriger ses recherches, alors que Craig lui dit à plusieurs reprises « You believe in the comedian. I do not »[46]. Ce conflit de visions était déjà prévisible vu que dès l'ouverture de son théâtre Copeau entendait « nier l'importance de toute machinerie »[47] pour finir sur l'emblématique formule « qu'on nous laisse un tréteau nu »[48]. Pourquoi alors va-t-il à l'Arena Goldoni ? D'abord parce que c'est une excellente opportunité pour lui de prendre contact avec un homme réputé pour sa culture théâtrale et ses idées novatrices, mais ce n'est pas tout. En fait, ce qui sur la forme ne s'accordait pas entre les deux artistes sur le fond ne semblait pas si éloigné. Comme le fait remarquer Maurice Kurtz, Copeau adhérait au principe de Craig selon lequel « la chose compte plus que l'homme… l'œuvre d'art plus que l'exécutant »[49]. Cela a dû faire écho dans l'esprit de Copeau pour qui l'art théâtral était pris en otage par le vedettariat. Rappelons-nous que le statut de l'acteur chez Copeau est celui d'un serviteur de son art. De plus, c'est aussi par le sens de l'élimination[50] de Craig que les deux hommes se rapprochent. Si, pour

---

[44] Comme des oiseaux dans un ouragan de plumes.
[45] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 722
[46] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 285
[47] COPEAU, Jacques. *Registres I*. *Op. cit.* p. 30-31
[48] *Ibid.* p. 32
[49] KURTZ, Maurice. *Maurice Kurtz. Jacques Copeau , biographie d'un théâtre*. traduit par Claude CEZAN.. Paris : Nagel, 1950. p. 59.
[50] Dans son Journal, Copeau enregistre les paroles de Craig : « Il y a, me dit-il, il existe sûrement – comme pour chacun des beaux-arts – et nous découvrirons un jour a new material of the stage, wich is no words, painting, architecture… so and so… but technically, specifically of the stage ». Voir COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 736

Craig, il faut éliminer tout ce que le théâtre ne doit pas être, l'application du même principe lors des premières saisons au Théâtre du Vieux Colombier avait commencé à donner des signes de ce que le théâtre pourrait être[51]. Compagnons dans le panorama des provocateurs théâtraux du début du XXe siècle, ils sont tous les deux dans ce mouvement de rénovation de cet art, le moyen étant les matériaux de la mise en scène pour Craig et l'acteur pour Copeau.

[51] Même si Copeau et Craig ont ce besoin de dépouiller la scène de tout ce qui n'appartiendrait pas, il faut remarquer que ce sens de l'élimination garde des différences fondamentales pour les deux, notamment en ce qui concerne l'importance du texte pour chacun d'eux.

1.2.2 La rencontre entre Copeau et Appia – Il faut savoir qui habitera les théâtres futurs.

Donnant suite à son voyage, Copeau part de Florence pour se rendre à Genève, ayant pour but connaître de plus près le travail d'Émile Jaques-Dalcroze, dont il avait déjà connu les principes à Paris[52]. C'est par l'intermède de Jaques-Dalcroze, collaborateur proche d'Adolphe Appia, qu'il fait connaissance de ce dernier. Comme le rapporte Copeau[53] à propos de sa première rencontre avec Appia le 25 octobre 1915, ses premières paroles apportent le salut de Craig au metteur en scène suisse, et le premier sujet de la conversation entre les deux portera justement sur la prolixité des idées de l'anglais tout en exaltant les qualités humaines de celui-ci. Le récit de Copeau sur cette rencontre témoigne d'une détente immédiate qu'il éprouve auprès d'Appia, car, comme le fait remarquer Paul Louis Mignon, « À la différence de Craig, Appia n'exclut pas les efforts modestes faits pour établir un autre théâtre. Il est en liaison avec l'Institut Jaques-Dalcroze »[54]. De façon décontractée, Appia montre à Copeau ses dessins sur l'opéra wagnérien, souligne l'importance de chercher un nouveau matériel apte à l'expérimentation scénique et met en valeur la musique comme guide du drame futur. Copeau prend note de toutes ces idées qu'il désire connaître plus profondément.

Après cette première rencontre, un autre important échange d'idées entre Copeau et Appia a lieu, en juin 1916, quand, à la fin d'un nouveau séjour de Copeau en Suisse[55], celui-ci se rend à Rivaz encore une fois pour séjourner pendant deux jours dans la propriété du metteur en scène suisse. Cette occasion permet un dialogue plus proche entre les deux et Appia

---

[52] Certains des comédiens du Vieux Colombier ainsi que la fille ainée de Copeau avaient fréquenté des cours de Gymnastique Rythmique dans un Club de Gymnastique qui diffusait la méthode Jaques-Dalcroze à Paris. Les récits de Marie-Hélène Copeau concernant ces cours ont tout de suite provoqué l'intérêt de son père qui, après avoir lu The Eurythmics of Jaques-Dalcroze, s'est intéressé à ce que la Gymnastique Rythmique pourrait apporter au travail de l'acteur. C'est la raison pour laquelle Copeau décide d'inclure Genève dans l'itinéraire de son voyage.

[53] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 305

[54] MIGNON, Paul-Louis. *Jacques Copeau ou Le mythe du Vieux-Colombier : biographie*. Paris : Julliard, 1993. p. 121.

[55] Entre avril et juin 1916, Copeau reste en Suisse pour donner deux conférences sur le Théâtre et L'École du Vieux Colombier. Là-bas, il accepte l'invitation pour mettre en scène quelques spectacles au Théâtre de la Comédie. Voir: COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 350

renforce l'importance de la musique sur la scène, l'idée d'un décor engendré par le texte, et surtout ses nouvelles conceptions sur la non-séparation entre la scène et la salle. Les deux sont d'accord dans la plupart des idées, mais Copeau offre une certaine résistance à Appia et à ce qu'il appelle « l'excès de son esprit »[56], remarquant aussi que « la nature de sa pensée, profondément imbue […] de germanisme »[57] est un facteur d'écart entre eux. Inquiété par le manque de simplicité d'une pensée qui prend en charge la scène et l'espace théâtral, mais qui lui semble négliger le problème de l'acteur, Copeau pose la question, à son avis essentielle, pour qu'une véritable rénovation puisse se faire :

> Ce qui m'étonne et ce qui m'inquiète c'est que vous ou Craig vous construisiez le théâtre futur sans savoir qui l'habitera. Quelle sorte d'artistes allez-vous faire monter sur votre scène, loger dans ce théâtre que vous voulez plus digne de les accueillir ? Il me semble, Appia, que moi seul j'ai commencé par le commencement en m'occupant de former une troupe de comédiens[58].

La résistance de Copeau se caractérise par une crainte personnelle, celle « d'habiller » de façon nouvelle le même esprit de cabotinage qu'il a toujours critiqué. Plus que la proposition de formes, Copeau veut s'attaquer aux créateurs, les changer, les purger, et c'est à partir de là qu'il croit que de nouvelles formes pourront surgir, de façon indirecte, fruits d'un travail sur les hommes et femmes du théâtre, et spécialement sur l'acteur.

---

[56] *Ibid.* p. 351
[57] *Ibid.*
[58] *Ibid.* p. 353

1.2.3 Copeau et Jaques-Dalcroze – Le génie de l'enseignement

Bien qu'il ait profité de son voyage à Genève en octobre 1915 pour rencontrer Adolphe Appia, Copeau a comme priorité de s'entretenir, à cette occasion, avec Émile Jaques-Dalcroze. C'est dans l'expérience pédagogique de celui-ci qu'il se reconnaît davantage, car là se trouvent des points communs avec ce qu'il a entrepris avec ses propres acteurs lors de la retraite d'entraînement de la troupe du Vieux Colombier au Limon[59] en 1913. Jaques-Dalcroze ne s'occupe pas essentiellement du théâtre, mais de gens. Pour Copeau, qui vise à renouveler le théâtre à partir de l'élément humain, il n'y aurait pas d'expérience plus inspiratrice que celle de voir Jaques-Dalcroze travaillant avec ses élèves. Dans une lettre qu'il écrit à Gordon Craig, Copeau partage l'empathie qu'il ressent aussitôt envers le créateur de la Gymnastique Rythmique :

> Naturellement j'ai rencontré Dalcroze. Je pense comme vous qu'il n'est absolument pas un grand artiste. Mais il est si gentil ! C'est un ami si humain ! Ce que j'admire en lui et dans son travail, c'est cette touche d'humanité, cette faculté de communiquer avec les autres, la compréhension intelligente et l'amour de l'être humain. Je vous ai parlé plusieurs fois de ce lien du cœur et de l'esprit qui existe entre mes comédiens et moi. Je trouve exactement le même entre Dalcroze et ses élèves. Et cela me remue profondément, me donne espoir et courage… Je sais, je sais que vous allez dire que je bâtis le futur sur la chair et le sang, et non sur « le bronze et le marbre ». Mais je vous dis que ce qui importe à nos yeux est d'éveiller quelques hommes à une vie nouvelle de l'esprit et l'art. Alors, eux construiront sur le bronze et le marbre. La première chose à faire est de rassembler, d'unir des hommes vivants… Dalcroze est un homme vivant, totalement épris de son art. J'ai peur que vous ne le sous-estimiez… [60]

[59] Le Limon est un hameau dans les hauts de la ville La Ferté-sous-Jouarre (77260).
[60] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. Paris : Gallimard, 1999. p. 89.

À l'envers des idées grandioses d'Appia ou Craig, Copeau pense qu'une grande rénovation dépend d'efforts modestes, continus, quotidiens, et c'est exactement cela que Jaques-Dalcroze lui montre dans ses cours de Gymnastique Rythmique. Contrairement à sa perception d'Appia et de Craig, Copeau remarque que chez Jaques-Dalcroze « Le point de départ de son enseignement et de toute son œuvre, ce ne sont pas des idées, c'est lui-même »[61]. Alors, la simplicité du maître autrichien et le primat de l'expérience sur l'élaboration dans son action pédagogique touchent le cœur de Copeau pour qui Jaques-Dalcroze « a le génie de l'enseignement, ce don essentiel de tout pédagogue né : la don de l'humanité […] Il a l'amour et la compréhension des êtres, la faculté de communiquer avec eux, de les comprendre, de les deviner, d'aller au-devant d'eux pour les aider »[62].

---

[61] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 301
[62] *Ibid.*

1.2.4 De la centralité de l'acteur dans le projet de rénovation de Copeau

> *« La révélation de la puissance de l'acteur, elle m'a été donnée par Mounet-Sully,* […] *; par Eleonora Duse – qui était plus qu'une actrice* […], *par Guitry l'ancien, qui était trop comédien pour me captiver complètement, et par Antoine, dont on a coutume de dire qu'il n'état pas un bon comédien, mais dont la personnalité s'imposait avec une force magnifique.»*[63]

Si Copeau s'intéresse à l'art de l'acteur dès le début de ces recherches, ce n'est pas parce qu'il les aime, il les abomine. Dès les rapports strictement commerciaux jusqu'à la spécialisation en genres théâtraux[64], en passant par le public au goût douteux, Copeau critique de façon véhémente tout le système théâtral parisien au début du XXe siècle. Mais il ne saurait être plus virulent que dans sa critique des comédiens, ces « vaniteux et arrogants »[65] qui avec « leurs caprices et leur despotique ignorance régentent la scène »[66]. Mais si Gordon Craig veut les remplacer par une sur-marionnette et si Eleonora Duse veut les tuer, Copeau cherchera plutôt à les régénérer en les élevant à l'écart de la culture théâtrale ordinaire :

---

[63] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 43
[64] À ce propos Copeau écrit en 1905 : « Théâtre poétique, théâtre réaliste, pièce psychologique, pièce d'idées, comédie de mœurs, comédie de caractères ? Autant de classifications inventées selon l'indigence dominante des écoles et des tempéraments. La spécialisation n'est que l'échec, et non pas la visée de notre esprit. N'écartez rien du drame. Sa capacité est infinie. » *Ibid.* p. 94
[65] *Ibid.* p. 95
[66] *Ibid.* p. 96

> Décabotiniser l'acteur, créer autour de lui une atmosphère plus propre à son développement comme homme et comme artiste, le cultiver, lui inspirer la conscience et l'initier à la moralité de son art : c'est à quoi tendront opiniâtrement nos efforts. Nous aurons toujours en vue l'assouplissement des dons individuels et leur subordination à l'ensemble. Nous lutterons contre l'envahissement des procédés du métier, contre toutes les déformations professionnelles, contre l'ankylose de la spécialisation. Enfin nous nous emploierons de notre mieux à renormaliser ces hommes et ces femmes dont la vocation est de feindre toutes les émotions et tous les gestes humains. Autant qu'il nous sera possible, nous les appellerons hors du théâtre au contact de la nature et de la vie.[67]

L'éducation de l'acteur qui commence en 1913 comme une branche appartenant à un projet de rénovation dramatique plus ample, assume progressivement une place centrale dans la démarche de Copeau, elle devient elle-même le noyau de la renaissance théâtrale rêvée par lui – « Que l'acteur redevienne un être humain, et tous les grands changements dans le théâtre s'en suivront. »[68] – dit-il en 1917 lors d'une conférence à New York. Ce mot « humain » est important pour la compréhension de ce que signifie cette rénovation dont le point de départ se trouve dans la figure de l'acteur. Pour Copeau, il ne s'agit pas pour l'acteur de subir seulement une instruction technique, mais de développer en soi un ensemble de valeurs qui passent par la négation de la vanité, la conquête d'une attitude humble, la posture d'un serviteur du théâtre, l'accomplissement de tâches qui n'appartiennent pas toujours au domaine du jeu, l'ouverture à des pratiques non traditionnelles à l'époque comme la gymnastique et l'improvisation, bref, par un redressement complet de son corps et de son esprit.

C'est ainsi que le problème de l'acteur prend le dessus sur d'autres postulats soutenus par Copeau, comme celui du tréteau nu par exemple. Le but de cette scène vide réside moins dans une préoccupation concernant le décor que dans l'établissement d'une table rase pour que l'ouvrage dicte « l'enveloppe personnelle dont il entend se vêtir »[69]. Néanmoins, cette scène est aussi celle qui permet de mieux déchiffrer la justesse et le mensonge que l'acteur

---

[67] *Ibid.* p. 28
[68] *Ibid.* p. 124
[69] COPEAU, Jacques. *Registres IV. Les Registres du Vieux Colombier, 2: America*. Paris : Gallimard, 1984. p. 517.

peut véhiculer par le biais de son jeu : « Sur une scène vide je vois combien l'acteur prend d'importance. Sa stature, son jeu, sa qualité »[70]. Ainsi, cinq ans après l'ouverture de son théâtre à Paris, Copeau exposera à l'audience américaine :

> Est-il possible de revenir en arrière, de singer la naïveté, le dénuement primitifs ? D'abord, nous n'aurons pas à singer la pauvreté, le dénuement, sur notre théâtre. Mais le retour à la nudité, il est nécessaire. Il ne s'agit pas de modifier, améliorer, élaborer. Mais supprimer. […] C'est pourquoi la question du décor ne peut mener à rien tant qu'on commencera par elle, tant qu'on le fera passer au premier plan, tant qu'on croira changer quelque chose au théâtre en changeant la formule décorative. La question du décor n'existe pas pour moi. Former une troupe d'acteurs et les faire jouer n'importe où. Renouveler l'âme et l'esprit de l'acteur. Cela est inimitable. Par quelque bout qu'on prenne le problème du théâtre, on est ramené au problème de l'acteur en tant qu'instrument, que réalisateur d'une conception dramatique[71].

Par ailleurs, l'idée de la soumission de l'acteur au texte et au poète est ambivalente, révélant tantôt une critique tantôt un défi pour l'acteur. D'un côté, elle se montre comme une critique brutale des vedettes et de l'imposition de leurs caprices aux dramaturges, changeant, supprimant ou ajoutant des mots selon leur gré, méprisant l'univers poétique et la cohérence interne de l'œuvre. De l'autre, elle appelle l'acteur à se mettre en état de sensibilité par rapport au texte, de façon à ce que l'acteur puisse être emporté par le même mouvement créateur qui a guidé le poète. Le mot « soumission » souvent utilisé quand il s'agit de décrire le rapport entre l'acteur et le texte éclipse parfois d'autres métaphores aussi utilisées par Copeau :

> L'interprétation est bien une seconde création, mais qui épouse, pénètre, féconde et fait respirer la création première. […] Il y a un sens du chef-d'œuvre que possèdent seuls les grands interprètes. C'est lui qui leur révèle le goût d'un ouvrage non par une opération propre à l'esprit, non par analyse, mais par contact direct, préhension, compréhension

---

[70] *Ibid.* p. 523
[71] *Ibid.* p. 517-518

> instinctive. Le mouvement de l'interprète reproduit le mouvement du créateur, jusqu'à se confondre avec lui. On ne sait plus lequel des deux engendre l'autre[72].

Si l'acteur doit se soumettre à l'œuvre, c'est pour que son ego ne soit pas le guide de sa création. À lui de « féconder » cet univers imaginaire proposé par le poète et de transformer en théâtre ce qui autrement resterait dans la sphère de la littérature puisque « Le chef-d'œuvre parlé, aussitôt que l'acteur se tait, retourne à la léthargie du livre. Il n'existe vraiment […] que sur la scène et par l'acteur qui sacrifie sa personne, son identité, son âme et sa force. »[73]. Venu d'un univers littéraire et voulant non seulement faire revivre les classiques, comme créer les conditions pour que de nouveaux classiques émergent, Copeau veut garder la place de la poésie et du texte. Mais s'il pense que le théâtre s'appauvrit quand il est basé sur son seul élément performatif, il sait aussi qu'il ne peut s'en passer, car la nature même du théâtre pour le metteur en scène français est tout d'abord d'ordre scénique, elle met au centre l'acteur. Si l'élément performatif est important, il faut donc aller du côté des grandes formes du théâtre où l'acteur a pu relier sa maîtrise technique et performative avec un sens plus profond de l'existence elle-même : à la Commedia dell'arte, au Nô, à la Tragédie. La synthèse de cette pensée, il l'a faite à l'occasion d'une conférence en 1944, trente et un ans après l'ouverture de son théâtre à Paris.

> Deux conseils à des jeunes « tout grand changement n'est valable, tout grand renouvellement n'est durable qu'autant qu'il se relie à la tradition vivante, au génie profond de la race » « un renouvellement de cette nature […] doit commencer par la personne humaine[74].

---

[72] COPEAU, Jacques. Le théâtre moderne et l'interprétation des chefs-d'oeuvre. Dans *Jacques Copeau. Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française.* Paris : la Comédie-Française « L'Avant-scène théâtre », 2014. vol. 1/. p. 71-72.

[73] COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2. Op. cit.* p. 442

[74] « La dévotion à l'art dramatique », conférence aux Oeuvres scolaires et post-scolaires, Théâtre Récamier, 16 mai 1944. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 109

C’est ainsi que Copeau, par l’importance accordée à l’élément humain sur la scène, s’éloigne des conceptions plus formalistes de Craig et Appia pour s’approcher de celui qu’il a voulu appeler son maître, Constantin Stanislavski. Chez le metteur en scène et pédagogue russe, Copeau voit un modèle de maître qui relie éthique et technique dans sa démarche, qui bâtit son système sur un terrain expérientiel et qui place lui aussi au centre de ses recherches le problème de l’acteur. Ce n’est pas par filiation directe, mais par résonnance d’idées que Copeau appartient à cette famille dont Stanislavski a été le père. Mais si l’acteur est le centre des recherches des deux hommes, leur approche méthodologique portera des différences déterminantes. Cela parce que Copeau donne naissance à une lignée de jeu qui, à la mémoire du vécu, préfère l’invention des mondes à vivre, à la mémoire des faits, privilégie celle des sens et qui place l’élément ludique au-dessus de l’élément psychologique. Voici quelques aspects qui d’un côté marquent la différence des démarches entreprises par ces deux maîtres, de l’autre ouvrent un horizon perceptif dont l’importance a été fondamentale pour le metteur en scène français : celui de l’enfance.

1.3 L'enfance et l'élan de rénovation, voire de renaissance.

Figure 3 : de gauche à droite les enfants, Pascal et Hedvig Copeau, et les acteurs Armand Tallier , Jane Lory et Charles Dullin. Préparation des acteurs pour la première saison du Vieux Colombier, Limon, 1913.

Le besoin d'une rénovation étant exposé, et étant donné que cette rénovation passe essentiellement par l'éducation de l'acteur[75] chez Copeau : comment cette rénovation se relie-t-elle au modèle de l'enfant ? Pour commencer, il est intéressant de rejoindre l'expérience de Copeau lui-même en tant qu'enfant.

C'est dans le texte Vocation[76] que nous pouvons trouver des témoignages personnels où Copeau associe sa propre enfance avec son destin théâtral. C'est dans son enfance que, d'une certaine façon, nous pouvons entrevoir à travers les paysages décrits par Copeau les signes esquissés de son projet de rénovation du théâtre. Dans ce texte, Copeau évoque la mémoire de l'appartement où il a grandi et son plaisir à détourner le sens de l'espace, des objets et des personnes vers le drame : la maison d'en face pour lui se reliait au théâtre du Moyen Âge où il pouvait observer simultanément par les différentes fenêtres chaque détail des

---

[75] Voir COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 173

[76] Texte qui rassemble des extraits de différentes conferènces données par Copeau entre 1927 et 1933. Publié dans COPEAU, Jacques. *Registres I*. *Op. cit.* p. 33-46

comportements de ses voisins qui stimulaient son imagination d'enfant ; l'observation des attitudes des adultes l'entraînait à les reproduire en essayant de trouver les justes sentiments intérieurs ; sa capacité à plonger de manière obstinée dans la fiction le laissait difficilement revenir au quotidien. Après avoir décrit un vaste cadre de perceptions sur ses propres jeux d'enfant, Copeau ajoute :

> Je n'ai jamais eu besoin de beaucoup d'arrangements factices, d'une complication de décors, pour appeler le drame ou la comédie. La forme d'un meuble, la couleur d'un rideau, engendraient pour moi des personnages, déterminaient déjà leurs postures, et, ma foi, prédisposaient presque leurs caractères. Le détour d'une allée me faisait voir une rencontre. Un parfum, une musique, m'ont bien souvent ouvert les espaces du drame. C'est à cause de ces jeux qui ont empli mon enfance, puis le long loisir de ma jeunesse, ces jeux où se mêlaient vérité et poésie, c'est pour les retrouver et les poursuivre, je le crois bien, que, m'étant épris du théâtre en même temps que de la vie, je m'en suis tardivement approché, en lui demandant peut-être plus qu'il ne peut donner. Et c'est, sans doute, pour que rien d'impur, rien de grossier ni de brutal n'offensât ces féeries que j'avais rêvées, que j'ai voulu défaire et recomposer l'instrument du théâtre, comme un enfant démonte son jouet, afin de le détourner, pour ainsi dire, de son sens premier, de son acception banale, et de le contraindre à devenir le signe approché d'un caprice supérieur de l'esprit[77].

Dans ses jeux, Copeau, détourne le sens utilitaire de l'espace et de l'objet vers la convention ludique et son pouvoir de suggestion, tourne le réel observé vers la fiction, cherche une cohérence entre les motivations intérieures et les actions extérieures, éprouve la crédulité de la vie fictionnelle construite en parallèle à la réalité. C'est d'abord dans sa propre enfance qu'il retrouve des fondements profonds de l'expérience dramatique, ces fondements proches du rite dont l'importance avait été oubliée dans le théâtre de son temps. Mais là, comme le souligne Inês Aliverti[78], nous plongeons dans le terrain glissant du récit des souvenirs d'enfance, de l'enfant qui vient à parler à travers la voix de l'adulte. La limite entre la fin de l'expérience concrète et le début de la fabulation n'est pas visible. Fabulation ou non, son

---

[77] *Ibid.* p. 39-40

[78] ALIVERTI, Ines dans MIGNON, Paul-Louis, Catherine DASTE, Suzanne MAISTRE, et al. *Jacques Copeau. Op. cit.* p. Enregistrement en audio, partie 2/4, 27'36''.

enfance, racontée à l'âge mûr bien entendu, apparaît comme un miroir qui enserre et reflète plusieurs aspects de son projet théâtral comme celui de la nudité de la scène et, ce qui nous intéresse le plus, l'importance du jeu de l'enfant comme terrain premier et pur de la dramatisation.

Mais si le récit des mémoires d'enfance de Copeau se montre compliqué à analyser, il faut tenir compte du fait que le modèle de l'enfant occupera une place importante dans le projet d'école qui, depuis l'ouverture du Vieux Colombier, occupe le centre des méditations du metteur en scène. C'est ainsi que, déjà en 1913, dans *Un Essai de Rénovation Dramatique*, Copeau mentionnera l'intégration d'enfants dans cette école, ce qui reviendra de plus en plus dans ses textes et conférences pendant les années qui suivent l'ouverture de son théâtre. Pour dégager le sens premier de la présence d'enfants dans la future École du Vieux Colombier, permettons-nous de faire appel à un extrait d'un texte paru en 1926[79], qui, par ricochet, éclaire le but de Copeau.

> Et déjà, Mesdames et Messieurs, cette rénovation, si elle est possible, quelle chose magnifique. Elle a la beauté des premières heures du printemps. C'est l'instant où toute chose reprend un air de fraîcheur et d'innocence. Ce sont les mêmes feuilles que celles du dernier été, mais dans leur jeunesse. Tout ce qui est suranné, poussiéreux, paresseux, abîmé, avili va disparaître sous une couleur et des formes renouvelées. Ce n'est pas encore la vie dans sa force et sa fécondité, mais c'est le retour à la vie[80].

La métaphore de la floraison renferme bien la première fonction qu'auraient les enfants au sein de l'école. Pour Copeau, pour qu'il y ait une rénovation théâtrale, il faut d'abord une rénovation de l'homme, il faut que l'acteur retrouve ce qui lui semble naturel chez les enfants, comme le souligne Claude Sicard, « le primat de l'émotion, de la sensibilité, de l'imagination sur la culture »[81]. En ce sens, le rajeunissement des acteurs de la troupe[82] du

---

[79] Donc après la fermeture de l'École du Vieux Colombier en 1925.
[80] « Une rénovation dramatique est-elle possible? », texte de 1926 prononcé dans le cycle des Conférences du Cardinal Mercier, publié originalement dans La Revue générale u 15 avril 1926. Dans COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 255
[81] SICARD, Claude dans MIGNON, Paul-Louis, Catherine DASTE, Suzanne MAISTRE, et al. *Jacques Copeau. Op. cit.* p. Enregistrement en audio, partie 1/4, 32'35'' .
[82] « Notes pour la troisième conférence », conférence donnée par Copeau au Little Theatre, à N.Y., le 19 mars 1917. Dans: COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2. Op. cit.* p. 510

Vieux Colombier découlerait du simple fait d'avoir des enfants à l'école, ce qu'il avait expérimenté en observant le contact de ses propres enfants avec ses amis et partenaires[83].

> J'ai près de moi trois enfants dont le génie inconscient m'émerveille. Je les ai vus créer sans effort des formes, des couleurs, des objets, des costumes, des déguisements, inventer des mouvements […] J'ai vu leur exemple inspirer d'autres enfants de leur âge qui se mêlaient à leur jeu, et rajeunir les adultes à qui il arrivait de partager, avec une antique candeur, leurs divertissements[84].

Revenons à cette phrase : *« Ce n'est pas encore la vie dans sa force et sa fécondité, mais c'est le retour à la vie. »*[85] Dans ce même texte de 1926, Copeau établit une distinction entre une *rénovation*, dont les moyens comportent une critique savante, la reconnaissance de problèmes méconnus, le rappel de principes et traditions, la remontée aux sources vives, et une *renaissance*, moment dans lequel, soutenu par les efforts de rénovateurs théâtraux ainsi que par certaines circonstances historiques et sociales, l'avènement du génie[86] serait possible. Mais si, dans ce texte, il ne va pas s'attarder sur les conditions précises de cette renaissance, dans une conférence de 1917 il donne au moins une piste :

> Nos enfants, nous avons les yeux sur eux. Il faut les prendre dès maintenant et leur consacrer tous nos soins si nous voulons voir l'aube d'une renaissance dramatique. Car je prédis que quand ils monteront sur la scène, nous verrons des spectacles tels que nous n'en avons jamais vus. Donc accueillons nos élèves dès dix-douze ans. De toutes conditions, enfants du peuple, bourgeois, nés d'artistes. Ville, province, campagne[87].

---

[83] Marie-Hélène Dasté, dans *Éclat de Souvenirs*, mentionne aussi l'été au Limon où les enfants Copeau jouaient et se mélangeaient aux adultes. Selon Maiène, son frère Pascal et sa sœur Hedvig étaient souvent invités pour jouer avec les acteurs pendant qu'ils répétaient pour la première saison du Vieux Colombier.
[84] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 205
[85] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 255
[86] L'homme de génie dont Copeau parle c'est en vérité le dramaturge qui, inspiré par les nouvelles formes, produirait cette grande œuvre textuelle qui viendrait couronner le théâtre de son temps.
[87] « Notes pour la troisième conférence », conférence donnée par Copeau au Little Theatre, à N.Y., le 19 mars 1917. Dans: COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2*. *Op. cit.* p. 510

Si d'un côté le simple fait d'avoir des enfants sous les yeux pouvait permettre de rajeunir la troupe pour bien mener la *rénovation*, de l'autre, Copeau pense que la *renaissance* ne pourrait vraiment être accomplie que par des enfants éduqués pour le théâtre depuis leur jeune âge. Il rebondira sur ce point dans différentes conférences et textes. Cette conviction a parfois comme motivation des raisons aussi bien artistiques que personnelles, car Copeau, souvent confronté à la résistance que la matière impose aux idées, notamment la difficulté de ses rapports avec les acteurs adultes, se réfugie dans ses réflexions sur les enfants. Outre l'intérêt que ces derniers offrent par leurs « facultés créatives », ils se présentent à lui comme des êtres plus maniables, des *pueri docibiles*[88], sur lesquels l'exercice de son influence ne trouverait pas autant de résistances qu'avec les adultes. Ceci est d'autant plus évident si l'on considère le ton amer d'une conférence prononcée à New York, en avril 1919, à peine quelques mois après avoir résilié les contrats de quelques-unes de ces comédiennes et avoir eu le conflit qui s'est terminé par la sortie de Charles Dullin[89] de la troupe :

> Pour ce qui est des acteurs, j'ai travaillé avec eux depuis des années […] J'ai essayé de les cultiver – et, à l'exception de deux ou trois, j'ai échoué… […] Quand vous voulez leur faire faire quelque chose de vraiment sincère, de réellement beau, ils ne comprennent pas ce que vous voulez dire. Oui, j'ai tout essayé et, si vous venez à notre théâtre, vous verrez qu'il n'y a pas de star, pas de vedettes. […] C'est quelque chose. Ce n'est pas suffisant. Je peux dire qu'ils sont formés, mais aussitôt que vous lâchez les rênes, toutes les mauvaises habitudes reprennent le dessus. Pour moi, je pense qu'aussi longtemps qu'il ne sera possible de faire autrement, nous devons former des acteurs, les surveiller attentivement, éliminer les mauvais éléments de la Compagnie, mais je pense – peut-être que je me trompe une fois de plus – que le seul espoir que nous ayons pour l'avenir du théâtre, c'est d'élever, de développer, d'entraîner des enfants pour le théâtre[90].

Certes, la référence aux enfants ici paraît plutôt associée à un subterfuge qu'à la reconnaissance d'attributs spécifiques chez les enfants dont le théâtre pourrait bénéficier. Cependant, l'idée de rapprocher les enfants de son projet va bien au-delà de son

---

[88] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 139
[89] Voir COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 207
[90] COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2*. *Op. cit.* p. 415-416

mécontentement à l'égard des adultes et émerge d'un besoin de réfuter un ensemble de croyances selon lesquelles l'art n'est qu'une affaire de don personnel, talent ou vocation. Cette question de la vocation sera reprise ultérieurement, car en fait, le mot vocation a différentes acceptions dans le vocabulaire de Copeau, revêtant, selon l'occasion, une connotation positive ou négative. L'important à retenir pour l'instant c'est que, à la façon des théâtres orientaux, même sans qu'il ait une forme préconçue à proposer[91], Copeau souhaite que l'entraînement pour le théâtre commence depuis l'enfance. Pour lui, le théâtre est affaire d'éducation, d'une véritable et longue formation, et non pas le résultat d'une soi-disant vocation dont l'axiome soutiendrait que dons innés ou seule volonté suffiraient pour devenir un artiste. Voilà l'ambition majeure de Copeau pour accomplir cette rénovation. Et pour la poursuivre, Copeau n'hésitera pas à demander à son épouse de lui « donner » ses enfants pour son œuvre dans le but « d'associer les plus neuves émotions, les plus pures pensées d'un enfant, et ce que le rêve et l'ambition ont de plus illimité dans une jeune tête, à l'idée d'une grande forme d'art nouvelle »[92]. Ce sera Marie-Hélène Dasté, la fille aînée de Copeau, qui suivra l'appel de son père.

---

[91] Ce qui éloigne Copeau de la perspective de la transmission. Chez lui, l'activité de l'enfant ne servirait pas à maintenir une tradition, mais plutôt à la créer. C'est à partir de jeux, proches de ceux des enfants, que des nouvelles formes émergeraient.

[92] COPEAU, Jacques. *Registres V, Les registres du Vieux Colombier, 3: 1919 à 1924*. Paris : Gallimard, 1993. p. 87.

1.4 L'enfant, un objet d'observation : l'apport d'Agnès Thomsen et Suzanne Bing

Copeau situe sa vocation théâtrale dans sa propre enfance, les fondements de sa rénovation s'y trouvent déjà, dans cette enfance racontée à l'âge mur. Mais c'est en éduquant des enfants pour le théâtre que Copeau pense que cette rénovation deviendra possible. Il n'arrivera jamais à atteindre son but de former des acteurs depuis leur enfance[93]. Toutefois, cela ne l'a pas empêché d'observer des enfants dans des situations qui constituent de véritables laboratoires sur le jeu de l'enfant. Avant d'exposer chacun de ces laboratoires, nous tâcherons de rendre l'importance d'Agnès Thomsen et de Suzanne Bing, deux femmes sans lesquelles il est probable que Copeau n'aurait rien pu entreprendre dans le théâtre. Deux femmes qui, surtout, ont créé les conditions nécessaires pour que l'enfant devienne pour Copeau un objet d'observation.

[93] Il y a eu trois divisions à l'École du Vieux Colombier. Comme nous rapporte Barbara Kusler Leigh, la division A, la plus intéressante pour Copeau, était formée par des jeunes à partie de 12 ans qui n'avaient pas encore d'expérience théâtrale. Ce sont en fait des adolescents qui constituent cette division. Voir LEIGH, Barbara Kusler. *Mime Journal: Jacques Copeau's school for actor*. Michigan : Performing Arts Center, Grand Valley State Colleges, 1979. p. 27.

1.4.1 Agnès – la formation d'un cadre où l'enfant a été observé

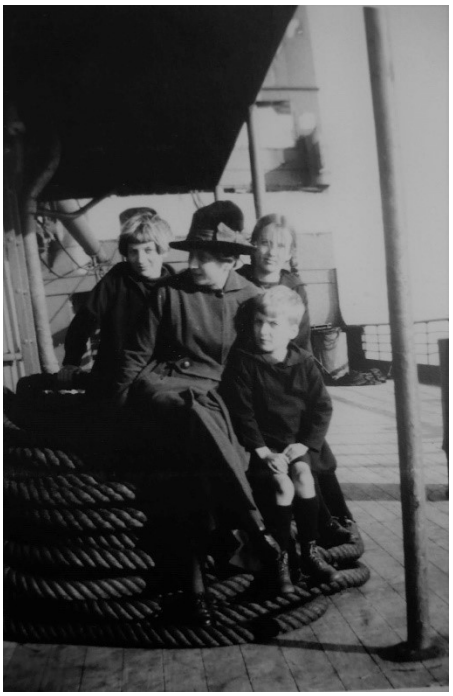


Figure 4 : Agnès Thomsen avec les trois enfants Copeau : Hedvig, Marie-Hélène et Pascal. (de gauche à droite)

Née au Danemark, Agnès Thomsen, âgée de 24 ans, arrive à Paris en 1896 pour faire des études de français, et le 13 mars de cette année rencontre Jacques Copeau, alors âgé de 17 ans, chez des amis communs. C'est une rencontre déterminante pour les deux et, à peine trois jours après, ils se déclarent leur amour au Jardin de Luxembourg. Partie au Danemark en avril 1896, Agnès revient à Paris seulement en 1899, elle y reste trois mois, et leur relation est consommée au cours de ce nouveau séjour. Après un échange d'innombrables correspondances, en 1901, Agnès accepte la demande en mariage que Copeau lui adresse, contre la volonté de sa mère, contrariée aussi bien par la confession protestante d'Agnès que par la différence d'âge entre les deux. En 1902 naît Marie-Hélène, celle que Copeau engagera plus tard dans son entreprise théâtrale. Ensuite, viendront Hedvig et Pascal, complétant le cercle familial de Copeau et Agnès.

Cette danoise a été un support essentiel pour le metteur-en-scène, dont la trajectoire théâtrale entremêle souvent affaires professionnelles et personnelles. À Agnès d'écouter aussi bien les drames intimes que les ambitions théâtrales de Copeau. À elle aussi de servir comme une espèce de règle à partir de laquelle Copeau mesurait sa propre moralité, souvent détournée par des relations extra-conjugales, ce qui a fréquemment entraîné des conflits entre eux. Toutefois, Mme Thomsen, dont l'esprit est assez progressiste pour cette époque, persévère. Non seulement elle assume le choix de continuer aux côtés de Copeau, mais elle crée aussi le cadre de ce qui, comme le signale Marco Consolini[94], a été l'un des « secrets majeurs de la tentative de réforme théâtrale lancée par Copeau », les jeux des enfants Copeau.

Ces jeux, dont les protagonistes sont Maiène, Edi[95] et Pascal, sont dus en large mesure à l'éducation qu'Agnès Thomsen a prise en charge au sein du foyer familial. Refusant d'habiter Paris, c'est au Limon qu'elle s'installe avec ses enfants entre 1910 et 1914, leur permettant un contact intense avec la nature et une liberté de mœurs atypique pour l'époque. Les choix concernant l'éducation des enfants ne sont pas allés sans conflits avec la mère de Copeau, contre laquelle Agnès se bat pour imposer ses convictions. Comme nous le rappelle Maiène, Mme Copeau[96] était gênée quand elle les voyait courir nus dans le jardin après un bain en plein air par exemple. Malgré sa confession protestante, Agnès n'impose pas de dogmes religieux à ses enfants, et manifeste son opposition à sa belle-mère et à sa continuelle intention d'influencer leur éducation ainsi que de leur imposer le catéchisme. Sans exclure une « culture religieuse »[97], puisqu'elle lit des passages bibliques en danois à ses enfants, Agnès stimule leur imagination à travers les lectures de romans comme Le Merveilleux Voyage de Nils Holgersson à travers la Suède, de Selma Lagerlöf et Les Histoires comme ça, de Rudyard Kipling. Outre la liberté du corps et la stimulation de l'imagination, Agnès accordait une grande importance à l'activité ludique de ses enfants, laissant libre cours au développement de leurs jeux ou même se mêlant subtilement à ceux-ci, comme en témoigne Maiène :

---

[94] Notes personnelles. CONSOLINI, Marco. « Les Copeau: famille ouverte et fermée, traditionnelle et recomposée. Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". »

[95] Maiène et Edi sont les surnoms par lesquels sont appelées Marie-Helène et Hedvig Copeau au sein du foyer familial. Ces surnoms les accompagneront pendant toute la vie et dépasseront les frontières du cercle familial.

[96] Mère de Jacques Copeau, née Helène Josephine Verdier, devenue Mme Copeau après son mariage avec Victor Joseph Copeau.

[97] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. Pernand-Vergelesses : Association des Amis de Jacques Copeau, 2007. vol. 1/. p. 10.

> Maman observait toujours nos jeux à distance avec une grande discrétion et ne les aurait interrompus que dans le cas d'une urgente nécessité. Parfois, elle tenait le rôle d'une figurante, à l'égal du mannequin dont elle se servait pour les besoins de la couture et que nous avions annexé pour figurer le rôle d'une certaine « Tante Justine ».[98]

Cette liberté avait toutefois des limites. Catherine Dasté[99], la petite-fille de Copeau, rappelle les règles imposées aux enfants par sa grand-mère afin de protéger « le patron » des perturbations quotidiennes : délimitation de zones spécifiques pour jouer, coups de cloche pour se laver les mains, silence à la table tant que la parole n'est pas adressée aux enfants, etc. Consolini[100] signale que ces règles étaient en vigueur bien avant la naissance de la petite fille de Copeau et souligne que les enfants du patron « sont donc élevés à la fois de manière très libre, et très stricte, très encadrée » par des règles qui « étaient vécues manifestement comme des règles du jeu. Tout comme plus tard, celles imposées par le patron aux Copiaus ». Agnès Thomsen a su équilibrer discipline et liberté dans l'éducation de ses enfants, les protégeant des innombrables instabilités venues de l'extérieur[101]. Elle fait l'objet de récits idylliques de la part de Marie-Hélène Dasté dans ses mémoires d'enfance où elle décrit sa mère comme une maman gaie, quelqu'une qui aimait rire, chanter et qui apparaissait aux enfants comme « entourée d'un halo de poésie romanesque »[102]. C'est dans cette enfance au Limon qu'ont été mises en place par Agnès Thomsen les conditions nécessaires pour que la vie de ces enfants s'épanouisse « comme un grand jeu entre les hauts murs de notre Jardin »[103], rappelle Maiène. C'est ce grand jeu que Copeau observe de façon

---

[98] *Ibid.* p. 21
[99] DASTÉ, Catherine. "Jacques Copeau, grand-père redouté et aimé. Dans: *Jacques Copeau. Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française. Op. cit.* p. 79
[100] Notes personnelles. CONSOLINI, Marco. « Les Copeau: famille ouverte et fermée, traditionnelle et recomposée. Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". » *Op. cit.*
[101] Comme l'infidélité de son mari ou l'intransigeance de sa belle-mère.
[102] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 11
[103] *Ibid.* p. 1

passionnée, alternant affection paternelle et regard attentif du chercheur intéressé à en tirer profit pour le théâtre.

1.4.2 Suzanne Bing – de l'inspiration à l'acte

Figure 5 : Suzanne Bing, photo issue du Fonds Copeau (BNF, site Richelieu) concernant L'École du Vieux Colombier.

Suzanne Bing appartenait déjà au monde du théâtre avant de se mettre en rapport avec le Vieux Colombier. Entre 1905 et 1907, elle suit avec succès une formation auprès du Conservatoire de Musique et Déclamation. Quelques années plus tard, vivant à Berlin avec son mari Edgard Varèse, elle travaille pour Reinhardt. En juin 1913, Suzanne passe l'audition pour le Théâtre du Vieux Colombier, et Copeau, « frappé par la qualité de sa voix, la discrétion de son jeu »[104], décide de l'engager dans la troupe. Bing atteint une importance que seul des noms comme Dullin ou Jouvet ont pu avoir au sein de la compagnie. Outre ses qualités de comédienne, c'est elle qui s'engagera le plus profondément dans la branche pédagogique rêvée par Copeau, la plus précieuse de son projet de rénovation théâtrale. Raphaëlle Doyon nous éclaire sur la nature des relations entre Copeau et Bing qui durèrent plusieurs années après l'ouverture du Vieux Colombier : « des êtres émotionnellement investis, indifféremment et tour à tour dans une histoire d'amour professionnel, pédagogique

[104] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 568

et personnel »[105]. Copeau, quant à lui, reconnaîtra la foi, l'intelligence et le désintéressement de Bing, mettant en relief le rôle qu'elle joua dans la création de son école :

> Lorsque je me suis proposé, en 1921, de créer à côté du théâtre une École du Vieux Colombier et d'y élever une génération nouvelle de comédiens, c'est à Suzanne Bing que j'ai demandé de me venir en aide. Sans elle, le projet que j'avais formé n'eût sans doute jamais abouti. Elle a assumé, depuis plus de dix ans, la plus lourde part d'une tâche ingrate. Elle y a, dans une grande mesure, sacrifié sa propre carrière d'interprète, et dépensé ses forces jusqu'à leur extrême limite. Par ses expériences, inlassablement reprises et développées, elle m'a fourni les éléments d'une méthode pour l'éducation des jeunes comédiens[106].

Si Copeau s'inspire des jeux des enfants et reprend continuellement les expériences auprès de ces derniers[107] dans ses projets et conférences sur l'école, c'est à Suzanne Bing de vérifier sur le terrain ces intuitions au travers d'actions pédagogiques encadrées dont le but exprès est l'observation des profits procurés par ces jeux pour la formation de l'acteur. Copeau est un visionnaire qui trouve chez l'enfant une puissance réformatrice du théâtre. Pourtant, il est souvent trop occupé pour rendre concrète chacune des visions qui se présentent à lui, alors il délègue à ceux de son entourage pas mal de missions quand il s'agit de passer de la pensée à l'acte. À Bing alors de passer de l'observation à l'action pédagogique avec des enfants à deux occasions précises : la première à Paris en 1916, dans le Club de Gymnastique de la Rue de Vaugirard ; la deuxième à N.Y en 1918 dans une école pour enfants d'orientation montessorienne. Copeau assiste à quelques cours et prend alors lui-même en charge le travail avec les enfants, mais c'est Bing qui assure le suivi de ces travaux et prend soigneusement des notes qu'elle rend ensuite au patron. Ce matériel constitue un socle d'expériences qui apparaîtront aussi bien dans des textes théoriques de Copeau que dans des pratiques à l'École du Vieux-Colombier.

---

[105] Notes personnelles. DOYON, Raphaëlle. « Copeau-Bing, un cas d'école? Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". »
[106] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 32
[107] Nous exposerons de façon plus détaillée les essais et observations de Copeau auprès d'enfants dans le chapitre 2.

Au sein de ces deux expériences, la frontière qui sépare l'intention de former les enfants pour le théâtre et celle de les étudier pour la formation de comédiens adultes est très ténue. Thomas John Donahue[108] remarque que, dans l'expérience de 1916, Copeau s'intéressait principalement aux résultats obtenus par les enfants à partir des cours de théâtre, c'est-à-dire à l'idée de formation depuis l'enfance. Suzanne Bing, quant à elle, était plus sensible au processus, ce qui ouvre sur la formation de comédiens adultes. De toute façon, la première perspective n'a pas pu être accomplie, et c'est avec de jeunes comédiens que les résultats de ces recherches sur l'enfant seront ensuite exploités. Le transfert de cette riche expérience auprès des enfants vers le travail avec des comédiens apprentis, c'est aussi Suzanne Bing qui le fera davantage. Comme nous allons le voir dans le prochain chapitre, son travail avec des enfants laissera des empreintes sur les pratiques de l'improvisation et du mime à l'École du Vieux Colombier, voies majeures ouvertes par cette école emblématique au XXe siècle.

[108] DONAHUE, Thomas John. *Jacques Copeau's friends and disciples: the Théâtre du Vieux-Colombier in New York city, 1917-1919*. New York (N.Y.) : P. Lang, 2008. p. 110.

CHAPITRE 2 – Les laboratoires de l'enfance

« J'ai eu l'expérience de ce que les jeunes peuvent faire. J'ai vu des enfants se développant par eux-mêmes. Je ne parle pas d'école, je parle de l'environnement, je parle d'enfants libres dans un certain environnement artistique. Je parle du don naturel des enfants pour la création artistique, un don considérable, beaucoup plus important que le nôtre. Quand ils jouent, ils inventent tout. Quand ils sont bien menés et qu'ils sont heureux, ils savent tout faire par eux-mêmes. »[109]

Jacques Copeau

Si l'enfance est une référence pour Copeau, ce n'est pas sous la forme d'un cliché retenu pour « inspirer » ses acteurs ou lui-même. Copeau a apporté une attention fine à l'enfant en situation de jeu, qu'il soit purement ludique ou dans une pratique théâtrale. Pour analyser le modèle de l'enfant dans la démarche pédagogique de Copeau, il faut toujours avoir à l'esprit que Copeau voulait élever depuis l'enfance ces « serviteurs » de l'art dramatique, prêts à en exécuter toutes les tâches, parmi lesquels émergerait un nouvel acteur. Donc, les expériences que Copeau a eues auprès de vrais enfants ne s'éloignent pas de ce but. Ceci dit, il faut aussi tenir compte que ces mêmes expériences dépassent ce projet inaccompli. Cela parce qu'au sein de ces dernières, sur lesquelles les études sur Jacques Copeau se sont moins focalisées, le maître a eu l'opportunité de se perfectionner en tant que pédagogue. Dans ces situations, il a aussi reconnu certaines logiques qui se retrouveront plus tard dans les pratiques menées auprès des acteurs du Vieux Colombier, de l'enseignement de son école et du travail développé en Bourgogne avec la troupe des Copiaus. Pour mieux comprendre la part d'expérience qui a permis que l'enfant devienne un modèle chez Copeau, nous exposerons quatre champs d'action[110] qui, pour nous, constituent des laboratoires dans lesquels Copeau a pu élaborer ses théories et pratiques pédagogiques.

---

[109] COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2. Op. cit.* p. 416
[110] Observations et propositions de pratiques.

2.1 Premier laboratoire : Le tout rond

Figure 6 : Marie Hélène, Pascal et Hedvig Copeau. Sur Le Chicago, novembre 1917.

« Nous étions habités par une espèce d'invention perpétuelle, encouragée par mon père, et qui d'ailleurs pour lui était comme la loi, le secret de l'éducation d'un acteur. » [111]

Marie-Hélène Dasté

L'épigraphe placée ci-dessus a comme protagonistes les trois enfants de Copeau : Maiène, Edi et Pascal, nés respectivement en 1902, 1905 et 1908. Ils constituent, pour ainsi dire, le premier laboratoire où Copeau a pu discerner l'importance du jeu de l'enfant pour l'acteur. Copeau lui-même ne prend pas en charge l'éducation de ses enfants et reste, la plupart du temps, un observateur de cette éducation effectuée par Agnès Thomsen. De surcroît, ce contact intense avec leur mère danoise n'est pas sans conséquence, et les enfants Copeau, parlant aussi bien français que danois, adopteront davantage cette dernière langue comme « langue de leurs jeux »[112].

---

[111] DASTÉ, Marie-Hélène. Dans: FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 26

[112] CONSOLINI, Marco. « Les Copeau: famille ouverte et fermée, traditionnelle et recomposée. Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". » *Op. cit.*

Ce noyau d'expériences a bénéficié de conditions assez spéciales comme nous l'avons pointé auparavant. Maiène nous rappelle l'une d'entre elles : « Nos parents ont voulu, à tort et à raison, nous tenir, le plus longtemps possible, à l'écart de l'enseignement scolaire »[113]. Par conséquent, c'est seulement à l'âge de 12 ans que Maiène, l'aînée, entrera dans une école formelle. Jusqu'aux environs de 1915, les trois petits Copeau sont alors instruits à travers des leçons données par des nounous danoises, des lectures effectuées par Agnès, et, spécialement, par les jeux inventés par eux. Comme l'exprime Guy Freixe, « Copeau n'avait pas jugé bon d'envoyer ses trois enfants à l'école, car il préférait qu'ils tirent de leurs jeux toute leur instruction »[114]. Si Copeau n'est pas si impliqué dans leur éducation, il pressent assez tôt la vertu pédagogique des jeux et saura les encourager chez ses enfants.

Dans cet environnement propice à leurs jeux, les enfants Copeau se créent un monde parallèle au réel, le monde ludique qu'ils appellent le Tout Rond, car, comme nous fait remarquer Catherine Dasté, dans leur monde « rien ne pouvait, ne devait venir troubler la quiétude de leur refuge »[115]. En revanche, cette quiétude, comme l'affirme Maiène, était souvent envahie par le regard enquêteur de leur père qui, parallèlement au début de son entreprise théâtrale, reconnaît le potentiel pédagogique de ces jeux non seulement pour le développement de ses propres enfants, mais aussi pour la formation de l'acteur :

> Papa s'intéressait beaucoup à nos jeux, croyant voir là l'origine de toute vocation dramatique. Il pensait que favoriser ce genre d'imagination chez des enfants doués pouvait être la clé d'une éducation dramatique nouvelle susceptible de donner des résultats surprenants pour l'avènement d'un nouveau type de comédiens créateurs et improvisateurs. Il nous emmenait en promenade, suivis de notre chien bien-aimé Filou – et il sortait bientôt un calepin de sa poche pour noter ce que nous lui racontions. Cela ne nous plaisait pas du tout. Nous taisions ce que nous ne voulions pas dire et enjolivions, à son usage, ce que nous lui livrions et qui, de toute manière, demeurait notre propre affaire. Par contre, il savait bien, sans en avoir l'air, inspirer

[113] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 36
[114] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 26
[115] DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. Paris : Séguier, 2006. p. 37.

> et stimuler les dons que nous pouvions avoir, les encourager sans les forcer[116].

La gêne générée par le regard extérieur de Copeau sur les jeux de ses enfants est aussi contrebalancée par des témoignages où Marie-Hélène souligne le rôle de stimulateur de ces mêmes jeux, auxquels il est possible qu'il ait pris une part active. Suzanne Maistre Saint-Denis[117], nièce de Copeau et contemporaine de ses enfants, décrit son oncle comme un adulte diffèrent des autres, qui aimait bien s'amuser avec les enfants et qui se mélangeait avec eux, « il était le seul à savoir nous parler et à jouer avec nous »[118], dit-elle.

D'autre part, tout en parlant de ces mêmes jeux, Suzanne Maistre partage l'impression de Marie-Hélène concernant ce regard enquêteur qui sûrement voyait dans ces jeux quelque chose au-delà d'un simple amusement d'enfants, « on ne pouvait rien lui cacher. Il voyait tout »[119], ajoute-t-elle. Cette implication directe de Copeau n'apparaît pas couramment dans les témoignages de Maiène. De toute façon, nous retenons ici l'intérêt aigu de Copeau pour ces jeux, sur lesquels il projette concomitamment sentiments de père et questionnements de chercheur.

Figure 7 : Livre où Marie-Hélène Dasté enregistre les principaux jeux des enfants Copeau.

Mais alors, pourquoi Copeau s'intéresse-t-il à cet univers si particulier des jeux de ses propres enfants ? Finalement, quels sont les « secrets » présents dans ces activités qui ont tant intéressé l'homme de théâtre ? Pour trouver les réponses à ces questions, il nous faut recourir à quelques-uns des jeux eux-mêmes. Ceux-ci ont été enregistrés par Marie-Hélène Dasté dans *Éclats de Souvenirs*, livre de mémoires d'enfance écrit à l'âge mûr, et dans *Histoires de nos jeux*, un véritable réservoir

---

[116] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 21-22
[117] MIGNON, Paul-Louis, Catherine DASTE, Suzanne MAISTRE, et al. *Jacques Copeau*. *Op. cit.* p. 1/4 5'30"
[118] *Ibid.* part. . 1/4, 3'41"
[119] *Ibid.* part. . 1/4, 4'10"

de jeux des enfants Copeau, publié seulement en 2006, mais écrit à la demande de son père quand elle avait 14 ans. Cette commande de Copeau à sa fille aînée n'est pas sans motivations précises, car c'est aux environs de 1916 que Maiène notera ces jeux, moment où Copeau est profondément impliqué dans le projet de l'École du Vieux Colombier et creuse, par divers moyens, dans l'expérience de l'enfant en situation de jeu.

Parmi les activités ludiques des enfants Copeau, figurent des propositions courantes à l'univers des enfants, qu'ils s'approprient de façon assez particulière. C'est ainsi qu'à partir de leurs dessins, Maiène et Edi conçoivent Kroni, un être avec une grosse tête et un corps minuscule, qui change de couleur et de forme selon son environnement et son état d'esprit, venu d'un pays froid que les enfants Copeau visitent à travers des « voyages » interminables derrière un paravent. Les poupées, qu'ils considèrent comme « leurs enfants » font aussi partie de ces jeux, et chacun des trois petits Copeau est alors le « chef de famille » d'un clan de poupées dotées de prénoms et personnalités propres. Ces activités, porteuses d'une forte composante de fabulation, sont fréquentes parmi les jeux des enfants Copeau. Mais, d'après ce que nous pouvons déduire des récits donnés par Maiène, ce sont des jeux dont la caractéristique principale est la dramatisation qui prédominent pendant leur enfance. Ce caractère dramatique apparaît dans les huit jeux enregistrés par la fille de Copeau dans *Histoires de nos jeux*, dont un bon exemple est celui du *Jeu de Madame Gide* :

> Le jeu de Madame Gide se jouait rue Montaigne dans la chambre des enfants. Edi était naturellement Madame Gide, car elle était presque toujours la personne principale dans les jeux ou du moins la personne qui donnait le nom au jeu […] Pour être Mme Gide, Edi mettait autour de son cou une montre d'arbre de Noël et prenait ses deux chiens, Miquette et Vigie. Miquette était une sorte d'animal […] il ressemblait à quelque chose entre un chien, un lapin et un mouton et il était monté sur une espèce de soufflet en papier qui devait crier quand on l'appuyait, mais le cri qu'il produisait n'était ni celui d'un chien, ni celui d'un lapin, ni celui d'un mouton – en tous les cas le soufflet était cassé et ne criait plus (en note : Edi dit que nous avons même enlevé le soufflet pour que ça soit plus *aku*.), et pour nous l'animal était Miquette. Vigie était représenté par un autre animal très grand, qui devait être un chien, mais qui ressemblait énormément à un mouton. […] Il n'avait pas l'air féroce, mais il était Vigie pour sa taille. Madame Gide promenait ses deux chiens dans une voiture verte. La nourrice demandait tout le temps à Madame Gide quelle heure il était, et peu importe l'heure la nourrice disait toujours : « Ah, c'est son heure ! » « Son

> heure » était le moment où l'enfant de la voiture verte devait être mise sur le pot… […] La nourrice parlait tout le temps. Madame Gide répondait poliment – en peu de mots. Quelquefois Madame Gide emmenait la nourrice faire une promenade en voiture – mais alors on quittait tout à coup le square pour Cuverville – comme dans les rêves. […] [120].

Ce jeu, créé par Marie-Hélène et Edi, expose, de façon synthétique, le potentiel dramatique envisagé par Copeau dans les activités de ses enfants. Comme de vrais acteurs-créateurs, les deux enfants créent les rôles – Mme Gide et La Nourrice – qu'elles veulent jouer ; choisissent l'accessoire du costume – une montre d'arbre de Noël – pour renforcer la caractérisation ; détournent le sens des objets – peluches – pour qu'ils participent à leur convention de jeu ; se promènent dans des espaces imaginaires – jusqu'à aller à Cuverville – sans sortir de leur chambre d'enfants ; composent des dialogues ; inventent des règles du jeu dont le sens leur appartient complètement. Dans ces jeux riches d'éléments théâtraux ci-dessus pointés, la caractéristique la plus amusante pour ces enfants était, et non par hasard la plus chère à Copeau, leur capacité d'incarnation de personnages. Plongés dans leur univers imaginaire, ces enfants incarnent intensément les personnages créés par eux jusqu'à ce que la fiction s'empare de leurs pensées, leur corps, bref, de tout leur être.

> Lorsque, incarnant les personnages de nos jeux, nous parvenions à un « état », à une identification parfaite, cela nous donnait des frissons. Nous disions alors, tout bas, à notre partenaire : « Jeg er kold i Ryggen » = j'ai froid dans le dos – et l'autre répondait souvent : « Moi aussi ». […] Ainsi du personnage de Kate Larsensen introduit dans le jeu de Ned et Bob Black (lui-même vaguement inspiré par la lecture de Stalky et C° de R. Kipling). Les personnages principaux de ce jeu sont incarnés respectivement par Edi et Pascal avec une telle intensité, une telle continuité, une telle véracité qu'ils garderont toute leur vie et jusqu'à leur mort, les noms de ces deux collégiens anglais issus de leur jeu d'enfants [121].

---

[120] DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. *Op. cit.* p. 19-20
[121] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 7

Voici un jeu inspiré par les lectures effectuées par Agnès Thomsen, au sein duquel les enfants Copeau effectuent une mise en action d'une histoire entendue, et où, si proches de l'idée de Jouvet appréciée par Copeau, la littérature leur offre « des canevas, des résumés, sortes de squelettes de l'action – que l'acteur doit préalablement improviser, animer et habiller par lui-même »[122].

On pourrait nous reprocher de mettre en rapport direct ces « simples jeux » avec certains aspects de la méthode envisagée par Copeau, mais en se rapprochant de ces mêmes jeux nous constatons des éléments qui troublent leur apparente simplicité. Dans ce sens, il faut remarquer que les jeux des enfants Copeau avaient recours à un lexique propre dont le but était de classer certains comportements et d'évaluer aussi bien les phénomènes se déroulant pendant un jeu que la performance des joueurs eux-mêmes. Dans Histoire de nos jeux, Marie-Hélène Dasté enregistre un petit glossaire[123] comptant huit mots qu'ils ont inventés pour mieux comprendre ce qui se passait à l'occasion même des jeux. C'est ainsi que le mot Vimsa[124], sert pour qualifier quelque chose de maniéré ; Kirgallop c'est quelqu'un qui n'a pas peur et qui est tout au contraire de vimsa ; Hum-hum c'est le commentaire sur le réel qui parfois apparaît et met en danger la fiction du jeu[125], et Aku c'est quand la performance d'un joueur et/ou la situation jouée par eux c'est « juste comme la vérité »[126].

> Depuis assez longtemps j'entendais les enfants dans leurs jeux se servir de ce terme : aku (prononcez acou). « Être aku », « tu n'es pas aku ». J'ai l'explication. Aku est l'abréviation du mot danois akurat qui veut dire : tout à fait, complètement. Être aku, dans le jeu, c'est se confondre tout à fait avec le personnage, la chose, l'événement qu'on veut représenter, c'est faire corps avec son jeu, le prendre pour la réalité, en éprouver les sentiments, en mimer les gestes avec continuité sans permettre aux autres, aux parents ni à soi-

---

[122] JOUVET, Louis. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 334
[123] DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté. Op. cit.* p. 14-15
[124] L'originel Vimse en danois veut dire « affecté, manque de naturel ».
[125] Maiène donne l'exemple : « quand on nous dit que nos enfants ne mangent pas vraiment on dit hum-hum ». Dans: DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté. Op. cit.* p. 14
[126] *Ibid.*

> même, la notion d'une feinte provisoire. […] Je suis très frappé par ce terme qu'emploient mes enfants « être akurat ». Je voudrais parler un jour de ce que j'appelle le mimétisme de l'observateur[127].

Voici l'acteur dont Copeau veut accoucher, un acteur qui, dépourvu de son ego et des affectations qui entourent le métier, efface sa personnalité pour se rendre complètement aux exigences du jeu et de son personnage, un acteur qui soit, comme ces enfants, « aku », et qui au lieu de se demander ce qu'il va faire du personnage, s'interroge sur ce que le personnage va faire de lui : « vous dites d'un comédien qu'il entre dans un rôle […] Il me semble que cela n'est pas exact. C'est le personnage qui s'approche du comédien […] et qui peu à peu le remplace dans sa peau »[128], écrit Copeau dans sa préface au Paradoxe de Diderot.

Ce qui marque les enfants Copeau, c'est leur capacité à tout inventer d'après la réalité vécue. Comme nous l'affirme Catherine Dasté[129], ayant changé plusieurs fois de maison et faisant de longs séjours chez des amis de Copeau[130], des situations d'instabilité vécues par ces enfants leur inspirent la création de nouveaux jeux, et leur monde, le *tout rond*, sert aussi pour les protéger des imprévus. Comme pour filtrer le poids du réel, les enfants Copeau donnent un nouveau sens aux éléments difficiles de leur vie à travers leurs jeux[131]. Évidemment, du moins jusqu'à un certain point, ce besoin d'autoprotection a dû compter sur ce sens d'invention présent dans leurs activités ludiques. Mais, sûrement, cette logique dépasse le besoin de surmonter le trauma, car, comme nous pouvons vérifier dans les récits de Maiène, absolument tout était prétexte pour l'invention d'un nouveau jeu. Depuis les lectures d'histoires de Kipling, les rencontres avec d'autres enfants, jusqu'à l'observation d'activités du monde adulte, tout devenait volontiers un jeu, comme dans le cas de *Les Apprentis* :

---

[127] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 557-558
[128] Réflexion d'un comédien sur le « Paradoxe de Diderot », texte de 1928. Dans: Jacques Copeau, *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations* (Paris: Gallimard, 2012), 138.
[129] DASTÉ, Catherine. Dans: DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. *Op. cit.* p. 37
[130] Tels que André Gide et Jean Schlumberger. Voir *Ibid.*
[131] Le jeu « filles d'école », inventé lors de l'entré de Maiène et Edi dans une école conventionnelle est un bon exemple. Voir DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 7

> Quand nous avons été habiter au Limon Monsieur Lambain est venu poser la bibliothèque dans le pavillon de papa, construire un hangard [sic] pour nos jouets et faire plusieurs autres choses. Il y avait trois apprentis que nous trouvions merveilleux ; ils couraient avec de gros coussins sur leurs têtes, ils grimpaient sur le toit du hangard, ils sciaient, ils coupaient, enfin, ils faisaient un tas de choses qui avaient l'air très difficiles et très amusantes. Il y en avait un qui s'appelait Gaston et qui était le héro [sic] des trois. Il clouait le toit du hangar et clignait des yeux quand on le regardait. Dans le jeu naturellement Edi qui a fait Gaston. Monsieur Lambain était moi, et Pascal était un apprenti que nous appelions Michel parce qu'il ressemblait à Michel, mais nous ne savions pas son vrai nom. Pour jouer aux apprentis, on montait sur le toit du hangar, on clouait et Edi clignait des yeux, ou bien on clouait des planches les unes sur les autres[132].

Voilà le mimétisme de l'observateur sur lequel Copeau a souhaité un jour s'exprimer, ce qui apparaîtra après comme une notion fort présente dans la pédagogie de Jacques Lecoq. Voici l'exemple d'un jeu qui a vu le jour dans ce mythique jardin du Limon où en 1913 Copeau a amené sa jeune troupe du Vieux Colombier pour s'entraîner, et où, comme nous rappelle Maiène, les enfants Copeau étaient parfois introduits dans l'action dramatique, ce qui pour elle « était comme une continuité de notre propre jeu, la création de personnages »[133]. La perception de ces enfants sur le travail des adultes comme un prolongement de leurs jeux est tout à fait intéressante, et nous pourrions aussi nous demander l'influence qu'aurait pu avoir sur leurs jeux cette proximité d'hommes et femmes de théâtre, comme leur propre père d'ailleurs. Pour l'instant, ce que nous constatons c'est que les références à l'activité théâtrale de Copeau n'abondent pas dans les deux livres que Maiène a écrits sur sa propre enfance. Dans ces œuvres, prédominent comme fondements de jeu des observations sur le quotidien et des inspirations issues de la littérature. Tout en sachant que ce questionnement est intéressant, nous revenons à notre propos pour attirer l'attention sur ceci : la logique d'invention de jeux des enfants Copeau.

> C'est ainsi que certaines circonstances de notre vie réelle, certaines personnes rencontrées, ou plus longuement

---

[132] DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. *Op. cit.* p. 23

[133] DASTÉ, Marie-Hélène. Dans: HORVATH, Laszlo, Jacques COPEAU, et Christophe ALLWRIGHT. *Entre deux jardins : le Vieux-colombier de Jacques Copeau*. 1993. part. 13'50".

> fréquentées, ayant déclenché notre imagination, étaient immédiatement happées et ajoutées au profit d'un jeu déjà existant ou bien donnaient naissance à un nouveau jeu[134].

La fille de Copeau donne l'exemple d'un personnage, Kate Larsensen, introduit dans le jeu Ned et Bob Black[135] à partir d'observations sur le quotidien :

> Kate Larsensen y figurait (sans être incarnée par quiconque), le personnage d'une gouvernante. Son humeur, excessivement changeante, se traduisait par la configuration de sa signature : était-elle de bonne humeur, elle signait K. Larsensen, mais, aussitôt qu'elle était un tant soit peu contrariée, sa signature changeait : K. Larsensen, à la longueur du L_____ on pouvait mesurer sa mauvaise humeur. […]Elle était sévère d'une voix autoritaire, elle disait sans cesse : « A chuchouchou bai-bai » ce qui signifiait : « Tenez-vous droit ! "Ses manières étaient inspirées par celles que nous avions observées chez Nurse Helen qui sévit pendant des années chez nos amies Monique et Sabine Schlumberger. D'autres traits de son caractère avaient pris naissance dans nos observations sur le vif auprès de Froken Lorenzen, vieille demoiselle, amenée par maman du Danemark pour nous servir de gouvernante[136].

Si pour Copeau la création d'une nouvelle forme théâtrale précède et permet l'avènement d'un nouveau poète de génie, dans un premier moment c'est chez ses enfants qu'il voit l'évidence de la création de formes non pas théâtrales, mais de « formes de jeux », chacune d'elles fondée sur des règles et des rites propres, qui vont fortement l'inspirer quand il s'agit de chercher du côté de la *Commedia dell'arte* par exemple. Ce n'est pas étonnant de retrouver dans son *Cahier sur la Comédie Improvisée*, un passage qui, bien qu'il ne concerne pas ses enfants, a sûrement subi une influence fondamentale de ces jeux passionnément observés par Copeau :

---

[134] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 7
[135] Inspiré par la lecture de *Stalky et C°* de R.Kipling.
[136] DASTE, MH, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. *Op. cit.* p. 7

> Créer une confrérie de comédiens. J'avais bien senti dès l'abord que c'était là le problème. Des hommes vivant ensemble, travaillant ensemble, jouant ensemble. Mais j'avais oublié cet autre terme, auquel je devais fatalement aboutir : créant ensemble, inventant ensemble leurs jeux, tirant d'eux-mêmes et les uns des autres leurs jeux. Le peu que j'ai déjà réalisé me conduisait là[137].

Le projet contenu dans ce passage, enregistré en 28/01/1916[138] au Limon, s'accomplira dix ans après, lors de la retraite de Copeau et de ses acteurs de Paris pour la Bourgogne et le surgissement de la troupe des Copiaus[139]. Mais ce n'est pas un projet oublié dans un tiroir obsolète, et en fait nous verrons que cette dynamique d'invention de jeux, proche de celle que Copeau avait d'abord reconnue chez ses propres enfants, réapparaîtra lorsque Copeau travaille avec d'autres enfants, avec ses acteurs à Cedar-Court (États-Unis) et surtout au sein de l'École du Vieux Colombier. En somme, toutes ces expériences sont en grande partie débitrices de ce noyau fondamental qu'ont été les jeux des enfants Copeau. Écartés de l'éducation formelle, c'est surtout à travers leurs jeux que ces enfants élaborent la réalité et comprennent le cosmos. Cette importance donnée aux jeux dans la formation non pas de l'acteur, mais de l'être humain, Copeau la retrouvera lorsqu'il s'agit de récupérer l'être humain chez l'acteur.

---

[137] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 323

[138] Non pas par hasard, mais au moment où Copeau et Bing sont impliqués dans un travail auprès d'un groupe d'enfants au Club de Gymnastique de la Rue Vaugirard à Paris. Nous traiterons de ce travail dans ce chapitre, partie 2.3.

[139] Dans le chapitre 3, nous reviendrons sur la liaison entre les jeux des enfants Copeau et le projet de leur père autour de la création de la Nouvelle Comédie Improvisée.

2.2 Deuxième Laboratoire : Jaques-Dalcroze et son travail auprès des enfants

Figure 8 : Jaques-Dalcroze travaille avec des enfants, vers 1950.

« Si l'on désire rendre un enfant musicien, il faut lui faire entendre de la musique, puis introduire la sonorité au plus profond de son être pensant et agissant, au moyen de tout ce qui peut faire naître dans son organisme la sensation auditive »[140]

Émile Jaques-Dalcroze

C'est à travers des cours de Gymnastique Rythmique données dans le Club de Gymnastique du 52 rue Vaugirard, dans le 6e arrondissement parisien, que Copeau connaît la méthode de Jaques-Dalcroze. Pendant l'hiver de 1913-1914, certains de ses acteurs ainsi que sa fille aînée Marie-Hélène étaient allés suivre quelques cours et lui faisaient part des bénéfices de l'entraînement rythmique sur leurs corps. Copeau s'intéresse à ce travail et lit, lors d'une retraite au Limon pendant l'été de 1915, The Eurythmics of Jaques Dalcroze, « Cette lecture

[140] JAQUES-DALCROZE, Emile, cité par BACHMANN, Marie-Laure. Dans BACHMANN, Marie-Laure. « Emile Jaques-Dalcroze et son héritage ». Bienne : [s.n.], 6 et 7 décembre l996. p. 7. En ligne : http://www.dalcroze.ch/content/files/troisconferences_bachmann.pdf [consulté le 10 juin 2017].

fut pour moi une véritable révélation »[141], écrit-il quelques années plus tard. Cette révélation réside dans le fait que Jaques-Dalcroze met des mots sur ce qui jusqu'alors était intuitif chez Copeau. Ce dernier prendra donc des notes sur les préceptes dalcroziens qui portent sur des notions telles que celles de l'expérience avant l'élaboration, de l'apprentissage du maître à partir de ce que l'élève lui montre, de l'importance du rythme intériorisé par le corps de l'apprenti, etc. En lisant les enregistrements de Jaques-Dalcroze sur la Rythmique, Copeau aperçoit dans les principes du maître autrichien toute une philosophie de travail qui l'aiderait dans son projet de renouvellement du théâtre, spécialement, de l'acteur.

Mais si Copeau veut renouveler l'acteur en mettant fin au cabotinage, à son manque de discipline et de respect de son art, c'est peut-être pour des raisons plus nobles qu'Émile Jaques-Dalcroze veut lui aussi, de son côté, établir de nouvelles bases de formation pour le musicien. Comme nous fait remarquer Marie-Laure Bachmann [142], dans sa conception organique de la musique, Jaques-Dalcroze refuse la pensée selon laquelle la musique serait un assemblage de sons et de durées, pour soutenir l'idée d'une musique produit de mouvements intérieurs et extérieurs de l'être mettant en jeu sa respiration, sa sensorialité, ses muscles, des commandes nerveuses actionnées par le cerveau, bref, l'intégralité de son organisme. C'est au sein du Conservatoire de Genève, où il a eu affaire à des élèves musiciens déjà bien avancés dans leur éducation musicale, que Jaques-Dalcroze se rend compte de l'absence de rapport corporel et sensoriel des élèves avec la musique ; pour lui l'enseignement musical était condamné à une approche excessivement mentale ou bien mécanique.

> Il [143] était frappé par le fait que trop d'élèves n'aimaient pas, ne comprenaient pas ou ne ressentaient pas suffisamment la musique qu'ils devaient lire, écrire, chanter ou réaliser à l'instrument. Pour certains, elle n'était qu'un jeu intellectuel (l'application de règles) ; pour d'autres elle ne concernait que la performance motrice (la virtuosité instrumentale). Trop peu l'écoutaient vraiment, trop peu vibraient en l'écoutant,

---

[141] COPEAU, Jacques. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » (Bibliothèque nationale de France, Direction des collections, Département des arts du spectacle, s. d.), part. Boîte 1, Dossier 8, texte intégral du Journal de Jacques Copeau sur l'École.

[142] BACHMANN, Marie-Laure. « La Rythmique de Jaques-Dalcroze: son application à des enfants d'âge préscolaire (et scolaire). » Athènes : [s.n.], 1996. En ligne : http://www.dalcroze.ch/content/files/troisconferences_bachmann.pdf [consulté le 10 juin 2017].

[143] La chercheuse se réfère à Jaques-Dalcroze.

> trop peu étaient habités intérieurement par elle, trop peu parvenaient à en faire un moyen d'expression personnelle. Cette constatation l'amena à penser qu'il faudrait s'attacher à développer dès l'enfance ces qualités si nécessaires au musicien, avant même que l'enfant ne commence l'étude d'un instrument, à un âge où les habitudes n'ont pas eu le temps de se figer, de s'ancrer irrémédiablement.[144]

C'est ainsi que, de même que pour Copeau, l'enfant prend une place spéciale dans le travail de l'eurythmique dalcrozienne, et tout comme le metteur en scène français dans ce qui concerne l'acteur, Jaques-Dalcroze veut former le musicien depuis son enfance. En ce sens, l'un des premiers « terrains » sur lesquels Jaques-Dalcroze va essayer ses pratiques et en dégager ses principes c'est justement l'enfance, cela à travers des cours qu'il organise périodiquement pour des enfants pendant toute sa trajectoire de pédagogue. En complète harmonie avec l'éducation moderne, celle-ci largement influencée par les écrits de Rousseau sur l'éducation de l'enfant, Jaques-Dalcroze souligne l'importance du corps dans le développement de l'être, avance que le maître sera enseigné par l'élève et son rôle sera de révéler à l'apprenti ce qu'il lui a enseigné, met en cause la tradition éducationnelle selon laquelle la connaissance se trouve en dehors de l'humain et à partir de laquelle se creuse un écart entre le savoir et l'expérience :

> On ne pense pas à initier des enfants dans l'art de s'exprimer avant qu'ils n'aient quelque chose à dire… Tous les éducateurs modernes sont d'accord en ceci que la première démarche dans l'éducation de l'enfant devra être de lui enseigner à se connaître lui-même, de l'accoutumer à la vie et d'éveiller en lui des sensations, avant de lui donner le pouvoir de les décrire[145].

Ce passage du livre The Eurythmics of Jaques Dalcroze, parmi d'autres, Copeau le recopie dans son cahier intitulé L'École du Vieux Colombier, où il enregistre toutes les idées qui composent le projet de son école homonyme. Il y a là quelque chose qui fait écho aux

---

[144] BACHMANN, Marie-Laure. « La Rythmique de Jaques-Dalcroze: son application à des enfants d'âge préscolaire (et scolaire). » *Op. cit.* p. 2

[145] JACQUES-DALCROZE, Émile, traduit et transcrit par Jacques Copeau dans son Cahier sur l'École du Vieux Colombier. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 76

préoccupations de Copeau, un besoin d'une espèce de retour au primitif dont l'enfant est le représentant le plus proche et le modèle sur lequel il serait possible de rebâtir le rapport entre l'homme et le savoir, entre l'artiste et son art[146]. L'éducation musicale chez Jaques-Dalcroze n'a pas pour but de produire des pianistes, des violonistes, mais des êtres humains musicalement développés, remarque Copeau[147]. Cela lui suggère un parallèle avec l'éducation théâtrale du comédien qui pour lui, à cette époque, « est un spécialiste qui, plus il est développé, plus il s'écarte du véritable culte de son art »[148]. Enthousiaste des principes découverts par Jaques-Dalcroze et intéressé par les apports que la méthode du pédagogue autrichien pourrait apporter à la formation de l'acteur, Copeau se rend à Genève et accompagne quelques-uns de ces cours, parmi lesquels ceux avec des enfants, sur lequel il enregistre :

> Deuxième séance de Rythmique. Cours des enfants du premier âge. Ils n'ont eu encore que quelques leçons. Les résultats sont déjà remarquables. […] Les ensembles. Faire se mouvoir dans de grands espaces des êtres spontanés. Les plus grandes, les plus générales significations du mouvement. […] Une invention, un jaillissement perpétuels. Rien d'arrêté, de cristallisé. Tout le temps l'expérience et la découverte. Il demande à ses élèves de l'instruire à lui-même. Il les interroge, les consulte. […] Il en résulte une union, une aisance, une unanimité, un manque d'affectation et un sot amour-propre, et dans l'ensemble une joie qui frappent d'abord. Il sait vivre avec eux. Ce lien qui existe entre mes comédiens et moi, ce quelque chose d'indéfinissable et de réel sur quoi j'ai commencé de bâtir, je le retrouve entre Dalcroze et ses élèves. […] Dalcroze fait jouer ses enfants. Ils agissent les péripéties essentielles du conte de Blanche-Neige, tandis qu'ils racontent l'histoire à la fois avec des mots et avec des rythmes sur le piano[149].

---

[146] Nous pouvons aussi nous apercevoir du rapport intime de certaines idées avec des exercices pratiques des années après à l'École du Vieux Colombier. « Eveiller en lui des sensations, avant de lui donner le pouvoir de les décrire » c'est, d'une certaine façon, le principe et le but du travail du Masque Neutre que Jacques Lecoq a systématisé mais qui a effectivement vu le jour à L'école du Vieux Colombier.
[147] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 76
[148] *Ibid.*
[149] *Ibid.* p. 82-83

Jaques-Dalcroze apparaît pour Copeau comme ce maître exemplaire qui au lieu d'enseigner telle ou telle technique, fait que l'élève lui-même tire son instruction de son action dont le pédagogue est un observateur aigu, quelqu'un qui fait que, à l'exemple de Rousseau et de son Émile, l'élève puisse non pas acquérir un savoir, mais le découvrir[150]. Mais cet enchantement de Copeau n'exclut pas la critique de ces mêmes méthodes lorsque dans la continuité de ses observations d'autres phénomènes apparaissent. Copeau est en train de se questionner sur les bénéfices que la rythmique pourrait apporter aux acteurs, mais il reconnaît aussi quelques-unes de ses limites. Malgré le fait de voir des qualités telles que l'esprit de découverte, l'importance de l'improvisation et la justesse de l'observation et des retours donnés par Jaques-Dalcroze, Copeau s'aperçoit aussi que ce travail peut amener à des automatismes et à des exagérations expressives. C'est ainsi qu'il enregistre dans son cahier un exercice conduit par Jaques-Dalcroze au sein duquel il identifie une scission dans le rapport du corps avec la voix.

> Défaut général des élèves : ils mettent trop de sentiments dans les mouvements qu'ils exécutent. Ils ont besoin de faire appel à une idée qui commande leur attitude, au lieu de réaliser librement, spontanément, dans le temps et l'espace, l'union de leur corps avec la musique. Voilà le grand danger : l'introduction de la littérature et, avec elle, du pédantisme esthétique. Sans que je l'aie cherché, un exercice épisodique pose cette question, qui m'intéresse entre toutes. Une élève récite quelques vers, puis elle les répète en les accompagnant de mouvements qui visent à les interpréter. L'affectation se voit aussitôt, jusqu'au ridicule. Je le dis à Dalcroze. Je ne crois pas que rien d'intéressant, d'instructif puisse sortir de tels exercices. Mais le renversement de cet exercice peut poser, pour moi, la grande question. D'ailleurs dans certains exercices d'innervation – contraction et détente – imaginés par Dalcroze, certains paroxysmes de mouvements s'accompagnent, non pas même encore d'une syllabe chantée, mais d'une exclamation. Et là, l'exercice paraît naturel, nécessaire. Il est beau. Il produit l'émotion. Cela me touche. Car j'imaginais chercher dans cette voie : le son de la voix humaine intervenant au point extrême de l'expression par le mouvement et en accord profond avec lui. (C'est encore avec les enfants qu'il faut expérimenter, avec le cri des enfants dans ses jeux.) Est-ce là le point où ma méthode viendra s'insérer dans la méthode de Dalcroze ? Je ne le sais

[150] Notes personnelles. KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ».

> pas encore. Mais j'ai dès maintenant la conviction que ce point de rencontre existe, qu'il est fatal[151].

Pour Copeau, le risque de la mécanisation entoure toujours le travail de l'acteur. Trouver le geste qui correspond à la parole, c'est partir du langage, toujours lié à la raison, pour arriver au corps. Il a déjà l'intuition que le chemin à parcourir est dans le sens opposé. Encore une fois, l'enfant apparaît ici comme modèle de naturel et comme dispositif sur lequel Copeau veut essayer d'entreprendre cette recherche d'une liaison organique entre la parole et le mouvement. Pour lui, c'est le corps dans un état donné qui doit appeler la voix, tout comme les enfants le font quand, excités dans leurs jeux, ils crient les uns avec les autres, la parole émergeant d'un besoin spontané d'amusement. Plus tard, Copeau cheminera vers la suppression de la parole aux acteurs, pour qu'ils retrouvent les moteurs intérieurs du texte, le silence peuplé de sensations et images avant les mots. Mais l'expérience chez Jaques-Dalcroze lui donne des balises pour élaborer, soit par adhésion soit par opposition, sa propre direction pédagogique et les bases de ce qu'il voulait appeler « sa méthode ». Et c'est quand Copeau revient de son voyage à Genève, où il avoue avoir « appris et appris »[152], qu'il aura l'opportunité d'appliquer à un groupe d'enfants certaines de ses intuitions sur la formation de l'acteur. Le travail de Jaques-Dalcroze auprès d'enfants donne l'élan nécessaire pour que Copeau fasse lui-même son expérience, la rythmique dalcrozienne y figurera comme une des branches exploitées.

---

[151] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 83-84
[152] *Ibid.* p. 85

2.3 Troisième Laboratoire : Le Club de Gymnastique – un groupe d'enfants ou l'embryon de l'école du Vieux Colombier

« Néanmoins cet entraînement préliminaire devait porter de bons fruits. Entraînement qui, au bout de la saison 1913-1914, pouvait être considéré comme ayant atteint un maximum de rendement. Je dis : entraînement. Non pas : éducation. Mon expérience me mettait, à cette époque, sur la voie de certains principes d'éducation. Mais le seul résultat véritablement acquis c'était un lien créé entre ma jeune troupe et moi, la confiance qu'ils m'accordaient désormais, la vertu éducative dans le sens plus large, de leur travail, de leur vie en commun, sous la direction, sous l'influence d'une personnalité unique qui, sans compter, se dépensait à leur profit. J'ai senti, dès lors, qu'il y avait là un principe réel, vivant, capable d'engendrer quelque chose de grand et durable. J'avais réengagé toute ma troupe pour trois ans, et l'avais augmenté de quelques unités ; je pensais consacrer l'été à étudier les moyens de constituer l'école, quand la guerre éclata. »[153]

Jacques Copeau

Pour Jacques Copeau, l'idée de théâtre est toujours reliée à celle d'une école. L'entraînement qu'il avait mené avec ses acteurs au Limon, au cours de l'été 1913, renforce encore plus cette conviction, et il aurait voulu continuer à travailler avec eux dans la recherche d'une rénovation technique et éthique de l'acteur, à partir d'un creusement plus radical dans son projet d'école. L'éclatement de la guerre en 1914 l'empêche d'accomplir la tâche en termes pratiques juste après la première saison de sa troupe. Cependant, ses idées autour de l'école continueront à se développer, et si Copeau n'a pas pu former ses propres acteurs en ce moment, nous pourrions dire qu'il profite de cet intervalle pour se former lui-même ; c'est dans ce sens qu'il partira à la rencontre de Craig, Appia et Jaques-Dalcroze en 1915. Le besoin d'une école se fait ressentir d'autant plus fort chez Copeau après avoir vu Jaques-Dalcroze travailler en Suisse, « Je vous écrirai quelque jour à propos de "l'École", qui est le premier et le plus important de mes soucis présents »[154], écrit-il à Craig le 6 décembre 1915.

---

[153] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 254-255
[154] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier. Op. cit.* p. 92

Quand il laisse Genève pour regagner Paris, Copeau accepte l'invitation pour une expérience au sein d'un espace qui diffusait les méthodes Jaques-Dalcroze au public parisien, le Club de Gymnastique Rythmique, au 52 rue de Vaugirard, 6e arrondissement de la capitale. La proposition : être à la tête de cours pour des enfants qui « à titre de recréation », c'était l'excuse, mélangeraient gymnastique rythmique et théâtre. Ce n'est pas encore son école, mais, comme il avoue à Jacques Rivière dans une lettre, son embryon[155]. Au cœur de l'embryon de l'École du Vieux Colombier se trouve alors un groupe d'enfants.

Cahier de Jacques Copeau. Première démarche.

Lundi 1er novembre 1915 :

> À plusieurs reprises déjà, j'avais eu des pourparlers pour créer au Club de Gymnastique Rythmique, 52, rue de Vaugirard, un groupement d'enfants qui fût la première ébauche d'une école pour le théâtre. La grande difficulté a toujours été le recrutement même des enfants. Le lundi, 1er Novembre, à 2 heures, Paulet Thévenaz m'introduit chez une de ses amies, Mme de Manziarly […], femme de quarante ans, russe, intéressée dans beaucoup d'œuvres d'assistance, et passionnée pour la cause de l'enfant. Mme de Manziarly conseille, pour faciliter le recrutement, de ne point faire mention de nos véritables desseins, et d'ouvrir simplement, rue de Vaugirard, tous les jeudis pour commencer, une sorte de patronage où il serait question de récréer les enfants. Moyennant ce léger subterfuge, elle se charge de nous amener une douzaine de sujets. Par la suite, il sera possible de parler aux mamans des aptitudes de leurs petits, par-là de les intéresser, et d'en décider quelques-unes[156].

[155] Lettre de Copeau à Jacques Rivière datée du 20 février 1916. Dans: *Ibid.* p. 123
[156] *Ibid.* p. 93

Selon Copeau, il accepte l'invitation pour ce travail « afin que quelque chose existe »[157], dans une référence à l'impossibilité d'engager ces enfants directement dans un programme de professionnalisation aussi bien qu'à celle de travailler avec sa propre compagnie pendant la guerre. Mais si d'un côté cette expérience vient combler certain vide provoqué par le conflit entre les puissances européennes, de l'autre elle vient rendre possible pour Copeau un essai sur un terrain qui lui est cher, le jeu de l'enfant. Comme nous l'avons déjà signalé[158], Copeau s'intéresse depuis déjà longtemps aux enfants. Or, il vient de revenir de Suisse où il a vu Jaques-Dalcroze travailler avec ses enfants et l'on peut imaginer que cela a rendu concret ce qui jusqu'à lors n'était qu'un projet. Disposant de l'exemple du maître suisse et curieux des contributions de sa méthode à la formation de l'acteur, c'est avec ces repères que Copeau décide d'entreprendre ce travail avec les enfants. L'expérience a comme principal but la recherche d'un lien possible entre l'action rythmique dalcrozienne et les jeux des enfants, car, pour Copeau, c'est peut-être là que se trouve une nouvelle méthode d'éducation du comédien, sa méthode de travail. Autrement dit, ce travail mené au Club de Gymnastique constitue le champ expérimental où il peut essayer certains des jeux qu'il apprécie chez les enfants, dont il veut récupérer certains éléments chez le comédien. Il met ces éléments en parallèle avec la recherche autour de la gymnastique rythmique, qu'il considère comme une discipline corporelle fondamentale pour que l'acteur développe un sens du rythme et de « musique intérieure »[159].

Le travail se déroule entre novembre 1915 et avril 1916. Les cours ont une régularité hebdomadaire et comptent sur un programme dont la séquence préalablement définie est : 1. Gymnastique technique, donnée par Paulet Thévenaz ; 2. Solfège, par Lily de Lanux ; 3. Gymnastique Rythmique, par Paulet Thévenas ; 4. Jeux, dans un premier moment à la charge de Mme Thévenaz et ensuite confiés à Jacques Copeau et Suzanne Bing. Le groupe, qui débute avec 8 participants et arrive à en compter 28, inclut des enfants entre 6 et 14 ans. Jeanne de Lanux et Suzanne Bing sont assistantes dans tous les travaux. Bing sera, déjà à ce moment-là, la pièce clé de cette entreprise. Tandis que Copeau vient toutes les deux semaines observer et conduire des exercices, Bing prend en charge non seulement les cours de jeux à partir de la troisième séance, mais assume aussi le rôle de scribe, et prend des notes

---

[157] *Ibid.*
[158] Voir les parties « Copeau s'appuie sur l'enfance » et « Le tout rond ».
[159] Pour être plus exact, Copeau parle d'une « Intériorisation de la musique aux organes ». Voir Copeau, *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*, 166.

sur tous les travaux menés aussi bien quand Copeau est absent que quand c'est lui-même qui donne les cours – « Grâce à Suzanne je vais pouvoir me voir travailler »[160], écrit Copeau dans son Journal sur l'École du Vieux Colombier. De plus, juste après la deuxième séance, Copeau enregistre dans ce même journal des critiques à P. Thévenaz et à Lily Lanux, qu'il trouve avoir une « bonne volonté »,[161] mais être trop « mous »[162], et en ajoute témoignant de sa complicité avec sa collaboratrice : « Il n'y a que Suzanne Bing qui comprenne ce que je veux faire, et qui se donne à moi de toutes ses forces »[163].

Cette recherche de Copeau et Bing concerne plusieurs propositions qui vont des jeux d'adresse aux mimes de fables. Un plan de cours enregistré sur le cahier de Copeau donne bien l'idée du déroulement des activités dont lui et Bing avaient la charge :

> Aujourd'hui pour la première fois, je les prends. Tout change. Le contact allume en eux quelque chose qu'on n'avait pas encore vu. Ils se sentent emportés, exaltés. Je ne les laisse pas toucher terre.
>
> 1° Exercices Militaires. Alignement et marche.
>
> 2° Jeu de balle. Lancer la balle en l'air et la rattraper sans bouger de place, le corps droit, les talons réunis. Lancer la balle en cercle, de l'un à l'autre, de plus en plus vite. En ligne : le maître lance la balle, sans prévenir, en essayant de tromper la vigilance de chacun, à l'un ou à l'autre qui doit la rattraper et s'en dessaisir aussitôt (attention, facultés en éveil, promptitude de décision, adresse de main et d'œil).
>
> Tout cela très rapide.

---

[160] COPEAU, Jacques. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 1, Dossier 8, page 15, Texte intégral du journal de Jacques Copeau sur l'école.
[161] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 95
[162] *Ibid.* p. 96
[163] *Ibid.*

3° Groupements et dégroupements rapides.

4° S'asseoir tous ensemble au claquement des mains.

Se relever id.

Sauter id.

Sauter deux fois, trois fois. Frapper des mains, du pied ensemble.

Id. en émettant un son.

5° Le chat et le vieux rat. Je leur lis la fable de La Fontaine, la leur explique, la leur fais mimer grosso modo. »[164]

La remarquable dualité de la personnalité de Copeau apparaît dans les notes qu'il enregistre sur ce jour de travail. Son côté dominateur se révèle quand il s'agit de définir le but de ce travail : « des instruments parfaitement souples et nuancés. […] qui répondent à la pensée du chef et du maître »[165]. Pour y arriver, l'exigence d'une discipline stricte par rapport aux horaires est une condition sine qua non pour Copeau. Cette exigence de discipline se répand aussi à certaines activités pédagogiques proposées par Copeau, notamment les « exercices militaires ». Comme le remarque Guy Freixe « Le modèle militaire – on est en guerre, ne l'oublions pas – est omniprésent, dans la discipline comme dans les exercices de gymnastique qu'il leur fait faire. »[166]. Mais si cette image nous semble assez rigide, elle est contrebalancée par celle d'un Copeau qui a le sens de l'amusement et le rôle de facilitateur

---

[164] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. Paris : Gallimard, 1999, p. 99.
[165] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 98
[166] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 27

du pédagogue, les deux sont nécessaires pour que l'enfant puisse entrer à fond dans un état ludique capable de l'emporter dans ces jeux : « Il faut qu'à l'instant où commencent les exercices l'enfant se sente saisi et soulevé de terre par une main irrésistible, dans laquelle on peut avoir toute confiance, et qui ne relâchera pas son étreinte avant la fin du jeu. »[167].

Parmi les travaux développés avec ce groupe d'enfants, c'est peut-être celui du mime de fables de La Fontaine qui a généré le plus grand nombre de déploiements chez Copeau. Ce travail sera repris ultérieurement au sein de la compagnie du Vieux Colombier dans ses séances d'entraînement en Amérique, dans les recherches sur l'improvisation à l'École du Vieux Colombier et dans les séances de travail des Copiaus, en Bourgogne, dix ans après. Dans un texte de Marie-Hélène Dasté sur son père, la comédienne rappelle les longues soirées que les enfants Copeau passaient autour de celui-ci pour écouter des fables de La Fontaine, chacun des enfants ayant le droit de choisir celle qu'il voulait le plus entendre[168]. Mais c'est probablement inspiré par les exercices de Jaques-Dalcroze autour de contes comme Blanche-Neige, travail qui consistait à raconter verbalement le conte puis faire improviser des mouvements aux enfants, que Copeau décide de chercher le drame et la corporéité qui pourraient se dégager de la fiction. Cela a été un des principaux chemins empruntés dans la recherche autour du mime plus tard à l'École du Vieux Colombier. Voici noté par Suzanne Bing la toute première proposition à partir de laquelle ce travail a été développé :

> Le chat et le vieux rat » La lecture les a amusés beaucoup, ils comprenaient bien les mots que vous leurs expliquiez, et ils ont eu tous un mouvement de plaisir quand vous avez dit : « on va essayer de faire ça. D'abord, comment marche un chat ? » Ils ont tout simplement marché à quatre pattes, pas bien. « Et comment marche un chien ? » Alors, ils comprennent la différence, ils ont timidement fait marcher le chien un peu plus fort. « Et maintenant comment marche un chat ? » Ils avaient compris et quelques-uns ont réussi une marche silencieuse et allongée. « Pourquoi ? » Celui qui a le mieux fait, répond : « pour ne pas faire de bruit. – Oui, pour que les souris n'entendent pas. » Avec ces quelques mots, ils étaient déjà dans le drame de la fable, et Étiennette toute seule a fait un chat presque réussi. Elle a bien répondu qu'il s'arrête s'il entend du bruit, mais elle s'arrêtait sans avoir pensé à

[167] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 98-99
[168] DASTE, Marie-Hélène. « « Mon père Jacques Copeau» », *Europe Revue Mensuelle*. 1962 nº 396-397. p. 53.

> entendre ; elle saisit mieux quand vous le lui représentez s'arrêtant net dans la position où il était, en tendant, en allongeant son oreille. – Maintenant on fait la fable. Le grand Jean est le chat, tous les autres des souris. On suit les péripéties de la fable : se retirent en leurs tanières. « Où sont vos tanières ? » Tous choisissent la petite salle derrière les piliers et un garçon se glisse derrière le rideau. Entre le chat ; vous lui faites souvenir qu'il est l'Attila, et en même temps qu'on ne doit pas l'entendre. Les souris se font dire plusieurs fois de se mieux cacher. On porte un banc au milieu de la salle sur lequel puisse se tenir le chat pour sembler s'être suspendu. Il y grimpe, mal d'abord. – Il recommence, en bondissant de quatre pattes à la fois et sans bruit. Il reste ainsi jusqu'à ce que vous le permettiez de se reposer, suspendu comme vous le lui avez indiqué, par une patte, tout le reste du corps, et la tête, pendant comme une loque. Les souris : mettent les nez à l'air, montrent un peu la tête ; puis rentrent dans leurs nids à rats, – avec la précipitation, la panique que votre ton leur communique. Puis viennent en trottinant se grouper en demi-cercle devant le chat ; celui-ci d'un seul bond est au milieu d'elles qui se sauvent, il en poursuit une, on s'arrête là. On les sentait tous dans leur personnage[169].

Le récit de Bing concentre une série de principes approfondis ensuite dans la démarche de Copeau. Tout d'abord, nous remarquons que, en dépit de l'influence de Jaques-Dalcroze sur la proposition de Copeau, ce dernier commence à établir quelques différences qui délimiteront son identité pédagogique. Dans certains exercices que Copeau observe à l'Institut Jaques-Dalcroze, le maître rythmicien cherche a posteriori les mouvements qui correspondraient aux mots dits, dans un rapport plutôt formel, descriptif, restant quelquefois sur le plan de la narration illustrée par des mouvements, ce qui pour Copeau est un « grand danger : l'introduction de la littérature et, avec elle, du pédantisme esthétique »[170]. Dans une autre direction, Copeau jette ces enfants sur le plan du drame, de la composition physique de personnages, de l'épreuve de leurs conflits, dans d'autres mots, sur le plan de l'action. Même s'il leur lit la fable, pour que les enfants sachent ce qu'ils vont jouer, nous remarquons aussi dans l'exercice l'absence d'approche littéraire. Dans la conduite faite par Copeau, il n'est pas question de se rappeler de mots auparavant lus, il n'y a pas d'interrogations concernant le sens ou la morale véhiculés par la fable de La Fontaine. Ce qui importe de la fable, c'est la théâtralité qui en découle, à travers une entrée « dans le drame », la

---

[169] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 99-100
[170] *Ibid.* p. 83

transformation de l'espace réel en espace imaginaire – « Où sont vos tanières ? » – et la crédulité dans la vie du personnage – « On les sentait tous dans leur personnage ».

Toutefois, selon l'exemple de Jaques-Dalcroze, nous pouvons observer dans la démarche de Copeau un dialogue avec les courants pédagogiques innovateurs de l'époque, où le professeur construit le savoir d'après la connaissance empirique des élèves, de façon à ne pas leur apprendre un contenu, mais leur faire découvrir un savoir. Ainsi, la prise de conscience d'une faute – « simplement ils ont tous marché à quatre pattes » – se fait à partir d'un déclic généré par une référence propre aux élèves – « Et comment marche un chien ? » ; et, au lieu de l'emploi d'explications théoriques, la quête de justesse relève d'une invitation à l'action : « et maintenant comment marche un chat ? ».

Tout cela, comme signalé par Suzanne Bing, se passe dans une atmosphère de plaisir du jeu ressenti par les enfants lorsqu'ils acceptent le défi de dramatiser la fable. Nous observons que Copeau et Bing, ces artistes qui avaient déjà réalisé un certain nombre de spectacles, sont en fait à la recherche de l'essence même du jeu, du drame incarné, de l'instinct dramatique responsable par la transmutation du moi en autre. Mais l'exercice décrit dans la longue citation précédente est aussi le premier pas vers un nouveau terrain d'exploration que Copeau vient de pressentir comme important pour l'acteur, le terrain de l'observation et de l'imitation des animaux. Encore une fois, c'est par opposition à quelque chose qu'il avait constaté chez Jaques-Dalcroze, que Copeau veut, de son côté, entreprendre cette recherche :

> J'ai déjà remarqué, notamment chez Dalcroze, que l'élève, dès l'instant où on fait appel chez lui à un sentiment (fatigue, joie, tristesse, etc.) pour provoquer un mouvement, déterminer une mimique, aussitôt, et peut-être inconsciemment, par besoin, il laisse prédominer dans son action l'élément intellectuel, le jeu de physionomie. C'est la porte ouverte à la littérature et au cabotinage. Je crois que pour les exercices les plus simples, c'est de l'observation des animaux qu'il faudra nous inspirer. (…) Faire observer par l'élève les animaux dans la nature, puis dans l'art. Lui faire

> dessiner, découper des silhouettes d'animaux, inventer des accessoires (…) [171].

Et encore :

> Et plus tard cette mime de l'abservation *[sic]* et l'expérience de nos exercices seront d'un grand secours à l'artiste pour la représentation plus ou moins forcée et caricaturée des personnages de la comédie[172].

À partir de ces observations sur le travail de Jaques-Dalcroze, Copeau se rend compte qu'un travail direct sur l'expression physique de sentiments ne déclenche le plus souvent rien d'autre que des clichés mentaux illustrés par des mouvements. Dire aux enfants de jouer la joie ou la haine, par exemple, les amènerait à des exagérations d'ordre physionomique pour le maître français. Même si Copeau voit dans l'imitation des animaux un potentiel pour la construction des personnages caricaturaux de sa nouvelle comédie improvisée, jouer les animaux c'est avant tout faire un détour créatif pour que l'acteur arrive ensuite à des émotions, ou bien à des états, ceux-ci moins rationnels et non psychologiques, plus instinctifs et organiques. L'intuition de Copeau concernant l'imitation des animaux trouve un écho dans la pratique de plusieurs maîtres du théâtre du XXe siècle, même Stanislavski fait des expériences en ce domaine[173].

En ce qui concerne les pédagogues directement influencés par Copeau, cette démarche sera reprise par Jacques Lecoq et Philippe Gaulier et incluse dans le programme pédagogique de leurs écoles, et ce, jusqu'à aujourd'hui. Le parcours qui passe par l'observation, l'imitation et l'humanisation de l'animal est aujourd'hui largement connu dans les multiples écoles qui appartiennent à cette lignée dont l'origine remonte à Copeau. Peu savent que ce travail est

---

[171] *Ibid.* p. 101
[172] COPEAU, Jacques. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 1, Dossier 8, page 16, Texte intégral du journal de Jacques Copeau sur l'école.
[173] Voir l'exemple de l'exercice des deux scorpions donné par Bogdan Korzeniewski. Dans : BARBA, Eugenio. *Le canoë de papier*. *Op. cit.* p. 92

issu de l'exploration que Copeau a faite auprès des enfants du Club de Gymnastique entre 1915 et 1916.

> Le chat et le vieux rat. […] vous revenez avec plus de détails, et, individuellement, sur la démarche des bêtes, et leur montrez des images, des souris, la façon dont elles agitent leur tête. Vous réglez avec précision les mouvements correspondant au texte, les partageant en groupes égaux de souris cachés l'un en face de l'autre. […] Puis vous leur montrez qu'aussi parfaitement qu'on imite des bêtes, on n'arrivera jamais à faire croire qu'on est une, même en allant à quatre pattes, alors qu'on va faire la même chose, mais sur ses pieds. Il faut maintenant donner l'impression d'un chat, de sa démarche allongée, de sa promenade autour de la salle à manger, d'un bruit qu'il entend, les mains ramassées comme des pattes de devant, prêtes à bondir, du piège qu'il prépare aux souris, pendu au milieu de la salle. […][174].

Mais alors, quelle est la part des enfants dans ce type d'expérience ? Pourquoi est-ce que Copeau expérimente ces exercices tout d'abord avec des enfants et non pas avec des adultes ? Ces questions se prêtent aux spéculations les plus diverses. Pourtant, quelques notes prises par Copeau sur un travail mené avec des adultes, en parallèle à celui avec les enfants, témoignent du type de questions soulevées, qui, paradoxalement, semblent être plus primaires en comparaison avec le travail entrepris auprès des enfants :

> Le travail s'en ressent. Il est un peu désordonné. […] Je paye surtout de ma personne, cherchant à prendre contact, à créer une atmosphère où se fondent les défiances individuelles. […] Conversations. Exercices tendant à les forcer de faire abstraction de tous leurs moyens de comédiens, d'aborder un texte avec humilité […]. C'est ce qu'il y a de plus difficile. Les empêcher de réaliser d'emblée, de chercher à m'épater. Épeler modestement, puisqu'on a le temps. Table rase de procédés tout faits, à portée de la main, qu'on sort de son sac à malices[175].

---

[174] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 104
[175] *Ibid.* p. 116

Ce travail mené « d'une façon presque élémentaire »[176], dira plus tard Copeau, révèle aussi la culture théâtrale à laquelle il fait face. Il se peut que ces acteurs du début du XXe, trop accoutumés aux effets extérieurs contre lesquels Copeau se bat invariablement, ne sauraient pas, sans quelques résistances, se donner à fond au type d'expériences effectuées par Copeau et Bing avec les enfants. Comme nous le rappelle Claude Sicard, « l'exigence d'une discipline physique totale, s'imprégner du personnage, de l'être, de la chose, de l'animal… On voit aujourd'hui se faire, mais à l'époque cela ne se faisait pas du tout »[177]. En outre, il faut considérer qu'en 1915, Copeau et Bing sont deux pédagogues débutants, ils n'ont pas encore d'expertise pédagogique ni la maîtrise de leurs méthodes, ils cherchent.

En revanche, plusieurs témoignages de Copeau et Bing sur le travail avec les enfants corroborent la disponibilité et l'enthousiasme avec lesquels ces derniers reçoivent leurs propositions, tout à fait innovatrices dans le champ du théâtre. Cependant, les raisons pour lesquelles Copeau décide d'entreprendre cette expérience ne se réduisent pas à l'hypothétique « facilité » de travailler avec des enfants. En effet, ce travail représente un laboratoire qui relève en même temps de l'expérimentation autour de certains principes musicaux, autour du jeu de l'enfant, mais aussi de l'apprentissage de la pratique pédagogique par Bing et Copeau. Si ces enfants étaient les « cobayes » d'une expérience, il n'en reste pas moins vrai que Copeau et Bing se sont mis aussi à l'épreuve, dans le but de trouver leur propre voie pédagogique et leur approche méthodologique, comme l'avoue Suzanne Bing à Maurice Kurtz 35 ans après ce travail au Club de Gymnastique :

> Le Patron ne m'explique pas, ne s'explique pas. Mais il n'est pas difficile de comprendre que ce travailleur acharné, qui dès avant le Vieux-Colombier s'est donné pour tâche l'éducation du comédien, met à profit ce temps de loisir (!) forcé pour s'en mettre sous les yeux, entre les mains, deux éléments essentiels, un groupe d'enfants, un enseignement musical, afin, partant de zéro, de considérer, de palper par quel bout il va "prendre son ouvrage ", et qu'il me convoque à une expérience. Les enfants n'étaient donc pas des élèves, à plus forte raison des élèves-comédiens : c'est nous qui étions des

[176] *Ibid.* p. 128
[177] SICARD, Claude. Dans: MIGNON, Paul-Louis, Catherine DASTE, Suzanne MAISTRE, et al. *Jacques Copeau*. *Op. cit.* p. 1/4; 43'

> élèves-professeurs, qui faisons quelque chose comme notre propédeutique[178].

Le témoignage de Bing donne à voir le caractère de laboratoire du travail auprès de ces enfants. C'est au sein de ce laboratoire qu'ils ont pu se préparer pour aborder les acteurs ultérieurement, afin d'accomplir cette rénovation dramatique envisagée par Copeau. Nous voyons par-là que si, d'un côté, l'enfant est pris comme modèle en tant qu'*objet de référence*[179] dont on « essaie de reproduire les qualités », de l'autre, il se présente comme un modèle en tant qu'*instrument spéculatif*[180], sur lequel Copeau et Bing essaient des hypothèses et dont ils extraient certaines connaissances.

En ce qui concerne le but premier de cette expérience – trouver un lien entre la Gymnastique Rythmique et le Jeu de l'enfant – ce qui serait le prototype même de la nouvelle méthode cherchée par Copeau, les liens trouvés sont plus évidents sur le fond que sur la forme. Nous pouvons reconnaître dans la démarche de Copeau et Bing avec les enfants des exercices inspirés par Jaques-Dalcroze : utilisation d'un conte pour relier des exercices rythmiques, groupements et dégroupements rapides, rondes etc. Dans un mémoire[181] qu'il commence à écrire deux mois après le début de ce travail, Copeau assure une place à l'enseignement de la Gymnastique Rythmique à l'École du Vieux Colombier, tout en gardant l'espoir de trouver ce lien avec le jeu de l'enfant.

> En quelque point de rencontre de la gymnastique avec le jeu naturel se trouve peut-être le secret d'où jaillira notre méthode. À quelque moment de l'expression rythmique naîtra peut-être d'elle-même, fatalement, l'expression parlée, – le cri d'abord, l'exclamation, puis la parole. À quelque degré du jeu improvisé, l'improvisation jouée, l'improvisation dramatique, le drame dans sa nouveauté, dans sa verdeur, nous apparaîtra. Et ces enfants, dont nous nous

---

[178] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 113-114
[179] CAPLAT, Guy. *Modèles et métamodèles*. Lausanne (Suisse) : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2008. vol. 1/. p. 5-6.
[180] BLACK, Max. *Models and metaphors, studies in language and philosophy. Op. cit.* p. 237
[181] Ce mémoire deviendra ensuite le projet de Copeau pour son école. Voir: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 124

> croyons les maîtres, seront sans doute les nôtres, quelque jour[182].

Le but, trouver ce lien entre la gymnastique rythmique et le jeu des enfants, témoigne d'une intuition précoce ainsi que de la claire vocation pédagogique de Copeau. La Gymnastique Rythmique, basée sur des éléments musicaux concrets tels que le temps, le rythme, la métrique, en dialogue avec le jeu de l'enfant, vu comme noyau de spontanéité, de liberté, d'invention, créerait les conditions de la découverte d'une méthode ; le cœur en serait la capacité de donner une mesure par des contraintes extérieures (venues de la musique) aux impulsions naturelles provenant du jeu de l'enfant. « Cette liaison avec la musique, cet adjuvant musical, moi je le vois dans l'éducation du comédien. Intériorisation de la musique aux organes, à toutes les facultés de l'exécutant, pour obtenir la précision et la liberté. »[183], dit Copeau quelques mois après l'expérience au Club de Gymnastique. Ce que nous pouvons remarquer ici, c'est l'intention de bâtir une méthode après avoir résolu un problème qui a fortement concerné un grand nombre de chercheurs autour du travail de l'acteur au cours du XXe siècle : celui de l'équilibre entre précision et spontanéité. Mais trouver cette fusion entre des mesures musicales et le libre cours du jeu de l'enfant est une mission inaboutie. Et c'est justement à ce propos que, des années après, Suzanne Bing se prononcera :

> Le Patron ne m'a pas fait connaître la théorie de Jaques-Dalcroze, plus tard seulement il me confie les deux volumes de la méthode. Mais il était naturel que le Patron s'attendît à ce qu'un enseignement musical qui prenait pour moyen le corps humain fût l'enseignement même propre au comédien : celui du langage du créateur poétique. Or, la Gymnastique rythmique est exactement l'inverse : le langage musical (Art des sons) existant préalablement et extérieurement à l'élève, lui est proposé du dehors (piano). Sa participation corporelle équivaut à une notation, traduction (le mot est de Gide) du langage musical selon une grammaire convenue d'avance. […] À l'expérience, aucun contact n'a pu, à aucun moment, s'établir entre ce langage fait d'une convention étrangère, et la libre improvisation, créé, proposée par le jeu de l'enfant, la

[182] *Ibid.* p. 135
[183] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 352

> musique intérieure de ce jeu, pourrait-on dire. Là, le rythmicien est désorienté[184].

Malgré tout, en ce qui concerne le lien entre précision et spontanéité, la reconnaissance du problème est peut-être plus importante que son hypothétique résolution. Par ailleurs, nous ne pouvons pas considérer les propos tenus par Suzanne Bing comme une vérité applicable hors du champ de leur expérience avec ce groupe d'enfants. Nous savons bien que Jaques-Dalcroze lui-même a aussi cherché du côté du jeu de l'enfant et qu'au cœur de la gymnastique rythmique se trouve aussi cette quête d'équilibre entre ces deux éléments. C'est d'ailleurs pour trouver la spontanéité dans la rigidité de l'enseignement musical traditionnel que Jaques-Dalcroze crée sa Gymnastique Rythmique. Si Copeau critique certains aspects du travail de Jaques-Dalcroze[185], ses éloges au maître autrichien abondent aussi quand celui-ci travaillait avec les enfants à Genève. La critique de Bing à propos de Jaques-Dalcroze est moins fondée sur l'absence de rapport entre le jeu de l'enfant et la gymnastique rythmique que sur la quête d'une voie spécifique résultant de sa collaboration avec Copeau. Toutefois, si nous regardons sur le fond, c'est-à-dire, sur des notions de base telles que celles de l'expérience avant l'élaboration, l'importance du silence pour que quelque chose éclate, le but d'éduquer l'esprit en même temps que le corps, nous verrons bien que Copeau gardera ces principes même quand il proposera des exercices complètement différents de la Gymnastique Rythmique.

Quoique leur but originel n'ait pas été atteint, sur d'autres plans l'expérience a été fondamentale. Comme de véritables chercheurs, Copeau et Bing ne cherchent pas seulement à confirmer l'intuition de départ et se laissent surprendre par les trouvailles, c'est ainsi que le mime de fables et l'imitation des animaux s'ouvrent comme des horizons importants dans leur pédagogie. Néanmoins, les apports de cette expérience ne se limitent pas à ces deux horizons. Nous pouvons reconnaître au sein de ces cours, l'essai d'un certain nombre d'attitudes de travail et l'aboutissement à des constatations empiriques utiles pour le couple de collaborateurs du Vieux Colombier. C'est ainsi que Suzanne Bing explique aux élèves l'importance de tenues appropriées à l'activité physique et du fait d'enlever les chaussures

---

[184] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 114
[185] Voir sous-chapitre 2.3 de la thèse.

pour qu'ils soient plus confortables[186]. La discipline et la ponctualité sont aussi renforcées. Le pouvoir des jeux pour stimuler l'imagination se fait évident lorsque trois filles traînent une corde derrière elles comme si c'était un serpent, 'elles semblent adorer ce jeu (je me rappelle comme m'étant moi-même beaucoup excitée, avec une grande part d'imagination […]) l'objet s'anime, semble galoper seul'[187], remarque-t-elle.

Dans le même sens, l'état de jeu de l'enfant, si proche de « l'humeur de l'improvisateur »[188] que Copeau reconnaît chez les clowns, est aussi recherché et souvent trouvé quand le metteur en scène propose des jeux : « au moment où je me rapproche d'eux, j'observe un petit frisson de plaisir, une sorte de léger trépignement sur place, et qu'ils ne cessent de s'amuser pendant toute la leçon »[189], écrit Copeau dans son cahier sur l'École du Vieux Colombier. C'est aussi à partir d'échanges entre Copeau et Jouvet sur cette expérience, que naquit l'idée de « garder les enfants à l'écart du texte »[190], reprise avec les aînés, pour savoir « ce qu'ils savent faire »[191], renforçant ainsi l'importance d'une rupture de Copeau avec la littérature dramatique en situation pédagogique pour chercher du côté de l'improvisation. En plus de cela, en tant qu'ébauche de l'École du Vieux Colombier, cette expérience a permis une plongée de Bing et de Copeau dans le champ pédagogique qui constituait, comme l'a résumé Bing, leur « propédeutique ».

Si Copeau envisageait la « collaboration des enfants » dans son projet théâtral depuis les débuts du Théâtre du Vieux Colombier, après ce travail, il reviendra constamment à cette idée. Il veut les amener à la campagne, les avoir quotidiennement, créer des conditions favorables au travail avec eux en leur donnant le statut d'élèves pensionnaires. Plein d'espoirs autour de cette idée, Copeau avance qu'« En groupant au Club de Gymnastique Rythmique, 52, rue Vaugirard, quelques enfants, garçons et filles, dont les premiers exercices nous donnent la certitude que, poussés méthodiquement, ils produiraient tous les résultats attendus »[192]. Toutefois, il n'y aura pas d'enfants à l'École du Vieux Colombier, créé quatre ans plus tard à Paris. Cependant, en 1918, à l'occasion du séjour du Vieux

---

[186] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 96
[187] *Ibid.* p. 97
[188] *Ibid.* p. 109
[189] *Ibid.* p. 115
[190] *Ibid.* p. 118
[191] *Ibid.*
[192] *Ibid.* p. 128

Colombier aux États-Unis, Copeau et Bing auront encore l'opportunité de chercher du côté de l'enfant. Ce sera à New York, au sein de la Children School.

2.4 Quatrième Laboratoire : Le travail à la Children's School

Suite à l'invitation du Ministère de Beaux-Arts, en janvier 1917, Copeau part aux États-Unis avec pour mission la diffusion de la culture française et des recherches, résultats et plans pour l'avenir du Vieux Colombier. Encore, comme souligne Maurice Kurtz[193], fallait-il défaire la réputation de frivolité du théâtre français en Amérique et apporter une aide au développement créatif du théâtre du Nouveau Monde. Arrivé aux États-Unis, Copeau donne une série de six conférences au *Little Theatre de NY,* et fait d'autres interventions, dont celle intitulée *« Les enfants dans le théâtre »,* prononcée le 27 mars 1917 au *Metropolitan Club,* à New York. Dans cette dernière, Copeau parle de l'éducation de l'enfant pour le théâtre, de la place que le jeu doit avoir dans son développement, de sa capacité d'incarnation de personnages, du travail d'imitation d'animaux mené en 1916 au *Club de Gymnastique*, ainsi que d'autres aspects reliant sa vision théâtrale à l'enfance. Dans le public se trouve Margareth Naumburg, fondatrice de la *Children's School*[194], école pour enfants basée sur les principes de l'éducatrice italienne Maria Montessori.

Mais c'est environ un an plus tard, lors de l'entraînement de la troupe du Vieux Colombier pendant l'été de 1918 à Cedar-Court[195], que Mme Naumburg fait connaissance de Jacques Copeau et Suzanne Bing. Intéressée par le projet d'école de Copeau et par ce que le théâtre pourrait apporter à l'éducation de l'enfant, Naumburg convient avec lui et Suzanne Bing d'établir une collaboration à travers l'implication de cette dernière dans sa

---

[193] KURTZ, Maurice. *Maurice Kurtz. Jacques Copeau , biographie d'un théâtre*. *Op. cit.* p. 73-74

[194] En 1914, Margareth Naumburg ouvre la Children's School, qui à ce moment-là s'occupait de l'éducation d'enfants entre 2 et 4 ans. En 1917, Margaret change le nom de l'école pour Walden School, dans une référence à l'ouvrage Walden Pond, de l'écrivain américain transcendantaliste Henri David Thoreau. Nous préférons utiliser ici le terme Children's School car c'est celui que Copeau et Bing utilisent le plus pour faire référence à l'école de Naumburg. Plus d'informations, voir : HINITZ, Blythe. « Margareth Naumburg and the Walden School » in Alan R. SADOVNIK et Susan F. SEMEL (eds.). *Founding mothers and others: women educational leaders during the progressive era*. New York : Palgrave, 2002, vol. 1/ p. 43.

[195] Après 4 mois aux États-Unis, Copeau réunit les conditions pour amener toute sa troupe en Amérique afin de poursuivre 2 saisons du Vieux Colombier dans le Garrick Theater, à N. Y. Après la première saison, à l'été de 1918, la troupe se retrouve à Cedar Court (Morristown, New Jersey) pour s'entrainer sous la conduite de Jessmin Howarth et Copeau, travail qui faisait partie du projet de l'École du Vieux Colombier. L'aventure américaine de la troupe et plusieurs problèmes advenus sont enregistrés dans *Registres IV. Les Registres du Vieux Colombier, 2 : America*.

propre école, où Bing a l'opportunité d'observer les travaux des enfants ainsi que de leur donner des cours de théâtre.

La Children's School s'inscrit dans le mouvement des écoles progressistes implantées par les partisans new-yorkais des fondements philosophiques de Fröbel, Pestalozzi, Herbart et John Dewey au début du XXe. Margaret Naumburg ouvre son école en octobre 1914, suite à un séjour d'un an en Italie où elle participe au premier groupe de formation à la méthode de Maria Montessori pour éducateurs anglophones. De base montessorienne, la Children's School puise aussi dans d'autres influences théorico-pratiques – rythmique de Jaques-Dalcroze, technique d'Alexander, psychanalyse de Freud et psychologie analytique de Jung – dans le but de promouvoir un « développement équilibré des pouvoirs physiques, émotionnels et intellectuels »[196] de l'enfant. Dans ce contexte, l'éducateur se place de façon à établir un contact informel, affectueux et joyeux avec l'enfant, sans pour autant tomber dans un excès d'influence émotionnelle sur lui. Il a la responsabilité d'être le médiateur entre le milieu familial et la vie extérieure afin de créer un environnement propice pour que l'enfant tisse des liens cognitifs entre ces deux pôles. L'éducateur alterne moments d'observation de l'enfant dans sa libre activité ludique et des propositions plus ciblées sur l'acquisition de compétences. Du côté de l'enfant, celui-ci est considéré comme un constructeur de sa propre connaissance capable d'exercer un rôle actif à partir du choix de ce qu'il veut apprendre, de la prise de conscience de ses fautes et de leur réparation. À côté de compétences linguistiques et logiques, un grand espace est laissé aux arts, spécialement les arts plastiques, exercés en pleine liberté par les enfants à qui sont présentés les outils (crayons, peintures, feuilles) sans qu'on leur impose des modèles ni qu'on les questionne sur le sens de ce qu'ils dessinent. Le dessin abstrait est prépondérant et les travaux des élèves sont utilisés pour orner les espaces de l'école, générant une atmosphère accueillante où l'empreinte créative de l'enfant est au premier plan.

Copeau, pour qui ces méthodes n'étaient pas du tout inconnues[197], a été quand même frappé de voir la façon dont la *Children's School* confirmait son intuition quant à la capacité créative de l'enfant. Dans cette école, il voit un travail qui accorde de l'importance au jeu de l'enfant et qui l'implique dans l'exercice de différents langages artistiques :

---

[196] HINITZ, Blythe. « Margareth Naumburg and the Walden School ». *Op. cit.* p. 43
[197] N'oublions pas son expérience antérieure auprès de Jaques-Dalcroze.

> A la fin d'avril, nous sommes allés tous les deux à l'école d'enfants de Mme Franck, un matin. C'est une petite maison joliment arrangée, nous visitons tout, du haut au bas, les tout-petits jouent au sable et au ballon sur le toit. Les murs sont tapissés des dessins des enfants. Les aînés ont huit ans, Pascal était le plus âgé. Le Patron est excessivement frappé par les dessins ; quelques-uns sont faits de cellules multiformes et multicolores, d'une puissance extraordinaire. D'autres représentent des personnages de théâtre et sont le plus souvent légers et en points. Un grand panneau de deux feuilles collées ensemble est devant la cheminée, c'est une décoration que deux enfants ont faite pour servir dans une pièce de théâtre qu'ils ont jouée. Le Patron en avait bien envie. Les enfants sont gentils, ils nous montrent ce qu'ils font. Quelques menuisiers sont après une cloison de maison, une fille tourne un grand vilebrequin. Un petit nous montre et nous explique un plan qu'il a fait du Parc. Nous voyons aussi la leçon de musique, leurs chansons et leurs danses. Les mieux doués le sont pour tout en général. Le Patron sort de là rafraîchi. Il voit son école et ses petits. Il voit Mme Franck avec nous quelque temps. Il voit qu'il était dans le vrai, que ceci est bien, que ce qu'il veut faire est mieux, il faut compléter cela, avoir les enfants à soi, comme il a eu les siens. Nous nommons tous les petits qui sont déjà à nous, ceux de Jouvet, de Valentine, de Martin du Gard, d'Albane, de moi. Nous sommes dans le Parc, il s'extasie devant les toutes jeunes branches, il s'arrête devant les bourgeons, il respire l'herbe[198].

Le témoignage de Bing, donne à voir l'enthousiasme avec lequel Copeau est sorti de cette visite. Si, pour Copeau et Bing, l'expérience de 1916 au Club de Gymnastique avait été importante dans le sens de chercher du côté du jeu de l'enfant et d'initier une activité plus consciente sur la pédagogie théâtrale, ils ont ici l'opportunité de voir en plein fonctionnement une école d'enfants où, tout comme Copeau le rêvait, le jeu de l'enfant est pris au sérieux, compris comme moyen par lequel celui-ci apprend, renforçant l'idée de que l'acteur peut lui aussi s'instruire à travers le jeu.

---

[198] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 197

Aussi, comme le rappelle Thomas John Donahue[199], à la différence de l'expérience de 1916, où Copeau et Bing cachent leur vrai but[200] sous l'excuse « d'activités récréatives », ici les jeux théâtraux font partie des activités quotidiennes, car le programme même de l'école est centré sur les enfants, pour « réveiller leurs capacités innées et améliorer leurs habilités imaginatives »[201]. En plus de cela, pour Suzanne Bing, l'école est un terrain d'observation et d'expérimentation assistées, car, à ce moment-là, elle peut s'appuyer sur l'expérience de Mme Naumburg qui accompagne assidûment les travaux entrepris par elle avec les enfants. Bing avoue ainsi être rassurée[202].

C'est à partir du mardi 3 décembre 1918 que Suzanne Bing commence effectivement à se rendre à l'école de Naumburg. Il avait été expliqué aux enfants qu'elle viendrait les aider dans leurs pièces de théâtre parce qu'elle était une actrice professionnelle. À sa surprise, à l'occasion de son premier jour à la *Children's School*, une petite fille déclare que Bing n'a pas l'air d'être une actrice. Interrogée sur ce que devrait être une actrice, la petite Joséphine répond qu'elle ne sait pas, mais qu'en tous cas *"elle n'a pas l'air"*[203]. De décembre 1918 jusqu'à mars 1919, Suzanne s'occupe alors d'un groupe de 14 enfants entre 7 et 11 ans[204], avec une fréquence d'à peu près deux fois par semaine, entre 9h30 et 12h.

En termes de pratiques, le travail mené par Suzanne Bing prend en charge des jeux d'enfants plus traditionnels jusqu'à des propositions plus complexes et ciblées sur des compétences théâtrales[205]. La capacité de se mettre dans la peau d'un autre est exploitée dans une simple proposition telle qu'« être quelqu'un si bien que nous puissions deviner »[206], que les enfants

---

[199] DONAHUE, Thomas John. *Jacques Copeau's friends and disciples*. *Op. cit.* p. 118
[200] D'essayer avec des enfants des exercices qui seraient appliqués dans le cadre de la formation du jeune acteur.
[201] DONAHUE, Thomas John. *Jacques Copeau's friends and disciples*. *Op. cit.* p. 119
[202] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 198
[203] De ce passage, Bing tirera une note qu'elle nommera « L'acteur – Race à part, physionomie à part ». Voir: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 1, feuille 1
[204] Qui sera ensuite divisé en deux groupes.
[205] Les registres de cette expérience au sein de la Children's School sont en partie publiés dans Registres VI, L'École du Vieux Colombier. Le gros des notes prises par Suzanne Bing sont encore inédites et se trouvent dans le Fonds Copeau, au Département d'Arts du Spectacle de la BNF. Il y en a 7 boîtes non cataloguées contenant des matériaux divers sur l'École du Vieux Colombier. Plusieurs informations dans ce chapitre sont alors issues des recherches que nous avons entreprises dans le Fonds Copeau et quand il sera question de citations, nous enregistrerons les sources de la façon la plus exacte possible. Quand il s'agit d'extraits publiés dans Registres VI, nous privilégions ici la référence à cet ouvrage.
[206] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 03/12/1918.

reçoivent avec grande excitation, sur une scène libre, où ils utilisent des déguisements et des objets (chaises, tables) pour la caractérisation de personnages et d'espaces imaginaires. Bing propose aussi des improvisations ayant pour thèmes des situations plus ou moins quotidiennes comme « La pêche à la ligne » ou « La construction d'un bateau », portant son attention sur la manipulation d'objets imaginaires, l'utilisation de l'espace et leur capacité d'invention dans le sens de rompre avec ce que les autres avaient déjà fait. Le travail sur les fables, comme celui entrepris en 1916, est aussi repris par Bing à ce moment-là. Ainsi, les enfants sont invités à dramatiser « Le Lion et le Rat » de La Fontaine, ce qui permet une entrée dans le travail d'imitation des animaux. La fable « Le Petit Poucet et ses Frères » est aussi dramatisée avec un accompagnement musical au piano. Les élèves enchaînent alors les actions du récit et la question de la prise de possession de l'espace apparaît encore une fois, provocant la participation active de Bing et Mme Naumburg qui se mêlent aux enfants pour les aider à prendre conscience des déplacements possibles. Ces activités sont intercalées avec des jeux de balles et d'autres comme « Do you like your neighbor? », plus proches des jeux traditionnels de l'enfant.

Au niveau de l'apprentissage pédagogique, l'expérience à la Children's School a permis à Bing d'approfondir la compréhension des façons dont l'enfant apprend et s'engage dans ses activités. Un ensemble de perceptions soigneusement notées par Bing de ces pratiques témoigne du sérieux de son travail de recherches dans le but de mieux comprendre le jeu de l'enfant et de se perfectionner en tant que pédagogue. Tout d'abord, elle remarque la disponibilité des enfants, car, même quand ils reconnaissent la supériorité d'un autre dans une activité, ils ne montrent « jamais de mauvaise humeur, ou de gêne d'avoir moins bien fait […], ils recommencent ou essaient la fois suivante »[207]. Le premier jour, Bing remarque que ces enfants n'ont pas la notion de perfectionnement, car ils se fatiguent tôt dans un exercice, ayant toujours soif de nouveauté. En revanche, le mardi 17 décembre, alors qu'ils dramatisaient « Le lion et Le Rat », une petite fille lui demande de refaire l'exercice et ensuite lui explique : « Je l'ai refait, l'écureuil n'était pas bien tout à l'heure »[208].

---

[207] BING, Suzanne. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 199
[208] BING, Suzanne. Dans *Ibid.* p. 200

Ayant peut-être prévu la planification des cours qu'elle donnerait à l'école, Bing se rend compte du besoin de ne vivre que « pour l'instant »[209], et s'aperçoit qu'un plan préconçu pourrait davantage gêner le bon déroulement des cours que les faciliter – « il faut suivre leur impulsion, leur offrir des idées d'après ce qui les occupe en ce moment »[210]. Dans ce sens, elle comprend l'importance d'être attentive à ce que les enfants eux-mêmes présentent comme possibilités de travail et, dans une attitude marquée par un esprit de recherche, elle ajoute que « l'observation constante présente un jour un résultat non prévu, plus que ne le fait une soi-disant méthode d'exercices »[211].

L'administration du temps de chaque activité est aussi une question importante soulevée par cette expérience et Bing remarque que « l'exercice individuel laisse trop longtemps les autres en inaction quand ils sont si nombreux »[212]. En syntonie avec la pensée de Montessori en ce qui concerne la liberté de l'enfant dans son activité ludique, Bing constate qu'il faut une certaine mesure d'intervention du pédagogue, et note qu'il « ne faut pas intervenir quand c'est un de leurs jeux. Cela m'empêche de voir quel développement aurait pris le jeu. Et ce que j'apporte les contrarie souvent : ce n'était pas dans leurs plans… »[213]. Pour ce qui est de l'apprentissage théâtral, une note prise par Bing, ensuite recopiée par Copeau dans son journal[214], révèle le besoin d'une évolution progressive dans la complexité des exercices ainsi que d'une vision non utilitariste du rapport entre exercice préparatoire et jeu :

> Subdivision des phases du jeu en exercices simples qui y entreront d'eux-mêmes, l'exercice attrayant pour lui-même,

---

[209] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 03/12/1918.

[210] BING, Suzanne. Dans: *Ibid.* Cette note est publiée dans Registres 6, page 198 de la version que nous utilisons ici. Cependant nous avons constaté l'utilisation du mot « impression » dans le livre à la place de « impulsion » dans le cahier originel de Suzanne. BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. », part. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 03/12/1918. Cette note est publiée dans Registres 6, page 198 de la version que nous utilisons ici. Cependant nous avons constaté l'utilisation du mot « impression » dans le livre à la place de « impulsion » dans le cahier originel de Suzanne. BING, Suzanne. Dans: Ibid. Cette note est publiée dans Registres 6, page 198 de la version que nous utilisons ici. Cependant nous avons constaté l'utilisation du mot « impression » dans le livre à la place de « impulsion » dans le cahier originel de Suzanne.

[211] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 199

[212] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 03/12/1918.

[213] BING, Suzanne. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 202

[214] COPEAU, Jacques. *Journal: 1901-1948*. Paris : Seghers, 1991. vol. 2/2. p. 168.

> préférable si l'enfant n'a pas conscience du rapport entre l'exercice et le jeu. Un bien-être en se rendant compte que le résultat acquis dans l'exercice, sert, facilite, le jeu[215].

Par-delà l'apprentissage minutieux de l'activité pédagogique que Bing a pu avoir au sein de la *Children's School*, l'expérience avec ces enfants rend possible une prise de conscience de questions plus larges concernant le jeu de l'acteur, notamment celle relative au concept de tradition. Un exemple, révélé au cours d'un exercice, qui pourrait paraître banal à des yeux moins attentifs, attire l'attention de Bing sur la différence entre ce que serait de l'ordre d'une tradition plutôt figée et ce qu'apporterait l'idée d'un renouvellement, d'une « re-création » de la tradition.

> Ce qu'on appelle une tradition n'est peut-être pas toujours du respect, mais une extinction du sens premier. Exemple : Pour jouer la pêche à la ligne, mardi Donald a placé sa chaise de profil. Aujourd'hui, ils la remettent à la même place et de profil, pas un enfant ne pense à la changer. (Tradition à sens extinction). Mais Carinne, n'ayant rien pris à cette place, va debout essayer un autre coin, puis revient à la première place, prend un poisson, le montre contente à un supposé voisin. (Tradition à sens vif.)[216].

Les notes de Bing concernant l'expérience au sein de la Children's School suggèrent un accompagnement côte à côte de la fondatrice de l'école, Margareth Naumburg, appelée Mme Franck par Bing. En ce sens, lors d'un exercice qui consistait à « construire un bateau imaginaire », Bing rapporte à Naumburg la difficulté des enfants à comprendre le niveau de tension qu'ils devaient mettre lorsqu'ils frappaient des coups de marteau, ce à quoi la pédagogue américaine répond : « ils ont peine à exécuter tout de suite quelque chose d'aussi abstrait »[217]. De même, dans une proposition de dramatisation du « Petit Poucet et ses frères » où, avant l'exécution, Bing place une instruction contenant une longue séquence d'actions, Naumburg déclare qu'elle-même a du mal à comprendre, et la française conclut

---

[215] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 22/01/1919.
[216] BING, Suzanne. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 199
[217] NAUMBURG, Margareth. Dans: *Ibid.* p. 200

qu'il faut « les amener par le jeu à cette succession. Réserver comme leur propre acquisition l'enchaînement de l'ensemble »[218].

Bien que le rapport entre Bing et Naumburg ait été plutôt bienveillant, il n'était pas dépourvu de tensions sur quelques questions pédagogiques. À la demande de Naumburg, certains des exercices menés par Bing étaient parfois accompagnés de musique, celle-ci utilisée comme un point d'appui lors des déplacements d'ensemble par exemple[219]. D'après ce que Bing connaissait de la méthode Jaques-Dalcroze, elle ne voulait pas que la musique soit le point de départ pour les mouvements des enfants, ce à quoi Naumburg « un peu indignée »[220], remarque Bing, lui répond : « Oh non, nous faisons tout différent, pas intellectuel. »[221] Nonobstant, au bout des trois premières semaines, Naumburg déclare à Bing voir, « dans le loin »[222], l'influence de son travail sur les enfants. Dix ans plus tard, elle avouera dans The Child and the World[223] avoir compris l'importance de l'improvisation à partir de ce que Copeau lui a apporté.

Outre la pratique menée avec les enfants, Bing profite de son implication à la *Children's School* pour prendre des notes sur les préceptes et méthodes de Maria Montessori qu'elle a pu trouver dans la publication américaine du livre *The Montessori Method : Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*, parue en 1912 aux Etats Unis. En fait, Bing recopie dans son cahier des passages présentés dans les chapitres 1, 2 et 4 de l'ouvrage, parfois les laissant en anglais parfois les traduisant en français[224].

Du premier chapitre de ce livre, qui expose des considérations critiques concernant la nouvelle pédagogie dans sa relation avec la science moderne, Bing recopie des passages sur le besoin de reconstruire l'école, envisagée comme une sorte de mission religieuse, pas loin des propos tenus par Copeau sur la nécessité d'« élever sur des fondations absolument

---

[218] *Ibid.*
[219] Lorsque la musique était jouée, il fallait régler les pas avec le rythme donné par le piano.
[220] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, 20/12/1918.
[221] NAUMBURG, Margareth référencée par BING, Suzanne. Dans: *Ibid.*
[222] NAUMBURG, Margareth référencée par BING, Suzanne. Dans: *Ibid.*
[223] NAUMBURG, Margaret. *The Child and the world : dialogues in modern education/by Margaret Naumburg*. New York : Harcourt, 1928. p. 304.
[224] Les pages du cahier de Suzanne Bing contenant la transcription de passages du livre de Montessori sont numérotées, et ces notes vont de la page 32 à la page 42 de ce même cahier. Nous allons citer quelques passages que nous avons trouvés dans ce cahier, mais, au lieu de référencer le cahier de Bing, nous préférons renvoyer le lecteur à l'ouvrage originel dans lequel Bing a récolté l'ensemble de ses notes.

intactes un théâtre nouveau »[225]. Bing prend aussi des notes sur le rôle de l'éducateur, dont le processus de formation doit privilégier plutôt le développement de son esprit que la maîtrise d'outils mécaniques,[226] l'aspect principal de sa personnalité étant son « interest in natural phenomena »[227]. L'éducateur doit apprendre de l'enfant la façon dont il peut se perfectionner et pour cela, l'école doit être un endroit permettant « the free natural manifestations of the child »[228]

Du deuxième Chapitre, Bing transcrit une série d'extraits où Montessori trace l'histoire des méthodes éducationnelles au passage du 19e au 20e siècle, en parallèle avec sa propre trajectoire de recherches. Montessori y parle de son expérience avec des enfants handicapés mentaux et de l'apprentissage qu'elle en a tiré pour travailler avec des enfants qui gardent le plein fonctionnement de leurs facultés mentales. Elle y critique la posture de certaines méthodes qui prétendaient que l'éducateur devrait se mettre au niveau de l'enfant pour l'éduquer, et proclame que « instead of all this, we must know how to call to the man which lies dormant within the soul of the child »[229]. L'enfant doit être encouragé par l'éducateur à s'éduquer lui-même à travers le matériel didactique.

Du quatrième chapitre, dédié aux méthodes pédagogiques employées à la *Children's House*, Bing transcrit des considérations sur l'importance de l'observation extérieure de l'enfant[230]

---

[225] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 21

[226] MONTESSORI, Maria, Anne Everett GEORGE, et Henry Wyman HOLMES. *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in « The children's houses » with additions and revisions by the author*. New York : Frederick A. Stokes company, 1912. p. 9. Aussi dans: BING, Suzanne. Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, page 33

[227] Nous pourrions aussi rapprocher la pensée de Montessori sur l'éducateur à celle de Copeau en parlant de l'acteur quand il expose : « il ne s'agit guère de perfectionner sa technique. Le problème est de transformer son état d'esprit. ». Dans : COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 202

[228] MONTESSORI, Maria, Anne Everett GEORGE, et Henry Wyman HOLMES. *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in « The children's houses » with additions and revisions by the author*. *Op. cit.* p. 15 Aussi dans: BING, Suzanne. Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School, page 35

[229] Nous avons pu constater que cette citation a été attribuée à Bing dans certains ouvrages. La confusion est peut-être due à sa transcription dans le livre Registres 6 où elle est référencée comme une note prise par Bing d'après Montessori sans que l'on puisse déterminer clairement s'il s'agissait d'une opinion de Bing ou bien d'une transcription, ce qui est effectivement le cas.

[230] C'est à dire, de son comportement. Montessori dans d'autres passages critique les méthodes d'étude de l'enfant qui utilisaient souvent des instruments pour mesurer ses capacités, ce qui était le cas de procédés tels que l'anthropométrie et de la psychométrie. Montessori soutient que l'utilisation de ces procèdès c'est comme étudier des papillons morts figés sur un tableau par des épingles. C'est dans ce sens qu'elle utilise le mot « extérieure », mettant l'accent sur l'importance d'observer l'enfant dans la fluidité et le vivant de son comportement quotidien. Montessori expose : « We must renounce all idea of making any record of internal states, wich can be revealed only by the introspection of the subject himself. The instruments of psychometric

comme seule méthodologie possible en psychologie expérimentale. De plus, Bing note que, pour Montessori, l'étude du développement doit être faite en évitant de se laisser limiter par les conventions relatives aux différents âges.

Plus loin, dans le même cahier où Bing enregistre, parmi d'autres expériences, celle menée à la *Children's School,* se trouve un ensemble de notes, non datées, à propos des compétences qui doivent être développées par les professeurs et les élèves de l'École du Vieux Colombier ainsi que des exercices destinés au groupe C, qui, d'après la teneur des notes, serait formé d'enfants[231]. Nous pouvons y trouver l'influence des propos tenus par Montessori et du travail pratique de Bing avec les enfants à New York, notamment à l'égard de l'observation de l'enfant. Mais si, chez Montessori, l'observation de l'enfant est importante pour la formation de l'éducateur et le perfectionnement de la pédagogie en tant que science, Bing aligne sa pensée sur celle de Copeau et attire l'attention sur l'importance de l'observation de l'enfant non seulement pour le perfectionnement du maître ou des enfants, mais aussi pour le développement du Théâtre.

> Ce qui doit être l'observation par le maître :
>
> Les professeurs seuls donnent réellement un enseignement au groupe C.
>
> Au contraire ce groupe est un sujet d'enseignement pour le théâtre, un sujet d'expérience pour le maitre. Celui-ci y puisera un enseignement constant pour lui-même ;

research, as applied to pedagogy, have up to the present time been limited to the esthesiometric phase of the study. » Voir: MONTESSORI, Maria, Anne Everett GEORGE, et Henry Wyman HOLMES. *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in « The children's houses » with additions and revisions by the author*. *Op. cit.* p. 72

[231] Cela ne correspond pas au groupe C présenté dans le programme de l'école plus tard en 1920. Le groupe C référencé par Bing dans ce cahier paraît correspondre plutôt à ce qui, dans le Projet pour l'école rédigé en 1916 par Copeau, avait été nommé « troisième groupe de l'école », celui-ci composé par des enfants ayant entre 10 et 15 ans. Voir : COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 130

> l'apprentissage de maître auprès des enfants est plus long et le plus délicat.
>
> Le maître recevra sa direction du Patron, mais rien ne peut l'instruire à la pratique de sa tâche, que son observation constante des enfants. Elle doit s'exercer sur tout ce qui les concerne, tout ce qui vient d'eux, individuellement, dans leurs rapports entre eux, entre eux et les professeurs, le résultat de l'école sur leur langage, sur leurs jeux, leur caractère […] C'est l'observation par le maître pour le maître.
>
> Toutes les notes prises par le maître même aux classes des différents professeurs jointes à celles de ces professeurs, et remises au Patron, sont l'observation du maître pour le Théâtre[232].

L'importance de l'observation et de la mise en place d'exercices avec les enfants à la Children's School a été fondamentale pour l'implication ultérieure de Bing en tant que pédagogue à l'École du Vieux Colombier. Comme le remarque John Rudin, lorsque Bing commence à donner son cours de diction, au tout début de l'école à Paris, elle reprend les mêmes exercices qu'elle avait faits avec ces enfants. Aussi Barbara Kusler Leigh soutient que « Mme Bing's opportunity to work in a children's school in New York in 1918 also helped to prepare her to utilize games and improvisation later at the Vieux-Colombier School »[233]. Outre les pratiques issues de cette expérience, des fondements théoriques de la doctrine montessorienne ont été aussi retenus et appliqués à l'École du Vieux Colombier, parmi lesquels celui de l'autocorrection. Mais si, dans la méthode Montessori, ce principe s'applique sur un plan individuel, où l'élève se rend compte de l'erreur que lui-même a faite effectuant ainsi sa propre correction, Bing souligne « l'exigence du groupe envers l'individu »[234], la participation active des collègues dans le sens d'aider l'autre à reconnaître

---

[232] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, pages 151-152.
[233] LEIGH, Barbara Kusler. *Mime Journal*. *Op. cit.* p. 18
[234] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 1, notes ms. de Suzanne Bing, classées alphabétiquement (acteurs-exercices).

et à surmonter ses limitations[235]. Comme l'a bien rappelé Raphaëlle Doyon[236], ce principe influencera la mise en place de l'auto-cours chez Jacques Lecoq[237], moment où les élèves travaillent tout seuls sur un thème donné par le professeur en se corrigeant eux-mêmes.

Nous voyons par-là la richesse que cette expérience de Bing au sein de l'école américaine a apportée à la pédagogie théâtrale de Jacques Copeau et, ensuite, à celles de ces « disciples ». Si l'observation de l'enfant a joué un rôle fondamental dans le travail de Copeau et Bing, c'est parce que, pour eux, l'enfant n'est pas un projet inachevé d'adulte, mais un véritable « créateur artistique à l'état pur »[238]. Le travail mené par M. Naumburg dans son école pour enfants ne fait que renforcer cette intuition chez le couple de collaborateurs français.

---

[235] Sur ce processus d'autocorrection, par les élèves eux-mêmes, Jean Dasté affirme l'importance de la présence de Marie-Hélène Copeau, considérée alors comme une petite chef de troupe. Sans approfondir la question, il nous laisse inférer le rôle de modérateur qu'avait alors Maiène dans le sens d'encadrer les critiques pour qu'elles soient constructives. Voir: DASTÉ, Jean dans COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 413

[236] DOYON, Raphaëlle. « Copeau-Bing, un cas d'école? Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". » *Op. cit.*

[237] Celui-ci répliqué par Philippe Gaulier dans son école.

[238] BING, Suzanne. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. Paris : Gallimard, 1999, p. 196-197.

CHAPITRE 3 – Du je/jeu de l'enfant au je/jeu de l'acteur : fondements et logiques de l'enfant appliqués aux acteurs.

Nous avons vu comment le modèle de l'enfant sert à renouveler le jeu de l'acteur ainsi que les expériences pratiques que Copeau a eues auprès des enfants dans différents contextes qui vont du foyer familial jusqu'à l'école montessorienne à New York. Mais quelles sont les principales notions qui découlent de cette attention portée à l'enfant ? En quoi ces notions rompent-elles avec les logiques présentes dans une perspective traditionnelle du travail de l'acteur ? Comment Copeau fait-il la translation de ces qualités reconnues chez l'enfant vers le travail concret avec des acteurs adultes ?

Dans ce chapitre, nous entendons relier le modèle de l'enfant au jeu de l'acteur à travers deux notions qui émergent dans la démarche de Copeau : celle de l'instinct dramatique et de l'incarnation du personnage. La première, procède d'une croyance aux dons naturels de l'enfant pour le théâtre, ce qui conduit Copeau à placer au niveau d'un instinct cette capacité qu'aussi bien l'enfant que l'acteur ont à se transporter dans un être fictionnel. La deuxième correspond à la capacité de l'enfant, une fois le transfert effectué, de rester dans l'univers ludique qu'il se crée, idée qui prendra de plus en plus d'importance dans les recherches de Copeau autour de l'improvisation et de sa Nouvelle Comédie Improvisée. Ensuite, nous allons mettre en relief l'idée d'innocence associée à l'enfant comme qualité à être récupérée ou préservée chez l'acteur. Pour aller au-delà du cliché, nous essayons de vérifier l'ensemble de problèmes qui se cachent derrière l'idée d'innocence. Le problème de la conscience de l'acteur ainsi que la confiance accordée à la nature de l'être seront ainsi mis en évidence à l'aide de certains parallèles que nous pouvons établir entre la vision de Copeau sur l'acteur et celle de Rousseau sur l'enfance.

3.1. L'instinct dramatique de l'enfant

« Qu'est-ce que nous voulons ? Pour tout dire d'un seul mot, nous voulons restituer au théâtre son caractère religieux, ses rites sacrés, sa pureté originelle. »

Jacques Copeau[239]

« L'instinct dramatique est la faculté de percevoir ce qu'il y a de dramatique dans toutes choses, toute action, tout mouvement, dans le monde entier, la faculté de sortir de soi-même, pour y rentrer ayant pris au monde son drame »

Suzanne Bing [240]

Déjà en 1913, dans son célèbre texte Un Essai de rénovation dramatique, Copeau préconise la création d'une école et explique à quel type d'élèves elle s'adresserait: « des hommes et des femmes ayant l'amour et l'instinct du théâtre, mais qui n'auraient pas encore compromis cet instinct par des méthodes défectueuses et des habitudes de métier»[241]. Sans avoir apparemment encore formulé pour lui-même la notion « d'instinct dramatique », l'exigence de Copeau montre d'un côté une quête « d'êtres vierges » ou pas encore « pollués » par les coutumes théâtrales de l'époque, de l'autre l'intérêt de Copeau à chercher du côté de l'instinct, bien que de façon embryonnaire, les bases du transport opéré par l'acteur lorsqu'il donne chair à des êtres fictionnels. Neuf ans plus tard, fortement inspiré par Nietzsche, pour qui la figure du dramaturge se caractérise par « une irrésistible impulsion à se

[239] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 133
[240] Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 1, notes ms. de Suzanne Bing, classées alphabétiquement (acteurs-exercices).
[241] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 29

métamorphoser soi-même, à vivre et à agir par d'autres corps et d'autres âmes »[242], Copeau définira l'instinct dramatique de la manière suivante :

> L'instinct dramatique est le besoin d'adorer qui fait éprouver le besoin de s'identifier à la chose adorée, de vivre dans d'autres corps et dans d'autres âmes. C'est ce transport qui fait que l'homme, par ivresse physique ou intellectuelle, est transporté dans un domaine où il épouse l'image de lui-même exalté. Cette ivresse, populaire, féconde mais déréglée, trouve son développement dans des êtres particulièrement doués, qui sont le poète ou l'acteur. [Celui-ci] était, sur la scène primitive, le délégué de l'émotion populaire. Ce qui fait cette grande et parfaite communion de l'acteur et du public, est, d'une part, la dépense et le transport de l'acteur pour devenir un héros ou un dieu – d'autre part la foule tendue vers lui. Ce mouvement intérieur d'ordre religieux et mystique, ce besoin de devenir quelque chose au-delà de ce qu'on est, existe chez l'enfant. C'est un besoin de se retirer hors de soi et au-delà de soi-même pour se cacher. D'où le nom d'« *hypocritos* » que l'on donnait aux acteurs, et qui veut dire « celui qui juge de soi, qui se cache pour juger[243].

Son mécontentement à l'égard des frivolités du vedettariat et du maniérisme du jeu de l'acteur de son temps, fait que Copeau cherche, en dehors du théâtre, ce qui configure l'essence pré-esthétique de cet art – cette identification qui provoque le transport du moi vers l'autre, et qui semble, pour lui, être de l'ordre d'un besoin anthropologique avant même d'être un fait artistique. Cet instinct dramatique, ce « mouvement d'ordre religieux », là où l'acteur ne cherche pas à affirmer sa *persona* mais à la dissoudre pour ainsi pénétrer le mystère de l'autre, Copeau l'identifie chez l'homme primitif, chez le sauvage et chez l'enfant. Bien que cet instinct n'appartienne pas exclusivement à ces derniers, c'est dans ces exemples que Copeau croit le discerner plus clairement, pas encore pollué par les contraintes de la culture. Cet intérêt pour les instincts, contextualisé dans le champ artistique chez Copeau, trouve aussi son écho dans d'autres domaines, notamment la science de la fin 19ème /début XXème siècles. Quoique Copeau ne fasse aucune référence à des scientifiques quand il s'agit de développer la question de l'instinct dramatique, il faut noter que l'esprit

---

[242] NIETZSCHE, Friedrich (1844-1900) Auteur du texte. *L'origine de la tragédie, ou Hellénisme et pessimisme*. traduit par Jean MARNOLD et Jacques MORLAND. Paris : Société du « Mercure de France », 1901. p. 80. En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97691395 [consulté le 2 août 2017].
[243] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 290

théorique de l'époque avait un penchant vers *les instincts*, comme le remarque Sharon-Marie Carnicke.

> A cette époque, on s'intéressait beaucoup à l'instinct. Vers 1900 et jusqu'aux alentours de 1914, le gros de l'effort de la recherche en psychologie consistait à faire un catalogue des instincts. La méthodologie utilisée pour ces recherches était en règle générale celle de l'introspection. On demandait à quelqu'un de faire l'inventaire de ses propres expériences, puis le chercheur se chargeait d'organiser ces données.[244]

Pour ce qui concerne l'instinct dramatique chez l'enfant, nous le retrouvons comme concept couramment utilisé par de grands noms dans le domaine de l'éducation ainsi que de la psychologie naissante à la fin du 19ème siècle. Selon Jeanne Klein[245], l'origine du débat remonte aux travaux d'Herbert Spencer (Royaume-Uni), de Wilhelm Wundt (Allemagne) et de William James (États-Unis) sur la nature et la fonction du jeu et de l'imitation chez l'enfant, notamment en ce qui concerne les débats entre l'inné et l'acquis chez l'homme. William James, dans son ouvrage The Principles of Psychology, dédie un chapitre à des « instincts humains spéciaux », dont celui d'imitation, et propose l'idée d'une impulsion dramatique comme tendance à faire semblant d'être quelqu'un d'autre. Cette tendance révèle, d'un côté, le plaisir du mimétisme, de l'autre, un sens du pouvoir provoqué par un étirement de la personnalité à travers l'absorption de celle d'une autre personne. Il ajoute : « Chez les jeunes enfants, cet instinct ne connaît souvent aucune limite. »[246].

Toujours aux États-Unis, Frederick Tracy, dans un ouvrage ciblé sur l'enfance, The Psychology of Childhood[247], attire l'attention sur la puissance de l'instinct dramatique qui

---

[244] CARNICKE, Sharon Marie et Robert B. PARSONS. « L'instinct théâtral : Evreinov et la théâtralité », *Revue des études slaves*. 1981, vol.53 nº 1. p. 99.

[245] KLEIN, Jeanne. *Routing the Roots and Growth of the Dramatic Instinct*. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/279683180_Routing_the_Roots_and_Growth_of_the_Dramatic_Instinct [consulté le 1 août 2017].

[246] JAMES, William. *The principles of psychology*. [Facsim. ed. Bristol Tokyo : Thoemmes Maruzen, 1998. vol. 2/2. p. 409. Extrait original en anglais: « In young children this instinct often knows no bounds ». Traduit par nous.

[247] Sa thèse de doctorat dirigée par G. Stanley Hall, qui, de son coté, a été élève de William James.

fait que l'enfant personnifie, représente, dramatise et incarne des personnages, qui fait aussi qu'il attribue des personnages à d'autres personnes et à des choses. Pour lui « les enfants naissent acteurs »[248]. Ce dernier s'est inspiré largement des recherches du psychologue français Bernard Pèrez, le premier à parler d'une « tendance dramatique »[249] comme un « premier éveil du sentiment esthétique » [250] chez l'enfant. Pour ce dernier, le plaisir dramatique c'est le plaisir de l'action, à travers lequel l'enfant expérimente non seulement un amusement, mais un déploiement de toutes ses énergies actives, l'exercice de tous ses sens (la vue, l'ouïe, le toucher et le sens musculaire) ainsi que l'instinct de communauté et de sympathie sociale[251].

Du côté allemand, Karl Groos[252] parle de l'imitation non pas comme d'un instinct, mais comme d'une impulsion, qui, au-delà de l'hérédité instinctive, connecte l'homme avec le monde extérieur, responsable de l'émission d'un signe capté par l'enfant et déclenchant ainsi le mouvement imitatif[253]. En ce qui concerne l'imitation dramatique, caractérisée par le fait de se mettre à la place de l'autre, Groos souligne l'élargissement des capacités telles que l'élasticité mentale, l'adaptabilité et la mobilité, lorsque l'enfant entre dans la vie de son modèle[254]. Fortement influencé par Groos, le psychologue suisse Édouard Claparède, collaborateur de Jaques-Dalcroze et à qui Copeau s'est personnellement intéressé[255], manifeste son accord avec Groos en ce que l'imitation n'est pas en soi un instinct, mais laisse entrevoir dans ce processus un comportement instinctif qu'il appelle « instinct de la recherche du conforme »[256]. Si, à la différence d'un instinct, l'imitation n'a pas un but défini (comme la construction d'un nid ou le saisissement d'une proie par exemple), elle porte une

---

[248] TRACY, Frederick. *The psychology of childhood*. London : Routledge/Thoemmes Press, 1995. p. 33. Extrait original en anglais: « children are born actors ». Traduit par nous.
[249] PEREZ, Bernard. *Les trois premières années de l'enfant : la psychologie de l'enfant*. 5e édition remaniée. Paris : F. Alcan, 1892. p. 319.
[250] *Ibid.*
[251] PEREZ, Bernard. *L'art et la poésie chez l'enfant : la psychologie de l'enfant*. Paris : F. Alcan, 1888. p. 209.
[252] Voir: GROOS, Karl. *The play of man*. traduit par Elizabeth L. BALDWIN. New York and London : Dr. Appleton and Company, 1912. p. 284.
[253] Cf. CLAPAREDE, Édouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. 10e éd. Neuchatel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1951. vol.1. p. 161.
[254] GROOS, Karl. *The play of man*. *Op. cit.* p. 300
[255] Nous n'avons pas trouvé des références explicites dans les écrits de Copeau à l'ouvrage de Claparède. Dans Registres 6, Claude Sicard commente l'intérêt de Copeau à la psychologie de l'enfant et aux travaux de Claparède (voir page 197 de l'édition de Registres 6 que nous utilisons ici). Nous avons pu trouver dans le Fonds Copeau un document contenant une liste de livres devant être achetés pour l'Ecole du Vieux Colombier, parmi lesquels plusieurs travaux de Claparède. Voir : « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 5, Dossier 18, Achat de Livres
[256] CLAPAREDE, Édouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. *Op. cit.* p. 161

sorte de sous-processus, une recherche « sans raison consciente »[257] de l'enfant d'être en conformité avec son modèle. Pour Claparède, ce n'est pas l'imitation en soi mais cette recherche de conformité qui caractérise un instinct.

Mais la dramatisation comme « affaire d'instinct » ne se restreint pas aux champs de la psychologie de l'enfant ou de l'éducation. Apparue au cours des années 1820, dans le lexique concernant des artistes liés à la scène, la notion d'instinct dramatique est proche de ce que Nicolas Evreinov postule comme instinct théâtral environ un siècle plus tard. Dans son ouvrage Le Théâtre dans la Vie, Evreinov montre sa connaissance des propositions d'une grande partie des psychologues dont nous avons parlé. Insatisfait des réponses qu'il trouve chez ses contemporains, dans un chapitre de son ouvrage, intitulé l'Instinct Théâtral, il se pose les questions suivantes: « Quelles sont les bases psychologiques de notre amour pour le théâtre ? Sur quels sentiments de fonde-t-il ? »[258]. Refusant l'idée d'une origine religieuse[259] ou esthétique[260], c'est ailleurs qu'Evreinov situe l'origine de tels sentiments. Pour lui, ce que les psychologues, historiens ou esthéticiens ont ignoré jusqu'alors, c'est que l'origine de ce sentiment d'amour du théâtre réside dans un instinct de transfiguration, dont l'essence est ce qu'il appelle la théâtralité. La théâtralité en tant qu'instinct est, pour lui, pré-esthétique, primitive, et se révèle dans le désir de l'homme d'être autre que ce que la nature lui a octroyé, en d'autres termes, dans son besoin constant de se transformer.

Sharon-Marie Carnicke[261] attribue l'emploi du mot instinct par Evreinov à une revendication scientifique pour sa théorie. Malgré les problèmes d'ordre épistémologique soulevés par une telle revendication, pour Carnicke le plus important dans la proposition de la théâtralité comme instinct chez Evreinov, c'est le fait de mettre en valeur le théâtre comme une expérience physique et sensuelle, se manifestant à travers le comportement et accordant à tous, et pas seulement à l'artiste, la condition d'acteur. Celle-ci est alors, comme tout instinct, universelle au sein d'une espèce.

---

[257] *Ibid.*
[258] EVREINOV, Nikolaj Nikolaevič. *Le Théâtre dans la vie*. Paris : Librarie Stock, Delamain et Boutelleau, 1930. p. 22.
[259] À la différence de Copeau, pour Evreinov ce n'est pas le sentiment religieux qui est à l'origine de l'instinct théâtral. Au contraire, c'est l'envie de se différencier caractéristique de cet instinct qui fait que l'homme crée des êtres imaginaires différents de lui, dont les dieux, d'où découle le sentiment religieux. La religion est alors la conséquence et non pas la cause de l'instinct théâtral.
[260] L'aspiration de l'âme humaine aux formes.
[261] CARNICKE, Sharon Marie et Robert B. PARSONS. « L'instinct théâtral ». *Op. cit.*

Pour Evreinov, la tendance à théâtraliser accompagne l'homme pendant toute sa vie. Nonobstant, la manifestation de l'instinct théâtral s'observe spécialement pendant l'enfance – « ce que l'enfant aime le plus, dit-il, c'est le théâtre, c'est-à-dire, la transformation de l'actualité fournie par l'extérieur en quelque chose qu'il crée lui-même »[262] . Nous pouvons alors remarquer chez Evreinov un effort pour rapprocher la théâtralité du jeu de l'enfant, particulièrement quand l'enfant s'intéresse à lui-même aussi bien qu'aux objets en tant que véhicules de fiction.

> L'enfant joue sans cesse. La réalité ne l'intéresse pas le moins du monde. La chose importante, pour lui, c'est de "faire la guerre", de personnifier un "grand cheval", de faire d'un chien un fier coursier, etc. Pour lui, les objets environnants sont seulement des moyens de hardie théâtralisation. "Et si vous l'interrompez soudain, a dit Jean d'Udine, il prendra un certain temps avant de revenir à la réalité. Car dans le monde imaginaire de son jeu, le rythme de son être était tout à fait différent du rythme habituel auquel vous le forcez à retourner." Cela explique également l'extraordinaire habilité qu'ont les enfants à faire des grimaces, spécialement quand ils se savent regardés. Il n'y a en tout cela pas autre chose que des manifestations de l'instinct de théâtralité, irrésistible, chez l'enfant[263].

Pas loin de ce qu'Evreinov dégage de ses observations sur le jeu de l'enfant, Copeau aussi a pu voir cette immersion dans le jeu pratiquée par l'enfant, de même que la difficulté de celui-ci à sortir de son univers imaginaire et son besoin de fuir la réalité en en créant une autre, parallèle et fictive. C'est ainsi que, lors d'un cours donné à l'école du Vieux Colombier pendant la saison 1922-1923, Copeau rappelle à ses élèves que son théâtre « a pris naissance dans l'esprit d'un enfant et dans un grenier »[264], et ajoute que « vouloir faire du théâtre, c'est se créer une vie qui échappe aux lois de l'existence »[265]. De plus, le tout rond avait été aussi une évidence. Là-dedans, Copeau constate l'intensité avec laquelle Maiène, Edi et Pascal jouaient leurs personnages. En effet, ils s'en allaient tellement loin que leur père leur faisait des reproches afin de retrouver ses vrais enfants lors des repas en

---

[262] EVREINOV, Nikolaj Nikolaevič. *Le Théâtre dans la vie*. *Op. cit.* p. 36
[263] *Ibid.* p. 37
[264] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 365
[265] *Ibid.*

famille. L'expérience au Club de Gymnastique en 1915-1916 avait été également importante dans son constat des facilités des enfants à mimer les fables[266], leur aisance à entrer dans leurs personnages, comme le rapporte Suzanne Bing[267]. Celle-ci, à l'exemple d'Evreinov, avait témoigné, sur le terrain, du temps nécessaire à l'enfant pour « retourner à la réalité ». Ainsi, quand, en 1918, à la Children's School, Bing essaye de finaliser une improvisation autour de « Petit Poucet et ses frères » en proposant aux enfants de s'allonger par terre pour « dormir », un garçon debout refuse et se justifie : « Il faut quelqu'un pour faire la garde puisque c'est dans le bois »[268]. Il ne saurait y avoir d'exemple plus concret de la puissance de l'imagination d'un enfant à se projeter dans une réalité parallèle, celle du jeu.

Ce sont peut-être de toutes petites expériences, et l'on pourrait nous objecter que nous donnons trop d'importance à des faits qui, par leur simplicité, ne méritaient pas cette attention dans la trajectoire du grand Jacques Copeau. Cependant, c'est sur la base de ces observations auprès des enfants, où le dramatique se montre dans sa simplicité, dépourvu d'un style de jeu X ou Y, écarté de toute sorte de sophistication aussi bien que de toute érudition, que Copeau reconnaît l'importance et formule la notion d'instinct dramatique. Chère à Copeau, la notion forme donc la base de l'éducation prévue pour l'acteur à l'École du Vieux Colombier, et c'est par analogie au jeu de l'enfant qu'un tel instinct doit être stimulé :

> Pratiquement l'éducation du sens dramatique chez l'élève comédien est conçue par analogie avec le développement de l'instinct du jeu chez l'enfant. L'exemple et le modèle de ce développement ont été recueillis par une observation minutieuse et prolongée de plusieurs enfants dont l'un, âgé de dix-huit ans[269], participe aujourd'hui aux travaux de l'École. En entrant à l'École, les jeunes élèves entrent dans un jeu qui va durer plusieurs années, que tout autour d'eux favorisera, qui éveillera, stimulera toutes leurs facultés à la fois et dans le même sens, leur rendant toute fiction familière, toute

---

[266] Comme «Le chat et le vieux rat », voir sous-chapitre 2.3 : « Troisième Laboratoire : Le Club de Gymnastique - un groupe d'enfants ou l'embryon de l'école du vieux colombier ».
[267] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 100
[268] « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 2, Cahier Fauve de Suzanne Bing, notes de travail à la Children's School
[269] Copeau fait probablement référence à sa fille, Marie-Hélène.

> invention aisée, et dont ils découvriront eux-mêmes les secrets et les règles[270].

Plus tard, questionnée par Maurice Kurtz sur le but du travail auprès des enfants en 1916, Suzanne Bing soulignera aussi l'importance de ces expériences et de la préservation de cet instinct chez les futurs acteurs :

> « Je ne puis donc répondre à : "ce que le Patron et vous-même cherchiez..." que par ce que je crois qu'il cherchait si je me fie aux nombreuses observations qu'il m'a donné mission de faire du jeu chez l'enfant et aux quelques réunions du jeudi où lui-même venait jouer avec des petits en 1916, période de préparation pour lui aussi. L'instinct dramatique étant un fait chez l'enfant – le drame est en lui à l'état pur – il conviendra de le préserver et de l'éduquer chez les futurs serviteurs du théâtre[271].

Alors, pour préserver et éduquer chez l'acteur ce que Copeau et Bing appelaient instinct dramatique, ils ont mis au point un ensemble de pratiques avec cet objectif. C'est ainsi que, ayant fait une première expérience pédagogique auprès des enfants en 1916, en 1918 ils introduisent certains des exercices essayés au Club de Gymnastique dans l'entraînement de la troupe du Vieux Colombier à Cedar-Court (États-Unis). À la différence de ce qu'ils avaient fait au Limon pendant l'été 1913, quand l'entraînement était orienté vers la gymnastique, la lecture de textes et la diction, à Cedar-Court leur pratique prendra également en charge le mime de fables, l'imitation des animaux, des petites charades, des jeux et d'autres éléments expérimentés par Bing et Copeau auprès des enfants. Cela marque, à notre avis, un tournant décisif dans la démarche pédagogique de Copeau : l'application d'expériences effectuées avec des enfants sur des acteurs adultes. Mais c'est sûrement au sein de l'École du Vieux Colombier, quelques années plus tard, que ces pratiques puisées dans l'enfance se consolideront. L'« instinct dramatique » deviendra si important qu'il

---

[270] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 253

[271] BING, Suzanne. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boite 1. Dossier 2. Lettre de Suzane Bing a M. Kurtz, 11/01/1951

engendrera un cours homonyme au sein de l'école du Vieux Colombier, dont le programme était le suivant :

> Éducation de l'instinct dramatique. Culture de la spontanéité et de l'invention chez l'adolescent. Récits, jeux d'adresse et jeux d'esprit, chant, danse, improvisation, dialogue impromptu, pantomime. Mise en œuvre des moyens divers acquis par l'élève au cours de son instruction générale. Exercices dirigés par M. Jacques Copeau et Mme Suzanne Bing, avec le concours éventuel des autres professeurs[272].

Voilà le cœur de la formation proposée à l'école du Vieux Colombier. Si l'on peut dire qu'il y a une sorte de retour à l'enfance dans la pédagogie de Copeau, ce n'est pas dû à une conception idyllique autour de cette période de la vie, c'est la traduction dans des propositions concrètes pour l'acteur, découlant directement du travail auprès d'enfants réels, en chair et en os. C'est en portant un regard attentif aux enfants et à leurs jeux, que Copeau et Bing perçoivent ce qu'il y a de dramatique dans le « devenir autre » si caractéristique de l'enfant. Cette impulsion donnée à la recherche d'être autre chose, évoquée par certains psychologues spécialistes de l'enfance comme étant affaire d'instinct, est, à cette époque, assez limitée dans le cadre des formations professionnelles de l'acteur au sein des écoles traditionnelles. En revanche, cette même impulsion n'a pas connu de limites à l'école du Vieux Colombier où, à contre-courant de l'enseignement traditionnel, les élèves allaient bien au-delà de la représentation de l'humain, comme le suggère Jean Dasté :

> On n'apprenait pas des « scènes » classiques ou modernes ; on devait avant tout retrouver la joie, la spontanéité, l'invention des enfants quand ils jouent ; la plus grande partie de la journée, nous étions livrés à nous-mêmes et devions faire vivre des personnages et des actions inventées. […]. La joie d'être autre chose, un autre être, d'abord, mais aussi un animal, un arbre, un oiseau, une vague, une étoile ; de s'unir à tout l'univers, cette joie que nous vivions à « l'école », je l'avais enfant et l'ai toujours retrouvée en interprétant des personnages ; il me semble qu'elle a un sens humain profond ; je crois que tous les hommes ont envie et besoin de

[272] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 261

> jouer. L'école du Vieux-Colombier a suscité un tournant essentiel dans l'apprentissage et la formation du comédien[273].

Copeau place le drame au niveau d'un instinct à la recherche de ce sens profond auquel Dasté fait référence. Il fallait donc « déthéâtraliser le théâtre »[274], disait Copeau, retrouver le théâtre en dehors du métier, dans l'humain. Mettre le dramatique du côté de l'instinct, c'est alors s'affranchir des conceptions théâtrales en vigueur à l'époque, établir, comme le propose Claude Sicard, « le primat de l'émotion sur la culture », étant donné que la culture théâtrale de l'époque était pour Copeau exécrable. Mais c'est aussi situer le théâtre avant l'esthétique, la primauté du corps sur l'intellect, le dramatique comme un besoin organique, presque biologique. Bien-entendu, cet instinct, au sein du jeu de l'enfant, joue un rôle primordial dans le développement humain. Néanmoins, il constitue une dimension inconsciente et primitive du jeu de l'acteur à laquelle ce dernier doit se relier afin d'opérer le transfert du moi dans un autre.

---

[273] DASTÉ, Jean. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 1, Dossier 6. Témoignages de Jean Dasté.
[274] COPEAU, Jacques. *Les registres du Vieux Colombier, 3. Op. cit.* p. 114

3.2. L'enfant et l'incarnation du personnage – la quête d'une vie dans l'action

« Le drame est action, l'acteur doit agir, avec continuité. Le texte n'est pas premier, mais vivre selon la loi du personnage dont on est empli »[275]

Suzanne Bing

Si l'instinct dramatique se caractérise par cette capacité de l'enfant à vivre dans la peau d'un autre, pour Copeau ce n'est pas seulement le fait d'opérer ce transfert qui est important. Une fois le transfert fait, il conviendrait pour l'acteur de rester longtemps en action en tant que personnage dans le but d'arriver à une incarnation. Cela constitue une logique nouvelle par rapport à la culture du jeu de l'acteur au début du XXe siècle et, ainsi comme d'autres notions au sein du travail de Copeau, celle de l'incarnation est en partie redevable de ce que le metteur en scène critiquait chez les comédiens de son temps. Il suffit de regarder la teneur des critiques de Copeau sur la superficialité de la formation traditionnelle de l'acteur et sur le culte du vedettariat du théâtre officiel pour comprendre comment cette recherche d'une incarnation s'établit comme un modèle antinomique par rapport au *statu quo* de la vie théâtrale de son époque.

Du côté de la formation, Copeau prend le Conservatoire comme principal paramètre de comparaison avec son approche pédagogique. Selon lui, dès le moment où il se présente à l'institution, l'élève sait déjà imiter les grandes stars du théâtre français telles que Mounet-Sully ou Mme Réjane. Pour Copeau, la charge horaire y est insuffisante et la majorité des professeurs, souvent sociétaires de la Comédie-Française, ne s'impliquent pas véritablement dans la formation des élèves. Ces derniers sont moins préoccupés par une véritable formation qu'à apprendre tous les « trucs, tics, habitudes, façons de faire »[276] de leurs maîtres. Copeau, pour qui « la survivance du Conservatoire est funeste »[277] et « jette un

---

[275] BING, Suzanne. Dans « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 2, Dossier 1, notes ms. de Suzanne Bing, classées alphabétiquement (acteurs-exercices).
[276] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 174
[277] *Ibid.* p. 249

discrédit sur l'idée même d'école »[278] , ne sera pas indulgent à l'égard d'une jeune élève du Conservatoire sur laquelle il atteste: « Elle voudrait déclamer. Elle prend des drogues pour acquérir la pâleur tragique et sa vocation commence par le maquillage ».[279] Du côté du théâtre officiel, Copeau ne saurait porter une critique plus virulente que celle dirigée contre les acteurs de la Comédie-Française. Ceux-ci, modèles suivis par les jeunes élèves du Conservatoire, sont les représentants majeurs du « grand acteur » [280] qui « se fait constamment valoir »[281], de l'individualiste « ennemi du grand art dramatique »[282], le « cabotin »[283] dont la grande personnalité s'impose et tend à réduire à lui-même chaque personnage qu'il interprète.

Si nous exposons ce panorama ci-dessus, tout à fait problématique dans la vision de Copeau, ce n'est pas dans le but de prendre son parti. Les critiques de Copeau à l'égard du Conservatoire et de la Comédie-Française sont peut-être justes, mais relèvent aussi de l'esprit de compétition, car il se croit plus apte que le Conservatoire pour former l'acteur et plus vivant que la maison de Molière pour aborder les classiques. La vision de Copeau se fait importante, car, dans une certaine mesure, c'est par opposition à cette tradition qu'il croit figée qu'il développera son modèle pédagogique. De façon moins colérique que celle de Copeau, et même plus reconnaissante aux bénéfices de l'enseignement traditionnel, le témoignage de Jean Dasté sur son expérience théâtrale avant son entrée à l'École du Vieux Colombier, éclaire les bases sur lesquelles un jeune comédien devait travailler pour maîtriser son métier.

> À 13 ans, j'allais, chaque dimanche matin, dans une Mairie à Paris, à un cours de diction. Le Professeur était un ancien comédien de la Comédie-Française. Bientôt, je suis allé aux cours qu'il donnait chez lui. […] Le but de presque tous les apprentis comédiens était alors d'être reçu au Conservatoire et d'en ressortir avec un prix. […] avec l'espoir de jouer un jour à la Comédie-Française. […] Il fallait d'abord placer la voix (dans la musique) à l'aide de différents exercices. Avoir une bonne diction, ne pas bafouiller, se faire entendre, faire disparaître zézaiements et accents… Il fallait apprendre à marcher en jouant une situation, sans trébucher, maîtriser ses gestes, il fallait savoir regarder

[278] *Ibid.*
[279] *Ibid.* p. 175
[280] *Ibid.* p. 176
[281] COPEAU, Jacques. *Registres ll, Molière*. Paris : Gallimard, 1976. p. 62.
[282] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 176
[283] COPEAU, Jacques. *Registres II*. *Op. cit.* p. 62

> son partenaire, savoir montrer qu'on écoutait, savoir-faire une fausse sortie, etc. Tout cela était et demeure très utile, mais il arrivait qu'avec certains professeurs, ces méthodes et ces disciplines devenaient l'essentiel de l'enseignement (1). […] on aspirait à ressembler aux grands acteurs de la Maison de Molière et on s'inspirait d'eux par l'extérieur : on avait une bonne diction, on savait marcher, écouter, respirer, etc. Mais, habiter un personnage avec tout l'imprévu, le mystère que cela comporte, avoir la disponibilité intérieure pour l'aider à vivre en nous : c'est autre chose[284] !

Ce passage révèle particulièrement ce que Copeau critique chez l'acteur en termes moraux et techniques : le carriérisme, l'emprise d'une technique extérieure (les façons de faire), l'imitation caricaturale des comédiens célèbres. Opposé aux recettes, Copeau cherche cette « disponibilité intérieure » mentionnée par Jean Dasté, car c'est à partir d'elle, et non pas de formules, que le personnage, tel un fantôme, s'approche de l'acteur et conduit tout son comportement. Selon Dasté, son entrée à l'École du Vieux Colombier fût « une rupture complète d'avec les anciennes méthodes »[285], c'est là qu'il a pu expérimenter ce qu'est « habiter un personnage ».

Dans la mesure où Copeau manifeste son opposition à la superficialité dans le jeu de l'acteur au début du XXe, il lui a fallu chercher ailleurs des nouveaux fondements pour le jeu. Alors, où Copeau reconnaît-il, tout d'abord, cette « *disponibilité* » que Jean Dasté a trouvée à l'École du Vieux Colombier? Quelle est l'origine de ce besoin de s'enfoncer dans un personnage jusqu'à l'effacement du moi de l'acteur ? Où Copeau décèle-t-il cette dynamique dans laquelle le comportement du personnage (façons de parler, de marcher, de respirer) n'existe pas au préalable, mais est toujours à découvrir par l'improvisation ?

Sans vouloir répondre catégoriquement à chacune de ces questions, ce que nous pouvons constater dans la démarche de Copeau c'est la recherche progressive d'une vie du personnage qui dépasse les limites du texte et qui transcende l'espace-temps théâtral pour

---

[284] DASTÉ, Jean. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 1, Dossier 6
[285] DASTÉ, Jean. Dans: *Ibid.*

envahir le quotidien. Comme influences, nous pourrions évoquer ici les acteurs de la *Commedia dell'arte* et leur permanence dans le travail d'un personnage pendant « toute une vie », ne se limitant aucunement au moment de la représentation ou des répétitions. En plus, nous pourrions renvoyer aux sentiments d'origine religieuse constamment mentionnés par Copeau, à l'incarnation des dieux effectuée par l'homme bien avant la structuration des représentations tragiques ou comiques en Occident. Tout cela demeure important dans l'élaboration de l'approche pédagogique de Copeau. Toutefois, nous voudrions bien attirer l'attention sur une facette moins exploitée et dont les rapports nous semblent trop importants pour être négligés.

Nous avons mentionné des passages qui démontrent la façon dont l'imagination de l'enfant l'emporte et crée une réalité parallèle à celle de la vie quotidienne, ayant parfois autant de force que celle-ci, dont les indices avaient été apportés par les expériences de Copeau et Bing au Club de Gymnastique et à la Children's School. Cependant, en ce qui concerne la question de l'incarnation du personnage, il nous semble que l'observation attentive de ses propres enfants est le point névralgique qui, à un certain moment, amène Copeau à faire de cette incarnation un but pour le travail de l'acteur. Une piste peut être repérée dans les notes que Copeau prend pour une conférence sur l'École du Vieux Colombier prononcée à New York le 19/03/1917. Comme dans d'autres occasions, Copeau y exalte l'importance du jeu de l'enfant, qu'il considère comme un noyau d'« invention authentique »[286] et évoque une situation dans laquelle sa fille Edi attend avec impatience l'accessoire de jeu qu'il réalise pour elle, élément qui féconde l'imagination de l'enfant et le lance dans la voie du personnage.

> Les enfants nous enseignent. […]. Favoriser leurs jeux, les exalter, sans s'y mêler trop. Leur imagination se relâche faute d'un accessoire : suggérer l'accessoire. L'épée d'Edi. Pas la patience d'en faire une belle. Je la lui fais. Elle voit ma patience, mon soin, je la lui fais désirer longtemps. Les rêves grandiront autour de l'épée. De l'amour qu'elle lui porte, naît le personnage du chevalier[287].

---

[286] COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2. Op. cit.* p. 512
[287] *Ibid.*

Voici comme Edi elle-même décrit son attente pour l'épée manufacturée par son père :

> Un jour, mon père me fit une magnifique épée de bois de caisse – il la tailla avec son canif – la polit longuement avec des morceaux de verre arrondis. J'étais accroupie à côté de lui et surveillais la fabrication. Je n'osais manifester l'impatience qui me travaillait : j'avais hâte d'entrer en possession de cette merveille – cependant les perfectionnements qu'il y mettait n'en finissaient pas. Il amincissait les bords, si bien que ma chère épée devenait vraiment tranchante. Puis il me donna deux sous pour aller acheter, au bureau de tabac, une pelote de ficelle rouge dont il entoura la garde en forme de croix, après l'avoir enduite de la colle forte. Quel bonheur fut le mien lorsqu'il m'arma de cette épée telle que je n'en avais jamais possédé de ma vie. Elle ne quitta plus mon côté. Même pendant les repas, mes parents ne m'imposaient pas de m'en dépouiller. La nuit je la suspendais au-dessus de mon lit, de sorte que mon premier regard au réveil était pour elle[288].

Ailleurs, traçant un parallèle entre ses propres jeux d'enfant et le jeu de l'acteur, Copeau poursuit : *« Interrogez les acteurs. Ils vous diront que bien souvent […] l'accessoire de jeu contribue, mieux que n'importe quel effort de l'esprit, à nous mettre en possession de cette attitude intérieure que nous appelons sincérité… »*[289]. La sincérité est pour Copeau le produit d'un choix conscient de l'acteur, et, sûrement, la condition primaire pour cette incarnation prétendue. Toutefois, d'après l'expérience d'Edi et son épée, nous voudrions mettre l'accent sur ceci : la fixation de l'enfant à son accessoire ludique ou bien à sa fantaisie autour de l'accessoire, ce qui fait qu'elle ne le lâche pas même dans des situations en dehors d'un espace-temps consacré à ses jeux. Chez les enfants Copeau, les jeux, souvent remplis d'éléments dramatiques, dépassaient fréquemment les moments expressément dédiés à la recréation pour envahir les situations quotidiennes de la famille. Copeau était attentif à ce phénomène, croyant voir là une logique qui pourrait être récupérée par les acteurs. C'est ainsi que, sous les modèles de la *Commedia dell'arte* et de l'improvisation, on trouve encore une fois le modèle de l'enfant. Une longue, mais importante, citation montre la façon dont

---

[288] COPEAU, Hedvig. Dans: *Ibid.*
[289] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 38-39

ce modèle opère dans la vision pédagogique de Copeau sur l'incarnation du personnage ainsi que sur la pratique de l'improvisation.

> Il me paraît que la meilleure initiation à la Comédie Improvisée, la plus directe, sera l'observation du jeu des enfants. […] Ils sont des maîtres en improvisation. Je vois mes trois petits (treize, dix et sept ans), jouer depuis le moment où ils s'éveillent jusqu'au moment où ils s'endorment, sans sortir un instant du personnage qu'ils se sont réciproquement assigné. À l'heure des repas, je suis obligé de les inviter à laisser de côté la fiction afin que je retrouve mes vrais enfants, avec leur allure et leur voix naturelles. Cette identification au personnage est la première condition de la création improvisée. Chacun d'eux est toujours le même personnage : un certain ton de voix, deux ou trois gestes ou attitudes, un accessoire rudimentaire du costume suffisent à constituer la physionomie extérieure du personnage, et à suggérer son caractère. Répétition du même trait. Puis, tout ce qui vient enrichir cette première ébauche procède de l'observation scrupuleuse de la réalité – mœurs, caractères, travers, manies, tics –, mais légèrement grossi et parodié, déformé toujours dans un même sens. L'imagination ajoute à l'imitation des traits de plus en plus assurés, parodiques et quasi fantastiques (Ex. de M. et Mme Lim. Mme Lim a la passion des bêtes et particulièrement des moustiques qu'elle nourrit dans des cages d'or rehaussées de diamants, et qu'elle promène en automobile sur des banquettes de velours. Prétentieuse en tout. Détail de son costume : robe de satin rose et dentelle, etc. Contraste avec son mari, assez grossier en paroles, vêtu à l'artiste, et qui vit retiré dans sa chambre où il dort dans un lit pas fait, etc.) Autour des personnages qu'ils incarnent, comparses figurés par des poupées, comme M. de Rhympose, le poète, qui dans certaines occasions vient réciter des vers. Vers composés (dans un certain style Rhympose, Victor Hugo, Lamartine et Jean-Jacques). Tout est inventé, composé, fabriqué de leurs mains, pour cette fiction improvisée qui est leur vie quotidienne. Les vêtements, les moindres accessoires. Ils inventent jusqu'à des jeux de cartes […] Il y a deux ou trois jeux, ou canevas différents, pas plus. Chacun y reprend toujours le même rôle, depuis des années, obéissant à une sorte de tradition. Ils ne peuvent jouer à ces jeux qu'ensemble, tous les trois, et sans jamais y introduire d'autres enfants. Il y a même tel de ces jeux auquel Edi et Pascal sont seuls à prendre part. […] sur lequel ils improvisent avec une parfaite aisance, faisant de temps en temps des découvertes à leur personnage, mais toujours dans le même sens, dans le même style, avec une parfaite cohérence. Si loin que les mène leur fantaisie (ou ma curiosité si je les interroge), leur personnage ne leur échappe jamais. Et j'ai l'idée qu'ils éprouvent une véritable jouissance dans

> l'enrichissement des types crées par eux. Ils sont heureux de les sentir si profondément enfoncés dans la réalité[290].

Et dans un autre moment, il ajoute :

> Et il faut remarquer tout de suite la dépersonnalisation qui fait que l'enfant est un personnage pendant des jours, des semaines, des mois, qui fait que pour l'activité son art est plus vrai que la réalité[291].

D'après le récit de Copeau, nous pouvons remarquer la façon dont son projet de Nouvelle Comédie Improvisée trouve une synthèse parfaite dans les jeux de ses enfants. Les qualités identifiées par Copeau au sein de ces jeux - identification, répétition du même trait, observation scrupuleuse de la réalité, cohérence, enfoncement dans la réalité, dépersonnalisation – deviendront alors des fondements d'exercices pratiques appliqués à ses acteurs à Cedar-Court en 1918 et aux élèves de L'École du Vieux Colombier à partir de 1920. Comme le remarque Claude Sicard sur le travail mené à l'école de Copeau, « en dehors de toute recette […] la moindre rencontre de la vie quotidienne, la moindre observation au Jardin des Plantes ou dans la rue […] tout est prétexte à l'improvisation et le mime ».[292] Mais si cette voie, qui part de la dépersonnalisation de l'acteur, passe par la mise en jeu d'un élément externe (animaux, arbres, personnes) et aboutit dans l'incarnation d'un être fictionnel, s'est largement développée au sein de l'École du Vieux-Colombier, la plongée de l'acteur dans la réalité du personnage sera d'autant plus remarquable lors de la retraite de la troupe-école pour la Bourgogne et de l'avènement consécutif de la troupe des Copiaus.

Quand en 1924 Copeau décide de fermer le théâtre et l'école du Vieux Colombier à Paris pour approfondir les recherches plus ciblées sur l'acteur et le théâtre populaire en

---

[290] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 110-112
[291] *Ibid.* p. 364-365
[292] SICARD, Claude. Dans: *Ibid.* p. 13

Bourgogne, cela représente en partie la concrétisation d'un désir antérieur à l'ouverture de l'école : « Créer une confrérie de comédiens. […] créant ensemble, inventant ensemble leurs jeux , tirant d'eux-mêmes et les uns des autres leurs jeux. »[293]. Dans cet aspect, et nous l'avons déjà pointé[294], le parallèle avec l'éducation de ses propres enfants est inévitable. Mais les rapports entre les jeux des enfants Copeau et l'entraînement des acteurs en Bourgogne ne se restreignent pas à leur convergence quant à la vertu pédagogique du jeu. Plus qu'auparavant, c'est en ce moment que nous pouvons identifier l'investissement des acteurs dans une sorte de comportement tout à fait nouveau, qui trouble les frontières entre entraînement, répétition et représentation, et qui à l'instar des enfants Copeau, transforme le quotidien en une sorte de grand jeu poussé jusqu'à son paroxysme.

> Avant le départ pour Morteuil, le Patron nous entretint souvent de ce qui devrait être la vie dramatique au sein de la communauté. Il nous dit qu'il nous imaginait adoptant certains jours un personnage et le jouant dans tous les actes de l'existence quotidienne depuis le matin jusqu'au soir. Lorsque j'arrivai à Morteuil, je sus que déjà Villard et Boverio s'étaient exercés à l'improvisation certains soirs après le dîner pour amuser les camarades : Jean s'affublait d'une certaine livrée trouvée au château et se coiffait d'une casquette rigide en toile cirée. Boverio, pendant quinze jours, presque à chaque repas, joua plusieurs personnages, très proches les uns des autres, et qui finirent par se fondre en un seul : Lord Quick, vieil original de mœurs aristocratiques et raffinées, mangeant et buvant bien, et ayant au cours de son existence connu quantité de difficultés aventureuses… [295]

La continuité des jeux de Maiène, Edi et Pascal, ces enfants qui jouent « *depuis le moment où ils s'éveillent jusqu'au moment où ils s'endorment »*[296], frappait Copeau et lui laissait y entrevoir un chemin possible de rechercher dans la pratique de l'improvisation. Alors, l'expérience avec les Copiaus figure comme la mise en place de cette intuition. Pareil à l'observation du monde, à la transposition de l'observation dans les jeux et à l'aptitude à jouer pendant des journées entières, fondements trouvés par Copeau chez ses enfants, les

---

[293] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 323
[294] Voir sous-chapitre 2.1 : « Premier laboratoire : le tout rond ».
[295] SAINT-DENIS, Michel. Dans: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier. Op. cit.* p. 427
[296] *Ibid.* p. 110

comédiens des Copiaus s'inspirent aussi du monde autour d'eux et transposent leurs observations dans des processus d'improvisation proches de ce que nous pourrions appeler une transe. Jacques Prénat, qui a rendu visite à Copeau à peine quelques mois après l'aventure bourguignonne des Copiaus, dévoile, avec profusion de détails, le parcours du processus de création entrepris à ce moment-là:

> Les premiers personnages inventés par les élèves furent M. Congre, archiviste-paléographe timide, douillet et ridicule, essayé par Léon Chancerel, et que contredisait un brutal, incarné par Michel Saint-Denis. Après d'eux, apparut un certain lord Quick, vieil homme gros et léger, qui se complaisait à évoquer tout un passé littéraire et mondain. Augusto Boverio animait ce personnage, mais sans forcer, ne faisant que mimer s'il ne pouvait davantage. On avait mis Quick dans un wagon de chemin de fer, puis on l'avait introduit dans un scénario de fille que l'on marie par cupidité : le tout sans grand résultat. Mais peu à peu, le travail, et les nouvelles méthodes enrichirent de nuances et d'apports ce qui n'était au commencement que de simples silhouettes. Chaque soir, les comédiens apparaissaient costumés et masqués, et pendant des heures ils accomplissaient ensemble (mais au nom de leur personnage) les actions de la vie quotidienne : comme boire, manger, se promener. Ou bien, ils s'engageaient dans des petites farces ou scénarios où intervenaient des types de la rue : le ramasseur de mégots, la prostituée, le sergent de ville, la dame qui tient le chalet de nécessité. Ils combinaient une patiente agglutination de traits empruntés au réel, et la recherche du contenu psychologique nécessaire à leur personnage pour le faire aboutir à son rôle social. Pour Saint-Denis, par exemple, qui était parti d'un être concret, mais entendait lui donner un caractère général, le problème se posait ainsi : « quel caractère sera propre à animer cette forme : le représentant ? » Ils cherchaient, et les découvertes se faisaient dans une région moyenne entre l'acteur (et ce qui se trouve en lui orienté vers le personnage) et le personnage, avec son exigence à tirer de l'acteur tout ce qui peut devenir sa propriété. […] Une petite équipe se constituait, de caractères solides et quelquefois autoritaires, allant jusqu'à troubler la personne du comédien, d'autant plus que l'hallucination volontaire se prolongeait. Et là, l'antidote du texte écrit, du drame-miroir du monde n'existait plus[297].

[297] PRENAT, Jacques. « Visite à Copeau », *Latinité*. 1930. p. 391.

À propos de ce travail d'improvisation, Prénat rapporte une difficulté de la part de femmes à entreprendre avec le même succès que les hommes un travail si intense. Interrogé par Prénat sur la difficulté des femmes dans ces exercices d'improvisation immersifs, Dasté répond que « L'improvisation […] est une sorte de délire, qui exige une grande force physique, et dépasse peut-être leur puissance »[298]. Le commentaire de Dasté révèle plutôt une mentalité propre à son contexte historique et semble ne pas prendre en compte l'ensemble de contraintes qu'auraient pu empêcher un développement plus approfondi des femmes dans des tels exercices. Ce qui nous semble important à retenir de la déclaration de Dasté, c'est la référence à cette « sorte de délire », car, c'est justement cet élément que, nous semble-t-il, Copeau a tout d'abord perçu chez ses propres enfants[299].

Ce travail d'incarnation de personnages inspirés du milieu social et dont les actions sont accomplies pendant de longues heures dans la vie quotidienne, se connecte aussi avec une intuition qui va influencer de façon définitive les chemins de la pédagogie théâtrale et du théâtre au cours du XXe siècle : celle d'une vie dramatique qui peut être cultivée en dehors et indépendamment du texte. L'idée qui peut aujourd'hui paraître banale, à l'époque rompt avec la tradition texto-centrique et avec la culture du travail de l'acteur comme interprétation du texte du dramaturge. Pour rester dans la lignée influencée par Copeau, nous pourrions faire appel à l'exemple de l'école de Jacques Lecoq, qui se propose comme une « école de création », dans une claire opposition à ce que ce dernier appelait « école d'interprétation ». Toujours dans cette lignée, nous pourrions aussi faire référence à Ariane Mnouchkine et sa pratique fréquente d'écriture sur le plateau, où le texte n'existe pas au préalable, mais se formule dans un va-et-vient entre l'improvisation des acteurs et le dramaturge qui accompagne le processus. Aussi héritier des recherches menées par Copeau, Philippe Gaulier, dans son cours intitulé *Carachters*, propose une démarche dans laquelle l'acteur crée un personnage et le texte se forge au fur et à mesure que l'être fictionnel se révèle au travers d'improvisations. Parlant de l'importance des exercices mimiques et de l'improvisation pour ses acteurs, Copeau déclare: « ce qui est important, ce n'est pas de travailler pour une pièce, c'est que l'imagination dramatique ne cesse pas de travailler »[300].

---

[298] *Ibid.* p. 390
[299] D'ailleurs, parmi les trois enfants Copeau se trouvent deux filles, n'oublions pas.
[300] PRENAT, Jacques. « Visite à Copeau ». *Op. cit.* p. 382

À l'origine de cette pensée se trouve alors le regard que Copeau a porté sur les enfants, surtout sur les siens, qui, pour lui, sont des véritables « maîtres en improvisation »[301].

[301] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 110

3.3. Du mythe de l'innocence chez l'enfant aux problèmes de la conscience chez l'acteur

Déjà, dans le manifeste qui lance son théâtre, Copeau expose sa méfiance à entreprendre l'effort d'un renouvellement avec des « individus déjà modelés par des influences antérieures »[302], car il prévoit les résistances de ces derniers à un travail de recherche qui vise à échapper aux conventions théâtrales de l'époque, d'où le besoin de créer une école où il y aurait, entre autres, des enfants[303]. Certes, la demande de Copeau pour des enfants se caractérise comme la quête d'êtres maniables sur lesquels il aurait un contrôle total, mais aussi comme la recherche d'une qualité que l'on pourrait appeler innocence[304], celle-ci historiquement associée à l'image de l'enfant.

Parler de l'innocence de l'enfant c'est aborder une question délicate, car, même si l'on peut passer par le cliché de l'enfant comme entité pure, angélique, voire en dehors du monde ordinaire des « sales adultes », il nous faut aller au-delà de ce cliché pour bien comprendre ce que, dans le travail de Copeau, cette innocence évoque en tant que qualité performative, ce à quoi elle s'oppose, ainsi que les conséquences de son évocation dans les choix pédagogiques de Copeau avec ses acteurs.

---

[302] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 29

[303] À titre d'exemple de résistances auxquelles Copeau a dû faire face, nous évoquons ici un extrait d'une lettre de Madeleine Lebrun, élève de l'École du Vieux Colombier. En 19/01/1921, Mme Lebrun demande à démissionner en exposant: « Votre cours à vous m'intéresse, beaucoup même. […] lundi, quand je sentirai que vous êtes rentré, que vous ferez le cours et que je n'y serai pas, cela me fera un chagrin profond […] Le cours de chant m'intéresse aussi. Mais tout le reste, les charades, apprendre des fables de La Fontaine, ces petits exercices du cours de diction, toutes ces choses-là me sont odieuses; si je me fais violence pour les subir de bonne grâce, il en résulte une contrainte qui aboutit à des gestes comme ma lettre de l'autre jour. » « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. part. Boîte 6, Dossier 19, Dossiers d'élèves.

[304] Qualité qui parfois sera évoquée par Copeau aussi sous d'autres noms tels que naïveté, fraîcheur primitive, pureté.

3.3.1 Une certaine capacité d'étonnement

Pour mieux comprendre cet état d'innocence que nous évoquons ici, revenons au Limon, lundi 4 mars 1912, quelques mois avant l'écriture du manifeste par Copeau, mentionné ci-dessus. Ce jour-là, Maiène, âgée alors de 10 ans, vivant au strict contact de la nature dans le mythique jardin du Limon où Copeau amènera ultérieurement ses acteurs pour les dépayser, demande à son père : « Si on regardait assez longtemps, est-ce qu'on verrait les fleurs s'ouvrir ? »[305]. La question semble surprendre Copeau qui enregistre dans son journal : « Toute la nature de cette enfant est dans cette question »[306]. Pour y répondre, il évoque la légende du Géant Fine Oreille qui entendait pousser le blé, et ajoute : « C'est ainsi que ceux qui ont l'attention assez forte, assez égale, patiente et appliquée, voient et entendent des choses que les autres hommes n'entendent ni ne voient » »[307].

L'anecdote familiale qui pourrait être jugée sans importance révèle dans la réaction de Copeau un pouvoir de clairvoyance qu'il associera souvent à l'enfant, la question de Maiène lui paraît peut-être innocente mais juste. Modèle de naturel, symbole de pureté et d'une « sincérité instinctive »[308], l'enfant est pour Copeau aussi porteur de cette « fraîcheur primitive »[309], dépourvu de préjugés sur le monde vers lequel il se tourne avec grande curiosité. Ce monde, l'enfant l'élabore dans l'expérience corporelle et intuitive avec les phénomènes et les choses devant lesquelles, tel l'artiste, il est capable d'étonnement :

> La première chose que l'on remarque dans la vocation dramatique, c'est que pour celui qui est vraiment appelé, le monde extérieur existe, c'est qu'il sent l'existence des choses et des êtres autour de lui, autres que lui : c'est Descartes qui disait que « le savant était celui qui avait de l'étonnement devant les choses ». Cette « admiration », cette « attirance », il y a des gens qui ne l'ont pas, que rien n'étonne. Il en est d'autres au contraire qui s'étonnent de tout, qui contemplent et admirent tout. Et un enfant de deux ans possède plus qu'un homme fait cette faculté d'étonnement, il est comme une page blanche et c'est ce qui fait sa curiosité (touche-à-tout).

---

[305] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 557
[306] *Ibid.*
[307] *Ibid.*
[308] SICARD, Claude. « Questionnaire répondu par Claude Sicard. »
[309] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 134

> L'enfant casse sa poupée pour voir la musique qui est dedans, il démonte une montre pour en connaître le mécanisme. L'artiste (dramatique, poète, peintre) est celui pour qui le monde existe le plus. Pour l'homme ordinaire, à mesure qu'il vieillit, le monde se dépeuple et se décolore. Pour l'artiste, le monde devient de plus en plus peuplé, de plus en plus coloré. Sa naïveté ne faillit jamais, non plus que son attention. Il est en perpétuelle communion avec ce qui n'est pas lui. « Je ne sais plus très bien si je ne suis pas l'oiseau qui chante », écrivait F. Jammes. Le poète ne se démêle pas de la nature, rien n'est extérieur à lui, tout concourt à faire ce qu'il aime et admire [310].

Alors, pour Copeau, le monde est plus présent pour l'enfant et pour l'artiste. Nous pouvons donc en déduire que, dans la vision de Copeau, à la différence de l'homme ordinaire, pour l'enfant et l'artiste, il n'existe pas de clivage entre extérieur et intérieur ; le moi et le monde seraient alors un prolongement l'un de l'autre ; l'écart entre l'expérience subjective du sujet et les données objectives de la nature tend à disparaître. L'innocence est, en ce sens, ce qui permet l'étonnement devant les choses, la curiosité nécessaire pour déceler en elles des rapports nouveaux qui sont à la base de la création artistique.

[310] *Ibid.* p. 364

3.3.2 Le génie inconscient de l'enfant - l'écho romantique de l'enfant-artiste chez Copeau

Tout en faisant référence à Descartes et à Francis Jammes dans son rapprochement entre l'enfant et l'artiste, la matrice romantique de la pensée de Copeau est d'emblée reconnaissable. Les discours du metteur en scène sur l'enfant en tant qu'artiste ne s'éloignent pas de l'image de l'enfant comme être « éminemment poétique »[311] propulsée par les théories du romantisme allemand de Herder et Schiller. Comme le signale Roxana Ghita, au sein de l'idéalisation romantique des allemands, l'enfant « tire sa force uniquement de l'inconscient et dispose ainsi de capacités prophétiques »[312] ; il est encore « intégré dans la nature »[313] avec laquelle il vit en harmonie « avant que la domination de la pensée utilitaire ne conduise à la rupture sujet et objet »[314] ; son innocence est à la base de sa « connaissance instinctive – opposée à la connaissance médiatisée par la raison »[315] et c'est ce qui l'associe au « paradigme du regard étonné, découvrant toujours du neuf, de l'inconnu »[316].

Proche de ces valeurs romantiques, Copeau avouera son émerveillement à l'égard du « génie inconscient »[317] de ses propres enfants qui, au sein de leurs jeux, s'entraînent dans une dynamique de création de formes, costumes et mouvements « sans affecter le moins du monde leur naïveté »[318]. L'enfance recouvre alors, comme chez les romantiques, cette dimension mystérieuse, obscure, en d'autres mots, inconsciente ; l'artiste sera d'autant plus authentique qu'il garde en lui la capacité d'y puiser les qualités de sa personne et de ses créations :

---

[311] GHIŢĂ, Andreea Roxana. « L'enfant, l'artiste et l'imagination poétique: les origines et l'évolution d'un mythe (depuis le romantisme allemand à Gaston Bachelard) ». Tg. Mures, ROMANIA : Editura Universitatii « Petru Maior », 2009. p. 880. En ligne : http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari3/franceza/Roxana%20Ghita.pdf [consulté le].
[312] *Ibid.* p. 881
[313] *Ibid.*
[314] *Ibid.*
[315] *Ibid.*
[316] *Ibid.* p. 882
[317] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 205
[318] *Ibid.*

> Si je vous dis tout cela, c'est pour vous mettre en garde de faire une rupture entre l'enfance et le moment où on croit que l'on devient beaucoup plus. Une belle vocation dramatique est beaucoup plus commandée par tout ce qui est enfance, avec les jeux et les grands loisirs favorables aux méditations inconscientes, qu'elle ne se prend aux premières théories de la dix-septième année, au moment où l'on commence à devenir idiot et à singer des choses dont on est incapable, et à se barbouiller de « faire-semblant», et à sortir de son naturel. Ce changement n'est pas forcé mais, bien souvent, il y a un moment où l'on quitte sa jeunesse. Pour les uns c'est provisoirement, mais pour les autres c'est pour toujours. On perd sa naïveté pour courir après des images de soi plus ou moins honteuses. On a à faire bien souvent à des gens qui ont été des créatures authentiques et charmantes jusqu'à quinze ans et qui jamais ne sont redevenues quelqu'un. Je suis porté à attacher plus grande importance à ces impressions premières qu'à d'autres influences plus littéraires ou plus artistiques de ce que j'appellerai la seconde jeunesse[319].

Le problème de la conscience et de la raison en tant qu'obstacles pour accéder au geste créateur est alors posé par Copeau, car, pour lui, c'est quelque part en dehors de ces dimensions que se trouve la machine à inventer, l'endroit de la vocation dramatique et de la création artistique : « Le silence inexpugnable de l'enfant, ses mornes rêveries, sa faculté d'aménager sous une table […]le refuge de ses anticipations, voilà véritablement le creuset originel où se forge la puissance créatrice »[320], dira Copeau dans une conférence à New York en 1927. Pour Copeau, l'enfant accumule les impressions sur le monde de façon irréfléchie, et cela constitue le trésor qui sera délivré quand plus tard il deviendra artiste : « Nous dépensons les trésors que nous avons accumulés à l'abri de tous les déguisements du jeune âge »[321], ajoute-t-il. Pour l'acteur, ce qui s'interpose comme obstacle dans sa création ce sont les aspects reliés à la raison, au calcul sur l'effet produit, à la « self-conscience du comédien qui fausse son attitude sur la scène (…) jusqu'à l'accent de sa parole »[322].

---

[319] *Ibid.* p. 366-367
[320] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 37
[321] *Ibid.*
[322] COPEAU, Jacques, Maria Ines ALIVERTI, et Marco CONSOLINI. *Registres VII Les années Copiaus: 1925-1929*. Paris : Gallimard, 2017. p. 245.

3.3.3 Enfance/Raison… L'héritage de Rousseau au sein d'une opposition

L'enfance, à l'époque de Copeau, est l'un des territoires conceptuels qui contient nombre d'aspects qui s'opposent à l'idée d'une souveraineté de la raison sur d'autres modes d'appréhension de la réalité, moins conscients. Philippe Ariès, rappelle que cette opposition entre enfance et raison est récente[323], et que la relation entre l'enfance avec des notions telles que le primitivisme, l'irrationalisme ou le prélogisme, caractérise notre sentiment contemporain de l'enfance. « Celui-ci est apparu chez Rousseau ; mais il appartient à l'histoire du XXe siècle »[324]. Selon Ariès, c'est alors à partir du XXe siècle que ce sentiment de l'enfance se répand dans les champs psychologiques, pédagogiques, psychiatriques et psychanalytiques, pour ensuite s'installer au sein de l'opinion commune. Homme de son temps, Copeau hérite de cette influence et établit des rapports entre cette vision de l'enfance et son théâtre. Outre l'influence romantique sur ses discours en ce qui touche à la naïveté de l'enfant comme grande qualité de l'artiste, nous verrons aussi chez lui des résonances qui remontent à Jean-Jacques Rousseau[325]. Soit par une confiance en la nature chez l'homme, soit par une vision éducationnelle privilégiant les découvertes expérientielles de l'élève à l'endoctrinement mécanique et/ou livresque, nous pouvons discerner non seulement une correspondance d'idées entre Rousseau et Copeau mais aussi la mise en pratique de la part de Copeau de certains principes de l'homme qui a redonné un sens à l'enfance et à l'éducation dans son emblématique L'Émile ou de l'éducation. Sans vouloir ici entreprendre une longue discussion sur les propos tenus par Rousseau concernant l'enfance, il s'avère intéressant de reprendre quelques axes présents dans la pensée du philosophe qui, selon nous, se retrouveront dans la pensée et dans la pratique éducationnelle de Copeau.

---

[323] ARIES, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime...* Paris : Éditions du Seuil, 1975. vol. 1/. p. 166.
[324] *Ibid.* p. 165
[325] Souvent d'ailleurs considéré comme préromantique.

3.3.4. Rousseau et Copeau - faire confiance à la nature de l'être et la préserver

Tout comme Copeau, Rousseau est un homme mû « par une recherche passionnée de l'origine »[326]. Pour retrouver l'état originel de l'enfance, il ne s'agit pas, pour Rousseau, de regarder les enfants réels autour de lui, car ceux-ci sont déjà imprégnés par les discours et les habitudes qui leur ont été transmis par les adultes. Ainsi, l'Émile de Rousseau est un enfant en tant concept, il vit une enfance hypothétique, il est dans « l'état originel d'enfance – état philosophique qui n'existe pas »[327], comme le remarque Catherine Kintzler en reprenant le Rousseau d'autrefois[328] pour rappeler que, par rapport à cet état possiblement inexistant, « il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour juger de notre état présent »[329]. C'est bien là, dans ce contraste entre état originel et état présent, que se situe l'emblématique opposition entre nature et société, soulevant alors un problème qui, avant d'être éducatif, se caractérise comme moral et politique.

« Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme »[330], écrit Rousseau au début de l'Émile manifestant ainsi clairement sa confiance en la nature[331]. De là, se dégage l'axe moral, le premier à nous intéresser ici. Comme l'expose Hichem Ghorbel[332], plus qu'un primitiviste, Rousseau est un naturaliste et le nom de nature se retrouvera partout dans l'ouvrage de Rousseau sans qu'il en donne une définition précise. Reprenant la pensée de Derathé[333], Ghorbel[334] nous rappelle que

---

[326] KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ». *Op. cit.*
[327] *Ibid.*
[328] Du fameux Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes
[329] ROUSSEAU cité par KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ». *Op. cit.*
[330] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, ou de l'éducation..., Livres I, II et III - Edition Electronique*. [s.l.] : [s.n.], p. 8. En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf [consulté le].
[331] *Ibid.* p. 58. Confiance qui sera à plusieurs reprises renforcée comme, par exemple, dans ce passage : « Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain »
[332] GHORBEL, Hichem. *Études sur le XVIIIe siècle : Montesquieu et Rousseau ou les conditions de la liberté*. Paris : l'Harmattan, 2013. vol. 1/. p. 94.
[333] DERATHE, Robert. « L'homme selon Rousseau » *Pensée de Rousseau*. Paris : Éd. du Seuil, 1984, p. 113.
[334] GHORBEL, Hichem. *Études sur le XVIIIe siècle*. *Op. cit.* p. 91

« nature » doit être comprise à partir de sa dérivation adjectivale, « naturel »[335], ce qui l'ouvre sur deux perspectives : la première porte sur l'homme naturel comme homme essentiel, pur et innocent ; il s'oppose alors à l'homme civil, à l'homme de l'homme, l'homme comme résultat de son contexte social, culturel et familier, qui tend à le dénaturer. La deuxième se relie à la première, mais l'accent peut être placé non pas sur l'opposition essence/dénaturalisation, mais sur celle entre l'origine et le progrès humain, « Ôtez nos funestes progrès, ôtez nos erreurs et nos vices, ôtez l'ouvrage de l'homme et tout est bien. »[336], déclare Rousseau. Mais gardons-nous de faire découler de ces affirmations un hypothétique désir de retour en arrière. Il ne s'agit pas de faire que l'homme revienne à « marcher à quatre pattes »[337]. Plutôt que cela, la reconnaissance d'une dénaturation négative au sein de la société peut permettre de « faire revivre la nature en l'homme »[338], « préserver la nature au sein de la culture »[339] à travers la politique, la religion et, ce qui nous intéresse le plus ici, l'éducation.

Copeau n'est pas loin de l'idéal de Rousseau, concernant le naturel. Cette identification du naturel comme valeur positive est aussi au cœur de ses préoccupations théâtrales. Pour ce qui concerne les acteurs, tout d'abord il faut les prendre « au naturel »[340], qualité humaine qui a toujours guidé Copeau dans le choix de ceux qui le suivraient dans sa mission : « Plus que le savoir-faire et les apparences du talent », dit-il, « je m'efforçais de discerner en chacun le fonds naturel […] je me laissais renseigner par la qualité d'un sourire, par un geste surpris en dehors de la scène, par un mot que le cœur avait peut-être dicté »[341]. Si, pour Rousseau la société tend à dénaturer l'homme, d'où l'idée de préserver l'Émile d'une vie vouée au social, pour Copeau c'est le milieu théâtral et les habitudes du métier qui dénaturent l'acteur, qui le rendent individualiste et, encore plus grave dans le cadre d'un travail de recherche technique, porteur d'un prétendu savoir-faire qui empêche son développement. Ainsi, le 26/04/1919, quelques mois après s'être confronté à des résistances de la part des acteurs

---

[335] Comme rappelle Derathé, Rousseau ne définit pas précisément la notion de nature, mais il fait le portrait de l'homme naturel. Voir: DERATHE, Robert. « L'homme selon Rousseau ». *Op. cit.* p. 113
[336] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, ou de l'éducation..., Livre IV - Edition Electronique*. [s.l.] : [s.n.], p. 66.
[337] Critique ironique de Voltaire après la lecture de Second Discours de Rousseau. Voici un extrait de la lettre envoyée par Voltaire à Rousseau : « J'ai reçu Monsieur votre nouveau livre (…). On a jamais employé tant d'esprit à nous rendre bête. Il prend envie de marcher à quatre pattes quand on lit votre ouvrage ». Voltaire cité par GHORBEL, Hichem. *Études sur le XVIIIe siècle*. *Op. cit.* p. 92
[338] *Ibid.* p. 94
[339] *Ibid.* p. 99
[340] COPEAU, Jacques. *Les Registres du Vieux Colombier, 2*. *Op. cit.* p. 512
[341] *Ibid.* p. 133

lors d'un séjour d'entraînement mené à Cedar-Court aux États-Unis, Copeau note dans son Journal : « Éducation du Comédien. La tâche est rendue beaucoup plus difficile en France (…) pour cette vieille tradition qui donne à chacun un certain savoir-faire »[342], écrit-t-il, et il ajoute « On n'a jamais à faire à de l'ignorance complète ni à une certaine naïveté ».[343]

Or, pour garder sa naïveté, il faut préserver l'acteur des artifices du savoir-faire, certitude que Copeau avait, en fait, dès l'ouverture de son théâtre à Paris. À l'occasion de la retraite de la troupe du Vieux Colombier au Limon en 1913, il remarque le besoin de « Dépayser l'acteur. […] Lui faire subir une influence supérieure à celle de la simple instruction professionnelle. Éveiller en lui des curiosités étrangères à la routine »[344]. Alors, quand il aura sa propre école, l'un de ses efforts sera justement de tenir à l'écart les jeunes apprentis du théâtre des membres de la troupe professionnelle du Vieux Colombier. Le principe de préservation, pour garder ces élèves en « état de fraicheur, pour ainsi dire d'innocence, vis-à-vis d'eux-mêmes et de l'art qu'ils doivent exercer »[345], est alors évoqué à plusieurs reprises par Copeau et ainsi perçu par Jean Dasté :

> On sentait qu'on nous préservait des acteurs, ça nous rendait un peu prétentieux et ça irritait les acteurs. Il y avait une espèce de barrière, l'École, c'était une espèce de chose isolée, préservée pour quelque chose… Et même la façon dont on nous parlait [du théâtre] … On n'aimait pas que nous fréquentions trop les comédiens, on sentait qu'il pouvait y avoir là une certaine contamination, on nous préservait comme des espèces d'animaux appelés à faire quelque chose de mystérieux [346].

Chez Copeau, quand il s'agit de penser à une pédagogie pour un nouvel acteur, au lieu de penser à tout ce que l'acteur doit acquérir en termes intellectuels et techniques, il y a d'abord un souci de dépouillement, de libération des idées préconçues sur le texte, la scène, le jeu et le théâtre lui-même[347]. Au fond, comme pour Rousseau, c'est bien là le problème de

---

[342] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 208
[343] *Ibid.*
[344] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 89
[345] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 131
[346] DASTÉ, Jean. Interview de Jean Dasté par Michel Saint-Denis. Dans *Ibid.* p. 412
[347] Les parallèles avec Jerzy Grotowski sont indéniables.

l'extériorité frelatée et contaminatrice qui constitue une menace de dénaturation de l'être, dans le cas de Copeau une menace pour l'acteur. Certes, le principe de préservation s'oppose à l'affectation et au savoir-faire des acteurs expérimentés, toujours dénoncés par Copeau, mais, surtout, il répond à un besoin de, à l'instar de Rousseau, « faire confiance à la nature de l'être, au naturel »[348].

[348] SICARD, Claude. « Questionnaire répondu par Claude Sicard. » *Op. cit.*

3.3.5. Rousseau et Copeau – vers une logique de la découverte

L'Émile de Rousseau traduit une vision de l'enfance jusque-là inconnue. C'est là que se situe l'originalité de Rousseau sur l'enfance. Elle ne consiste pas simplement à reconnaitre l'existence de l'enfance en tant que telle, ce que d'autres avaient fait avant lui[349], mais à déduire, à partir de l'observation de son enfant fictif, l'idée de l'enfance comme un moment achevé ayant « des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres »[350]. Pour cette raison, ajoute Rousseau, « rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres »[351]. Cela nous amène au deuxième axe intéressant pour notre réflexion, celui de la cognition et du type de raison propre à l'enfant. Comme le souligne Emmanuel Brassat, « Chez Rousseau, l'intelligence générale abstraite n'apparaît pas avant treize- quinze ans, et la raison intellectuelle n'est propre qu'à l'homme adulte, après vingt ans. »[352]. Alors, à la raison intellectuelle de l'adulte, marquée par les représentations établies, par l'esprit guidé par des connaissances déjà systématisées, Rousseau oppose l'idée d'une raison sensitive, celle-ci spécifique à l'enfant, reliée à l'expérience immédiate et intuitive du corps dans le monde.

> Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui ; c'est nous apprendre à beaucoup croire, et à ne jamais rien savoir. [353]

---

[349] Voir KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ». *Op. cit.*
[350] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, edit electronique*. *Op. cit.* p. 56 (Livre II)
[351] *Ibid.* (Livre II)
[352] BRASSAT, Emmanuel. *Education, apprentissage et connaissance : la formation des idées pédagogiques*. [s.l.] : Paris 10, 2012. p. 330. En ligne : http://www.theses.fr/2012PA100030 [consulté le 30 mars 2018].
[353] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, edit electronique*. *Op. cit.* p. 88

Nous arrivons alors à un troisième axe, celui de l'éducation, qui comprend la formation de l'enfant à travers ce que Rousseau appelle éducation négative. C'est alors, comme le propose Brassat[354], une sorte d'anti-éducation ou une éducation par prévention, qui vise, tout d'abord, à protéger l'enfant des pressions du milieu social d'où ne peuvent jaillir que la corruption et l'assujettissement. Pour qu'il puisse se développer harmonieusement, une grande liberté est accordée à l'enfant dans l'exploitation du monde sensible qui l'entoure. En ce sens, il n'est pas question de former son esprit par une transmission de connaissances : l'éducateur s'abstient de toute influence directe sur l'élève. En vérité, il est en charge d'établir un cadre dans lequel l'enfant tire ses leçons directement de la nature et des choses, seule possibilité de développement de la raison sensitive qui lui est caractéristique. Par conséquent, les livres, qui « n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas »[355], sont interdits à Émile une fois que la seule connaissance à laquelle l'enfant peut avoir accès est celle reliée à son vécu sensoriel et intuitif. Ainsi, dans l'éducation négative, les développements théoriques doivent être minimisés en faveur de la mise en situation de l'enfant, d'une éducation qui l'engage à travers l'action : « Jeunes maîtres […] souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait. »[356].

La même méfiance de Rousseau par rapport aux procédés théoriques se retrouvera chez Copeau sous la forme d'un refus de l'érudition. Copeau reconnaîtra dans l'érudition un risque pour le développement naturel et créatif de l'acteur. Même étant un homme de lettres, issu d'un milieu où circulaient nombre d'intellectuels renommés, dès les débuts du Vieux Colombier, Copeau manifeste sa méfiance envers la procédure théorique et/ou esthétisante. La bonne mesure d'érudition dans la recherche sur le jeu de l'acteur fait l'objet de débats entre Jouvet et Copeau quand il s'agit, par exemple, de penser aux chemins empruntés vers la Nouvelle Comédie Improvisée. Éloigné de la troupe à cause de son engagement dans la guerre, Jouvet entretient avec Copeau un échange d'idées sur l'avenir de la troupe, sur les méthodes de l'école et sur la recherche autour de cette comédie contemporaine à types fixes.

---

[354] BRASSAT, Emmanuel. *Education, apprentissage et connaissance*. *Op. cit.* p. 335
[355] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, edit electronique*. *Op. cit.* p. 141
[356] *Ibid.* p. 65

Pour s'en rapprocher, Jouvet propose alors une vaste étude sur la tradition qui avait engendré la *Commedia dell'arte* :

> S'il fallait donc que je trouve un style de farceur moderne - je commencerais - avec quelle joie !! - à me documenter terriblement sur tous les amuseurs célèbres. Je recenserais d'âge en âge - d'époque en époque - chaque famille de "fous" - depuis les bouffons jusqu'aux comédiens italiens - en passant par les guignols, les marionnettes, la confrérie des sots et farceurs. Chaque famille bien classée dans laquelle je chercherai UN PLAN ET UNE DISTRIBUITION pour établir notre famille moderne.
>
> Voilà l'aperçu de la méthode — puis j'analyserai chacun de ces personnages, en cherchant tous ses descendants dans la littérature de l'époque. Molière, il me semble, a tiré presque tous ses personnages de la Comédie italienne, toutes ses ganaches et ses Géronte de Cassandre, tous ses valets et ses Scapin d'Arlequin, tous ses jeunes amoureux et ses Octave de Leandro, etc, etc. Rabelais, autre exemple.
>
> Alors je me mettrai à étudier dans les textes, livres, gravures, - et à travailler vraiment, d'abord ces personnages ENGENDRÉS par les grands types de farceurs d'une même lignée - par exemple toutes [sic] les ganaches, Géronte, Argante, vieillards verts et mûrs, etc - puis travaillerai alors directement les types, Cassandre[357].

L'enthousiasme de Jouvet pour une démarche scientifique va à l'encontre de la recherche que Copeau veut entreprendre avec ses acteurs. Pour Copeau, Jouvet « veut trop embrasser et par des moyens qui ne sont pas vivants »[358] puisque, de même que le virus du cabotinage, celui de l'érudition pourrait mettre en danger l'esprit d'invention et de découverte des acteurs : « Je crois que c'est de cela qu'il faudra que tu arrives à te délivrer complètement : de toute tentation livresque. Puisque, toi, dearest brother, tu as ce privilège inestimable de

---

[357] COPEAU, Jacques et Louis JOUVET. *Correspondance: 1911-1949*. Paris : Gallimard, 2013. vol. 1/. p. 233.
[358] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 336

posséder une nature, un physique et le don de l'invention »[359], écrit-il en réponse à la lettre de Jouvet.

Alors, tout comme cela se déroulait dans les jeux de ses propres enfants, pour Copeau l'inspiration pour la Nouvelle Comédie Improvisée devait venir de « l'observation directe de la réalité »[360]. La science du passé, il veut l'absorber tout seul, la délivrant aux acteurs soigneusement dans la mesure où elle peut « redresser, enrichir, renforcer le style »[361], car, surtout, il ne faut pas retomber dans une « reconstitution »[362] à partir d'archives historiques: « d'abord : la découverte, non l'apprentissage »[363], souligne Copeau. Encore une fois, le parallèle avec l'Émile de Rousseau nous semble inévitable. Tout comme l'acteur auquel Copeau veut donner naissance, l'enfant modèle de Rousseau doit être stimulé par son précepteur à devenir un découvreur : « Il s'agit moins de lui apprendre une vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir toujours la vérité »[364] soutient Rousseau.

Alors, à la reconstitution généalogique, il fallait privilégier l'improvisation comme méthode pour trouver ces personnages contemporains qui viendraient s'inscrire dans la tradition de la commedia dell'arte. L'improvisation est, si l'on veut, la manifestation pragmatique de cette confiance en la nature de l'être, évoquée auparavant d'après la suggestion de Claude Sicard. Ainsi, Copeau soutiendra que, à la différence de Molière, qui se retrouvait devant des farceurs authentiques et, de ce fait, a pu profiter de cette source d'inspiration sans intermédiaire livresque, pour les chercheurs du Vieux Colombier « la tradition a été interrompue. Si nous la retrouvons, ce sera en nous-mêmes, à l'appel d'une nécessité, d'une aspiration intérieure »[365]. Et si Copeau reconnaît les bribes de cette tradition, bien que dégénérées, chez les comédiens de Revues et du music-hall[366] et toujours vivantes chez les clowns Fratellini[367], il conjecture, à cette même époque, que l'observation du jeu des enfants

---

[359] COPEAU, Jacques et Louis JOUVET. *Correspondance*. *Op. cit.* p. 236
[360] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 336
[361] *Ibid.*
[362] *Ibid.* p. 339
[363] *Ibid.* p. 336
[364] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, ou de l'éducation..., Livre IV - Edition Electronique*. *Op. cit.* p. 160
[365] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 336
[366] *Ibid.* p. 324
[367] *Ibid.* p. 320

est la façon la plus directe de s'initier à la recherche de cette nouvelle comédie[368] de types. Les loisirs de ses propres enfants ne peuvent que renforcer cette conviction chez lui :

> En observant les enfants dans leurs jeux on assiste à la naissance de types. Ces enfants ont un idéal de simplicité, de rusticité, et presque de rudesse. D'où, dans leur observation de la vie, une tendance à tourner au ridicule tout ce qui porte la trace d'une gaucherie, d'un raffinement gratuit, d'une affectation, d'une mode aussi, tout ce qui n'est pas naturel et personnel[369].

Pour ce qui concerne la création de personnages de sa Nouvelle Comédie Improvisée, il s'agit, comme chez les enfants, de se remettre en état de chaleur et d'invention[370], de les retrouver à l'intérieur de soi-même : « il s'agit tout simplement, mon vieux Jouvet, de façonner grossièrement un bonhomme – de le fabriquer de ses propres mains pour savoir comment il est fait, et de le faire fonctionner. Faire des blagues ensemble. Voilà tout. Tout sortira de là »[371]. En prenant du recul par rapport à la démarche scientifique, le jeu de l'enfant chez Copeau doit inspirer l'acteur non par son aspect extérieur, mais par son mécanisme qui puise, dans un va-et-vient entre conscience et inconscient, la matière même de ses créations.

> C'est en cela que les jeux de l'enfant lui ont toujours paru primordiaux, *"vérité et poésie"* : retrouver la réalité essentielle de la vie profonde des êtres tout en leur ouvrant des horizons insoupçonnés, l'accès à des richesses dont ils ne se savaient pas porteurs. Le jeu théâtral est un révélateur[372].

Cela ne va pas sans influence directe sur les méthodes élaborées au sein des recherches autour de la Nouvelle Comédie Improvisée, de l'École du Vieux Colombier et, plus amplement, d'un nouvel acteur. A la suggestion de Jouvet de faire improviser l'acteur sur le

---

[368] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 110
[369] La citation n'a pas de date, mais, selon Claude Sicard, elle doit dater de 1916, par l'âge des enfants Copeau mentionné ultérieurement dans la même note. *Ibid.* p. 112
[370] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 336
[371] *Ibid.* p. 338
[372] SICARD, Claude. « Questionnaire répondu par Claude Sicard. » *Op. cit.*

souvenir d'une lecture, Copeau s'opposera en disant qu'il « ne cherchera qu'à se rappeler, pas le moins du monde à inventer »[373]. Ensuite, dans la même lettre où Jouvet propose une étude théorique sur les familles d'improvisateurs, il suggère le retrait du texte des acteurs afin de faire sortir des classiques une sorte de canevas pour l'improvisation et, ainsi, d'éviter toute mécanicité. En effet, outre le problème de l'effort pour « se rappeler », il existe aussi le péril opposé « du texte su, connu, rabâché, qui s'est usé, éculé, qui a perdu sa saveur et sa spontanéité »[374]. Ce à quoi Copeau réagit avec grand enthousiasme :

> Ton idée de garder les enfants à l'écart du texte est admirable et je l'adopte avec enthousiasme. C'est bien la même idée en ce qui concerne l'improvisation comme exercice pour les aînés. On leur retire le texte de dessous les pieds, comme un escabeau — pour voir ce qu'ils savent faire. C'était déjà une idée du début : la lecture à vue (sorte d'improvisation) pour garder la fraîcheur, la simplicité, etc. Tout ça commence à faire corps, à se lier, à se nouer [375].

Ce refus de l'érudition, en faveur du développement de l'acteur suivant une logique de l'action et de la découverte, démontre l'influence des idées majeures de Rousseau sur l'enfant au sein du travail pédagogique de Jacques Copeau. Dès lors, il n'est pas étonnant de voir Copeau s'intéresser à des courants pédagogiques comme ceux de Maria Montessori, Édouard Claparède et Emile Jaques-Dalcroze. Comme le remarque Mark Evans, les précurseurs de ces mouvements avaient comme but de « changer l'éducation des enfants européens d'un endoctrinement dur et fonctionnel à un processus de découverte et d'apprentissage par le jeu »[376]. Nous n'avons pas ici pour objectif de pointer les spécificités de chacun de ces mouvements, mais d'identifier une caractéristique qui leur est commune : celle de voir l'enfant comme un être dans l'expérience. Cette vision sur l'enfant appartient alors à l'esprit du temps et se retrouvera dans la pensée de Copeau qui, à partir d'observations des manifestations spontanées de l'enfant en situation de jeu, cherchera des

---

[373] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1. Op. cit.* p. 329
[374] *Ibid.* p. 333
[375] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier. Op. cit.* p. 118-119
[376] EVANS, Mark. *Jacques Copeau*. London : Routledge, 2006. vol. 1/. p. 58.

manifestations de même ordre chez les acteurs, les protégeant de l'érudition et d'un endoctrinement mécanique pour qu'ils découvrent par leur propre expérience[377].

Ainsi, nous pourrions dire que, sous le paradigme de l'innocence de l'enfant, Copeau met en valeur la capacité d'étonnement et la place de l'inconscient dans la création, comme chez les romantiques. La nécessité de se délivrer des artifices du savoir-faire et de l'érudition apparaît, de même que chez Rousseau, comme un besoin de faire confiance à la nature de l'être, une façon de rendre à l'action et à la découverte le pouvoir instructif qui, autrement, serait accordé à des procédés mécaniques ou à des reconstitutions généalogiques. Certes, l'état d'innocence est une invention qui a généré nombre de clichés au fil du temps. Néanmoins, cet état produit des résultats effectifs qui cassent les logiques d'apprentissage d'autrefois. C'est une des pistes de la recherche entamée au sein de l'École du Vieux Colombier, dont l'influence ne cesse de rayonner jusqu'à nos jours.

---

[377] Sur l'influence des courants pédagogiques tels que ceux de Montessori et Claparède en ce qui concerne l'inversion d'une perspective éducative où ce que l'élève apporte comme qualité personnelle se fait plus important que les procédés élaborés au préalable, Gessica Scapin rappelle: "Au Conservatoire, ou dans l'enseignement privé, l'étudiant aspirant à acteur imite l'enseignant pour apprendre ses secrets, mais plus rare est le contraire, à savoir que l'enseignant (souvent un acteur adulte) observe le jeune élève afin de favoriser la vocation dramatique, individualiser ses capacités et avancer lentement pour favoriser son développement, ce qui est l'objectif de l'École du Vieux-Colombier. Dans l'école de Copeau, le maître reconnaît l'aptitude des étudiants pour le théâtre et la théâtralité, l'imagination, l'activité de loisirs, de sorte qu'il organise et prépare une éducation qui favorise le développement de ces aspects. La relation maître-élève n'est pas épuisée dans la transmission prévue comme passage de l'information, comme un processus dans lequel un agent donne et l'autre reçoit, mais dans un chemin de stimulation des qualités personnelles, dont la compétence dramatique est d'abord l'exercice d'une prédisposition personnelle. (Traduit par moi de l'italien). Voir SCAPIN, Gessica. *Il s'agit d'être: teoria e pratiche di formazione dell'attore secondo Jacques Copeau*. Padova : Thèse soutenue à l'Università degli studi di Padova. Dipartimento di storia delle arti visive e della musica, 2012. p. 185.

Deuxième Partie - Mimer comme acte d'enfance : l'enfant comme modèle dans la pédagogie de Jacques Lecoq

Jacques Lecoq a-t-il une école de mime ?

Les qualificatifs que l'on donne pour définir le travail mené au sein de l'école de Jacques Lecoq, réputée dans le monde entier, sont abondants : école de masques, école de théâtre physique, école de clowns, école de théâtre du mouvement, école de styles théâtraux, etc. Si tous ces qualificatifs sont plus ou moins applicables à l'école de Lecoq, certes c'est la désignation d'école de mime celle qui a généré le plus de malentendus autour de son travail. Et c'est précisément en se penchant sur l'idée de mime que l'on peut reconnaître, sur le fond, un véritable courant souterrain qui nous amène au modèle de l'enfant, reconnaissable à la source même du mime présent dans la pédagogie de Lecoq.

Lecoq avoue avoir connu le théâtre par l'intermédiaire de Jean-Marie Conty, ami de Jean-Louis Barrault et Antonin Artaud, qu'il rencontre en 1941. C'est donc sous l'Occupation que Lecoq voit certaines démonstrations faites par Barrault, dont le célèbre « l'homme – cheval ». Barrault c'était probablement la première référence importante du mime contemporain pour Lecoq, « ce fut pour moi une grande émotion » [378], rappelle-t-il dans son livre, Le corps poétique. Élève des cours de théâtre à l'association Travail et Culture (TEC) entre 1944-1945, il y fera des « improvisations mimées » dans des cours de Claude Martin, ancien pupille de Charles Dullin, ce qui est important pour qu'il puisse, de façon pratique, commencer à faire le lien entre sport et théâtre : « comme nous étions sportifs […] nous utilisions toujours comme premier langage les gestes du sport » [379]. Même si Lecoq, par l'intermédiaire de Claude Martin, prend indirectement contact avec le mime développé par Jacques Copeau, c'est auprès de Jean Dasté, qui lui invite à participer de la compagnie théâtrale Les Comédiens de Grenoble en septembre 1945, qu'il accède à la dimension du mime de Copeau, voie qu'il développera davantage ultérieurement dans sa pédagogie : « C'est alors que je reçus à travers Jean Dasté l'écho de Jacques Copeau, mais surtout l'expérience des Copiaux [sic]. […] Mon expérimentation propre du mime au théâtre commençait. » [380]

---

[378] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud-Papiers, 1997. p. 17.
[379] *Ibid.* p. 18
[380] *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987. vol. 1/. p. 108.

En octobre 1945, Lecoq part en l'Italie, à l'invitation de Gianfranco de Bosio pour rejoindre le Théâtre Universitaire de Padoue. Le contact avec les comédiens italiens pose de jalons importants pour qu'il puisse préciser encore mieux le type de mime qu'il développe ultérieurement dans son école. Même s'il avait déjà refusé de suivre les chemins ouverts par Étienne Decroux, quand Lecoq arrive à Padoue il propose une démonstration de son savoir-faire à des acteurs italiens en reprenant l'emblématique[381] « marche sur place » inventée par Decroux et Jean-Louis Barrault, ce à quoi Agostino Cantarello[382] commente : « Che Bello ! che bello ! ma dove va ? » [383]. Le pragmatisme des comédiens italiens a dû jouer un rôle fondamental pour la suite, éloignant Lecoq de la tentation esthétisante du seul virtuosisme corporel de l'acteur. Selon Lecoq, l'Italie lui ramenait les pieds sur terre : « je compris que le mime isolé, seul, n'allait nulle part » [384], avoue-t-il.

Revenu de l'Italie en 1956, Lecoq s'implique dans la création d'un spectacle à l'intérieur duquel il prépare les acteurs pour le jeu masqué, ainsi que, à la suite de l'invitation de Jean Vilar, il s'engage pendant trois ans à régler les scènes de mouvement des spectacles au sein du Théâtre National Populaire, la seule exigence de Vilar : « Ne fais surtout pas du mime » [385]. La demande de Vilar est révélatrice d'une problématique à laquelle Lecoq sera attaché pendant presque toute sa vie, à savoir, le sens du mime développé dans sa pédagogie.

Des malentendus autour de la notion de mime ont toujours fait partie de la trajectoire de Jacques Lecoq. Quand Jacques Lecoq a ouvert son école en 1956 à Paris, il l'a nommée *École Jacques Lecoq, Mime – Éducation du Comédien*. L'école a encore eu les noms : *Ecole Jacques Lecoq, école de mime et de théâtre* et *École Jacques Lecoq : mime, mouvement et théâtre.* Seulement en 1988, 22 ans après son ouverture, l'école est désignée par son actuel et apparemment pérenne nom : *École internationale de théâtre Jacques Lecoq*. La disparition du mot mime, expression figurant pendant plus de 20 ans dans le nom de l'école[386], rejoint les

---

[381] Même Michael Jackson s'y inspire pour créer, avec l'aide de Marcel Marceau (ancien élève de Decroux), son moonwalk.
[382] « Pilier de la compagnie (de De Bosio), poète et horloger, qui tint plus tard le rôle de Pantalon au Piccolo Teatro di Milano. » Lecoq dans: *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 109
[383] « C'est beau ! C'est beau ! Mais où vas-tu ? ». Voir: *Ibid.*
[384] *Ibid.*
[385] Jean Villar selon Jacques Lecoq. LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 21
[386] Comme le remarque Ismael Scheffler dans une remarquable thèse sur la trajectoire de Jacques Lecoq et le travail mené au sein du Laboratoire d'Etude du Mouvement (LEM). Voir: SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*, PhD Thesis. Florianópolis (SC), Brésil : Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em teatro, 2013.

efforts de Lecoq pour mieux préciser son propre travail pédagogique et pour échapper aux clichés liés à l'art du mime.

> Souvent l'on me demande : que faites-vous dans votre école, vous faites du mime ? J'ai toujours le sentiment que la personne qui me pose cette question réduit l'école à un formalisme silencieux. Ce mot mime, renferme déjà une limite. On voit un comédien qui ne parle pas et qui fait des gestes stylisés pour montrer des objets qui n'existent pas, ou des grimaces pour faire comprendre qu'il rit ou qu'il pleure. Alors, je réponds que je ne fais pas de mime, pas celui-là. Pour moi, le mime tel que l'on peut l'appréhender à l'école est à la base de toutes les expressions de l'homme, qu'elles soient gestuelles, construites, plastiques, sonores, écrites ou parlées. Le mime que j'appellerai "de fond" est la plus grande école du théâtre.[387]

Malgré son intention de renier les amalgames entre son type de mime et ce mime plus illustratif, qui côtoie plutôt la pantomime, une telle association n'a pas été toujours gratuite, puisque, comme le remarque bien Ismael Scheffler[388], la pantomime blanche a intégré le programme de formation de son école pendant plusieurs années. En même temps, ce mime développé par Lecoq n'était pas non plus celui de Decroux, qui était une référence du mime moderne et qui l'avait donné un nouveau sens l'ouvrant sur une dimension abstraite et antinaturaliste[389].

Pourquoi la difficulté à saisir la spécificité du mime développé par Lecoq ? Quelles influences ont été importantes à l'intérieur du mime de Lecoq ?

Sans prétendre épuiser le sujet, nous pouvons donner certaines pistes afin de nous approcher d'une réponse globale. Tout d'abord, le mime est clairement une notion qui évolue au fur et à mesure que la recherche de Lecoq s'amorce au sein d'expériences pédagogiques autour de traditions telles que la pantomime et la Commedia dell'arte, à partir desquelles Lecoq distille sa connaissance, retenant les fondements qui caractériseront son propre mime. Son expérience

---

[387] LECOQ, Jacques. « L'Ecole Jacques Lecoq (mime-mouvement-théâtre) au Théâtre de la ville », *Journal du Théâtre de la Ville*. janvier 1972 .

[388] SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 102, Vol.1.

[389] Malgré le fait que le mime de Decroux remonte aux sources de Copeau et Bing, à chaque pas de sa recherche il s'éloigne des intentions du « patron ».

auprès de Jean Dasté sera en ce sens fondamentale, car elle possibilité à Lecoq une incursion dans la tradition vive de l'École du Vieux Colombier et plus amplement dans l'héritage de Jacques Copeau. De surcroît, la notion de mime progressera à travers ses expérimentations avec le masque neutre dans son école et par sa rencontre avec la pensée de Marcel Jousse. La lecture de textes de Jousse renforce chez Lecoq l'idée, déjà présente chez Copeau, du mime dans son caractère cognitif et pédagogique, au sein de la formation du comédien. De plus, l'influence de Jousse ouvre le mime de Lecoq au-delà de la dimension esthétique, vers l'horizon anthropologique.

Point d'intérêt commun dans les investigations de la corporéité du comédien chez Copeau, du mimisme de l'être humain chez Jousse et du mime de l'acteur chez Lecoq, l'enfant. Chez les trois, l'enfant sera observé, interrogé, il devient un modèle important dans la recherche de réponses ou dans la formulation de nouvelles questions. L'enfant sera, parfois de façon explicite, parfois implicitement, une influence fondamentale sur le mime de Lecoq, et, plus amplement, sur toute sa pédagogie.

À fin de reprendre le cœur de notre sujet, nous allons maintenant pointer l'influence du modèle de l'enfant sur le mime de Lecoq à partir de ses rencontres avec la pratique de Copeau et la pensé de Jousse. Nous n'allons pas entamer une longue discussion sur la globalité du mime de Lecoq dans ses inépuisables rapports possibles avec les démarches de Copeau et Jousse. Nous allons plutôt exploiter l'enfant comme modèle au sein de ce mime, car cela est un aspect moins exploité par les réflexions portant sur la pédagogie de Lecoq. Dans d'autres termes, l'enfant est l'un des plusieurs fils que l'on peut tirer pour analyser l'influence de Copeau et Jousse sur Lecoq, pouvant alors jeter de nouvelles lumières sur sa pratique pédagogique.

CHAPITRE 4 - Le modèle de l'enfant de Copeau à Lecoq. Vers un mime premier, vers un mime théâtral.

L'influence de Jacques Copeau sur Jacques Lecoq porte sur plusieurs aspects de la pédagogie de ce dernier. Si nous prenons la notion de *géodramatique*[390] de Lecoq, par exemple, nous verrons bien que la plupart des territoires dramatiques d'intérêt pédagogique pour Lecoq se trouvaient déjà parmi les voies qui attiraient l'attention de Copeau : les clowns avec leur sens de l'improvisation, la tragédie et sa choralité ou la *commedia dell'arte* comme forme synthétique[391] en sont des exemples[392]. En essayant de regarder de plus près, nous verrons que, au plus profond de la pédagogie de Lecoq, existe une influence moins évidente de Copeau qui porte sur la notion de mime laquelle, comme nous l'avons signalé précédemment, est centrale dans le travail de Lecoq. Pour révéler ce que cache le mime de Lecoq, il faut alors mieux connaître ce qu'est le mime chez Copeau, la vision de ce dernier découlant aussi bien de ses élaborations théoriques que de ses expérimentations. Nous pourrons ainsi constater que c'est là, au niveau des racines du mime de Lecoq, que se retrouve le modèle de l'enfant et de son jeu, car ces racines remontent à Copeau et à son intérêt aigu pour l'enfance.

---

[390] Néologisme créé par Jacques Lecoq pour expliquer le travail mené dans la deuxième année pédagogique de son école. L'ambition n'étant pas celle d'une spécialisation de l'élève dans un seul territoire, la notion se réfère à une exploration horizontale de différentes formes théâtrales pour y reconnaître les fondements qui rendront possible la création de nouvelles formes par les élèves eux-mêmes. Pour plus d'informations, voir l'introduction du chapitre 9 ainsi que l'ouvrage de LECOQ, Jacques. *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Arles, France : Actes Sud, 1997. vol. 1/. p. 26 et 107.

[391] D'une dramaturgie issue de la scène ; d'un travail d'acteur poussé ; d'un théâtre en même temps humainement profond et populaire, etc.

[392] Le but n'étant pas ici d'établir une filiation considérant tous les aspects qui relient Lecoq à Copeau, nous recommandons au lecteur intéressé à ce sujet la consultation de l'œuvre de FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.*

4.1 Le mime de Copeau - une voie au sein d'une pédagogie globale

La pédagogie de Jacques Copeau peut être envisagée comme une toile d'araignée ou comme un rhizome où différents modèles et pratiques s'entrelacent. Des voies telles que le mime, la commedia *dell'arte*, le masque, la gymnastique, le jeu ludique de l'enfant et l'improvisation, ne sont pas exploitées en les dissociant les unes des autres. À la façon des racines rhizomiques, ces voies s'entrecroisent, elles forment un tissu complexe où la fin d'un fil d'investigation et le commencement d'un autre ne peuvent pas être pointés précisément ou compris de façon isolée[393]. Un bon exemple de ce que l'on vient de dire est la recherche sur le masque.

Chez Copeau, le masque ne l'intéresse pas exclusivement en lui-même, il n'est pas employé simplement dans le but d'apprendre à l'acteur à jouer sous un masque. En fait, le masque est un stratagème à travers lequel se déploient les intérêts pédagogiques les plus divers : l'élimination de l'individualité de l'acteur[394], sa disponibilité à improviser sans avoir recours au visage et aux mots, l'exploration de l'expression du corps du comédien dans son intégralité[395]. Tous ces aspects intègrent l'immense champ d'investigation ouvert à travers le masque[396].

Sans vouloir nier que le mime développé par Copeau se connecte alors aux plus divers domaines étudiés dans sa quête d'un nouvel acteur, nous allons maintenant récupérer l'une des sources de ce mime - l'enfant - pour essayer de révéler en quoi ce modèle a contribué à une conception éminemment théâtrale du mime dans sa recherche pédagogique. Comme nous allons le voir, ce mime, au sein duquel la théâtralité ne saurait pas manquer, sera le fil rouge lancé par Copeau et ultérieurement repris par Lecoq dans sa pédagogie à partir de son expérience avec Jean Dasté.

---

[393] À notre avis, ayant pour but l'exposition et l'analyse, des divisions de ces voies sont bienvenues. Cela, dans la mesure où ces divisions ne nient pas les intersections évidentes entre les voies à l'intérieur des recherches de Jacques Copeau.

[394] Une claire réaction au culte de la personnalité dans le théâtre.

[395] Véritable déclic de la recherche sur le mime comme technique.

[396] D'ailleurs, Étienne Decroux affirme qu'à l'École du Vieux Colombier le Mime Corporel était appelé « le masque ». Voir: DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. Nouvelle édition revue et Augmentée. Paris : Librairie Théâtrale, 1994. p. 17.

4.2 Le mime chez Copeau – recherche de l'intégralité de l'être et de théâtralité

Si Jacques Copeau arrive au mime comme champ de recherches dans sa pédagogie théâtrale, ce n'est pas par une préoccupation dirigée vers le mime en tant qu'esthétique ou langage. C'est d'abord dans le souci de prendre en charge de manière globale la personne de l'acteur que le mime trouve sa place, le corps étant identifié par Copeau comme l'un des points faibles du métier de comédien à son époque. De surcroît, la mise en question du corps de l'acteur effectuée par Copeau ne considère pas ce corps comme une matière isolée sur laquelle il faudrait appliquer une technique spécifique. En réalité, c'est en raison de l'observation d'un manque d'écho corporel répondant aux textes prononcés par les comédiens que le mime devient un outil pour Copeau, car l'écart entre corps et texte laissait une grande marge aux « procédés tout faits »[397] de cabotins à plusieurs reprises dénoncés par Copeau dans ses textes théoriques et ses critiques théâtrales.

L'intérêt de Copeau pour le corps de l'acteur caractérise d'emblée la quête d'une certaine intégralité de l'être sur la scène. Cela passe par une connexion, longtemps oubliée dans le théâtre, entre intériorité et extériorité du corps, ce à quoi Copeau se réfère quand il manifeste le désir d'entreprendre « un travail qui ne se fait pas seulement avec la bouche, ni même avec la bouche et l'esprit, mais avec le corps aussi, et le cœur, avec toute la personne, toutes les facultés, avec tout l'être »[398].

C'est donc dans ce cadre que le mime est pensé et pratiqué dans la démarche de Copeau. L'objectif n'étant jamais de créer un acteur virtuose ou un langage artistique nouveau privilégiant le corps en détriment du texte. Puisque s'il arrive à dire à Jacques Prénat que le problème de base de l'acteur est un « problème corporel […], car le corps pour le comédien commence par être un obstacle », à cette même occasion, il ajoute : « Et par la suite, c'est une difficulté terrible de lier l'action physique et le texte. Pour le faire naturellement, il faut un long effort »[399]. Cette préoccupation de relier corps et parole, action physique et texte, donne bien

---

[397] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. *Op. cit.* p. 316
[398] Ainsi, si nous pouvons nous permettre un bref dépliement réflexif, c'est la recherche sur la propre présence de l'acteur que Copeau tacitement anticipe dans cette phrase révélatrice. Voir: COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 131
[399] PRENAT, Jacques. « Visite à Copeau ». *Op. cit.* p. 381-382

l'idée du mime comme instrument afin de réconcilier ces différentes dimensions du travail de l'acteur. En ce sens, chez Copeau, le mime est l'outil de potentialisation de l'action physique corporelle-vocale de l'acteur, proprement dramatique et, surtout, théâtrale. Alors, nous parlons ici d'un mime pour le théâtre, en d'autres mots, d'un mime théâtral envisagé comme un moyen et non pas comme une fin en soi.

Cela devient encore plus évident quand on reprend une critique de Copeau sur le spectacle Numance de Cervantes mis en scène par le jeune Jean-Louis Barrault, à peine quelques trois années après sa rupture avec Étienne Decroux. Tout en reconnaissant le talent de Barrault, « déjà un remarquable metteur en scène »[400], ainsi que « l'ardeur magnifique de sa Compagnie »[401], dans sa critique Copeau retrace l'exploration du mime au cœur de sa trajectoire personnelle de recherche, la différenciant des nouveaux chemins empruntés par le jeune artiste :

> Sans penser diminuer en aucune manière l'importance de la parole dans l'action dramatique, nous avons établi que pour qu'elle soit juste, sincère, éloquente, et dramatique, il était nécessaire que le verbe articulé, que la parole énoncée soit l'aboutissement d'une pensée ressentie par l'acteur dans tout son être et l'épanouissement, à la fois de son attitude intérieure et de l'expression corporelle qui la traduit. De là l'importance primordiale donnée à la mimique dans nos exercices. Nous avons fait de celle-ci la base de l'acteur qui doit être sur la scène par-dessus tout un être qui agit, une personnalité en mouvement […]Nous avons poussé assez loin cette méthode pour que l'apprenti comédien arrive à être capable de « figurer » toute émotion, sentiment, et même toute pensée par l'attitude, le geste et le mouvement sans aide de la parole. […] Et cette figuration rénovée des formes artistiques les plus anciennes et même les plus primitives s'est inspirée dans son vocabulaire, non seulement du répertoire humain, mais aussi de celui des animaux et de toute la nature, interrogeant, pour s'en pénétrer, l'arbre et ses branches, l'eau fuyante, la course des nuages et jusqu'au feu dans sa frénésie. Il va de soi que ces explorations didactiques, destinées à doter le comédien d'une « poétique » nouvelle, ne représentaient à nos yeux qu'une méthode de rafraîchissement, une étape de l'éducation, un moyen et non une fin en soi. […] Il lui faudra comprendre que l'art qu'il pratique actuellement avec tant de maîtrise et de brio est un art sans issue, un moyen, mais non une fin, un procédé entre d'autres procédés, une partie de

[400] COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 114
[401] *Ibid.*

> notre art dramatique destiné à l'enrichir, mais non à le supplanter[402].

Nous sommes moins intéressés par l'examen de la justesse de la critique de Copeau sur Barrault que par la réflexion, à partir de la richesse d'éléments délivrés par Copeau dans cet extrait, sur le mime développé par lui dans sa recherche pédagogique. Encore une fois, il faut garder à l'esprit qu'en fait la mimique[403] y est envisagée comme un canal permettant la correspondance organique entre un état intérieur et sa manifestation extérieure. En ce sens, la mimique n'apparaît pas comme une ressource formelle et périphérique, mais comme une sorte d'outil extérieur, tangible, permettant alors une mise en forme plus juste d'un état intérieur de l'acteur, étant alors la manifestation charnelle de ce qui se passe au niveau des émotions, pensées et images qui peuplent sa subjectivité. Ainsi, chez Copeau, le mime est loin du formalisme, qu'il soit littéral-réaliste, comme dans le cas de la pantomime qui traduit des éléments (mots, images, sentiments) en gestes, ou qu'il soit abstrait, comme dans le cas du mime corporel dramatique d'Étienne Decroux. À la différence de ce dernier, pour qui le mime fait du corps une entité autoréférentielle[404], le mime chez Copeau se caractérise comme un moyen à travers lequel l'acteur, de façon intégrée, corps et esprit, est capable d'évoquer l'autre, autrement dit, pour que le corps du comédien fasse référence à autre chose que lui-même, qu'il soit un personnage issu d'un texte théâtral traditionnel, ou, plus amplement, un être fictionnel comme la mer, le vent ou le feu[405].

C'est bien là l'élément de théâtralité qui est mis au premier plan par Copeau, cette capacité qui, selon Nicolas Evreinov, trouve sa meilleure définition dans le « désir d'être autre »[406] et demeure au niveau des instincts humains[407]. Aussi bien pour Copeau que pour Evreinov, ce désir est très présent dans l'enfance au sein du jeu de l'enfant. Pour avancer un pas vers le cœur

---

[402] *Ibid.* p. 114-116
[403] Mime et mimique seront utilisés comme synonymes plusieurs fois par Copeau. C'est le cas ici.
[404] Vision sur le corps proche à celle présente au sein de la danse contemporaine et de mouvements d'art plastique de la première moitié du XXème siècle. Pour plus d'informations, voir le chapitre Post-modern mime, pages 108-122 de l'ouvrage de LEABHART, Thomas. *Modern and Post-Modern Mime (eBook)*. New York and London : St. Martin's press/Macmillan International Higher Education, 1989. p. 109 (extrait cité).
[405] Ceux-ci pouvant figurer aussi bien dans des spectacles qu'au sein de l'entraînement de l'acteur.
[406] EVREINOV, Nikolaj Nikolaevič. *Le Théâtre dans la vie*. *Op. cit.* p. 23
[407] Conformément nous avons déjà traité auparavant dans la première partie de la thèse.

de notre sujet, une question s'impose : comment l'enfant a-t-il contribué à la formulation d'un mime éminemment théâtral chez Copeau ?

4.3. L'enfant, vecteur d'un mime théâtral chez Copeau

Si l'enfant n'est pas le seul modèle à influencer la notion de mime chez Copeau, en tout cas, il est une couleur essentielle dans la composition du tableau, à savoir, celui d'un mime théâtral. Pour aller plus loin dans cette réflexion, portons notre attention sur un simple épisode, presque anecdotique, survenu au sein du foyer familial des Copeau :

> Hier soir, dans une charade improvisée, elle a fait la vache, avec un sérieux, une profondeur de sentiment vraiment saisissants. Le mot à deviner n'est pour eux qu'un prétexte. C'est au développement de l'interprétation qu'ils s'attachent : créer des personnages, mimer les sentiments[408].

L'extrait ci-dessus fait référence à la performance de Maiène dans un jeu effectué lors d'une soirée en famille à Montmorillon (Vienne)[409]. Aussi léger qu'il puisse paraître, ce passage synthétise, si l'on veut, le projet pédagogique de Copeau pour former un nouvel acteur: un jeu pris au sérieux engageant profondément le joueur qui, emballé par le plaisir du jeu, se sert de son corps pour donner vie à un être fictionnel.

La capacité de ses propres enfants à transposer le réel dans leurs jeux, tout en gardant une ancrage dans le vivant, mais aussi en créant des paramètres propres en vue de cette transposition, captive autant le cœur du père qu'il intéresse le regard du pédagogue. Si, au sein des recherches de Copeau, la gymnastique ouvrait vers l'importance physiologique d'un corps sur la scène et la disponibilité physique de l'acteur pour accomplir sa tâche, le jeu de l'enfant, tout comme le masque[410], est un élément qui emmène ce corps vers une dimension dramatique, vers l'imaginaire qui se répand sur la chair, une imagination capable de s'incarner et de déclencher le drame. Ainsi, si le corps est d'abord un « obstacle »[411] pour l'acteur, c'est parce que, dans l'idéal, il doit disparaître pour laisser place à une deuxième vie, celle de l'être fictionnel. À l'acteur est demandée la tâche de monter le niveau quotidien du corps vers un

---

[408] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 155
[409] Où vivaient la mère et deux sœurs de Copeau.
[410] C'est aussi le cas du masque en ce qui concerne le phénomène de « dépossession » suivi d'une « possession », comme le démontre Guy Freixe dans son livre sur le masque. Pour plus d'informations, voir : FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. Montpellier : l'Entretemps éd, 2010. p. 124.
[411] PRENAT, Jacques. « Visite à Copeau ». *Op. cit.* p. 381

niveau théâtral, qui pourrait être, pour Copeau, aussi réel que la vie quotidienne, tout en étant plus intense que celle-ci. L'évidence de cette possibilité Copeau la trouve au sein du jeu de l'enfant, tout d'abord dans les jeux des siens, car c'est ce qu'ils font quand ils incarnent des personnages. On retombe encore une fois sur cette qualité d'engagement psychophysique qu'atteignaient parfois les enfants Copeau en jouant et qu'ils dénommaient « être aku »[412], expression qui ne passe pas inaperçue pour leur père qui l'enregistre dans son journal : « Je suis très frappé par ce terme qu'emploient mes enfants 'être akurat' »[413].

Inspiré par son séjour en Suisse où il voit Jaques-Dalcroze travailler avec un groupe d'enfants, Copeau a pu évoluer de l'observation de ses propres enfants à l'expérimentation directe avec d'autres enfants au sein du Club de Gymnastique[414] à Paris et de la Children's School à New York. Engagée par lui dans ces situations de recherche sur le jeu de l'enfant, Suzanne Bing était, comme nous le rappelle Claude Sicard « quelqu'un qui s'est extrêmement intéressée à ce problème, donc par les enfants comme on a déjà dit, et a développé […] ce qu'étaient les fondements plus tard du mime »[415].

Comme nous pouvons le voir le mime est l'un des points les plus importants dans la recherche avec les enfants. Mais, tout comme pour les procédés dégagés à partir des travaux autour du masque et de la gymnastique, le mime n'est jamais envisagé par Bing sous un prisme mécanique ou extérieur, puisqu'elle restera toujours reliée à l'idéal de Copeau dans le sens d'une recherche technique portant sur l'intégralité de l'être, ce qui devrait l'emporter sur la seule formation technique. En ce sens, interrogée sur les méthodes entreprises à l'École du Vieux Colombier, Bing déclare : « on ne leur donnait pas des procédés pour faire vrai avec pour idéal d'être sincères, mais cette vie dramatique où l'être tout entier est engagé, où il n'est pas question de faire, mais d'être »[416]. Par conséquent, tout en engendrant un perfectionnement technique du corps et du geste, le mime chez Bing et Copeau figure dans le cadre d'un idéal majeur, celui de réformer non seulement l'acteur, mais la personne, cadre où il est question « d'être » comme proposé par Bing ci-dessus. L'enfant y laissera ses empreintes à partir des observations et

---

[412] DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. *Op. cit.* p. 14
[413] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 558
[414] Dans le chapitre 2 de la première partie.
[415] SICARD, Claude. Dans BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. *Jacques Copeau : après-midi d'étude du 26 novembre 1999*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2000. part. 41'50".
[416] BING, Suzanne. Dans: DOISY, Marcel. *Jacques Copeau ou l'absolu dans l'art*. Paris : Le cercle du livre, 1954. p. 117.

expérimentations auprès des enfants dans les diverses opportunités que nous avons pointées dans la première partie de la thèse. Pour résumer la part des enfants dans les recherches de Copeau et de Bing sur le mime, nous pourrions alors conclure que :

1. De l'observation de Copeau des jeux de ses propres enfants, le principe de jeu nommé par les enfants « *aku* », rend au mime la condition de véhicule d'engagement complet de l'être dans sa représentation d'une chose autre que lui-même.

2. De l'observation des enfants auprès de Jaques-Dalcroze ainsi que de l'expérimentation conséquente avec les enfants du Club de Gymnastique, est dégagée l'idée de la suppression de la parole pour rechercher l'expression corporelle des états et sentiments. Il découle encore de ces expériences l'idée d'un détour imaginatif à travers l'imitation des animaux pour échapper au jeu naturaliste et physionomiste, chose qui commence avec les dramatisations que font les enfants des fables de La Fontaine.

3. De l'expérience de New York à la *Children's School,* d'après les récits de Bing, nous pouvons constater un travail moins ciblé dans la recherche technique du mime et plus centré sur l'apprentissage d'outils pédagogiques pour approcher le travail de l'acteur[417]. Confrontée à Margaret Naumburg, pédagogue plus expérimentée qu'elle-même, Bing prend conscience du besoin de tangibilité dans ses propositions pratiques autour du mime[418]. De surcroît, Bing reconnaît la fonction processuelle du jeu pour un apprentissage théâtral où les acquis techniques ne sont pas énoncés au préalable, mais reconnus dans le développement du jeu lui-même.

---

[417] Mark Evans remarque que « The actress Suzanne Bing had become increasingly involved with the teaching of student actors. Whilst in New York, she had visited schools and observed children's games and play; this led to a fascination with improvisation, animal mimicry, games and the basic skills of what was later to become modern mime. » Dans: EVANS, Mark. *Jacques Copeau*. *Op. cit.* p. 25

[418] Comme dans la proposition « construire un bateau imaginaire », effectuée par Bing à N.Y, sur laquelle Mme. Naumburg conteste le niveau d'abstraction pour que les enfants puissent comprendre. Voir sous-chapitre 2.4, dans la première partie de la thèse.

Toutefois, s'il abonde d'éléments passionnants pour une pédagogie de l'acteur, pour Copeau et Bing le jeu de l'enfant est avant tout un modèle où l'on peut discerner l'essence même de la théâtralité, cette volonté d'être autre, et c'est en fonction d'elle, et non pas d'une technique extérieure, que le mime est développé au sein de l'École du Vieux Colombier et ensuite auprès des *Copiaus*.

4.4 L'éclatement d'un héritage

Les expérimentations de Copeau et Bing autour du mime ont laissé plusieurs héritiers. Certains seront même des continuateurs qui prendront le relais à travers des créations artistiques et des recherches techniques, dans des entreprises collectives ou individuelles, parfois d'un point de vue assez personnel.

Comme le signale Guy Freixe[419], Charles Dullin et Louis Jouvet, qui ont intégré le premier cercle du Vieux Colombier[420], ont gardé l'influence de Copeau à travers l'importance donnée par eux à l'improvisation et au dessin du corps sur scène, mais, à la différence de leur maître, ils ont maintenu le texte au-dessus d'autres éléments performatifs du jeu de l'acteur.

Plus fidèle aux derniers intérêts de Copeau sur l'acteur, La Compagnie des Quinze[421] sous la direction de Michel Saint-Denis, a donné une suite aux dernières recherches entreprises par Copeau, avec une claire préoccupation de ne pas exclure la formation technique de l'activité artistique[422]. Ainsi, tout comme chez les Copiaus, techniques de musique, d'improvisation, de travail choral, de danse parmi d'autres, intégraient les pratiques de la compagnie qui, nous rappelle Kusler, en termes de « principes et organisation […] était en grande partie une extension de la troupe bourguignonne »[423].

Suite à la dissolution de l'éphémère Compagnie des Quinze, Michel Saint-Denis figurera à la tête d'importantes écoles de théâtre, comme la Old Vic School[424] à Londres et le Centre

---

[419] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 82

[420] Dullin entre 1913-14 et 1917-18. Jouvet entre 1913-14 et 1917-22.

[421] 1930-1934. Compagnie de théâtre crée par les disciples de Copeau à la suite de la dissolution des Copiaus en Bourgogne. Formée par Suzanne Bing, Marguerite Cavadaski, Marie-Hélène Dasté, Marie-Madeleine Gautier, Auguste Boverio, Jean Dasté, Aman Maistre, Michel St. Denis, Jean Villard, Marthe Herlin, Suzanne Maistre, Pierre Alder, Pierre Assy, Jean Saran et Madeleine Koechlin.

[422] Sur la Compagnie des Quinze, Barbara Kusler Leigh signale: « The company was a continuation of Vieux-Colombier tradition in several ways. The presence of former members of the School and company is an obvious extension. A continued stress on group creation and continued technical study was also part of their original conception. Their first program outlines their plan to spend over half the year working to prepare plays and form new actors. The principles and exercises used were the same as those used to form the company: music, improvisation, choral work, diction, singing, gymnastics, dance, rhythm, manual work. They were explicit about their belief in the values of a School like that of the Vieux-Colombier ». Voir: LEIGH, Barbara Kusler. *Jacques Copeau's theatre school: l'ecole du vieux-colombier, 1920-1929*, thèse (Ph.D.). Madison, Wisconsin. : University of Wisconsin, 1974. p. 211-212.

[423] *Ibid.* p. 211. Traduit de l'anglais: « In principles and organization […] was largely an extension of the Burgundy troupe »

[424] Entre 1947-1952

Dramatique de Strasbourg[425]. Disciple et neveu de Copeau, Saint-Denis apportera l'influence de son oncle au sein de plusieurs institutions de formation théâtrale où il a enseigné, enseignement spécialement remarquable en ce qui concerne la diffusion des principes de Copeau dans le monde anglophone. En conformité avec la méfiance de Copeau quant à la spécialisation des comédiens dans un seul style, Saint-Denis considère que la formation de l'acteur doit contempler « tous les styles théâtraux »[426], afin d' « élargir le champ d'expression de l'acteur et l'équiper de manière à ce qu'il puisse mimer, chanter, danser, exécuter des figures acrobatiques sans se spécialiser au-delà des exigences normales d'un acteur »[427].

Collaborateur du Vieux Colombier et des Copiaus, Léon Chancerel développera aussi son travail sous l'influence de Copeau. Avec la création de la compagnie des Comédiens Routiers, troupe d'amateurs, en 1929, Chancerel mènera son travail dans un double objectif : « une formation technique approfondie, fondée sur l'entraînement corporel, l'improvisation et le masque »[428] et « la création d'un répertoire approprié : jeux dramatiques avec récitations chorales, petites farces et célébrations religieuses »[429]. Envisageant le mouvement du scoutisme comme une opportunité pour essayer de son côté un renouveau théâtral, Chancerel déclare :

> Jacques Copeau, mon maître, après avoir fait la magnifique expérience que vous savez, était parti en Bourgogne avec une troupe d'élèves en vue de former un nouveau théâtre. De même qu'en 1913, il était parti du tréteau nu, il voulait alors repartir de l'homme nu, c'est-à-dire, de l'enfant. Quand je suis revenu à Paris, j'ai voulu suivre cet exemple […] Or, quand je me suis trouvé en présence du scoutisme, j'ai senti que c'est d'une communauté telle que celle-là que pourrait naître une rénovation profonde du théâtre [430].

---

[425] Entre 1953-1957

[426] SAINT-DENIS, Michel. *Theatre: The Rediscovery of Style*. 4th ptg. edition. New York (N.Y.) : Theatre Arts Books, 1976. p. 97. Traduit de l'anglais : « all the theatrical styles ».

[427] *Ibid.* Traduit de l'anglais: to elarge the actor's field of expression and to equip him in such way that he could mime, sing, dance, perform acrobatic tricks, without specialising beyond the normal requirements of an actor ».

[428] ERTEL, Évelyne. Dans: *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. [4e éd. revue, mise À jour et Augmentée. Paris : Bordas, 2008. vol. 1/. p. 281.

[429] ERTEL, Évelyne. Dans: *Ibid.*

[430] CHANCEREL, Léon, Hélène CHARBONNIER-JOLY, Anne-Marie SAUSSOY-HUSSENOT, et al. *Jeux dramatiques dans l'éducation , introduction à une méthode par Léon Chancerel, Hélène Charbonnier-Joly, Anne-Marie Saussoy-Hussenot*. Paris : Librairie Théâtrale (Illiers, impr. de Launay), 1953. p. 9.

De même que Copeau, pour qui les enfants seraient les véritables responsables d'un renouvellement du théâtre, Chancerel soutient que « c'est en partant de l'enfant que nous referons une culture et une vie dramatique française »[431]. En ce sens, il s'écartera de la représentation professionnelle pour rejoindre résolument le champ de la pédagogie théâtrale vouée au développement global de l'enfant, puisqu'au lieu de les montrer en spectacle « il faut d'abord penser au plaisir des enfants, à leur développement moral, intellectuel et physique »[432]. Ce travail, il va l'approfondir dans son théâtre pour enfants fondé en 1935, le Théâtre de l'Oncle Sébastien, ainsi qu'à partir de 1937 dans le Centre Dramatique pour la Jeunesse.

Si le mime n'est pas absent des approches de Chancerel, de Saint-Denis et de la *Compagnie des Quinze*, il apparaît chez ces derniers comme l'un des éléments au sein d'investigations qui se caractérisent par un rayonnement de différents vecteurs issus de l'École du Vieux Colombier. C'est avec Étienne Decroux que la recherche du mime s'approfondira en termes techniques et esthétiques comme jamais auparavant, car, plus que n'importe quel disciple de Copeau, Decroux mettra le mime au centre de son travail et de sa vie. Toutefois, comme nous allons l'observer, le cheminement individuel de Decroux l'éloigne peu à peu de la vision de Copeau et de Bing sur l'importance du mime pour l'acteur.

---

[431] CHANCEREL, Léon, Hélène CHARBONNIER-JOLY, Anne-Marie SAUSSOY-HUSSENOT, et al. *Jeux dramatiques dans l'éducation , introduction à une méthode par Léon Chancerel, Hélène Charbonnier-Joly, Anne-Marie Saussoy-Hussenot*. *Op. cit.*
[432] *Ibid.*

4.5. Decroux, un mime affranchi du théâtre

Devenu lui-même l'un des maîtres incontournables de la pédagogie de l'acteur dans le XXème, Decroux attribue à Copeau l'élan à partir duquel lui et ses camarades ont mis en route leurs propres démarches artistiques : « Copeau, dit-il, nous avait si bien allumés que ceux d'entre nous qui le quittèrent avaient du feu après eux »[433]. Si l'École du Vieux Colombier est à l'origine de son intérêt pour le mime, Decroux n'aurait pourtant pas officiellement intégré la Division A de l'école, nommée par Copeau Groupe d'apprentissage, à l'intérieur de laquelle les recherches sur le mime et le masque ont le plus avancé[434]. Toutefois, les réalisations du Groupe d'apprentissage qu'il aura l'occasion de voir, posent pour Decroux les jalons expérimentaux qui ont guidé ultérieurement son exploration singulière du mime.

> Tranquille dans mon fauteuil, je vis un spectacle inouï. C'était du mime et des sons. Le tout sans une parole, sans un maquillage, sans un costume, sans un jeu de lumière, sans accessoires, sans meubles et sans décor. Le développement de l'action était assez savant pour qu'on fît tenir plusieurs heures en quelques secondes et plusieurs lieux en un seul. On avait simultanément sous les yeux le champ de bataille et la vie civile, la mer et la cité. Les personnages passaient de l'un à l'autre en toute vraisemblance. Le jeu était émouvant, compréhensible, plastique et musical. Nous étions en juin 1924. Les réalisations qui aujourd'hui étonnent ne dépassent point ce qu'on fit ce jour-là et ne l'atteignent pas toujours[435].

---

[433] DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. *Op. cit.* p. 16

[434] Selon Kusler, Decroux intègre entre 1923-1924 la section de Georges Vitray, qui s'occupait de cours de diction et mise en scène à l'École du Vieux Colombier. (voir : Barbara Kusler Leigh, « Jacques Copeau's Theatre School: L'ecole Du Vieux-Colombier, 1920-1929 » [thèse (Ph.D.), University of Wisconsin, 1974], page 218.). Gayon Lopez indique qu'il fut admis plus tard dans la division A de l'école. (voir : Jorge Arturo Gayon Lopez, « La cinétographie Laban et le mime corporel d'Etienne Decroux : bilan théorique du projet "Laban-Decroux/notation du mime corporel" » [Université de Paris VIII Vincennes – Saint-Denis, 1998], page 38.) Nous souscrirons la version de Marie-Hélène Dasté qui affirme que petit à petit, Decroux avait réussi à s'infiltrer et qu'il allait régulièrement assister au travail du groupe d'apprentissage. Voir : FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 214

[435] DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. *Op. cit.* p. 18-19

Cette réalisation des pupilles de Copeau, dont le dépouillement étonne Decroux, renonçait aux ressources scéniques traditionnelles et montrait comment, avec rien que son corps, l'acteur pouvait être le fil conducteur de l'action dramatique de façon à figurer les espaces et manier le temps à travers le pouvoir suggestif de ses gestes. Si la motivation de Decroux pour s'inscrire à l'Ecole du Vieux Colombier était, nous rappelle Gayon, de « cultiver ses moyens vocaux et sa capacité oratoire »[436] pour se préparer à une activité politique, c'est pourtant autre chose qui attira son attention, puisque, comme l'affirme Thomas Leabhart, il « entra dans l'école de Jacques Copeau pour étudier la voix, mais, au lieu de cela, il découvrit le corps »[437].

Ainsi, c'est sur le corps que Decroux se penchera dans ses recherches, mais davantage un corps en silence, ce qui constitue la base de son *mime corporel dramatique* en tant que langage séparé du théâtre.

> Le mime, pensai-je, a mieux à faire que de compléter un autre art. Parce qu'il peut devenir suffisant par lui - même, supérieur au théâtre et égal à la danse dont il diffère par la racine, il a à s'édifier. Si les autres ne l'estiment qu'à titre de moyen, il a droit de s'estimer fin[438].

Dès lors, même si Decroux avait accédé à la source du mime de l'École du Vieux Colombier, il est celui qui s'est le plus éloigné de l'intention originaire de Copeau en reniant la subordination du mime au théâtre et en renonçant à considérer le premier comme un outil de potentialisation du corps de l'acteur pour l'art théâtral. Si, pour Copeau, le mime doit rester une ressource de préparation pour un théâtre où la parole est présente, Decroux renverse la perspective et considère le théâtre comme une préparation pour le mime car « le mime est l'essence du théâtre qui, lui, est l'accident du mime »[439]. L'écart entre les deux maîtres est évoqué dans un témoignage que nous a donné Catherine Dasté à propos d'une démonstration

---

[436] GAYON LOPEZ, Jorge Arturo. *La cinétographie Laban et le mime corporel d'Etienne Decroux : bilan théorique du projet « Laban-Decroux/notation du mime corporel »*, PhD Thesis. Vincennes-Saint-Denis : Université de Paris VIII Vincennes – Saint-Denis, 1998. p. 38.
[437] LEABHART, Thomas. *Etienne Decroux*. New York (N.Y.) / Abingdon (UK) : Routledge/Taylor & Francis, 2007. p. 6. Traduit de l'anglais : « Decroux entered Jacques Copeau's school to study voice, but instead discovered the body. »
[438] DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. *Op. cit.* p. 34
[439] *Ibid.*

de travail faite par Decroux à son père, Jean Dasté, qui, semble-t-il, n'a pas été convaincu par ces recherches.

> Quand j'étais petite, à Saint-Cloud, dans l'appartement de ma mère, mon père était là. Il a eu un moment où ils se sont séparés, mais à cause de moi, mon père est venu habiter chez ma mère. Un jour, Decroux est venu et a dit qu'il veut faire une démonstration devant mon père. Et alors, je me rappellerai toujours, je devais avoir 11 ou 12 ans. Bon, Decroux a fait une démonstration très sérieuse. Et, j'étais dans les bras de mon père. Pour ce que je me rappelle, mon père après m'a dit qu'il faisait du mime, mais très dur. Alors que, pour Copeau et l'école du Vieux Colombier c'était un instrument au service du jeu, mais pas un art en soi[440].

Ce n'est pas étonnant que Decroux ait voulu faire une démonstration personnelle de ses recherches à Jean Dasté. D'abord, parce que les deux hommes avaient partagé des journées d'expérimentation à l'École du Vieux Colombier[441] ainsi qu'en Bourgogne. Ensuite, Dasté, comme peu d'autres, avait participé physiquement à l'élaboration technique du mime dans la démarche pédagogique de Copeau et Bing. Alors, montrer son travail à Dasté, c'était pour Decroux ouvrir sa démarche pour recevoir le retour de quelqu'un qui, non seulement, était un artisan du théâtre, homme d'action tel que Decroux lui-même, mais aussi pour avoir l'avis d'un artiste qui l'avait inspiré dans ses propres recherches[442] et qui connaissait le mime d'après son expérience directe avec la technique.

---

[440] DASTÉ, Catherine. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 563.

[441] Interrogée sur la participation de Decroux à l'École du Vieux Colombier, Marie-Hélène Dasté explique l'atmosphère fraternelle parmi les élèves ainsi que manifeste sa divergence envers le chemin pris par Decroux au sujet du mime : « Écoutez, nous étions tous des camarades ; nous prenions les repas ensemble, nous allions aux cours ensemble, et Jean Dorcy, qui était à la Division A, et qui était son meilleur ami, lui avait dit : « C'est là que se tient la vitalité, l'intérêt du travail de Copeau. » Tous les exercices que nous inventions allaient dans le sens de quelque chose de complet, qui devait influencer le théâtre moderne, alors que Decroux s'est emparé du travail corporel que nous menions pour créer une spécialité. Il l'a poussé très loin, et très bien, mais dans une optique qui visait exclusivement le mime. Or, le mime, tel que l'exerçait Decroux, n'aidait pas le théâtre. Par exemple Barrault, qui a fait beaucoup de mime, n'arrivait pas a se dégager d'une exagération physique qui nuisait à sa sincérité, à ce qui fait l'art du comédien. Ce qui ne veut pas dire qu'une éducation du corps ne soit pas nécessaire pour former des vrais comédiens… mais, si on en fait une spécialité, si on insiste un peu trop sur le mime, on apporte quelque chose qui, à mon sens, abîme un peu le talent d'un comédien. […] le mime pratiqué dans un enseignement total, et pas poussé en tant que spécialité, apporte quelque chose au comédien, car il est nécessaire qu'il puisse s'exprimer autrement que par son visage. » Interview de Marie-Hélène Dasté à Jean-Louis Minganon, enregistrement filmique partialement transcrit et publié dans : FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 214

[442] Rappelons-nous du témoignage donné par Decroux sur la réalisation qu'il avait vu à l'École du Vieux Colombier à l'intérieur de laquelle sûrement Jean Dasté participait.

Si nous ne savons pas ce que Dasté a dit à Decroux à cette occasion, nous pourrions cependant supposer l'existence d'un désaccord d'après ce que nous révèle Catherine Dasté. À la différence de Decroux, pour qui le corps de l'acteur devient de plus en plus enserré dans des figures que l'on pourrait juger plutôt plastiques que dramatiques, Jean Dasté gardera dans son travail ce goût d'enfance qu'avait Copeau, l'état d'esprit qui fait que l'enfant, par un immense besoin de jouer à être un autre, touche au drame. En d'autres mots, Jean Dasté a hérité de Copeau un sens ludique du théâtre.

Comme nous le verrons dans les pages qui suivent Jean Dasté est une figure incontournable pour comprendre, à partir de ses propres visions sur le théâtre, l'influence qu'a eue l'enfance, à partir de l'intuition originaire de Copeau, sur le mime de Jacques Lecoq.

4.6. Le vecteur d'un héritage : Jean Dasté et la joie de « jouer à être autre chose »

C'est entre 1919 et 1921 que Jean Dasté, alors un jeune apprenti engagé au Théâtre du Châtelet pour jouer de petits rôles, prend conscience du mouvement de rénovation qui se déroule partout en Europe depuis le début du XXe siècle. À travers un figurant russe du Châtelet, Dasté entend parler de Stanislavski et de sa troupe en Russie ainsi que du Vieux Colombier, théâtre quelque peu mystérieux où les acteurs jouent sans décors et où le directeur de la troupe affirme que « pour connaître le métier, il faut d'abord apprendre à balayer »[443].

Prêt à abandonner le métier de comédien à cause d'une maladie qui lui interdit de poursuivre son travail au Châtelet, Dasté obtient, à son insu, un rendez-vous avec Jacques Copeau pris par l'intermédiaire de Jean d'Yd qui était alors son professeur de théâtre. Poussé par la curiosité, Dasté se rend au bureau du patron de ce théâtre-école dédié à former les comédiens de l'avenir avec des principes guère orthodoxes. Selon Dasté, bienveillant à son égard, Copeau le mit tout de suite à l'aise. Cette rencontre était marquée par un niveau d'empathie que l'on dirait presque prémonitoire des années qui se dérouleraient devant eux :

> Lorsque je pense à lui dans cette entrevue, ce qui me frappe le plus est l'extraordinaire curiosité et l'intérêt qu'il témoignait. Il me parlait de telle sorte que je découvrais et pouvais préciser ce qui m'avait déçu jusqu'ici dans le théâtre et ce que j'en attendais, me questionnait sur les évènements qui avaient marqué mon enfance, sur ma famille, mes lectures, et il écoutait avec passion. Rapidement, j'étais en absolue confiance […] soulevé par un enthousiasme immense devant l'aspect nouveau avec lequel il me faisait entrevoir le théâtre […] il ne demanda même pas à 'm'entendre dans une scène'. Il voulut coûte que coûte me faire entrer dans son école et écarta tous les obstacles qui s'y opposaient. Il fut décidé que dès le lendemain, j'assisterais [mot illisible] aux cours[444] .

---

[443] DASTE, Jean. « À 15 ans à peine » *Jacques Copeau. Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française*. Paris : La Comédie-Française « L'Avant-scène théâtre », 2014, vol. 1/ p. 76.
[444] *Ibid.* p. 77-78

C'est en sautant, dansant, et marchant sur les mains[445] que, sorti du bureau de Copeau, un Dasté « illuminé »[446] traverse le couloir et passe devant le bureau de Suzanne Maistre, alors secrétaire au Vieux Colombier, tellement heureux du résultat de son rendez-vous avec le patron. Au cours de cet automne 1921, le jeune comédien obtient l'accord enthousiaste de Copeau pour rejoindre la division A de l'École du Vieux Colombier – le mythique groupe d'apprentissage - là où les expérimentations les plus radicales de l'école étaient menées sous les ailes bienveillantes de Suzanne Bing et de Copeau lui-même.

Depuis son entrée à l'École du Vieux Colombier en 1921 jusqu'à la dissolution des *Copiaus* en 1929, s'écoule presque une décennie où Dasté est plongé spirituellement et physiquement dans les projets de son maître : il donne des cours de gymnastique à l'école ; participe aux recherches sur le mime et le masque ; se livre à l'improvisation en incarnant des personnages pendant plusieurs heures dans le quotidien bourguignon des *Copiaus* ; bref, il participe activement au développement de techniques et du cadre philosophique de la voie dont Copeau est le visionnaire. Tout d'abord élève, Dasté passe à la condition d'un véritable disciple de Copeau[447], auquel il restera, dans une large mesure, loyal pendant sa vie théâtrale.

En ce sens, sur le plan doctrinal, Dasté a toujours préféré les grands classiques au détriment d'œuvres faciles ; l'entreprise artistique, quelques fois expérimentale, à l'intérêt commercial ; la décentralisation théâtrale[448] à l'ancrage de son travail dans les cercles artistiques parisiens.

Sur le plan pragmatique, que ce soit comme metteur en scène ou comédien, Dasté aussi rejoint l'essence de son apprentissage auprès de Copeau, spécialement en ceci que, à l'exemple de son maître, il place le comédien au centre de ses préoccupations théâtrales, puisque, affirme-t-il, « le théâtre n'a de rayonnement que par lui »[449]. Comme le souligne Guy Freixe[450], Jean Dasté est celui qui a le mieux reçu l'héritage théâtral de Copeau et qui lui sera le plus fidèle. À la fin de sa vie, Copeau admettra : « Aucun [des élèves du Vieux Colombier] ne m'est plus cher, que

---

[445] Voir DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. Saint-Étienne : Publications de l'Université Jean-Monnet, 2009. p. 15.
[446] DASTE, Jean. « À 15 ans à peine ». *Op. cit.*
[447] De qui il épouse, en janvier 1928, la fille ainée destinée au théâtre, Marie Hélène Copeau, devenue Marie Hélène Dasté. Elle utilisera son nom d'épouse dans sa carrière artistique et le gardera après sa séparation de Jean Dasté. Marie Hélène sera aussi connue par le surnom Maiène, qu'elle porte depuis l'enfance au sein de la famille Copeau.
[448] Dont l'impulsion première avait été donnée par Copeau et ses Copiaus.
[449] DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. *Op. cit.* p. 86
[450] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 83

Jean Dasté. Aucun n'aura été plus proche du cœur du Vieux Colombier. […] Jean Dasté est comme mon fils »[451].

Dasté étant le disciple qui s'est le plus approché du cœur du Vieux Colombier, l'importance attribuée par Copeau à l'enfance ne saurait être absente de son imaginaire théâtral. Ainsi, Dasté accorde aussi à l'enfance un rôle fondamental quand il s'agit de penser le jeu de l'acteur : « son métier, dit-il, est fait d'observations, de recherches, de réussites, d'attente, d'échecs, de découvertes de lui-même et des autres… aussi d'un merveilleux plaisir, qui lui vient de son enfance : celui de jouer » [452].

Si l'image de l'enfant s'avère puissante pour retrouver des qualités de jeu avec de jeunes acteurs en formation, elle est peut-être d'autant plus vitale pour l'acteur expérimenté, puisque, affirme Dasté, « avec l'âge, on accentue souvent la composition du personnage que l'on s'est construit ; petit à petit, on le limite, car les faiblesses de l'âge obligent souvent à se renfermer sur ses croyances, sur ses idées, les dogmes auxquels on est attaché, le parti pris sur la politique, la morale, etc » [453]. Afin d'échapper à ce danger, il vaut mieux rester proche de ceux qui regardent le monde avec « curiosité, naïveté, générosité » [454], à savoir, « les poètes, les peintres, les créateurs, les enfants » [455], car « le vrai comédien ne peut qu'être ouvert au monde, à l'inconnu, c'est-à-dire disponible » [456]. En ce sens, pour le comédien « les techniques […] ne doivent servir qu'à le libérer de ses habitudes, de ses attitudes, de ses grimaces, de ses tics » [457], il doit faire attention pour ne pas cristalliser « d'autres manières »[458] à travers la technique qui ne sera utile à l'acteur que dans la mesure où elle peut l'aider à se « libérer » [459] afin de « laisser jaillir autre chose » [460].

Dans un témoignage sur son expérience à l'École du Vieux Colombier, Dasté signale l'importance des disciplines telles que la danse, la gymnastique, le chant, l'acrobatie et la musique qui aident « à libérer notre corps et notre esprit de tout ce qui l'alourdissait afin de

---

[451] COPEAU cité par FREIXE. Dans: *Ibid.*
[452] DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. *Op. cit.* p. 85
[453] *Ibid.* p. 144
[454] *Ibid.*
[455] *Ibid.*
[456] *Ibid.* p. 29
[457] *Ibid.*
[458] *Ibid.*
[459] *Ibid.*
[460] *Ibid.*

l'ouvrir à la poésie »[461] . Mais c'est en jouant sous le masque noble/neutre[462] que Dasté admet retrouver la « joie d'être autre chose (…) un animal, un arbre, un oiseau, une vague, une étoile » [463], ce qu'il identifie à « l'émerveillement »[464] et au « besoin de folie »[465] de son enfance, et qu'il affirme être possiblement « le secret du comédien » [466].

> Lorsqu'on me demande : « Quelle est la principale marque ou qualité pour reconnaître un comédien ? », il m'arrive de répondre que la plupart des êtres sont, dans leur essence, comédiens et ne demandent qu'à jouer. Cela les aide à se trouver, à se retrouver dans autre chose, à mieux se connaître, peut-être aussi à prendre la vie avec humour. Jouer les autres, les imiter, donc les « découvrir », c'est ainsi que font les enfants avant l'âge de raison [467].

Probablement pour échapper au danger d'utiliser un mot qui pourrait véhiculer une spécialité théâtrale, Dasté n'utilise pas souvent l'expression mimer, celle de « jouer à » étant clairement plus courante dans son vocabulaire. Cependant, que ce soit avec ou sans masque, ce « jouer à être autre chose »[468] auquel il se réfère souvent dans ses témoignages sur le métier du comédien, recouvre le mime tel qu'il est envisagé par Copeau et ultérieurement développé par Lecoq. À l'exemple de Copeau, plutôt que de constituer une forme autonome et virtuose, pour Dasté, le mime doit être au service de l'incarnation théâtrale d'un autre, d'un être fictionnel éminemment théâtral. Ainsi, au sein de ses réalisations, mime et masque seront développés en vue d'affirmer la théâtralité. Cela à tel point que même le masque neutre/noble[469], qui était chez Copeau un

---

[461] DASTÉ, Jean. « À 15 ans à peine ». *Op. cit.* p. 78

[462] Devenu mondialement connu pour son importance dans la pédagogie de Lecoq, le masque neutre (non pas l'objet, mais le travail et le concept) a été créé à l'École du Vieux Colombier. Jacques Copeau l'appelait masque noble. Parfois il est aussi appelé inexpressif. Jean Dasté, plus tard, va créer le masque « le sauvage » ou « l'innocent », ce dernier basé sur le masque noble de Copeau. Pour plus d'informations, voir les pages 127 et 149 de FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. *Op. cit.*

[463] DASTE, Jean. « À 15 ans à peine ». *Op. cit.* p. 78

[464] *Ibid.*

[465] *Ibid.*

[466] *Ibid.*

[467] DASTÉ, Jean. *Pour que vive le théâtre*. *Op. cit.* p. 28-29

[468] C'est en utilisant l'expression « jouer à » que Dasté se réfère aux travaux sous le masque noble qui peuvent être considérés aussi comme pratiques de mime.

[469] Il faut remarquer que le masque neutre peut avoir un double but pédagogique. La premier et le plus évident c'est de l'utiliser comme outil de préparation pour le port d'autres masques issus de traditions de jeu masqué (masques balinais, commedia dell'arte, nô) ou de pratiques contemporaines, comme les masques utilisés par des troupes comme Familie Flöz (Allemagne), Mummenschanz (Suisse) ou Ói Nóis Aqui Traveiz (Brésil). Le second but c'est la préparation de l'acteur pour le jeu sans l'utilisation d'un masque. En ce sens, le masque neutre

outil limité à l'exploration pédagogique du mime[470], trouvera une dimension esthétique chez Dasté lorsqu'il le mettra en scène dans l'Exode, en 1946. Comme nous le fait remarquer Guy Freixe, « Dasté n'a jamais voulu instrumentaliser le masque et le cantonner dans le seul usage pédagogique, car il se méfiait de toute forme réductrice et voulait garder avant tout la poésie dans cette forme de jeu liée pour lui au merveilleux de l'enfance »[471]. Cela dit, tout en étant un outil pédagogique, chez Dasté « le masque était une manière de pratiquer le théâtre, de le vivre en poésie »[472], nous rappelle Freixe .

Ainsi, à travers le masque[473], Dasté touche un mime fort ancré dans la théâtralité, reprenant l'enfance comme source du plaisir, de la poésie et de la folie au sein du jeu de l'acteur, continuant ainsi à explorer ce mime dont les origines se retrouvent dans les intuitions de Copeau sur l'enfance et dans les expérimentations que ce dernier avait menées auprès des enfants, en collaboration avec Suzanne Bing. Comme nous le rappelle Guy Freixe, « Copeau […] retrouvait le même engagement, la même sincérité et la même soif de croyance dans le modèle de l'acteur masqué que dans l'enfant qui joue. Le masque devait apporter à la fois la concentration à l'acteur, mais aussi la pure joie du jeu pour le jeu »[474].

Dans le travail de Copeau, l'exploration du mime à travers le masque noble/neutre[475] n'a pas eu de suite immédiate après la fermeture de son école à Paris, en 1924, et le déménagement subséquent de la troupe-école en Bourgogne, où les recherches vont s'orienter davantage vers la *commedia dell'arte*. C'est presque 20 ans après la fermeture de l'emblématique école que, de son côté, Dasté reprendra ces recherches autour du masque noble.

---

est employé afin que l'acteur mime des éléments, espaces et matières, avec l'objectif d'enrichir son vocabulaire corporel. À cette dernière application pédagogique du masque neutre, nous pouvons appeler mime. Ce n'est pas le mime comme il est envisagé par Étienne Decroux ou Marcel Marceau. C'est le mime à l'intérieur du travail pré-expressif de l'acteur. Selon l'envie de l'artiste, ce mime peut ou non devenir un langage dans un spectacle. Mais il s'agit fondamentalement du mime comme exercice, dans le cadre de l'apprentissage et/ou de l'entraînement de l'acteur.

[470] De même pour Lecoq.

[471] FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. *Op. cit.* p. 148

[472] *Ibid.* p. 149

[473] Surtout dans la continuation de l'exploration du masque noble par Jean Dasté. Inspiré du masque noble, Dasté crée un masque similaire qu'il appelle « l'innocent » ou « le sauvage », selon lui « un masque naïf, attentif, inconditionné » (Dasté cité par Freixe). Voir : *Ibid.*

[474] *Ibid.* p. 124

[475] Ce travail a commencé à partir de la suggestion donnée aux élèves d'enfiler un bas pour cacher le visage pour qu'ils s'expriment exclusivement à travers le corps.

> L'école du Vieux Colombier s'est arrêtée et nous n'avons pu continuer à enrichir cette recherche, à pénétrer davantage dans ce monde, sauf en 1943 avec Marie-Hélène Dasté et un groupe d'apprentis comédiens, lorsque nous avons réalisé un exercice mimé et masqué sur l'exode… Des écoles se sont attachées à développer une technique du mime, d'expression corporelle individuelle et chorale, ainsi qu'une technique permettant de jouer avec un masque[476].

Dans le programme de Sept Couleurs, spectacle qui inclut la figuration masquée « l'Exode » mentionnée par Dasté ci-dessus, le metteur en scène expose :

> Nous avons cherché des œuvres susceptibles d'intéresser, d'émouvoir et d'orienter le public que nous voulons atteindre. Ce spectacle constitue une synthèse de nos recherches. Il comprend, à côté de vieux thèmes de théâtres forains, des chansons de traditions populaires et une figuration masquée dont les premières techniques ont été élaborées à l'École du Vieux Colombier de Jacques Copeau[477].

Dasté se trompe probablement sur l'année de cette reprise de recherches de l'école, car, comme nous avons pu le vérifier dans d'autres sources[478], *l'Exode*, partie du spectacle Sept Couleurs, a été mis en scène en 1946 avec ce groupe de jeunes apprentis. L'important à savoir c'est que, parmi les apprentis qui ont eu la chance de participer à la reprise des pratiques et de l'esprit même de l'école de Copeau, se retrouve un jeune sportif kinésithérapeute passionné du corps et du théâtre : Jacques Lecoq.

C'est à la fin septembre 1945 que Dasté invite Lecoq à intégrer la compagnie qu'il était en train de former, *Les Comédiens de Grenoble*. À l'époque, l'expérience théâtrale précédente de Lecoq

---

[476] DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. *Op. cit.* p. 96

[477] DASTÉ, Jean cité par LECOQ, Patrick. *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*. Arles : Actes Sud, 2016. vol. 1/. p. 67.

[478] Voir *Ibid.* Mais aussi dans Jean Dasté, Pour que vive le théâtre (Saint-Étienne: Publications de l'Université Jean-Monnet, 2009), 181.

peut-être résumée en trois moments : 1. Dans les *Aurochs*, groupe d'amis formés à Bagatelle[479] qui pratiquait des jeux dramatiques (1944) ; 2. Au sein de *l'Association Travail et Culture*, à travers des cours avec Claude Martin[480] (1944) ; 3. Auprès de la troupe *Les Compagnons de Saint-Jean* (1945), sous la direction de Jean Séry[481], au sein de laquelle Lecoq effectue des représentations théâtrales grandioses et populaires dans le contexte des Grands Jeux Dramatiques où *Les Compagnons* réalisent des spectacles composés de mimes, de danses, fortement inspirés de Jacques Copeau[482].

Selon Lecoq[483], Dasté a l'occasion de voir un des spectacles des Compagnons de Saint-Jean lors d'une représentation de la troupe à Grenoble. Gabriel Cousin, lui aussi membre des Compagnons, affirme que Dasté y « retrouvait l'esprit et la pratique des « Copiaux » [sic] »[484], ce qui, nous pouvons le supposer, l'a encouragé à inviter certains de ces comédiens à rejoindre la troupe qu'il voulait créer. C'est ainsi qu'en octobre 1945, Lecoq participe à la fondation de la troupe Les Comédiens de Grenoble, sous la direction de Jean Dasté.

Les deux ans pendant lesquels il a fait partie de la troupe, marquent, pour Lecoq, un changement de perspective sur le théâtre. Aux côtés de Jean Dasté, Lecoq passe de la condition d'amateur à celle de professionnel, avec tout ce qu'implique cette progression en termes de préparation technique et de réalisation artistique. Dans la compagnie, Lecoq non seulement participe en tant qu'acteur, mais aussi prend en charge la préparation corporelle de la troupe. Plus qu'auparavant, il prend contact avec la dimension pédagogique du théâtre, car Dasté organise la routine de la troupe de façon à développer en même temps travail artistique et apprentissage du métier.

> Dasté a créé une routine de travail avec les acteurs du groupe de Grenoble (et plus tard également à Saint-Étienne, ville où il est venu s'installer plus tard) consistant à, pendant les matins, effectuer des exercices qui n'avaient pas nécessairement un rapport avec la pièce travaillée dans le moment présent – il

---

[479] École d'éducation physique et de sport de Bagatelle, où Lecoq a reçu une formation pédagogique en Éducation Physique à partir de 1941.
[480] Ancien élève de Charles Dullin.
[481] Ancien danseur de l'Opéra de Paris.
[482] Conformément témoignage de Gabriel Cousin citée par Patrick Lecoq dans : LECOQ, Patrick. *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*. *Op. cit.* p. 54
[483] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 18
[484] COUSIN, Gabriel cité par SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. Florianópolis (SC), Brésil : Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em teatro, 2013. p. 111 (Vol.1).

> s'agissait d'un temps destiné au chant, à la musique, aux exercices physiques de toutes sortes, à la danse, au hatayoga, comme forme de préparation aux répétitions pendant la période de l'après-midi […], ce qui nous renvoie au même modèle de travail que Copeau avait proposé aux Copiaus, en Bourgogne, entre 1925 et 1929[485].

Parmi les créations au sein desquelles Lecoq joue dans les *Comédiens de Grenoble*, deux méritent une attention spéciale par la force de la pédagogie de Copeau dans leurs processus et parce que Lecoq s'en rappellera ultérieurement comme les plus importantes dans sa propre formation.

La première de ces créations mises en relief par Lecoq c'est l'Exode, une figuration chorale masquée et mimée, conçue par Marie-Hélène et Jean Dasté, qui intégrait le spectacle Sept Couleurs[486]. Bien qu'elle ait un récit simple et concis - dans les mots de Lecoq l'Exode « retraçait la fuite d'un village devant l'occupant, où chacun se transformait en église, en maison, en bœuf, en char … »[487] - cette figuration comportait une abondance d'images et de conflits performés à travers un jeu exclusivement corporel des acteurs, qui portaient, sur leurs visages, des masques entiers crées dans la lignée du masque noble utilisé à l'École du Vieux Colombier. C'est alors avec la fine fleur de l'héritage de Copeau que Lecoq entre en contact à travers son incursion avec deux des principaux axes pédagogiques de l'école du patron : le masque noble/neutre et le mime.

---

[485] *Ibid.* p. 129 (Vol.1) Traduit de l'original en portugais: « Dasté criou uma rotina de trabalho com os atores do grupo de Grenoble (e posteriormente também em Saint-Etienne, cidade onde veio a se instalar mais tarde) que consistia em realizar no turno da manhã exercícios que não precisariam necessariamente ter relação com a peça trabalhada no momento – um tempo destinado para o canto, a música, exercícios físicos de todos os tipos, dança, hataioga, como forma de preparação para os ensaios no turno da tarde […], que nos remete a um mesmo modelo de trabalho como propôs Copeau aos Copiaus, na Borgonha, entre 1925 a 1929. »

[486] Sept Couleurs était un spectacle composé de sept parties différentes, conçu, comme nous rappelle Freixe, « à la manière de ceux qui ont fait les beaux jours de Copiaus, intégrant les diverses formes d'expression de la troupe » (2014, page 91). Dévoilant un large horizon de recherches de la troupe, dans Sept Couleurs se jouaient: Gonzalve ou l'Auberge pleine et La guerre de trente ans, deux farces populaires de Jean Variot ; Le Retable des Merveilles adapté par Paul Delon d'après Cervantes ; Poèmes et Chansons harmonisées par René Lafforge ; Les Etoiles, monologue de Christian Devaleix; La fille folle, de Tonia Cariffa ; et la figuration L'Exode, créée d'après un canevas de Marie-Hélène et Jean Dasté.

[487] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, vol. 1/ p. 108.

L'influence de Copeau sur le spectacle attire l'attention de critiques et de spectateurs initiés. Ainsi, la critique Anne Fernier[488], avance que « Le génie seul ne saurait y atteindre »[489], mettant en relief le fait qu'« il y a dans cette réussite vingt ans de travaux, de recherches, d'art et de mise au point, qui donnent raison à toutes les idées de Jacques Copeau sur le théâtre » [490], et elle poursuit en soulignant que « Copeau, d'ailleurs, est partout présent »[491]. Le critique Thierry Maulnier[492] exalte tout le spectacle, signalant l'Exode comme sa « meilleure partie »[493], précisant que « les mouvements et les attitudes réglés par Jean Dasté ont une puissance expressive proprement bouleversante » [494]. Pour Maulnier, « Il faut particulièrement admirer l'utilisation des masques, dont l'immobilité qu'on pourrait croire inexpressive se montre en réalité capable de toutes les expressions, par l'effet des différentes possibilités du port de la tête de l'acteur et des mouvements du corps » [495]. Ancien élève de l'École du Vieux Colombier, Jean Dorcy attire l'attention sur le « discours exclusivement corporel »[496], où les acteurs « sont tour à tour humains, animaux, maison, avion, chariot, sa cloche, route... »[497], il finit par s'écrier : « Là voilà bien, la mime ! »[498]. Le chercheur Yves Lorelle, plus d'une cinquantaine d'années après avoir vu le spectacle, rappelle son étrangeté fascinante: « Des comédiens de chez Dasté venus de Grenoble se livraient à un exercice étrange sans accessoire, sans décor, sans parole ou presque : une sorte d'action mimée, mais qui ne ressemblait à rien de déjà-vu. »[499], et met en relief l'aspect ludique de la réalisation, « Ils appelaient ça « jeu dramatique » [...] Ce jeu était une affaire sérieuse : il nous montrait des comportements au lieu de nous raconter au moyen d'un dialogue pesant. On nous apprenait par l'exemple à « entrer dans le jeu », à nous jouer de l'espace, à déjouer le temps de cette soirée. Comme ça, simplement, entre quelques

---

[488] FERNIER, Anne. Grenoble à l'honneur. Les Lettres Françaises, Paris, 19 avr. 1946. p. 1 e 7. Repéré dans: SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 134 (Vol.1)
[489] FERNIER, Anne. Grenoble à l'honneur. Les Lettres Françaises, Paris, 19 avr. 1946. p. 1 e 7. Repéré dans: *Ibid.*
[490] FERNIER, Anne. Grenoble à l'honneur. Les Lettres Françaises, Paris, 19 avr. 1946. p. 1 e 7. Repéré dans: *Ibid.*
[491] FERNIER, Anne. Grenoble à l'honneur. Les Lettres Françaises, Paris, 19 avr. 1946. p. 1 e 7. Repéré dans: *Ibid.*
[492] MAULNIER, Thierry. « Les comédiens de Grenoble ». Dans le périodique Spectateur, 1946, p.2. Repéré dans *Ibid.* p. 135-136 (Vol.1)
[493] MAULNIER, Thierry. « Les comédiens de Grenoble ». Dans le périodique Spectateur, 1946, p.2. Repéré dans *Ibid.*
[494] MAULNIER, Thierry. « Les comédiens de Grenoble ». Dans le périodique Spectateur, 1946, p.2. Repéré dans *Ibid.*
[495] MAULNIER, Thierry. « Les comédiens de Grenoble ». Dans le périodique Spectateur, 1946, p.2. Repéré dans *Ibid.*
[496] DORCY, Jean. *A la rencontre de la mime et des mimes : Decroux, Barrault, Marceau*. Neuilly-sur-Seine : les Cahiers de danse et de culture, 1958. vol. 1/. p. 40.
[497] *Ibid.*
[498] *Ibid.*
[499] LORELLE, Yves cité par SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 136 (Vol.1)

chaises… »[500]. Pour finir, Pierre-Aimé Touchard reconnaît que « Tandis qu'à Paris le théâtre se cherche – et ne se trouve que dans des œuvres mineures – voilà qu'à Grenoble Jean Dasté, sans bruit, mène au triomphe une formule susceptible de révolutionner »[501], et met en valeur l'aboutissement des recherches de Copeau dans un spectacle qui affirme, trente ans après le Vieux Colombier, « la victoire du vieux maître. Car il faut en étudier les principes si l'on veut en comprendre la signification bouleversante et la portée »[502].

L'autre spectacle référencé par Lecoq, Ce que murmure la rivière Sumida, est un Nô adapté librement par Suzanne Bing, encore une fois mis en scène par Marie-Hélène et Jean Dasté. Comme exposé par Dasté dans le programme du spectacle, le récit est concis : « C'est une histoire très simple, un drame de tous les temps. Une mère parcourt un pays à la recherche de son enfant et découvre sa tombe. C'est tout. »[503]. Jean Dasté ajoute encore que « Dans cette forme de théâtre, la musique, le mime, la parole, concourent ensemble à exprimer l'émotion. »[504], le but n'étant pas celui d'imiter extérieurement le nô, mais plutôt « d'en préciser des éléments susceptibles d'inspirer des œuvres nouvelles »[505]. L'expérience se reconnecte encore une fois avec les recherches développées à l'École du Vieux Colombier au sein de laquelle Marie Hélène et Jean Dasté avaient participé à la réalisation du nô Kantan. Ce que murmure la rivière Sumida est réalisé dans le but d'explorer l'amplitude dramaturgique d'un spectacle qui, de même que dans Sept Couleurs[506], met en cause l'emprise de la parole sur les autres éléments scéniques. Ainsi, le Sumida est une « œuvre essentiellement scénique, exemple accompli de la pièce à laquelle il faut, pour être animée, ce que ni la lecture ni l'imagination ne donnent : l'espace scénique et les feux de la rampe »[507], remarque Jean Dorcy. Le travail corporel de l'acteur allait au-delà des exigences pour l'interprétation de personnages. Les corps des acteurs bouleversaient, en fait, les frontières du théâtre avec le mime et la danse, ce qui attire

---

[500] LORELLE, Yves cité par *Ibid.*
[501] TOUCHARD, Pierre-Aimé cité par *Ibid.* p. 134 (Vol.1)
[502] TOUCHARD, Pierre-Aimé cité par *Ibid.*
[503] DASTÉ, Jean cité par *Ibid.* p. 141 (Vol.1)
[504] DASTÉ, Jean cité par *Ibid.*
[505] DASTÉ, Jean cité par *Ibid.*
[506] Spécialement dans l'Exode.
[507] DORCY, Jean. *A la rencontre de la mime et des mimes*. *Op. cit.* p. 38

l'attention de Dorcy pour qui « Pour la première fois, l'acteur, en des marches désaxées, désarticulées, recomposées et rythmées, y transposait à l'égal du danseur. » [508].

Une telle réalisation a été reçue avec grand enthousiasme par la critique et par les professionnels du théâtre. Pour Dorcy, « le Théâtre a franchi un pas immense » [509], et, ajoute-t-il, « pour la première fois aussi, nous y entendîmes d'importants morceaux de mime vocal » [510]. Il finit par s'interroger : « Pourquoi, durant toute la pièce, avons-nous perdu la notion du temps et des lieux ? Pourquoi ce déchirement ressenti au baisser de rideau ? Pourquoi ces pleurs entendus dans la salle ? » [511]. En quête d'une réponse, Dorcy conjecture que la seule explication possible c'est « l'état de grâce dans lequel se trouvaient les Dasté en concevant cette œuvre poétique. La Sumida est une somme » [512]. La journaliste Catherine Valogne, qui a eu une perception de la temporalité du spectacle proche de celle ressentie par Dorcy, déclare que le spectacle est un « ouvrage qui laisse au spectateur l'impression d'avoir vécu dans une sorte de vie qui le dépasse, pendant un temps dont on ne saurait dire s'il est court ou long »[513]. Jean-Francis Reille considère que le spectacle présente « Une unité parfaite dans l'interprétation, autant par la justesse des voix ménageant bien unissons et solos que par le jeu très fouillé de l'expression corporelle. »[514]. Pour finir, les Dasté ont aussi la reconnaissance de leur maître, Jacques Copeau, qui, après avoir vu une des représentations du Sumida, atteste avec enthousiasme : « Jean est excellent, ses camarades aussi, et Maiène jouait le nô avec beaucoup de style et la plus grande simplicité. Le public a été conquis. Je suis fier d'eux. »[515].

Lecoq, qui, en plus de jouer, avait aussi réglé des mouvements dans le spectacle[516], ce qui, pour lui, était « un timide début d'une chorégraphie dramatique »[517], avoue sa passion pour le mime auquel il donne vie : « je mime et cela me plait, j'ai toute la liberté de jouer ce que je sens. Dans

---

[508] *Ibid.* p. 38-39
[509] *Ibid.*
[510] *Ibid.*
[511] *Ibid.*
[512] *Ibid.*
[513] VALOGNE, Catherine citée par SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 143 (Vol.1)
[514] VALOGNE, Catherine citée par *Ibid.*
[515] COPEAU, Jacques. *Journal*. *Op. cit.* p. 711
[516] Mouvements de la barque qui donneront origine plus tard au mouvement du « passeur », l'un des 20 mouvements enseignés par Lecoq dans la discipline d'Analyse des Mouvements dans son école. Cf. FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 94
[517] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 109

le nô je fais partie du chœur et de la barque »[518]. Mais, gardons-nous d'inférer une supposée envie de spécialisation dans l'art du mime de façon à l'écarter d'un contexte théâtral, puisque, comme nous indique Freixe, dans Ce que murmure la rivière Sumida

> Le texte y est réduit à une grande simplicité, la part du mime est importante, essentielle même. Non pas le mime corporel, tel que Decroux était en train de le codifier, mais un mime théâtral d'action, lié à la dramaturgie de l'ensemble, non spécialisé, tel que Lecoq saura par la suite l'enseigner[519].

C'est alors dans l'esprit même de Copeau que Lecoq s'est immergé dans l'expérience avec Jean Dasté. Comme nous l'avons démontré, l'influence de Copeau est visible dans les réalisations des *Comédiens de Grenoble*, remarquée par tous ceux qui connaissaient la trajectoire artistique du vieux patron. Au sein des Comédiens de Grenoble, Lecoq découvre alors une voie où, tout comme à l'École du Vieux Colombier et chez les Copiaus, « le mime s'intègre dans l'ensemble dramatique »[520], perspective qui marquera ultérieurement le mime dans son propre enseignement théâtral. Et si Lecoq a pu se tourner vers cet horizon de recherche c'est parce que les principes et la finalité du mime chez Dasté étaient restés fidèles à ceux de Copeau et Bing, avaient gardé ce goût d'enfance qui, ne l'oublions pas, était à l'origine du mime recherché à l'École du Vieux Colombier.

Tout comme Copeau, Dasté ne saurait pas séparer le mime du théâtre et de la théâtralité qui se révèle lorsque, emballé par le plaisir du jeu, l'acteur, tel l'enfant, utilise son corps comme véhicule d'une vie dramatique autre que la sienne[521]. Ainsi, pour Dasté, le mime, qu'il

---

[518] LECOQ, Jacques cité par LECOQ, Patrick. *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*. *Op. cit.* p. 69
[519] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 94
[520] LECOQ, Jacques. « De la pantomime au mime moderne » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, vol. 1/ p. 62.
[521] Cela peut paraître redondant puisqu'une vie dramatique serait inévitablement autre que celle de l'acteur. L'idée est justement d'attirer l'attention à cette démarche qui pointe ver le dehors fictionnel, à cette flèche vers l'extérieur, dont le contrepoint peut-être possiblement effectué avec le corps de l'artiste mime issu de la lignée de Decroux. Tout comme dans le cas du danseur contemporain, le mime de Decroux souvent présentera un corps autoréférentiel qui ne se propose ni à présenter un personnage ni à raconter une histoire. Bien sûr que l'on peut remarquer des exceptions dans la danse comme dans le cas de Pina Bausch, et même chez des artistes formés dans la technique de Decroux, comme ceux de la Cie Dos à Deux, beaucoup plus proches du théâtre que d'autres mimes. En outre, dans un temps où le théâtre est marqué par l'autobiographie et l'autofiction, où la vie dramatique est souvent une sorte de dédoublement de la vie personnel de l'artiste, il nous semble important de souligner ce caractère de représentation d'un personnage indépendant du réel vécu par l'acteur. En d'autres mots, la spécificité d'un type de

exprimera souvent sous la forme *« jouer à »*, sera fréquemment associé à la joie de l'enfance et à la tendance naturelle de l'enfant à incarner *« autre chose »* dans ses jeux[522].

Si Dasté est, comme le propose Freixe, « le continuateur le plus fidèle à la démarche de Copeau »[523], l'influence que Lecoq déclare avoir reçu de Copeau sur son mime et sa pédagogie théâtrale n'est pas étonnante. Bien qu'il ait côtoyé le mime antérieurement avec Claude Martin, au sein des Aurochs ou dans les Compagnons de Saint-Jean, Lecoq avoue l'impulsion particulière que la troupe Les comédiens de Grenoble lui a donnée : « C'est alors que je reçus à travers Jean Dasté l'écho de Jacques Copeau, mais surtout l'expérience des Copiaux (sic). Mon expérimentation propre du mime au théâtre commençait »[524].

Lorsqu'il quitte la compagnie de Dasté, en juillet 1947, pour regagner Paris et s'engager comme professeur à l'EPJD[525] de Jean-Marie Conty, Lecoq emmène avec lui l'instrument qui lui permettra un approfondissement dans le mime et dans le masque, le masque noble/neutre de Copeau repris par Dasté. Ce masque, que Lecoq a nommé neutre, sera perfectionné par lui en collaboration avec le grand artisan italien Amleto Sartori et se retrouvera au centre de la pédagogie lecoquienne jusqu'à nos jours. Reconnaissant envers l'héritage que lui a légué Jean Dasté, quelques décennies après son expérience dans Les Comédiens de Grenoble Lecoq avouera : « si je "monte" dans les grands-parents, je remonte à Copeau. »[526].

---

composition de personnages dont les stimulus ne se relient pas forcement avec l'histoire de vie ou avec la psychologie du comédien.

[522] D'ailleurs, Dasté associe également l'enfant à l'état d'ouverture sensible du public devant un spectacle : « De même que le comique ressort de la naïveté des personnages, le public éprouve d'autant plus de plaisir qu'il s'est mis lui-même en état de naïveté, qu'il a retrouvé son esprit d'enfance : les visages du vrai public sont des visages d'enfants. » Dans : DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. *Op. cit.* p. 133

[523] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 83

[524] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 108

[525] Éducation par le jeu dramatique. Il s'agit d'une école de formation pour comédiens basée sur des méthodes non conventionnelles. Elle a été conçue par Jean-Marie Conty en 1946 sous forte influence de Charles Dullin et d'Antonin Artaud, ce dernier ami proche de Conty. Jean-Louis Barrault, Roger Blin, André Clavé, Marie-Hélène Dasté et Claude Martin y ont enseigné.

[526] STEFANESCO, Lucien. *La Formation corporelle de l'acteur au XXe siècle: L'école Jacques Lecoq*, PhD Thesis. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1972. p. 226.

4.7. Modèle de théâtralité, exemple de cognition du monde. L'enfant au sein du mime de Lecoq sous l'influence de Copeau.

Tout en ayant fait des incursions dans la *pantomime blanche* et dans un mime plus virtuose passibles d'être performés en dehors de limites théâtrales, au fur et à mesure de sa maturation comme pédagogue Lecoq identifie une stérilité au sein du mime conçu comme art indépendant [527]. Aligné sur Copeau et Dasté quant à la fonction théâtrale du mime, Lecoq se soucie d'établir les frontières qui séparent sa propre expérience de celle menée par Étienne Decroux qui, à côté de Lecoq lui-même, était l'autre grande référence pédagogique du mime au XXe siècle :

> Je vais vous parler maintenant d'Étienne Decroux, que je respecte, mais dont, paradoxalement, je n'ai pas reçu l'enseignement. C'est que, malgré l'incitation de mes camarades, j'avais refusé de travailler avec Étienne Decroux qui attirait tous ceux qui s'intéressaient au mime. J'avais assisté à une démonstration qu'il avait faite à la salle Iéna. Assis au premier rang, je n'ai pu supporter le style mécanique des mouvements, respiration heurtée et sonore, comme un soufflet de forge. Je me dis alors que ce type de mime, je ne pourrais jamais l'accepter ni le faire mien et qu'il valait mieux que je trouve moi-même une technique personnelle différente. À l'époque, j'étais près de la nature et de ses mouvements. J'ai compris plus tard que le geste naturel n'était pas le geste de l'art. Aussi quand Decroux m'a dit un jour "je hais la nature et je hais ce qui est naturel", j'ai pensé que, dans un sens, il avait raison, mais qu'il y avait plusieurs chemins pour transformer la nature. À vrai dire, Decroux m'était apparu comme étant davantage un plasticien et sculpteur que mime ; mais pas le mime dramatique que j'aspirais à voir exister[528].

Comme nous pouvons remarquer, la critique de Lecoq sur Decroux va dans le même sens que les propos tenus par Copeau sur le travail de Barrault[529] et l'impression qu'avait eue Jean Dasté sur Decroux lui-même, conformément à ce que nous a raconté Catherine Dasté. Refusant

---

[527] Ce qui lui pousse à faire des efforts pour éloigner ce risque dans sa pédagogie, y compris l'effacement du terme mime du nom de l'école comme nous l'avons pointé dans l'introduction de cette partie.
[528] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, vol. 1/ p. 108.
[529] Voir sous-chapitre 4.2.

alors le chemin emprunté par Decroux, dans un autre témoignage Lecoq expose sa propre conception du mime :

> Pour moi, le mime fait partie intégrante du théâtre, ce n'est pas un art séparé. Le mime que j'aime est une identification aux choses, pour les faire vivre, même lorsque la parole est présente. Les Italiens savent cela parfaitement. Je l'ai compris en voyant Marcello Moretti dans Arlequin valet de deux maîtres, ou encore Vittorio Gassman ou Dario Fo. Je me suis inspiré de cette comédie mimée et parlée à l'italienne, que j'ai réinventée ensuite pour l'enseignement. Voilà pourquoi je n'ai jamais indiqué "mime" tout seul dans le titre de l'École. J'ai d'abord indiqué "Mime, éducation du comédien ", puis "Mime et théâtre", "Mime, mouvement, théâtre", pour écrire finalement "École internationale de théâtre [530].

À la différence de ce qu'il voit chez Decroux, Lecoq ne veut pas que le mime se renferme sur lui-même, faisant du corps une entité autoréférentielle. Ainsi, dans la pédagogie de Lecoq, nous verrons se développer un mime qui part de l'observation du monde par l'acteur et qui, ensuite, passe par un processus d'identification[531] de ce dernier avec les choses observées afin qu'il puisse reprendre contact avec cette sorte de mimétisme inconscient auquel l'homme est poussé devant les phénomènes du monde dès sa naissance. Ce processus d'identification de l'acteur avec le monde relève de deux éléments importants chez Lecoq. D'un côté, cette identification avec le monde extérieur c'est l'appel de la théâtralité dans la mesure où l'acteur, à travers son corps, est convoqué à exprimer quelque chose d'autre que lui-même, créant alors les conditions fondamentales pour la représentation d'un être fictionnel. De l'autre, pour Lecoq, l'identification c'est aussi la façon spontanée de l'homme pour connaître le monde, naturellement observable chez l'enfant dans ses imitations et ses jeux, applicable alors, par extension, à l'apprentissage de l'acteur.

> L'enfant prend connaissance du monde qui l'entoure en le mimant, il imite ce qu'il voit et ce qu'il entend. Il va rejouer dans tout son corps les manifestations de la vie auxquelles il lui sera

[530] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 34

[531] Nous reprenons ici le mot utilisé par Lecoq dans la citation précédente. C'est pourtant intéressant de souligner que ce processus passe par une imitation (ou un rejeu) des phénomènes du cosmos, souvent à travers le masque neutre, où l'acteur exprime avec tout son corps une situation, une tempête par exemple.

> donné de participer. Il apprendra ainsi la vie et peu à peu se l'appropriera.

> Les squares des villes sont ces lieux privilégiés où toute une alchimie secrète se manifeste dans le creuset de l'imaginaire. On joue à la vie pour s'y préparer et reconnaître sa place après bien des combats gendarmes et de voleurs, des châteaux de sable et des cavalcades. L'imitation de l'enfant est un jeu, il imite par plaisir, se croyant pour une part l'objet imité, mais, comme l'acteur, il sait bien que ce n'est pas tout à fait vrai. L'enfant imite pour lui-même, l'acteur pour le public à qui il va donner l'illusion de la vérité de son personnage : mais le public sait aussi que ce n'est pas tout à fait vrai[532].

De même que Copeau, qui à travers ses enfants pressent le jeu comme outil d'apprentissage aussi bien pour l'enfant que pour l'acteur, Lecoq envisage le mime comme acte cognitif spontané chez l'enfant et susceptible d'être volontairement récupéré dans la formation de l'acteur. Pour Lecoq, tel que dans l'exemple de l'enfant ci-dessus, l'acteur doit rejouer le monde du dehors à travers son *« corps mimeur »*. Pour ce faire, il doit alors « imiter » les éléments et les phénomènes du monde extérieur à travers des exercices pratiques où il effectue une transposition scénique de ses observations, transposition qui, au niveau de l'enfant, peut-être comparée à son jeu. En ce sens, interrogé sur la notion de *« corps mimeur »* chez Lecoq, Freixe met en relief le signe d'une filiation Copeau-Lecoq dont l'enfance constitue non seulement l'un des liens majeurs au sujet du mime, mais aussi une intuition originale sur un horizon de recherche non exploité ayant un lien avec le travail de l'acteur :

> L'intuition première vient de Copeau… Copeau, qui était un homme de lettres, un critique de théâtre, pour retrouver la parole du poète dans un espace proprement théâtral, en vient à dire que le problème essentiel est le corps. […] Alors, il décide qu'il faut une école pour refonder un nouvel acteur. Dans cette école il a l'intuition qu'il ne faut pas faire un travail sur l'interprétation, ce que fait très bien Stanislavski en Russie. Mais il dit qu'il faudrait travailler sur l'improvisation, ce qu'il appelle une école de la création. Ce projet d'école, il le démarre non pas avec l'école du Vieux Colombier comme on le dit souvent, mais avec des enfants de dix, treize, quatorze ans. Et qu'est-ce qu'il propose comme

[532] LECOQ, Jacques (1921-1999) Éditeur scientifique et Philippe (1928-2010) Collaborateur AVRON. *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 16

> premiers exercices ? […] Il prend une fable de Jean de La Fontaine, mais il ne veut pas que les élèves prononcent des mots. Il veut justement qu'ils travaillent sur le mimisme, très lié au jeu des enfants, parce qu'il veut se rapprocher de l'observation de ses propres enfants. C'est là où le contexte de la famille Copeau est très important. Copeau ne fait pas confiance à l'éducation telle qu'elle est pratiquée dans son temps et il laisse ses enfants à la maison, à la Ferté, avec sa femme Agnès Copeau, qui leur donne des cours. Leurs enfants jouent énormément. Copeau se dit qu'ils vont apprendre beaucoup dans ce contexte-là. C'est quand même étonnant. Il n'a pas peur de la déscolarisation et du fait que seul importe le travail scolaire. Il se dit que ses enfants vont apprendre beaucoup par l'improvisation et par le jeu. Copeau passe beaucoup de temps à observer ses enfants jouer en pensant à son école. Il conclut qu'au fond il faudrait retrouver la liberté de ses trois enfants qu'il observe parce qu'il reconnaît là la source même du théâtre. Cela c'est nouveau. Stanislavski n'a pas du tout ces intuitions-là. D'ailleurs, il demande à sa fille Marie-Hélène de noter ses jeux avec son frère et sa sœur. Au fond, Marie-Hélène Dasté va être, alors qu'elle a 14 ans, la source d'inspiration de sa pédagogie. Autrement dit, sa pédagogie, qui va être celle de Lecoq par la suite, vient d'une enfant de 14 ans qui joue avec son frère et sa sœur. Et comment ces enfants jouent ? Ils jouent à la fois à mimer le monde, mimer les êtres… Le recueil que Jacques Copeau a demandé à Marie-Hélène c'est tous ces jeux-là. Cela va être la base de la pédagogie de Copeau. En même temps, jouer le vent du matin et toutes ces choses-là vont être à la base de la pédagogie de Lecoq[533].

Ce mime, dont l'enfance est l'une des grandes sources, s'insère au sein d'une lignée théâtrale qui valorise le corps comme élément ludique et le jeu caractérisé par une certaine légèreté, qualités que l'on retrouve souvent sur scène chez des artistes comme Simon Mcburney et Ariane Mnouchkine[534], tous les deux issus de chez Lecoq.

Guy Freixe signale que l'un des buts de Copeau était de voir ses enfants travailler sur le « mimisme », notion qui, en fait, appartient au vocabulaire de Lecoq à partir de son contact avec l'œuvre de l'anthropologue Marcel Jousse. Toutefois, si le terme « mimisme » est absent du vocabulaire de Copeau, Freixe est tout à fait juste dans son emploi, puisqu'en observant ses propres enfants jouer, Copeau a l'intuition de chercher du côté de ce qu'il appelle « le

[533] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 592.
[534] Il faut remarquer que l'image de l'enfant sera très souvent évoquée par Mnouchkine dans ses activités comme metteur en scène et pédagogue.

mimétisme de l'observateur », idée qui trouve un fort écho dans le mimisme de Jousse[535]. Comme nous verrons dans le chapitre qui suit, l'enfant sera encore une fois un modèle important au sein de l'influence de Marcel Jousse sur Lecoq. Chez Jousse, l'enfant fait figure d'excellence pour illustrer ce que l'anthropologue appelle mimisme, notion qui a permis à Lecoq d'élargir et mieux préciser son propre mime.

[535] Nous tenons à souligner que Freixe n'a pas dit que la notion appartenait au vocabulaire de Copeau. Nous profitons l'évocation effectuée par Freixe afin de mettre en relief le fait que la recherche de Copeau possède plusieurs points qui pourraient être mis en rapport avec le travail de Marcel Jousse. D'une certaine façon, en termes pratiques, Jacques Lecoq a fait le pont entre Copeau et Jousse.

CHAPITRE 5 – Vers les profondeurs du mime de Lecoq – Marcel Jousse, le mimisme et l'enfant

Le modèle de l'enfant au sein du mime de Jacques Lecoq vient d'abord de l'héritage pratique de Copeau avec lequel il entre en contact par l'intermédiaire de Jean Dasté. C'est ce que nous avons essayé de démontrer dans le chapitre précédent en établissant le lien entre deux conceptions pratiques du mime, celle de Copeau et celle de Lecoq. Nous avons alors révélé ce qu'une pratique artistique a légué à l'autre, spécialement en ce qui concerne les relations entre le modèle de l'enfant et la technique du mime. Maintenant, nous allons observer une autre influence sur le mime de Lecoq, cette fois-ci issue du champ théorique, à savoir, celle de l'Anthropologie du Geste fondée par Marcel Jousse. À l'aide d'un ensemble de matériaux de ou sur Marcel Jousse, dont le remarquable recueil comptant plus de vingt mil pages de cours donnés par Jousse et transcrits par sa secrétaire Gabrielle Baron[536], nous allons voir qu'à l'intérieur des études de l'anthropologue, l'enfant fait figure d'exemple privilégié pour expliquer la grande loi qui, pour lui, caractérise l'anthropos en tant que tel, à savoir, la loi du mimisme humain. S'il n'est pas le seul modèle utilisé par Jousse pour expliquer la dynamique du mimisme humain, l'enfant sera l'exemple de sa théorie le plus souvent évoqué par Lecoq afin de réfléchir au mimisme et au mime de l'acteur.

[536] Cours numérisés disponibles pour achat sur le site de l'Association Marcel Jousse. Voir : Marcel Jousse, « Les cours de Marcel Jousse. » (Association Marcel Jousse), consulté le 10 octobre 2019, https://www.marceljousse.com/les-cours-de-marcel-jousse-disponibles-en-telechargement/.

5.1 Marcel Jousse et Jacques Lecoq – introduction d'une relation

S'agissant de la vision sur l'enfant, une évolution se produit entre Copeau et Lecoq correspondant à l'esprit de la période au cours de laquelle chacun d'eux a vécu. Malgré son expérience auprès des enfants, qui lui a procuré une base empirique de réflexion sur la valeur du jeu de l'enfant pour la formation de l'acteur, une certaine idéalisation de l'enfant, fort imprégnée du discours romantique qui l'a précédé[537], est récurrente chez Copeau. N'étant pas tout à fait absente des propos de Lecoq, cette idéalisation passe néanmoins par un changement de perspective et peu à peu cède la place à une vision plus scientifique sur l'enfance, ce qui modifie alors la manière dont Lecoq relie l'enfance au travail de l'acteur.

Si l'enfant est idéalisé chez Copeau au point que, si l'on ne prêtait pas attention à ses expérimentations, l'on pourrait le croire une entité presque désincarnée, l'une des spécificités de l'image de l'enfant chez Lecoq sera sa réalité corporelle, en d'autres termes, la façon corporelle et sensori-motrice à laquelle l'enfant fait appel pour connaître le monde.

Quarante-deux ans séparent Jacques Copeau de Jacques Lecoq et cela ne va pas sans changement de vision sur le monde dans un siècle aussi dynamique que le XXe. La vision sur l'enfant, au sein des sciences, de la médecine, de la psychologie et de la pédagogie, accompagne à grande vitesse ces transformations, comme l'a anticipé Ellen Key dans son ouvrage, le XXe est « le siècle de l'enfant »[538].

Lecoq subit l'influence de son temps et réverbère dans ses propos l'écho des théories psychologiques, anthropologiques et pédagogiques qui restituent à l'enfant sa corporalité, qui

---

[537] Cela est remarquable dans des discours où l'on peut identifier une opposition entre enfance et vie adulte construite à partir d'un aspect moral. Là où l'enfance est toujours associée au bien contre le mal représenté par l'adulte, l'enfance bonne contre l'adulte corrompu. Ainsi, cet enfant, dont nous parle Copeau, est souvent considéré comme symbole de pureté, ontologiquement présente, dans une entité presque désincarnée, comme dans des discours religieux ou romantiques sur l'enfant qui ont encore une grande influence au tournant du XIXe pour le XXe siècle.

[538] Suédoise, pédagogue et féministe, Ellen Key publie en 1899 Le Siècle de l'Enfant. L'ouvrage sera publié en France en 1910. Voir: KEY, Ellen. *Le Siècle de l'enfant*. Paris : E. Flammarion, 1910. Dans un cours intitulé « Le Jeu et le Dessin chez l'Enfant », donné à l'École d'Anthropologie le 07/12/1936, Marcel Jousse expose : « On a très justement dit que le vingtième siècle allait être le siècle de l'enfant. Et on a eu raison. ».

interrogent son appareil perceptif et sa façon spécifique d'engendrer les connaissances dans un rapport plus direct à son environnement.

On se trouve dans un moment où l'enfant attire sur lui l'intérêt des sciences, spécialement touchant la plasticité de son corps, l'interaction immédiate qu'il possède avec le réel, sa capacité de symbolisation des choses et la mise en route ultérieure du mécanisme logico-verbal. Dorénavant, l'éducation est envisagée comme une science. Allant à l'encontre de la tradition éducative du XIXe siècle, souvent dénoncée comme mécaniciste et dissociée de la vie, les nouvelles théories et méthodes pédagogiques tendent désormais à valoriser le spontané au détriment du mécanique, la curiosité enfantine aux dépens du programmatique et les nouveaux mouvements pédagogiques visent souvent à tirer de l'enfant la meilleure méthode pour lui apprendre une nouvelle connaissance.

L'importance de l'expérience et de l'action dans les processus d'apprentissage de l'enfant, et, plus largement, de l'homme, porte une influence aussi sur les pratiques et discours artistiques. Bien qu'il soit un homme spécialement lié à la pratique théâtrale, Lecoq absorbe toutes ces idées pédagogiques et philosophiques en vogue à son époque, car, comme l'indique Guy Freixe, il puisait dans d'autres champs d'études des connaissances qui vont nourrir sa pédagogie.

> Évidemment, ce qui change par rapport à ce que vous m'avez lu[539] , c'est qu'il y a derrière la lecture attentive de Marcel Jousse. Parce qu'il y a quand même un enracinement philosophique derrière tout cela. Lecoq en connaissait plus que ce qu'il disait. Contrairement à Copeau, 20 ans après, Lecoq s'est référé à la phénoménologie de l'Après-guerre, 1945-1946. La phénoménologie a beaucoup intéressé Lecoq et elle est très présente dans sa pédagogie[540].

La notion et la pratique du mime chez Lecoq ne sauraient pas échapper à de telles influences. C'est alors, à la fois, en approfondissant son travail pédagogique sur le mime et en le nourrissant à partir d'un dialogue avec d'autres influences que celles issues de la tradition théâtrale, que

---

[539] Guy Freixe fait référence à une question que nous l'avons posée sur la notion de « corps mimeur » chez Lecoq. Avant poser la question, nous l'avons lu quelques passages où Lecoq parle de la notion de « corps mimeur ». Voir FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 590.
[540] *Ibid.* Voir annexes, page 592.

Lecoq recherche sa voie personnelle, qui passe par la manifestation d'un malaise à l'égard du mime limité à son aspect esthétique et figuratif.

> Le mime qu'est-ce que c'est ? Si vous posez cette question autour de vous, il vous sera souvent répondu : "C'est quelqu'un qui ne parle pas et qui fait des gestes à la place." […] Sorte de langage spécial, un peu comme le langage des sourds-muets, qui traduit en gestes ce que la parole dit si bien. Langage d'un acteur à qui l'on aurait interdit de parler. Ce qui a été vrai au temps de la pantomime du XIXe siècle ne l'est plus aujourd'hui, mais fait toujours clicher. […] beaucoup de mimes s'exprimèrent loin du véritable silence par une gesticulation de secours et des grimaces pour remédier au manque de parole et ainsi se faire comprendre. Ces mauvais mimes ont fait que le genre est toujours regardé comme un cas zoologique curieux, que l'on verrait derrière une vitrine. Une maladie du théâtre. […] Nous tenterons à notre tour de le faire voyager de nouveau pour le déloger du ghetto, silencieux et solitaire, où il se fige dans un langage formel et esthétique[541].

Si, au-delà de l'influence de Copeau, Lecoq a aussi subi celle d'un mime traditionnel plus proche de la pantomime, au fur et à mesure de son travail comme pédagogue son intérêt se déplace du territoire du mime comme langage vers celui du mime comme un acte à la fois artistique et cognitif[542]. Mais cet acte a des caractéristiques particulières par rapport à d'autres processus de formation de l'acteur, plus classiques. Il fuit la logique de l'instruction mécanique et de l'apprentissage par cœur, il échappe aussi à l'éducation qui sépare le rationnel du corporel et qui a pour but de faire que la tête ait un contrôle total sur le corps.

> Le corps humain considéré comme instrument paraît toujours une vue un peu simpliste et, souvent, la tentation vient d'en faire un clavier qui reste entre les mains des démonstrateurs pour mettre en valeur les possibilités de cet instrument et faire appel en ce sens à des virtuoses[543].

---

[541] LECOQ, Jacques. « Le mime, art du mouvement » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, vol. 1/ p. 96.
[542] S'approchant en ce sens de Copeau.
[543] LECOQ, Jacques. « Le mime, art du mouvement ». *Op. cit.* p. 95

Alors, cet acte de mimer s'insère dans la perspective d'un apprentissage par le corps qui, concomitamment, s'ouvre vers les influences extérieures et se connecte à un savoir inconscient du corps, comme le propose Lecoq :

> Le corps humain sait quelque chose. Si l'on savait tout ce que sait le corps humain, on saurait beaucoup de choses. Donc il faut être à l'écoute du corps. On se heurte parfois à des préjugés, à des idées. Quand je parle du corps, je parle de nous. Je n'ai jamais divisé la tête et le corps. Le corps c'est nous. Ça, c'est très important. Le corps n'est pas un instrument qu'on va développer et que l'on va jouer d'un instrument comme on va jouer du pipeau ou du violoncelle. Sûrement pas, car c'est nous[544].

En ce sens, mimer ce n'est pas exprimer par gestes des vocables ou même figurer gestuellement des objets absents de la scène. Pour Lecoq, « mimer » est en fait un processus d'apprentissage organique sur des bases biologiques et anthropologiques communes à tous les êtres humains.

Cette compréhension du mime comme une caractéristique fondamentalement humaine, donc précédant sa formulation en tant que langage esthétique, doit énormément à la rencontre de Lecoq avec la pensée de Marcel Jousse et son anthropologie du geste. Selon Christophe Merlant[545] et Guy Freixe[546], Lecoq n'a pas connu personnellement Jousse, mort en 1961. C'est Gabrielle Baron, secrétaire et collaboratrice de Jousse pendant plus de trente ans, qui sert d'intermédiaire entre Lecoq et la théorie de Jousse donnant à l'homme de théâtre accès à plusieurs textes de ce dernier, dont certains inédits, ainsi qu'en le recevant pour des échanges présentiels sur l'œuvre de l'anthropologue : « Il est allé la voir sans doute pour s'informer, pour s'éclairer, car en plus de L'anthropologie du geste, elle a publié Mémoire vivante qui est une biographie »[547], nous rappelle Alain Mazas, membre de l'Association Marcel Jousse.

Chez Jousse, Lecoq retrouve un écho de sa pratique autour du mime, une résonance de son enseignement dans une théorie au sens fort du terme. Le mime théâtral que Lecoq cherchait est

---

[544] LECOQ, Jacques. Dans: LECOQ, Patrick. *Autour de Jacques Lecoq - YouTube*. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=RrzNKu_VU2o [consulté le 6 octobre 2019]. part. 41'40''

[545] MERLANT, Christophe. « L'Ecole Lecoq: des mouvements de la vie à la création vivante » *Les nouvelles formations de l'interprète : Théâtre, danse, cirque, marionettes.* Paris : CNRS, 2004, p. 65.

[546] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 107

[547] MAZAS, Alain. Interview donné à Ismael Scheffler. SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.*

alors mis en parallèle avec le mimisme humain sur lequel Jousse se penche dans ses études à propos du geste et de l'origine gestuelle du langage. Il s'avère essentiel dès lors d'exposer une synthèse du travail de Jousse ainsi que certaines données de sa biographie qui sont indispensables, car ayant une forte implication dans sa formulation théorique.

5.2 Marcel Jousse – l'homme à l'intérieur de sa recherche. Biographie et principaux concepts

« Comment l'homme, placé au sein des perpétuelles actions de l'univers, réagit-il à ces actions et en conserve-t-il le souvenir ? »[548]. Voilà la question autour de laquelle Marcel Jousse (1886-1961) – anthropologue, prêtre jésuite et figure active dans le milieu scientifique français pendant la première moitié du XXe siècle – a développé ses recherches. Allant à l'encontre de l'anthropologie physique, envers laquelle il se montre très critique lui reprochant de s'occuper non pas de l'anthropos, mais des morts, c'est l'homme vivant en interaction continuelle avec l'univers qui attire l'attention de Jousse. Dans le but de comprendre les origines anthropologiques de l'expression humaine et du langage, il inaugure alors une nouvelle méthode d'études, l'Anthropologie du Geste et du Rythme. Élève de figures comme Marcel Mauss, Henri Bergson et Pierre Janet entre 1922-1929, en 1925, Jousse publie un premier état de ses recherches dans le livre *Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbomoteurs*, ouvrage qui a eu, comme le souligne Rémy Guérinel[549], un grand retentissement dans les milieux scientifique et littéraire français.

Parallèlement à son activité de chercheur, Jousse s'est aussi consacré à l'enseignement de ses découvertes anthropologiques dans plusieurs institutions universitaires parmi lesquelles figurent la Sorbonne (1932-1957), l'École pratique des Hautes Études (1933-1945) et l'École d'Anthropologie de Paris (1932-1951) au sein de laquelle il occupe une chaire d'Anthropologie linguistique étant le seul professeur non-médecin à enseigner dans cette école, à l'époque. En 1932, à l'aide d'un groupe de chercheurs de différentes disciplines, Jousse a encore créé l'Institut de Rythmo-pédagogie, véritable laboratoire de l'anthropologie du geste consacré à la cause de l'enfant où il exerce concomitamment l'activité de chercheur et enseignant. Nous y reviendrons.

---

[548] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard, 2008. p. 9.

[549] Chercheur auprès de l'Association Marcel Jousse. Dans: CHEYSSIAL, Jean-Claude. *Sur les pas de Marcel Jousse - La mémoire, le geste et le vivant*. 2014. part. 15'53". Film disponible sur Youtube. 52'34''. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=_J063QlYcUU&t=1322s [consulté le 7 octobre 2019].

Avant d'exposer de manière synthétique les principaux concepts qui composent l'anthropologie du geste de Marcel Jousse, il s'avère important de faire un retour en arrière, afin de repérer quelques traces biographiques de l'homme Jousse. Cela, moins par souci formel que parce que ces traces sont en fait la matière génératrice de ses premières intuitions sur la façon gestuelle par laquelle l'homme reçoit, enregistre et extériorise le réel environnant avec lequel il est en permanente interaction.

5.2.1 Jousse : enfance et jeunesse

Marcel Jousse est né le 28 juillet 1886 à La petite Lardière, milieu rural situé à Beaumont-sur-Sarthe, où il vit jusqu'à l'âge de six ans en strict contact avec la nature et les paysans sarthois majoritairement illettrés, y compris sa mère, qui, selon ses propres mots, « n'avait été à l'école que trois hivers »[550]. N'ayant pas l'accès à une culture livresque dans sa petite enfance, c'est du contact direct avec le paysage et la tradition orale des paysans que Jousse tire ses premières leçons. C'est alors par voie orale qu'il apprend les évangiles, à travers des chants que sa mère, engageant tout son corps, utilisait pour le bercer sans avoir besoin de consulter la Bible, car tous appris par cœur à travers le rythme des chansons et les mouvements, deux éléments auxquels, plus tard, Jousse attribuera un rôle central dans tout ce qui concerne l'activité mnémonique de l'homme. C'est lorsque sa famille déménage à Meurcé, un village voisin de trois cents habitants, qu'à l'âge de 6 ans Jousse commence à fréquenter l'école de Nouans, située à 2 kilomètres de Meurcé, distance qu'il franchissait à pied à travers des paysages idylliques qui constituaient un véritable voyage de découverte et de jeu, comme nous l'évoque Gabrielle Baron :

> C'est à travers champs et buissons qu'il allait à l'école. Suivre la grand-route n'était pas intéressant. Mais se faufiler sous les haies, contourner la mare aux libellules, sauter par-dessus les ruisseaux, tailler les églantiers qui bordent les champs, visiter la petite famille de "passes" blottie dans son nid, regarder là-bas, dans le pré, le gros taureau qui fait si peur et qui est si méchant. Que de choses à regarder, à écouter, à sentir, à palper, à manier... Il gardera de son enfance l'habitude d'avoir dans sa poche un canif. Se rend-on compte du précieux outil que peut être un canif dans la main d'un petit paysan ? Son enfance paysanne, c'est vraiment pour lui le paradis terrestre où il est le maître de la création[551].

Son entrée à l'école laïque, gratuite et obligatoire de Jules Ferry, marque pour Jousse la découverte d'un nouveau mode de vie, ou, si l'on veut, d'une nouvelle méthode

---

[550] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 305
[551] BARON, Gabrielle. *Mémoire vivante: vie et œuvre de Marcel Jousse*. [s.l.] : Le Centurion, 1981. p. 19.

d'apprentissage. Si, dans le milieu familial, Jousse jouissait d'une grande liberté et puisait ses connaissances du contact direct avec les choses dans le milieu des paysans de la Sarthe, la découverte de l'école lui révèle une réalité opposée à celle à laquelle il était habitué : celle du confinement des enfants assis dans une salle où, pendant toute la journée, on leur apprend à lire, à écrire et à répéter des leçons, de façon plus ou moins mécanique.

Quelques années plus tard, l'entrée au séminaire déclenche chez Jousse un « second choc »[552] dû à la méthode historico-critique, appelée par Jousse « philologisme »[553], qui disséquait la Bible « comme la médecine légale dissèque un cadavre »[554]. Voyant d'autres séminaristes perdre la foi à travers l'utilisation de ces méthodes, il se rend compte que Jésus lui-même n'avait pas écrit et, qu'en privilégiant le grec, le latin et l'hébreu au séminaire, la langue de Jésus, l'araméen, était presque ignorée. Issu lui-même d'une tradition orale, Jousse réalise que, contrairement aux méthodes érudites, son enfance paysanne le rendait apte à comprendre Jésus et ses procédés pédagogiques. Alors, comme l'explique Jacquignon, « Il décide de démontrer la véracité des paroles, des faits et gestes de Jésus rapportés dans la Bible, en expliquant l'efficacité des modes d'apprentissage et de transmission gestuels et oraux »[555], beaucoup plus vivants et effectifs pour Jousse.

C'est la reconnaissance du prima du livre sur l'expérience directe du réel ainsi que du style écrit sur le style oral dans les milieux d'apprentissage formels, qui fera que, plus tard dans sa recherche, Jousse s'attaque à l'enseignement traditionnel. Allant à l'encontre de ce système, Jousse soutiendra un apprentissage capable de prendre en charge la globalité du corps humain engagé dans un rapport vivant avec le réel qui l'entoure, tel qu'il l'avait expérimenté en présence des paysans porteurs, pour lui, d'une sagesse subtile issue du milieu naturel où ils vivaient. Son enfance, vécue au sein de la nature et nourrie par la transmission de la culture orale, sera, pour Jousse, une source de réflexion qui a largement influencé son anthropologie à travers une procédure auto-ethnologique. Une telle procédure, comme le souligne Titus Jacquignon, ne relève pas « d'un quelconque égocentrisme, ni de nostalgie, mais d'un retour sur soi méthodologique »[556]. Basé alors sur sa propre enfance et son vécu des cultures orales et

---

[552] JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. Paris : Association Marcel Jousse, 2014. p. 7.
[553] *Ibid.* p. Voir
[554] *Ibid.* p. 7
[555] *Ibid.* p. 8
[556] *Ibid.* p. 6

traditionnelles des paysans de la Sarthe, s'opposant à un mode de vie aux antipodes de la culture érudite et livresque dans laquelle il plonge à l'école publique et au séminaire catholique, Jousse engendrera plus tard le concept du paysanisme. Le paysan, dans le sens proposé par Jousse, n'est pas forcément l'agriculteur ou l'éleveur, mais, surtout, un homme profondément informé par le paysage qui l'entoure. Forgé d'après la friction entre ses expériences d'enfant et l'éducation livresque à laquelle il a accès à partir de son entrée à l'école, le concept s'applique, si l'on veut, à ses études auprès des Amérindiens qu'il rencontre aux États-Unis.

5.2.2 Jousse : les débuts de la vie adulte, la guerre et la rencontre avec les Amérindiens

Entre 1914 et 1918, déjà ordonné prêtre, Jousse est mobilisé, comme ce fut le cas de plusieurs millions de jeunes de sa génération, sur le front comme lieutenant d'artillerie. Suite à l'entrée des États-Unis dans la Première Grande Guerre, le gouvernement français envoie quelques officiers ayant des talents pédagogiques aux États-Unis, pour préparer les soldats américains. C'est le cas de Jousse, envoyé en mars 1918, comme capitaine instructeur d'officiers d'artillerie des États-Unis dans des camps militaires américains où il rencontre des Amérindiens engagés eux aussi pour faire la guerre en Europe. Ces indigènes, dont une partie est issue du nord et l'autre du sud des États-Unis, ne partagent pas la même langue et utilisent un langage gestuel comme langue d'échange. Jousse s'étonne de l'aisance de la communication entre les membres de tribus si éloignées les unes des autres et ses observations sur le terrain confirment les intuitions qu'il avait déjà sur la valeur des systèmes de communications traditionnels. Jousse se rapproche alors des Indiens dont il devient l'ami et, presque tous les soirs, après son enseignement de l'art militaire, il se rend dans leur réserve pour mieux comprendre leur mode de vie et leur culture. Jousse se rend alors compte que ces peuples, qualifiés à l'époque de « primitifs » ou de « pré-logiques », ne sont pas, comme soutenaient d'autres chercheurs, dépourvus de raison. Bien au contraire, à la différence des hommes civilisés, ces peuples – que Jousse, écartant l'expression « peuples primitifs », désignera comme « peuples spontanés »[557] ou « peuples enfants » – avaient une pensée subtile et fondée sur le corps, leur permettant de restituer le monde qui les entoure dans leurs gestes. Ceci est une donnée importante dans l'élaboration théorique de Jousse, car, pour l'anthropologue, les gestes sont plus proches des choses que les mots de nos vocabulaires gréco-latinisés. Ainsi, le mécanisme d'expression globale et gestuelle des « peuples spontanés » est à la base d'un véritable langage de gestes bien

[557] Sur la différence entre « primitif » et « spontané », Jousse énonce: « Nous l'avons vu, nous ne pouvons pas nous échapper de nos gestes. C'est pour cela que l'étude du petit enfant, comme l'étude du soi-disant « primitif », est fondamentale. Il ne s'agit pas du tout d'étudier le primitif comme prélogique, mais en tant que « spontané », c'est-à-dire plus près de la nature que nous autres, « algébrosés ». Je suis persuadé qu'en étudiant l'homme spontané, nous y découvririons une richesse anthropologique inattendue qui nous conduirait dans le vrai sens du problème de la Connaissance. Jamais, dans l'Anthropos, nous n'avons de solution de continuité. Il n'y a jamais coupure. Il n'y a pas à un moment donné « prélogisme » et à un moment donné « logique ». ». Dans: JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 216

plus complexe, car plus vaste et plus efficace, plus précis aussi, que le langage de l'homme civilisé.

> […] les Civilisations amérindiennes survivantes que nous avons personnellement étudiées, nous donnent […] des précisions inattendues. Leur mécanisme d'expression globale et manuelle continue à se gestualiser avec une finesse et une richesse remarquable. […] Nous ne nous rendons pas compte de la richesse et de la souplesse des gestes expressifs de ces peuples spontanés. Nous avons le mot "prendre", mais eux auront des centaines de gestes pour exprimer ce que nous exprimons, nous, par ce simple mot. Alors qu'ils ont mille gestes pour l'acte de porter, nous n'avons qu'un seul mot pour le signifier. Ce n'est pas une supériorité, c'est une imprécision. Pour ces rejoueurs concrets, il n'y a pas de gestes synonymes. Notre vocabulaire "passe-partout" laisse passer la vie à travers ses mailles et ne nous permet plus de comprendre l'expression vivante qui rejoue en fonction du réel. Supposons que ces peuples, subtilement mimeurs, aient à exprimer les phases du petit mimodrame interactionnel que nous traduirions en notre langage ethnique : l'oiseau mange le serpent. Ils ont, depuis toujours, saisi avec une objective acuité, la caractéristique de tel oiseau qui vole d'une certaine manière, mangeant tel reptile qui ondule d'une certaine manière. Et n'allons pas dire, à la suite des premières interprétations de Lévy-Bruhl, que ces soi-disant "Primitifs" manquent de l'idée abstraite et générale. C'est là une constatation de professeur en chambre. Pour ces observateurs, "concrètement" scientifiques et "abstractifs", tel oiseau est d'une espèce caractéristique qui le fait voler de telle manière bien définie. Il mange d'une manière particulière tel reptile qui rampe ou ondule de telle façon caractéristique. Remarquons-le bien, nous avons là le geste triphasé, concrètement abstrait, du réel interactionnel […] Ce n'est pas dans le squelette, ce n'est pas dans le crâne, ce n'est même pas dans les circonvolutions du cerveau que s'aperçoit cet abîme. C'est dans un tout petit geste vivant, mimismologiquement interactionnel, mais dans ce tout petit geste vivant, tout l'Univers "se réfléchit" et tout l'Homme "réfléchit". Grâce au Mimisme, tous les gestes du Cosmos se réfléchissent spécifiquement et abstractivement : dans tout l'Anthropos. […] On a trop dit : ces hommes sont des "sauvages", des "primitifs". Mais lorsqu'on entre dans la psychologie profonde de tel ou tel de ces hommes, on s'aperçoit qu'on a affaire à d'inépuisables savants "en choses". Ils ne pensent pas en syllogismes comme nous. Ils pensent concret. Ils pensent choses. C'est peut-être un tort, c'est peut-être un bien. Mais la question n'est pas de supériorité ou d'infériorité. Il s'agit,

> en vérité d'une opposition entre "Concrétisme" et "Algébrosisme"[558].

Avant de reprendre le parcours biographique de Jousse, il convient d'exposer de façon plus précise l'opposition que l'anthropologue fait entre « Concrétisme » et « Algébrosisme » en se fondant sur le récit de son expérience auprès des Amérindiens,

[558] *Ibid.* p. 81-82

5.2.3 Concrétisme X Algébrosisme

Algébrosisme[559], est l'un des nombreux néologismes créés par Jousse pour faire allusion au fait que, dans le langage de l'homme civilisé, les mots sont souvent séparés de la réalité qu'ils veulent évoquer, ce qui fait qu'on utilise des mots qui renvoient à d'autres mots et non pas à des choses.

> Je porte en moi un gros travail sur l'Anthropologie de l'expression humaine depuis le "concrétisme, jusqu'à l'"algébrisme". Je me destinais à faire de l'astronomie. L'astronomie m'a amené à poser le problème de l'algèbre : comment est-on arrivé à ne plus penser qu'à coups d'X, Y, Z ? Alors, je suis descendu de mécanisme en mécanisme et je suis arrivé au langage de gestes qui est à l'origine de l'expression humaine et donc de toutes les liturgies et qui m'a fait comprendre l'expression mimodramatique des prophètes et des peuples demeurés spontanés. Voilà le grand système de recherches que je poursuis[560].

En d'autres termes, « l'Algébrosisme » c'est quand la formule, la logique de l'équation, prend le dessus sur la fluidité éducative du réel pour essayer de la fixer. C'est naturel chez l'anthropos, mais, poussé à la limite, cela conduit vers une stéréotypie verbale coupée du réel dont le « langage gestuel » est plus proche que le langage verbal.

> Un grand problème va donc tout de suite se poser et il se posera à chaque instant […] L'enfant vous demande toujours […] "Comment ça s'appelle ? — Cela s'appelle de telle façon — Pourquoi" Si vous pouvez lui dire' "C'est le mordant — Pourquoi ? — Parce que ça mord" Vous avez là tout de suite l'explication. Vous avez une chose qui "brise". Vous l'appelez le brisant, ce qui est dans la mer et qui s'enfonce. "Pourquoi cela s'appelle le brisant ? — Parce que cela brise". […]. Alors l'enfant est satisfait. Mais quand l'enfant va vous demander "Comment cela s'appelle ? — Une

[559] D'où dérivent aussi les termes « Algébrose », « algébrisme », « algebrosé », etc.
[560] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 10

> carafe — Pourquoi ? Parce que ça s'appelle comme cela." Là, nous n'avons plus l'explication. […] L'enfant vous dira : "Qu'est-ce que ça veut dire LION ? Pourquoi l'appelle-t-on LION et pas CHAMEAU ?" Il n'y a aucune raison. Vous savez telle phrase de la philosophie scolastique "*Voces significant ad arbitrium*". Les mots et les sons signifient suivant notre libre arbitre. Mais il n'en est pas de même de nos gestes. Vous ne pouvez pas dire "*Gestumimici non significant ad arbitrium*". Le geste mimique ne signifie pas comme nous voulons ! Lorsque je transporte le geste de cette carafe de mes muscles sur le tableau, je ne transporte pas ce que je veux et c'est là justement ce qu'est le Concrétisme. Je suis un savant qui a collé sur l'objet ? Non, qui a fait coller l'objet à moi et si vous voulez que je transporte et communique cela avec des gestes, je vais le projeter en plein sur le tableau. Ou bien, donnez-moi de la glaise et je vais refaire une autre carafe. Et voilà pourquoi l'enfant est tout autant un modeleur, un sculpteur, qu'il est un dessinateur. Et voilà pourquoi nous trouvons dans les cavernes, partout, des animaux, des chevaux, des bisons, toutes sortes de choses, non seulement dessinées, mais modelées, et modelées avec un relief, avec un fini, avec un réalisme formidable. Parce que ces hommes qui ne sont pas des "primitifs", sont habitués à regarder et à river leurs gestes aux gestes des choses, et donc connaissant les choses[561] .

Prenons par exemple le mot « oiseau ». Supposons que nous racontions une histoire à trois amis et, qu'à un moment donné, nous disions : « l'oiseau volait près de nous ». Il s'agissait d'un aigle, mais nos amis, ne disposant pas d'autres précisions que le nom « oiseau », ont pensé à d'autres espèces : l'ami X à un faucon, l'ami Y à un pigeon, tandis que l'ami Z s'est contenté du mot oiseau sans qu'une image d'oiseau spécifique ne se présente à son esprit. Alors, afin de nous faire deviner les oiseaux auxquels ils pensent, X et Y sont obligés à recourir à des mots : faucon et pigeon. Nous allons alors leur dire : non, c'était un aigle. Ainsi, tandis que le mot oiseau nous renvoyait à l'aigle, le même mot renvoyait nos amis au faucon, au pigeon et à aucun oiseau de particulier. Ce mot « oiseau » – dont nous, hommes civilisés, nous vantons parce qu'il désigne non pas une chose spécifique, mais une catégorie générale, preuve de notre pouvoir d'abstraction qui permet de créer un concept générique – serait, dans ce cas précis, non pas un avantage de l'homme civilisé, mais, au contraire, une imprécision, surtout si l'on compare le mot « oiseau » au geste que l'homme spontané emploierait pour désigner l'aigle, geste qui serait tout à fait autre s'il parlait d'un faucon ou d'un pigeon. Ainsi, Jousse avance que « la plupart de nos mots dits « abstraits » sont seulement vidés de leur concrétisme originel. C'est cela

[561] JOUSSE, Marcel. «Le caractère concret du geste propositionnel», cours du 06/03/1933 à École d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

l'Algébrose »[562]. De ce fait, pour Jousse, nous commettons une erreur en nous jugeant supérieurs du fait d'une capacité d'abstraction supposément absente chez les « primitifs ». En effet, ce n'est pas notre pouvoir d'abstraction qui nous distingue des « peuples spontanés » en termes de langage, mais, tout au contraire, notre tendance à l'algébrose.

> Il faut donc opposer "concrétisme" à "algébrose" et non pas "concrétisme" à "abstraction". Toute expression humaine est nécessairement abstraite. Elle est donc ou une Abstraction concrète ou une Abstraction algébrosée. Notons que l'algébrose ne peut pas jouer tant qu'on reste collé aux choses. Elle ne peut jouer que dans l'*ex*-pression et la communication.
>
> Quand l'Amérindien dessine en caractères mimographiques le geste interactionnel triphasé que je traduis, en ma langue française, "le chasseur poursuit le bison" il fait une proposition concrète, tout aussi abstraite que moi quand j'écris : "Le chasseur poursuit le bison", mais l'expression gestuelle et les caractères mimographiques de l'Amérindien ne sont pas algébrosés.
>
> […] Nous touchons là à la question de l'origine des langues et des écritures qui, toutes, sont abstraites et qui, toutes, ont commencé par les Mimèmes concrets, mais ne sont pas toutes devenues algébrosées.
>
> En soi, le mot "abstraction" est très juste. Si je le découpe pour l'étude : *abs – trah – i – t* = il fait le geste de tirer hors de. Que tirons-nous ? Un ou plusieurs des myriades de gestes qui sont recelés dans un mécanisme et dont tout objet est prégnant.
>
> C'est cela la logique de la prégnance qui sera à pousser de plus en plus. Un objet est d'autant mieux connu que nous avons "tiré hors de" cet objet, le plus possible de ce qu'il possède comme

[562] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 111

> gestes. Nous ne connaissons pas tout, c'est impossible, mais nous connaissons quelque chose de ce tout[563].

Autrement dit, l'homme spontané, pour lequel les généralisations ne sont pas si courantes, aura, pour chaque type d'oiseau, un geste[564] qui dérive d'un élément concret relatif à la forme selon laquelle cet oiseau se présente à sa conscience : un son, une façon de voler, une manière de regarder… Un ou plusieurs de ces aspects concrets donnent origine au geste et au nom de chaque type d'oiseau, codes qui seront efficacement partagés par la communauté d'hommes spontanés au sein de la tribu. À cela, nous pourrions objecter que nous disposons d'un nom pour chaque type d'oiseau. Cela est juste, mais la différence réside dans le fait que nous ne connaissons pas, ou ne nous rappelons plus, la majorité de ces noms, alors que, chez l'homme spontané, la situation est inverse.

> On est stupéfait, quand on se trouve en présence de ces peuples que nous avons appelés des sauvages et des primitifs, de voir la connaissance qu'ils ont de tous les êtres de leur univers, de tous les oiseaux, de toutes les plantes qui poussent à tel moment, en tel endroit.

> M. Lévy-Brühl va nous dire : "Mais c'est bien cela le prélogisme ! Ils sont dans l'impossibilité de penser 'abstrait', dans l'impossibilité d'avoir le nom de l'arbre en général alors qu'ils vont connaître dix, quinze espèces de chênes, qu'ils vont avoir toutes sortes de noms spécialisés pour les arbres de telle catégorie d'arbres en général, telle catégorie d'arbres en particulier, mais pas pour *l'arbre* en général".

> Mais cela, c'est une pétition de principes ! L'arbre, en général, n'existe pas dans la nature. Il n'est de science que du particulier. Et ces hommes ne nous font pas, heureusement, cette sorte de momification avant l'heure[565].

---

[563] *Ibid.* p. 109-110

[564] Et ensuite un mot.

[565] Marcel Jousse dans «Le caractère concret du geste propositionnel», cours du 06/03/1933 à École d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

Mais gardons-nous d'inférer de cela que seul le geste peut communiquer avec fidélité l'objet auquel il fait référence. Bien que Jousse considère que « le problème de l'origine du langage avait été sophistiquement embrouillé parce que, sous le mot langage, on avait voulu faire intervenir tout de suite la question de la voix. »[566], l'anthropologue attire l'attention sur le fait que les « peuples spontanés » gardent à l'intérieur de leur langage parlé[567], le concrétisme équivalent à celui de leurs gestes.

> Primordialement, de par la loi du Mimisme humain, le son vocal de la bouche est l'écho du son chosal de l'objet. […] le son vocal va mimer tel geste sonore de tel oiseau. Tel oiseau, qui fait tel geste visible, va également émettre tel geste audible, soit le son du gosier, soit le son du bec, soit le son du vol, etc. Tout cela sera écouté et mimé avec une finesse stupéfiante, avec des "clics" ni consonantiques ni vocaliques, impossibles à reproduire dans les articulations consonantiques et vocaliques de nos langues actuelles. Nous ne savons plus ce que c'est que d'écouter les choses. Heureusement pour eux, tous les milieux ethniques n'ont pas laissé s'ankyloser leurs oreilles en stéréotypies aussi pauvres que les nôtres. Leurs langues ont ainsi gardé un contact plus étroit avec le son caractéristique des choses qu'elles ont pour rôle d'exprimer ou de suppléer sémantiquement. Beaucoup de leurs mots peuvent encore se reconnaître comme des gestes phonomimiques ou des onomatopées. Ces gestes phonomimiques sont devenus de plus en plus rares dans nos vocabulaires algébrosés. On en aurait vite fait une liste. Dans bien des cas, les phono-mimèmes de cette liste coïncideraient avec les phono-mimèmes que nous entendons jaillir des lèvres des enfants[568].

Pour résumer le sujet, ayons recours à la synthèse d'Edgar Sienaert

> Chez Jousse, il y a le mot, la racine du mot, le geste et la chose. La chose a donné lieu à un geste qui s'est verbalisé avec une racine et qui, ensuite, par toute sorte de combinaisons, est devenu un mot tel ou tel. Donc le geste a une signification. C'est le geste

---

[566] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 114
[567] Jousse soutient que le langage parlé n'est qu'un système de gestes laryngo-buccaux, des « gestes de la langue ».
[568] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 117-118

> qui est le plus proche de la chose. Et si vous séparez le geste de la chose, vous avez l'algébrose [569].

La différence entre concrétisme et algébrosisme étant alors exposée, reprenons maintenant les données biographiques de Jousse à la suite de son expérience américaine auprès des Amérindiens.

[569] *Corps, gestualité, mimisme: l'anthropologie du langage de Marcel Jousse (1886-1961)*. part. 45'. Vidéo sur YouTube. 1:09:21. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=dnybyYzM_90&t=359s [consulté le 10 octobre 2019].

5.2.4 Jousse : du retour à Paris à l'encadrement de ses recherches sur l'Anthropologie du Geste

Après quasiment deux ans aux États-Unis, Jousse rentre en France à la fin de 1919, termine son noviciat jésuite à Jersey, où il suit aussi une formation au sein de la Faculté de Philosophie de Jersey entre 1920 et 1922, et décide de venir à Paris pour effectuer des études spécialisées. Puis, entre 1922 et 1929, il fréquente le Collège de France et l'École des Hautes Études pour suivre des cours tels que ceux de phonétique expérimentale et de rythmique avec l'Abbé Rousselot ; de psychologie pathologique avec Pierre Janet et Georges Dumas ; d'ethnologie avec Marcel Mauss ; ainsi que d'autres cours correspondant à son intérêt pour les recherches ethniques sur le Moyen-Orient.

Muni d'un riche éventail d'expériences pratiques auxquelles il ajoute des études théoriques effectuées à Paris, Jousse, toujours dans les années vingt, pose les jalons de son propre champ d'études, l'Anthropologie du Geste. Les champs d'observation élus sont : **les peuples spontanés**, **l'enfance de Jousse lui-même**, **des patients psychiatriques** et **l'enfance**. Ce dernier champ motive, en 1933, l'ouverture de l'Institut de Rythmo-Pédagogie, mentionné auparavant et sur lequel nous reviendrons ultérieurement[570].

L'anthropologie joussienne, si elle est intrinsèquement liée à des expériences personnelles ayant éveillé chez Jousse des intuitions à propos des modes à travers lesquelles l'être humain, en interaction avec son environnement, absorbe, prend conscience et agit – ou gestualise – trouve aussi un appui philosophique dans le phénomène de la mimésis humaine observée par Aristote qui, dans sa Poétique, déclare : « L'Homme est le plus mimeur de tous les animaux et c'est par le Mimisme qu'il acquiert toutes ses connaissances. »[571]

Jousse, qui avait des connaissances profondes en grec, a probablement lui-même traduit la citation d'Aristote que nous tirons du livre Anthropologie du Geste[572], afin d'être fidèle aux

---

[570] Voir sous-chapitre 5.3
[571] Extrait de la Poétique d'Aristote, IV, 2. Cité par Marcel Jousse dans JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 55
[572] Où il n'existe pas d'informations bibliographiques concernant l'édition de la Poétique consultée par Jousse.

mots de l'anthropologue. Là où d'habitude la *mimésis* aristotélicienne se traduit par *imitation*, Jousse introduit un néologisme, le *mimisme*, terme qui désigne la première et la plus importante des lois trouvées par lui au sein de ses recherches.

> La *mimésis* est habituellement traduite par imitation. Pour Jousse, c'est insuffisant, car il définit l'imitation comme un processus volontaire. Or il veut aussi embrasser les phénomènes inconscients et involontaires. Il forge donc le néologisme de mimisme qui devient la pierre d'angle de son exploration anthropologique. Le mimisme est d'abord la capacité de connaître avec tout son corps. Le corps joussien ne se réduit pas à la matérialité. C'est un complexe psycho-physiologique et sémiologique[573].

Fondement de l'Anthropologie joussienne comme le souligne bien Titus Jacquignon, le mimisme humain est l'une des grandes lois qui nous permettent de mieux comprendre la connaissance et l'expression humaines. Voyons ce que Jousse entend par mimisme.

[573] JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 9

5.2.5 Le mimisme, la grande loi

« Qui dit anthropologie du geste, dit anthropologie du mimisme »[574] avance Jousse dans l'introduction de l'ouvrage synthèse de ses recherches. Tout d'abord, nous pouvons considérer le mimisme comme un concept qui, comme l'expose Edgard Sienaert, « essaie d'expliquer scientifiquement le rapport entre l'univers et l'Homme, pour ainsi définir la fonction et la signification de l'Homme dans cet univers »[575]. Comme le veut originellement la démarche anthropologique, Jousse était en quête non pas de spécificités des groupes pris par lui comme objets de sa recherche, mais, au contraire, il se sert de ses observations, effectuées dans des milieux différents, pour essayer de dégager l'universel anthropos à travers leurs spécificités culturelles. Ces différents contextes lui servent pour démontrer la récurrence du mimisme, là où il peut être observé dans la plénitude de son fonctionnement, comme dans le cas des Amérindiens ou des enfants, ou bien là où, n'ayant pas cessé d'exister, il se présente par le biais de son dysfonctionnement, comme dans le cas des patients de cliniques psychiatriques.

Comme le met en relief Jacquignon[576], le mimisme émerge dans le cadre d'un enjeu stratégique qui problématise une anthropologie de la connaissance, où il est question d'interroger les modes opératoires qui font que l'homme est capable de connaître, et, par extension, sont à l'origine des diverses facultés humaines comme la mémoire, la créativité, la pensée et l'imagination. C'est pour essayer de comprendre la façon dont l'homme, en interaction avec le monde, connaît, que Jousse met alors en relief un ensemble de quatre lois[577], à l'intérieur duquel le mimisme est « est la fondation sur laquelle se développent les autres »[578].

Si plusieurs chercheurs considèrent le langage comme la spécificité humaine qui distingue l'anthropos des autres animaux, pour Jousse c'est le mimisme la caractéristique fondamentale

---

[574] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 34

[575] SIENAERT, Edgard. « Le geste doit précéder la parole. De l'anthropologie du mimisme de Marcel Jousse », *Revue Degrés (Bruxelles)*. 2017, L'interdisciplinarité entre recherche et création nº 171-172. En ligne : Disponible sur internet ici: https://www.academia.edu/27888004/LE_GESTE_DOIT_PR%C3%89C%C3%89DER_LA_PAROLE_De_lanthropologie_du_mimisme_de_Marcel_Jousse [consulté le 8 octobre 2019].

[576] JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 3

[577] À savoir : les lois du mimisme, du rythmisme, du bilatéralisme et du formulisme.

[578] JOUSSE, Marcel cité par JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 8

de l'homme, car, étant exclusivement anthropologique, il est à l'origine des mécanismes qui forgent la pensée, la parole, l'action logique et, par conséquent, le langage. Tout langage est d'abord un mimage, affirme Jouss e dans plusieurs de ses cours. Que se passe-t-il chez l'anthropos avant l'élaboration du langage ? Une piste, donnée dans l'avant-propos de *l'Anthropologie du Geste*, nous donne des paramètres pour mieux suivre la dynamique du mimisme humain, telle qu'elle est proposée par Jousse :

> Ce qui frappe, en effet, quand on observe l'être humain spontané, c'est sa tendance à imiter, plus exactement à "mimer" toutes les actions des êtres vivants, toutes les attitudes des êtres inanimés qui l'entourent. L'Anthropos, c'est le microcosme qui "réfléchit" en miroir et en écho, le macrocosme. […] Du berceau à la tombe, l'Anthropos est sous la contrainte de cette loi fondamentale du Rythmo-Mimisme. Il *reçoit,* et cette réceptivité accumule en lui les "Mimèmes" des choses, c'est-à-dire le rejeu du geste infligé par l'objet. De ces Mimèmes, l'homme prend conscience et c'est cela la pensée. Tout ce qu'on appelle les opérations de l'esprit : mémoire, imagination, raisonnement, etc. ne sont que des rejeux de Mimèmes conscients ou inconscients, spontanés ou dirigés, exacts ou combinés, ou transposés et sublimés. Le rejeu est microscopique dans la pensée et le rêve. Il est macroscopique dans l'action. Mais le mécanisme anthropologique est toujours le même. Tout part d'intussusceptions[579].

Nous sommes maintenant en face du vocabulaire plein des néologismes créés par Jousse pour exprimer sa loi du mimisme. Pour essayer de percevoir la courbure du mouvement déclenché dans le rapport anthropos-cosmos, nous pourrions, dans un premier temps, penser le mimisme comme un processus relevant d'un triple mouvement : intussusception, formation de mimèmes et rejeu.

Dans la dynamique du mimisme, le mouvement d'intériorisation des informations du monde est désigné par Jousse comme « intussusception », jonction de deux mots latins – intus – qui exprime un mouvement dirigé à l'intérieur de soi-même, et – suscipere – qui correspond à l'action d'amasser, cueillir. Ce processus peut aussi être considéré comme un jeu où le protagoniste est l'environnement qui imprime chez l'humain, malgré lui, les informations du cosmos. Ces informations, qui demeurent in posse chez l'homme, sont appelées par Jousse

---

[579] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 15-16

« mimèmes », lesquelles, selon Titus Jacquignon, sont « de traces ou d'empreintes énergétiques […] la plus petite unité d'énergie, de mémoire et de geste potentiel, lové dans notre organisme »[580]. Afin de mieux préciser la notion, donnons la parole à Jousse qui, dans un extrait, à la fois scientifique et poétique, nous entraîne dans la dynamique du mimème :

> Nous sommes comme sous la vague quand elle a dix mètres de haut. Elle arrive sur nous. Nous recevons tout. Mais ce n'est pas dessus que nous recevons, c'est dedans. De par la loi contraignante du Mimisme, nous recevons en nous les Mimèmes, c'est-à-dire les mouvements des choses montés dans nos mécanismes récepteurs. Voilà pourquoi vous m'entendez souvent employer le mot "geste des choses" en parallèle avec le "geste des hommes". C'est qu'en effet, nous ne connaissons les choses que dans la mesure où elles se jouent, se "gestualisent" en nous[581].

Si l'on veut, le mimème c'est toute empreinte (ou marque), consciemment ou inconsciemment reçue, virtuellement déposée dans le composé humain[582] compris comme unité corps-esprit, pouvant ou non s'actualiser à travers un processus que Jousse appelle rejeu. Le rejeu est alors le processus à travers lequel l'homme élabore et agit dans le monde à partir des mimèmes qu'il a enregistrés. La conscientiation des gestes du monde qui se jouent chez l'anthropos, les mimèmes, a pour tendance l'expression, pour soi-même ou pour les autres, de ce qui a été imprimé. Le rejeu implique des processus qui, dans un vocabulaire non joussien, sont appelés imagination, intelligence, association d'idées et, surtout, mémoire. Mais, pour Jousse, des termes tels que « imagination », « intelligence » ou « mémoire » ne sont que « des mots qui permettent à des professeurs de faire des classifications dans leurs cours »[583]. En effet, pour Jousse, afin d'analyser les processus désignés par de tels noms, il faut absolument des termes gestuels, termes qui impliquent non pas des propriétés statiques et métaphysiques, mais des

---

[580] JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 9
[581] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 61
[582] Titus Jacquignon explique : « Jousse reprend à la Somme théologique de Thomas d'Aquin l'expression de « composé humain » pour signifier l'unicité de l'homme vivant. Il utilise ensuite l'expression récurrente dans ses cours : 'L'homme est un complexus de gestes significatifs '. » JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 9.
[583] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme : Essai de lecture globale des cours de Marcel Jousse.* Paris : Association Marcel Jousse, 2014. p. 165.

dynamiques, des mots en plein mouvement. C'est le cas de la mémoire comprise chez Jousse comme rejeu :

> L'Anthropos n'est qu'un animal "interactionnellement mimeur", et il est le seul à être cela. L'acte de mémoire est un acte de "Rejeu". Nous avons vu que nous pouvons définir l'homme : un animal qui "joue" et qui "rejoue". L'homme est joué par toutes les choses et c'est la mémorisation. L'homme rejoue ces choses et c'est la remémoration[584].

Et encore :

> La véritable mécanique du jeu humain, c'est qu'ayant reçu le réel, il peut, avec de l'absence, malgré l'absence, faire une présence et rejouer sans l'objet. C'est cela la mémoire. Ce "jeu chosal" triphasé est en nous et ne peut plus s'en arracher. Ne pas avoir de mémoire n'a aucune espèce de sens. On a la mémoire de telle interaction, de telle autre interaction, c'est-à-dire que nous ne savons pas *tout* ce qui s'interactionne autour de nous, mais nous savons ce qui, en interactionnant, s'est *im*-primé en nous et cela s'*ex*-prime. C'est cela le Rejeu et c'est cela la Mémoire dans son mécanisme vivant et gestuel qui est le seul mécanisme de la Mémoire. Il y a une mémoire des gestes. Il n'y a pas une mémoire des "idées". Les idées ne sont que le rejeu conscient des gestes intussusceptionnés. L'homme est un Composé humain qui peut intelliger ses gestes. Parler d'idées, c'est faire intervenir indûment un mécanisme platonicien là où nous avons à observer un jeu du Composé humain. L'Anthropos peut "se rejouer" par la prise de conscience, la conduction, l'imitation des mimèmes intussusceptionnés[585].

Ancrée dans un corps sensible, en même temps réceptacle et *propositionneur*, la pensée humaine est pour Jousse la prise de conscience de gestes que ce corps a enregistrés en lui, et donc, pas exclusivement spirituelle, mais pensée gestuelle, impliquée dans un corps qui réagit afin de connaître l'univers. Pour Jousse, la fonction de l'homme dans le monde est, de ce fait,

---

[584] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 228
[585] *Ibid.* p. 62-63

déterminée par le mimisme. Cette fonction ne serait alors pas mieux exprimée que dans la formulation d'Edgard Sienaert :

> Le mimisme est la conscienciation du Cosmos par l'Anthropos. […] vous avez le réel, les objets, le cosmos, l'autre… tout ce que vous voulez, il entre en vous et vous le conscienciez, ce sera peut-être subconscient, ce sera peut-être inconscient, ça va vers la conscientiation, c'est ça le mécanisme. La fonction de l'homme dans l'univers c'est de consciencier l'univers. C'est tout. […] un anthropos qui ne consciencie pas son univers, son cosmos, ne joue pas sa fonction. Donc, il retombe dans la biologie ou la zoologie ; ce n'est pas de l'anthropologie[586].

[586] SIENAERT, Edgard. Dans *Corps, gestualité, mimisme*. *Op. cit.* p. 58'07"

5.3 – L'enfant, un mimeur par excellence

Pour Marcel Jousse, au sein de notre civilisation de Style écrit[587], c'est au début de la vie de l'homme que nous pouvons témoigner d'un rapport plus direct entre lui et les choses[588] et donc percevoir la manifestation cristalline de la loi du mimisme. Par conséquent, outre sa recherche sur les Amérindiens et sa démarche auto-ethnologique[589], à partir des années trente, Jousse se tourne vers l'enfant, qui devient dès lors le champ de recherche prédominant dans le travail de l'anthropologue au cours de cette décennie. L'intérêt de l'enfant réside dans la possibilité de « retrouver méthodologiquement l'Anthropos hors du social »[590]. À peine éveillé au monde, l'enfant est, pour Jousse, l'anthropos pur, moins dans un sens romantique que dans la mesure où le social et le langage n'ont pas encore pris le dessus sur son corps et ce qu'il redonne du monde dans ses gestes. Ainsi, affirme Jousse, « L'enfant est l'être du geste. »[591], « une sorte de petite amibe extrêmement réceptive et souple »[592], « Ceci ne semble rien, ceci peut devenir tout »[593].

Dans cette perspective, l'étude et l'observation attentive de l'enfant s'avèrent essentielles pour comprendre comment l'anthropos s'approche du réel et incorpore en lui des connaissances qu'ensuite il intègre dans le domaine de l'expression. Par conséquent, Jousse crée, en 1933, avec le concours d'un groupe de pédagogues, d'anthropologues et de psychiatres, l'Institut de Rythmo-Pédagogie, au sein duquel l'enfant figure au centre des inquiétudes scientifiques à partir d'un regard qu'aujourd'hui nous appellerions pluridisciplinaire. Comme l'a signalé Joseph Morlaas, président de l'Institut de Rythmo-Pédagogie à l'occasion de sa création, cet institut *« a pour but d'élaborer, d'expérimenter et de perfectionner […] une pédagogie vivante, fondée sur la psychophysiologie du geste, du langage et du rythme. Il établit une liaison*

---

[587] À laquelle Jousse reproche le fait « de se croire la Civilisation par excellence, LA Civilisation unique. » Dans : JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 33

[588] Un rapport plus direct car pas encore médié par le langage.

[589] Qui peut être pointée comme champ où l'enfant apparaît dans sa recherche. Jousse problématise sa propre enfance paysanne en établissant un contrepoint à la culture scolaire et érudite dans laquelle il plonge à l'école et au séminaire de prêtres.

[590] JOUSSE, Marcel. « Le premier éveil du mimisme », cours du 4/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

[591] JOUSSE, Marcel. « L'énergétique du geste », cours du 14/11/1932 à École d'Anthropologie. *Ibid.*

[592] JOUSSE, Marcel. « Le geste mimique et la création de la métaphore », cours du 14/01/1932 à la Sorbonne. *Ibid.*

[593] JOUSSE, Marcel. « L'intellectualisation des mimèmes », cours du 19/12/1934 au Laboratoire de rythmo-pédagogie *Ibid.*

indispensable entre le chercheur et le praticien, entre le laboratoire et l'établissement scolaire »[594]. Les moyens d'action de l'institut sont un laboratoire disposant d'appareils enregistreurs pour faciliter l'analyse du geste, une section d'expérimentation en vue de former des spécialistes aux pédagogies des enfants ; des cours et conférences concernant les découvertes de la rythmo-pédagogie et la production de mémoires scientifiques sur l'anthropologie du geste et son applicabilité.

> Toute science a son laboratoire. […] Comme tout laboratoire scientifique, il est d'abord un observatoire. Son terrain d'observation privilégié est l'enfant, l'enfant spontané, l'enfant d'avant sa momification par le milieu social. Cet enfant est notre meilleur poste d'observation du rapport entre l'Homme et l'univers, dans sa genèse, dans son développement et dans sa finalité. Dans l'enfant, nous avons l'Homme qui se construit, spontanément, dans son action [595].

C'est pour permettre d'observer l'anthropos dans son interaction spontanée avec le cosmos, l'humain encore libre du poids de la socialisation, que l'enfant devient dorénavant le point d'ancrage le plus important de la recherche sur le mimisme humain. Jousse transpose directement le résultat de ces études dans des cours qu'il donne aussi bien à l'Institut que dans tous les autres établissements où il enseigne. Souvent ses cours, ainsi que d'autres productions intellectuelles issues de cette période des années trente, centrés sur l'enfant, touchent plusieurs branches de la connaissance ayant surtout des implications scientifiques, pédagogiques et anthropologiques.

---

[594] « Une courte biographie – Marcel Jousse ». En ligne : https://www.marceljousse.com/qui-est-marcel-jousse/une-courte-biographie/ [consulté le 11 octobre 2019].
[595] SIENAERT, Edgard. « Le geste doit précéder la parole. De l'anthropologie du mimisme de Marcel Jousse ». *Op. cit.*

5.3.1 L'importance d'observer l'enfant

En ce qui concerne la démarche scientifique, à l'exemple de Rousseau presque deux siècles avant lui, Jousse établit une critique de la pensée qui l'a précédé qui, pour lui, avait essayé de comprendre l'enfant de façon livresque sans se mettre en présence de l'objet de sa recherche : *« On n'a jamais regardé l'enfant, on l'a construit. Je vous dirais la même chose pour le soi-disant sauvage ou primitif »*[596]. Toutefois, Jousse reconnaît le changement de perspective dans les différentes disciplines qui, à partir du XXe siècle, se tournent vers l'enfant : *« que nous soyons anthropologistes, que nous soyons psychiatres, que nous soyons psychologues, tous, nous avons été acculés par les faits à étudier l'Enfant »*[597]. Dans une critique plus ciblée sur sa propre discipline, Jousse rappelle que *« si le siècle dernier a été le siècle de l'anthropos — fossile, ce siècle-ci va être le siècle de l'anthropos — Enfant »*[598]. Car, ayant jusqu'alors inventé l'anthropos sur des bases « mortes », cet enfant, que l'anthropologie ne connaît pas, « *réserve des découvertes insoupçonnées »*[599].

Ainsi, ancrée dans une expérience directe de l'objet recherché, la méthode de Jousse consiste à retrouver le petit anthropos dans sa spontanéité en dehors de la littérature scientifique ; « *nous avons laissé de côté les livres pour nous mettre en face de la chose actuellement inconnue : l'enfant »*[600], dit-il. Pour les chercheurs, il est important de se débarrasser des postulats théoriques précédents, pour se permettre d'observer l'enfant dans la fluidité de son comportement et, ainsi, chercher dans le vivant la connaissance nécessaire pour s'approcher d'une compréhension de ce qu'est l'enfant : *« Essayez donc de lire une description des jeux*

---

[596] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 5
[597] JOUSSE, Marcel. «Le mimisme et le langage chez l'enfant », cours du 14/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[598] JOUSSE, Marcel. «Le mimisme et le langage chez l'enfant », cours du 14/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*
[599] JOUSSE, Marcel. «Le mimisme et le langage chez l'enfant », cours du 14/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*
[600] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 5

d'enfants ? »[601], provoque Jousse ; *« Laissez donc votre livre et allez au Trocadéro, et regardez jouer les enfants. Voilà la grande démonstration. »*[602].

[601] JOUSSE, Marcel. «Le mimisme et le langage chez l'enfant », cours du 14/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[602] JOUSSE, Marcel. «Le mimisme et le langage chez l'enfant », cours du 14/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*

5.3.2 Le jeu de l'enfant, la pédagogie et l'anthropologie cognitive de Jousse

Le jeu de l'enfant est au carrefour où s'entrecroisent pédagogie et anthropologie dans le travail de Jousse. Car, si l'anthropologue Jousse cherche à définir ontologiquement l'enfant, ce qu'il est – *un mimeur par excellence* – l'anthropologie du geste met aussi en lumière la façon dont l'enfant, à travers le jeu, acquiert ses connaissances, ce qui amène à considérer l'anthropologie de Jousse comme une anthropologie cognitive.

Ainsi, c'est justement en soutenant l'importance du jeu pour l'enfant que les questions pédagogiques émergent chez Jousse. Objet d'observation par le chercheur, le jeu est aussi pour Jousse la base sur laquelle l'éducation de l'enfant doit se développer, ce qui le relie à d'autres personnalités européennes qui, à la même époque, cherchaient de nouvelles méthodes pédagogiques. Jousse, à l'exemple de Steiner ou Montessori, non pas par son influence directe, mais plutôt parce qu'il ressent profondément l'esprit de son temps, cherche, lui aussi, à donner un nouvel élan à la jeunesse européenne héritière d'un progrès civilisateur qui avait abouti, comme on le sait, à la Première Guerre mondiale. Ainsi, comme pour d'autres pédagogies, il existe chez Jousse un remarquable effort de retour à la nature et au corps.

> Tous vos traités de pédagogie ne sont rien que des traités d'étiquettes. Jamais on ne vous a dit au premier chapitre : « Vous avez affaire à des enfants qui ont un corps et des pieds et des mains qui jouent [603].

Cette espèce de retour, dans lequel l'influence de Rousseau se fait remarquer, ne signifie pas, comme le souligne Fromont, un « retour au passé »[604], mais, bien au contraire, il soutient que l'éducation doit reposer sur une expérience concrète d'abord devant les choses et après devant les livres[605]. Tout cela pour ne pas courir le risque de réprimer la spontanéité de l'enfant dans

---

[603] JOUSSE, Marcel. « Le jeu de l'enfant et le langage », cours du 14/02/1938 à l'Ecole d'Anthropologie *Ibid.*
[604] FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur : l'anthropologie de Marcel Jousse et la pédagogie*. Paris : Épi, 1978. p. 65.
[605] Voir: *Ibid.*

son interaction avec le monde. Alors, à l'érudition livresque ou à la mémorisation mécanique de leçons, Jousse oppose une éducation qui doit reposer sur le jeu et la spontanéité de l'enfant. Dans ce cadre pédagogique, le jeu doit être pour l'enfant le principal moyen de son développement.

5.3.3 Ce que l'anthropologie du geste révèle sur l'enfant

Pour revenir aux questions anthropologiques, revoyons l'enfant sur le plan ontologique, celui de la tentative d'une définition de l'enfant ancrée dans les observations effectuées par Jousse, pour, ensuite, reprendre le jeu, par le biais de ses modes opératoires, en donnant des exemples concrets qui nous permettront de mieux comprendre la définition même de l'enfant ainsi que de son activité pendant le jeu.

Tout d'abord, Jousse voit l'enfant comme un être pur face à la multiplicité des choses de l'univers, sorte de « masse réceptive » [606] pleine de possibilités comme nous l'avons exposé auparavant. Cette malléabilité de l'enfant, on peut la constater dans un exemple donné par Jousse à propos du langage humain :

> L'INDEFINI DES ARTICULATIONS. Le petit enfant qui n'a pas encore beaucoup entendu, vous fait avec sa bouche toutes les articulations de toutes les langues de la terre. On s'est demandé avec Psammétique et bien d'autres, quelle langue parlait l'enfant qui vient de naître. C'est bien simple, il les parle toutes *en puissance* [607].

Néanmoins, dire « masse réceptive » ne veut pas dire « masse inactive », car l'enfant ne reste pas passif devant les phénomènes qui se déroulent devant lui. Pour Jousse, l'enfant possède des facultés profondes qui lui permettent, en interaction avec le réel, de connaître le monde en même temps que lui-même. Parmi ces facultés, la plus importante pour Jousse, comme nous le rappelle Jacquignon est : « celle de se mettre à la place d'un objet et puis d'essayer de le mimer »[608].

---

[606] JOUSSE, Marcel. « L'intellectualisation des mimèmes », cours du 19/12/1934 au Laboratoire de rythmo-pédagogie JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[607] JOUSSE, Marcel. « Le jeu de l'enfant et le langage », cours du 14/02/1938 à l'Ecole d'Anthropologie *Ibid.*
[608] JACQUIGNON, Titus et Gérard ROUZIER. *A la découverte de Marcel Jousse, 3ème partie : sa méthodologie – Marcel Jousse*, part. 37'. En ligne : https://www.marceljousse.com/radio-3eme-partie-sa-methodologie/ [consulté le 11 octobre 2019].

Mais ce mime trouve ses fondations dans l'inconscient humain, « l'enfant est mimeur, nous dit Fromont, car c'est spontanément et non volontairement qu'il mime »[609].

La question de la spontanéité versus l'intentionnalité dans le mimisme est complexe, et, en fait, n'a pas véritablement été clôturée dans l'anthropologie joussienne. Toutefois, Jousse a évoqué d'autres phénomènes de la nature que l'on pourrait, *grosso modo,* appeler « imitatifs » – le mimétisme, l'imitation et la mimique – pour repérer leurs différences face au mimisme, ce qui révèle quelques pistes sur le statut de notions opposées, telles qu'intentionnalité et spontanéité, conscience et inconscience[610], à l'intérieur de son anthropologie. De plus, en vérifiant les distinctions établies par Jousse entre le mimisme et d'autres processus – mimétisme, imitation et mimique – qui, tout en étant imbriqués dans le composé humain[611], ne sont pas exclusifs-- nous pourrons reconnaître, de façon plus précise, la frontière infranchissable entre l'homme et les autres animaux, tels que les anthropoïdes si proches de nous.

---

[609] FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur*. *Op. cit.* p. 23

[610] Jousse utilise souvent dans ses cours le terme « inconscience » pour se référer à l'inconscient. Un exemple plus accessible peut être trouvé dans : JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 66

[611] « Jousse reprend à la Somme théologique de Thomas d'Aquin l'expression de « composé humain » pour signifier l'unicité de l'homme vivant. Il utilise ensuite l'expression récurrente dans ses cours : « L'homme est un complexus de gestes significatifs » ». Dans JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. *Op. cit.* p. 9

5.3.4 La spécificité du mimisme se dévoile chez l'enfant

Une première distinction est celle du mimisme et du mimétisme. Jousse n'approfondit pas le sujet dans ses cours, mais pointe certaines différences entre les deux phénomènes qui nous aident à établir les contours plus précis du mimisme. S'agissant d'un terme dont l'usage scientifique fait référence à la caractéristique qu'ont certains animaux de prendre la forme ou la couleur du milieu ambiant, Jousse se borne à signaler certaines limitations que l'espace et le temps imposent au mimétisme animal et qui ne s'appliquent pas forcément au mimisme de l'enfant.

> Ce qu'il y a de caractéristique dans le MIMISME, c'est l'instinct qui le suggère, et il le suggère non pas dans la forme définitive que nous voyons chez les insectes, – l'insecte ne peut pas changer sa forme quand il a mimé une feuille ; un poisson qui a telle couleur ne peut pas changer de couleur immédiatement sauf dans le cas du caméléon – tandis que l'enfant, lui, est à chaque instant capable de mimer les choses les plus différentes[612].

Ensuite, toujours en prenant l'enfant comme référence, Jousse établit une distinction entre le mimisme et l'imitation. Pour l'anthropologue, la notion d'imitation, souvent appliquée par des psychologues pour se référer au comportement de l'enfant, dans ses jeux par exemple, est trop vague et exprime plutôt une action volontaire qui ne rend pas compte de ce que le mimisme englobe.

> Pour moi, l'imitation est la reprise *volontaire* des gestes, qu'ils soient gestes de la mimique, des émotions ; qu'ils soient les gestes du MIMISME spontané ou qu'ils soient des gestes faits pour mimer tel ou tel objet. *Volontairement* je reprends un geste

[612] JOUSSE, Marcel. « Le mimisme chez l'enfant », conférence du 13/12/1933 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

> dont j'ai pris conscience. Je le fais, mais je peux aussi ne pas le faire. [613]

Tout autrement, à l'image du paysan ou du primitif, l'enfant est « dans le mimisme instinctif spontané par lequel le réel se joue en nous à notre insu »[614]. Ainsi, pour Jousse, l'enfant n'est pas complètement conscient de la force qui le pousse à mimer, seulement il ne peut pas s'empêcher de le faire, « L'enfant n'imite pas, l'enfant est contraint de se modeler aux choses. »[615], rappelle Jousse. Cette « force mystérieuse »[616] du mimisme humain explique, selon Jousse, la curiosité enfantine qui n'est qu'une nécessité inconsciente et involontaire de recevoir, en d'autres termes, c'est le mimisme qui pousse l'enfant à la découverte vers le « modelage de lui-même »[617].

Jousse établit encore une distinction entre le mimisme et la mimique. Pour avoir employé l'expression « gestes mimiques » en référence au mimisme dans l'ouvrage *Le Style Oral* (1924), Jousse a été souvent mal compris par des lecteurs qui faisaient un amalgame entre son utilisation du terme « mimique » et celle de son ex-professeur, le Dr Georges Dumas, pour qui la mimique désignait les *« expressions spontanées des différentes émotions – joie, douleur, colère, etc. »*[618]. Pour Jousse, la mimique est un comportement qui n'est pas exclusivement humain, puisqu'il est possible de le remarquer chez les primates, et qui, à la différence du mimisme, n'engage pas la globalité du corps, se déroulant surtout au niveau de la face.

> Dans la Mimique se rangent le rictus, la constriction ou l'épanouissement de la face sous l'emprise des émotions. Si bien qu'on pourrait définir la Mimique : l'expression spontanée des émotions. Le tout petit enfant, dès sa naissance, est en proie à ces mécanismes de la Mimique. Il pleure, il grimace, il sourit, devient triste ou en colère. Mais l'enfant ne fait pas que rire ou pleurer ou s'irriter. Il subit, peu à peu, toute une série de réactions facilement observables qui consiste à jouer et à rejouer toutes les actions du milieu ambiant. C'est alors le Mimisme. Cette force

---

[613] JOUSSE, Marcel. « Le mimisme chez l'enfant », conférence du 13/12/1933 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*
[614] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*
[615] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 35
[616] *Ibid.*
[617] *Ibid.*
[618] DUMAS cité par JOUSSE dans: JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 59

> transcendante d'expression " mimismologique " qui jaillit spontanément du petit enfant et qui ira en s'accentuant, diffère *toto coelo* de cette Mimique que nous remarquons chez les primates. Pendant de longues années, et face à face, j'ai voulu étudier gestuellement les Anthropoïdes : gorilles, chimpanzés, orangs-outangs. Or, tous ces "singes", réputés si "singeurs", sont d'une pauvreté de "singerie" désillusionnante.[619].

Alors, si l'enfant est concerné par ce mécanisme mimique aussi présent chez les primates, il se trouve que ses possibilités expressives et cognitives vont bien au-delà de l'emploi de cette capacité mimique.

> Jamais le singe ne va revenir devant sa mère pour lui rejouer la journée entière. Il a vu un M. qui ouvrait son parapluie, il l'a regardé, sans plus. Tandis que l'enfant, lui, le lendemain, viendra trouver sa mère et il fera le geste du parapluie, il l'ouvrira et le refermera et il se promènera. Allez donc voir des enfants le lendemain des visites de maman au salon. Le petit enfant était là, sage comme une image, il n'avait l'air de rien du tout… Il était en train inconsciemment, de monter ses mimèmes de la vieille dame qui arrive, qui se gratte le bout du nez. Elle était totalement comique cette brave femme avec ce reniflement caractéristique (ce reniflement si agréable quand on est en communauté et qu'on fait sa méditation !) Soyez sûrs que l'enfant, le lendemain éprouvera l'étrange besoin de renifler. Il est joué [620].

Ci-dessus, Jousse nous décrit le portrait, ou plutôt le film, de la dynamique élémentaire du mimisme. Quand l'enfant voit le monsieur avec son parapluie, il reçoit dans son corps le geste de l'autre, il intussusceptionne des éléments disposés dans le monde extérieur. D'un jour à l'autre, de manière inconsciente, ce geste qui était dans un corps outre/autre que le sien, s'enregistre dans ses muscles, s'accommode et cela c'est ce que Jousse appelle la montée des mimèmes. En d'autres termes, il s'agit de la formation de petites mémoires virtuelles et de la création d'une réserve d'impressions musculaires que l'enfant aura à sa disposition, sans en avoir une claire conscience, et qu'il pourra ensuite exprimer ou non, conformément à son besoin anthropologique. Le lendemain, quand il fait pour sa mère les gestes qu'il a vu le monsieur faire

---

[619] *Ibid.* p. 59-60

[620] JOUSSE, Marcel. « L'intussusception spontanée des mimèmes », cours du 04/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

avec son parapluie la veille, l'enfant est en train de comprendre gestuellement quelque chose sur le rapport entre le corps, le parapluie et peut-être la pluie elle-même ; il bascule alors dans le monde de l'expression l'information reçue, il rejoue, ou, si l'on veut souligner le caractère spontanéiste sur lequel Jousse insiste par rapport à ce processus mimismologique, on dirait avec Jousse : « il est joué »[621].

[621] JOUSSE, Marcel dans « L'intussusception spontanée des mimèmes », cours du 04/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-pédagogie. *Ibid.*

5.3.5 De la spontanéité-inconscience à l'intentionnalité-conscience dans le mimisme de l'enfant

Bien qu'il insiste, la plupart du temps, sur le caractère spontané et inconscient du mimisme, Jousse effectue d'innombrables reculs sur ce point, mettant souvent en cause sa pensée sans jamais, comme nous l'avons déjà signalé, clôturer le débat. Ce point d'inflexion apparaît, par exemple, dans l'extrait ci-dessous, qui est la suite de la dernière citation longue que nous avons faite :

> Mais il peut, également, s'amuser de son jeu, il va y avoir alors quelque chose de moitié conscient et de moitié inconscient. Nous sommes toujours dans le phénomène humain. Combien avons-nous de gestes vraiment volontaires dans notre vie ? M. Bergson dit que ces mouvements volontaires qui prennent l'être tout entier, sont extrêmement rares. Nous en avons, par exemple, dans les cas de conversion, mais c'est assez rare, en temps ordinaire. L'enfant sera donc joué profondément, mais aussi il jouera, et nous ne saurons jamais trop bien si c'est physiologique, c'est-à-dire si c'est du Mimisme pur, ou si c'est du rejeu avec propulsion, avec prolongement, de ce Mimisme nettement caractérisé et conscient [622].

Comme nous le voyons, la question de la conscience versus l'inconscience manque de précision chez Jousse. Son choix étant, ici, de ranger du côté physiologique la manifestation spontanée du mimisme et du côté du prolongement, de ce qui s'est déjà écarté du purement physiologique, le mimisme conscient. Cela, peut-être, parce que le mimisme part d'une absorption le plus souvent inconsciente pour arriver à un rejeu gestuel propositionnel qui tend à la prise de conscience.

---

[622] JOUSSE, Marcel. « L'intussusception spontanée des mimèmes », cours du 04/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-pédagogie. *Ibid.*

Ainsi, si nous voulons résumer les tendances majeures du processus mimismologique, nous pouvons dire que :

L'intussusception « se fait bien souvent sans conscience »[623], car l'homme est un « miroir automatique reflétant »[624], de sorte que, même avec les yeux ouverts, « vous pouvez ne pas vous apercevoir que vous voyez quelque chose »[625]. Ainsi, des éléments sont capturés à l'insu de la volonté faisant que « vous en rêvez dans la nuit »[626], car, « cela s'était monté en vous, sans vous »[627].[628]

Pour ce qui est de l'ordre des mimèmes, ils peuvent être, selon Jousse, « conscients ou inconscients, spontanés ou dirigés, exacts ou combinés, ou transposés et sublimés »[629]. Cependant, il est légitime de considérer qu'ils demeurent majoritairement dans une dimension « inconsciente » ou « virtuelle », prêts à monter à la conscience à travers des actions où « l'Anthropos se fait poisson en mimèmes et il fabrique l'outil aquatique qu'est le sous-marin. […] se fait oiseau en mimèmes et il fabrique l'outil aérien qu'est l'avion. »[630].

Le rejeu est le stade le plus conscient dans le mimisme, mais il peut être aussi inconscient ou, tout à l'envers, rejeu dirigé. Quand ils sont inconscients, « nos gestes propositionnels jouent en nous à journées entières inconsciemment »[631]. Là, Jousse semble faire référence aux gestes automatisés de la vie auxquels l'homme n'a plus besoin de penser, car déjà profondément enracinés dans l'inconscient du corps. Le rejeu conscient c'est quand « la conscience […] peut

---

[623] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*
[624] *Ibid.*
[625] *Ibid.*
[626] *Ibid.*
[627] *Ibid.*
[628] Ultérieurement nous aborderons un aspect plus conscient de ce processus auquel Jousse appelle « intussusception intéressé ». Néanmoins, l'intussusception apparaîtra plus souvent chez Jousse comme un processus inconscient.
[629] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 15-16
[630] *Ibid.* p. 63
[631] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

être plus ou moins claire »[632], car toujours il sera à la frontière, étant donné que « entre l'inconscience du rejeu et la conscience […], nous ne pouvons faire de découpage »[633]. Le rejeu dirigé « est assez rare et assez difficile »[634], car, pour des êtres humains ordinaires, il fonctionne comme dans la fable du mille-pattes qui marchait tranquillement jusqu'à ce que le crapaud ne lui demande dans quel ordre il bougeait ses pattes, ce qui préoccupe tellement le mille-pattes au point qu'il s'arrête de marcher. Ainsi, « s'il fallait que je dirige d'une façon véritablement intensive tout ce que je vous dis, j'en serai encore à la première phrase »[635], souligne Jousse, et il ajoute : « C'est pour cela que le but de la pédagogie, c'est de monter nos mécanismes de façon qu'ils soient en nous d'une façon pour ainsi dire automatique. […] L'idéal du soldat c'est de pouvoir, avec son épée, être aussi souple qu'avec sa main. »[636]. Ce rejeu dirigé, fruit d'une décision presque purement consciente, n'est possible que dans des pratiques ascétiques, des situations tragiques ou d'extrême maîtrise de soi : « Faire un acte volontaire, réellement volontaire, n'existe que dans les circonstances tragiques de la vie. C'est ce que St. Ignace appelle l'élection »[637].

D'après ce que l'on vient de montrer, nous pouvons alors remarquer que Jousse reste souvent réticent quand il s'agit d'attribuer tel ou tel processus à l'inconscient ou à la conscience. Il en reste que, ce qui peut être vu comme des lacunes épistémologiques, qui pourraient être comblées à l'aide de théories comme celles de Freud ou Piaget, révèle aussi son envie d'établir des limites entre la discipline qu'il est en train de fonder et les autres, de même que sa résistance à des réponses définitives.

> Vous voyez donc qu'entre l'inconscience et la conscience, il n'y a aucune espèce de fossé infranchissable. C'est un dégradé, comme violet, indigo, vert, jaune, orange et rouge. Nous avons découpé cela avec des mots, mais regardez l'arc-en-ciel, c'est simplement du dégradé impalpable. […] Nous avons donc cette

---

[632] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*
[633] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.* Dans ce même cours, Jousse donne un exemple de ce qu'il appelle rejeu conscient concomitamment spontané et conscient, mais, malheureusement, il nous manque le geste qu'il montre dans son cours : « Ainsi j'ai vu tout à l'heure, dans le métro, un petit garçon qui avait une belle tartine donnée par sa maman. Il en avait jusque-là (geste). Je vous donne comme exemple ce geste propositionnel qui, maintenant, se rejoue d'une façon vraiment spontanée, mais aussi d'une façon vraiment consciente. »
[634] *Ibid.*
[635] *Ibid.*
[636] *Ibid.*
[637] *Ibid.*

inconscience qui peut devenir consciente. C'est là que vous avez tous les mots que les philosophes ont employés : le subconscient l'infra-conscient. Laissez ces mots aux psychologues, ne vous en occupez pas, cela n'a aucune espèce d'importance[638].

[638] *Ibid.*

5.3.6 Le mimisme et le jeu de l'enfant

Mais où cette force du mimisme se manifeste-t-elle avec le plus d'aisance possible chez l'enfant ? La réponse est simple : dans son jeu. Comme d'autres pédagogues de son époque, Jousse cherche à restituer au jeu de l'enfant sa valeur cognitive archaïque. Loin du simple amusement, le jeu permet à l'enfant d'exercer ce qui est, pour Jousse, le propre de la condition humaine : consciencier[639] le monde en prenant conscience de soi en même temps. De cette façon, le jeu, au sein duquel l'enfant mime tout type de choses, c'est en même temps le langage, la science et l'art de l'enfant : « Tout cela est substantiellement réuni. Ce n'est pas découpé. »[640]. Le savoir de l'enfant est ainsi proportionnel à la fréquence avec laquelle lui est donnée la possibilité de rester devant les choses et les mimer. Il faut alors que l'on trouve le plus souvent possible, l'espace et le temps appropriés pour que l'enfant puisse se livrer au jeu, ce qui, bien plus qu'un amusement, est un véritable besoin anthropologique pour lui.

> Notre corps est donc une sorte "d'argile biologique" dans lequel s'im-prime l'univers qui nous entoure, puis qui l'ex-prime ; observons par exemple de petits garçons qui voient, au bois de Boulogne, un cavalier cravachant sa monture. Ils vont être, dit Jousse, "dans la nécessité de rejouer ce mécanisme", de sorte que "l'enfant ne joue pas, il est joué"[641].

Quant aux modalités de jeu chez l'enfant, Jousse en distingue trois principales, chacune impliquant différents processus relatifs à la cognition, à la mémoire, à l'imagination parmi d'autres. Tout d'abord, Jousse remarque que l'enfant peut jouer quelque chose avec la chose : « Par exemple, dit Jousse, je vais jouer à l'âne avec un vrai âne. Il me faut mon âne, avec ses

---

[639] « Consciencier » c'est un terme que Jousse a utilisé quelques fois pour se référer à ce qu'on appelle normalement « prendre conscience ». Nous employions « consciencier » ici sous l'influence d'Edgard Sienaert, qui l'emploie souvent dans ses interventions à propos de Jousse, ce que nous suggère que le terme « consciencier » relève d'une gestualité plus marquée que dans le cas de l'expression « prendre conscience ». Pour vérifier l'usage du terme par Sienaert, nous recommandons la consultation de : *Corps, gestualité, mimisme*. *Op. cit.*

[640] JOUSSE, Marcel. « Le premier éveil du mimisme », cours du 4/11/1935 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

[641] Fromont cite quelques extraits du cours « L'Anthropologie mimismologique » donné par Jousse à l'Ecole d'Anthropologie en 1948. FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur*. *Op. cit.* p. 25-26

quatre pattes, sa tête et sa queue. »[642]. Les exemples sont innombrables, comme celui de la fillette qui veut jouer à la poupée avec de « vrais bébés », du petit garçon qui joue au dresseur canin avec son propre chien, du groupe d'enfants qui va jouer au cuisinier avec de la vraie nourriture et de vrais ustensiles de cuisine, etc. Absorbé par la chose réelle avec laquelle il joue, ce type de jeu dans lequel l'enfant prend conscience de mécanismes réels auxquels il s'adapte, est un exemple au sein duquel l'on peut voir la force vitale de l'humain à la conquête du réel et implique le processus ainsi défini par Jousse : « Prendre, pour apprendre, cela permet de comprendre »[643].

Mais si, par impossibilité d'avoir un vrai âne à portée de la main ou en raison du danger de jouer à la poupée avec sa toute fragile sœur âgée d'à peine quelques mois, l'enfant ne peut pas accéder à l'objet réel d'intérêt de son jeu, cela ne lui pose pas grand problème, car il peut jouer cette chose **avec autre chose.** De cette manière, il ne lui suffit plus qu'un simple bâton pour qu'il ait un fusil à la main ou même l'âne qu'il a vu la veille.

> Je n'ai pas d'âne actuellement et c'est bien dommage. Il faut que je trouve quelque chose. Voilà cette canne. Je vais m'en servir comme d'un vrai âne. Je monte à califourchon et je joue à l'âne avec autre chose. Mais allez peut-être me dire : "Mais voyons, ce n'est pas un âne ?" Erreur. C'est que j'ai vu un véritable âne. Et c'est pour cela que l'enfant vous fera de ces extraordinaires transpositions, car ses mimèmes rejouent exactement. Et avec un bâton, il va jouer à l'âne. […] Oh, le jeu de l'enfant. C'est passionnant de voir jouer l'enfant. À chaque instant vous le verrez "jouer à quelque chose avec autre chose", qui est "comparable". Voilà le grand mot.[644].

Ainsi, l'objet ordinaire investi d'un nouveau sens n'est pour l'enfant « qu'un support de mimèmes interactionnels qui n'ont aucun rapport avec l'usage coutumier de cet objet »[645],

---

[642] JOUSSE, Marcel. « L'enfant pense en jouant avec le réel », cours du 18/01/1943 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[643] *Ibid.*
[644] *Ibid.*
[645] JOUSSE, Marcel. « Le Mimisme humain et l'anthropologie du langage, par Marcel Jousse,... », *"Le mimisme humain et l'anthropologie du langage" in Revue anthropologique, 46e année, nos 7-9, juillet-septembre 1936 (pp. 201-215)*. 1936. p. 10. En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/jousse_marcel/mimisme_hum_anth_langage/mimisme_hum_anth_langage.html [consulté le].

affirme Jousse, car l'enfant « abstrait » [646] et « décolle » [647] les actions et les objets dont il fait usage dans son jeu pour y investir les mimèmes qu'il a intussusceptionnés auparavant. Et c'est là, pour Jousse, une caractéristique essentiellement anthropologique, celle de prendre appui sur l'espace et le temps présents pour jouer des actions où l'enfant est amené « à bondir hors de l'espace et du temps » [648] présents, ce qui est un phénomène essentiellement anthropologique, « nous ne voyons l'Anthropoïde se comporter ainsi »[649], remarque Jousse en ajoutant que « Son Mimétisme opératoire ne peut pas "abstraire" ses gestes du hic et nunc »[650].

Mais l'enfant n'a pas besoin d'autre chose que de son corps pour jouer. Ainsi, habilement, il peut prétendre qu'il se promène avec un fusil à travers un geste qu'il dessine avec ses bras et ses mains. Il ne lui faut pas non plus une monture ou quelque chose qui la remplace pour qu'il mime, avec tout son corps, le galop d'un cheval ou de l'âne dont on parlait tout à l'heure, comme le souligne Jousse :

> Si tous les mimèmes sont bien montés en vous, vous n'avez pas besoin d'un âne pour jouer à l'âne. Vous pouvez même m'enlever ce bâton, je n'en ai pas besoin. J'ai mon âne en moi, avec ses oreilles et son brave dos et ses pattes solides. L'enfant qui va jouer à l'âne va "être", entendez-vous cela, va être un vrai âne. Il va dire à sa petite sœur : "Monte sur mon dos parce que je suis un âne. Et puis je vais te faire tomber comme l'âne". Et ne dites pas à l'enfant qu'il est méchant pour sa petite sœur. C'est qu'il n'est pas le petit frère à ce moment-là. Il est un âne et se comporte en vrai âne [651].

Cela parce que l'enfant peut **jouer à toute chose sans aucune chose**. Et cela augmente encore plus la distance qui sépare l'anthropos de l'anthropoïde, car l'enfant a la capacité de symboliser et de reproduire in absentia une présence. Selon Jousse, jouer à une chose sans aucune chose caractérise un niveau plus complexe en ce qui touche les capacités humaines : « Ceci n'est possible que si vous avez un mécanisme de JEU bien monté en vous. C'est ce que j'appelle la

---

[646] *Ibid.*
[647] *Ibid.*
[648] *Ibid.*
[649] *Ibid.*
[650] *Ibid.*
[651] JOUSSE, Marcel dans « L'enfant pense en jouant avec le réel », cours du 18/01/1943 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

Mémoire. »[652]. Alors, la mémoire c'est le rejeu des mimèmes montés dans l'enfant, le besoin anthropologique qu'il a de refaire ce qui, auparavant, s'est joué en lui. Cependant, suggère Jousse de façon ironique, l'enfant ne dira jamais : « J'ai besoin de monter mes mécanismes »[653]. Obéissant à ce que Jousse appelle « la farce du rejeu qui le possède »[654], l'enfant exprimera son besoin sous forme d'une question courante dans son répertoire linguistique : « À quoi allons-nous jouer ? »[655]

---

[652] JOUSSE, Marcel. « L'enfant pense en jouant avec le réel », cours du 18/01/1943 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*
[653] JOUSSE, Marcel. « Le rêve extériorisé chez l'enfant », cours du 16/01/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*
[654] *Ibid.*
[655] *Ibid.*

5.3.7 Entre anthropologie et théâtre : le rejeu de global et mimodramatique de l'enfant

Le rejeu de l'enfant possède aussi une caractéristique que l'adulte, surtout celui des grandes villes, perd, au fur et à mesure de son insertion dans les règles de la société. Il est d'abord un rejeu global, appelé aussi mimodrame par Jousse, un rejeu au moyen du corps entier.

> Il va évidemment le faire avec beaucoup plus d'intérêt quand il va rejouer lui-même tout entier ce qu'il a reçu en tout son être. Regardez un enfant vous raconter une histoire. S'il est lui-même, s'il n'a pas été momifié avant l'âge, il va immédiatement se mettre comme sur une petite scène et il va vous jouer un véritable mimodrame où tout entre en jeu. L'autre jour, je me trouvais dans une famille de 7 enfants, l'un d'eux est considéré comme un enfant insupportable. Il s'appelle François. Il a 7 ans. Immédiatement, c'est celui-là que j'ai le mieux aimé. Je lui ai demandé de me raconter une histoire. Sa mère m'a dit : "C'est dangereux parce qu'il casse tout". Je comprends qu'il casse tout ! C'était merveilleux ! quand il s'est mis à raconter ses histoires, lui, l'intraitable de la maison, c'étaient des échelles qui tombaient, des chaises qui se renversaient, c'étaient des chats qui sautaient, des chiens qui aboyaient, des souris qui couraient… J'en restais baba, parce qu'il me battait au point de vue du geste[656].

Cela nous amène à un fait. À la base du rejeu anthropologique, se trouve alors, comme première ou plus élémentaire manifestation du mimisme de l'enfant, le mimodrame. Et c'est peut-être sur ce point-là que nous pouvons commencer à tracer un parallèle entre anthropologie et théâtre. Jousse commente la petite scène que l'enfant mentionné ci-dessous, âgé de 7 ans, performe devant lui. Mais une telle richesse d'éléments n'est pas nécessaire pour que le mimodrame se manifeste chez l'enfant au plus jeune âge. D'ailleurs, chez Jousse, la manifestation plus spontanée du mimisme chez l'enfant intervient entre 3 et 6 ans, étant donné qu'après six ans, normalement, ses muscles commencent à être stéréotypés[657]. Le mimodrame est déjà là, comme

---

[656] JOUSSE, Marcel. « Le mimisme chez l'enfant », cours du 09/01/1933 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*
[657] Voir: « Le mimisme chez l'enfant », cours du 09/01/1933 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*

nous en informe J-M Baudonnière[658], dans toutes sortes de petits jeux imitatifs qui se déroulent entre la mère et le nourrisson au moyen d'objets, d'attitudes ou vocalement à partir des huit mois du bébé. Reprenons quelques extraits de citations précédentes pour approfondir un peu plus ce lien entre le mimisme, sa déclinaison dramatique sous forme de mimodrame et le théâtre.

Le premier : « Ce qu'il y a de caractéristique dans le MIMISME, c'est l'instinct qui le suggère » [659]

Le deuxième : « L'enfant qui va jouer à l'âne va "être", entendez-vous cela, va être un vrai âne ».[660]

Le mimisme est instinctif et le jeu implique l'enfant souvent dans un processus d'incarnation de l'objet mimé par lui. Impossible de ne pas penser à l'instinct dramatique de Copeau ou à l'instinct théâtral d'Evreinov dont nous avons parlé dans la première partie de la thèse. De même que Copeau et Evreinov, Jousse attire l'attention sur le phénomène de dépersonnalisation de l'enfant dans son jeu.

> C'est ce que nous donne le petit enfant au jardin d'enfants – ou plus exactement – *dans les champs*, quand il n'est pas dans un jardin d'enfants artificiel et qu'il joue. Il va jouer, par exemple, au cheval. Mais faites attention. Je ne veux pas que vous considériez le mot "JEU" = Amusement. Mais Jeu = Transsubstantiation. […] C'est qu'en effet, nous avons là un phénomène tout à fait curieux. C'est que l'enfant qui joue n'est plus *lui*. Nous avons là une sorte de transsubstantiation, le mot Métamorphose ne serait pas assez fort, c'est un phénomène de Dépersonnalisation, dirait mon maître le Dr Pierre Janet. L'enfant n'est plus lui-même quand il joue. L'enfant *est* le Cheval. Le cheval qui fait un certain nombre de gestes je suppose, le galop. Le cheval sera donc considéré comme le Galopant et l'enfant sera transsubstantié dans le Galopant. Il va donc être dépersonnalisé. Nous aurions là à étudier, avec les médecins, toute cette grande question des changements de personnalité qui sont dus à ces mécanismes de Mimèmes, mécanismes qui sont parfois tellement forts et puissants qu'à un moment donné, vous vous sentez une autre personne. […]

---

[658] BAUDONNIERE, Pierre-Marie. *Le mimétisme et l'imitation : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion, 1997. vol. 1/. p. 57.
[659] JOUSSE, Marcel. « Le mimisme chez l'enfant », conférence du 13/12/1933 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[660] JOUSSE, Marcel. « L'enfant pense en jouant avec le réel », cours du 18/01/1943 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*

> L'enfant qui joue est transsubstantié, il est *dé*personnalisé et *re*personnalisé [661] .

Pas loin d'Evreinov, qui avait considéré l'instinct théâtral comme un phénomène pré-esthétique menant l'homme primitif à transfigurer l'apparence que la nature a donnée à son corps, l'enfant donne des pistes sur la transformation comme caractère instinctif chez l'anthropos depuis les origines mêmes de l'humanité *: « L'enfant est tellement pris par le réel, qu'il veut, qu'il attend sa métamorphose. […] Cet enfant est en train de nous montrer que la métamorphose pour l'homme primitif est une chose normale »* [662]. C'est à partir de ce point-là, où théâtre et anthropologie se croisent dans un niveau profond de l'expérience humaine, que nous pouvons mieux comprendre l'approximation entre le mime de Lecoq et le mimisme de Jousse à travers des analogies entre l'enfant et l'acteur effectuées par Jacques Lecoq.

---

[661] JOUSSE, Marcel. « Le mimographisme chez l'enfant et le primitif », cours du 30/01/1939 à l'Ecole d'Anthropologie. *Ibid.*. Mais aussi dans Jousse et Sienaert, Au commencement était le mimisme, 147.
[662] JOUSSE, Marcel. « La comparaison chez l'enfant », cours du 30/01/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*. Mais aussi dans Jousse et Sienaert, Au commencement était le mimisme, 147.

CHAPITRE 6 – Du corps mimeur de l'enfant au corps mimeur de l'acteur : les fondements joussiens dans la pédagogie de Lecoq

« Nous pourrions dire que l'enfant est le mimodrame du monde. »
Marcel Jousse[663]

Nous venons de parcourir le chemin entrepris par Marcel Jousse dans l'élaboration de sa théorie, l'Anthropologie du Geste. À l'intérieur de la théorie de Jousse, nous avons pu repérer ce qui pour l'anthropologue figure comme la grande loi qui définit la fonction et la signification de l'homme dans l'univers, le mimisme humain, à travers lequel l'homme devient non seulement le miroir du monde qui l'entoure, mais aussi l'être qui attribue une signification à son environnement. En d'autres termes, pour Jousse, l'être humain connaît le monde en le mimant par l'intégralité de son corps.

Exemple d'excellence du mimisme, l'enfant prend alors une place centrale dans la théorie de Jousse et c'est souvent ayant recours à l'enfant que Jacques Lecoq parlera du rapport entre le mimisme joussien et le mime de l'acteur. Pour cette raison, tout comme nous l'avons fait dans le chapitre 4 par rapport à Copeau, maintenant nous nous pencherons sur le mime développé par Jacques Lecoq afin de vérifier l'influence du modèle de l'enfant à travers les fondements joussiens repris par le pédagogue. Ainsi, nous allons pouvoir constater la façon dont la théorie de Jousse a contribué dans l'élaboration effectuée par Lecoq de son propre mime.

[663] Cours à l'École d'Anthropologie, le 19 novembre 1934.

6.1 Le corps mimeur de l'enfant ou le « devenir tout de l'enfant »

Comme nous venons de le voir, l'enfant est l'être du mimisme par excellence. Son jeu n'est pas juste un amusement, mais, bien au-delà, c'est la façon dont il s'approprie le réel, intégrant ainsi à l'intérieur de lui les informations conscientes et inconscientes qui vont former la potentialité de l'homme qu'il deviendra. Du fait de la complexité propre à l'être humain, plus loin que dans d'autres phénomènes imitatifs dans la nature, l'enfant a la capacité de mimer les choses les plus différentes dans un court espace de temps, en recourant à ses mimèmes pour jouer avec la chose, avec autre chose ou sans aucune chose. Disposant de mécanismes souples prêts à s'imprégner de tout ce qui l'entoure, il se fait miroir du monde phénoménal dans lequel il est aussi inclus, en d'autres mots, l'enfant est prêt « à devenir tout » :

> Prenez un petit Chinois, à l'âge d'une seconde, à Pékin et transportez-le à Paris. Ce petit Chinois une fois professeur, viendra ici vous faire des cours avec une grâce grasseyante et parisienne parfaite parce que son mécanisme laryngo-buccal était en puissance à tout[664].

[664] JOUSSE, Marcel. « Le jeu de l'enfant et la curiosité », cours du 07/03/1938 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

6.1.1. « *Maintenant je comprends tout ce que j'ai joué* ». La puissance du devenir de l'enfant retrouvée chez Lecoq

Cette plasticité psychophysique de l'enfant, appelée aussi par Jousse « l'indéfini des articulations »[665], est aussi évoquée par Freixe qui, étant donné son expérience directe auprès de Lecoq, identifie dans son parcours d'élève des éléments imitatifs que plus tard il retrouvera chez ses propres enfants.

> Pour tout ce que vous dites, il faut se rappeler que l'enfant a la capacité d'apprendre toutes les langues quand il est petit. Sur cela tout le monde est d'accord. Mais les gens ne voient pas qu'au niveau des gestes c'est pareil. L'enfant est marqué dans son geste par la force du mimisme. Si vous parlez à un enfant en portugais du Brésil ou en Inuit ou en Arabe, il aura cette capacité mimétique infinie des sons, du signifiant. Et c'est pareil au niveau des gestes. Pareil à tous les niveaux. Son corps va être marqué par tout ce qu'il va voir. Il va rejouer dès ses premiers jours, certains disent même aujourd'hui dans le ventre de sa mère. Lecoq et Jousse disaient dès les premiers jours, mais on sait aujourd'hui que c'est auparavant, qu'on est marqué par le monde extérieur dès les premiers sons, dès les premières vibrations. C'est le monde extérieur qui fait de nous ce que l'on est. C'est là la force du mimisme. On apprend en jouant. Quand on a fait l'école de Lecoq et qu'on a ensuite des enfants, on se dit : oui, maintenant je comprends tout ce que j'ai joué. On peut voir à quel point un bébé rejoue tout. Quand il est devant la mer il est la mer. Quand il est devant la montagne… Il incorpore la montagne[666].

L'ouverture, la souplesse et l'élasticité psychophysiologique propres à l'enfant, le rendent capable de tout apprendre et de tout devenir, que ce soit linguistiquement ou gestuellement, ce que l'on a vu auparavant, veut dire presque la même chose pour Jousse, car le geste est à l'origine du langage selon l'anthropologue. En ce sens, cette sorte de « masse réceptive » qui est l'enfant, autrefois envisagé comme être inachevé et manquant de connaissances, devient la condition première pour qu'il puisse acquérir toute connaissance ayant un rôle actif dans son processus cognitif.

---

[665] JOUSSE, Marcel. « Le jeu de l'enfant et le langage », cours du 14/02/1938 à l'Ecole d'Anthropologie *Ibid.*
[666] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 593.

6.1.2 Se faire concave et convexe : s'ouvrir pour s'instruire et ensuite s'exprimer

Devenir tout en puissance ! Être potentiellement prêt à devenir tout et n'importe quoi, car psycho-physiologiquement souple, disponible. D'un côté, les mimèmes disposés dans son corps et l'expression conséquente de ces mimèmes dans son rejeu, révèlent chez l'enfant les bases anthropologiques sur lesquelles se structure sa façon de connaître, carrément expérientielle, spécialement fluide dans ses jeux. Pour Jousse, les jeux sont alors beaucoup plus efficaces que les méthodes d'éducation classiques qui visent à faire taire l'enfant pour qu'il écoute immobile la leçon qui ignore que son destinataire a des bras, des jambes, un bassin, une épine, bref, un corps qui veut bouger pour s'instruire au contact direct des choses qui, comme lui, bougent aussi. De l'autre, le fait « d'épouser les choses du monde », augmente, chez l'enfant, son vocabulaire expressif, car il bascule dans l'expression les informations qu'il a intussusceptionnées, démontrant alors son habileté pour rejouer le monde. De là, cette caractéristique, remarquable chez l'enfant, d'un corps ouvert au monde extérieur qu'il incorpore en lui et qu'ensuite il traduit aussi bien au niveau du langage qu'au niveau des gestes, le corps globalement mimeur de l'enfant, ou, si l'on veut, de l'enfance, auquel le théâtre et la pédagogie théâtrale envisagent de donner suite.

> Le corps mimeur c'est le corps qui a cette faculté de pouvoir prendre les dynamiques qui l'entourent, le monde qui l'entoure… Comme un enfant. Donc c'est la suite de l'enfance. Tous les enfants ils miment[667].

Ainsi, dans la pédagogie de Lecoq, l'enfant constitue l'une des références premières pour que l'acteur retrouve son propre corps mimeur de façon à, tel l'enfant, se faire concave et convexe, se laisser imprimer gestuellement par le réel pour ensuite l'exprimer.

---

[667] LECOQ, Jacques. Dans: ROY, Jean-Noël Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique, Jean-Gabriel Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, et al. *Les deux voyages de Jacques Lecocq*. 2003. 35 min.

> le voyage pédagogique véritable commence à la découverte des dynamiques de la nature. Les éléments, matières, animaux, couleurs, lumières, sons et mots sont reconnus dans le corps mimeur et servent aux jeux des personnages […] Des exercices préparent le corps humain à mieux recevoir et à exprimer (préparation corporelle et vocale, acrobatie dramatique, analyse des actions physiques). Cette première partie du voyage est accompagnée par des approches de la poésie, de la peinture, de la musique[668].

La notion de corps mimeur, Lecoq l'empruntera aux travaux de Jousse concernant le mimisme humain et la mettra au centre de sa pédagogie, car elle l'aide à mieux comprendre l'essence anthropologique et la fonction théâtrale du mime dans la formation de l'acteur, problème auquel Lecoq réfléchissait dès le début de son enseignement. Il convient alors de mieux exposer la problématisation du mime chez Lecoq, pour, ensuite, mettre en relief ce que le pédagogue soutient à propos du mime, conformément à sa propre pratique pédagogique au sein de son école.

[668] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 26

6.2 À la recherche d'un mime ouvert, d'un mime du début.

S'équilibrer sur une corde tendue entre le figuratif et l'hermétique

Pour comprendre le mime chez Lecoq, il faut se détacher des conceptions qui enferment cette notion dans un genre théâtral exprimant par le geste les mots et/ou les objets absents de la scène, dont l'apogée artistique peut être reconnu dans le travail du grand Marcel Marceau. En dépit du génie de Marceau, Lecoq manifeste un certain mécontentement devant la vulgarisation du mime qui aboutit à un « cliché »[669].

> […] ce mot mime est considéré dans le théâtre français comme une maladie qui fait peur aux comédiens autant qu'aux danseurs ; chacun dans son idée le fixe, le limite dans un style typé et souvent solitaire. Il est vrai que les mimes ont tué le mime dans ce qu'il pouvait apporter au théâtre et à la danse ses parents naturels, appauvris et fatigués. Les mimes ont tué le Mime, source du Théâtre et de la Danse. Les mimes sont tombés dans la voie de garage en face d'un mur que seul le virtuose de grand talent peut gravir. Ils ont poussé cet art dans un sac sans issue. Cet art fragile s'est rétréci dans l'anecdote, s'est imité lui-même et a tué en lui ce qui pouvait être une proposition au théâtre, en allant à sa rencontre. Si c'est dans le silence que le mime évolue il y a différentes qualités de silence : celui du fond où la parole n'existe pas encore, n'est pas un besoin et dont le geste est pur, et celui superficiel et mutilé dont le geste imite et essaie vainement de remplacer la parole qui a déjà tout dit. Il ne s'agit pas de remplacer les mots par des gestes (pantomime), mais de retrouver les gestes des mots, les actions des verbes dans ce silence profond où ils prennent naissance. […] Si le mime se formalise et cherche à s'éterniser il devient un enfant vieux, un peu monstrueux que le théâtre et la danse ne peuvent que rejeter […] [670]

---

[669] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 96
[670] LECOQ, Jacques. « Le mouvement et le théâtre. », *Atac Information*. 1967 nº 13. p. 7.

Voilà une vision du mime, compris comme un art où l'acteur remplace des mots par des gestes, dont Lecoq veut s'écarter, car cette vision superficielle réduit le mime à une esthétique artistique de goût douteux où le travail de l'acteur se caractérise par la quête d'un résultat ou d'un effet.

Beaucoup plus complexe et profond que ce mime attaqué par Lecoq ci-dessus, le mime corporel dramatique de Decroux, même bénéficiant du respect de Lecoq, ne l'attire pas non plus, car, comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, Lecoq s'intéresse au mime dans la mesure où ce dernier peut servir le théâtre. Même s'il ne mentionne pas Decroux, nous pourrions croire que c'est au mime corporel dramatique que Lecoq s'adresse quand il déclare que *« le mime s'est figé dès lors qu'il s'est détaché du théâtre. Il s'est refermé sur lui-même et seul un certain virtuosisme a pu lui donner un sens »*[671]. Ainsi, s'écartant du mime superficiel et figuratif, sans pour autant basculer du côté du mime abstrait et hermétique, qui se veut comme un art indépendant du théâtre et finit par se renfermer sur lui-même, Lecoq privilégie, dans son approche pédagogique, ce qu'il appelle un « mime ouvert » :

> J'ai toujours défendu l'idée d'une pédagogie du mime ouvert. Mimer c'est un acte fondamental, l'acte premier de la création dramatique, pour l'acteur, pour l'écriture et pour le jeu. Je mets l'acte de mimer au centre, comme si c'était le corps même du théâtre : pouvoir jouer à être un autre, pouvoir donner l'illusion de toute chose. »[672]

Outre la distinction qu'il fait entre un mime renfermé sur lui-même et un « mime ouvert », Lecoq caractérise aussi son mime comme un « mime du début »[673], un mime qui se trouve à l'origine de toute forme d'expression, car, signale le pédagogue, « Le mime est par excellence un art de recherche, la profondeur de son silence se trouve au départ de toutes les formes d'art »[674]. À ce dernier, Lecoq oppose un « mime de la fin »[675], dont l'aboutissement serait la « dernière cabriole dans le virtuosisme de la pantomime »[676]. Quant au silence inévitablement

---

[671] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 33
[672] *Ibid.*
[673] LECOQ, Jacques. « Le mouvement et le théâtre. » *Op. cit.*
[674] *Ibid.*
[675] *Ibid.*
[676] *Ibid.*

associé au mime, alors que le « mime de la fin » se caractérise par un silence « superficiel et mutilé dont le geste imite et essaie vainement de remplacer la parole qui a déjà tout dit »[677], le « mime du début » correspond à « celui de fond où la parole n'existe pas encore » [678] et où « Il ne s'agit donc pas de remplacer les mots par des gestes (pantomime), mais de retrouver les gestes des mots, les actions des verbes dans ce silence profond où ils prennent naissance »[679].

[677] *Ibid.*
[678] *Ibid.*
[679] *Ibid.*

6.2.1 Le mime comme un acte d'enfance

En effet, ces mots de Lecoq datés de 1967, qui pourraient donner un sens poétique autour duquel nous pourrions flâner pendant des jours, renferment aussi des intuitions sur le mime du début non seulement de l'art, mais du début de l'expérience de tout homme avec le monde, de chaque petit anthropos avec le cosmos, un mime comme « acte d'enfance ».

> Or l'acte de mimer est un grand acte, un acte d'enfance : l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. Le terme de mime est aujourd'hui tellement réducteur qu'il faut en chercher d'autres. C'est pourquoi j'utilise parfois le terme mimisme (si bien éclairé par Marcel Jousse dans son Anthropologie du Geste) qu'on ne confondra pas avec le mimétisme. Le mimétisme est la représentation de la forme, le mimisme est la recherche de la dynamique interne du sens [680].

C'est alors chez Marcel Jousse que Lecoq trouve l'écho théorique du travail qu'il mène depuis l'ouverture de son école. Son mime théâtral s'enrichit à la source du mimisme humain décelé par Jousse. Comme le résume Ismael Scheffler[681], le mimisme est cette capacité instinctive et inconsciente de l'homme à reproduire les rythmes, les attitudes et les mouvements des choses et des êtres autour de lui, et peut, soutient Scheffler[682], « devenir consciente et avec elle l'on peut jouer »[683].

---

[680] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 33
[681] SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 475
[682] *Ibid.*
[683] *Ibid.*

6.2.2 Du mimétisme de la forme au mimétisme du sens : l'acteur côtoie l'enfant au plus profond de son jeu

S'il n'a pas un but figuratif, le mime de Lecoq n'exclut pas, selon ses propres mots, de « donner l'illusion de toute chose »[684], à travers des exercices où l'acteur cherche aussi, en quelque sorte, une ressemblance formelle avec la chose mimée. La grande question pour Lecoq est – et là nous entrons dans un terrain délicat qui côtoie ce que nous pourrions appeler une zone microperceptive[685] – de faire que le mime, en tant qu'imitation d'un élément quelconque, puisse transcender la ressemblance formelle et le langage « symbolique »[686], afin d'arriver à une imitation plus profonde, qui « touche, comme l'a bien exposé Freixe, des mécanismes anthropologiques fondamentaux »[687] que Lecoq, inspiré par Jousse, reconnaît chez l'enfant et veut réveiller chez l'acteur.

> Nous voyons que l'imitation peut dépasser la simple ressemblance physique et vocale chère aux imitateurs de variétés et passer du mimétisme de la forme au mimétisme du sens. Nous touchons là un autre espace qui quitte l'imitation propre, celui

---

[684] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 33

[685] Zone microperceptive c'est une notion que j'ai présenté dans mon Mémoire de Master et que dialogue avec la notion de Petites Perceptions de Leibniz, notion reprise par le philosophe portugais José Gil, principalement dans le livre « A Imagem Nua e as Pequenas Percepções ». Les microperceptions (ou petites perceptions) sont des perceptions inconscientes qui affectent et, parfois, dirigent nos actions, ssuivant une logique qui répond à la sensation que nous avons à partir d'un phénomène qui se déroule autour de nous. En ce sens, j'argumente : « Lorsqu'un acteur est invité à faire un voyage sous le masque neutre en incarnant la mer [...] l'objectif de Lecoq n'est pas l'imitation littérale de la mer (serait-il possible ?), mais celui d'atteindre ce «quelque chose d'indéfini» qui provoque chez le public l'impression, « oui, cela a quelque chose à voir avec la mer» (Scalari, 2010, p. 66). Dans le cadre de mon mémoire, j'ai utilisé la version portugaise du libre de José Gil et l'une des versions brésiliennes du livre de Leibniz dont les données bibliographiques sont respectivement : GIL, José. A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2005 (2a ed.); ET ; LEIBNIZ, Gottfried. Novos ensaios sobre o entendimento humano. Tradução: Luís João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Pour une vision plus approfondie sur le sujet, je recommande la consultation du chapitre 3 de mon mémoire de master : SCALARI, Rodrigo Cardoso. *O paradoxo criador-criatura: o ator em treinamento*, Mémoire de Master. Campinas / São Paulo : Unicamp, 2010. 187 p. Disponible en ligne ici: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284942

[686] Symbolique dans le sens de la volonté de l'acteur de faire reconnaitre à l'audience l'élément mimé par lui à travers des codes rationnels, tels que les clichés gestuels de faire onduler un bras voulant représenter la mer par exemple. Ce c'est qui caractérise, *grosso modo*, la pantomime. Même sachant qu'un phénomène comme Marcel Marceau arrivait à montrer la mer de façon beaucoup plus sophistiquée que tout simplement en faisant onduler un bras, quand Lecoq demande aux élèves s'ils ont vu la mer, il nous semble que ce « voir » se rapporte à une logique concomitamment objective, formelle, et subjective, une logique de sensations. Nous parlons ici à partir de notre propre expérience pratique avec des professeurs issus de l'école de Lecoq. À savoir : Inês Marocco, Claudia Sachs, Moira Stein, Jos Houben, Adreas Simmas, Jeremy James.

[687] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine : une lignée du jeu de l'acteur*. Lavérune : Éditions l'Entretemps, 2014. p. 107.

qui se joue spontanément chez l'enfant, et qui est le mimisme humain dont Jousse a défini les lois dans ses études sur l'anthropologie du geste, celui que l'acteur côtoie au plus profond de son jeu [688].

[688] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 17

6.3 La dimension cognitive du mimisme chez l'enfant et du mime chez l'acteur

En ce qui concerne cette imitation de l'enfant, dont l'acteur doit se rapprocher chez Lecoq, nous avons repéré quelques implications d'ordre expressif générées par la rencontre entre théâtre et anthropologie, entre mime et mimisme. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que tout cela se déroule au sein d'une école et dans un processus d'apprentissage pour lequel cette perspective anthropologique a aussi une importance particulière. Car le mimisme est aussi un processus cognitif chez l'anthropos qui apprend, en interaction avec le cosmos. Quand il pointe l'acte de mimer comme source de la connaissance de l'enfant, Lecoq nous ouvre à la dimension cognitive du mimisme pour l'enfant, ce qui correspondra, analogiquement, à la fonction cognitive du mime pour l'acteur. Par conséquent, « Jacques Lecoq, observe Marco de Marinis, est peut-être le nom le plus connu et le plus important de ceux qui ont essayé de se diriger vers le mime […] en tant que pédagogie théâtrale. »[689]. La pensée de Jousse n'est pas sans influencer Lecoq en ce sens, car, par extension de la réflexion sur le modus operandi à travers lequel l'anthropos apprend, elle permet au pédagogue théâtral de réfléchir plus profondément au mime dans l'apprentissage de l'acteur de sorte que, « Avec lui, signale De Marinis sur Lecoq, le mime a rapidement abandonné la scène pour continuer à exister au sein de l'école, comme fondement d'une formation théâtrale complète »[690].

---

[689] DE MARINIS, Marco. *Mimo e teatro nel Novecento*. Firenze : La casa Usher, 1993. p. 35. Traduit de l'italien par nous: "Jacques Lecoq è forse il nome più noto e importante fra quanti hanno cercato di muoversi nella direzione [...] del mimo come pedagogia teatrale."

[690] *Ibid.* p. 255 Traduit de l'italien par nous: « Con lui il mimo abbandona ben presto il palcoscenico per continuare ad esistere solo all'interno della scuola, quale fondamento di un training teatrale completo »

6.3.1 Le globalisme mimodramatique ou le fondement anthropologique de la théâtralité chez l'enfant

Parmi les lois du mimisme humain génériquement évoquées par Lecoq[691] ci-dessus se trouve celle du *globalisme*, qui traduit le fait que toute information reçue de l'ambiant irradie dans tout le corps et, une fois l'anthropos livré à lui-même dans des conditions propices à sa spontanéité, sera donc rejouée avec l'engagement global du corps. Ce rejeu impliquant l'intégralité du corps, Jousse l'appelle *mimodrame global*[692], à savoir, la toute première manifestation du rejeu chez le petit anthropos, étant le globalisme, la loi qui a le rapport le plus étroit avec le théâtre.

> Regardons le Mimodrame global. Le mimodrame se fait objectif chez l'Enfant […] L'enfant est un être qui joue globalement. Il ne parle que lorsqu'il a joué. Il vous raconte son jeu, mais il vous lâchera dans votre salon pour aller jouer avec les petits camarades. […] On se sent tellement anormal qu'on éprouve de temps en temps, besoin d'un certain épanouissement. Et alors ces hommes qui, en temps ordinaire, sont accroupis dans leur cabinet d'études, vont se détendre et gigoter dans la danse, ou vont assister […] à une sorte de survivance du Mimodrame. C'est ce que vous appelez le théâtre. […] Nous avons besoin du globalisme […] Eh bien, nous faisons de la reconstitution de tous les drames humains par le théâtre. […] nous entrons dans ce mécanisme du Globalisme anthropologique. Le Globalisme qui joue chez l'enfant, qui joue chez le sauvage et qui joue dans le Théâtre… [693]

Jousse marque souvent une opposition entre l'adulte civilisé et l'enfant qui n'a pas encore subi toutes les contraintes gestuelles de la socialisation. En ce sens, pour l'anthropologue, le rejeu global est un besoin naturel chez l'enfant. De son côté, l'adulte, enserré dans une bulle expressive de gestes codifiés qui souvent n'entretiennent plus ni un rapport direct au réel ni un

---

[691] « [...] dont Jousse a défini les lois dans ses études sur l'anthropologie du geste » *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 17
[692] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 78
[693] *Ibid.* p. 78-79

engagement global du corps[694], ressent cette sorte de nostalgie de la globalité qu'il essaie de compenser en allant au théâtre. De cette façon, du point de vue du globalisme, l'enfant est spontanément théâtral, car global aussi bien dans l'usage qu'il fait de son corps que dans l'enchaînement détaillé des actions qu'il exécute quand il s'agit de raconter une histoire. Cette globalité, qui concerne en même temps l'espace (corps) et le temps (enchaînement des actions), révèle, même si Jousse ne s'exprime pas ainsi, une tendance naturelle de l'enfant à la théâtralité. Cela peut être constaté au sein d'une expérience menée par Jousse auprès de ses élèves à l'École d'Anthropologie dans le cours du 17/02/1936. Il est indispensable de se reporter à un passage de ce cours, aussi long que riche, afin de placer sous l'éclairage de Jousse ce que nous venons d'exposer :

> Contentons-nous de saisir l'enfant tel qu'il est, sans y mettre aucune théorie, et posons-lui un certain nombre de questions. Je vous ai toujours dit que l'enfant a, en lui, tout ce qu'il faut de spontané pour nous aider à diriger les questions. Laissons donc un enfant dans sa spontanéité, et posons-lui ce *petit* problème qui va nous permettre de pousser à fond l'explication du *grand* problème. Je suppose qu'il nous arrive après une lutte violente entre petits camarades : "Qu'est-ce qui t'est arrivé aujourd'hui ? Tu as le visage tout en sang ?". Les écluses sont ouvertes, l'enfant va pouvoir se donner tout entier sans aucune contrainte sociale. Il y va de tout lui-même. Alors, nous allons assister à tout autre chose qu'à l'audition que nous aurions si un homme plus âgé revenait parmi nous avec le visage en sang… Si nous étions victimes d'une agression, nous nous contenterions très probablement de faire un rapport, et ce rapport consisterait comme aboutissent toujours nos actions dans notre civilisation, à prendre un stylo, du papier, à nous asseoir et à faire ce petit geste suivant : "M. le Commissaire de Police, j'ai l'honneur, par la présente, etc… de vous dire que j'ai été agressé, dans les circonstances suivantes…". Si nous y mettons un peu plus de vie, nous laisserons là le stylo et nous raconterons, avec notre petit mécanisme laryngo-buccal, un peu la même chose que ce qui a été posé mort sur la page mort… Mais pour l'enfant. Ah, c'est tout autre chose ! Il ne va avoir aucune espèce d'idée d'aller s'asseoir devant son papier et de rédiger un procès-verbal de sa bataille avec ses petits camarades. Il va raconter… Il va raconter ? Non. Vous n'avez qu'à assister à sa petite scène. Ce n'est pas une *récitation* qu'il vous donne, c'est *l'action* même qui s'est passée, il y a quelques minutes, qu'il va dérouler devant vous. À ce moment-là, l'enfant exprime son *savoir*… Il vous fait une admirable explication, en ce sens qu'il va reprendre l'action

[694] Dans la mesure où il accorde au mécanisme laryngo-buccal de la parole et au style écrit une prédominance sur d'autres moyens d'expression.

> tout au long : le premier contact avec ses camarades, le geste qu'il a fait, celui que ses camarades ont fait ensuite et pendant une heure peut-être vous allez revivre, phase par phase, avec une précision étonnante, ce que nous appellerions "les péripéties du drame"… Nous disons à l'enfant : "Mais ne nous donne pas tant de détails… dis-nous seulement comment tu as reçu ce coup". […] De même que vous pourrez dire au savant que ses explications n'en finissent pas. Vous voulez qu'un savant soit bref, de même que vous voulez qu'un enfant soit bref. […] Mais pour l'enfant, c'est un tout *global* […] tout est important puisque *tout est réel* […] il vous donne l'*exactitude objective.* C'est très important cela. Et nous verrons que la grande difficulté scientifique sera précisément de tenir compte de ce que nous appelons tous les facteurs. […] Il y a donc, dans l'explication de l'enfant, un phénomène objectif qu'il faut mettre en relief. […] C'est qu'en effet, l'enfant c'est celui qui pourra découvrir un Réel que nous n'avons pas vu […] celui qui, dans nos gestes morts et pauvres, pourra trouver des quantités de points vivants qui seront la grande explication que nous n'avons pas pu saisir […] Et voilà pourquoi les véritables savants qui président à ces étranges opérations qu'on appelle les condamnations à mort éprouvent le besoin de faire ce que fait l'enfant. Ils ne se contentent pas de faire "causer" au criminel le récit de son crime. Ils veulent que le criminel explique mimodramatiquement toutes les phases, devant eux et sur les lieux mêmes, toutes les plus petites phases de cet immense drame qui aboutit souvent à une tête supprimée[695].

Ce mimisme global ou mimodrame, le « rejeu au moyen du corps entier »[696], est un processus cognitif et démontre que la pensée est tout d'abord gestuelle et globale, en d'autres mots, c'est le corps entier qui réfléchit. Faisant référence aux peuples spontanés, Jousse affirme que « Du bout du monde à l'autre, des peuples sont encore dans cet état de rejeu global »[697] et ajoute : « L'enfant est dans cet état et il faut l'y garder […] le plus longtemps possible »[698]. Gardons à l'esprit le globalisme ou le rejeu global de l'enfant pour que l'on puisse faire ensemble un petit détour afin d'y revenir un peu plus loin.

---

[695] JOUSSE, Marcel. « L'explication mimodramatique chez l'enfant », cours du 17/02/1936 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[696] FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur*. *Op. cit.* p. 54
[697] JOUSSE, Marcel. « Le style parlé chez l'enfant », cours du 28/02/1934 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[698] *Ibid.*

6.3.2 L'observation mimodramatique de l'acteur

Selon Lecoq,

> Le mot mime renferme un phénomène, celui de l'imitation. Si mimer, c'est d'abord imiter, on ne peut imiter que ce qui existe au préalable et que l'on a pu reconnaître, voir ou entendre. De là découle un processus d'observations[699].

Nous avons vu auparavant que Jousse établit une différence entre l'imitation, phénomène volontaire et conscient, et le mimisme, spontané et inconscient. Nous avons aussi signalé que Jousse ne ferme pas complètement la question laissant dans plusieurs textes la porte ouverte entre conscient et inconscient en ce qui concerne le mimisme. Dans tous les cas de figure, quand déplacé de l'anthropologie vers la pédagogie théâtrale, il faut assumer que, même s'il relève d'un processus qui se déroule largement dans l'inconscient, le « mimisme de l'acteur », pour ainsi dire, part d'une situation consciente et volontaire, car il est à l'intérieur d'une situation contrôlée par un pédagogue qui propose aux élèves d'observer telle matière et d'effectuer tel exercice. Néanmoins, le cadre pédagogique n'exclut pas le mimisme. Au contraire, ce que l'acteur « reçoit » dans ce cadre peut être caractérisé comme ce que Jousse appelle « l'intussusception intéressée »[700], ce qui exige de l'acteur non seulement de voir, mais aussi de regarder, d'entendre, mais aussi d'écouter, capacités pour lesquelles l'intérêt est un facteur clé pour un apprentissage solide et enraciné dans le corps[701]. N'ayant pas l'intention de développer

---

[699] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 96

[700] JOUSSE, Marcel. « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

[701] Voici le passage où Jousse mentionne l'intussusception intéressé : « Il y a une troisième insistance, si j'ose dire, dans l'intussusception : il peut être intéressé. Voilà la grande force humaine : l'intérêt. Si vous étudiez les terminologies de certaines langues, pas de toutes, vous avez des mots qui définissent bien ce double stade Vous avez voir est vous avez regarder. Ne vous contentez pas de voir, regardez. De même entre entendre et écouter. Si vous écoutez, il y a une tension. Qui donc va être le moteur de cette tension ? l'intérêt. Dans le mécanisme humain, rien n'est véritablement intussusceptionné que ce qui nous a intéressé. L'intérêt est le nom dont nous masquons une autre forme de l'activité humaine : la curiosité. C'est pour cela que l'enfant a, en lui-même, une curiosité universelle à cause de son besoin inné de monter en lui le maximum du réel interactionnel. Il s'intéresse donc à tout parce qu'il a la curiosité de tout. ». Marcel Jousse dans « La pensée ou l'intellection des mimèmes », cours du 18/12/1935 au Laboratoire de Rythmo-Pédagogie. *Ibid.*

plus cette discussion passionnante à ce stade, ce qui importe est d'attirer l'attention sur la spécificité de l'observation demandée à l'acteur à l'école de Lecoq, ce que Pascale Lecoq nous aide à mieux comprendre dans les deux extraits ci-dessous :

> C'est une observation sensitive. Quand on observe les matières par exemple. On froisse un morceau de papier, on le jette par terre. On dit : "maintenant tu l'observes et tu le bouges". L'élève acteur va prendre ce qu'il voit, le ressentir, dans son corps mimeur… C'est très lié à l'enfance. Car l'enfant imite ce qu'il voit. Ici, à l'école, on va imiter. On va imiter les matières, les ressentir dans le corps pour ensuite, s'en servir dans le jeu[702].

Et encore :

> Pour Jacques Lecoq le mime est basé sur l'observation : il s'agit de mimer la vie. Observer la vie et la rejouer : la re-mimer. Comme les enfants le font. Un enfant voit un animal, il va mimer l'animal. Il l'observe et il va jouer avec cette observation pour pouvoir le comprendre. C'est exactement ce qui se passe chez nous. C'est comme cela qu'on travaille[703].

Chez Lecoq, contrairement à la démarche scientifique classique, qui exige du chercheur une distanciation de l'objet observé en se plaçant en dehors de ce dernier, l'observation de l'élève acteur, telle celle de l'enfant, est aussi globale et mimodramatique dans la mesure où il reprend dans la totalité de son corps l'objet observé pour mieux le comprendre. En ce sens, Lecoq reprend la logique joussienne selon laquelle la pensée est corporelle.

Nous sommes loin ici de la démarche scientifique, mais aussi des procédures classiques d'apprentissage et des pratiques théâtrales texto-centriques, qui partent de la lecture d'un texte et tournent autour de lui, pendant longtemps, en quête de sens cachés. Au privilège du rationnel, ces procédures génèrent souvent des débats pour que les acteurs puissent manifester leurs différentes opinions et idées à propos des personnages, du jeu, de la mise en scène, et seulement

---

[702] PASCALE LECOQ. « Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 10/12/2015. À l'Ecole Jacques Lecoq, à Paris. »
[703] *Ibid.*

au dernier moment, passent à l'action. Aux dépens de l'improvisation de l'acteur, il n'est pas rare que le metteur en scène ou le professeur chorégraphient chaque mouvement et imposent chaque intonation du texte aux comédiens.

À l'opposé du paysage décrit ci-dessus, se place le point de départ de la pédagogie de Lecoq, à l'intérieur de laquelle le caractère dynamique et corporel de l'apprentissage est tout de suite mis au premier plan puisque, chez Lecoq, l'observation « c'est une action. Ça va passer dans le corps et pas dans la tête. Le corps est toujours notre premier instrument de travail »[704]. Ainsi, même si la pédagogie lecoquienne est marquée par beaucoup d'analyses – sur le corps, sur l'improvisation et sur le jeu – qui visent une profonde éducation du regard des élèves, il existe, à l'intérieur de cette pédagogie, une confiance en l'expérience précédant l'élaboration et en le savoir inconscient acquis au contact direct des choses. Ainsi, si le point de départ c'est le corps, c'est « parce que le corps, souligne Pascale Lecoq, sait des choses que la tête ne sait parfois plus »[705].

En ce sens, si, dans la science, la distance avec l'objet d'étude est censée permettre de mieux l'examiner, dans la pédagogie de Lecoq c'est un mouvement dans la direction opposée qui est utilisé. Alors, l'acteur mime pour s'imprégner de l'objet observé, puisque, pour Lecoq, « Mimer, c'est faire corps avec et donc comprendre mieux »[706].

---

[704] *Ibid.*
[705] *Ibid.*
[706] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 33

6.3.3 Faire corps avec : de la compréhension à l'essentialisation de la chose (l'objet de référence) dans l'acte de mimer

Le mime, compris comme une sorte fusion de l'acteur avec la chose mimée, peut avoir différents niveaux de profondeur chez Lecoq. Ainsi, faire corps avec, peut d'abord servir à retrouver le sens d'une action devenue un automatisme : « celui qui manipule des briques à longueur de journées, à un moment, ne sait plus ce qu'il manipule. […] Si on lui demande de mimer la manipulation de la brique, il retrouvera le sens de cet objet, son poids, son volume »[707]. Dans ce cas « l'acte de mimer, dit Lecoq, permet de redécouvrir la chose de manière plus fraîche »[708].

Toutefois, selon Lecoq, « il existe également un mime caché qui se trouve dans tous les arts » faisant de « chaque artiste […] un mime ». En ce sens, « Si Picasso a pu peindre un taureau à sa manière, remarque-t-il, c'est parce qu'il en avait vu tellement auparavant qu'il essentialisait d'abord en lui le Taureau, après quoi son geste pouvait surgir ». Cette essentialisation des objets et phénomènes est alors l'un des buts de l'acteur chez Lecoq, sorte d'impression qui va ancrer dans le réel son expression à travers le mime. Par la suite, c'est à l'acteur de révéler, dans son style propre, le « sens caché » de ce qu'il a essentialisé.

> L'acteur-mimeur, par son talent, nous donne à voir l'invisible : le sens caché. Si je mime la mer, il ne s'agit pas de dessiner des vagues dans l'espace avec mes mains pour faire comprendre que c'est la mer, mais de saisir ses différents mouvements dans mon corps même, ressentir les rythmes les plus secrets pour faire vivre la mer en moi et, peu à peu, devenir la mer[709].

On retombe, là encore, sur la différence entre mimer au sens figuratif et mimer au sens de prendre les dynamiques des choses pour faire ce que Lecoq appelle « le mimétisme du sens » [710] en quête de l'essentiel ou bien de l'invisible, de l'objet mimé. Et l'essentiel de l'objet est

---

[707] *Ibid.*
[708] *Ibid.*
[709] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 96
[710] *Ibid.* p. 17

une qualité souvent saisie, même de façon rudimentaire, par l'enfant dans son jeu, comme dans l'exemple donné par Jos Houben :

> [mimer] c'est l'acte fondamental de l'apprentissage, c'est de faire corps avec. C'est de bouger comme ce que tu observes. Comme ma fille qui a quatre ans et qui dit : Voilà, je suis un chien. *(Jos imite la respiration d'un chien)*. Elle a vu l'essentiel du chien, elle a vu l'essentiel de l'oiseau. C'est brut. Ce n'est pas sophistiqué. Mais c'est juste. Tu vois ? Donc on mime pour connaître. On bouge d'abord. On est obligé de faire ça en action pour après ne pas le faire et comprendre ce qui c'est une addition, ou une soustraction. On est obligé de faire pour comprendre. On est obligé de bouger[711].

Ci-dessus, Houben déclare que sa fille, alors âgée de quatre ans, avait vu l'essentiel du chien et de l'oiseau. Cette capacité de voir l'essentiel des objets qui attirent son intérêt permet à cette enfant de rendre, dans son jeu d'imitation, les gestes qui restituent dans son corps le chien observé par elle. Bien que son imitation soit rudimentaire – « C'est brut. Ce n'est pas sophistiqué » – l'expression de la fille de Houben provoque chez son père la reconnaissance d'une conformité entre son action et l'objet observé – « Mais c'est juste. » – dit-il. Et là, Houben nous donne une piste pour réfléchir sur le modèle de l'enfant chez Lecoq par le biais de l'une des notions les plus importantes dans cette pédagogie : la justesse.

[711] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 630.

6.4 De la justesse du visible à la justesse de l'invisible (celle de l'enfant)

Comme nous en ont informés Pascale Lecoq[712] et Jos Houben[713], ce qui est juste est juste par rapport à la vie. Mais gardons-nous d'en inférer une quelconque tentation d'esthétique réaliste ou naturaliste. En réalité, chez Lecoq, nous pouvons vérifier qu'être juste par rapport à la vie signifie garder un rapport avec certaines lois paradoxalement concrètes, car passibles d'être reconnues dans le monde empirique, et idéalement universelles, car, l'on suppose, que certaines de ces lois se trouvent à un niveau invisible et plus profond que celui de la culture, et, de ce fait, touchent l'être humain indépendamment de sa nationalité, par exemple.

Mais la justesse chez Lecoq répond moins à une élucubration théorique qu'à des repères pragmatiques présents dans la vie de Lecoq en tant que kinésithérapeute, observateur intéressé des mouvements des corps et des choses, comédien et pédagogue. En ce sens, l'expérience de vie de Lecoq l'a amené à développer, à notre avis, au moins trois types de regards sur la justesse ou trois types de justesse selon le regard qu'il dirige vers l'acteur. Afin de mieux analyser cette notion, faisons d'abord la différence, quelque peu artificielle, entre ce que l'on peut appeler « justesse du visible » et ce que nous proposons comme « justesse de l'invisible ». Ensuite, mettons à l'intérieur de ces deux grandes catégories les trois types de justesse que nous voulons évoquer à partir de notre analyse, car, il faut le dire, Lecoq lui-même n'établit pas de telles catégorisations.

---

[712] « A l'école, les étudiants doivent se relier à la vie, telle qu'elle est. Au vivant. […] Quand on leur apprend à « ramer », ce n'est pas pour faire du mime. C'est pour qu'ils sentent en eux des relations entre l'eau et la terre, des choses comme ça. Quand on travaille sur les éléments c'est pareil. Si on travaille sur le feu ou l'air, il faut être au plus proche de ça. ». LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 606 .

[713] « La justesse c'est quand on voit quelque chose représentée sur un plateau de théâtre et l'on dit : - c'est vrai, c'est juste. - C'est ça la justesse. […] Le public valide ce qui se passe. Il dit : - Ce n'est pas ça … - Donc, c'est-à-dire, la justesse c'est quand on dit : - C'est ça la vie ! C'est juste par rapport à la vie ! » HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 624.

6.4.1 La justesse du corps physique

Nous pourrions appeler **« justesse du corps physique » la première de ces justesses**. Elle est reconnue par Lecoq grâce à son regard de kinésithérapeute et de sportif. Il s'agit là d'une justesse du corps dans son aspect notamment physique, au niveau de l'organisation du corps par rapport à soi-même, mais aussi par rapport à l'espace qui l'environne. Ainsi, Freixe rappelle que Lecoq « avait cet œil capable de repérer la justesse du corps en mouvement ; c'était une chose dont il pouvait parler précisément »[714], et il ajoute que « l'œil du kinésithérapeute qu'il était »[715] le rendait « capable de dire à un acteur "baisse ton épaule gauche, ça ira mieux" »[716] ou « tu es décentré, ta hanche est plus à gauche qu'à droite »[717]. Sur le rapport du corps à l'espace, Freixe mentionne encore que la justesse est liée à des lois et des dynamiques précises du mouvement qui répondent à l'axe vertical et horizontal du corps, au bilatéralisme – « on a deux bras, deux jambes »[718], rappelle Freixe – et aux diverses dynamiques qui sont expérimentées à partir de la matrice du « tirer-pousser » à partir de laquelle les élèves effectuent plusieurs exercices puisque « Quelles que soient les modes esthétiques, ces lois perdurent. Soit le corps pousse, soit il tire ; soit le corps est poussé, soit il est tiré »[719].

[714] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 587.
[715] *Ibid.* Voir annexes, page : 587.
[716] *Ibid.* Voir annexes, page : 587.
[717] *Ibid.* Voir annexes, page : 587.
[718] *Ibid.* Voir annexes, page : 587.
[719] *Ibid.* Voir annexes, page : 587.

6.4.2 La justesse théâtrale de la vie quotidienne

Un deuxième type de justesse[720], est celle que nous pourrions nommer **« justesse théâtrale de la vie quotidienne »**. Elle n'est pas complètement différente de la justesse du corps physique dont nous avons parlé précédemment, mais, si cette dernière privilégie la conformité du corps par rapport à des lois physiques et biologiques, la deuxième ajoute des couches qui évoquent, de façon plus explicite, la dimension poétique du travail de l'acteur. Nous pouvons attribuer cette autre justesse, ou ce regard différent sur la justesse, à l'observateur aigu de la vie des hommes et de la nature qu'était Lecoq. Ici, la référence du juste répond aux mouvements visibles de l'homme, des animaux et des choses dans les différentes situations de la vie. Ainsi, l'observation du quotidien par l'acteur peut lui apprendre des éléments pour le théâtre : « Continuez à observer à la terrasse d'un café la démarche des gens qui passent, vous apprendrez beaucoup sur vous-même : et l'acteur-mimeur pourra, en la rejouant, augmenter sa connaissance de la comédie humaine. »[721], propose Lecoq. Dans le même sens, Jos Houben, interrogé sur la notion de justesse, expose qu' « en regardant la vie, tu regardes comment les gens bougent, et achètent, et prennent le taxi. Et tout le monde est juste. […] Quand il y a un événement, quelqu'un tombe dans la rue, un accident, le groupe qui se met autour, la foule est juste. Elle s'organise suivant les lois de la vie. »[722]. Néanmoins, Houben rappelle que le défi de l'acteur c'est non pas de reproduire la vie telle qu'elle est, mais de se demander : « comment transposer les lois de la vie en se servant des lois du théâtre ? »[723]. Cela implique l'acteur dans une démarche d'artificialisation de la vie, sans pour autant négliger la vie comme référence de base, car, si d'un côté pour que la justesse soit présente dans une situation/transposition théâtrale, « il faut condenser le temps. Il faut augmenter dans l'action et dans l'espace »[724], de l'autre, il faut que la chose augmentée « garde la même valeur de la vie et que l'on puisse dire - c'est juste »[725].

---

[720] Qui sûrement garde un rapport avec celle que nous avons nommée « justesse du corps physique ». Nous séparons ici en deux types parce que, il nous semble, ce deuxième type de justesse ajoute des éléments à la première et mérite d'être exposée dans ces particularités.
[721] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 24
[722] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 624.
[723] *Ibid.* Voir annexes, page : 624.
[724] *Ibid.* Voir annexes, page : 624.
[725] *Ibid.* Voir annexes, page : 624.

Qu'elles présentent des éléments différents entre elles et que l'on ne puisse arbitrairement établir une frontière précise définissant là où se termine le visible et commence l'invisible, les deux types de justesse ci-dessus pointées appartiennent, à notre avis, au niveau du visible, c'est-à-dire, du corps de l'acteur qu'à partir de lois conscientes et précises nous pouvons juger plus ou moins justes selon une logique qui obéit à ce que Freixe appelle « le discours technique »[726].

[726] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 588 .

6.4.3 La justesse de l'invisible poétique

Mais, à notre avis, il existe chez Lecoq un troisième type de justesse, qui répond à ce que Freixe considère comme étant de l'ordre du « discours poétique »[727], et, comptant sur la bienveillance du lecteur, nous osons l'appeler la **« justesse de l'invisible poétique »**. Cette justesse emprunte au regard de Lecoq qui, en tant qu'homme de l'art, observe la nature et y décèle un sens poétique qui concerne l'être humain en tout temps et en tous lieux. À cette dimension invisible, nous pourrions associer l'acteur qui, ayant recours au mime, est capable de « ressentir les rythmes les plus secrets pour faire vivre la mer » [728] en lui, et, de ce fait, « nous donne à voir l'invisible : le sens caché. » [729] de l'objet de son mime. Sans prétendre examiner la question à partir d'une perspective globale, il s'avère intéressant de nous interroger sur l'importance du modèle de l'enfant dans ce contexte spécifique, car, nous le verrons, il joue un rôle essentiel quand il s'agit de comprendre cette « justesse de l'invisible poétique » à laquelle nous faisons référence.

---

[727] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 588 .
[728] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 96
[729] *Ibid.*

6.4.4 Le rôle de l'enfant dans la justesse de l'invisible poétique

S'agissant, non pas de la justesse, mais de la récurrence avec laquelle Jacques Lecoq se réfère à l'enfance pour parler du corps mimeur de l'acteur, Pascale Lecoq observe : « Il prend l'enfance, car quand il observait les élèves il s'apercevait que lorsqu'on les ramène au plus proche de l'enfance, il y a des choses qui sont peut-être plus justes et avec moins d'a priori. » [730]. Pas loin de ce que Pascale Lecoq suggère, Guy Freixe, interrogé sur un hypothétique besoin de l'acteur de revenir à un rapport corporel au monde présent dans l'enfance et peut-être perdu au cours de la vie adulte, reprend l'emblématique énoncé de Lecoq « le corps se souvient », pour soutenir l'importance d'un outil comme le masque afin de réveiller un état d'écoute profonde, primitive et en accord avec le monde tel celui des enfants quand ils jouent. Selon ses propres mots :

> Le corps se souvient ! Même si on pense qu'on a déjà perdu ce rapport. Il suffit qu'on mette un masque et que l'on ne soit plus dans une zone marquée par son identité sociale, mais par le masque, pour se souvenir. Et pour se souvenir on est obligé de faire appel à une écoute profonde. Non pas une écoute intellectuelle, mais une écoute corporelle. Et dans ce cas-là, on éveille en soi un savoir du corps primitif. […] Qui est un savoir juste parce qu'il est un savoir en accord avec le monde. Les enfants quand ils jouent sont justes. Ils jouent juste. Rares sont les enfants qui ne jouent pas bien. Même dans les camps de réfugiés c'est très marquant de voir à quel point le jeu est nécessaire et urgent pour vivre. Comme l'amour est nécessaire. Sans cela, l'enfant ne se développe pas. Et l'enfant quand il joue, il joue vrai. C'est-à-dire qu'il développe un imaginaire, il voit l'invisible, il est dans l'imagination. C'est cette donnée-là qui est la source et la base de cette pédagogie[731].

De ce que Freixe nous livre ci-dessus, trois éléments sont particulièrement intéressants pour nous : le savoir du corps primitif en accord avec le monde ; la justesse de l'enfant quand il joue ; la vérité du jeu pour l'enfant qui repose sur son imaginaire capable de voir l'invisible. C'est en ayant à l'esprit ces trois postulats de Freixe, qu'il nous est possible d'établir un rapport entre le

[730] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 608 .
[731] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 594.

mimisme de l'enfant chez Jousse et le mime de l'acteur chez Lecoq à un niveau plus profond, voire aux tréfonds de l'expérience humaine où il devient difficile à dissocier l'anthropologie du théâtre. Pour ce faire, rappelons-nous d'une opposition signalée par Jousse entre le « concrétisme »[732] – le rapport étroit entre les gestes et les choses de l'environnement – des civilisations amérindiennes et « l'algébrose » – néologisme créé par Jousse pour exprimer la perte du rapport entre les mot (s) et la/les chose (s) au sein des langues contemporaines d'origine gréco-latine – par l'homme civilisé. Pour Jousse, l'algébrose est un marqueur incontournable à l'intérieur de ce que nous considérons comme un « processus de civilisation » en Occident. Plus l'homme occidental devient civilisé, plus il s'éloigne de l'état concret dans lequel vivent les « peuples spontanés ». Alors, si l'adulte civilisé se trouve loin du concrétisme des peuples spontanés, beaucoup plus proche de ces derniers – par exemple les Amérindiens que Jousse est allé étudier – se trouve l'enfant, idéalement celui qui est livré le plus longtemps possible à sa spontanéité[733] pour, en étant au contact des choses, pouvoir apprendre en les mimant. De là, la valeur anthropologique de l'observation effectuée par le chercheur, sur l'enfant et son comportement, comme le met en relief Jacquignon :

> Cette observation nous en apprend aussi sur l'anthropos, sur l'anthropologie cognitive. Quelles sont nos facultés profondes, presque biologiques, qui nous permettent de connaître ? Parmi ces facultés, il y a celle que, pour Jousse, c'est la plus fondamentale, celle de se mettre à la place d'un objet et puis d'essayer de lui mimer. Ou, plus exactement, de mimer le trait le plus saillant de cet objet, le geste caractéristique d'un objet, d'une situation ou d'une personne. Et c'est ce qui fait l'enfant spontanément. [734].

Tout en parlant du mimisme de l'enfant, Jacquignon introduit une notion importante dans la théorie de Jousse qui nous permettra d'avancer les propos que nous tenons ici : le *geste caractéristique*. Cela nous ouvre un horizon où l'on peut penser de façon plus complexe les trois éléments énoncés par Freixe auparavant, succinctement : le savoir du corps en accord avec

---

[732] Voir sous-chapitre 5.2.3, page 200.
[733] Évidemment, il ne s'agit pas pour Jousse de lâcher l'enfant dans la nature en lui fournissant seulement les provisions nécessaires pour qu'il puisse vivre par soi-même. Il faut toujours avoir à l'esprit qu'il y a ici une critique aux méthodes éducationnels classiques encore en vigueur dans le début du XXe siècle. Jousse emploie une tonalité relativement hyperbolique pour lutter pour « l'aération », pour ainsi dire, de l'éducation des enfants à cette époque.
[734] JACQUIGNON, Titus et Gérard ROUZIER. *A la découverte de Marcel Jousse, 3ème partie*. *Op. cit.* p. 45'07"

le monde, la justesse du jeu de l'enfant, l'enfant dans le rapport à l'invisible, et, permettons-nous d'ajouter maintenant un quatrième, la notion de *fonds poétique commun* de Lecoq.

Mais, n'allons pas trop vite, car, pour progresser, il faut d'abord se demander : qu'est-ce que le geste caractéristique que l'enfant à tendance à mimer ? La notion de geste étant très vaste chez Jousse, et, tout en n'ayant pas l'intention de l'exposer ici dans ses détails, il nous faut faire un retour en arrière, afin de révéler le geste joussien dans ses grandes lignes, pour, ensuite, pouvoir mieux avancer.

6.5 Geste et geste caractéristique chez Jousse

Pour Marcel Jousse, tout ce qui fait partie de l'Univers est en mouvement, de sorte que l'on pourrait dire que l'Univers est composé de moins d'objets[735] que d'actions toujours en interaction les unes avec les autres, « action qui agit sur une autre action »[736], soit : 1. Action – 2. Qui agit – 3. Sur action. Comme suggéré par la disposition graphique ci-dessus, ces actions se présentent à la conscience humaine sous une structure triphasée qui peut être résumée dans la formule l'agent-agissant-l'agi, comme dans les situations où :

- « L'eau – repousse – la feuille
- La feuille – aborde – le rivage
- L'oiseau – se pose – sur l'arbre »[737]

Ce qui, dans le monde physique se caractérise comme une action, une fois observé, reçu, ou, plus précisément, *intussusceptionné* par un mécanisme humain, devient *geste interactionnel triphasé*. Ce geste interactionnel triphasé, une fois mimé par le composé humain, devient alors un *geste propositionnel triphasé*, tout d'abord global, lequel, après avoir été transposé en geste laryngo-buccal à l'intérieur de ce qu'on appelle langage, détermine la structure élémentaire de nos phrases en sujet-verbe-complément.

Bref, une fois compris que dans le monde il n'y a que *des actions agissant sur d'autres actions* ; que face à l'humain, ces actions deviennent des *gestes interactionnels triphasés de l'univers* ; qu'intussusceptionnés et mimés par l'anthropos, ces gestes se transforment alors en *gestes propositionnels triphasés humains* ; nous pouvons ajouter que ces gestes interactionnels triphasés de l'univers peuvent, selon Jousse, être des ***gestes transitoires*** ou bien des ***gestes caractéristiques***.

Le geste transitoire est une action qui, effectuée par l'agent (par l'objet[738]), ne lui appartient pas essentiellement, étant pour l'agent une caractéristique qui ne reste avec lui que transitoirement,

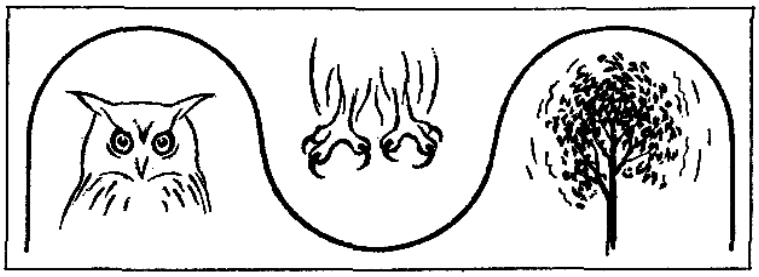
---

[735] Qui peuvent connoter certaine immobilité.
[736] FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur*. *Op. cit.* p. 38
[737] JOUSSE, Marcel cité par FROMONT. Dans: *Ibid.*
[738] Il faut comprendre que, pour Jousse, tous les objets (toutes les choses), une fois contactés par l'anthropos, agissent sur ce dernier. C'est dans ce contexte que le terme « action » doit être compris. Dans d'autres mots, toute action se donne sur la perception du corps de l'homme, ou, selon le vocabulaire joussien, sur « le composé humain ».

éventuellement ou accidentellement. Le geste caractéristique est une sorte d'action d'un agent[739] caractérisant l'essence même de cet agent. Ce qui est caractéristique c'est cette propriété présente dans cette action et la différenciant essentiellement de toute autre action déclenchée par d'autres agents. Ayons ici recours à l'explication de Jousse lui-même afin d'échapper à « l'algébrose » au sein de laquelle nous risquons nous-mêmes de tomber.

> Pour nous aider à faire une prise de conscience de ce Triphasisme mimismo-cinétique, plaçons-nous, *en dehors de tout langage ethnique,* devant, je suppose, un Hibou agrippant un Tremble.
>
> Ce "geste interactionnel" sera mimismo-cinétique d'abord, en ce sens que c'est l'œil de l'animal qui va jouer le plus grand rôle, *apparemment,* dans la réverbération de cette interaction de l'extérieur sur nous. Qu'allons-nous intussusceptionner ? Un animal qui a ce geste très "caractéristique" : des yeux entourés d'un système de plumes qui mettent ses yeux en relief et leur font un cercle. C'est (gestuellement) *l'Ocularisant.*
>
> Voilà l'Agent que je vais rejouer dans mon geste mimeur des deux mains en forme de lunettes. Cet Agent est là, prégnant d'une certaine Action "transitoire" : il *agrippe.* Et mes mains crispées vont rejouer macroscopiquement ce geste. Il agrippe quoi ? Une espèce d'arbre qui remue tout le temps, qui tremble sans arrêt. Et tout mon être global va rejouer ce geste "caractéristique" du tremblement : le *Tremblant.*
>
> Si nous voulions traduire en expression mimographique cette *"Action caractéristique" agissant* d'une façon "transitoire" *sur* une autre "*Action caractéristique",* nous aurions

[739] N'importe quel type d'objet : animaux, arbres, vent, etc.



Ce simple exemple nous fait comprendre comment, pour l'homme spontané, écho et miroir du réel ambiant, chacun des êtres est aperçu et *mimé* comme une action, comme un geste qui lui est propre, qui lui est "essentiel". Ce geste essentiel, caractéristique d'un être vivant ou inanimé, devient pour ainsi dire son Nom[740].

[740] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 51-52

6.6 Le geste caractéristique en tant que cadre perceptif

Notion complexe, de tendance quelque peu métaphysique, l'idée de geste caractéristique est, à notre avis, contestable. Par conséquent, nous ne sommes pas forcément d'accord avec Jousse pour considérer le hibou comme un être essentiellement « ocularisant », ainsi que l'anthropologue le suggère.

En tout cas, même si nous n'adhérons pas sans réserve à la pensée de Jousse sur le geste caractéristique[741], étant donné que nous ne souscrivons pas à l'exactitude que Jousse veut accorder au concept quand il attribue au hibou la caractéristique essentielle d'être un « ocularisant », ce qui nous semble intéressant dans le concept c'est qu'une fois compris avec certaine souplesse, il peut servir comme un cadre perceptif plus large. Alors, si l'on accepte de prendre le geste caractéristique un cadre perceptif, nous pouvons admettre qu'à l'intérieur de la situation proposée par Jousse – « plaçons-nous, en dehors de tout langage ethnique, devant, je suppose, un Hibou agrippant un Tremble »[742] – certaines caractéristiques prendront pour nous le pas sur d'autres, de sorte qu'après avoir témoigné de cette situation, l'on sera probablement plus profondément marqués par les yeux proéminents et singuliers du hibou et par le tremblement récurrent du Tremble qui imprime en nous la perception de cette espèce d'arbre comme « être tremblant ».

À l'intérieur de ce que nous préférons appeler *cadre perceptif*, ces caractéristiques qui prédominent sur d'autres, tel le cas du *geste caractéristique*, seront plus ou moins perçues, de façon plus souvent inconsciente, de la même façon par n'importe quel être humain qui a gardé un minimum de spontanéité anthropologique, peu importent sa culture, sa nationalité ou l'époque où il vit. Si nous sommes plongés là dans l'anthropologie de Jousse, nous sommes proches aussi de ce que Lecoq, dans son travail théâtral, appelle « les permanences ».

> Si tu veux, partons de cette idée que pour moi il y a toujours référence à des "points fixes", à quelque chose qui est sous les époques, quelque chose qui résiste au temps et qui sont nommées en somme par des permanences. Je suis très porté à la "recherche

[741] Qui se veut peut-être trop précise là-dessus.
[742] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 51

> des permanences." Je ne suis pas très porté, ça ne m'intéresse pas vraiment, les problèmes du jour, tu vois ? Ça m'intéresse, mais je ne suis personnellement pas porté à ça. Mais un arbre qui est un Arbre ça m'intéresse ; la verticale, l'horizontale ça m'intéresse ; un homme devant la mer ça m'intéresse. Ce sont des choses qui sont de tous les temps. Prend par exemple le mouvement, il y a un point fixe pour moi, au-delà des émotions : c'est le calme et l'économie des mouvements dans les actions physiques du corps humain que fait naître le masque neutre. Ça ce sont des choses qui ne changent pas… Un cheval grec, il court comme un cheval de maintenant, avec la même technique. Donc pour moi ce sont des références.
>
> Bon on sait très bien que le geste absolu, n'est-ce pas, Unique, il n'existe pas, et que c'est une "tentation" de quelque chose que l'on voudrait fixe pour toujours. [743]

À ce stade-ci, il serait possible de poser la question de savoir s'il n'existe pas une incohérence entre l'idée de l'Arbre avec un A majuscule de Lecoq et la pensée de Jousse selon laquelle l'arbre en général n'existe pas dans la nature, par conséquent, n'existe pas pour l'homme spontané ?[744]

À notre avis, afin d'atteindre cet Arbre général mentionné par Lecoq, l'acteur a besoin de capturer dans ses gestes un élément d'un arbre spécifique qu'il a vu auparavant. Il nous semble que cette question pose plutôt un problème de langage qu'un problème de geste. Il nous paraît que c'est justement ce point qui est problématisé par Jousse quand l'anthropologue établit une différence entre deux types d'abstractions. La première c'est l'abstraction en tant que catégorisation générique et arbitraire d'objets qui, appartenant pour ainsi dire à la même espèce, sont différents les uns des autres. Ce qui pose alors un problème est le fait que nous, hommes d'une culture « algébrosée », ne sommes plus capables de saisir les différences entre ces objets, ne faisons plus attention aux spécificités de chaque type d'arbre par exemple. La seconde, c'est

---

[743] LECOQ, Jacques. « Une conversation avec Jacques Lecoq. De la Leçon de théâtre comme ouverture vers la quête d'un "ailleurs" qu'on transmet sans le posséder... ou l'art de régler les moteurs invisibles du visible ! » En ligne : http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/1/22/65/75/Jeannette/Une-conversation-avec-Jacques-Lecoq-1998.pdf [consulté le 26 octobre 2019].

[744] Voir le sous-chapitre 5.2.3 sur le concrétisme versus l'algébrosisme, page 200.

l'abstraction prise dans son sens originel, abs – trah – i – t, qui, comme nous le rappelle Jousse, est un terme qui désigne un « geste de tirer hors de »_[745] selon la logique de la prégnance[746].

Même si nous pouvons comprendre l'Arbre mentionné par Lecoq comme un « arbre général », il faut considérer qu'il nous dit que le geste absolu n'existe pas, cet Arbre étant alors à peine une référence pour que, comme pédagogue, il puisse travailler. Nous pouvons dès lors dire que cet Arbre, quelque peu platonicien et général, n'est qu'une convention pour que, devant un acteur qui capture quelque chose de spécifique d'un arbre, nous soyons capables de reconnaître et de dire : cela est un arbre, même sans avoir à l'esprit l'espèce d'arbre que l'acteur est en train de mimer.

À titre d'exemple, nous pouvons prendre un événement au sein duquel nous étions impliqués directement comme observateurs participants quand nous avons effectué le stage de Masque Neutre à l'École Philippe Gaulier. L'un des exercices consistait, après avoir effectué l'observation d'un animal (dans un zoo de préférence), à mimer cet animal pour faire en sorte, dans une première étape, que le public devine de quel animal il s'agissait. Dans notre classe, il y avait un étudiant portugais appelé Pedro qui, sous le masque neutre, à côté de deux autres élèves qui faisaient l'exercice en même temps que lui, mimait son animal avec une grande habileté, nous présentant beaucoup de détails dans ses mouvements, notamment, une façon très particulière de gratter sa poitrine. Assis dans le public, j'observais son exercice avec grand intérêt, avec la claire sensation que cet animal existait dans la nature, même si je ne savais pas le nommer précisément. Dès qu'il finit son exercice, Gaulier demande *: — Do we love who?* Le public répond à l'unisson : – *Pedro*. Gaulier nous interroge alors : – *Which animal did he play?* À peu près quatre personnes du public répondent *: – A meerkat*[747]. Les autres élèves assis dans le public se livrent à des exclamations traduisant qu'ils reconnaissent l'animal : – *Oh, yeah. That's a meerkat!* Moi, qui à l'époque n'avais pas un très bon niveau d'anglais, j'ai dû attendre la fin de la classe et demander à une amie portugaise ce qu'était un *meerkat* et, alors, tout a pris sens pour moi, même si je n'étais pas trop familiarisé avec cet animal. Alors même que, à un niveau conscient, je ne savais pas nommer l'animal joué par Pedro, j'ai eu, pendant

---

[745] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 110

[746] « Abstraction » conformément explicite dans le dictionnaire d'Antidote : « Étymologie : Emprunt au latin tardif abstractio, 'éloignement', aussi analysable en abstraire et -tion ; du latin classique abstrahere, 'éloigner' ; du latin classique tractus 'tiré', participe passé de trahere, 'tirer' ». *Dictionnaires Antidote 10*. Québec : Druide Informatique inc., 2018. En ligne : https://www.antidote.info/fr/antidote-10 [consulté le].

[747] Un suricate.

son exercice, la sensation que cet animal existait dans le monde réel et que je l'avais déjà vu quelque part, probablement à la télévision. Comme il ne s'agissait pas d'un animal familier pour moi, ce que j'ai ressenti pendant son exercice était alors une sensation de cohérence dans ce que Pedro donnait à voir, avec d'autres mots, une sensation de reconnaissance sans pouvoir nommer ce que j'avais reconnu, une reconnaissance en matière de sensation et non pas en termes d'intellection. Ses gestes étaient en quelque sorte spécifiques, et, toutefois, ont pu être universalisés dans le langage à travers la réponse verbale donnée par quatre élèves quand, suite à la question de Gaulier, ils répondent : *« —It's a meerkat »*.

Donc, il se peut que cet Arbre général dont parle Lecoq existe seulement dans le langage, comme une façon de nommer quelque chose que nous avons tous vu : un arbre. Mais, dans le geste de l'acteur, cet arbre était-il générique ? Sûrement non. C'est justement parce que l'acteur a capturé quelque chose de spécifique qu'il a réussi à nous faire voir l'universel, ou bien, qu'il a établi auprès de nous le cadre perceptif de l'arbre, cadre qui en soi est pour ainsi dire universel. Il se peut que l'universel ne soit possible que par la révélation d'un ou de plusieurs traits spécifiques qui aboutissent à la formation de ce que nous appelons ici un cadre perceptif. Nous sommes ainsi proches de l'énoncé de Léon Tolstoï selon lequel « Si tu veux parler de l'universel, parle de ton village »[748].

Dès lors qu'il est pris par un cadre perceptif et que, comme l'exprime Lecoq, le geste absolu n'existe pas, le geste caractéristique devient intéressant dans la mesure où il marque la frontière entre ce qui est à l'intérieur et ce qui est à l'extérieur d'un phénomène, ce qui appartient à un geste interactionnel de l'univers et ce qui ne lui appartient pas, ce qui joue un rôle essentiel dans une interaction dans la vie et ce qui n'en joue aucun[749]. C'est justement ce cadre qui peut être utile afin de pouvoir vérifier la justesse d'un acteur lorsqu'il effectue un exercice mimique où il joue la mer ou n'importe quel autre élément. Nous y reviendrons.

---

[748] TOLSTOÏ, Léon. *Léon Tolstoï - Citations - Le Parisien*. En ligne : http://pratique.leparisien.fr/citations/ecrivain/homme/leon-tolstoi-1100000270 [consulté le 6 décembre 2019].
[749] D'ailleurs, sauf erreur de notre part, Andy Warhol soutenait que le plus important en art c'est le cadre, car il détermine ce qui est à l'intérieur et ce qui est à l'extérieur d'une œuvre.

6.6.1 L'enfant et le geste caractéristique

Le geste caractéristique exposé, revenons à l'enfant pour voir comment ce concept peut le concerner. Rejoueur doué et spontané, tel que les « peuples spontanés », l'enfant est pour Jousse doté de la capacité de saisir avec une précision souvent étonnante l'essence du phénomène qui se déroule devant lui. En d'autres mots, l'enfant saisit, avec une acuité spéciale, le geste caractéristique d'un événement dont il témoigne, geste qu'ensuite il rejouera, suivant la logique du triphasisme mimismo-cinétique déjà mentionné par nous, avec la chose, avec autre chose ou sans aucune chose.

> Ce Triphasisme mimismo-cinétique, nous le voyons dans l'enfant à l'état de rejeu spontané à tout instant. Débordant de Mimèmes, le petit Anthropos devient, en quelque façon, toutes choses et cela en dehors de tout langage social. Il est le chat attrapant la souris. Il est le cavalier fouettant son cheval. Il est la locomotive entraînant les wagons. Il est l'avion traversant le ciel. Il est toujours : un Agent-agissant-un Agi. Il jouera à toutes choses avec les choses. Il jouera à toutes choses avec autre chose. Mieux encore, il jouera à toutes choses sans aucune chose. Que lui importe ! Il a tout en lui puisqu'il a les mimèmes de tout. Quant au "geste caractéristique", il le saisira avec une si frappante justesse qu'on reprochera à l'enfant d'être moqueur. Il n'est point moqueur, comme nous le disons avec une nuance péjorative et psychologiquement inexacte. Il est "mimeur", et cela, par toutes ses fibres[750].

De la citation précédente, nous pouvons maintenant prolonger la réflexion en sélectionnant quelques éléments qui sont intéressants pour penser le rapport enfant-acteur à partir de l'influence du mimisme joussien sur le mime de Lecoq. Pour Jousse, c'est le triphasisme, qui caractérise le mimage dessous le langage[751], l'élément qui confère aux gestes l'efficacité communicative entre les humains. De cette manière, « Les gestes triphasés (agent – agissant – agi), dit-il, forment un engrenage successif, et c'est cela la justesse des gestes. »[752]. Pour

---

[750] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 53
[751] De ce fait, pour Jousse, le mimage est omniprésent dans les racines de toutes les langues humaines.
[752] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 18

l'anthropologue, cet engrenage successif est celui que l'enfant met en mouvement quand il rejoue une situation. Comme nous pouvons l'inférer d'après Jousse, dans son rejeu propositionnel, le geste de l'enfant ne sera pas sans rapport avec l'enchaînement successif et organique d'actions qu'il a vues se dérouler devant lui, et, le plus souvent, ses gestes tiendront à l'ensemble de ces actions.

> Un phénomène qui ne trompe pas c'est quand un enfant rejoue le mécanisme à vide, cela est spécialement humain, spécialement anthropologique : rejeu propositionnel en ce sens que l'enfant ne fait pas seulement un geste vide et découpé… Il fait un geste qui tient à l'ensemble de ce qu'il a vu. C'est le Monsieur qui ouvre son parapluie, c'est la dame qui gratte son nez. Il se confond tellement avec la dame qu'il va s'habiller avec le chapeau de sa maman, avec sa robe, de là tous les déguisements enfantins. Et alors il va faire le geste de la dame, mais le geste caractéristique qu'il a saisi parfaitement. C'était ce geste-là et pas un autre. … il l'a vu comme un petit savant qu'il est en puissance, grâce à son don d'observateur[753].

Comme nous pouvons déduire de l'extrait ci-dessus, que ce soit de façon purement physiologique ou bien en ayant la conscience de ce qu'il fait, l'enfant accède, de façon beaucoup plus fluide qu'un « adulte civilisé », aux gestes caractéristiques des choses. Tout comme le soi-disant « primitif », « L'enfant est spontanément concret, l'enfant mime, l'enfant dessine, l'enfant modèle, l'enfant joue. Pourquoi ? Parce qu'il est infiniment plus près des choses que nous. »[754] Alors, c'est bien là, chez l'enfant, le « savoir du corps primitif en accord avec le monde »[755] évoqué par Freixe auparavant. Par conséquent, tout comme le propose Pascale Lecoq, c'est parce que l'enfant est dans cet état où il y a « moins d'a priori »[756] et « des choses qui sont […] plus justes »[757], que Lecoq ramène l'acteur au plus proche de l'enfance. Pour que ce dernier, tout en étant emballé par son imagination, ne perde pas son ancrage dans la vie, ou, en d'autres termes, dans le concrétisme caractéristique de l'enfant.

---

[753] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 44
[754] Marcel Jousse dans « Le Caractere Concret Du Geste Propositionnel », cours du 06/03/1933 à l'Ecole d'Anthropologie JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[755] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 594 .
[756] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 608.
[757] Ibid.

La justesse de l'enfant quand il joue, suggérée par Freixe, et, n'oublions pas, reconnue par Houben quand sa fille imite le chien, correspond à l'acuité, parfois étonnante, avec laquelle l'enfant réverbère dans son corps tel objet ou événement qu'il a vu précédemment, remimant le détail métonymique – le grattage de la dame sur son nez – qui rend présent pour lui la globalité de ce qu'il a vu. Et c'est souvent la capture de ce détail – le dessin de l'action, son rythme, son énergie – qui nous étonne en regardant l'enfant rejouer, alors que, comme nous le rappelle Jousse, nous pensions qu'il était en train de se moquer. Justement parce que ce détail, ce geste caractéristique, auparavant presque inaperçu et invisible pour nous, nous procure la sensation d'une reconnaissance et, souvent, une autre vision chez nous de l'objet de référence du rejeu de l'enfant. C'est en ce sens que Jousse soutient que « l'enfant est celui qui pourra découvrir le réel que nous n'avons pas vu »[758]. Quand Freixe souligne que l'enfant « voit l'invisible, il est dans l'imagination »[759], cet invisible imaginé par l'enfant n'est pas la projection arbitraire d'une absence sur une présence[760], mais, plus précisément, le rejeu global en absence de l'objet ou de la situation de référence contenant l'essence gesticulante de cet objet ou situation. En d'autres termes, contenant son geste caractéristique. De là, cette aura un peu clairvoyante autour de l'enfant. Aura qui concerne moins une supposée aptitude magique de l'enfant que sa capacité de voir le réel et d'y puiser « l'exactitude objective »[761], ce qui, comme dans la fable d'Andersen Les Habits neufs de l'empereur, n'ayant aucun doute sur ce qui se déroule devant ses yeux, amène l'enfant à dire « le roi est nu ».

Mais, cette sorte de capture du réel par le geste n'est pas une exclusivité de l'enfant. Si, par hypothèse, on enlève « l'algébrose » à l'homme civilisé, n'ayant plus aucun langage de mots qui renvoient à d'autres mots et non pas aux choses, on pourrait voir cet homme « enfant encore une fois » dans le sens anthropologique joussien, en ce sens qu'il aurait recours au mimage – à « la corporalisation des choses qu'il a en face de lui »[762] – à l'origine de son langage. D'ailleurs

---

[758] JOUSSE, Marcel. « L'explication mimodramatique chez l'enfant », cours du 17/02/1936 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[759] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 594.
[760] Dans la mesure où la raison par laquelle l'enfant donne un sens nouveau à un objet – quand il prend un bâton par un cheval, par exemple – ce n'est pas du tout arbitraire le fait d'être un cheval. Cela correspond à une situation que l'enfant a vue auparavant et qu'il veut alors rejouer. Ainsi, c'est pour rejouer le chevalier que l'enfant prend le bâton pour un cheval et non pas pour un aviron. Même si, l'instant après, le bâton peut très bien se transformer de cheval en aviron s'il s'agit, dans le jeu, de traverser un fleuve.
[761] JOUSSE, Marcel. « L'explication mimodramatique chez l'enfant », cours du 17/02/1936 à l'Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*
[762] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 19

le langage, à la limite, n'est pour Jousse que le « geste de la langue »[763]. Le mimage répond, si l'on veut, au but du masque qui extrait l'acteur d'une « zone marquée par son identité sociale »[764], et éveille en lui « un savoir du corps primitif »[765].

[763] *Ibid.*
[764] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 594.
[765] Ibid.

6.6.2 L'homme, le dépôt des essences gesticulantes et le fonds poétique commun

L'ensemble des gestes caractéristiques saisis par l'homme pendant sa vie, surtout dans son enfance, forme ainsi un riche socle d'impressions enregistrées dans sa musculature. C'est, pour ainsi dire, la dimension virtuelle et invisible de la mémoire de l'homme, là où il puisera les gestes visibles qui caractérisent son expression. En effet, pour Jousse, l'homme porte en soi un véritable dépôt des essences gesticulantes de l'univers.

> L'homme n'a pas commencé à s'exprimer par le langage (…), mais par le geste incorporant, par la corporalisation des choses qu'il a en face de lui. Le langage est postérieur au mimage (…) À travers le monde, quand nous voulons rechercher l'expression humaine dans son jaillissement le plus profond, nous trouvons toujours le langage de gestes partout. (…) L'homme est un mimeur qui mime les choses qu'il reçoit : il est la mer qui moutonne, il est la montagne qui s'accoude, il est toute chose, mais toute chose dans le geste *essentiel*. (…) le geste *caractéristique*. Je reçois la chose dans son geste caractéristique. Alors nous allons enrichir notre musculature des gestes essentiels de l'univers entier. Tout l'univers est à nous quand nous avons pu recevoir et rejouer toutes ses essences gesticulantes, et l'homme va s'exprimer avec une richesse stupéfiante[766].

La similarité stylistique, la convergence des contenus ou la vigueur des propos font que l'extrait ci-dessus ressemble à des consignes présentes dans « Le Corps Poétique » pour faire faire un exercice à un acteur. L'on pourrait donc facilement croire que cette citation vient de Lecoq. De façon synthétique, Jousse, aux dépens du langage, valorise plus le geste, ce qui chez Lecoq correspond à la valeur du silence avant la parole, puisque, de même que pour l'anthropologue, pour le pédagogue « la parole oublie, le plus souvent, les racines dont elle est issue »[767]. De plus, cet état de l'homme spontané qui « est la mer qui moutonne » [768] est aussi le but de la recherche de Lecoq autour des identifications, quand par exemple, sous le masque neutre,

---

[766] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 19
[767] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 41
[768] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 19

l'acteur cherche à s'identifier aux éléments de la nature de sorte que « Quand je traverse la forêt, souligne Lecoq, je suis la forêt »[769]. Mais, le plus intéressant ici c'est. Le plus intéressant ici est sûrement de repérer la convergence entre ce que Jousse appelle les gestes essentiels de l'univers entier et l'idée de fonds poétique commun chez Lecoq. En effet, cette résonance nous renvoie forcément à l'idée de « justesse de l'invisible poétique » que nous avons employée auparavant. Voyons d'abord ce que Lecoq entend par « fonds poétique commun ».

> Notre travail, au départ, ne s'appuie sur aucun texte ni sur aucun théâtre référentiel […] Nous n'avons que la vie comme première lecture. […] un second voyage se déroule en profondeur. Il nous mène à la rencontre de la vie essentialisée dans ce que j'appelle le fonds poétique commun. Il s'agit d'une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont déposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création. […] Lorsque nous regardons bouger la mer, un élément ou une matière, l'eau, l'huile… nous avons affaire à des mouvements objectifs, que nous pouvons identifier et qui procurent, à l'intérieur de celui qui regarde, des sensations parallèles. Mais il existe des choses qui ne bougent pas et dont nous pouvons cependant reconnaître également les dynamiques. Ce sont les couleurs, les mots, les architectures. Nous ne pouvons pas voir ni la forme, ni le mouvement d'une couleur, cependant l'émotion qu'elle nous procure peut nous mettre en mouvement […] exprimer cette émotion […] par de gestes non répertoriés dans le réel. […] Lorsque l'on aime, instinctivement, on mime en soi, l'autre. À l'École, il s'agit de projeter hors de soi cet élément au lieu de le conserver à l'intérieur et cette sortie est d'abord une reconnaissance, avant de devenir, éventuellement, un acte de connaissance et de création. Le travail du poète qu'il soit peintre, écrivain ou acteur, consiste à se nourrir de toutes ces expériences[770].

Il est évident que lorsque Jousse fait référence à la richesse des gestes essentiels (caractéristiques) de l'univers – spécialement en soutenant que « tout univers est en nous »[771] – tout comme lorsque Lecoq fait allusion à un « fonds poétique commun », tous deux touchent à

---

[769] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 52
[770] *Ibid.* p. 56-57
[771] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 19

une question essentielle dans le travail de l'acteur, à savoir, la mémoire. Mais, autant pour Jousse que pour Lecoq, il ne s'agit pas ici d'une mémoire personnelle, individuelle, psychologisante, subjectivante, narrative, théorique ou, tout simplement, déconnectée de la vie du corps. Bien au contraire, chez Lecoq et chez Jousse, la mémoire est reliée aux sens du corps, en d'autres mots, il s'agit d'une mémoire reliée à tout ce qui, entré par les organes des sens, s'enregistre au niveau des muscles et reste susceptible d'être rejoué, re-mimé par le corps. D'ailleurs, Jousse souvent se refuse à utiliser le terme mémoire, privilégiant notamment celui de rejeu, car, comme le signale Sienaert[772], il lui faut un terme gestuel[773]. De son côté, Lecoq, dans un texte de 1967[774], appelle ce correspondant de la mémoire dans sa pédagogie non pas « fonds poétique commun », mais « fonds mimétique commun »[775], soulignant, à l'occasion, le mime comme un art de recherche qui convient à l'artiste qui veut accéder à cette dimension de la mémoire du corps.

Il est intéressant de remarquer que l'expression « fonds mimétique commun » fait résonner chez Lecoq, encore plus fortement, l'idée de l'homme comme gardien des essences gesticulantes prêtes à être exprimées de Jousse. Ainsi, du fait qu'il s'agit d'un « fond mimétique commun », l'expression « mimétique » souligne de façon plus marquée que lorsque elle remplacée par le mot poétique, un caractère pragmatique et expérientiel, car, « mimétique » chez Lecoq, et cela est clair dans ce texte de 1967, évoque moins une catégorie théorique que l'action de mimer de l'acteur, action à travers laquelle le monde s'introjette en lui autant qu'il en ressort, quand l'acteur puise, dans ce fonds mimétique commun, la matière première de son mime théâtral. Ainsi, au lieu de plonger dans une démarche psychanalytique sur soi-même à la recherche de traumatismes psychiques individuels qui n'ont souvent du sens que pour lui dans sa vie privée, chez Lecoq, l'acteur doit donner littéralement corps à la richesse du réel avec laquelle il a pris contact pendant sa vie. La justesse de cette corporisation, de la transposition physique entreprise par l'acteur à partir de ce qu'il a cueilli du réel, est validée dans la mesure où son mime provoque une sorte de reconnaissance dans le public.

> Quand les gens réagissent ensemble à une notion de justesse, c'est très important. Quelle que soit la culture, quels que soient

---

[772] Dans: CHEYSSIAL, Jean-Claude. *Sur les pas de Marcel Jousse*. *Op. cit.*
[773] Sans lequel on risque de retomber dans un vocabulaire métaphysique, selon Jousse.
[774] LECOQ, Jacques. « Le mouvement et le théâtre. » *Op. cit.*
[775] *Ibid.*

> les âges, ils sont réunis par quelque chose de commun. Donc, au fond de chacun, on ressemble aux autres, on s'assemble avec les autres dans un fonds poétique commun. Et c'est très important parce que, en général, dans l'éducation souvent on cherche à donner à l'individu ses propres racines, savoir d'où il est… Tu es toi, pas un autre… Ils sont tous contents d'être soi et pas un autre. Mais à un moment il vaut mieux passer par un dénominateur commun, de dire qu'on est tous pareils, et si c'est différent, on le verra. C'est important cette notion de dépôt poétique commun. Et, le mot poétique arrive justement pour montrer qu'il y a des choses qu'on ne peut pas définir. Que la poésie seule peut définir. Ce qui est entre les mots. Ce qui est invisible[776].

[776] LECOQ, Jacques. Dans: ROY, Jean-Noël Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique, Jean-Gabriel Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, et al. *Les deux voyages de Jacques Lecocq*. *Op. cit.* p. « Fonds Poétique Commun » dans la section « Les mots de Lecoq » du DVD.

6.7 Est-ce la justesse ? Nous ouvrons la boîte de Pandore.

Mais alors, qu'est-ce qui déclenche cette réaction d'ensemble, indiquée par Lecoq, qui fait qu'un groupe d'élèves, en condition de spectateurs de leurs camarades, en regardant un même exercice effectué par deux acteurs différents, trouvent l'acteur X juste et l'acteur Y pas juste ? La question n'est pas anodine, car elle fait écho aux questionnements de plusieurs hommes et femmes du théâtre dans le monde. C'est ce dont témoigne Eugenio Barba, qui, à partir de son travail avec l'Odin Teatret ainsi que de ses échanges avec les gens de théâtre de différents continents, interroge dans l'avant-propos de son traité d'anthropologie théâtrale : « Qu'est-ce que la présence de l'acteur ? Pourquoi, en exécutant les mêmes actions, un acteur est-il crédible et l'autre pas ? Le talent est-il aussi une technique ? »[777] . Pour revenir à la pédagogie de Lecoq, prenons alors un extrait de l'entretien que nous avons fait avec Guy Freixe afin de trouver quelques pistes sur la question.

> Rodrigo— Par exemple, si vous bougez comme la mer sous le masque neutre… Qu'est-ce qui fait que vous soyez juste et un autre non ?

> Guy – Cela est délicat, ce qui est juste ce n'est pas la mer. Ce qui est juste c'est l'ondulation. Un corps qui ondule juste, ça se ressent, et ça se voit. J'ai compris bien plus tard que Lecoq a lié deux choses. D'une part, l'œil du kinésithérapeute qu'il était, capable de dire à un acteur "baisse ton épaule gauche, ça ira mieux" ou "tu es décentré, ta hanche est plus à gauche qu'à droite". Il avait cet œil capable de repérer la justesse du corps en mouvement ; c'était une chose dont il pouvait parler précisément. D'autre part, il parlait poétiquement à l'élève-acteur. Si un acteur pour retrouver la justesse du rythme de la mer faisait un mouvement d'ondulation tout cassé, il lui faisait travailler techniquement l'ondulation, pour que celle-ci passe par son bassin. Donc, là il y a du travail technique. Mais en plus de cela il y a l'imagination. Et pour l'imagination il ne faut jamais parler de la même manière que dans le domaine de la technique. L'imagination est en rapport avec des sensations. Au fond, par l'imagination, et cela était toujours relié chez Lecoq, il faut faire en sorte que la personne qui regarde puisse, elle aussi, voir des

[777] BARBA, Eugenio. *Le canoë de papier: traité d'anthropologie théâtrale*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Saussan, France : l'Entretemps, 2004. vol. 1/. p. 11.

> choses. […], l'imagination telle que Lecoq la concevait […] c'est un imaginaire qui est fait pour être regardé. Vous ne travaillez pas votre imagination dans votre coin, sans qu'il n'y ait personne qui regarde. Il faut partager. Si vous donnez à voir la mer, c'est bien. Lecoq demandait toujours "Est-ce que vous avez vu la mer ?". Il restait toujours attentif à l'échange, à ce que le public voit. Si le public ne voit rien, l'imaginaire de l'acteur ne communique pas sa sensation. Il ne s'agit pas d'être bien dans votre propre rapport à la mer […] C'est pourquoi il ne cherchait jamais le privé, mais ce qui s'échangeait dans la relation. Un mouvement de la mer qui bouge juste est un mouvement que nous reconnaissons comme celui de la mer. Et si quelqu'un travaillait le feu, il fallait que ce feu flambe pour ceux qui le regardent aussi. Autrement dit, il fallait qu'il se communique. Et là, parfois il y avait des acteurs qui ne bougeaient pas bien, dont le corps n'était pas techniquement en place, mais qui arrivaient à communiquer l'imaginaire du feu. Pour quelles raisons ? Lecoq ne disait rien[778].

De même que Freixe pointe la reconnaissance commune comme facteur important dans l'attribution de (la) justesse aux mouvements d'un acteur – « Un mouvement de la mer qui bouge juste est un mouvement que nous reconnaissons comme celui de la mer »[779] – Houben signale que la justesse « C'est reconnaître. C'est la première chose. C'est de dire : oui, je reconnais »[780]. De là, nous pouvons déduire que, la raison pour laquelle les spectateurs partagent la perception de justesse a probablement à voir avec quelque chose d'objectif, ou mieux, de concret, car, si elle dépendait de la seule subjectivité de chacun dans le public, la justesse ne pourrait pas, par définition, être reconnue plus ou moins uniformément par les différentes subjectivités de l'audience.

Néanmoins, nous pouvons continuer à nous demander : d'accord, mais qu'est-ce que l'on reconnaît ? Qu'est-ce qui est capable de déclencher une reconnaissance partagée de la justesse par un groupe de personnes, issues de différentes cultures, qui regardent le même acteur ? Essayer de répondre à cette question peut s'avérer aussi risqué qu'ouvrir la boîte de Pandore ou croquer un morceau du fruit défendu, car nous touchons peut-être là à cette idée que Lecoq soutient : « la poésie seule peut définir. […] Ce qui est invisible. »[781]. D'ailleurs, à propos des

---

[778] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 587.
[779] Ibid.
[780] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 625.
[781] LECOQ, Jacques. Dans: ROY, Jean-Noël Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique, Jean-Gabriel Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, et al. *Les deux voyages de Jacques Lecocq*. *Op. cit.* p. « Fonds Poétique Commun » dans la section « Les mots de Lecoq » du DVD.

raisons qui amenaient un acteur à communiquer avec justesse un élément, comme nous l'a révélé Freixe : « Lecoq ne disait rien »[782].

Toutefois, permettons-nous, à l'aide de Marcel Jousse, de nous approcher, bien que de façon hypothétique, d'une réponse. En adhésion avec tout ce que nous avons exposé jusqu'ici sur l'anthropologie du geste, nous pouvons dire que, dans cette dimension que nous appelons la « justesse de l'invisible poétique », la reconnaissance de la justesse par le public a lieu quand ce dernier témoigne du geste caractéristique du phénomène ou de l'objet de référence que, dans son mime, l'acteur reprend.

C'est sur ce point-là que, tel l'enfant capable de saisir le geste caractéristique avec « une si frappante justesse »[783], l'acteur doit se montrer suffisamment sensible et ouvert pour ne pas imprimer à l'élément qu'il mime ses gestes, ses préjugés et ses idées préconçues, mais, à l'opposé, se faire un miroir vivant des gestes de l'univers. En d'autres mots, l'acteur se connecte avec le concrétisme dont nous avons parlé auparavant.

Pour être moins assertifs et « essentialistes » que Jousse, nous pourrions dire que la justesse est obtenue quand ce que l'acteur fait dans un exercice où il mime le feu, par exemple, évoque non pas l'essence unique du feu, mais des essences, ou des affects, qui s'insèrent dans ce que nous préférons appeler le *cadre perceptif* qui se dégage du feu. Cadre à l'intérieur duquel les affects du feu – que ce soit son rythme, son intensité, sa température, son mouvement – sont, pour ainsi dire, universels. Cadre qui, virtuellement, délimite une frontière perceptive qui nous permet d'établir, avec une certaine précision, ce qui est de l'ordre du feu et ce qui ne l'est pas, ce qui procure chez nous, sur le plan des sensations, une reconnaissance corporelle du feu et ce qui ne nous procure pas ou qui ne provoque en nous que la constatation intellectuelle que l'acteur représente en ce moment le feu[784].

---

[782] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 587.
[783] JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. *Op. cit.* p. 53
[784] Dans le cas où l'acteur effectue une pantomime du feu par exemple.

6.8 À l'idée du juste, une erreur est nécessaire

Il est juste de constater, aussi bien chez Jousse que chez Lecoq, un certain platonisme. Le « fonds poétique commun » et la notion des « essences gesticulantes de l'univers » risquent, parfois, de nous renvoyer à quelque chose d'idéal, à une réalité propre d'un monde extra-physique auquel l'être humain[785], idéalement, doit conformer son corps. Cependant, à cette possible critique, il faut objecter, en rappelant que les références chez Lecoq et chez Jousse seront souvent le monde, la vie, la nature, le socle d'expériences physiques et concrètes que l'on acquière au courant de l'existence, ainsi que des impressions abstraites que des éléments réels (telles les couleurs mentionnées par Lecoq) nous laissent dans la mesure où ces éléments nous procurent des émotions. Ainsi, pour Lecoq, à l'idée du juste, du pur, de toute pureté qui se suppose inaccessible, une erreur est nécessaire. Cette erreur, nous indique le pédagogue, « c'est l'homme »[786]. « Alors, ajoute-t-il, les permanences auxquelles on se réfère, pour moi, c'est ce qui va se rapprocher au plus près de tout ça, mais ça bouge aussi. Ce n'est pas simplement une fixité. » [787]. Ainsi, l'idée de fonds poétique commun doit être équilibrée par ce que Lecoq appelle « l'humour des fonds » [788]. De ce fait, rien ne reste immobile quand on parle de permanences chez Lecoq, car, il y a dans sa pédagogie un sens du mouvement comparable à celui d'Héraclite pour qui tout coule, auquel Lecoq fait écho dans sa maxime « tout bouge ».

Ayant à l'esprit le fait que n'importe quelle permanence est insérée dans un univers mouvant, le fonds poétique commun et la justesse à laquelle Lecoq se réfère deviennent intéressants dans le cadre d'une école internationale où il est question de trouver des bases communes capables de dépasser les contraintes imposées par les différentes cultures et histoires de vie des élèves venus du monde entier. Cela, dans la mesure où, peu importe leur culture, les élèves subissent une sorte de reconnaissance de la justesse de quelqu'un qui au bouger la mer, évoque en moi ma mer intérieure, quand l'acteur, en quelque sorte, touche à quelque chose d'universel sur la mer. C'est à ce point-là, quand l'acteur touche à l'essence gesticulante de l'univers et révèle un signe de l'invisible fonds poétique commun, qu'il s'approche, comme nous l'a dit Lecoq, du

---

[785] Qu'il soit l'élève acteur de Lecoq ou, plus amplement, l'anthropos de Jousse.
[786] LECOQ, Jacques. « Une conversation avec Jacques Lecoq. » *Op. cit.*
[787] *Ibid.*
[788] *Ibid.*

mimétisme du sens et du mimisme de l'enfant, « celui que l'acteur côtoie au plus profond de son jeu »[789].

[789] *Le théâtre du geste*. *Op. cit.* p. 17

Troisième Partie - Le jeu de l'enfant, leçon de théâtre. Philippe Gaulier et Le Jeu

Gaulier, la pédagogie du Jeu

Maintenant nous allons nous pencher sur l'approche d'un des continuateurs du travail de Jacques Lecoq, Philippe Gaulier, avec qui ce chercheur a pu suivre la démarche formative de plus près à travers une implication active en tant qu'observateur participant. Ce travail de recherche sur terrain s'est déroulé pendant deux périodes. La première entre octobre 2010 et juin 2011, quand, bénéficiant d'une bourse de résidence en arts du spectacle offerte par le ministère de la culture du Brésil, nous avons eu la possibilité de suivre, en tant qu'étudiants, les cours : Le Jeu, Masque Neutre, Tragédie Grecque, Jeu du masque (Larvaire, *commedia dell'arte* et Masques créés par les étudiants), Personnages, Mélodrame, Shakespeare, Tchekhov. La deuxième période est subdivisée en deux et s'est déroulée entre avril et juin 2013, lorsque nous avons participé au stage *Bouffons*, et entre octobre et décembre 2013, quand nous avons participé au stage *Clowns*. Les deux stages font partie de la deuxième année de formation proposée dans le programme pédagogique de l'école Philippe Gaulier.

Alors que Jacques Lecoq avait connu le théâtre dans l'entre-deux-guerres, période où le corps était valorisé et discipliné en vue de l'efficacité et de la précision de l'action humaine, Philippe Gaulier approche le théâtre dans le contexte des événements de mai 1968, auxquels, comme nombre de jeunes Parisiens à l'époque, il participe activement, y compris en prenant part à des conflits directs avec la police. En 1968, Gaulier s'inscrit à l'école Lecoq pour se former au métier de comédien. Le fait est certes étrange, car de nature rebelle et de formation anarchiste, il s'est inscrit dans une école où la discipline et l'apprentissage des lois du mouvement sont les bases de la pédagogie de l'acteur.

Dans sa fiction autobiographique, intitulée *Le gauche et le droit*, Gaulier avoue son mépris envers les professeurs de mouvement/gymnastique. Aujourd'hui, à son école, il garde encore ce mépris. Quelle n'était alors sa surprise quand, à la fin de la première année chez Lecoq, occasion où le groupe de professeurs choisit la moitié des élèves qui vont poursuivre la formation dans la deuxième année de l'école, Gaulier est invité par Lecoq à continuer la formation, ce à quoi Gaulier répond : « moi ? vous êtes sûr Lecoq ? ». Convoqué à la deuxième année pédagogique de l'école, c'est au sein du territoire du clown que Gaulier révèle un talent apparemment jusqu'alors caché. À la fin de sa formation, une surprise encore majeure l'attendait, Lecoq l'iinvita à rester comme professeur à l'école. Désormais, Philippe Gaulier développera concomitamment un travail comme professeur à l'école de Lecoq et un travail comme comédien et metteur en scène en dehors de cette école. Il joue

dans des films, dans des séries pour la télévision française, dans quelques spectacles, et il trouve, à côté de, Pierre Byland, un succès critique et public dans le spectacle de clowns créé par tous les deux à la salle Renaud-Barrault de l'Odéon : *Les Assiettes*. Après dix ans d'enseignement dans l'établissement de son maître, Gaulier quitte l'école de Lecoq pour ouvrir une école de théâtre avec Monika Pagneux. Le partenariat avec Pagneux a duré une décennie, après quoi, invité par *l'Arts Council of England*, Gaulier s'est installé à Londres, avant de revenir en France, en 2002, pour y établir définitivement son école.

Le travail de Gaulier s'avère extrêmement intéressant pour notre recherche, car, tout en appartenant à la lignée qui, passant par Lecoq, remonte à Copeau, il est possiblement le disciple de Lecoq le plus rebelle, provocant plusieurs ruptures avec la vision formative de Lecoq pour l'acteur et révélant sous un autre angle la même importance du modèle que ses prédécesseurs donnaient à l'enfant. Ainsi, si Lecoq se relie plutôt à l'aspect corporel et tangible des investigations du mime effectué par Copeau avec des enfants, Gaulier, comme nous le verrons, reconnecte avec un autre aspect plus subjectif valorisé par Copeau, le plaisir du jeu et l'invention d'un imaginaire propre à l'enfant. Gaulier pourtant se distancie de Copeau en ce qui concerne la crédulité, car, différemment de Copeau, pour Gaulier l'acteur ne doit jamais s'identifier complètement avec son personnage, *le jeu* étant pour ce dernier l'élément capable de garder la distance entre la personne de l'acteur et le personnage qu'il va jouer.

Pour finaliser, nous allons voir comment la figure de l'enfant apparaît sous différentes perspectives dans les différents territoires dramatiques étudiés aussi bien à l'école de Lecoq que dans celle de Gaulier. Nous pourrons constater que l'image est bien plus dynamique qu'elle ne le semble. Tel un kaléidoscope portant différentes combinaisons d'images selon la position à partir de laquelle on le regarde, l'enfance sera prise par son côté naïf dans des territoires comme le clown ou par son aspect méchant et égoïste dans le bouffon, pour en donner deux exemples. Certes, si l'enfant peut être inspirateur dans différents territoires dramatiques, il sera relativement absent de certains territoires plus conscients tels que la tragédie ou le mélodrame, se révélant plus puissant comme opérateur dans les territoires ludiques du masque, du bouffon et du clown.

Chapitre 7 – Philippe Gaulier, l'enfant anarchiste : un creuset d'influences à la base d'une pédagogie de l'impondérable

Philippe Gaulier appartient à une lignée. Cette lignée, dont la filiation a été partiellement établie par Guy Freixe[790], remonte à Jacques Copeau en passant par Jacques Lecoq, dont, Gaulier a été d'abord l'élève (1968-1970) et ensuite, à l'invitation de son maître, le collègue, restant pendant dix ans à L'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq, en qualité de professeur (1970-1979). Cette longue expérience pédagogique, acquise chez Lecoq, n'est pas sans conséquence sur l'enseignement que Gaulier dispensera après avoir quitté l'école du maître pour ouvrir une école, d'abord en partenariat avec Monika Pagneux[791], et ensuite, seul, à l'intérieur de l'école qui portera son nom, École Philippe Gaulier, où il enseigne jusqu'à nos jours[792].

À l'intérieur de son école, Philippe Gaulier reprend, avec quelques petites, mais non négligeables, différences, le programme et l'organisation de l'école de Lecoq dans sa forme, spécialement en ce qui concerne les trois grands axes de celle-ci : l'analyse du mouvement[793], l'improvisation et l'autocours. Mais aussi en son contenu, commençant par un travail de nature préparatoire équivalent au travail mené chez Lecoq au cours de la première année de formation sur le Masque Neutre – avec cette différence importante que Gaulier place le cours Le Jeu avant celui du Masque Neutre – proposant aux élèves ensuite, encore dans la première année, les grands territoires dramatiques – Tragédie grecque,

---

[790] Voir FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.*

[791]Monika Pagneux est artiste et pédagogue théâtrale, l'une des plus importantes spécialistes contemporaines dans l'enseignement du mouvement pour acteurs en Europe. Elle a été membre de la compagnie de Mary Wigman et a étudié avec le praticien du mouvement Moshe Feldenkrais, deux influences que, avec celle de Jacques Lecoq, constitue le cœur de son approche pédagogique. Elle a collaboré avec des noms importants du théâtre, notamment Étienne Decroux et Peter Brook. C'est à partir de 1965 (Patrick Lecoq, 2016, p.297) que Pagneux devient professeure à l'école de Lecoq. Elle y restera jusqu'à 1979, quand elle et Philippe Gaulier quittent Lecoq pour établir leur propre école, le Studio Philippe Gaulier and Monika Pagneux, dans le 17e arrondissement, 8 rue Alfred de Vigny. Leur partenariat dure jusqu'à 1987. Depuis 1988, Pagneux donne des ateliers à travers le monde et collabore avec des troupes telles que le Théâtre de Complicité de Simon McBurney.

[792] Gaulier considère 1980 comme l'année de naissance de son école. Nous rappelons qu'entre 1980 et 1987 il travaille avec Monika Pagneux dans le Studio qui porte les noms des deux enseignants.

[793] Devenu *Mouvement Class* chez Gaulier.

Commedia dell'arte, Mélodrame, Bouffons et Clowns – de façon similaire à l'exploitation sur la géodramatique de la deuxième année de l'école de Lecoq[794]. Si l'on devine que, à la différence de Lecoq, Philippe Gaulier n'est pas le créateur de sa propre pédagogie, il est probablement, parmi les ex-élèves de Lecoq qui, inspirés par leur maître, ont fondé des écoles de théâtre autour du monde[795], celui qui s'est éloigné le plus de la source. À tel point qu'en regardant de plus près[796], nous pouvons entrevoir l'émergence d'une pédagogie particulière à Gaulier, sur laquelle son histoire personnelle et sa personnalité singulière jouent un rôle non négligeable. Prenant appui, non seulement sur les rares sources théoriques, mais aussi sur les expériences pratiques directes et indirectes que nous avons pu avoir avec les deux approches précitées[797], nous allons signaler quelques dissemblances dans la mesure où cela rend l'objet de notre étude plus clair même si ce n'est pas notre but de faire ici une analyse comparative entre ces deux pédagogies. En ce sens, l'une de ces différences se fait remarquer par la façon dont l'enfant, figure qui inspire aussi bien Lecoq que Gaulier, apparaît comme un modèle qui engendre des pratiques et des discours à l'intérieur de leur pédagogie respective.

Tandis que chez Lecoq, le modèle de l'enfant inspire son approche personnelle du mime, à l'intérieur de laquelle l'accent est mis sur le mouvement et sur le corps – « l'enfance ramène

---

[794] Sachant que, à la différence de l'école de Lecoq, où les élèves se pencheront pendant presque toute la première année sur le masque neutre et sur l'étude d'autres masques – larvaires, expressives, etc. – chez Gaulier, déjà dans le deuxième stage du programme de la première année, parallèlement au travail sur le Masque Neutre on s'approche déjà de la Tragédie Grecque. Le stage s'appelle d'ailleurs – Masque Neutre/Tragédie Grecque – après deux semaines travaillant exclusivement sur le Masque Neutre, ce masque est appliqué par Gaulier afin de mettre l'acteur dans un état psychophysique pour que, quand on l'enlève le masque, il expérimente le texte tragique en employant le même état à sa voix et à son texte. De de façon à exprimer les grandes émotions du texte comme résultat de l'image – le feu, par exemple – qu'il jouait sous le masque, sans avoir recours à l'identification psychologique entre lui et le personnage qu'il joue. Après cette phase de transition, on s'approfondit dans la Tragédie Grecque à travers l'exécution d'autres exercices, tels que l'emblématique « équilibre du plateau » (et les rapports que s'y établissent entre Chœur, Coryphée et Protagoniste tragiques), et le travail sur des personnages tragiques pour lesquels Gaulier suggère à chaque acteur une figure dissociée du personnage tragique du texte. Ainsi, dans une scène d'Électre de Sophocle, où se déroule un combat verbal entre mère et fille, à l'actrice qui joue Clytemnestre, Philippe donne la figure d'une serveuse dans un saloon tandis qu'à celle qui joue Électre il suggère la figure d'un cow-boy. C'est comme un détour qui normalement soulève de l'acteur la pression liée au fait d'aborder de face des personnages si grandiloquents.

[795] London International School of Performing Arts (LISPA), Berty Tovías Theatre Studies (Barcelona), École LASSAAD International School of Theatre (Bruxelles) etc.

[796] Prenant en compte le fait qu'une pédagogie ne se caractérise pas seulement par la structuration de ses contenus, mais aussi par la façon dont elle est appliquée, ce qui laisse des marques profondes sur les élèves qu'y font une formation.

[797] Nous avons suivi des cours avec plusieurs ex-élèves de Lecoq, parmi lesquels figurent Maria Helena Lopes, Inês Marocco, Claudia Sachs, Moira Stein – ces trois dernières professeures dans le cours de théâtre de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul – ainsi qu'Andreas Simmas et Jeremy James – tous deux aussi ex-comédiens du Théâtre du Soleil, et Jos Houben, professeur à l'école de Lecoq.

au corps » [798], nous dit Pascale Lecoq – chez Gaulier[799], l'enfant s'avère le fondement le plus important de son travail sur Le Jeu[800], à savoir, le cœur d'une pédagogie dont l'enseignement porte « moins sur le corps et plus sur l'esprit »[801]. Pour mieux comprendre le modèle de l'enfant au sein de la pédagogie de Philippe Gaulier, notamment pour comprendre en quoi il diffère de celui de Lecoq, il s'avère intéressant de repérer le rapport de Gaulier avec les sources « copéliennes », les ruptures effectuées par lui avec Lecoq et le rôle singulier que sa propre enfance a joué à l'intérieur de ces ruptures ainsi que dans la construction de sa propre personnalité et de sa pédagogie, si imbriquées l'une dans l'autre[802].

---

[798] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 619.
[799] Chez qui « mime » est un mot presque absent à l'intérieur de sa pédagogie.
[800] Ultérieurement, spécialement dans le chapitre 8, nous allons approfondir Le Jeu, véritable concept développé par Gaulier dans son enseignement et principale marque personnelle à différencier l'approche de Gaulier de celui de Lecoq.
[801] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « is less about the body and more about the spirit ».Traduit par nous. Comme le lecteur peut vérifier en consultant l'intégralité de l'entretien avec Guy Langford, « esprit » porte ici le sens de « Manière », d'une disposition de l'humain face au monde. Cela n'exclut pas, mais surement relègue moins d'importance, à l'idée d'esprit comme faculté de penser. Voir annexes, page : 690 .
[802] Nous allons ici repérer quelques passages de l'enfance de Gaulier, ce que nous n'avons pas fait dans le cas de Lecoq. Cela se justifie dans la mesure où, dans l'ouvrage qui traite de sa pédagogie, Gaulier lui-même identifie dans son enfance des repères fondamentaux qui l'aidèrent à bâtir ses pensées sur le théâtre et l'enseignement théâtral. Ce n'est pas le cas de Lecoq qui ne parle que très peu de sa propre enfance en l'associant à son enseignement théâtral. Bien entendu, cela ne veut pas dire que l'enfance de Lecoq ne joue pas un rôle important dans sa pédagogie. En effet ce n'est qu'en raison de l'absence de sources biographiques sur son enfance, qu'il est difficile d'établir des relations entre l'enfance de Lecoq et sa pédagogie. L'absence de renseignements sur l'enfant Lecoq se fait remarquer même dans l'importante thèse de Ismael Scheffler, *O Laboratório de Estudo do Movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq* qui a fait une remarquable étude dont un des volets porte justement sur la biographie de Jacques Lecoq. Un bref récit sur l'enfance de ce dernier apparaît néanmoins dans l'ouvrage « Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement », de Patrick Lecoq, fils aîné de Jacques, à la page 19 de l'édition que nous utilisons ici. Par ce très bref récit, l'on peut déjà reconnaître une passion de Lecoq pour r le sport, la nature et l'architecture.

7.1 Dans les pas d'un Copeau désacralisé

Dans la pédagogie de la pratique théâtrale, on ne peut pas toujours diviser des éléments pour les classer systématiquement dans des catégories différentes, car, souvent, ces éléments sont, de par leur nature, imbriqués les uns dans les autres, tel est le cas du mime et du jeu d'enfant à l'origine des recherches pédagogiques de Copeau. Chez le fondateur du Vieux-Colombier, à l'origine de sa recherche sur les possibilités expressives du corps de l'acteur, le mime n'est pas fondamentalement différent du jeu de l'enfant, dont il est, dans une certaine mesure, un produit.

Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné[803], Lecoq se relie plutôt à l'aspect corporel et tangible des investigations du mime déclenchées par Copeau avec des enfants alors que Gaulier se connecte à un autre aspect, « moins matériel », aussi présent dans les obsessions de Copeau. Appelons-le l'aspect ludique, car il concerne l'impalpable disposition de l'enfant pour le jeu de même que l'état de l'enfant quand il est en train de jouer. À l'intérieur de cet état, se trouve ce qui est, pour Gaulier, la pierre angulaire du jeu de l'acteur, le *plaisir du jeu*, que, de son côté, Copeau a identifié comme « ce besoin de divertissement qui est l'essence de l'art dramatique »[804] et que l'on peut parfaitement trouver et encourager chez des enfants « libres et heureux dans le monde toujours neuf de leur vie fertile en inventions »[805].

L'importance qu'a eue Copeau pour Gaulier se fait remarquer dans le livre de ce dernier sur sa propre pédagogie, « Le Gégèneur, Jeu, Lumière, Théâtre/*The Tormentor, "Le Jeu", Light, Theatre »*[806], où le titre d'un chapitre porte sur Jacques Copeau et où Gaulier présente son prédécesseur comme le créateur du masque neutre. Organisé sous la forme d'un dialogue socratique entre un « interrogateur » et Gaulier lui-même, le texte rapporte le fait que lorsque

---

[803] Voir le chapitre 4 de cette thèse.
[804] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. Paris : Gallimard, 1999. p. 204.
[805] *Ibid.*
[806] GAULIER, Philippe. *Le gégéneur: Jeu Lumière Théâtre/The Tormentor - « Le Jeu » Light Theatre*. Janville-sur-Juine, France : Éditions Filmiko, 2007. 312 p. En 2012, le livre a été réédité et publié sous un nouveau titre : Mes pensées sur le Théâtre - ex Gégèneur: Jeu Lumière Théâtre/My thoughts on theatre - ex Tormentor - « Le Jeu » Light Theatre. En termes de contenu textuel, la réédition comprend l'ajout de quelques paragraphes sur la découverte du Bouffon et son incorporation au programme de l'Ecole Jacques Lecoq pendant années soixante-dix. Nous utilisons ici les deux versions et elles seront toujours référencées comme il faut.

Gaulier est interrogé sur le moyen pour qu'un acteur puisse représenter les grands sentiments de la tragédie – la haine d'Hécube, la violence d'Oreste et d'Électre ou le désespoir de Créon[807] – il interpelle son interlocuteur : « Avez-vous entendu parler du Masque Neutre ? De Jacques Copeau ? » [808] et obtient comme réponse de l'Interrogateur un « Non, Monsieur » [809]. C'est en se moquant de l'ignorance de son interlocuteur que, lors de leur rencontre suivante, Gaulier poursuit : « Lors de notre dernier entretien, je vous entretins de Jacques Copeau. Vous m'avez dit […] que vous n'aviez pas entendu parler de cet individu, ni d'Eve, ni d'Adam »[810]. Par la suite, Gaulier dresse un portrait largement fictionnel et très peu déférent de Jacques Copeau, à l'intérieur duquel il mélange des personnages réels avec d'autres, apparemment inventés, dans le but de raconter une légende allégorique, pleine d'humour, sur l'invention du masque neutre et sur son créateur. Par conséquent, Jacques Copeau est rendu moins iconique et plus humain dans le récit de Gaulier, un Copeau qui « comme bien des Français, trempe ses croissants dans son café »[811], et qui, tous les jours, avant d'arriver au Vieux-Colombier, va au bistrot « Le Saint-Sulpice » pour prendre son café et réfléchir sur le théâtre de même que sur la vie. Un jour, en plus du café croissant, Copeau demande une plume, du papier et un encrier afin d'écrire une lettre à son cher ami, André Gide, auquel, parmi d'autres choses, il avouera son mécontentement au sujet de la grimace : « la grimace immonde est un refuge dans lequel l'acteur meurt. Je la tuerai ! Comment ? J'y réfléchis. »[812].

Selon Gaulier, ce jour-là, dès que Copeau, « de fort mauvaise humeur »[813], arrive à la maison, Henriette, sa femme, exaspérée par l'angoisse de son mari au sujet des grimaces de ses comédiens ces derniers temps, déclare : « Si tes grimaciers ne sont pas baisables, fous-leur un oreiller sur la cafetière ! Si la grimace perdure à travers l'oreiller, envoie-les au lavoir de la Mère Denis. Elle leur rafraîchira la tronche à coups de lessive carbonatée au sodium. » [814] Selon Philippe, après avoir entendu sa femme, Copeau s'est déshabillé, est entré dans un tonneau de vin et a couru dans le jardin jusqu'à ce qu'on l'entende dire, « Euréka ! »[815].

---

[807] *Ibid.* p. 4
[808] *Ibid.* p. 5
[809] *Ibid.*
[810] *Ibid.* p. 7
[811] *Ibid.*
[812] *Ibid.* p. 8
[813] *Ibid.*
[814] *Ibid.* p. 8-9
[815] *Ibid.* p. 9

> Quand Henriette Copeau a prononcé les mots « oreiller sur la cafetière », Jacques a compris : masque. Quand elle a dit « Rafraîchir la tronche », il a compris : recouvrer naïveté, simplicité, candeur. Il écrit dans son livre de bord : « J'imagine un masque sans grimace, sans passé, sans expression, sans rides : Neutre. […] L'acteur portera le masque, notera comment et combien ses mouvements s'écartent de cette référence. Il essaiera de découvrir : l'eau, l'air, le feu, la terre, les animaux, les couleurs, les matières. Il enregistrera, comprendra. Il oubliera la grimace. Il recouvrera des innocences. Le but n'est pas de faire de l'acteur un « être neutre », il est de lui apprendre à s'amuser avec ses imperfections. Les chemins de la liberté tracés par une référence imaginaire : le Neutre. [816]

Si Gaulier laisse transparaître sa filiation avec la tradition de jeu initiée par Copeau à l'École du Vieux Colombier, il se distancie pourtant de ce dernier en ce qui concerne la crédulité et l'incarnation que le vieux patron envisageait avec ses acteurs, non sans penser d'ailleurs au jeu de l'enfant. À la différence de Copeau, pour Gaulier, l'acteur ne doit jamais s'identifier complètement avec son personnage, le jeu étant pour ce dernier l'élément permettant de garder la distance entre la personne de l'acteur et le personnage qu'elle va jouer. C'est alors dans cette perspective qu'il insère à l'intérieur de sa pédagogie le travail du masque neutre.

> L'air, le feu, l'eau, la terre ! Amusons-nous à imiter ces éléments ! Je dis « s'amuser à imiter » pas à « être ». Il est ridicule à moins d'appartenir à une secte illuminée de proposer à des hommes normaux d'être autre chose qu'eux-mêmes. L'homme n'est jamais l'air, le feu, l'eau, la terre. Il y a hiatus. Parce qu'un hiatus favorable entretient une distance entre l'homme et la nature, l'intelligence s'élance. On s'amuse à imiter. Jamais un autre que Napoléon Premier n'a été Napoléon Premier sauf dans les hôpitaux psychiatriques. L'air vole, le feu brûle et dévore, l'eau s'écoule, la terre porte. C'est parti ! Le rythme du feu, sa brûlure ne sont pas éloignées des colères d'Achille ou de celles d'Hécube. Quand le corps imite des explosions volcaniques, la colère atteint alors des niveaux jamais égalés. Si l'acteur s'amuse à placer les mots du texte sur les élans du mouvement sans jamais détruire celui-ci, le public se dit que jamais une colère aussi grandiose n'a explosé au théâtre. L'acteur

[816] *Ibid.*

> s'amuse avec des images fortes sans jamais ressentir un sentiment.[817]

Et voilà la réponse à l'interrogateur à propos de la représentation des grands sentiments. Pour Gaulier, tout doit partir de l'amusement de l'acteur lorsqu'il joue à être autre chose, ou, par exemple, lorsqu'il joue à imiter le feu pour découvrir la colère d'Hécube.

En ce sens, Gaulier s'aligne avec celui qui a été le lien entre lui-même et Copeau, il s'accorde à Jacques Lecoq, son propre maître, que le pathos de l'acteur n'intéressait pas non plus. La différence se trouve peut-être dans l'accent mis par Gaulier sur l'aspect ludique du jeu auquel l'acteur se livre sous un masque neutre, tandis que pour Lecoq, comme nous avons pu le voir dans la deuxième partie, c'est le mime qui est au centre.

[817] *Ibid.* p. 10

7.2 Gaulier et l'héritage de Lecoq, histoire de filiation et rupture

> Patricia – Quelle est la dernière pièce que vous avez vue ?
>
> Gaulier – *Elephant Vanishes* de Simon McBurney, un de mes anciens élèves, c'était au théâtre de Bobigny, à Paris.
>
> Patricia – Et qu'avez-vous pensé ? As-tu aimé ?
>
> Gaulier – C'était un très beau spectacle, oui, mais sans acteurs, plein d'images, mais manquant d'humanité. Je pense que c'est une chose très triste et malheureusement très courante. Les professionnels talentueux, quand ils sont reconnus et deviennent des « génies », se foutent de montrer cette humanité et utilisent des dizaines de projecteurs. Je préfère voir les acteurs aux images. Écoutez, si vous voulez voir des images, allez à Tokyo, vous en aurez des milliers, et ce sera toujours moins cher que de mettre en place une production comme celle-ci. Le théâtre sera toujours un être humain merveilleux sur scène[818].

La citation précédente, bien qu'obliquement, dit beaucoup sur le rapport de Philippe Gaulier à son ex-professeur, Jacques Lecoq. Elle peut être, en même temps, comprise par le biais d'une convergence d'idées entre les deux et sous le signe d'une opposition. En effet, Gaulier critique un spectacle de Simon McBurney et de sa compagnie, le Théâtre de Complicité, où, malgré la présence de comédiens sur la scène, la mise en scène fait appel à une quantité importante d'équipements technologiques qui interviennent sur le plateau, notamment à

---

[818] GAULIER, Philippe. « "Prefiero ver actores a imágenes", Entrevista a Philippe Gaulier, por Patricia Rodríguez ». Extrait original en espagnol: « PATRICIA.- ¿Cuál ha sido la última obra de teatro que has ido a ver? GAULIER- Elephant Vanishes de Simon Mc Burney, un antiguo alumno mío, en el Teatro Bobigny de París. PATRICIA- ¿Y qué te pareció? ¿Te gustó? GAULIER- Se trataba de un espectáculo muy bonito, sí, pero sin actores, repleto de imágenes, pero carente de humanidad. Creo que esto es algo muy triste y, por desgracia, muy común. A los profesionales con talento, cuando son reconocidos y se convierten en "genios", les importa un bledo mostrar esta humanidad y usan docenas de focos. Yo prefiero ver actores a imágenes. Mira, si quieres ver imágenes, vete a Tokio, tendrás miles, y siempre será menos costoso que montar una producción como ésta. El Teatro siempre será un maravilloso ser humano sobre el escenario. »Traduit par nous.

travers l'usage de projections sur les objets situés sur la scène, d'où la critique de Gaulier qui peut être résumée dans le titre de l'entretien « Je préfère des acteurs à des images »[819].

Point de convergence entre Gaulier et Lecoq que l'on peut tirer de cette critique, c'est la centralité donnée à l'acteur au théâtre, dans une vision où l'espace scénique ne doit pas être encadré ou ne doit pas limiter l'acteur, mais, au contraire, doit être un dispositif facilitant l'émergence de l'espace dramatique lancé, le plus souvent possible, par l'acteur lui-même. Il s'agit bien de la formule, reprise aussi bien par Lecoq que par Gaulier, de Copeau, l'émulation du « tréteau nu », explicitant le choix des deux successeurs de privilégier le pouvoir suggestif de l'acteur dans l'espace au détriment de tout artifice technologique, déjà critiqué par le patron à son époque : « nous entendons nier l'importance de toute *machinerie* »[820].

Toutefois, toujours dans sa critique de la primauté de l'image aux dépens de l'acteur, afin d'éclairer la différence de son école par rapport à celle de son maître, quelques fois, en classe, Gaulier reprochait à Lecoq sa propension à donner trop d'importance aux compositions visuelles de ses étudiants, souvent présentées sous forme de chœur d'acteurs.

> En cela, son approche diffère de celle de feu Jacques Lecoq, le gourou du théâtre moderne basé sur le mouvement, avec qui il a étudié en 1968 et a ensuite enseigné, avant de s'installer seul, d'abord à Paris, puis en 1991, à Londres. « On peut toujours le dire à un étudiant de Lecoq », renifle-t-il. « Trop d'emphase sur l'image. »[821]

Alors, quand on écoute des ex-élèves de l'école de Lecoq qui viennent suivre une formation chez Gaulier, souvent ils résument leur perception sur la différence entre les deux écoles dans des formulations du type : « chez Lecoq on travaille plus le groupe et le chœur alors

---

[819] *Ibid.*
[820] COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. Paris : Gallimard, 1979. p. 30-31.
[821] GAULIER, Philippe et Dominic CAVENDISH. « From the sublime to the ridicule », *The Telegraph*. 12 mars 2001 . En ligne : https://www.telegraph.co.uk/culture/4722146/From-the-sublime-to-the-ridicule.html [consulté le 24 octobre 2020]. Extrait original en anglais : "In this, his approach differs from that of the late Jacques Lecoq, the guru of modern movement-based theatre, with whom he studied in 1968 and subsequently taught, before setting up on his own, first in Paris, then, in 1991, in London. 'You can always tell a Lecoq student', he sniffs. 'Too much emphasis on image.'" Traduit par nous.

que chez Gaulier on travaille plus individuellement l'acteur ». Nous reprendrons ci-après quelques pistes qui sont, peut-être, à l'origine de cette différence. Mais avant, restituons d'abord quelques témoignages de Gaulier sur Lecoq.

Dans une interview donnée par Gaulier à Los Angeles :

> (*Question*) Selon vous, quelle est la chose la plus précieuse que M. Lecoq vous a apprise ?
>
> (*P. Gaulier*) Lecoq était un grand, grand professeur, et la première année, chaque fois que je voulais faire un exercice, il disait, pas vous, Gaulier, restez assis ! (Rires) Il était dur comme ça, mais il m'attendait… Il savait. « Vous n'êtes pas encore au niveau de mon idée sur le théâtre », mais c'était bien… Et après la deuxième année, j'étais bon (pas avec la tragédie grecque, parce que j'ai toujours été ridicule avec la tragédie grecque), mais avec des jeux, avec les masques, avec la commedia dell'arte, avec le clown. J'étais un acteur.[822]

Et à Barcelone :

> P.G. – Jacques Lecoq était mon maître. C'était un grand professeur qui disait pendant un an, suivez « seul », aux élèves, mais il les attendait. Il savait attendre que ses élèves lui fassent tous quelque chose de merveilleux d'eux-mêmes. Juste pour ça, il était un grand maître.[823]

---

[822] LIBERMAN, Erik et Philippe GAULIER. « Gamechanger: Seriously Funny Philippe Gaulier », Blog *Well Within*. 2013. En ligne : http://erikliberman.blogspot.com/2013/08/gamechanger-seriously-funny-philippe.html [consulté le 24 octobre 2020]. Extrait original en anglais: (Question:) What do you think is the most valuable thing that Mr. Lecoq taught you? (Réponse:) "Lecoq was a great, great teacher, and the first year, anytime I wanted to do an exercise, he say, Not you, Gaulier, stay sitting! (Laughs) He was tough like this, but he was waiting for me... he knew, 'You are not yet on the level of my idea about theatre', but it was good... And after second year, I was good (not with Greek tragedy, because I was always ridiculous with Greek tragedy) but with games, with mask, with commedia dell'arte, with clown. I was an actor." Traduit par nous.

[823] GAULIER, Philippe. « Vint-i-cinc Anys de l'école Philippe Gaulier. » Original en catalan : « Jacques Lecoq va ser el meu mestre. Va ser un professor immens que sabia dir durant un any seguit «seul» als alumnes, però que els esperava. Sabia esperar els seus estudiants perquè des-cobrissin tot sols alguna cosa meravellosa d'ells mateixos. Només per això era un gran mestre. » Traduit par nous.

Les extraits ci-dessus attestent la déférence de Gaulier envers Lecoq, montrent l'ex-élève qui, trouvant son chemin ailleurs, sait reconnaître l'importance du maître dans son développement artistique. Il est même capable, après des années, de comprendre le refus de Lecoq quand l'élève Gaulier se levait pour faire un exercice et que le professeur lui disait : restez assis !

Cependant, cette reconnaissance à l'égard de son maître n'empêche pas Gaulier, dans le même entretien à Los Angeles, de proférer de dures critiques à l'égard de la pédagogie de Lecoq, non plus du point de vue de l'élève, mais du point de vue du pédagogue, lui-même ex-professeur à l'école où il a d'abord été formé :

> *(Question)* Quand vous enseignez, Monsieur, votre enseignement est-il différent de celui de Lecoq ? Vous avez une grande différence philosophique ?

> *(Réponse)* Lecoq était un… professeur sérieux. Oui, sérieux. Non pas ennuyant… mais sérieux. Alors, sérieux… est-ce ennuyeux quand quelqu'un est sérieux ? Ou est-il sérieux parce qu'il est un peu ennuyeux ? Je ne sais pas ! Mais il était sérieux… Lecoq, il m'a demandé d'enseigner, Le Style de Lecoq, et toujours j'ai dit que ce style était une merde, que je n'enseignerais pas cette horrible merde ! (Rires) Nous reconnaissons chaque élève qui a fait Lecoq, vous comprenez ? Nous voyons un spectacle et nous disons, « Ah, mais c'est l'école Lecoq… » J'étais vraiment, vraiment furieux contre ça. Donc, non, nous avons eu beaucoup de… on se battait beaucoup, oui. Mais nous sommes restés amis. [824]

Philippe Gaulier garde toujours un ton de plaisanterie, voire d'iconoclastie, envers ses sources. Cela se reflète aussi bien dans ses déclarations à propos de Jacques Lecoq que dans

---

[824] LIBERMAN, Erik et Philippe GAULIER. « Gamechanger: Seriously Funny Philippe Gaulier ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: (Question) "When you teach, Monsieur, your teaching is different than Lecoq's? You have a big philosophical difference?" (Réponse) "Lecoq was a... serious teacher. Oui, serious. Boring not... but serious. Alors, serious... is it boring when someone is serious? Or is he serious because he is a bit boring? I don't know! But he was serious... Lecoq, he asked me to teach The Style of Lecoq, and always I said that this style was a piece of shit, that I wouldn't teach this horrible shit! (Laughs) Every student who did Lecoq, we recognize, you know? We see a show and we say, Ah, but it is Lecoq School... I was really, really furious against that. So, no, we had a lot of... we used to fight quite a lot, yes. But we stayed friends". Traduit par nous.

celles portant sur Jacques Copeau. Tirées d'un entretien de Gaulier à Los Angeles lors d'un workshop, nous pourrions nous demander dans quelle mesure ces critiques ne font pas partie d'une stratégie de marketing en faveur de son école et au détriment de celle de Lecoq, plus connue mondialement que la sienne. Toutefois, si nous pouvons mettre en doute sa neutralité pour proférer de tels propos aux abords de Hollywood, cela ne signifie pas qu'il ne soit pas d'accord avec ses propres mots, d'autant plus que, même quand il était employé à l'école de Lecoq, il n'hésitait point à manifester ses contrariétés liées à la pédagogie qui y était appliquée.

> Gaulier était le seul enseignant chez Lecoq qui ne voulait pas se soumettre à des règles. Il adorait dire, quand on travaillait le masque neutre : « moi, de toute façon, le masque neutre je m'en fous… Je n'aime pas le masque neutre… ne soyez jamais neutre ». Il était transgressif, comme le clown doit l'être. Et par là, il nous apprenait quelque chose d'important, on y reviendra, l'enfance, cette ouverture à ce qui ne dépend pas de règles préétablies.[825]

Cette transgression dont nous parle Freixe n'est pas sans rapport avec le besoin de Gaulier d'éloigner le risque de reproduire le « style Lecoq ». Il avait l'intention de rendre l'acteur plus libre, moins marqué par une soi-disant méthode et, ceci, afin de trouver son propre cheminement en tant que pédagogue.

Ainsi, il est important de remarquer que, pendant que chez Lecoq le programme de l'école commence par un travail dédié à la recherche autour du mime à partir de l'observation de la nature rejouée sous le masque neutre, chez Gaulier, le début de la formation marque déjà la différence philosophique entre lui et son maître. Comme nous l'indique Simon Murray, depuis 1980, dès que Gaulier commence à travailler en partenariat avec Monika Pagneux, il établit le programme de l'école sur la base de stages qui durent entre quatre et cinq semaines, et qui sont inclus dans une séquence pensée pour la progression de l'élève. À la différence de ce qui se pratique chez Lecoq, les étudiants peuvent participer à un seul stage. Toutefois, pour ceux qui s'engagent à suivre toute la formation depuis le début, le stage intitulé Le Jeu

[825] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 590.

« est le premier d'un cycle et s'engage au cœur de la philosophie de Gaulier qui soutiendra et imprégnera tout ce qui suit. »[826]

Plus qu'un stage, *Le Jeu*, nous allons le voir, est le fondement le plus important de la pédagogie de Gaulier. En termes pratiques, il se traduit par le stage homonyme, qui consiste en un mois de jeux et d'improvisations visant à faire que l'élève puisse, selon les mots de Gaulier lui-même, « Découvrir les lois du spectacle, sa grammaire à travers des jeux d'enfants. »[827]

Si Gaulier devient l'émule de Lecoq dans le programme de son école, il n'est pas moins vrai qu'à la différence de son maître, qui mettait l'accent sur le mouvement, Gaulier revêt d'un nouveau sens la pédagogie à laquelle il a lui-même été formé en mettant en relief non pas le mouvement et ses qualités, mais le jeu et le plaisir de l'acteur sur scène, le caractère ludique du jeu de l'acteur étant pour Gaulier pareil à celui de l'enfant quand il joue.

Plusieurs raisons ont dû jouer sur ce clivage entre Gaulier et Lecoq, dont quelques-unes relèvent probablement de l'histoire personnelle de chacun des pédagogues. En ce sens, nous pourrions conjecturer que l'amour de Lecoq pour le mouvement remonte à son passé de sportif et à l'émerveillement des trouvailles qu'il a faites en expérimentant la justesse du corps pour atteindre un but dans le sport : « Quand on fait une "allemande" ou un "saut de flanc", le mouvement du corps dans l'espace est d'ordre purement abstrait. J'ai découvert là des sensations extraordinaires que je prolongeais dans la vie quotidienne. »[828]. La marque positive que le passé sportif a imprimée chez Lecoq est comme un « film négatif » du passé de Gaulier, plus exactement de son enfance, où ce dernier situe la source de son antipathie pour la gymnastique et pour les professeurs de mouvement.

> Une anecdote ! Sa mission : prouver qu'entre mon enseignement et les théories du théâtre de mouvement un gouffre se creuse chaque jour davantage. Enfant, je n'ai jamais aimé la gymnastique, ni le mouvement, ni les professeurs de

---

[826] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience » in Alison HODGE (ed.). *Actor Training*. Second Edition. New York / London : Routledge, 2010, p. 224. Extrait original en anglais : "Le Jeu (play) is the first of a cycle and engages with the core of Gaulier's philosophy which will underpin and permeate everything that follows." Traduit par nous.
[827] GAULIER, Philippe. *Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école.* 2005. p. 5.
[828] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.*

> gymnastique, ni ceux de mouvements. Cette exécration, répulsion, phobie, remonte à très longtemps, aux années 1950 quand nous (les élèves) tentions de bouger dans la petite cour de récréation de l'école communale du 22 rue Saint-Maur à Paris, ou dans son préau. A/ Au quotidien, les matins, le préau sent les odeurs des désinfectants comme l'eau de javel qui a été répandue avec tant de générosité qu'à 8 heures quinze quand nous arrivons les yeux nous piquent fort. Ils rougissent irrités. B/ À midi le reste des odeurs des désinfectants se mélange à deux odeurs : celle de la transpiration des corps qui ont gymnastique et celles de l'huile refroidie des frites qu'une voiture de la ville de Paris livre dans des conteneurs en métal graisseux. Le préau sert aussi de cantine. C/ Les soirs, les odeurs se mélangent si joyeusement que le plus diplômé des renifleurs français s'y mélangerait les pinceaux olfactifs. (Il n'y retrouverait pas ses petits). Il conclurait à un agglomérat inextricable auquel une dominante « pets » s'ajoutent nonchalamment. D/ Les lendemains d'élection qui se déroulent les dimanches dans le préau de l'école, les collégiens se présentent le lundi à 1 h 30 de l'après-midi car le matin, les services spécialisés de la ville de Paris n'y ont pas été de main morte avec les désinfectants. Et je te verse une première couche de ceci, plus une autre de celle-là. N'oublie pas cette autre. Elle est radicale. Elle schlingue et elle tue. Si on en remettait de celle-là ? Bonne idée. C'est fini ? T'es con ou quoi ? On va en rajouter une rincée de la puante. Merde, j'ai oublié la puante des puantes. On y va. Et les désinfecteurs y vont de plus belle. Après des élections, les odeurs des désinfectants anéantissent les autres odeurs, pendant 30 jours et plus. C'est dans ce ballet d'odeurs que des professeurs de gymnastique initiaient aux joies du mouvement. Non, je n'ai pas amalgamé mouvement et puanteurs. Quoique… [829]

Alors, le mépris pour les « joies du mouvement » est peut-être le premier élément de rupture de Gaulier avec Lecoq. Néanmoins, cela ne veut pas dire que Gaulier n'apprécie pas le mouvement ou ne sait pas admirer « la beauté » d'un acteur qui se sert de sa conscience corporelle pour bien bouger. D'ailleurs, dans la structure des cours à son école, il garde les mêmes moments d'apprentissage que chez Lecoq, mouvement, autocours et improvisation.

Mais, l'important pour Gaulier, ce n'est jamais le mouvement en soi ou la technique corporelle utilisée dans un mouvement. Pour lui, le public ne doit jamais sortir d'un spectacle en ayant à l'esprit les bons ou mauvais mouvements d'un acteur. Pour Gaulier, le bon mouvement, et cela s'étend à l'idée même de technique, est valide dans la seule mesure où il « s'efface » sous le plaisir de l'acteur à jouer un être fictionnel sur la scène. Cela ne veut pas dire que Lecoq postule un soi-disant formalisme où le mouvement doit prendre le

---

[829] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.* p. 29. Le récit figure légèrement différent dans la page 73 de Le Gégèneur/The Tormentor, version utilisée dans cette thèse.

dessus sur l'être fictionnel que l'acteur joue. Toutefois, l'entraînement technique du mouvement de Lecoq est si robuste que, malgré sa volonté de ne pas renfermer ses élèves dans un seul style, ou dans un « style Lecoq », Lecoq a fait l'objet de critiques récurrentes en ce qui concerne la force de son style. Gaulier n'est pas le seul à porter une telle critique.

> Pendant des années, j'ai eu avec Jacques Lecoq un débat, souvent haut en couleurs…, qui a même repris il n'y a pas très longtemps à Nancy et à Reims. Ces heurts impliquent un total respect réciproque et l'amitié entre nous est profonde. Chaque fois que je vais à Paris pour des raisons de travail je vais le voir à son école et chaque fois il m'invite à faire une démonstration à ses élèves. Jacques Lecoq est absolument d'accord avec moi sur le fait que le mime ne doit pas devenir l'art des sourds-muets. Mais il dit : « Dans mon école, j'offre aux élèves tout le bagage nécessaire à une bonne formation corporelle et gestuelle… ensuite chacun est libre de s'en servir comme il veut. » Et moi je réponds : « Non, séparer la technique du contexte idéologique, moral, dramaturgique est une erreur grave… »[830]

La critique de Dario Fo, ci-dessus, témoigne d'une prise de position selon laquelle l'application d'une technique étrangère au contexte culturel de la création théâtrale et indifférente à l'individu-acteur qui l'emploie, serait responsable de « l'absence d'un style spécifique »[831] chez l'acteur. Ainsi, dans un extrait qui, curieusement, a été enlevé de la traduction française du *Manuale Minimo dell'Attore* et que nous avons pu récupérer depuis la traduction brésilienne, Dario Fo identifie chez Lecoq le risque d'uniformisation du style de comédiens issus de pays divers et de cultures tout à fait différentes.

> La plus grande preuve que cela est vrai sont les mimes de Lecoq: ils se ressemblent tous, qu'ils soient japonais, américains du Massachusetts, Philippins ou originaires de Bergame. De plus, ils mettent beaucoup de temps à se

---

[830] FO, Dario. *Le gai savoir de l'acteur*. Paris, France : l'Arche, 2002. p. 207-208.
[831] *Ibid.* p. 208

> débarrasser des stéréotypes gestuels mécaniques acquis. Évidemment, il y a des exceptions.[832]

À notre avis, Dario Fo exagère un peu les arguments dans sa critique de Jacques Lecoq. Si légitime qu'elle puisse être, elle vient, n'oublions pas, d'un génie théâtral, donc imprégné d'une radicalité propre à un artiste qui a su, comme peu d'autres, articuler la riche tradition théâtrale de son pays – surtout en ce qui concerne la Commedia dell'arte – avec un style fort, marqué par sa propre personnalité et son intelligence hors pair. En d'autres mots, Dario Fo voit une faiblesse là où il est tout à fait juste d'entrevoir une puissance, le fait que, même issus de différentes cultures, les élèves puissent s'ouvrir vers la découverte de principes qui existent par-delà leurs cultures. Principes qui forgent aussi un langage à travers lequel ces élèves sont capables d'interagir artistiquement et de reconnaître, comme nous l'avons pointé auparavant[833], des évènements soi-disant universels, car, malgré leurs différences, une notion de justesse semble être commune à tous.

À part cela, par la force de son génie, Fo ne semble pas non plus prendre en considération le fait que chaque choix en termes de formation porte avec lui des contraintes et des limites. Si Lecoq a choisi une voie qui met l'accent sur le corps, ayant comme référence une neutralité inatteignable en quête d'identification avec des permanences – des événements qui se passent plus au moins de la même façon partout dans le monde et de tous les temps, la démarche du cheval par exemple – et attribuant un espace secondaire à la parole, il n'est pas moins vrai que d'autres écoles, tels les conservatoires d'art dramatique, imposent souvent à leurs élèves une formation pleine de formalismes et de codes parfois sclérosés. Trop ancrées dans la tradition de leur pays, ces écoles, présentent des performances qui, correctes au niveau des paroles, oublient souvent le rapport entre le texte et le corps de l'acteur ; on se demande alors si on est face à des acteurs ou à de bons orateurs. À vrai dire, Lecoq était lui-même relativement conscient de la problématique pointée par Dario Fo, c'est

---

[832] FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. 2a Edição. São Paulo, Brasil. : Editora SENAC São Paulo, 1999. p. 274. Extrait original en portugais: "A maior prova de que isso é verdade são os mímicos de Lecoq: todos se assemelham, tanto faz serem japoneses, americanos de Massachusetts, filipinos ou naturais de Bérgamo. Além disso, custam muito a se despir dos estereótipos gestuais mecânicos adquiridos. Obviamente, há exceções." Traduit par nous.
[833] Voir chapitre 6 de cette thèse.

peut-être pour cela qu'il disait que seulement cinq ans après avoir quitté l'école, les étudiants allaient comprendre l'enseignement et trouver leur propre style[834].[835]

Pour revenir à Gaulier et au statut du mouvement à l'intérieur de son école, les *movement classes,* donnés par des professeurs invités, normalement d'ex-élèves de l'école, sont valables non pour le perfectionnement plastique des mouvements qui en résulte, mais pour les mouvements qui se passent à l'intérieur de l'acteur, dans son esprit, au niveau de ses sensations, quand les mouvements lui font expérimenter la peur, le risque, les élans, l'amusement.

> Je chéris les gens qui s'amusent à prendre des élans pour aller où bon l'élan les mène. L'élan ! Pas la force physique ! S'il fallait qualifier (sic) mon travail, je dirais : Recherche du beau théâtre par beuglements intempestifs aux quatre coins de l'horizon : Élan où te planques-tu ? Encore un mot : J'apprécie quand les étudiants de mon école, aidés du prof de mouvement, font des galipettes pour voir le monde à l'envers. J'aime quand ils prennent des élans pour s'amuser. C'est le secret ! Des élans pour s'amuser à raconter les histoires de Shakespeare. Je n'aime pas les théories idiotes du mouvement origine de ceci ou de cela, du théâtre et de l'univers et patati et patata. C'est l'élan qui mène le quadrille. Et celui-là est imprévisible. Où mènera-t-il ? [836]

Fuyant toute tentative de fixer des lois qui rendraient efficaces les mouvements de l'acteur, tout académisme ou recette, ce qui importe chez Gaulier c'est l'élan que l'acteur expérimente à travers un mouvement, peu importe qu'il soit bien ou mal exécuté extérieurement. Nous pouvons reconnaître le besoin de Gaulier de faire place à l'impondérable dans la performance de l'acteur dans le but de le garder, le plus possible,

---

[834] Voir: SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. *Op. cit.* p. 236 Vol I.

[835] Selon notre propre expérience auprès d'ex-élèves de l'école de Lecoq devenus professeurs et/ou artistes, nous pouvons témoigner des travaux pédagogiques et esthétiques très différents les uns des autres. Des artistes comme Simon McBurney, Ariane Mnouchkine, Luc Bondy et d'autres formés par Lecoq, ont su, à leur manière, créer des poétiques théâtrales tout à fait personnelles sans pour autant négliger l'apprentissage auprès du pédagogue. Du côté pédagogique, nous avons eu l'opportunité de suivre des cours avec plusieurs ex-élèves de Lecoq, chacun ayant une façon particulière d'enseigner, parmi lesquels figurent Inês Marocco, Claudia Sachs, Moira Stein, Andreas Simmas, Jos Houben, Jeremy James.

[836] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.* p. 29

dans une zone de risque, sensible à l'élan, qui, comme il en témoigne ci-dessus, l'amène à l'inconnu, à l'imprévisible dans sa performance, évitant ainsi qu'il chemine vers les sentiers battus et qu'il ait recours à ce que Dario Fo appelle « stéréotypes gestuels mécaniques acquis »[837].

Mais il y a encore d'autres raisons, liées à sa propre enfance, qui ont tenu Gaulier à distance de la passion pour le mouvement, et qui, par conséquent, figurent dans sa pédagogie comme marqueurs de rupture avec Lecoq.

> Une autre affaire qui ne me rapproche pas du mouvement. Je déteste les plaisanteries de groupe. Je les crains réellement, je les redoute. Elles me tuent. Elles m'avilissent. Quand le « prof de gym » appelle mon copain le rouquin « poil-de-carotte » et que les autres rigolent, parce qu'ils sont des lâches de la pire espèce, parce qu'ils acceptent de créer un lien de quelque chose avec ce con, avec cette merde qui se chausse de baskets blancs rayés bleus, je ressens ce que Jésus a ressenti quand Pierre l'a trahi après que le coq a chanté 2 fois : une honte indescriptible, un accablement absolu. Je hais les plaisanteries de sportifs, le son de ces voix un tantinet trop élevé (un quart de ton) dont la mission est de créer quelque chose dans le groupe, un lien vulgaire, artificiel *(sic)*, avilissant[838].

Tout anecdotique que cela puisse paraître, le mépris de Gaulier envers les « plaisanteries de groupe » est aussi une donnée importante dans son enseignement. En effet, tandis que Lecoq a une prédilection pour les dynamiques groupales et chorales, Gaulier privilégiera, dans n'importe quel genre dramatique enseigné par lui, un travail individualisé sur chaque acteur. Chez Gaulier, la personne de l'acteur est mise au centre d'un processus où il essaie de découvrir avec chaque comédien ses points forts, mais aussi de pointer ses faiblesses. En d'autres mots, il rend l'acteur conscient de ce que sa présence déclenche dans le public qui est, peut-être de façon encore plus marquée que chez Lecoq, l'évaluateur de sa performance.

---

[837] FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. *Op. cit.* p. 274
[838] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 74

Enfin, dans un autre passage sur son enfance en tant qu'écolier, Gaulier nous donne une autre raison de son mépris pour le mouvement, cette fois-ci de façon plus révélatrice de sa personnalité transgressive.

> Encore un autre truc qui ne me fait pas porter la gymnastique ou le mouvement dans mon cœur. Un jour que le préau puait à son maximum, le « prof de gym », celui qui se chausse de baskets blancs rayés bleu, m'envoie une gifle gigantesque. Mon sang ne fait qu'un tour. Je lui assène un coup de poing dans l'estomac. Je pars en courant dans les couloirs de l'école, cognant aux portes, exigeant du secours : un con veut me tuer. J'ai été chassé de la communale ce qui ne s'est jamais vu dans le quartier. J'en suis fier encore aujourd'hui. Après j'ai été chassé du lycée pour conflit avec le « prof de gym » qui exigeait que je marche au pas. Je l'ai envoyé se faire foutre. J'ai toujours eu des problèmes avec tout ce qui concerne les Sports et le Mouvement. [839]

Tous ces traumatismes d'enfance ont bâti la personnalité particulière de Gaulier, forte, ironique, parfois agressive, mais toujours blagueuse. Et c'est en passant par le filtre de cette personnalité que la pédagogie de Lecoq subit de telles modifications que Gaulier réussit à féconder celle de Lecoq et ensuite à accoucher de la sienne, une forme hybride. Pédagogie pas tout à fait originale, mais pas tout à fait celle de son maître non plus.

Nonobstant le rejet de plusieurs éléments qui caractérisent la pédagogie de Lecoq – le travail de groupe, l'importance de l'image, le privilège donné au mouvement – quand invité à écrire quelques mots pour l'obituaire de Lecoq dans *The Guardian*, Gaulier se montre reconnaissant envers l'homme qui était sûrement pour lui, un véritable maître.

> Avez-vous déjà rencontré un professeur grand, fort et costaud, se déplaçant dans les couloirs de son école sans saluer ses élèves ? Que fait-il ? Il poursuit son idée. Quelle idée ? Celle dont ses élèves auront besoin. … Jacques Lecoq était un grand maître exceptionnel, qui a passé 40 ans à

[839] *Ibid.*

> renifler les désirs de ses élèves. Nous avions tellement besoin de lui. Bravo Jacques, et merci.[840]

Pour comprendre encore mieux comment sa propre enfance a forgé la personnalité idiosyncratique de Gaulier, complètement entremêlée avec sa pédagogie, les expériences des cours de mouvements qu'il a eues à l'école ne suffisent pas. Il faut alors aller chercher du côté de la famille des données qui complètent et éclairent encore plus l'approche singulière de Gaulier chez l'acteur.

---

[840] ESSLIN, Martin, Philippe GAULIER, et Simon MCBURNEY. *Jacques Lecoq obituary*. 1999. En ligne : http://www.theguardian.com/news/1999/jan/23/guardianobituaries [consulté le 26 octobre 2020]. Extrait original en anglais : « Did you ever meet a tall, strong, strapping teacher, moving through the corridors of his school without greeting his students? What is he doing? Pursuing his idea. What idea? The one his students will need. …Jacques Lecoq was an exceptional, great master, who spent 40 years sniffing out the desires of his students. We needed him so much. Bravo Jacques, and thank you. » Traduit par nous.

7.3 L'enfant Gaulier, du fasciste à l'insubordonné anarchiste

L'insubordination de l'enfant Philippe Gaulier, qui ensuite glissera vers sa pédagogie[841], ne concerne pas seulement le sport et ne trouve pas non plus ses origines dans les cours de gymnastique. Apparemment, c'est en raison d'un mélange entre des conflits familiaux, spécialement entre Gaulier et son père, et le contexte historique de l'après-guerre où il grandit, que ce comportement rebelle s'est forgé.

Des données biographiques de Gaulier sont rapportées par lui dans le livre où il expose ses principes pédagogiques, « Le Gégèneur : Jeu Lumière Théâtre », ainsi que dans le roman « Le Gauche ou le Droit », fiction autobiographique qui a pour protagoniste Philippe Dumas, clairement son alter ego, personnage tourmenté par la relation qu'il entretient avec son père, M. Dumas, et qui, perpétuellement, rate ses rendez-vous avec le psychiatre.

Dans « Le Gauche ou le Droit », Gaulier manifeste sa répugnance pour la famille de son père, les Dumas, qu'il juge être composée d'êtres féroces, colériques, quelques-uns étant des « pharmaciens de deuxième classe »[842], une famille de personnes qui « n'ont hérité d'aucune noblesse ni celle de l'esprit ni celle du cœur »[843]. Selon le protagoniste, « les Dumas vocifèrent sans mesure, sans retenue, comme des ivrognes les soirs de carnaval »[844], ce que Philippe Dumas avoue à son psychiatre[845] trouver « indigne »[846], comportement contre lequel Phillipe Dumas/Gaulier s'insurge à travers un choix conscient : « J'ai décidé d'être un cancre. Je l'ai été. »[847]

Mais nous sommes là où la vie familiale et le contexte historique s'entremêlent et marquent de façon définitive la personnalité de Gaulier, plus tard, sa pédagogie.

---

[841] Ce qui justifie qu'elle soit traitée ici.
[842] GAULIER, Philippe. *Le gauche ou le droit*. Janville-sur-Juine, France : Editions Filmiko, 2008. p. 47.
[843] *Ibid.* p. 43
[844] *Ibid.* p. 47
[845] Par téléphone.
[846] GAULIER, Philippe. *Le gauche ou le droit*. *Op. cit.* p. 47
[847] *Ibid.*

Né le 4 mars 1943, dans le seizième arrondissement de Paris, Philippe se définit comme « un pur enfant de la Seconde Guerre mondiale »[848]. Son père, décrit comme un homme violent et « partisan des anciennes méthodes éducatives »[849], était adepte de l'idéologie nazie et « a souhaité », dit-il, « la victoire de l'Allemagne sur le communisme, les juifs, les francs-maçons, les socialistes, les rosbifs, les pédés »[850]. Il le prénomme Philippe à cause d'une admiration non voilée pour Philippe Pétain, le Maréchal qui a collaboré avec Hitler pendant l'occupation de la France, ce qui a rendu son enfance assez problématique.

> Mon prénom Philippe, plus tard, ne m'a pas autorisé à claironner sur les toits que papa a été un vaillant combattant de la libération de Paris, de la résistance au fascisme international, du mouvement de solidarité au peuple juif martyr. En revanche, à l'école communale, il m'a distingué. Un fasciste ! Un collabo ! Les instits n'y sont pas allés de main morte. Une beigne par-ci, une gifle par-là, des coups de règles sur les bouts des doigts serrés en fuseau […] interdiction de jeu pendant les récréations, retenues après la classe composaient le menu des jours. À six ans, j'ai été un exutoire à la passion de ceux qui ont lutté contre Mussolini, Hitler, Franco, Pétain, (quelques-uns) Staline. […] Ça fait du monde ![851]

Plusieurs ont eu des conséquences sur la pédagogie de Gaulier et sont issues de ce creuset où se mélangent des faits liés au foyer familial, à la vie écolière et au contexte sociohistorique marqué, notamment, par le cataclysme de la Seconde Guerre Mondiale. Comme le souligne Simon Murray[852], non seulement pour Gaulier, mais aussi pour Lecoq et Pagneux, le traumatisme de la guerre a eu une incidence sur la manière de voir l'enseignement et de l'orienter vers une régénération du théâtre dans l'après-guerre, d'où l'exaltation de l'internationalisme à l'intérieur des écoles de Lecoq et de Gaulier spécialement. Murray rappelle encore l'influence de la période d'après-guerre sur les

---

[848] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 72
[849] « Il expérimente les punitions diverses : humiliations, mises aux arrêts de rigueur dans un placard noir, châtiments corporels. » GAULIER, Philippe. *Le gauche ou le droit*. *Op. cit.* p. 41 D'autres exemples sont donnés dans la page 27 de l'ouvrage.
[850] *Ibid.* p. 23
[851] *Ibid.* p. 23-24
[852] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.*

métaphores employées par Gaulier en classe, notamment quand il manifeste une certaine irritation à propos de la « lourdeur » d'un acteur sur scène, en établissant une analogie entre ce dernier et les pieds des Fascistes en marche. Sûrement issue du contexte familial, une autre analogie faite par Gaulier est celle de l'acteur et du pharmacien, quand ce dernier dit à un acteur qu'il est « aussi amusant que les pharmaciens de sa famille »[853], pour faire savoir à ce dernier qu'il était ennuyeux sur scène.

C'est à l'intérieur de ce cadre, où Gaulier est en même temps victime d'un père violent identifié au fascisme, cible des moqueries d'autres élèves et de la répression d'instituteurs, qu'émerge chez lui un rejet de « la pédagogie » :

> À l'âge de 7 ans, je suis… à l'Institut pédagogique. L'instituteur a dit à la classe que le maréchal qui a collaboré à ces crimes se prénommait Philippe, comme votre camarade Gaulier. Une phrase d'un tel tonneau n'aide pas à être populaire. J'ai été le fasciste désigné de l'école communale. (…) Ai-je haï les profs, l'enseignement, la pédagogie, les cellules de crise, les mecs responsables depuis ce jour-là ? [854]

À la suite de ces évènements, Gaulier avoue avoir très tôt « dénié à quiconque le droit de m'éduquer »[855], car, « à l'égard de chacun, dit-il, j'ai développé une attitude de méfiance outrancière »[856]. Tout cela n'est pas sans effet sur la vision de Gaulier sur le théâtre et sur son enseignement. D'un côté, ces expériences se traduisent par un refus, qui ne le distingue pas puisque partagé par ses camarades Lecoq et Pagneux, de l'idée de méthode, ce qui, comme nous le rappelle Murray, les distingue tous les trois d'autres importants formateurs du XXe siècle.

> Contrairement à Strasberg, Adler et Meisner, chacune de ces trois figures nierait fermement que leur pratique pédagogique représente une « méthode » […] un « système » ou une

---

[853] Notes personnelles depuis le stage Characters. Février 2011.
[854] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 73
[855] *Ibid.* p. 75
[856] *Ibid.*

> « technique » […] l'un des principes qui unit Lecoq, Gaulier et Pagneux est leur rejet commun d'une « méthode » [857]

D'un autre côté, toujours chez Gaulier, Pagneux et Lecoq, Murray remarque un « scepticisme partagé quant à la capacité de l'écriture académique à capter et à communiquer tous les sens vécus de leur pédagogie : ses objectifs, stratégies, inflexions et dynamiques sous-jacentes. »[858]

La perception de Murray sur le trio de pédagogues est tout à fait juste. Toutefois, nous pouvons ajouter des informations qui, peut-être plus que chez Lecoq ou Pagneux, éloignent Gaulier de la perspective académique. Chez ce dernier, nous pourrions sans doute dire qu'il ne s'agit pas seulement d'un scepticisme, mais aussi d'un rejet complet de l'association entre théâtre et académie, ce qui éclaire, par exemple, son refus de nous donner une interview, ce qui n'est pas arrivé uniquement pour notre recherche, mais aussi pour plusieurs autres chercheurs avec qui nous avons pu échanger[859]. À titre d'exemple de cette posture à la fois artistique et politique, un extrait d'un des rares entretiens de Gaulier pour un ouvrage académique nous aide à mieux comprendre sa personnalité et sa pédagogie.

> *(Patricia Rodrigues)* Q. – Il y a un groupe de professionnels du dernier tiers du siècle dernier qui font partie de l'Olympe des intouchables, ce sont les maîtres de toute une génération. Je pense à des noms comme ceux de Peter Brook, Grotowsky et Lecoq parmi beaucoup d'autres. Certains sont morts, d'autres sont inaccessibles, il semble qu'il n'y a pas de nouvelles sources où l'on puisse aller, peut-être que je me trompe… Pensez-vous qu'il y a actuellement une crise des maîtres ?

---

[857] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 215 Extrait original en anglais : "Unlike Strasberg, Adler and Meisner, each of these three figures would strenuously deny that their teaching practice represents a 'method', […] a common 'system' or 'technique'. […]one of the principles which unites Lecoq, Gaulier and Pagneux is their common rejection of a 'method'". Traduit par nous.

[858] *Ibid.* Extrait original en anglais : "Here one might also note a shared scepticism about the ability of academic writing to capture and communicate any lived sense of their pedagogy: its aims, strategies, inflections and underlying dynamics. " Traduit par nous.

[859] Pour nous, il l' a justifié en disant : « Je t'aime beaucoup, mais pas l'université. C'est le problème. » E-mail du 12/04/2016.

> *(Philippe Gaulier)* R. – Je ne pense pas que ce soit un problème actuel, c'est exactement la même chose qui nous arrivait. Quand on a commencé à faire du théâtre, on ne savait pas vers qui se tourner pour découvrir « quelque chose », on ne savait pas qui était Lecoq et on a eu la chance de le trouver. Mais, je dois dire que, par rapport à d'autres auteurs auxquels vous faites référence, Lecoq pouvait se vanter d'avoir été produit de lui-même. De nombreux élèves de son école sont devenus célèbres, et par conséquent lui aussi. Grotowski était le produit du fait qu'il est allé « lécher les culs » dans des universités. Lecoq n'a jamais fait ça, il n'en a jamais eu besoin.[860]

Que ce soit dans des *speechs*, interviews ou tout au long de ses cours, Gaulier manifestera, et cela à plusieurs reprises, son mépris envers l'université et l'académisme. D'ailleurs, les professeurs des universités seront toujours une cible de ses critiques et vont être aussi l'objet de parodies dans les stages de bouffon. Non sans raison, cela pourrait nous amener à prendre Gaulier pour un barbare faisant l'apologie de l'ignorance, mais l'enjeu semble être plus complexe.

Il est vrai que, d'un côté, on trouve dans ce mépris de l'académie, surtout du théâtre dans l'académie, une certaine méconnaissance de ce qui se déroule à l'université elle-même, ce qui amène à figer l'image de l'université dans des préjugés qui correspondent peu au véritable fonctionnement universitaire. D'un autre côté, et c'est ce qui est peut-être le plus révélateur de son travail, il existe chez Gaulier une croyance au tohu-bohu dans lequel se nourrit la création artistique, une croyance au chaos originel qui, pour être génératif, ne peut pas faire de concessions aux tentatives d'organisation par la raison, d'où l'émergence d'un certain anti-intellectualisme ou antirationalisme au sein de sa pédagogie. C'est comme si la

---

[860] GAULIER, Philippe. « "Prefiero ver actores a imágenes", Entrevista a Philippe Gaulier, por Patricia Rodríguez ». *Op. cit.* Extrait original en espagnol : (Patricia Rodrigues) « P. - Existe un grupo de profesionales del último tercio del siglo pasado que forman parte del olimpo de los intocables, son los maestros de toda una generación. Me refiero a nombres como los de Peter Brook, Grotowsky y Lecoq entre otros muchos. Algunos se han muerto, otros son inaccesibles, parece que no hay nuevas fuentes donde acudir, quizá me equivoco... ¿Crees que actualmente existe una crisis de maestros? » (Philippe Gaulier) « R.- No creo que se trate de un problema de ahora, antes nos ocurría exactamente lo mismo. Cuando empezamos a hacer teatro no sabíamos a dónde acudir para descubrir "algo", no sabíamos quién era Lecoq y tuvimos la suerte de encontrarlo, pero, debo decir que, frente a otros autores a los que te refieres, Lecoq pudo presumir de haber sido un producto de sí mismo, muchos alumnos de su escuela se hicieron famosos y, en consecuencia, él también. Grotowsky fue producto del hecho de haber ido "lamiendo culos" por las universidades. Lecoq jamás hizo eso, nunca lo necesitó. » Traduit par nous.

nature même de l'art théâtral, dionysiaque et chaotique, était en opposition avec l'université, rationnelle, apollinienne et structurée.

Loin de toucher exclusivement l'université, cette posture agressive de Gaulier s'étend à toute institution officielle. Ainsi, que ce soit le Conservatoire d'Art Dramatique – « Si vous voulez apprendre le théâtre comme si le théâtre était un musée, allez dans cette école »[861] – ou le gouvernement français – « Nous n'avons jamais reçu de subvention ici et nous n'avons jamais demandé un kopek du gouvernement Français. On peut dire "fuck you". Et une école libre est toujours heureuse de dire "fuck you". »[862] - Gaulier n'épargnera pas les critiques pour affirmer son indépendance personnelle vis-à-vis des institutions. Il s'agit là, en quelque sorte, d'un choix personnel de s'approcher du théâtre qui, pour lui, doit fuir la lourdeur de n'importe quelle grande institution et la rigidité des soi-disant méthodes, ce qui fait que la pédagogie de Gaulier reste ancrée dans l'esprit d'une autre influence de sa jeunesse, l'anarchisme.

> J'ai été anarchiste. J'ai 13 ans. Je vis à Paris dans le quartier de La Roquette. […] Un samedi matin, je suis allé au local des anarchistes, rue Popincourt. J'ai ouvert la porte d'une librairie déglinguée (plutôt). Dans la vitrine, des livres importants se dressent comme ils peuvent, clopin-clopant, sur des étagères rayonnages : Proudhon, Bakounine, Kropotkine, Voline, Makhno, Ramon Sender. Des journaux s'étalent avachis (plutôt) sur des dressoirs de fortune : « Le Libertaire », « Noir et Rouge ». J'ai dit que je veux être anarchiste. Un camarade tire sur sa pipe (désespérément). Il me demande mon nom. Je dis mon nom. Il dit : « Pas celui-là, l'autre, ton "pseudo". Chez les Anars, on s'appelle par un pseudo, à cause des flics. Ils ne sont pas allés de main morte avec le mouvement. C'est le moins que je puisse dire ! » Le camarade tire une fois encore sur sa pipe. Refus d'obtempérer. Je dis que je m'appellerai Étienne. Il dit : – Camarade Étienne, à la semaine prochaine, 7 h du soir, samedi. Je dis que j'y serai. Quand je pars, un petit homme aux cheveux blancs, aux yeux bleus, si bleus, entre. Le camarade à la pipe réfractaire : Salut, camarade Louis. […]

---

[861] GAULIER, Philippe. « Vint-i-cinc Anys de l'école Philippe Gaulier. » *Op. cit.* Extrait original en catalan: « Si voleu aprendre afer teatre com si el teatre fos un museu, aneu a aquesta escola.» Traduit par nous.

[862] GAULIER, Philippe et Nick AWDE. « The fine art of serious clowning », *The Stage*. 25 février 2016 . En ligne : https://www.thestage.co.uk/features/international-the-fine-art-of-serious-clowning [consulté le 26 octobre 2020]. Extrait original en anglais: « We never received a subsidy here and we have never asked for one kopek from the French government. We can say 'fuck you'. And a free school is always happy to say 'fuck you'." ». Traduit par nous.

> Je te présente un nouveau camarade : Étienne. Je dis bonjour. Je pars. Je viens de serrer la main de Louis Lecoin ; il a accompli 20 ans de prison pour objection de conscience. Je suis fier d'avoir serré la main d'un rebelle. À 13 ans, quand j'ai visité les anarchistes, je voulais en découdre. Avec qui ? Avec le monde. Même plus loin : l'univers.[863]

La fréquentation des milieux anarchistes c'est, pour Gaulier, une sorte d'expérience libératrice de la morbidité de son passé personnel et une base philosophique pour s'affranchir de tout type de norme, que ce soit dans le théâtre ou dans la vie. L'anarchisme semble aussi un symbole qui redonne un sens et une direction à sa personnalité rebelle, forgée à l'intérieur du cadre dramatique que nous avons exposé auparavant. Lorsqu'il devient professeur, son approche pédagogique ne le fera pas perdre son regard anarchiste.

> J'ai commencé à suivre des cours avec Jacques Lecoq […] Je l'ai rencontré d'abord comme étudiant, puis comme enseignant à côté de lui. Mais avant de rencontrer Lecoq, j'étais déjà acteur, j'avais 27 ans quand j'ai commencé la première année. Quand j'ai commencé à enseigner, je ne savais pas quels étaient mes objectifs, mais petit à petit je les ai appris. J'ai appris ce que j'aimais et ce que je n'aimais pas. Petit à petit, je disais : « C'est la voix que j'aime » ou « ça c'est académique » ou « maintenant l'acteur n'est pas heureux » ou « la personne joue trop fort, trop théâtral ». J'ai toujours été anarchiste. J'ai toujours aimé Durruti, Ramon Sender, Bakounine, Proudhon, Kropotkine… ; et j'ai toujours pensé que pour se sentir vivant, il était nécessaire de dire « merde » à beaucoup de choses : ce n'est qu'ainsi que l'on peut trouver une chose à soi et la développer. En fait, c'est ce que j'essaie d'apprendre à mes étudiants : « Va avec ton secret et développe-le… pour t'amuser, pour découvrir les belles choses de ta vie.[864]

---

[863] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 75

[864] GAULIER, Philippe. « Vint-i-cinc Anys de l'école Philippe Gaulier. » *Op. cit.* Extrait original en catalan : « A poc a poc. Vaig començar a fer classes de teatre amb Jaques Lecoq […] Vaig conèixer-lo com a estudiant i després com a professor, però abans d'anar amb Lecoq ja era actor, tenia vint-i-set anys quan vaig començar el primer curso. Quan vaig començar a ensenyar no sabia quins eren els meus objectius, però a poc a poc els vaig aprendre, vaig saber què m'agrada i què no. A poc a poc vaig dir-me: «Aquesta és la veu que m'agrada» o bé «això és acadèmic» o «ara I' actor no esta feliç» o «la persona actua massa fort, massa teatral». Sempre he estat anarquista. A mi sempre m'ha agradat Durruti, Ramon Sender, Bakunin, Proudhon, Kropotkin ... ; i sempre he pensat que per sentir-se viu calia dir «merda» a un munt de coses: només així es pot trobar una cosa pròpia, d'un mateix i per desenvolupar. De fet, és això el que intento que aprenguin els meus alumnes: «marxeu

La marque de l'anarchisme chez Gaulier est reconnue par plusieurs personnalités soit dans son clown soit dans sa pédagogie. Lecoq l'appelait anarchiste quand Gaulier critiquait le masque neutre et, l'adaptant à ses idées, proposait des changements significatifs en l'appliquant aux élèves. Le critique de théâtre Dominic Cavendish[865] reconnaît même une fierté chez Gaulier de concevoir son enseignement « pour ne laisser que les traces les plus subtiles de son implication »[866], car, comme Gaulier lui-même le déclare à Cavendish, « Je déteste l'idée de voir de nombreux petits Gauliers sortir dans le monde »[867]. Pour Simon Murray, « Pour quiconque a rencontré Gaulier en tant que professeur, collègue ou ami, il est clair que l'esprit et les dispositions anarchiques de 1968 continuent d'incarner et d'informer sa pratique »[868].

Il est vrai que les évènements de mai 68, au sein desquels Gaulier avoue s'être engagé[869], ont dû jouer un rôle important dans l'anarchisme du pédagogue. Cependant, comme nous l'avons pointé, l'anarchisme de Gaulier remonte à son enfance, à la visite faite à l'âge de 13 ans dans une librairie anarchiste et, même plus tôt, à cet enfant coincé entre un père fasciste et l'école qui le prend pour un fasciste, à cet enfant qui, au bout d'un moment, décidera d'être « un cancre ». En ce sens, avec une précision presque psychanalytique, Guy Freixe déclare :

> L'enfance, chez Gaulier, était dans son clown. Le sale enfant, celui qui ne peut pas s'exprimer, l'enfant transgressif. Des clowns, il en existe de toutes sortes : des sales gueules, des *teigneux*, des petits diables ou même des clowns dont on ne sait pas d'où ils viennent. Le clown de Gaulier est très malpoli, très anarchiste, cela doit venir d'une part de

---

amb el vostre secret i desenvolupeu-lo ... per divertir-vos, per descobrir les coses belles de la vostra vida» Traduit par nous.

[865] From the sublime to the ridicule, Telegraph

[866] GAULIER, Philippe et Dominic CAVENDISH. « From the sublime to the ridicule ». *Op. cit.* Extrait original en anglais : « His way of teaching is designed to leave only the subtlest traces of his involvement ». Traduit par nous.

[867] *Ibid.* Extrait original en anglais : « I hate the idea of lots of little Gauliers going out into the world ». Traduit par nous.

[868] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 220 Extrait original en anglais : « For anyone who has encountered Gaulier as teacher, colleague or friend, it is clear that the anarchic spirit and dispositions of 1968 continue to embody and inform his practice. »Traduit par nous.

[869] GAULIER, Philippe. *Palestra de Philippe Gaulier sobre o livro « O atormentador minhas ideias sobre teatro »*. 1:04:42. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=zkPcvVsafn0 [consulté le 26 octobre 2020].

> l'enfance qui, à l'âge adulte, n'apparaît plus, et qui, tout d'un coup, réapparaît par le clown. [870]

Iconoclastie envers les mythes du passé comme par rapport à Copeau. Refus d'enseigner à l'acteur un style, que ce soit celui de Lecoq ou un soi-disant style Gaulier. Transgression de règles depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte et sa pratique comme professeur chez Lecoq. Rejet complet de l'académisme au théâtre, rejet qui s'étend à toute institution, marque son indépendance et sa fierté de ne pas se laisser valider ou non par des instances censées être plus légitimes que sa propre école. Enfin, l'anarchisme presque inexorable avec lequel, tout d'abord, il s'identifie à un niveau personnel et qui, ensuite, lui servira de filtre à travers lequel il regardera l'élève acteur jouer à l'intérieur des territoires dramatiques issus de l'école de Lecoq et émulés par lui dans sa propre école. Tous ces éléments sont à la base de l'enseignement de Gaulier.

Enseignement où l'élément le plus important est l'ouverture de l'acteur à l'impondérable et à la construction de l'évènement théâtral dans le présent de l'action dramatique devant le public. Enseignement qui, même s'il est ancré dans des principes concrets – que nous allons voir ensuite – veut toujours échapper à toute tentation de garantie préalable à partir de l'apprentissage technique. Pédagogie du risque visant le développement d'un regard poétique indirect de l'acteur sur la réalité à travers l'Angle des Aberrations :

> Je n'enseigne ni l'ordre, ni la prudence, ni la révolte. J'enseigne une autre façon de voir comme un hibou, aux aurores, un hibou qui toujours hésite à regarder ici le soleil qui se lève et là, la terre qui s'éclaire, un hibou qui n'a jamais su où zieuter exactement et qui toujours pense : « Si je regarde le soleil qui se lève, sans doute je ne verrai pas la vache qui s'éclaire. Si je regarde trop la vache, je verrais mal sa beauté dans la lumière naissante ». J'enseigne une impossibilité de regarder comme si toujours ailleurs quelque chose allait venir, une autre image. Je vous dirai, afin de simplifier : J'enseigne l'angle des aberrations.

[870] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 598.

Quèsaco ?

L'angle des aberrations est un effet d'optique par lequel on voit un astre dans une position un peu différente de sa position actuelle, à cause du temps que sa lumière met à nous parvenir, et de la rotation de la Terre. Un acteur ou même un créateur qui ne sentirait pas que son œuvre se nourrit de sa place incertaine dans l'univers ne serait qu'un emmerdeur. J'enseigne une place qui se situe quelque part entre la vitesse de la lumière et la rotation de la Terre.

Qu'attendez-vous de cela ?

L'humour. J'enseigne à mes étudiants qu'ils sont les enfants de la vitesse de la lumière et de la rotation de la Terre et que cette rotation peut varier de 0,001 seconde chaque année à cause de la vitesse des vents qui en accélère ou ralentit le mouvement. J'enseigne que la place de l'acteur se situe quelque part à cet endroit précis que des vents violents déplaceront.

Vous enseignez du vent !

Je serai heureux d'en avoir la compétence. J'y travaille.[871]

[871] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 1-2

Chapitre 8 – Le Jeu : de l'enfant à l'acteur

Chez Philippe Gaulier, Le Jeu, est une philosophie, dans le sens prosaïque du terme. Il s'agit d'une vision du monde et de la vie impliquant un ensemble de discours et de pratiques sur le théâtre et sur le travail de l'acteur. Le Jeu n'est pas seulement un concept, mais plutôt « Le Concept », qui constitue le fondement principal de ses propos sur l'enseignement du théâtre et de l'approche théâtrale qui lui est spécifique.

La place centrale qui est conférée au mime et au mouvement chez Lecoq sera donnée par Gaulier non pas au mime, mais au Jeu. Si cette affirmation semble un peu bizarre, dès lors qu'il n'existe pas une distinction fondamentale entre mime et jeu tels qu'ils apparaissent dans la pédagogie de Lecoq, c'est parce que, chez Gaulier, le Jeu est un terme qui a un sens plus spécifique, dans un « registre différent »[872] de celui de Lecoq, « plus excessif »[873], de telle sorte que l'on peut dire que c'est sur ce point-là que se trouve le clivage entre le disciple et son maître, chez qui le mouvement et le mime prennent une place centrale. Ainsi, selon John Wright, « Gaulier travaille avec le jeu pour la même raison que Lecoq travaille avec le mouvement. »[874]

De même que l'on pourrait dire que pour Lecoq l'acteur est un mimeur, pour Gaulier, l'acteur est un joueur et le théâtre est son jeu. Alors, chez Gaulier, l'acteur joue dans le sens le plus large du terme. *Le Jeu* de l'acteur dépasse alors l'idée de la « manière dont un comédien remplit son rôle » (Littré) […] – jeu comme synonyme d'interprétation »[875] – et se relie plutôt à ce que dit Huizinga pour qui le jeu est « une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie

---

[872] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 224

[873] KENDRICK, Lynne. « A paidic aesthetic: an analysis of games in the ludic pedagogy of Philippe Gaulier », *Theatre, Dance and Performance Training*. 2011, vol.2 nº 1. p. 74.

[874] WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part I », *Total Theatre Magazine, Winter 1990*. 1990, vol.1-2 nº 4. 1990 p. 9. Extrait original en anglais : « Gaulier works with play for the same reason that Lecoq works with movement ». Traduit par nous.

[875] DORT, Bernard Dans: CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas, 1991. p. 752.

courante »[876]. En ce sens, dans une voie contraire à celle du « théâtre comme représentation »[877], Gaulier, comme Lecoq d'ailleurs[878], s'inscrit dans une tradition du « théâtre comme jeu »[879]. Pour Gaulier, ce théâtre trouve sa principale source dans l'activité ludique de l'enfant sans laquelle il ne pourrait même pas exister.

> Si on ne jouait pas quand on était enfant pour découvrir le monde, pour voyager, pour jouer aux cowboys et aux indiens, pour jouer au docteur, il n'y aurait pas de théâtre. Le théâtre il vient de ces jeux. Et les acteurs ils ont la nostalgie de… On a découvert toute la vie avec les jeux et maintenant on nous demande d'être sérieux et de lire Stanislavski ! Le jeu était si beau et Stanislavski était si emmerdant[880].

Nous avons bien compris dans le dernier chapitre que, lorsqu'il s'agit de proférer des critiques, la délicatesse n'est pas le point fort de Gaulier. L'iconoclastie se présente comme l'un des traits distinctifs de ses postulats sur le théâtre et, si les figures comme celles qui l'ont influencé n'échappent pas à son irrévérence, Stanislavski et ses continuateurs, à qui il s'oppose frontalement, ne sont pas épargnés non plus. Mais ce n'est pas que de la virulence et de l'humour que l'extrait ci-dessus révèle, mais plutôt le besoin d'établir une différence entre sa conception du jeu, où le plaisir de faire semblant, de se livrer à la fiction et à l'imaginaire tout en étant protégé par un « cercle ludique »[881], et celle qu'il considère comme une « tyrannie de la recherche de la vérité »[882]. Dans ses propres mots, « Ceux qui au théâtre recherchent la vraie vérité et non pas celle du faux ne sont que des prédicateurs fanatiques […] La vérité tue le plaisir d'imaginer »[883]. Ainsi, de la même façon que l'acteur doit se laisser prendre au jeu, il lui faut garder la conscience qu'il est en train de jouer, pour son

---

[876] HUIZINGA, Johan. *« Homo ludens » : essai sur la fonction sociale du jeu*. traduit par Cécile SERESIA. Paris : Gallimard, 1951. vol. 1/. p. 58-59.
[877] DORT, Bernard. Dans: CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. *Op. cit.* p. 753
[878] Lecoq parlait du théâtre de création en opposition au théâtre de représentation ou interprétation. Même si pour Gaulier l'expression jeu assume une connotation plus excessive, il n'y a aucune doute que Lecoq s'inscrit aussi dans la tradition du « théâtre comme jeu ».
[879] DORT, Bernard. Dans: CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. *Op. cit.* p. 753
[880] GAULIER, Philippe. *Palestra de Philippe Gaulier sobre o livro « O atormentador minhas ideias sobre teatro »*. *Op. cit.* p. 41'23"
[881] SOLINSKI, Boris. *Ludologie : jeu, discours, complexité*, These de doctorat. Nancy/Metz : Université de Lorraine, 2015. p. 130.
[882] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 225
[883] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 32

plaisir et pour celui du public. Si ailleurs on cherche à cacher l'artifice, ici on ne peut que l'exalter.

> Théâtre égal faux, mensonge, bobard, boniment, invention, menterie, mystification, salade, tromperie, fourberie, imposture, simulation, fausseté. Conséquences : le royaume de l'apocryphe, de l'inauthentique, du supposé, jubilent. Artifice, subterfuge, ornement, costumes, masques, cothurnes, maquillage, triomphent. Ce domaine-là est plus joyeux que celui de l'authentique, du vrai, de la sincérité. C'est le jeu (celui de notre enfance) qui autorise à cet envoûtement.[884]

C'est bien là la frontière entre l'approche ludique du jeu, issu de la tradition dans laquelle Gaulier s'inscrit, et les approches psychologiques du jeu si répandues dans le monde à partir des recherches de Stanislavski. Si le jeu doit être le moyen de révéler une vérité profonde de l'humain pour d'autres pédagogues, pour Gaulier le jeu renoue avec son origine latine, *jocus*, une « plaisanterie »[885], d'où découle aussi le mot *joie*, le plaisir[886] est l'origine et la finalité première du jeu.

---

[884] *Ibid.* p. 13

[885] ERNOUT, Alfred et Antoine MEILLET. *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*. 4e éd. Paris : Klincksieck, 2001. p. 322.

[886] « Le mot Jeu signifie plaisir ». Voir: SOLINSKI, Boris. *Ludologie*. *Op. cit.* p. 172

8.1. Découvrir le théâtre à travers le jeu de l'enfant

Même s'il tient un discours à propos du théâtre, Gaulier ne saurait se conformer à l'image de théoricien ni de « guru philosophique » de son métier. Si l'on peut dire qu'il est vision sur le monde, sorte de philosophie qui guide l'enseignement de Philippe Gaulier, Le Jeu est surtout une pratique, donnant son nom au premier stage proposé par Gaulier dans la première année de son école. Comme nous le dit Murray, depuis 1980, quand il commence à travailler en partenariat avec Monika Pagneux, Gaulier structure ses stages sur la base de quatre ou cinq semaines de cours, proposant une séquence qui n'est certainement pas aléatoire: « Pour l'étudiant qui s'engage dans l'ensemble des cours, *Le Jeu* (play) est le premier d'un cycle et s'engage avec le cœur de la philosophie de Gaulier qui sous-tendra et imprégnera tout ce qui suit. »[887] Ceci est conforme à ce qu'écrit Gaulier lui-même :

> Le jeu. Découvrir les lois du spectacle, sa grammaire à travers des jeux d'enfants. Mots les plus prononcés pendant le stage : plaisir, complicité, fraternité, blague, humour, élan, beauté. Un enfant qui joue ressent du plaisir. Son imagination est braquée vers des contrées imaginées où la vie se déroule sans que des sentiments ne s'y mêlent. Des jeux libres mènent au théâtre. Malheureusement le contraire n'est pas exact. Trop souvent le théâtre mène à des académismes tristounets. Ne pas faire du théâtre avec le théâtre, mais avec le plaisir de la vie, du jeu, de ses élans. Le théâtre a besoin de celui qui apporte des plaisirs de jeu énormes, inattendus, pas des autres ceux qui le copient servilement. Les phrases les plus prononcées pendant le stage ? L'étudiant a-t-il bien joué son rôle en majeur ou en mineur ? A-t-il montré les plaisirs qui correspondent à ces situations. A-t-il diverti ?[888]

Que ce soit dans le stage de clown, de tragédie, de bouffon ou n'importe quel autre, de tels principes – majeur mineur, point fixe, complicité, plaisir, etc. – constituent la notion de Jeu et sont les piliers qui soutiendront l'apprentissage de l'acteur du début à la fin de la formation intégrale proposée pendant deux ans à l'école. C'est dans Le Jeu que l'étudiant obtient

---

[887] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 224 Extrait original en anglais : For the student making a commitment to the whole package of courses, Le Jeu (play) is the first of a cycle and engages with the core of Gaulier's philosophy which will underpin and permeate everything that follows. Traduit par nous.

[888] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.*

l'opportunité d'avoir une compréhension incarnée des concepts auxquels Philippe reviendra sans cesse dans les retours qu'il donnera à chaque acteur juste après l'exécution d'un exercice, d'un jeu ou bien d'une scène. Pour Gaulier, Le Jeu est ainsi : « Base, fondation, infrastructure, cadre du théâtre, des cours donnés dans l'école. Le plaisir de jouer à des jeux d'enfants. »[889]

[889] GAULIER, Philippe. *https://www.ecolephilippegaulier.com/*. En ligne : https://www.ecolephilippegaulier.com/ [consulté le 16 novembre 2014]. Extrait original en anglais : « Base, fondation, infrastructure, cadre du théâtre, des cours donnés dans l'école. Le plaisir de jouer à des jeux d'enfants ». Traduit par nous.

8.2 De la spécificité du jeu chez Gaulier : un révélateur

Si des mots comme complicité, point fixe et plaisir peuvent paraître anodins dans un contexte d'enseignement théâtral, le témoignage de Guy Langford, qui a suivi une formation plus classique en Nouvelle-Zélande, donne à voir le caractère spécifique de l'enseignement de Gaulier en contrepoint de celui donné dans d'autres écoles.

> En général, j'enseigne uniquement Le Jeu. J'ai enseigné un peu le Clown et le Mouvement, mais généralement c'est Le Jeu. Je suppose que c'est parce que les leçons de Philippe dans Le Jeu sont en dessous de tout. En tant qu'enseignant, je ne savais rien de tout cela avant d'aller chez Gaulier. (rires) Alors, bien sûr, tout ce que j'ai appris chez Gaulier influence ce que je fais en tant que professeur. Cela guide ce que j'essaye d'offrir, qui est d'offrir la liberté, j'essaie d'aider les étudiants à trouver la même chose que Philippe m'a aidé à trouver. Ma liberté, mon humanité. Quelque chose de spécial et d'unique de chaque élève, qu'ils peuvent découvrir. Peut-être qu'ils le savent déjà, mais ils peuvent le vendre davantage, le montrer davantage. [890]

Comme nous le voyons, le jeu est le stage où l'élève bâtit sa connaissance sur des principes qui vont être utilisés pendant toute la formation. Mais, comme Langford l'observe ci-dessus, cette façon d'atteindre des buts théâtraux à travers des jeux d'enfants était pour lui différente de ce qu'il avait appris, dans une école plus classique en Nouvelle-Zélande, au cours de sa précédente formation d'acteur. La surprise que Guy a eue chez Gaulier est en fait souvent partagée par d'autres élèves venus du monde entier pour suivre la formation à l'école.

---

[890] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : «I usually only teach Le Jeu, generally. I taught a little bit of Clown and Movement, but generally it's Le Jeu. I guess it's because the lessons of what Philippe teaches in Le Jeu is underneath everything. As a teacher, I didn't know any of this before I went to Gaulier. (rires) So, of course, everything I learned at Gaulier goes into what I do as a teacher. It guides what I am trying to offer, which is to offer freedom, you know, I try to help students find the same thing that Philippe was helping me to find. Which is my freedom, my humanity. Something special and unique about each student that they can discover. Or maybe they already know it, but they can sell it more, show it more. ». Traduit par nous. Voir annexes, page : 692.

L'utilisation de jeux dans les cours de théâtre n'est pas en soi une marque d'originalité, puisque Viola Spolin, Augusto Boal, Jean Pierre Ryngaert, Anne Bogart et bien d'autres les emploient pour atteindre différents buts. Mais, comme le précise John Wright, l'intérêt de Gaulier n'est pas dans l'hyper structuration de jeux comme le fait Spolin. Ayant recours à des jeux d'enfants plus élémentaires, basiques, comme c'est le cas du jeu de claquements de mains, il devient possible pour le public d'être témoin de chaque impulsion physique et de chaque élan dès lors que l'acteur réussit à taper son partenaire sans se faire taper lui-même. Mais cette même simplicité du jeu, nous donne à voir d'autres tendances moins nobles. Tout d'un coup nous sommes face à une arène où défilent l'agressivité de tel acteur, l'instabilité émotionnelle de tel autre à qui l'avantage vient d'être volé par son partenaire de jeu, le sadisme d'une actrice qui aime plus voir son partenaire en désavantage que d'éprouver le plaisir que son statut passager dans le jeu pourrait lui procurer. Comme le remarque bien Wright :

> Parce que nous percevons leur action comme agressive, nonchalante ou sensuelle […] et parce qu'ils prennent un tel plaisir décomplexé à ce qu'ils font, nous sommes pris par une ambivalence qui est si convaincante que nous ne pouvons tout simplement pas détourner les yeux de ce que nous voyons.[891]

En ce sens, si des impulsions négatives prennent le dessus sur la complicité des joueurs, instantanément on y perçoit un déchirement du tissu ludique qui, n'excluant pas des pulsions mondaines – jalousie, compétitivité ou certaine arrogance – nous enrobait dans l'audience, car jusqu'alors tous les conflits, risques et dangers appartenaient à la dimension du jeu et non de la vie ordinaire. Cette vie qui maintenant se présente à nous avec lourdeur et qui vient de prendre sa place dans le jeu, moment où Gaulier interrompt l'action avec un de ses

---

[891] WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part II », *Total Theatre Magazine, Spring 1991*. 1991, vol.3 nº 1. 1991 . Extrait original en anglaise: "Because we perceive their action as aggressive or nonchalant or sensual […]and because they are taking such uninhibited pleasure in what they are doing, we are presented with an ambivalence that is so compelling that we simply can't take our eyes off it.". Traduit par nous.

messages directs : « Tu joues comme Saddam Hussein… Tu as les pieds fascistes. Ils ne sont pas drôles… Nous n'achetons pas. Asseyez-vous ! » [892]

[892] *Ibid.* Extrait original: You act like Saddam Hussein … You have fascist feet. They are not funny… We do not buy. Sit down!'Traduit par nous

8.3 Ce n'est qu'un jeu, mais devant une audience

Dans l'enseignement de Gaulier, le jeu est ce qui se situe dans une série d'espaces : entre acteur et personnage, entre acteur et collègue de scène et, tout particulièrement, entre acteur et public. À l'exception des jeux que l'on pratique dans les classes de *mouvement*, donnés par des professeurs invités chaque semestre, et dans lesquels il est souvent question de la participation simultanée de tous les élèves de la classe, les jeux que nous faisons aussi bien dans le stage Le Jeu que dans ceux qui suivent, sont joués par nous devant nos collègues qui constituent le public et qui sont comme des baromètres pour les joueurs sur la scène.

> Donc, vous jouez à ce jeu non seulement avec une autre personne, mais avec un public aussi. C'est un niveau supplémentaire de jouer le jeu de manière que le public veuille regarder. C'est une chose unique. Je pense que c'est ça. Ce n'est pas juste de jouer à un jeu. Parce que vous pouvez jouer à un jeu et le jouer comme un méchant. Vous pouvez gagner tout le temps, mais ce n'est pas amusant pour l'autre personne à regarder. Ce n'est pas drôle de jouer. Il peut être négatif. On ne cherche pas ça. Nous cherchons quelque chose de positif. Positif et amusant. C'est comme si dans Le jeu, Philippe agit comme un guide avec le public qui pense « oui, bien sûr. Tu as gagné le jeu, mais on te déteste. Et nous voulons t'aimer . [893]

Loin d'accorder au jeu une fonction accessoire et secondaire, mais, bien au contraire, le plaçant au centre de l'activité théâtrale, Gaulier est préoccupé par la construction de l'événement performatif en stricte connexion avec le public, au moment même où le public témoigne de la naissance d'un comportement, d'une réaction inattendue de tel acteur qui

[893] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : "So you're playing that game not only with another person but with an audience as well. So it's an added level of playing the game in a way that the audience wants to watch. That's a unique thing. I think is that. It's not just playing a game. Because you can play a game and play it nasty. You can win all the time, but it's not fun for the other person to watch. It's not fun to play. It can be negative. We're not looking for that. We're looking for something positive. Positive and fun. In Le jeu I think Philippe acts as a guide with the audience to go like « Yeah, sure. You won the game, but we hate you. And we want to love you »". Traduit par nous. Voir annexes, page : 700.

pratique tantôt un jeu d'enfant tantôt une improvisation. Au fond, pour Gaulier, il n'existe pas de différences fondamentales entre ces deux situations.

8.4 Le jeu : éducatif, sérieux, déstabilisateur, rassembleur, divertissant, révolutionnaire

L'idée, souvent présente dans certaines écoles de théâtre, de jeux d'enfants comme simple activité visant à détendre les élèves pour ensuite commencer le travail théâtral, le « vrai travail », peu à peu se défait dans Le Jeu, et les élèves y ont l'opportunité de se rendre compte des dimensions plus complexes présentes dans des activités qui, seulement en apparence, peuvent paraître banales ou prosaïques.

S'il est vrai que dans le stage Le Jeu permet d'acquérir une connaissance des principes auxquels Gaulier fera référence tout au long des autres stages, le processus dans Le Jeu ne se déroule pas sans engendrer un vertige chez les élèves, et cela dès le premier jour, car il s'agit aussi d'une déconstruction d'idées préconçues que la plupart d'entre eux ont à propos du théâtre et du jeu de l'acteur. En ce sens, interrogée sur l'importance des jeux d'enfants auxquels on joue spécialement dans Le Jeu, Nicole Kehrberger expose :

> Fondamentalement, juste au début, c'est pour créer une bonne atmosphère. Pour déstabiliser les gens qui viennent avec une certaine idée de l'interprétation. Vous leur dites immédiatement. Non, mon petit, cela c'est incorrect. Pas incorrect, mais c'est différent. Ici, nous jouons à des jeux. Et votre interprétation est beaucoup moins intéressante que de jouer à ces jeux.[894]

Si la présentation des jeux d'enfants comme étant plus intéressants que les idées préconçues sur le jeu de l'acteur que les élèves apportent avec eux à l'école peut entraîner, chez ces derniers, un « choc » immédiat, on ne peut pas ignorer le pouvoir qu'ont les jeux de créer, comme l'a observé Nicole ci-dessous, une bonne atmosphère, un lien affectif dans le groupe

[894] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais: "Basically, just to begin, it's to create a good atmosphere. To destabilize people who come with a certain idea about acting. You tell them immediately. No, my little one, this is wrong. Not wrong, but it's different. Here we play games. And your acting is much less interesting than playing these games." Traduit par nous. Voir annexes, page : 672.

et l'apprentissage, par une voie indirecte, de principes techniques concrets pour le théâtre quand on joue avec le sérieux de l'enfant.

> Philippe m'a dit un jour que… […] les enfants, ils jouent avec toute la joie, de tout leur cœur et c'est sérieux. Ils sont vraiment sérieux au sujet du jeu. C'est pourquoi je dis généralement oui, on joue avec le même plaisir et avec le même sérieux des enfants […] il y a un sens très profond de ces jeux. Chaque jeu a un objectif différent. […] Au fond, les jeux déploient un immense plaisir chez une personne. Peu importe si c'est un enfant ou si c'est une personne adulte. Ma sœur et son mari, par exemple, […] leur vie est sérieuse parce que dans leur profession les gens ne jouent pas. Peut-être qu'ils plaisantent (Nicole fait une petite ironie). Ils ne jouent pas. Et c'est libérateur pour les adultes de jouer à des jeux d'enfants. C'est un plaisir que nous connaissons tous, qui donne une union. Donc, vous formez un groupe à travers ces jeux, qui pour mon travail est l'une des bases. […] Et les jeux ont des directions différentes. Par exemple, *Grandmother's Footsteps* est l'un des jeux que j'utilise le plus, pour le point fixe. Pour ressentir ce qui se passe après un point fixe, ce vide si merveilleux qui remplit l'acteur d'inspiration et de fantaisie. C'est un point fixe et vous l'avez appris à travers ce jeu. Mais la bonne chose est que vous ne faites pas d'exercice sur un point fixe. Vous faites un jeu; vous jouez à un jeu et à travers le jeu vous découvrez le côté très précieux d'un point fixe. Même chose avec le foulard. […] Nous les faisons comme des jeux pour garder ce plaisir de jeu enfantin. Ou pour le développer. Ou pour extraire le plaisir de jeu enfantin. Pour moi, il n'y a rien de plus beau que de voir un groupe d'adultes hurler comme des idiots, s'enfuir parce que quelqu'un l'attrape. Il n'y a rien de plus beau à voir, en tant qu'enseignant, que cela. Les gens se sautent dessus pour essayer de se sauver.[895]

---

[895] *Ibid.* Extrait original en anglais: « Philippe once told me that … […] children, they play with all the joy, with all their heart and it is really serious. They're really serious about the play. So that's why I usually say yes, we play with the same pleasure and with the same seriousness of children […] there is a very deep meaning of these games. Every game has a different aim. […] Basically, games unfold an immense pleasure in a person. Does not matter if it's a child or if it's a grown-up person. My sister and her husband, for example, […] their life is really serious because in their profession people don't play. Maybe they joke (Nicole fait une petite ironie). They don't play. And it is the liberating for adults to play children games. It's a pleasure that we all know, that gives a union. So, you form a group through these games, which for my work is one of the bases. […] And the games have different directions. For example, Grandmother's Footsteps is definitely one of the games that I use most, for the fixed point. For feeling what happens after a fixed point, this emptiness, which is so wonderful, that fills the actor with inspiration and fantasy. It's a fixed point and you learned that through this game. But the good thing is that you don't do an exercise about a fixed point. You do a game, you play a game and through the game you discover the very precious side of a fixed point . Same thing with the scarf.

Mais le jeu révèle aussi qu'il est capable de provoquer des surprises qui ont du sens au-delà des frontières du théâtre. Si la plupart des jeux ne se dissocient pas de la culture à l'intérieur de laquelle les joueurs vivent, les jeux peuvent aussi interroger cette même culture, la tension provoquant ainsi des réponses inhabituelles chez les joueurs. S'ils sont valeureux pour déconstruire les clichés/stéréotypes mentaux que des élèves ont sur le théâtre, dans d'autres contextes, ils peuvent aussi bouleverser les conditionnements comportementaux forgés à l'intérieur de communautés ancrées dans des codes moraux trop rigides et restrictifs.

> Ainsi, par exemple, parfois, j'ai des gens qui jouent à des jeux, comme nous le faisions chez Philippe, et j'utilise beaucoup de ses jeux […] comme « la capture » (catching). Il n'y a qu'un seul pays où mon exercice de capture n'a pas fonctionné, c'était en Palestine […] parce qu'il faut s'étreindre. Les filles et les garçons n'étaient pas autorisés à se toucher. La Palestine était le seul pays arabe où j'ai enseigné. Là, il m'a fallu cinq jours pour le faire… Et j'ai dû renvoyer tous les adultes. Personne n'était autorisé à regarder. Et soudain, j'ai commencé à avoir des enfants. Alors, ils pouvaient vraiment jouer. Et je ne sais pas quel genre de révolution j'ai créé à travers ce jeu stupide (rires), mais les jeux peuvent créer beaucoup de révolutions. (rires) [896]

Comme le suggère Nicole, le champ de compétences instauré par les jeux est vaste. Il peut tout à fait être sérieux et en même temps amusant. Certes, il est employé chez Gaulier pour apprendre aux élèves les principes de sa pédagogie. Toutefois, cette construction de connaissances exige de façon concomitante la déconstruction d'idées préconçues sur le

---

[…] We do them as games to keep this childish game pleasure. Or to develop it. Or to take out the childish game pleasure. For me, it's nothing more beautiful to see a bunch of adults screaming like idiots, running away because somebody is catching him. There's nothing more beautiful to see, as a teacher, than this. People jumping on each other trying to get saved. » Traduit par nous.
Voir annexes, page : 672.

[896] *Ibid.* Extrait original en anglais : "So, for example, sometimes I have people playing games, like we used to do in Phillippe's, and I use many of his games […] like catching. There is only one country where my catching exercise did not work, it was in Palestine […] because you have to hug each other. Girls and boys were not allowed to touch each other. Palestine was the only Arabic country where I taught. There, it took me five days to make them… And I had to send out all the adults. Nobody was allowed to watch. And then suddenly I started to have children. So, they could play actually. And I don't know which kind of revolution I created through this stupid game (rires), but games can create a lot of revolutions. (rires)" Traduit par nous. Voir annexes, page : 672.

théâtre, tout comme quand on part habiter une maison ancienne ou que l'on rend l'appartement que nous avons loué, il nous faut effectuer un nettoyage du terrain, nous débarrasser des meubles trop détériorés pour que des nouveaux puissent peu à peu occuper l'espace vide ainsi créé. S'il peut susciter une atmosphère joyeuse, un lien de groupe et aussi remplir l'acteur de plaisir, rien n'empêche que de petites révolutions comportementales soient déclenchées par les plaisirs que les jeux peuvent provoquer chez ceux qui ont le courage de s'y livrer.

8.5. Du jeu de l'enfant à la leçon de théâtre : principes de la pédagogie de Gaulier

Nous avons déjà affirmé que les jeux de l'enfant sont utilisés chez Philippe Gaulier en vue de l'apprentissage du jeu de l'acteur. Il est juste que le lecteur se pose des questions comme : comment objectivement fait-il cela ? Qu'est-ce que l'acteur peut extraire comme apprentissage théâtral de ces jeux enfantins ? Quels sont les principes et quels sont les exercices proposés pour les travailler ?

Pour qu'on puisse mieux comprendre ce qui peut intéresser le théâtre dans le jeu de l'enfant, nous allons exposer deux principes de la pédagogie de Gaulier – point fixe, *to pretend*/faire semblant– ainsi que donner des exemples de jeux que le pédagogue utilise pour les enseigner. Nous nous pencherons sur le plan pragmatique à travers lequel le modèle de l'enfant, par le biais de son jeu, porte une influence sur l'apprentissage de l'acteur. Même si nous allons mentionner quelques jeux pour rendre plus concret le travail sur chacun de ces principes, il faut remarquer qu'à l'intérieur d'un seul jeu peut figurer un grand nombre de principes théâtraux, qu'ils fassent partie ou non de la pédagogie de Gaulier.

8.5.1 Point Fixe

Ce principe se décompose en une série de caractères allant de la praxis immédiate et corporelle de l'acteur jusqu'aux concepts qui construisent l'imaginaire de la pédagogie de Gaulier. De cette façon, sur un plan plus métaphorique, Gaulier considère le destin comme un bon point fixe pour l'acteur dans la tragédie grecque alors que chez le bouffon, la déformation physique est un point fixe intéressant sur lequel l'acteur peut s'appuyer. Mais voyons ce que Gaulier dit sur le point fixe à l'intérieur du jeu « Un, deux, trois, Soleil ».

> Point fixe : « un, deux, trois, Soleil ! » Le soleil est un bon point fixe qui a fait jaser. Tous les étudiants le long du mur, sauf un leur tournant le dos, près du mur opposé. Entre les deux des chaises éparpillées. Le job de l'homme seul est de se retourner quand bon lui semble, de surprendre ses camarades qui bougent. Alors il les renvoie au point de départ. La tâche des autres : toucher le premier le dos de l'homme seul. Avant de toucher le dos de celui qui surveille, l'étudiant doit s'asseoir sur une chaise. Quand l'homme seul se retourne, chacun s'arrête, heureux de jouer, de ne pas avoir été surpris. Ce temps d'arrêt est un point fixe. Immobilité absolue ! Les yeux brillent de plaisir, de désir d'action. Archimède, pour tirer le globe terrestre de sa place, ne demandait rien qu'un point qui fût fixe et assuré.[897]

Un premier sens attribué au point fixe suggère qu'il s'agit d'un arrêt animé, d'une immobilité active. Par conséquent, le point fixe nous conduit à l'idée que cet arrêt actif vient de la dynamique de rétention d'une action – marcher pour toucher le dos du collègue dans le cas ci-dessus – qui voulait s'accomplir. Cela relie Gaulier à une série de chercheurs du théâtre qui proposent eux aussi des notions similaires, tel le cas de la « suspension de l'action »[898] de Grotowski, la « manifestation de l'énergie dans le temps »[899] de Barba ou « l'immobilité en mouvement »[900] de Decroux. Mais ce serait ignorer le modèle de

---

[897] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 38
[898] BARBA, Eugenio. *A canoa de papel : Tratado de Antropologia Teatral*. 2. ed. Brasília : Teatro Caleidoscópio, 1994. p. 86.
[899] BARBA, Eugenio et Nicola SAVARESE. *A arte secreta do ator: dicionario de antropologia teatral*. São Paulo : Hucitec, 1995. p. 88 et 174.
[900] BARBA, Eugenio. *A canoa de papel*. *Op. cit.* p. 86

l'enfant si l'on ne considère pas la dimension d'amusement, qui pour Gaulier est toujours plus importante que celle de la virtuosité technique, dans laquelle le jeu doit entraîner l'acteur. Ne pouvant se réduire à une froide maîtrise du corps, le point fixe, chez Gaulier, ne sera atteint que si l'arrêt physique se combine avec des yeux qui « brillent de plaisir »[901]. Transportées de l'univers des jeux enfantins à celui de la formation théâtrale, de petites, mais essentielles différences en vue de les rendre plus difficiles et théâtraux sont presque toujours effectuées dans la structure des jeux. C'est le cas de l'exercice exposé ci-dessus où, à la différence de la version originale, l'acteur (le « soleil ») placé du côté du mur opposé à l'ensemble de compétiteurs, n'annonce pas le moment où il se tournera, ne dit pas *1 2 3 soleil* juste avant de se tourner. De plus, dans la version de l'exercice appliquée par Gaulier, on rajoute des chaises dans l'espace sur lesquelles, au moins une fois, les acteurs doivent s'asseoir. Cela crée non seulement une difficulté de plus, car il faut que les joueurs gèrent entre eux le moment où ils vont s'asseoir vu qu'il y a moins de chaises que de joueurs, mais aussi insère dans la logique du pur jeu une action différente, qui n'a rien à voir avec le jeu original, mais que l'acteur accomplit étant à l'instant même porté par le plaisir du jeu[902]. Un simple jeu comme *1 2 3 soleil* peut enseigner sur le point fixe, sur le plaisir du jeu, mais aussi sur un nombre énorme de détails techniques qui ne sont pas forcément énoncés comme but, mais qui, néanmoins, ne manquent pas d'être éprouvés par les acteurs en arrière-plan.

> Les jeux exigent une certaine façon d'être, qui s'apparente à celle d'un acteur. Pour être vraiment bon dans *grandmother's footsteps*[903], pour gagner, il faut être léger. Il faut être sensible et écouter non seulement la personne en face de soi, mais aussi son propre corps et les gens qui l'entourent, donc cela apprend à être conscient. Vous devez également contrôler votre corps. Et vous devez aussi respirer. C'est une scène simple. Elle vous donne un objectif. Alors "Je veux prendre les clés de grand-mère. Et grand-mère veut m'empêcher d'avoir les clés. " Comme ça, tu as presque une scène de théâtre. Donc, je pense que tous ces différents jeux comportent des leçons. En gros, l'idée qu'une scène a toujours, en général, deux objectifs différents. C'est donc là qu'intervient le drame, quand je veux ça, je veux que tu restes

[901] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 38

[902] En plus de chaises, nous avons fait ce même jeu avec un escabeau sur lequel celui qui voulait pourrait monter et descendre. Monter sur l'escabeau n'était pas, contrairement à s'asseoir une fois sur une chaise, une exigence.

[903] Equivalent anglais du jeu "Un, deux, trois, soleil".

> dans la pièce et que l'autre personne dise "je veux que tu quittes la pièce", alors on a du drame. [904]

1 2 3 soleil sera ultérieurement repris à l'occasion du stage Jeu du Masque, spécifiquement quand on travaille les masques larvaires. Si abstrait que puisse être le masque, le jeu de l'acteur doit être clair, ce qui relie les points fixes que l'acteur attribue au masque et à son corps. Il est étonnant de voir à quel point le moment d'arrêt des acteurs masqués par des larvaires offre au public de possibilités d'absorber la figure, le « personnage », que chaque masque exprime.

Nous venons de voir un exemple pratique d'un principe du jeu de l'acteur que l'on peut tirer d'un jeu d'enfant. Mais celui qui suppose que l'emploi de ce jeu n'a comme intérêt que de munir l'élève acteur d'un atout d'ordre mécanique se trompe. L'importance que Philippe Gaulier accorde aux jeux des enfants témoigne de sa reconnaissance que les jeux portent avec eux, que ce soit sur le plan de la vie ou du théâtre, les « grands thèmes ».

> Ils mettent l'élève dans l'état de jeu. […] Les courses, les vitesses… Dans les jeux d'enfants, il y a les grands thèmes. […] on essaie d'attraper, d'emprisonner, on meurt ou l'on ne meurt pas, on est exclu ou l'on n'est pas exclu. Quand on est exclu, il faut faire quelque chose pour être réinclus […] on gagne, on est le premier, on est le dernier. Tout est là-dedans. Tout Shakespeare est dans les jeux d'enfants. 1, 2, 3 Soleil, qui va tuer le Roi ? Le Roi regarde, oups, tout va bien. Derrière son dos, on attaque. Il y a les grands thèmes, ils sont dans le jeu d'enfant. […] Il y a des jeux qui […] entraînent une capacité. Il y a des jeux de survie. Il y a des jeux d'exclusion. Il y a des jeux où l'on gagne et où l'on perd. Des jeux où l'on monte dans une hiérarchie. Toute la société est là. Parce qu'on s'approprie de la vie en la jouant. Dans le jeu, je reconnais. Et ça va assez loin. Il y a des philosophes, des sociologues, des anthropologues, qui disent que le jeu sert à

---

[904] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais: « Games requires a certain way of being, which is similar to being an actor. To be really good in grandmother's footsteps, in order to win, you have to be light on your feet. You must be sensitive and listening to not only the person in front of you, but your body and the people around you, so it teaches awareness. You must also control your body. And you also have to breathe. It's a simple scene. It gives you an objective. So 'I want to get the keys of Grandma. And Grandma wants to stop me getting the keys.' Like that, you have almost a theatre scene. So, I think all those different games have lessons. Essentially the idea that a scene always, generally, has two different objectives. So that's where the drama comes, when I want this, I want you to stay in the room and the other person says 'I want you to leave the room,' then we have drama. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 700.

> l'être humain à apprendre et à comprendre. Il y en a d'autres qui disent que non, pas du tout, l'homme joue et c'est tout. Et la culture est jeu. Elle ne sert à rien nécessairement. Ce n'est pas tout qui doit servir à quelque chose. Mais la culture c'est l'état de jeu.[905]

Voilà la complexité que l'on expérimente, sans prendre conscience, dans un jeu apparemment prosaïque comme 1 2 3… pour apprendre sur le point fixe. Un point fixe : le soleil. Néanmoins, comme nous rappelait Jacques Lecoq, il s'agit d'un point fixe en mouvement.

[905] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 641.

8.5.2 Prétendre/Faire semblant (*To pretend*)

Une anecdote :

> Pendant des mois à l'école de Lecoq, toujours quand il demandait un volontaire pour un exercice je me présentais et Lecoq me disait : Gaulier non. S'il demandait un groupe, nous allions 5 sur scène, il disait : toi oui, toi oui, toi oui, Gaulier assieds-toi. Je suis resté des mois pratiquement assis en regardant les autres, car Lecoq me demandait toujours de quitter la scène avant même de faire l'exercice. Un jour, il nous a demandé d'aller dans un zoo observer un animal que nous allions imiter à l'école sous le masque neutre. Alors, un samedi je me suis mis à observer un ours pendant toute une journée. Retourné à la maison, je passais des heures devant le miroir imitant l'animal que j'avais observé. Pensant que ce n'était pas suffisant, je suis retourné au zoo le dimanche pour continuer à observer chaque détail de l'ours, chaque expression, chaque mouvement pour pouvoir l'imiter au plus proche de la réalité. Lundi nous venons tous à l'école et Lecoq nous demande de montrer les résultats de nos observations. Je me suis dit, ah, maintenant il va voir combien je suis bon en imitant l'ours. Nous présentons. Lecoq commente le travail des élèves : – ton tigre c'est très bien, ton aigle est très précis, ton cheval manque de puissance. Alors, asseyez-vous tous et passons l' exercice suivant – Lecoq a commenté les travaux de tous les élèves, mais pas un seul mot sur mon merveilleux ours. À la fin du cours, occupé avec des élèves qui lui posaient des questions, il me regarde et dit : ah Gaulier, c'était bien ton lapin aujourd'hui. Et je lui ai dit : merci Lecoq. Et les collègues de l'école me disent que le lapin était bon. Et moi je leur ai répondu : oui, j'aime les lapins. J'ai toujours eu un très proche rapport avec les lapins.[906]

L'épisode ci-dessus est assez révélateur du chemin suivi par Gaulier comme le sien depuis qu'il a décidé d'abandonner le poste de professeur à l'école de son maître pour ouvrir sa propre école. Il ne serait pas étonnant d'apprendre que toute sa pratique et sa philosophie autour de la notion de « prétendre/faire-semblant » ne serait que le résultat de ce moment et de la façon dont Philippe a choisi de négocier un éloge qui, chez quelqu'un qui se prend trop

[906] Récit reconstruit à partir de notes prises par moi des échanges de Gaulier avec les élèves pendant son cours de Masque Neutre en décembre 2010, à l'Ecole Philippe Gaulier, Sceaux, France.

au sérieux, pourrait déclencher un énorme chagrin s'il choisissait d'envisager la situation comme un grand échec, spécialement, à la suite de l'énorme effort qu'il a effectué pour rejouer un ours et pas du tout un lapin.

À la fin du livre où, d'une manière opaque, à vrai dire, Philippe enregistre sa pédagogie[907], et avoue face à son interlocuteur, alors qu'ils sont à l'intérieur d'une taverne en train de boire comme des éponges, d'un air fatigué, « Je bois pour oublier » ; ce à quoi son interlocuteur demande, « Oublier quoi ? », et obtient la réponse, « Ma méthode ! ». Dans les tout derniers mots du bouquin, Philippe nous livre sa synthèse : « Ma méthode ? Prétendre par le jeu, ne jamais être vraiment. Ma devise : un mensonge bien orchestré est plus bandant que la vérité toute nue. » [908]

Avant de poursuivre, éclairons la notion de prétendre/faire semblant et les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'utiliser les deux termes pour y faire référence. Tout d'abord, nous devons garder à l'esprit que Philippe donne ses cours en anglais. Dans sa pratique, il utilise toujours le verbe *« to pretend »* pour communiquer le concept à ses étudiants. Du point de vue de sa signification, même s'il ne s'en distancie pas complètement, le mot prétendre en français ne correspond pas exactement au verbe *« to pretend »* en anglais. Cependant, publié en édition bilingue français/anglais, le livre de Philippe sur la pédagogie utilise principalement le terme prétendre aux mêmes endroits où le verbe *« to pretend »* apparaît dans l'édition anglaise.

Nous pensons que le terme « faire semblant » serait peut-être plus précis pour véhiculer le sens du concept. Toutefois, nous avons choisi d'utiliser les deux termes, en employant l'un ou l'autre selon le contexte de ce que nous disons. Quant à savoir pourquoi Philippe emploie plutôt le terme « prétendre », nous n'avons que des soupçons sur une éventuelle raison. Il est important de rappeler que pendant une décennie, entre 1991 et 2001, l'école de Philippe Gaulier était située à Londres. Il faut d'ailleurs remarquer que, depuis trente ans au moins, Philippe donne ses cours en anglais[909] et, par conséquent, emploie toujours l'expression *« to pretend »* dans ses stages. Il se peut que son utilisation du mot « prétendre » en français soit

---

[907] GAULIER, Philippe. *Mes pensées sur le Théâtre - ex Gégéneur: Jeu Lumière Théâtre/My thoughts on theatre - ex Tormentor - « Le Jeu » Light Theatre*. Janville-sur-Juine, France : Éditions Filmiko, 2012. 300 p.
[908] *Ibid.* p. 149
[909] Nous ne sommes pas sûrs mais nous avons l'impression que Gaulier enseigne en anglais depuis qu'il ouvre son école à côté de Monika Pagneux, encore à Paris, en 1980.

assujettie à l'influence que la période anglaise a eue sur lui. Ce qui fait que, malgré le fait d'être lui-même français, il emploie « prétendre » en français gardant néanmoins le sens anglais du terme. Il est possible aussi que, alors que le terme anglais *« to pretend »* traduit avec grande justesse son idée sur le jeu de l'acteur, Gaulier n'ait pas trouvé dans sa propre langue un équivalent capable de le satisfaire, d'où l'emploi de son quasi-homonyme français.

Conformément à ce qu'indique Lucy Amsden à propos de la notion, chez Gaulier, « *to pretend is resonant of children's games, simpler than the verb to act and does not suggest any negation of reality* ».[910] Le mot résonne bien sûr non seulement au niveau linguistique de la langue anglaise, mais il est surtout identifiable à l'intérieur de la pratique, dans les jeux que le pédagogue propose à son école, parfois inspirés des jeux que Philippe lui-même jouait avec ses propres enfants, Samuel et Balthazar Gaulier.

> Un jeu : mon fils Balthazar (puis, deux années plus tard, mon fils Samuel) me dit : – Papa, je me cache sous les couvertures. Tu entres dans la chambre. Tu me cherches.
>
> Mon enfant s'engouffre sous les draps. Je devine son corps à la petite bosse qu'il forme dans le lit.
>
> Je dis :
>
> – Où est mon fils ? Oh ! Oh ! Oh ! Je ne le vois pas. Balthazar, où est-tu ?
>
> Sous la couverture, j'entends de petits rires. Ils me récompensent de jouer ce jeu depuis deux ans déjà.
>
> – Balthazar, je t'ai perdu. Réponds, maintenant ! Je m'inquiète pour de vrai. (Rires) Balthazar ? Il est parti ! (rires). Parti pour toujours (Rires).
>
> J'accentue les finales de la phrase. Je les laisse hautes, suspendues comme on s'amuse avec l'écho dans une caverne. Mon fils sous la couverture rit aux éclats.
>
> Ma voix suspendue qui s'en va quérir les rires ressemble à celle d'un acteur qui dans le théâtre s'amuse à faire résonner les mots. Il les livre au public, croustillants luxurieux, sensuels.
>
> À la fin du jeu, mon fils s'écrie : – Coucou, c'est moi.

---

[910] AMSDEN, Lucy Catherine Emery. *Philippe Gaulier's contribution to clown theatre; traces and manifestations*, m_ph. Birmingham : University of Birmingham, 2011. p. 46. En ligne : https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1718/ [consulté le 20 novembre 2020]. Nous avons laissé volontairement en anglais car il serait difficile pour nous de garder le sens de ce qui Lucy Amsden dit car l'anglais rend plus objectif que ce que nous pourrions véhiculer au moment de traduire ce passage.

> On s'embrasse. Il a eu peur. L'aurais-je oublié ? On ne sait jamais. On s'embrasse encore comme après une longue absence.
>
> La voix du « jeu » n'est pas naturelle ! Elle s'amuse à prétendre que pas un quidam n'est planqué sous la couvrante. Pourtant son élan s'adresse à lui, qu'à lui.
>
> L'acteur qui joue s'amuse à prétendre que pas un spectateur ne le regarde, ne l'écoute, et pourtant les élans qu'il donne à sa voix, à son corps, ne s'adressent qu'à lui.
>
> La couverture sous laquelle mes fils se cachaient joue le même rôle que le quatrième mur, le mur imaginaire que l'acteur bâtit chaque soir à la place du rideau rouge.
>
> Un acteur s'amuse à prétendre l'impossible : sous son déguisement, il s'imagine inaccessible, parti pour toujours ; aucun zigue ne le reconnaîtrait (pas même ses parents). Le bouquet de roses en plastique qu'il tient dans sa main sent des parfums délicats, subtils.[911]

Le récit ci-dessus, que l'on cite d'après le Gégèneur, nous est raconté par Philippe Gaulier en salle, dans le stage Le Jeu, pour introduire un exercice, « s'amuser avec les intonations de voix du menteur »[912], où deux ou trois acteurs improvisent une situation pareille, chacun des acteurs étant le parent à jouer avec un enfant imaginaire de 3 ans.

Comme dans le cas de *1 2 3 soleil*, il recouvre différents principes. Le point fixe y figure, car il faut, après avoir appelé d'un air préoccupé son propre enfant, faire un moment de silence – un point fixe – afin d'écouter les rires de plaisir de l'enfant.

---

[911] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 30-31 Une description moins personnelle du même jeu figure dans la brochure qui célèbre les 25 ans de l'école. Voici : « Le jeu de la couverture. Chaque matin, au même endroit, à la même heure, l'enfant qui se cache sous la même couverture dit à son père : -Cherche-moi. Le père se pare des airs les plus mystérieux, impénétrables, ténébreux qui n'aient jamais soufflé au royaume de l'Arabie, des Mille et une Nuit, dans le désert cuisant. Il devine le corps de l'enfant qui se trémousse sous la couvrante. -Où est mon fils ? Oh ! Oh ! Oh je ne le vois pas. Fils où es-tu ? Le père entend des rires éclatants. Ils le récompensent de jouer à ce jeu depuis déjà deux années. -J'ai perdu mon fils pour de vrai. Je m'inquiète. Réponds maintenant ! (Les rires redoublent). Mon fiston est parti pour toujours. Plus le père accentue les finales de la phrase, plus il les laisse planer hautes et suspendues (comme on s'amuse avec l'écho dans une caverne) plus le fils rigole. La voix suspendue qui s'en va dégoter les rires a le même élan, la même joie que celle d'un acteur qui dans le théâtre s'amuse à faire résonner les mots pour les livrer au public. À la fin du jeu, le fils sort de sa planque. Il crie : - « Coucou, c'est moi». Il embrasse son père, encore et encore comme après une longue absence. Le théâtre est là-dedans : La voix ! Elle n'est pas naturelle. Elle prétend qu'aucune personne n'est cachée sous la couverture… L'acteur quand il bâtit le quatrième mur se souvient de la berlue : elle avait joué le même rôle justement de ce même mur. »

[912] *Ibid.* p. 37. En 2010, dans le stage Le Jeu, l'exercice nous a été présenté sous le nom Where is my son ?

Mais c'est aussi un entraînement de complicité sophistiquée, puisque les trois élèves sur la scène ne jouent pas directement entre eux. Chacun, ayant son enfant imaginaire dans l'espace, démarre son improvisation au moment où il s'aperçoit que c'est à lui d'attaquer[913], ce qui exige une attention et une capacité de se mettre d'accord sans rien dire et presque sans se regarder. Mais, le plus important n'est pas aussi mesurable que l'accomplissement des exigences du point fixe et de la complicité dans ce jeu. Le but du jeu, selon Gaulier, c'est de « faire plaisir à l'enfant qui imagine avoir disparu du monde »[914].

Ayant nous-mêmes fait l'expérience de ce jeu, nous pouvons dire que c'est un exercice assez difficile à faire[915]. Il s'agit d'un jeu de présences et absences qui stipule l'imaginaire de l'acteur et sa capacité de l'incarner devant nous, de « faire semblant » sur plus d'un seul plan. L'élève acteur joue une situation où il fait semblant d'être un père jouant avec son fils, qui, dans ce jeu, sur le plan imaginaire, fait semblant de ne pas être dans la chambre où le père, que l'acteur prétend être devant ses collègues dans la salle, fait semblant, pour le plaisir de son enfant, de ne pas savoir que son petit est dans la chambre. Cet enfant, à son tour, prétend pour son père qu'il n'est pas sous la couverture. Situation que l'acteur doit montrer sans avoir d'autre acteur pour jouer l'enfant qui se cache. De plus, il lui faut réagir, faisant un moment de point fixe, aux rires de cet enfant.

Un petit schéma pour mieux comprendre :

- (Plan de la réalité) L'acteur prétend être le père.
- (Plan de la réalité) L'acteur prétend que l'enfant est là pour ses collègues qui sont son vrai public à l'instant de l'improvisation (aucun acteur ne joue le rôle de l'enfant)

  (Plan de fiction), mais le père fictif
- (Plan de la réalité) l'acteur prétend être

[913] Similaire à l'exercice de Peter Brook, où un groupe de 15 d'acteurs se met en cercle et doit compter jusqu'à 20 sans que deux personnes prononcent un numéro au même moment. Voir : BROOK, Peter. *La puerta abierta: reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. 1ª ed. Barcelona : Alba Editorial, 1994. p. 82.
[914] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 38
[915] Dans mon cahier de notes de Le Jeu, j'ai noté la remarque de Gaulier pour moi juste après avoir fait l'exercice : « Vous avez un bon plaisir sur la scène, mais vous êtes bizarre ». 26/10/2010.

- (Plan de fiction) prétend à son tour que son fils ne se trouve pas caché sous la couverture et qu'il n'est pas dans la chambre

- (Plan de fiction) Et l'enfant imaginaire que
- (Plan de la réalité) l'acteur, qui fait semblant d'être le père, prétend être dans la salle,
- (Plan de fiction), mais que le père prétend qu'il n'est pas dans la chambre
- (Plan de fiction) prétend que son père n'est pas présent et ne le cherche pas

Il s'agit en fait d'une allégorie sur le théâtre, d'une métaphore, presque comme une figure fractale – faire semblant de faire semblant – qui, néanmoins, est jouée par les élèves. Si l'enfant peut évoquer l'acteur dans sa crédulité dans la situation jouée, pour l'élève qui joue le père, l'enfant imaginaire c'est le public auquel il adresse « les élans qu'il donne à sa voix, à son corps »[916]. Allant plus loin dans ce fractal, le public fait semblant qu'il n'est pas en présence de l'acteur, tel l'enfant faisant semblant que son père ne le cherche pas dans la chambre. Tout comme l'enfant qui se cache sous la couverture a le plaisir de faire semblant qu'il n'est pas en présence de son père ou de sa mère, le père éprouve, de son côté aussi, un grand plaisir à faire semblant que son enfant a disparu. Ce jeu, pour Gaulier, synthétise comme peu d'autres sa vision sur le théâtre et sur le travail de l'acteur.

> Le jeu de cache-cache : se cacher derrière une porte, ou sous un masque, un déguisement. S'amuser à disparaître. Il y a dans le déguisement (se déguiser en un autre personnage) le plaisir de disparaître pour presque toujours : le temps du spectacle. La règle veut que l'autre n'abandonne pas le jeu. Quand le plaisir du jeu vacille, le personnage de la pièce se radine, lourd, vrai, trop vrai pour être honnête : le théâtre meurt. Le théâtre c'est le plaisir du jeu de cache-cache plus

[916] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 31

> une pièce. Quand la pièce est belle, le jeu de cache-cache se déroule simple, libre comme le vent.[917]

À l'opposé d'une tradition discursive qui a guidé le travail de l'acteur sur les sentiments et le psychologisme, visant le maximum de vraisemblance entre l'acte théâtral et la vie telle qu'elle est, Gaulier propose le jeu de l'acteur comme un mécanisme de subversion et déclare qu'il n'a aucun compromis avec une réalité autre que la réalité du jeu, dans laquelle l'utilisation délibérée de l'artifice ne peut que contribuer à l'imaginaire du public.

> L'acteur pleure quand cela est utile au moment de l'histoire pour étonner le public. Le plaisir d'abasourdir déclenche les larmes. Que lui ! Si les larmes refusent de couler ? Que l'acteur utilise une babiole fondamentale, celle que l'artiste et le public vénèrent au plus haut point, parce que sans elle le jeu n'existerait pas : l'artifice ! L'artifice est un moyen trompeur et habile qui déguise si bien la vérité que chacun aime à s'y laisser prendre. Au théâtre, l'artifice est plus vrai que le réel. L'artifice en courage au plaisir d'imaginer, le stimule, le mène vers des délices : L'inimaginable.[918]

Gaulier est radicalement opposé à l'utilisation des sentiments de l'acteur pour donner de la crédibilité à un personnage, ainsi qu'à l'idée d'établir des associations de souvenirs personnels de l'acteur avec les situations d'un personnage dans une pièce de théâtre : « Amusez-vous à faire croire que vous ressentez sans rien sentir. Le plaisir de mentir donnera à votre mensonge des airs de vérités. »[919] Le mensonge auquel il se réfère concerne cette vérité artistique qui n'a pas besoin de parallèles directs avec la réalité personnelle de l'acteur ; elle indique une conscience d'artificialité que l'acteur doit maintenir par rapport à son propre travail sur scène.

> Quand on jouait au cow-boy et aux Indiens, à d'Artagnan, à la guerre avec les soldats de plomb, on ne ressentait pas des

---

[917] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.*
[918] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 47
[919] *Ibid.* p. 32

> sentiments. On s'amusait avec l'histoire, avec les héros, les protagonistes. Tout était filtré au travers du « jeu » qui laisse passer une réalité déjà transmutée, celle dont on a enlevé le poids des douleurs (« Pour du faux » dit mon fils Samuel en parlant de la réalité avec laquelle il s'amuse et « Pour du vrai » parlant de l'autre.) Maintes fois, il a confondu le « vrai » et le « faux ». Quand l'imagination s'ouvre, elle s'amuse à croire que tout, pendant les temps de jeu, est vrai.[920]

Le jeu sert alors comme « filtre » de l'expérience réelle pour sa conversion en amusement dans l'enfance ou en réalité scénique au théâtre. Chez l'enfant et chez l'acteur, le jeu est un filtre.

C'est dans ce sens que « le jeu » est si important pour l'enfant et pour l'acteur, car il fonctionne comme un filtre de l'expérience du réel. Chez l'enfant, le jeu filtre l'expérience du réel pour la convertir en amusement tout simplement, alors que l'acteur, lui, décante cette même réalité pour la transformer en réalité scénique au théâtre. Réalité transmutée avec laquelle tout comme l'enfant l'acteur n'a pas seulement le droit, mais, pour Gaulier, l'obligation de s'amuser. Interrogée sur cette notion du jeu comme filtre, Nicole Kehrberger déclare :

> Je le sais parce que j'étais assise à côté de Philippe pendant qu'il disait tout le temps toutes ces choses. Eh bien, on ne joue pas la vérité au théâtre, dans une bonne pièce de théâtre. Oh, disons que certains acteurs croient que lorsqu'ils jouent quelqu'un qui va se suicider, ils doivent souffrir. Et ils doivent traverser toutes sortes de souffrances en essayant de revivre exactement la situation pour la rendre réelle. Tout d'abord, je trouve cela ennuyeux. Je trouve que c'est un peu proche des problèmes psychologiques parce que je joue au théâtre pour le plaisir. Je ne joue pas au théâtre pour connaître la vérité. Ou, en d'autres termes... Je pourrais être mal comprise. Peut-être que vous voulez souligner certaines choses dans la vie, mais vous ne le faites jamais à travers la vraie souffrance ou les vrais sentiments. Pourtant, les émotions doivent être vraies. Et les émotions, vous les obtenez à travers le jeu. Les émotions, comme par exemple, je vous l'ai dit, tirer la chasse d'eau peut créer chez certains enfants la peur de voir quelque chose en sortir, ou toute autre chose qui est encore remplie de plaisir. C'est un peu entre les deux, les deux émotions sont

[920] *Ibid.*

> présentes. C'est très proche l'une de l'autre, comme les pleurs et les rires sont très proches l'un de l'autre. En gros, pour moi, les jeux aident aussi à faire remonter les émotions réelles d'un être humain, mais pas les sentiments qui sont liés à la mémoire. Je ne parle pas de ma mère qui m'a frappé et c'est pour cela que je souffre, à cause de ma mère. Ou, en d'autres termes, je ne m'intéresse pas à vos problèmes personnels si je suis un spectateur. Donc, cette légèreté que vous créez à travers le jeu, pour moi c'est le filtre. Ce n'est pas le jeu lui-même, mais la légèreté que vous créez à travers le jeu est le filtre. Et avec cette légèreté (*lightness)*, vous pouvez jouer ce que vous voulez. Vous pouvez faire pleurer votre public, vous pouvez faire rire votre public. Vous pouvez faire en sorte que votre public soit furieux à travers ce filtre.[921]

Ainsi, dans un premier temps, au sein du travail de l'acteur, jouer pour Gaulier concerne la formulation d'un cheminement méthodologique vers une réalité avec laquelle l'acteur s'amuse et à laquelle il ne s'identifie pas nécessairement ; il n'a pas besoin de trouver des corrélations de sa vie personnelle avec les situations qu'il va vivre dans une pièce. En ce sens, ce que l'acteur fournit de lui-même au personnage est ce que Gaulier appelle plaisir, en gardant toujours un espace de respiration entre lui et le personnage, qui reste comme un partenaire manipulé par l'acteur, sans jamais prendre possession de ce dernier :

> Un acteur qui joue ne détruit pas son aura, même s'il incarne un nain. Une aura lumineuse dans un corps ordinaire pourrait définir la relation qu'il entretient avec son personnage. Il lui dit : – Viens ! Je te donnerai la lumière utile à ton existence.

---

[921] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « I know this because I've been sitting beside Philippe when he was saying all these things, all the time. Well, we don't play the truth in theatre, in good theatre play. Oh, let's say there are some actors they believe that when they play somebody who will commit suicide they have to suffer. And they have to go through any kind of suffering trying to relive exactly the situation to make it real. First of all, I find it boring. I find it a little bit close to psychological problems because I play theatre for the fun. I don't play theatre to know the truth. Or, in other words… I could be misunderstood. Maybe you want to point out some things in life, but you never do it through the real suffering or the real feelings. But yet the emotions have to be true. And the emotions, you get them through the game. The emotions, like for example, I told you, a flushing the toilet can create in some children that fear of a coming out, or any kind of thing which is still filled with pleasure. It's kind of in between, the two ways are both present. It's very close to each other, like crying and laughing is very close to each other. Basically, for me the games also help to bring up the real emotions of a human being, but not the feelings that are related to memory. I'm not speaking about my mother who hit me and that's why I suffer because of my mother. Or, in other words, I'm not interested in your personal problems if I'm a spectator. So, this lightness that you create through the game, for me it is the filter. It is not the game itself, but the lightness you create through the game is the filter. And with this lightness you can play whatever you want. You can make your audience crying, you can make your audience laugh. You can make your audience be furious through this filter. »Traduit par nous. Voir annexes, page : 674.

> Suis-moi sur la scène ! Je montrerai suffisamment de plaisir dans mon jeu à tel point que chacun pensera que tu existes. Sois sage ! S'il t'arrivait de vouloir vivre par toi-même, de prendre ma place, je t'assassinerais illico. J'ai besoin de ton ombre pour être aimé. Je joue seul. Tu es ma doublure.[922]

Nous allons revenir plus tard sur l'idée de *lightness* (luminosité, légèreté) mentionnée par Nicole, notion qui résonne avec celle de *l'aura lumineuse* évoquée par Gaulier, car nous jugeons la notion suffisamment importante pour mériter une réflexion propre à elle. Alors, dans une première instance, pour Gaulier jouer c'est la formulation d'un chemin vers une réalité avec laquelle l'acteur s'amuse sans s'y identifier, sans chercher des corrélations entre sa vie personnelle et les situations d'une pièce de théâtre dans laquelle il joue. Cela n'empêche pas, comme le souligne Nicole, que l'acteur n'éprouve de fortes émotions telles que l'enfant expérimente dans un jeu où il tire la chasse d'eau en attendant peut-être l'apparition d'un esprit, ce qui le pousse à s'enfuir dans un élan de peur une seconde après avoir effectué l'acte interdit, car évocateur des mauvaises âmes. En ce sens, ce que l'acteur fournit de lui-même au personnage, c'est ce que Gaulier appelle le plaisir, gardant toujours un espace de « respiration » entre lui et le personnage, qui a la condition d'une marionnette manipulée par l'acteur, ne prenant jamais possession de ce dernier. Par conséquent, la notion de jeu renoue ici avec l'idée d'une « Aisance dans le fonctionnement d'une chose ou de plusieurs choses entre elles »[923], jeu comme création d'un espace nécessaire entre les pièces d'un mécanisme pour que ce dernier puisse alors mieux fonctionner.

---

[922] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 32-33
[923] Trésor de la langue française.

8.6 Lightness, Lumière, Légèreté

En anglais, le terme *lightness* a plusieurs significations. Ainsi, il peut transmettre le sens de la bonté, de la sensibilité, entendue au sens d'un attribut de la personnalité douce d'une personne. La grâce, l'élégance, peuvent aussi être exprimées par le terme de *lightness*. *Lightness* est également employé dans le sens d'enjouement, une personne peut être désignée comme quelqu'un qui porte *lightness* comme une qualité de caractère ludique et amusant. Mais les utilisations le plus courantes du mot véhiculent principalement deux sens. Le premier, c'est celui d'illumination, de lueur, une sorte de luminosité rayonnante. Dans le second sens, *lightness* exprime l'idée de légèreté, d'absence de poids, étant ainsi l'opposé de « lourd ». Dans le travail de Philippe Gaulier, le concept fait référence à ces deux sens que nous avons commentés. Ainsi, *lightness* est employé comme légèreté ou luminosité selon le contexte de son emploi par le pédagogue.

Lorsqu'il est utilisé dans le sens de légèreté, *lightness* peut faire référence à l'aspect physique, concret et corporel de la performance de l'acteur sur la scène. C'est le cas lorsque Philippe demande à un élève d'être plus « light » dans ses pieds, car très bruyant et lourd dans son mouvement sur la scène. Également, quand le pédagogue s'aperçoit d'un excès de tension physique sur les épaules, le visage, dans la voix ou sur les gestes de l'acteur, un tas de situations devant lesquelles Philippe dirait : *« too heavy! You have to be softer, lighter! ».*[924] Mais le terme peut être utilisé, tout en conservant le même principe de légèreté, lorsqu'il s'agit de transmettre le sens opposé de « gravité », un poids qui ne se réfère pas forcément à l'aspect physique et immédiat de l'acteur sur la scène, mais à une rigidité inutile ou à un trop grand effort de la part de l'acteur dans sa performance, ce qui est généralement inconfortable pour les spectateurs.

Quand il est employé dans le sens de luminosité, le terme *lightness* désigne une sorte de lumière qui émane de l'acteur lorsqu'il est sur scène, une qualité d'émerveillement dans laquelle l'acteur se trouve, et qui le porte dans ses actions. Dans cet état, l'acteur se réjouit d'un fort pouvoir d'influence sur le public, qui est comme porté par la même force qui pousse l'acteur. Capturé par cette lumière, le public se trouve ouvert à l'acteur et à ce qu'il joue sur la scène, peu importe si la performance est tragique ou comique. Selon les mots de

[924] Traduction : « Trop lourd. Vous devez être plus doux, plus léger ».

Gaulier lui-même, « Il y a dans le jeu au théâtre la sensualité de la lumière. Le jeu de l'acteur et son geste, naissent, fleurissent dans la lumière, se marquent dans la lumière. Ils disparaissent éblouissants. » [925]

Nous avons choisi de garder le terme en anglais tout en utilisant les expressions lumière et légèreté dans notre texte, car il peut arriver que *lightness* fasse référence aux deux qualités concomitamment.

Chez Gaulier, *lightness* est une qualité inhérente au théâtre, sans laquelle il ne pourrait même pas exister. Nous pouvons y déceler une passion de la nature dans son caractère de génération, de création, comme le signale Simon Murray, « Il s'agit également des possibilités de génération de la légèreté en tant que photosynthèse performative »[926]. Passion qui représente aussi un choix éthique et politique de ne pas succomber face à la violence et au manque d'espoir qui sont, en large mesure, hérités de la période de souffrance entraînée par les deux grandes guerres du XXème siècle.

Il y a aussi l'influence de Jacques Copeau, non pas le « lourd d'esprit », mais celui qui rêvait de la création d'une nouvelle comédie improvisée et masquée et qui trouvait auprès des enfants son habitat naturel. « Je ne suis moi-même qu'avec les enfants » [927] disait Copeau aux États-Unis en 1919. Il est question ici d'entretenir une vision optimiste de la vie, avec l'esprit d'enfance et le jeu solaire que l'on peut trouver chez d'autres artistes qui appartiennent à cette lignée déclenchée par Copeau en France. « Le théâtre pour moi, c'est la clarté. Le théâtre, ça devrait être la lumière faite sur la société humaine et sur tout ce qui la compose »[928] postulait Mnouchkine lors de la création du spectacle Les Clowns.

> Cela est l'une des choses qu'Ariane Mnouchkine a gardées : cet esprit de l'enfance et aussi le fait de ne pas se prendre au sérieux, et de ne pas faire du théâtre à la Grotowski. Lecoq n'aimait pas Grotowski. Dans les années 70, il y avait une

---

[925] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur. Op. cit.* p. 46

[926] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 229 Extrait original an anglais: « It is also about the generative possibilities of lightness as performative photosynthesis » . Traduit par nous.

[927] COPEAU, Jacques. *Registres V, Les registres du Vieux Colombier, 3: 1919 à 1924*. Paris : Gallimard, 1993. p. 25.

[928] http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/index.php, Entretiens avec Mnouchkine, consulté le 20 Juin 2013.

> sorte de mode d'un théâtre physique dans lequel les élèves pouvaient se faire mal. Lecoq ne voulait qu'aucun élève ne se fasse mal physiquement. Quand il affirmait l'enfance, c'était pour ne pas trop se prendre au sérieux. Il détestait la voie du théâtre psychologisant lié à l'Actors' studio. Il aimait la distance par l'humour. Il aimait rire. La méditerranée a été très importante chez Lecoq. Lecoq avait un rapport au jeu très italien. Ses références étaient Dario Fo, Marcelo Mastroianni, Anna Magnani, il aimait un jeu solaire dans lequel le rire était présent, même dans la tragédie. C'était la tragédie de la Grèce et de l'Italie du sud, une tragédie marquée par une séparation très nette entre l'ombre et la lumière. Ce n'est pas une tragédie nordique. Il n'était pas Bergmanien.[929]

Lecoq était opposé à une tradition du travail de l'acteur basé sur les sentiments et les souvenirs personnels, en revivant des expériences qui pouvaient être à la fois intenses et douloureuses. Lecoq n'approuve pas non plus un type d'entraînement corporel où les limites du corps humain sont mises à l'épreuve dans l'ambition de provoquer une ascèse qui aboutit souvent à des acteurs blessés, dans des spectacles caractérisés par une ombre sous laquelle se trouvent des figures de l'inconscient des acteurs, de leur vie privée, choses auxquelles Lecoq ne prête aucun intérêt. Sans vouloir entreprendre une démarche psychanalytique, d'une certaine manière, il est possible que Lecoq ait offert à Gaulier un terrain de jeu qu'il n'avait apparemment pas eu dans sa propre enfance, comme nous pouvons le voir dans son parcours scolaire et ses expériences avec son propre père. En ce sens, il n'est pas surprenant que l'attirance de Lecoq pour la distance que l'humour apporte au jeu théâtral trouve une contiguïté dans les propos de Philippe.

> Chaque humain porte dans le corps un bidule rikiki, minuscule, grand comme la millionième partie d'une boîte d'allumettes, mais puissant comme une machine à laver le linge (allemande) qui lave et essore au rythme de 7 000 tours seconde. Enfournez-y vos souffrances, douleurs, désolations ! Hop ! Après un temps (plus au moins long), l'engin les restitue apaisées. Il a neutralisé le poison de la douleur tout en préservant son dessin intact. Il autorise à en rigoler.
>
> Comment s'appelle cette merveilleuse machine ?
>
> Humour !
>
> Pourquoi, s'il est la chose la mieux partagée du monde, est-il si peu sollicité ?

---

[929] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 597.

> Les êtres vulgaires raffolent de se vautrer dans la souffrance.[930]

Sous l'influence de Lecoq, c'est donc dans la perspective d'un jeu solaire que Philippe s'approche de l'enseignement théâtral et cherche à trouver chez l'acteur cette *lightness*, cette luminosité et cette légèreté.

Dans un article sur la notion de *lightness*, Simon Murray[931] signale quelques spécificités concernant les différents chemins empruntés par Jacques Lecoq, Monica Pagneux et Philippe Gaulier, pour atteindre cette qualité. Ainsi, soutient Murray, chez Lecoq *lightness* se produit à partir d'une libération du corps de l'élève et du plaisir qui découle du fait que l'élève est resensibilisé au monde matériel à travers une agréable fiction, celle de faire l'expérience de la nature sans a priori par le biais du masque neutre. Chez Monica Pagneux, la qualité se présente lorsque l'action, l'effort et le but sont dans un état d'équilibre ; *lightness* demeure une condition fragile qui exige un contrôle de l'ego et de l'intentionnalité. Chez Gaulier *lightness* se retrouve en symbiose avec le plaisir, étant en même temps cause et conséquence de ce dernier. Mais *lightness* ne s'intensifie que dans l'instant même de l'évènement en présence d'un public, comme le produit de la qualité de relation des acteurs entre eux et des acteurs avec le public.

---

[930] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 76

[931] MURRAY, Simon. « Embracing Lightness: Dispositions, Corporealities and Metaphors in Contemporary Theatre and Performance (Version disponible en ligne sur le site de la University of Glasgow) », *Contemporary Theatre Review*. 1 mai 2013, 23 (2). p. 206-219.

8.6.1 Les deux tropes de lightness, chemins et résultats différents

Il s'avère intéressant de remarquer que la recherche de « luminosité/légèreté » ne se limite pas aux participants de cette lignée théâtrale à laquelle nous avons fait référence. Constantin Stanislavski s'interrogeait déjà sur ce qu'il appelait « phénomène d'irradiation » : « Quel nom peut-on donner à ces ondes invisibles grâce auxquelles s'établit la communication intérieure ? Un jour ce phénomène sera étudié scientifiquement. En attendant nous parlerons de « phénomène d'irradiation ». »[932]

Jerzy Grotowski, à son tour, ne s'éloigne pas de cette *lightness* quand, à propos de sa technique, il postule : « C'est une technique de l'intégration de toutes les puissances psychiques-charnelles de l'acteur, qui émergent de la base de son être et de son instinct, jaillissant en une espèce de « translumination »[933]. Encore, selon le metteur en scène polonais, « il devient également évident que les acteurs comme les personnages de toiles du Gréco, peuvent « illuminer » par leur acte total, devenant une source de « lumière » »[934]. Peter Brook nous parle de l'importance d'une « étincelle de vie » pour échapper à l'ennui, étincelle qui se caractérise comme la « petite flamme qui s'allume et qui donne une intensité à ce moment ramassé »[935]. Membre du *Videnes Brö* (*The Bridge of Winds*), groupe international de recherche sur l'entraînement cordonné par Iben Nagel Rassmussen (*Odin Teatret*), l'acteur brésilien Carlos Simioni témoigne de son épreuve lors de son arrivée au groupe en 1989 : « J'avais un entraînement d'acteur avant de commencer ici. Le premier jour, Iben a dit : s'il te plaît, montre ton travail aux autres. J'ai montré mon entraînement. [...] Iben a dit : "Carlos, je ne veux pas voir ton corps. Je veux voir la lumière qui vient de ton corps." [...] Elle a essayé de m'apprendre à mettre de la lumière dans mon travail. »[936]

---

[932] STANISLAVSKI, Konstantin Sergueevitch. *La formation de l'acteur*. *Op. cit.* p. 189
[933] GROTOWSKI, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. *Op. cit.* p. 14
[934] *Ibid.* p. 19
[935] BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui*. *Op. cit.* p. 21
[936] SIMIONI, Carlos. Dans: GALLI, Francesco. *The Bridge of Winds*. 2016. part. 6'55''. 58 min. En ligne : https://vimeo.com/ondemand/205003 [consulté le 28 novembre 2020]. Extrait original an anglais: « I had a training before starting here. In the first day, Iben said: please, show your work to the others. I showed my

Bien qu'il y ait un parallélisme dans les images évoquées, on ne peut cependant pas affirmer que les chemins empruntés par ces différentes personnalités théâtrales sont les mêmes ou que la préparation de l'acteur à l'intérieur de ses différentes approches produise des acteurs dont la façon de jouer et les qualités performatives sont équivalentes ou similaires. Murray identifie ainsi au moins deux tropes de lumière, dont l'un comprend les trois pédagogues français. Pour cet auteur, Lecoq, Pagneux et Gaulier se distinguent par le fait de privilégier l'expérience du flux, dans laquelle l'effort n'a d'intérêt que s'il est employé dans la mesure exacte où la production de l'effet souhaité l'exige. Pour le trio, la légèreté doit s'inscrire dans la texture musculaire même des interprètes, musculature qui vise à libérer sans entrer dans la mystique de l'abnégation et de l'épuisement. L'autre trope se trouve alors dans les approches de Eugenio Barba et Jerzy Grotowski, qui visent à vider, supprimer et dépouiller le corps d'une série de techniques, de comportements, d'habitudes quotidiennes et culturelles que les artistes cristallisent dans leurs muscles, et extensivement, dans leur subjectivité. S'il s'agit ici d'un procès exhaustif vers l'anéantissement des résistances du corps, cela n'empêche pas Barba et Grotowski d'entreprendre un travail visant à atteindre, à travers ces méthodes d'élimination, le but d'un acteur suffisamment léger pour qu'il soit en mesure d'exprimer « par le son et le mouvement, ces impulsions qui vacillent à la frontière entre le rêve et la réalité » [937].

Les enfants ne jouent pas dans le noir

Nous avons déjà signalé le fait que, chez Gaulier, *lightness* ne se réduit pas à une qualité technique de l'acteur, comme pourrait être la précision ou la puissance de la voix par exemple. Il s'agit bien plus d'un choix philosophique, une vision étendue sur la vie qui résonne à l'intérieur de sa propre doctrine sur le théâtre. Maintenant, restons sur le plan théâtral pour essayer de comprendre le sens de *lightness* dans ce contexte spécifique, et plus exactement ce que *lightness* signifie au sein du jeu de l'acteur.

---

training. […] Iben said: "Carlos, I don't want to see your body. I want to see the light that comes from your body." […] She tried to teach me how to put light in my work. ». Traduit par nous.

[937] GROTOWSKI, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. *Op. cit.* p. 33

Du fait que la pédagogie de Gaulier est éminemment pratique, *lightness* est une qualité qui doit se faire perceptible dans le travail de l'acteur quand, concrètement, il est en train de jouer. En grande partie, le travail de Gaulier consiste à aider l'acteur à trouver, dans n'importe quel genre ou style, cette qualité.

Les deux anecdotes : John et Corinne

Dans un chapitre de Le Gégèneur, intitulé, de manière suggestive, « Les enfants ne jouent pas dans le noir », Gaulier, sous la voix de l'interrogé, reçoit son « Gégèneur », cette fois-ci pour parler « sur le jeu et la lumière »[938].

> Aujourd'hui je baragouinerai sur le jeu et la lumière. J'userai pour cela d'un ton courtois, espiègle, badin. C'est l'apanage des gentlemen que de foutre des légèretés là où personne ne les pressentait. [939]

Tel un maître zen, qui transmet l'enseignement à travers des paraboles énigmatiques, Gaulier raconte à l'intervieweur deux histoires au sein desquelles l'absence de « lumière » paradoxalement éclaire, par contraste, ce qu'il veut exprimer par *lightness*. La première est celle d'un jeune adulte appelé John et évoque la notion de *lightness* au sein d'une situation éminemment théâtrale ; la deuxième, qui, a priori, n'a aucun lien avec le théâtre, retrace le parcours de vie de Corinne, de l'enfance jusqu'à la vie adulte, et montre comment l'excès de bonnes manières, l'apprentissage draconien d'habitudes polies, l'adhérence automatique à des mœurs et dogmes religieux, peuvent rendre impossible l'émergence de *lightness* dans la vie et, par conséquent, dans le théâtre. Faisons attention maintenant au récit sur la situation théâtrale de la première anecdote, celle qui a John comme protagoniste.

John et le merlan

L'anecdote évoque un jour de cours de théâtre où le professeur reproche à John, son élève, de ne pas avoir fait l'exercice selon les « règles de l'art » [940]. John alors demande à son

---

[938] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 73
[939] *Ibid.* p. 79
[940] *Ibid.*

professeur : « que signifie cela ? »[941], ce à quoi le maître répond : « Cela signifie que votre jeu était terne. Je n'y pas vu l'ombre d'un plaisir. Vos yeux ressemblaient à ceux d'un merlan frit pas frais »[942]. La difficulté de John à saisir le sens, amène le professeur à développer davantage son récit:

> Comment se nomme votre village ? — San Michael. — Imaginons qu'un matin, à San Michael, vous ressentez une envie invincible de manger un merlan frit. Chez le poissonnier du coin […] Vous achetez un merlan. À la maison ! Vous huilez la poêle ! Tchikitchikitchik ! Le merlan se frit ! Dring ! Dring ! Le téléphone ! Vous décrochez. Votre meilleur ami ! […] – Allô ! Je m'en vais en Afrique ! Là-bas, ils embauchent des mecs de notre acabit ! Tu viens ? Ton Merlan ? Empaquette-le dans la Valise. On le dégustera tout à l'heure, à Bamako. […] – Bamako. […] Service de bagages : pas de valise ! Plus de merlan.[943]

Le récit continue avec une abondance de détails. Pour le résumer, John retrouvera sa valise 20 ans plus tard. Le professeur poursuit :

> Il ouvre l'emballage. La bête a mal vieilli. John regarde les yeux. Il marmonne : – Un prof de théâtre m'a dit un jour que mes yeux d'acteur te ressemblaient, Ô toi merlan frit, toi qui as passé vingt années dans une valise […] Ce n'était pas un compliment, certes.[944]

Après l'histoire, le professeur livre sa synthèse :

---

[941] *Ibid.* p. 73
[942] *Ibid.*
[943] *Ibid.* p. 80
[944] *Ibid.* p. 73

> Au théâtre, John, la luminosité, les éclats, les brillances, les scintillements, les feux, les fastes, les magnificences, les richesses, les apparats, les pompes, les splendeurs, les truculences que l'acteur porte dans ses yeux répondent aux deux mille projecteurs qui le propulsent si loin dans notre imaginaire. Sans les yeux qui brillent d'un plaisir du « Jeu » dans une lumière torride des projos, pas de théâtre… pas de théâtre… Les enfants ne jouent pas dans le noir. [945]

Afin de ne pas alourdir la rédaction à l'intérieur d'un sous-chapitre où nous abordons la légèreté et la lumière, nous n'avons pas voulu transcrire ici toute l'histoire de John. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'elle établit un portrait fidèle de ce qui se déroule souvent dans la salle quand Gaulier donne un retour, un feed-back, à un acteur, juste après que ce dernier ait présenté une scène, participé à un exercice ou à une improvisation. Ce n'est pas tout le temps, mais, assez souvent, Philippe a recours à un détour, à une histoire, une parabole, une anecdote ou une blague pour communiquer à l'acteur un problème d'ordre technique. (*Bref passage à la 1re personne du singulier*). Pendant le cours de Masque Neutre, par exemple, après que j'ai joué le vent sous le masque, Philippe m'a demandé : – Tu viens du Brésil, non ? Moi : – Oui. Philippe : Dans les fleuves de l'Amazonie, il y a beaucoup de Piranhas, n'est-ce pas ? Moi : – Oui. Philippe : – Il paraît que quand un bœuf tombe dans un de ces fleuves, les piranhas prennent environ 10 minutes pour le dévorer complètement. Moi : – Ah bon ! Philippe : – Oui. Mais si c'est toi qui tombes, il leur faudra plus ou moins 6 heures. (*Retour à la première du pluriel*) La petite anecdote utilisée par Gaulier nous a fait prendre conscience que nous étions un peu lourds dans notre tentative de jouer le vent. Il nous manquait alors *lightness*, dans le sens physique du terme, il manquait de légèreté. Le retour de Gaulier se caractérise par le fait d'être en même temps une blague et une façon « légère » de communiquer le problème technique de notre lourdeur, ce qui déclenche le rire dans l'audience. C'est aussi une façon marquante qui fait qu'on n'oublie pas et que l'on essaie de progresser dans les prochaines expériences. En ce qui touche le problème de John, la critique du professeur ne concerne pas une lourdeur de nature physique. Il ne s'agit pas d'être light dans le sens de léger, mais de ne pas avoir montré, à ses yeux, « l'ombre d'un plaisir », c'est-à-dire, en d'autres termes, de ne pas avoir montré la lumière qui émane des yeux de l'acteur lorsqu'il joue avec plaisir. Et par là on voit bien la relation de *lightness* avec le plaisir.

---

[945] *Ibid.*

8.6.2 L'enfant et *lightness* ? Quelle relation ?

Les enfants sont, avant de naître
Des lumières dans le ciel bleu.
Victor Hugo

À la fin de sa vie, Victor Hugo prend en charge l'éducation de ses deux petits-enfants, Georges et Jeanne, à qui il consacre sa dernière œuvre, *L'art d'être grand-père*. Il s'agit d'un véritable testament d'amour à ses petits-enfants, à l'intérieur duquel Victor Hugo adresse une ode à l'enfance, « ce tourbillon de lumière et de joie […] Ces constellations d'anges dans notre nuit»[946], écrit-il à propos des enfants. De la mystique chrétienne du moyen âge jusqu'à la littérature romantique du XIXe siècle, nombreux sont les exemples de représentations d'enfants associées à l'imagerie de la lumière et de l'illumination à travers l'emploi de métaphores où l'enfant peut être l'incarnation même de la lumière ou son véhicule, canal d'un rayonnement vivant compris comme source de vérité dans une perspective chrétienne ou comme source d'inspiration dans les domaines de la création et des arts. S'il ne s'intéresse pas à la vérité dans le sens de la vie personnelle de l'acteur, Philippe s'intéresse à cette luminosité qui confère « de la vérité » et de l'authenticité au travail de l'acteur.

> Le plaisir de jouer différencie le bon du mauvais acteur. Un mauvais : son personnage le turlupine. Un bon : son plaisir (donc sa désinvolture) l'oriente. Il illumine son visage comme celui de l'enfant qui joue. [947]

Cette lumière est comme la signature de l'acteur, elle ne peut émaner que d'un espace de jeu, d'un intervalle que l'acteur garde par rapport au personnage, car, comme Carl MCristal l'indique à propos de la pédagogie de Gaulier : « vous ne voulez pas voir

---

[946] « L'immaculée conception » HUGO, Victor. *L'art d'être grand-père*. [s.l.] : Hetzel-Quantin, 1881. p. 123.
[947] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 43

seulement le personnage, mais l'acteur s'amusant »[948]. Dans les paroles de Gaulier lui-même : « que jamais le visage de l'enfant ne s'efface au profit du rôle. »[949]

Comme le souligne Roberta Casa Nova[950], révéler, dévoiler, nettoyer, enlever ce qui est décoratif et qui cache l'âme, dans l'espoir d'arriver à l'essence lumineuse d'un être, d'une relation, d'un mot ou d'un acte, c'est ce à quoi aspirait Ionesco quand il se demandait *« comment mettre de la lumière dans les mots ? Cette lumière recouverte…* »[951]. Tout comme dans le cas de Victor Hugo, c'est au sein du paradis perdu de son enfance qu'Ionesco retrouve ses « réserves lumineuses »

> La lumière, c'est le monde transfiguré. C'est, par exemple, au printemps, la métamorphose glorieuse du chemin boueux de mon enfance. Quand j'étais plus jeune, j'avais des réserves lumineuses. Cela commence à décroître… je vais vers la boue.[952]

La lumière est associée à la période de l'enfance, de l'éveil, à un ensemble d'images évocatrices d'un sentiment de relation avec la nature et avec les êtres sans conscience. Le printemps illustre cette période de l'enfance, car il est caractérisé par un processus où la nature est en train de renaître, tandis que la vieillesse est associée à toutes les images concernant l'hiver, car elle manque de luminosité, de lumière qui, lorsqu'elle est projetée sur les choses, est rendue visible par la révélation des couleurs qui la reflètent. Le printemps est ainsi l'enfance de la nature. Cette célébration de l'enfance est aussi, d'autre part, une confession de mélancolie, car la perception de l'éloignement de cette période augmente au

---

[948] MCCRYSTAL,Carl. Dans: AMSDEN, Lucy C. E. *The work of a clown is to make the audience burst out laughing': learning clown at École Philippe Gaulier*, PhD. Glasgow : University of Glasgow, 2015. p. 273. En ligne : https://eleanor.lib.gla.ac.uk/record=b3109731 [consulté le 16 novembre 2020]. Extrait original en anglais: « you don't want to see just the character, but the actor having fun ». Traduit par nous.
[949] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur. Op. cit.* p. 98
[950] CASA NOVA, Roberta. *La réalité transfigurée: L'expérience du clown et du bouffon dans le travail de l'acteur.*, Mémoire de Master II. Bruxelles : Orientação: Helbo, André e Triffaux, J.P. Université Libre de Bruxelles, 2013., 2013. p. 39.
[951] *Cahiers Renaud-Barrault N°29. Ionesco, les « Rhinocéros » au théâtre...* Paris : Julliard, 1960. p. 20.
[952] IONESCO, Eugène et Claude BONNEFOY. *Entre la vie et le rêve : entretiens avec Claude Bonnefoy*. Paris : Gallimard, 1996. p. 33-34.

fur et à mesure de l'écoulement du temps, ce qui rend de plus en plus concrète la perception de sa propre finitude.

Pour ce qui est touche la légèreté, Murray[953] la signale comme l'une des cinq qualités identifiées par Jerry Griswold, écrivain de littérature pour enfants et directeur du centre national de littérature pour enfants de l'université de San Diego, qualité propre à l'expérience de l'enfant. Elle se fait remarquer à l'intérieur de structures narratives où son importance est soulignée par la mise en tension avec sa qualité opposée, la lourdeur, de même que par d'autres conflits – fixité et fuite, rigidité et fluidité – qui y figurent. Lourdeur, fixité et rigidité quand il s'agit de tomber dans un piège – Jeannot et Margot capturés par la sorcière qui attire les enfants pour ensuite les manger – sont ainsi à la base des punitions, de l'ennui ou de l'imposition de la morale adulte à l'imaginaire de l'enfant. Chez Peter Pan, la légèreté qui permet ses vols est directement liée à sa permanence dans l'enfance, de sorte que, nous le rappelle Griswold, « la perte de la légèreté est le prix inévitable de la maturité »[954]. Cette projection de légèreté sur l'imaginaire de la fiction pour enfants trouve une base dans d'autres domaines, comme celui de la psychologie, où elle est mise en relation avec la notion de fluidité par le psychologue hongrois Mihály Csíkszentmihályi :

> Chaque enfant, avant que la conscience de soi ne commence à intervenir, agit spontanément avec un abandon total et une implication complète. L'ennui est quelque chose que les enfants doivent apprendre de manière rude, en réponse à des choix artificiellement restreints. Là encore, cela ne signifie pas que les enfants sont toujours heureux. Des parents cruels ou négligents, la pauvreté et la maladie, les accidents inévitables de la vie font souffrir intensément les enfants. Mais il est rare qu'un enfant soit malheureux sans raison valable.

---

[953] MURRAY, Simon. « Embracing Lightness ». *Op. cit.*
[954] GRISWOLD, Jerry cité par *Ibid.* Extrait original en anglais: « loss of lightness is the inevitable price of maturity. » Traduit par nous.

8.6.3 Une approche indirecte

Comme l'observe Casa Nova, « La légèreté rejoint la lumière dans sa dynamique inconstante et sa fugacité, dans la possibilité de transfigurer et dévoiler d'autres angles de perception sur les choses. »[955]. En ce sens, quand il s'agit d'approcher les territoires dramatiques, tels la tragédie grecque, l'univers shakespearien ou bien celui d'Anton Tchekhov, Gaulier propose toujours aux élèves d'emprunter des voies obliques pour, peu à peu, s'emparer des personnages. Ainsi, Gaulier propose aux acteurs des jeux et des situations ludiques, sans rapport évident avec le personnage qu'il joue. D'un côté, il s'agit , comme le rappelle Murray, de « détourner l'attention de l'élève du poids du texte et de sa signification »[956].

> Lors d'un cours sur la tragédie où nous nous sommes penchés sur le Roi Lear, Antigone et Macbeth, Gaulier a demandé à de petits groupes de se tenir par la main, de sautiller en cercle tout en récitant des comptines - "Ring o' Roses" par exemple. Alors que les rythmes, le plaisir et la légèreté de cette tactique commençaient à s'installer, le groupe glissait sans pause vers les textes de Shakespeare ou de Sophocle.[957]

De l'autre côté, lorsque, à l'intérieur de ces jeux, le texte assume la même importance que les autres éléments tels que le partenaire, les règles du jeu et le chant, ces situations ludiques sont comme des obstacles pour l'acteur. Elles provoquent un dysfonctionnement des images stéréotypées et des jugements rationnels effectués par l'élève sur le personnages et les textes. Gaulier attend de l'acteur des réactions qu'il n'aurait pas en abordant directement l'être fictionnel qu'il va jouer.

---

[955] CASA NOVA, Roberta. *La réalité transfigurée*. *Op. cit.* p. 39

[956] MURRAY, Simon. « Embracing Lightness ». *Op. cit.* p. 31. Extrait original en anglais: " to redirect the student's attention away from the weight of the text and its signification ". Traduit par nous.

[957] *Ibid.* Extrait original en anglais: « During a course on Tragedy in which we wrestled with King Lear, Antigone and Macbeth Gaulier required small groups to hold hands, skipping in a circle whilst reciting nursery rhymes – 'Ring o' Roses' for example. As the rhythms, pleasure and lightness of this tactic began to take hold the group slid without pause into the texts of Shakespeare or Sophocles. » Traduit par nous.

Toutefois, gardons-nous de conclure à une relation facile de cause à effet, comme si en un instant, le simple fait d'appliquer un jeu déclenchait un immense plaisir et donnait la capacité tout d'un coup à l'acteur de nous livrer des réactions spontanées, profondément créatives et originales. Si les jeux visent tout d'abord à provoquer le plaisir qui confère aux yeux de l'acteur la lumière dont on a déjà parlé, ils ne laissent pas d'être, comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, un révélateur de tendances et vices que l'acteur porte avec lui sur la scène. De ce fait, ce n'est pas sans se confronter à ses limites et ses difficultés que l'acteur arrive à atteindre cette luminosité et cette légèreté qui caractérisent l'idée de *lightness* chez Gaulier. Afin d'illustrer le côté éprouvant de la traversée entreprise par l'acteur de la « *heaviness* » vers la *lightness*, nous invitons le lecteur à franchir les portes de l'école de Gaulier pour, main dans la main, entrer dans la salle de classe du 12 mai 2011, un jeudi froid, mais pleinement ensoleillé.

Jeudi, 12 mai 2011, à l'École Philippe Gaulier

Il est 14 h 58. Philippe commence le cours en demandant si quelqu'un veut montrer quelque chose avant qu'il ne propose ses exercices. Maria se manifeste. Maria Cadenas, actrice espagnole qui travaille professionnellement au théâtre depuis quelques années, notamment au sein d'une troupe de mime corporel dramatique de Decroux, se rend sur scène pour jouer un monologue tiré de Roméo et Juliette. C'est la scène 5 de l'acte 2, où Juliette, angoissée, attend que sa nourrice lui apporte des nouvelles de Roméo.

Voici l'extrait de la pièce :

> **Juliette.** – L'horloge frappait neuf heures, quand j'ai envoyé la nourrice ; elle m'avait promis d'être de retour en une demi-heure… Peut-être n'a-t-elle pas pu le trouver !… Mais non… Oh ! elle est boiteuse ! Les messagers d'amour devraient être des pensées, plus promptes dix fois que les rayons du soleil, qui dissipent l'ombre au-dessus des collines nébuleuses. Aussi l'amour est-il traîné par d'agiles colombes ; aussi Cupidon a-t-il des ailes rapides comme le vent. Maintenant le soleil a atteint le sommet suprême de sa course d'aujourd'hui ; de neuf heures à midi il y a trois longues heures, et elle n'est pas encore venue ! Si elle avait les affections et le sang brûlant de la jeunesse, elle aurait le leste mouvement d'une balle ; d'un mot je la lancerais à mon bien-aimé qui me la renverrait d'un mot. Mais ces vieilles gens, on les rendrait souvent pour des morts, à voir leur inertie, leur lenteur leur lourdeur et leur pâleur de plomb.

À ce moment du cours, lorsque nous proposons un monologue ou une autre scène, Philippe nous demande de lui montrer le passage que nous avons choisi, et selon notre envie, nous pouvons le présenter en fonction de ce que nous avons préparé ou nous pouvons demander à Philippe de nous proposer une situation de jeu que nous travaillerons en fonction du texte. Maria demande le soutien de Philippe, qui invite Guy Langford à se mettre en scène avec elle. Philippe demande à Maria des jeux qu'elle aimait jouer lorsqu'elle était enfant. Elle parle de deux ou trois jeux, dont celui du

sabreur (combat avec des épées), que Gaulier choisit comme situation à improviser pour les deux acteurs. Guy sera son adversaire pour qu'ils improvisent ensemble un duel.

Ils font une première tentative, qui dure environ 2 minutes, mais bien que Guy soit disponible et enjoué sur scène, Maria est trop sérieuse quant à son investissement dans la situation de duel. Un excès d'engagement qui fait que ses actions sont couvertes d'une certaine agressivité. Sans doute grâce à sa formation en mime, Maria a un travail corporel très cohérent et robuste. Aucune partie de son corps n'est oubliée dans ses improvisations. Elle présente également un bon travail en termes de précision dans ses mouvements. Elle est peut-être l'une des personnes qui, parmi nous, a compris le plus tôt le point fixe dans son aspect spatial, surtout d'un point de vue mécanique. Cependant, pour nous, dans l'audience, elle joue Juliette avec un degré d'effort qui est au-delà du nécessaire.

Figure 9: Maria Cadenas et Guy Langford. École Philippe Gaulier. 2011.

L'effort est trop important dans sa performance et cache donc le plaisir qu'elle peut ressentir en interagissant avec son collègue, mais qu'elle ne peut partager ni avec lui ni avec nous. Sans demander aux acteurs d'arrêter l'improvisation, Philippe intervient : –*Maria, you don't have to play it nasty*. Rien ne change vraiment. En raison de sa tendance quelque peu agressive, Philippe interrompt l'exercice et demande à Guy de s'asseoir. Philippe répète: –*Maria, you don't have to play it nasty*. Il dit qu'il va donner à Maria une autre chance de jouer son combat d'épées, cette fois-ci avec un adversaire imaginaire. Pour une seconde fois, Maria retombe dans une attitude agressive, disant son texte sans faire de pauses, sans faire de points fixes, et Philippe décide à nouveau d'arrêter l'exercice. Maintenant, Philippe regarde

à sa gauche, où est assis Davi, un autre étudiant espagnol. Il lui demande : y a-t-il des femmes comme ça en Espagne, qui parlent sans arrêt, un tas de bla-bla-bla, vous partez et elle ne se rend même pas compte que vous êtes parti ? Est-ce que, en voyant une femme lourde comme ça devant vous, tu te dirais : je pourrais tuer cette femme lourde ! Davi répond : Oui. Philippe demande à Guy Langford, qui maintenant est assis à côté de Davi : Et en Nouvelle-Zélande, tu la tuerais ? Guy répond : sûrement. Philippe se tourne vers Maria et lui dit : alors si tu continues à parler bla bla bla, tu vas t'asseoir immédiatement. Tu commences à nous ennuyer. Non ? Tu es toujours ennuyeuse. Toujours ennuyeuse ! Dernière chance ! Veux-tu en profiter ? Maria, un peu gênée, avec un regard timide, mais un regard souriant et courageux, répond avec optimisme : Oui. Philippe bat le tambour, et met l'ouverture de Carmen de Bizet pour donner une première impulsion à l'improvisation de Maria. Sous l'impulsion de la musique, Maria commence bien cette fois, avec une plus grande légèreté dans ses mouvements, ce qui lui donne une plus grande rapidité. Plus sensible qu'avant, elle s'arrête davantage dans ses mouvements, dans les mouvements de son propre corps par rapport à elle-même, mais aussi dans ceux de son corps par rapport à ses déplacements dans l'espace. Au petit signe que Maria donne, manifestant qu'elle va retomber dans une sorte de nouvel automatisme, Philippe dit : Taisez-vous ! Mais il garde la musique active, à faible volume. Ce qui signifie que Maria est autorisée à continuer à jouer sur la scène. En entendant la réprimande de Philippe, Maria reprend, fait un beau point fixe, comme suspendue par le plaisir du jeu. Elle reprend texte et mouvements et quelques secondes après Philippe dit : *Shut*

Figure 10. Maria Cadenas. École Philippe Gaulier. 2011.

up! Ce à quoi elle réagit en faisant un point fixe. Au moment de son arrêt, un sourire subtil sur ses lèvres et dans ses yeux a donné vie à ce qui, joué de façon purement mécanique, serait une statue, sans vie. Elle serait sûrement inférieure à beaucoup de statues qui, grâce au talent du sculpteur, sont dotées d'une plus grande vitalité qu'un acteur qui ne profite pas de sa vie sur la scène, car trop préoccupé par des questions d'ordre mécanique ou trop angoissé, car, au lieu de s'amuser, il joue comme s'il voulait se débarrasser d'une lourde tâche, ce qui correspond mieux à l'impression que j'avais de Maria auparavant. Mais maintenant elle a changé. Maria a volé dans l'élan donné par Philippe, et, cette fois-ci, nous, qui n'étions pas trop intéressés au début, avons pris notre envol avec elle. Elle qui nous a donné à voir son unique et incessible Juliette épéiste.

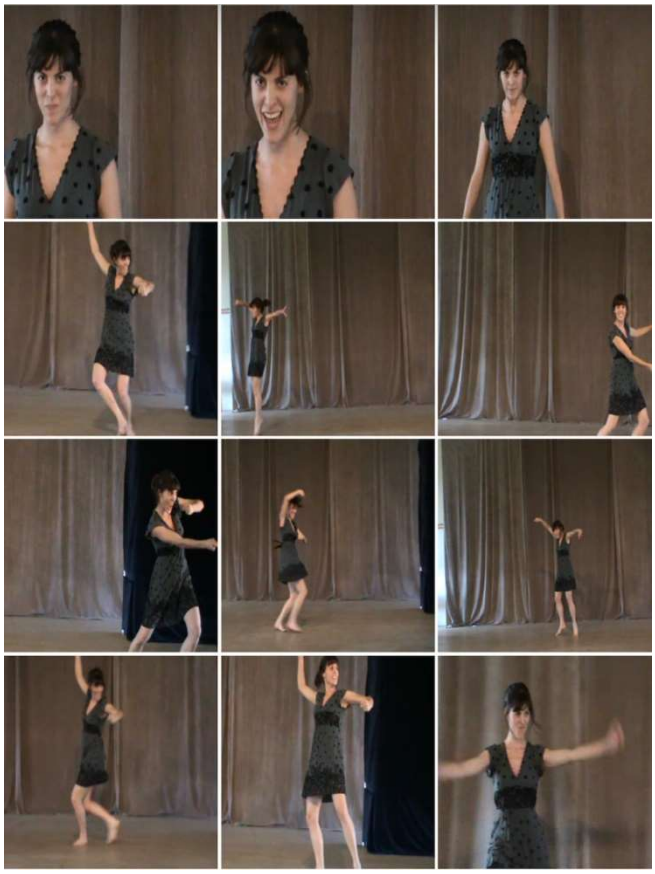


Figure 11. Maria Cadenas. École Philippe Gaulier. 2011.

Le travail de Gaulier avec Maria est un bon exemple de l'utilisation du jeu de l'enfant pour convoquer le plaisir de l'acteur et la légèreté qui en résulte. D'autre part, il démontre la difficulté de l'acteur qui, malgré la suggestion d'un détour imaginatif par une situation ludique qui plonge Maria dans un jeu auquel elle se livrait quand elle était enfant, n'arrive pas facilement à atteindre cet état de légèreté dont nous parlons. Il faut le dire, à l'aide de Philippe, cette fois-ci l'élève a atteint l'état de *lightness*. Souvent, on ne l'atteint pas.

Dans ce cas précis, bien que ce ne soit pas une règle, Gaulier a travaillé avec l'un des jeux que Maria lui a suggérés, un jeu qu'elle se rappelait comme l'un des jeux avec lequel elle s'amusait lorsqu'elle était enfant. Mais pourquoi choisir le jeu de combat à l'épée ?

Le choix de la situation ludique que l'acteur jouera sur scène au lieu d'aborder directement le texte n'est pas arbitraire. La tactique de Gaulier, comme l'indique Barry Laing, consiste à « se déplacer autour de la chose »[958]. Que se passe-t-il dans cette scène de Roméo et Juliette ? Juliette attend sa nourrice et vit un combat intérieur qu'elle exprime avec des phrases gérontophobes, opposant la légèreté et la rapidité de son amour jeune pour Roméo – « Si elle avait les affections et le sang brûlant de la jeunesse, elle aurait le leste mouvement d'une balle »[959] – et le poids inerte de sa vieille nourrice – « ces vieilles gens, on les rendrait souvent pour des morts, à voir leur inertie, leur lenteur leur lourdeur et leur pâleur de plomb »[960]. Dans la continuité de la scène, de façon impertinente, Juliette, assoiffée de nouvelles sur son mariage avec son bien-aimé, harcèle sa nourrice pour raconter ce que Roméo a dit, sans même laisser respirer sa servante. En choisissant le jeu de combat à l'épée suggéré par Maria, Philippe propose à l'actrice de placer son conflit dans l'espace. La lutte interne de Juliette dans la pièce de Shakespeare devient une bataille concrète et corporelle dans l'exercice ludique de l'actrice. Maria traduit le combat subjectif de la scène, d'abord celui de Juliette avec elle-même, ensuite avec sa nounou, en actions, dans le cadre d'une lutte d'épées. Quand on parle de ne pas aller directement à la pièce et au personnage, cela ne signifie pas nécessairement que l'acteur jouera quelque chose d'absolument étranger au contexte dramaturgique de la scène qu'il a choisie.

---

[958] LAING, Barry. *Rapture : excursions in little tyrannies and bigger lies*, PhD Thesis. Melbourne : Victoria University, 2002. p. 171. Extrait original en anglais: « to move around the thing ». Traduit par nous.
[959] SHAKESPEARE, William. *Roméo et Juliette*. traduit par Victor HUGO. Édition électronique. Strasbourg : Ebooks libres et gratuits. Disponibilisé par Canopé Académie de Strasbourg, 2003. p. 61. En ligne : http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Shakespeare_RomeoEtJuliette.pdf [consulté le].
[960] *Ibid.*

Il faut aussi dire que les stratégies de Gaulier ne sont pas toujours les mêmes. Il ne choisira pas toujours un jeu que l'acteur lui propose comme l'un de ses jeux préférés dans son enfance. Parfois, le jeu qu'il propose à l'acteur n'a pas de rapport avec la pièce ou le personnage que l'acteur se propose de jouer. Dans certains cas, il s'aperçoit qu'il lui faut être encore plus indirect. Ses stratégies varient en fonction de certaines caractéristiques qu'il saisit chez chacun des élèves. Dans le cas de Maria, il est devenu évident qu'il utilise la zone de plaisir d'une actrice en lui proposant un type de jeu où l'engagement de son corps est relativement intense. Gaulier sait que l'un des déclencheurs capables de stimuler chez Maria son plaisir, sa lumière et sa légèreté sur la scène, est la possibilité de bouger son corps, d'où son implication dans un théâtre corporel qui fait appel à sa formation antérieure dans le mime. Chez d'autres acteurs, le déclencheur peut être plus rationnel. Dans ce cas, Philippe défie généralement l'acteur avec ses métaphores et ses blagues, l'éloignant encore plus du contexte dramaturgique s'il le faut, dans une sorte de bataille rationnelle qui l'acteur et lui évite d'aborder la pièce même indirectement. Pour d'autres élèves, c'est précisément la rationalité qui pose le problème. Par conséquent, il n'est pas rare que le pédagogue utilise des stratégies pour accéder à des canaux émotionnels ou corporels afin d'extraire de sa performance le poids et la lenteur que sa pensée imprime à son jeu.

L'approche de Gaulier demeure toujours indirecte. Les jeux, disposés en amont de l'œuvre dramaturgique, créent un écart entre l'acteur et le personnage, afin d'éviter qu'il ne soit enterré sous le poids symbolique d'un personnage shakespearien ou tragique. Ainsi, au premier moment, ces jeux génèrent une distance entre l'acteur et l'univers dramaturgique, afin qu'il ne s'identifie pas excessivement à la tâche dramatique qu'il doit accomplir. Mais aussi pour qu'il ne succombe pas à la tentation de performer les associations stéréotypées qu'il peut avoir par rapport à ces grands territoires dramatiques de la tradition théâtrale. Comme le suggère Barry Laing,

> On pourrait dire que l'hypothèse de Gaulier pourrait être que le « moi » de l'interprète - cette partie de sa subjectivité qui veut toujours « se lever », réaliser, réussir et « bien faire » - s'identifie trop souvent à la tâche ou au texte, avec toutes ses

> associations reçues et ses traces de suppositions et de jugements « normalisants ». Ceux-ci ont du 'poids'.[961]

La recherche de légèreté et lumière sert à défier la gravité, l'excès de sérieux, de sévérité, de solennité, d'austérité, de rigidité, de rigueur prétentieuse. Elle permet de défier la supposée profondeur que les acteurs tentent d'atteindre par une compréhension trop rationnelle ou par l'exacerbation caricaturale de leurs sentiments, ou plutôt, de leur sentimentalisme. Dans les deux cas, l'acteur se replie sur lui-même, perd le contact avec le moment présent et la capacité d'être sensible au public, de réaliser si le public s'est embarqué avec lui dans son délire personnel narcissique, ou s'il passe mentalement en revue la liste des courses d'épicerie qu'il devra faire le lendemain.

Mais c'est un défi à la gravité aussi dans le sens physique de gravitation. Le phénomène en vertu duquel deux corps s'attirent avec une force proportionnelle au produit de leur masse. En prenant la gravité dans un sens métaphorique, en des mots plus simples, il s'agit d'affronter le poids, la charge, le fardeau, l'attraction que la terre exerce sur nos corps, terre que l'acteur s'efforce de repousser pour flotter, léviter, voler, atteindre la légèreté. Pour l'atteindre, il ne faut pas renier la lourdeur du mal provoqué par Macbeth ou prétendre qu'il n'y a pas de gravité dans le sens de la justice qui entraîne Antigone à accomplir un devoir qu'elle sait devoir aboutir à sa propre mort. Au contraire, à la pesanteur et à la souffrance du monde, il faut offrir une certaine résistance. Il faut les combattre, tout en restant au-dessus des lourdeurs. Pour combattre avec légèreté, il est nécessaire de s'approcher de la pesanteur, mais de façon indirecte.

C'est ce que propose Italo Calvino en recourant au mythe de Persée, le seul héros capable de couper la tête de la Méduse. Sans jamais tourner son regard vers le monstre, le héros qui vole avec des sandales ailées, utilise son bouclier de bronze pour contempler, par une vision indirecte, l'image de la Méduse réfléchie dans le miroir, « C'est toujours dans le refus de la

---

[961] LAING, Barry. *Rapture : excursions in little tyrannies and bigger lies*. *Op. cit.* p. 171. Extrait original en anglais: "it might be possible to say that Gaulier's assumption could be that the performer's 'self/ego' — that part of their subjectivity that would always 'stand up', achieve, succeed and 'do well' — too often 'identifies' with the task or text, with all of its received associations and traces of 'normalising' assumptions and judgements. These carry 'weight'." Traduit par nous.

vision directe que réside la force de Persée »[962]. Pour échapper à la pétrification, Persée se saisit des nuages et du vent, recourant ainsi à la légèreté et au mouvement pour fuir le poids et la fixité avec lesquels la Méduse anéantit ses ennemis. À travers Persée, nous pouvons comprendre que l'évocation de la légèreté ne signifie en aucun cas le refus de la réalité et de son poids. C'est dans un monde de monstres que Persée est condamné à vivre « une réalité qu'il porte avec lui, qu'il assume comme son propre fardeau » [963]. Malgré cela, il nous montre qu'il est possible d'assumer le choix de se mettre en rapport avec le poids tout en restant léger. C'est le choix éthique de Calvino lui-même.

> Dans les moments où le règne humain me semble condamné à la lourdeur, je me dis que je devrais m'envoler comme Persée dans un autre espace. Je ne parle pas de fuites dans le rêve ou dans l'irrationnel. Je veux dire que je dois changer d'approche, que je dois regarder le monde selon une autre optique, une autre logique, d'autres moyens de connaissance et de contrôle. Les images de légèreté que je cherche ne doivent pas se laisser dissoudre comme des rêves par la réalité du présent et de l'avenir…[964].

Nous ne sommes pas loin de l'angle des aberrations que Philippe emploie métaphoriquement pour caractériser son propre enseignement, avec la différence que, tandis que chez Italo Calvino l'impossibilité à regarder concerne la monstruosité pétrifiante, Philippe Gaulier avoue enseigner une impossibilité de regarder parce que le prétendu réel nous trompe, dans la mesure où les étoiles qui se présentent à nos yeux ne sont effectivement plus là où nous les croyons : « L'angle des aberrations est un effet d'optique par lequel on voit un astre dans une position un peu différente de sa position actuelle, à cause du temps que sa lumière met à nous parvenir » [965]. Nous ne voyons les lumières qui prennent tellement de temps voyager dans l'espace que, quand nous les repérons, or les étoiles à l'origine de ces brillances se trouvent déjà mortes. La propre nature nous trompe. Il n'y a que des lumières, de la vitesse

---

[962] CALVINO, Italo. *Leçons américaines : six propositions pour le prochain millénaire*. traduit par Christophe MILESCHI. Paris : Gallimard, 2018. vol. 1/. p. 14.
[963] *Ibid.*
[964] *Ibid.* p. 17
[965] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 1-2

et des incertitudes. Nous cherchons la lumière, mais il n'y a aucune garantie de son apparition à l'intérieur du phénomène théâtral.[966]

[966] Contrairement à l'égide du théâtre-laboratoire qui donne l'impression d'intimement garder le désir de trouver la formule, le chemin, vers la vérité ultime du théâtre, Philippe enseigne un lieu qui se situe quelque part entre la vitesse de la lumière et la rotation de la terre. Il déclare montrer à l'acteur qu'il appartient à un endroit précis où des vents violents se déplacent. Nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à Ariane Mnouchkine qui témoigne de l'incertitude qu'elle éprouve autant que ses acteurs. « Je ne suis pas comme Grotowski, qui a voyagé on ne sait à quelle académie céleste et olympique et qui revient, porteur des tables de la loi ! […] Quand je dirige les acteurs, je me sens patauger dans la même vase qu'eux. Je sais cependant que j'ai un statut différent, une place un peu différente. (Mnouchkine, 1998 : 31). » Mnouchkine n'hésite pas à assumer sa condition fragile qui accompagne celle des acteurs quand il s'agit de traverser dans la création une période de longue nuit. C'est là précisément sa légèreté, car elle tiendrait un rôle d'ancre, restant au port et laissant que ses acteurs dérivent sur « le bateau » tout seuls. Légère, elle prend sa place sur le bateau pour s'assurer, s'il faut dériver, qu'elle dérive avec eux.

8.6.4 De la légèreté au tragique

Légèreté est la première d'un total de 5 leçons préalablement préparées par Calvino pour une série de conférences qu'il devait donner en 1985 à l'Université de Harvard. Les autres quatre sont : la rapidité, l'exactitude, la visibilité et la multiplicité. Avec la légèreté, elles ont été publiées dans son ouvrage posthume, *Leçons américaines. Six propositions pour le prochain millénaire*. Aussi bien en littérature que dans la vie, pour Italo Calvino, la légèreté est une vertu à cultiver, l'écrivain y ayant lui-même travaillé pour y parvenir :

> Après quarante années passées à écrire de la fiction, après avoir exploré divers chemins et mené différentes expériences, l'heure est venue pour moi de chercher une définition globale de mon travail ; voici celle que je pourrais proposer : ma façon d'opérer a consisté le plus souvent à soustraire du poids ; j'ai cherché à ôter du poids, tantôt aux corps célestes, tantôt aux villes ; surtout, j'ai cherché à ôter du poids à la structure du récit et au langage. Dans cette conférence, j'essaierai d'expliquer – à moi-même et à vous – pourquoi j'en suis venu à considérer la légèreté comme une valeur plutôt que comme un défaut[967].

Calvino a recours au mythe de la Méduse pour illustrer, avec la stratégie de Persée, la valeur de la vision précise sur la pesanteur représentée par le monstre, mais une vision indirecte, condition *sine qua non* pour le vaincre. Dans le mythe évoqué par Calvino, on ne peut atteindre la précision dans le regard que s'il est indirect, puisqu'une fois tournés vers le monstre, les yeux de Persée seraient eux-mêmes pétrifiés. Pour affronter des monstres dont le poids et la prégnance les tiennent trop près de la terre, il est inutile d'essayer de les vaincre sur son territoire, d'aller au plus bas dans le but d'acquérir ses caractéristiques, sa bestialité. Mieux vaut utiliser des sandales ailées, de la vitesse et de l'intelligence que seule la légèreté peut nous conférer. Il faut recourir à la légèreté pour faire face au poids de la vie elle-même, une légèreté dans la littérature et dans la vie ordinaire.

---

[967] CALVINO, Italo. *Leçons américaines*. *Op. cit.* p. 11-12

Toutefois la légèreté ne doit pas être confondue avec la frivolité. Car, explique Calvino, la légèreté doit être associée à la précision et à la détermination, jamais à ce qui est vague ou aléatoire. C'est Paul Valérie qui a dit : « il faut être léger comme un oiseau et non comme une plume »[968].. Contrairement à l'indifférence caractéristique de la frivolité, cette vanité arrogante à laquelle la fausse légèreté ressemble pour ceux pour qui rien d'autre que leur propre bien importe, Calvino proclame la légèreté comme une réaction au poids de la vie, un projet existentiel et éthique. En ce sens, seuls ceux qui connaissent de leur propre expérience le poids des choses sont capables de soustraire la gravité et donc d'affronter la maladie, la sécheresse et les mauvaises influences.

> À la précarité de l'existence de la tribu – sécheresse, maladies, influences malignes – le chamane répondait en annulant le poids de son corps, en se transportant en vol dans un autre monde, à un autre niveau de perception, où il pouvait trouver des forces pour modifier la réalité. Dans des siècles et des civilisations plus proches de nous, dans les villages où la femme supportait tout le poids d'une vie de contraintes, les sorcières volaient la nuit sur les manches de leurs balais et même sur des véhicules plus légers, comme des épis ou des brins de paille. Avant d'être codifiées par les inquisiteurs, ces visions ont fait partie de l'imaginaire populaire, disons même du vécu. Je crois que ce lien entre désir de la lévitation et souffrance de la privation est une constante anthropologique. C'est ce dispositif anthropologique que la littérature perpétue.[969].

Il est certain que dans des conditions affectives et matérielles plus ou moins normales, l'expérience que l'enfant a du poids, de la pesanteur de l'existence, diffère de celle de l'adulte. Toutefois, cela ne veut pas dire que l'enfant, à son échelle, n'ait pas son expérience propre du poids. Un enfant âgé de 4 ans qui se perd par accident au milieu de la foule pendant quelques minutes, se voit tout d'un coup en présence de la Méduse. La différence par rapport à l'adulte c'est que son humour va se rétablir plus promptement, ce qui fait que, quelques heures après avoir retrouvé ses parents, il suffit qu'il se voie entouré par d'autres enfants en train de jouer pour que, à l'invitation d'autres enfants pour qu'il rejoigne leurs jeux, il n'hésite pas à se livrer à l'activité ludique, comme si de rien n'était, bien que le trauma de

---

[968] VALERY, Paul cité par CALVINO, Italo. *Leçons américaines*. *Op. cit.*
[969] *Ibid.*

l'abandon l'accompagne pour le reste de sa vie. En ce sens, ce que la magie rend possible au chamane et à la sorcière, c'est-à-dire l'annulation du poids pour planer sur la pesanteur du monde, le jeu l'offre à l'enfant, transmuant la réalité pour la présenter privée du « poids des douleurs » [970]. L'acteur, qui garde avec lui la capacité de filtrer le poids du réel comme l'enfant dans son jeu, se promène léger par les territoires de l'irrationnel et de l'hybris des tragiques, comme témoigne Nicole à propos de son jeu en tant que Médée.

> Vous voulez peut-être souligner certaines choses dans la vie, mais vous ne le faites jamais à travers la vraie souffrance ou les vrais sentiments. Mais pourtant, les émotions doivent être vraies. Et les émotions, vous les obtenez par le jeu. Les émotions comme, par exemple, je vous l'ai dit, une chasse d'eau peut créer chez certains enfants cette peur de voir quelque chose sortir ou, ou toute sorte de chose qui est encore remplie de plaisir. C'est un peu entre les deux, les deux voies sont présentes. C'est très proche l'une de l'autre, comme pleurer et rire sont très proches l'un de l'autre. Au fond, pour moi, les jeux aident aussi à faire remonter les vraies émotions d'un être humain, mais pas les sentiments qui sont liés à la mémoire. Je ne parle pas de ma mère qui m'a frappé et c'est pourquoi je souffre à cause de ma mère. Ou, en d'autres termes, je ne m'intéresse pas à vos problèmes personnels si je suis un spectateur. Donc, cette légèreté que vous créez à travers le jeu, pour moi, c'est le filtre. Ce n'est pas le jeu lui-même, mais la légèreté que vous créez à travers le jeu est le filtre. Et avec cette légèreté, vous pouvez jouer ce que vous voulez. [...]Je me souviens quand je jouais Médée et que je devais tuer mes enfants. Je pense qu'il est impossible de faire plus dramatique que cela. Moi, en tant qu'actrice, je l'ai fait avec une légèreté [...] que j'ai obtenue par le jeu. Et cette légèreté l'a rendu doublement douloureux pour le public. Parce que le public ne voulait pas ressentir pour moi en tant qu'actrice. Ils ont juste senti que c'était une putain de souffrance. Ils ont souffert et ils ont pleuré. (*Nicole s'émeut et pleure.*) Ça me fait pleurer parce que... Mais moi, en tant qu'actrice, j'étais si heureuse. Vous savez, je n'étais pas triste parce que j'ai le jeu entre les deux. J'ai joué ce jeu, et je me suis amusée à essayer d'attendre. "Non, non, non. Je ne vais pas le faire maintenant. J'attends un peu.' J'ai écouté le jeu avec le public que j'avais. J'attends un peu plus le public. J'ai augmenté un peu plus l'attention'. Mais en tant qu'actrice, j'étais totalement alerte et heureuse de comprendre quand était le moment. Et j'avais le public avec moi, et ils savaient que quelque chose allait se passer, mais ils ne savaient pas encore exactement quoi, je riais un peu, je pleurais des

[970] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 32

larmes, mais je riais, et ils ne savaient pas, et soudain, BUMP. J'ai tué mes enfants. Et ils étaient 'ohhhh' (*Elle exprime un étouffement*). Donc, ce plaisir, en tant qu'actrice, c'est beau quand on joue un jeu. J'ai joué un jeu stratégique avec mon public, et c'était comme… pour une actrice, c'était beau. Je ne souffrais pas, et je n'ai pas ramené cette souffrance de tuer mes enfants dans ma chambre à coucher. Comme le font certains acteurs. Nous avons beaucoup de collègues qui travaillent comme ça. S'ils sont heureux avec ça, ils peuvent le faire, mais je ne pense pas qu'ils aient atteint ce qu'ils pourraient atteindre s'ils avaient la couche du plaisir de l'amusement entre les deux. Et cette couche, ce filtre [...] est créé par le jeu et nous en avons besoin. Nous en avons besoin pour que le public ait l'impression que c'est plus réel. Ce n'est pas réel. C'est pour le plaisir. C'est totalement faux parce que le théâtre est quelque chose de faux. Mais mes émotions sont vraies. Mes émotions, en tant qu'actrice, sont réelles. Si mes émotions ne sont pas réelles, mes larmes ne viennent pas. C'est très simple. Mais ce n'est pas un sentiment. C'est juste une émotion. Et une émotion qui va de pair avec la sensibilité, la fragilité. Parce que je ne sais jamais si ce soir ce sera comme ça ou comme ça[971].

---

[971] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « Maybe you want to point out some things in life, but you never do it through the real suffering or the real feelings. But yet the emotions have to be true. And the emotions, you get them through the game. The emotions like, for example, I told you, a flushing the toilet can create in some children that fear of a coming out or, or any kind of thing which is still filled with pleasure. It's kind of in between, the two ways are both present. It's very close to each other, like crying and laughing is very close to each other. Basically, for me the games also help to bring up the real emotions of a human being, but not the feelings that are related to memory. I'm not speaking about my mother who hit me and that's why I suffer because of my mother. Or, in other words, I'm not interested in your personal problems if I'm a spectator. So, this lightness that you create through the game, for me it is the filter. It is not the game itself, but the lightness you create through the game is the filter. And with this lightness you can play whatever you want. […]I remember when I played Medea and I had to kill my children. I think more dramatic than this is impossible. Me, as an actress, I did it with a lightness […] which I achieved through the game. And this lightness made it double painful for the audience. Because the audience did not want to feel for me as an actress. They just felt like this is fucking suffering. They suffered and they cried. (Nicole s'émeut et pleure.) It brings my tears because… But me, as an actress, I was so happy. You know, I was not sad because I have the game in between. I played this game, and I had this fun around trying to wait. 'No, no, no. I'm not going to do it now. I wait a little bit.' I listened to the game with the audience I had. 'I wait for the audience a little bit more. I increased a little bit more attention'. But as an actress, I was totally alert and happy to understand when was the moment. And I had the audience with me, and they knew something is going to happen, but they did not know yet exactly what, I was laughing a little bit, I was crying tears, but I was laughing, and they didn't know, and suddenly, BUMP. I killed my children. And they were 'ohhhh' (Elle exprime un étouffement). So, this pleasure, as an actress, this is beautiful when you play a game. I played a strategic game with my audience, and it was like, for an actress, it was beautiful. I was not suffering, and I did not bring this suffering of killing my kids home to my sleeping room. Like some actors do. We have many colleagues who work like that. If they are happy with it, they can do it, but I don't think that they achieved what they could achieve if they have the layer of the pleasure of the fun in between. And this layer, this filter […] is created by the game and we need it. We need it to make it feel more real to the audience. It is not real. It is all for the fun. It is totally faked because the theatre is a fake thing. But my emotions are true. My emotions, as an actress, are real. If my emotions are not real, my tears don't come. It's

Maîtres dans l'art de soustraire de leurs corps leur poids propre, le chamane transite par le monde des morts sans se faire capturer pour y rester, la sorcière pour sa part se moque et rigole au-dessus des flammes des inquisiteurs qui n'ont pas été capables de l'attraper cette fois-ci, l'enfant fait mourir et renaître les petits soldats engagés par lui contre ceux de l'armée ennemie. Comme l'enfant qui peut s'amuser à un jeu, en étant complètement livré au délire et à l'irrationnel vers lequel le jeu peut le mener, tant qu'il garde au fond de sa conscience que les tragédies éventuelles jouées par lui sont « pour de faux », sinon la souffrance prendrait la place du plaisir, l'acteur aussi met au premier plan le plaisir, la légèreté et la lumière de son jeu même quand il joue l'extrême cruauté tragique.

---

very simple. But it's not a feeling. It's just an emotion. And an emotion together with sensibility, fragility. Because I never know tonight it will be like that or like that ». Traduit par nous. Voir annexes, page : 674.

8.7. Vulnérabilité, Humanité, *Sensitivity*.

Une qualité difficile à nommer

Tout comme dans le cas de *lightness*, nous allons ici parler d'une qualité. Il s'agit d'une qualité difficile à nommer, car, dans la pédagogie de Gaulier, elle apparaît habillée de mots divers. Souvent Gaulier l'appelle *humanité*, quand, par exemple, il dit à un élève : « Sur scène, vous devez montrer la belle humanité d'un simple être humain »[972]. Ce n'est pas rare qu'il l'évoque sous l'appellation de *timidité*. Mais, à certains moments, Philippe parlerait plutôt du besoin d'avoir une certaine *sensitivité*[973] sur la scène, « Elle veut être comique, nous ne voyons aucune sensitivité »[974], observe-t-il à propos d'une élève juste après une improvisation. De temps en temps, il emploie *générosité*, car, selon le moment, c'est le terme plus approprié. Bien qu'elle soit toujours présente chez Gaulier, dans ses discours, ses cours, son livre, ses entretiens ou ses exposés, son appellation demeure inconstante, parce que peut-être trop délicate pour être réduite à une seule désignation. Compte tenu de cela, nous avons fait le choix de l'appeler *vulnérabilité*, sans être les premiers à l'appeler ainsi [975] et sans nous empêcher de recourir à d'autres termes quand ils s'avèrent plus appropriés dans un contexte spécifique.

Notre choix n'est pas arbitraire. D'abord, parce que Philippe lui-même utilise le terme vulnérabilité dans ses cours, bien que des expressions comme humanité, sensibilité et générosité soient plus courantes. Ensuite, car notre choix est le produit d'un croisement entre deux territoires dramatiques, le Clown et le Bouffon, à l'intérieur desquels la question de la vulnérabilité est essentielle et qui, ensemble, synthétisent la personnalité et l'approche théâtrale du pédagogue.

---

[972] GAULIER, Philippe. Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. *Workshop Personnage/Characters avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 07/02/2011 à 04/03/2011*. 2011. Extrait original en anglais: "on stage, you have to show the beautiful humanity of a simple human being." Traduit par nous.

[973] L'enseignement étant en anglais, Gaulier emploie le terme « sensitivity », qui peut être traduit par « sensibilité » aussi bien que par « sensitivité ».

[974] GAULIER, Philippe. (02/05/2011). Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. *Workshop Shakespeare et Tchekhov avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 25/04/2011 à 27/05/2011*. 2011. Extrait original en anglais: "She wants to be comic, we don't see any sensitivity". Traduit par nous.

[975] Voir WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part II ». *Op. cit.*

8.7.1 Gaulier, un pédagogue-joueur au croisement entre le clown et le bouffon

Selon Gaulier, le clown « est un jumeau caché, ridicule, comique, vulnérable, idiot. Son humaine imbécillité déclenche les rires »[976]. Encore à propos du clown, le pédagogue met en relief la difficulté pour la figure de comprendre tout ce qui se déroule autour d'elle, sorte d'ignorance qui pour le clown représente un atout, puisque « Quand vous ne pigez pas, vous montrez des vulnérabilités, des bêtises. Elles sont à l'origine de la naissance du clown »[977]. Déjà, dans le cas du bouffon, l'une des principales consignes du stage consiste à demander aux élèves la « Recherche de 3 salauds, des modèles de salauds, qui offriraient leur bassesse à l'art de la bouffonnade. »[978]. Mais qu'est-ce exactement qu'un salaud ? Gaulier répond : « Un type qui pourrait dénoncer son voisin aux autorités fascistes, brutales, un qui se croit sorti de la cuisse de Jupiter, un qui hait la vulnérabilité, un qui ne pardonne pas. »[979] Ainsi, alors que le clown montre sa vulnérabilité, le bouffon parodie celui qui non seulement ne la montre pas, mais, surtout, la déteste chez celui qui l'expose.

Gaulier est un joueur dans la classe. Nous pourrions dire que, dans son jeu, il lie des caractéristiques qui composent le jeu du clown et du bouffon. De la même façon que tout ce que Monsieur Loyal[980] demande au clown peut être condensé dans la maxime « fais-moi rire », tout ce que « Monsieur Gaulier » attend de l'acteur peut être exprimé dans la formule « fais-moi t'aimer ». Pour se faire aimer, l'acteur utilise son intelligence, ses aptitudes corporelles, son énergie, sa technique, son *timing*, bref, toutes les ressources qu'il peut avoir à sa disposition. Néanmoins, si l'acteur impose ces qualités à l'audience sans se montrer ouvert à ce qu'il reçoit d'elle, sans se laisser affecter par cette même audience, Gaulier convoque son ironie et, par des commentaires acides, « écrase » l'acteur sur la scène. C'est le bouffon Gaulier qui nous dit : « ça ne sert à rien d'avoir une bonne idée si je ne vous vois pas, et que je ne vois que votre idée »[981]. Le mot idée pourrait être aussi remplacé par technique, force, aptitudes corporelles ou n'importe quelle autre qualité derrière laquelle

---

[976] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 144.
[977] *Ibid.*
[978] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 53
[979] *Ibid.*
[980] Le chef du cirque, figure d'autorité à qui le clown maladroitement obéit.
[981] GAULIER, Philippe. (28/04/2011). Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. « Workshop Shakespeare et Tchekhov avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 25/04/2011 à 27/05/2011 ». *Op. cit.*

l'acteur cache sa vulnérabilité. Nous verrons que l'un des rôles que Gaulier joue à travers son autorité pédagogique c'est justement celui de pousser l'élève dans cette zone d'insécurité et de risque.

Il convient alors d'exposer succinctement la notion de vulnérabilité pour, ensuite, signaler, en liaison avec le modèle de l'enfant, ses différentes apparitions à l'intérieur de la pédagogie de Gaulier.

8.7.2 Le concept de vulnérabilité

Le mot « vulnérabilité », du latin impérial *vulnerabilis* et du latin classique *vulnerare*, signifie « blesser », comprenant dans sa définition ce « qui peut être blessé », « qui peut être facilement atteint » ou « attaqué ». Devenue une sorte de « gourou de la vulnérabilité », Brené Brown, chercheuse en sciences humaines et sociales à l'Université de Houston, arrive de façon inattendue à une perception positive de la vulnérabilité. Après 12 ans de recherches académiques sur le phénomène de la connexion interrelationnelle et les facteurs qui facilitent ou empêchent les êtres humains de se sentir affectivement connectés aux autres, au terme de l'analyse de 1 380 entretiens menés pendant son doctorat, Brown découvre la vulnérabilité comme principale caractéristique récurrente dans le groupe minoritaire de ceux qui affirment se sentir aimés et connectés aux personnes de leur entourage, « Ils embrassent pleinement la vulnérabilité. Ils croient que ce qui les rend vulnérables les rend beaux »[982], souligne la chercheuse nord-américaine. Selon Brown, la vulnérabilité n'est pas bonne ou mauvaise en soi, mais elle est en fait le point de départ de toute émotion, « l'essence, le cœur, le centre de toutes les expériences humaines significatives. »[983]. Ainsi, nous ne devrions pas faire l'amalgame entre la vulnérabilité et des sentiments comme la faiblesse par exemple, car,

---

[982] BROWN, Brené. *The power of vulnerability. TED Talk, [en ligne]*. 2011. part. 9'50". En ligne : Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzlF7o&t=606s [consulté le 25 mars 2020]. Extrait original en anglais: « They fully embrace vulnerability. They believe that what makes them vulnerable makes them beautiful. ». Traduit par nous.

[983] BROWN, Brené. *El poder de ser vulnerable: ¿Qué te atreverías a hacer si el miedo no te paralizara?* traduit par Alicia Sánchez MILLET. Barcelona, Espagne : Urano, 2016. p. 14. Extrait original en espagnol: « La vulnerabilidad es la esencia, el corazón, el centro de todas las experiencias humanas significativas. » Traduit par nous.

indique Brown, « c'est croire que le sentiment est synonyme de faiblesse »[984]. Pour la chercheuse, à l'origine de notre rejet de la vulnérabilité, se trouve son ordinaire et exclusive association à des émotions sombres comme la peur, la honte, la tristesse, la dépression et la déception. Bien que nous ne puissions pas affirmer que ces émotions indésirables sont totalement étrangères à la vulnérabilité, Brown estime que celle-ci est le berceau des émotions et des expériences que nous aspirons à vivre, « point de départ de l'amour, de l'intégration, de la joie, du courage, de l'empathie et de la créativité, c'est la source de l'espoir, de la responsabilité, et de l'authenticité »[985]. Aux conceptions dépréciatives envers cette notion, Brown s'oppose en soutenant une autre position : « Je définis la vulnérabilité comme l'incertitude, le risque et l'exposition émotionnelle. » [986]

Cette compréhension de la vulnérabilité préconisée par Brown peut être associée à ce que Gilles Deleuze identifie non pas sous le terme de vulnérabilité, mais en se référant au « petit grain de folie » nécessaire chez quelqu'un pour que nous puissions l'aimer. Dans un entretien avec Claire Parnet pour son *Abécédaire*, le philosophe note que

> Les gens n'ont de charme que par leur folie. […] Le vrai charme des gens c'est le côté où ils perdent un peu les pédales, c'est le côté où ils ne savent plus très bien où ils en sont. Ça ne veut pas dire qu'ils s'écroulent, au contraire, ce sont des gens qui ne s'écroulent pas. Mais, si tu ne saisis pas la petite racine ou le petit grain de folie chez quelqu'un, tu ne peux pas l'aimer. On est tous un peu déments, et j'ai peur, ou je suis bien content que le point de démence de quelqu'un ce soit la source même de son charme.[987]

Il ne nous faut pas aller trop loin de la pratique théâtrale pour que nous puissions trouver la mise en valeur de la vulnérabilité dans ce domaine spécifique. Il nous suffit de penser à la vulnérabilité de l'acteur chez Grotowski, metteur en scène qui peut-être est celui qui l'a le

---

[984] *Ibid.* p. 29 Extrait original en espagnol: « Creer que la vulnerabilidad equivale a debilidad es creer que sentir equivale a debilidad. » Traduit par nous.
[985] *Ibid.* Extrait original en espagnol: « punto de partida del amor, de la integración, de la dicha, del valor, de la empatía y de la creatividad; es la fuente de la esperanza, la responsabilidad y la autenticidad. » Traduit par nous.
[986] *Ibid.* Extrait original en espagnol: « Yo defino la vulnerabilidad como incertidumbre, riesgo y exposición emocional. » Traduit par nous.
[987] DELEUZE, Gilles, Claire PARNET, Pierre-André BOUTANG, et al. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. 2004. sect. « F comme Fidélité ».

plus exploitée aussi bien dans le domaine de l'entraînement de l'acteur que dans sa performance en présence d'un public. Comme l'a remarqué Richard Schechner à propos du travail entamé par Jerzy Grotowski avec Ryszard Cieslak dans *Le Prince Konstant*, « l'interprète recherche ses expériences et associations personnelles, sélectionne les éléments qui le révèlent […], élimine les […] échappatoires […] jusqu'à ce que tout soit nécessaire et suffisant »[988]. Cela aboutit à une double structure, la première étant la narrative et la seconde celle qui caractérise « la vulnérabilité et l'ouverture du performer »[989].

> À chaque représentation, il risque de rafraîchir non seulement sa dignité et son métier, mais aussi sa vie en cours. Les décisions prises et les actions réalisées pendant la performance peuvent changer la vie de l'interprète. La performance est un ensemble d'échanges entre l'artiste-interprète et l'action. Et bien sûr entre tous les interprètes et entre eux et le public. [990]

Prenons maintenant les propos des acteurs eux-mêmes, plus spécifiquement, ceux d'une actrice. Connus dans le monde entier pour l'extrême maîtrise technique de leurs corps et de leurs voix, les acteurs de l'Odin Teatret pourraient donner l'impression d'un contrôle absolu du jeu au moment même de la représentation en présence du public, laissant peu de place, voire aucune, à la possibilité de « se laisser blesser », de risquer l'instabilité ou, en d'autres termes, de rester ouverts aux changements de comportement lorsqu'ils confrontent leurs partitions soigneusement construites au regard intéressé de leur public. Julia Varley, actrice expérimentée de la troupe, fait donc valoir un aspect de son travail relevant d'une certaine

---

[988] SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. London and New York : Routledge, 2003. p. 56. Extrait original en anglais: "the performer searches his personal experiences and associations, selects those elements which reveal him […] strips away irrelevancies and cop-outs, hones what remains until everything is necessary and sufficient." Traduit par nous.

[989] *Ibid.* Extrait original en anglais: « The second is the vulnerability and openness of the performer. » Traduit par nous.

[990] *Ibid.* p. 56-57 Extrait original en anglais: "Each performance he risks freshly not only his dignity and craft, but his life-in-process. Decisions made and actions done during performance may change the performer's life. The performance is a set of exchanges between the performer and the action. And of course among all the performers and between them and the audience. " Traduit par nous.

assertivité : « Mon métier exige que mes actions et mon comportement soient précis et décidés sur scène, afin que je puisse me projeter et donner aux spectateurs. »[991]

Le paradoxe de Julia se trouve justement dans le besoin de ne pas oublier ce qu'elle identifie par les termes « humilité » et « générosité » afin de rester ouverte à ce qui se déroule dans le temps de la relation directe entre elle et son public. Tout en étant une comédienne en pleine maîtrise de sa propre technique, Julia reconnaît que c'est sa propre condition humaine, là où elle rejoint en essence son spectateur, qui doit être l'élément qui doit se mettre au premier plan pendant sa performance théâtrale. Selon ses propres mots :

> Un effet profond sur les spectateurs peut être obtenu par la vulnérabilité humaine que les acteurs révèlent sur scène lorsque toute technique est cachée et dépassée. L'estime de soi d'un acteur ne dépend pas de la démonstration de muscles puissants et de beaux visages, de tours habiles et de numéros drôles, d'un art élaboré et de prodiges acrobatiques, mais elle est donnée par une qualité d'être qui touche le spectateur et qui est souvent simple, chaleureuse, vulnérable et humaine. Les acteurs me touchent non pas à cause de leur puissance exubérante, mais à cause de la fragilité humaine qu'ils sont capables de montrer à travers leur pouvoir.[992]

Loin d'être comprise comme une faiblesse, pour Julia la vulnérabilité de l'acteur est un pouvoir. Le témoignage de Julia trouve un écho dans l'un des trois clivages que Josette Féral identifie comme fondement du processus de la théâtralité. Il s'agit du clivage qui concerne l'acteur et qui « touche à la mise en lumière de l'équilibre fragile que ce dernier doit établir en lui entre les forces du pulsionnel et celles du symbolique. »[993] Pour Féral, le talent de

---

[991] VARLEY, Julia. « The Power of Vulnerability », *The Open Page, a journal of women's thoughts, questions and visions for theatre. Holstebro-Denmark: Ed. Odin Teatres Forlag. N.* mars 1999, Theatre-Women-Trespass n° 4. p. 116. Extrait original en anglais: « My profession requires my actions and behaviour to be precise and decided on stage, so that I can project and give to the spectators. » Traduit par nous.

[992] VARLEY, Julia. « The Power of Vulnerability ». *Op. cit.* Extrait de l'original en anglais: « A profound effect on the spectators can be achieved by the human vulnerability actors reveal on stage when all technique is hidden and surpassed. An actor's self-esteem does not depend on showing strong muscles and beautiful faces, clever tricks and funny numbers, elaborate artistry and acrobatic wonders, but it is given by a quality of being which moves the spectator and which is often simple, warm, vulnerable and human. Actors touch me not because of their exuberant power, but because of the human frailty they are able to show through their power. » Traduit par nous.

[993] FERAL, Josette. *Théorie et pratique du théâtre : au-delà des limites*. Montpellier : l'Entretemps éd, 2011. vol. 1/. p. 105.

l'acteur ainsi que la singularité de son jeu dépendent de l'harmonie qu'il trouve entre ces deux types de forces sans pourtant que cette harmonie entraîne la disparition de l'instabilité qui emporte le spectateur dans son jeu.

> Le regard du spectateur lit donc sur les corps en scène le travail de ces forces toujours à l'œuvre qui relancent sans cesse le processus du jeu et le fragilisent. Il y lit le jeu de frictions et tensions perceptibles au travers de l'action scénique. Il se plaît à reconnaître les signes offerts à son regard et leur subversion permanente par l'acte même d'illusion. Il observe ainsi l'acteur s'efforçant de contrôler cette tension profonde au cœur même du jeu – une tension qui place continuellement ce dernier en danger, en état de vulnérabilité permanente. […] La beauté du jeu de l'acteur provient précisément de ce combat incessant entre la maîtrise de son corps et les débordements permanents qui le menacent.[994]

8.7.3 L'enfant, la vulnérabilité, l'acteur et son "visage de sept ans".

En 2017, lors de mon dernier voyage au Brésil, j'ai eu quelques rencontres avec une amie de plus de vingt ans, avec qui j'ai commencé à faire du théâtre. Lors de notre dernière rencontre, elle a voulu que je fasse la connaissance de sa fille, alors âgée de huit ans, à propos de laquelle cette amie disait qu'elle avait beaucoup de talent pour les arts, spécialement pour la musique. Au moment de partir, mon amie, avec la drôle de fierté qui souvent caractérise les parents, demande à sa fille qu'elle chante une chanson pour moi. La petite me regarde, fait un « sourire jaune », regarde sa mère d'un air clairement contrarié, ce à quoi mon amie répond en lui disant : « vas-y ! Ne sois pas timide ! » Je partage avec la petite son embarras et je reste muet. Elle me regarde avec hésitation, je lui dis que j'aimerais bien l'écouter, mais que si elle ne veut pas chanter je la comprends, ce qui, apparemment, la tranquillise. Alors, elle inspire de l'air et délicatement, à voix basse, me chante une musique qu'elle aime, non sans une sorte d'hésitation, comme si elle craignait d'être jugée par moi. Au fur et à mesure qu'elle s'aperçoit que je l'écoute attentivement et sans la juger de quelque manière que ce

[994] *Ibid.* p. 106

soit, elle chante un peu plus fort, avec moins de pudeur, comparativement au début. Après avoir fini, elle a l'air contente, elle sourit, dit merci et s'accroche à sa mère. C'était effectivement beau, je les remercie, je dis au revoir aux deux et l'on part.

La fille de mon amie n'était pas prête à faire une performance pour un ami de sa mère qu'elle venait de rencontrer. La demande de sa mère la gênait, l'insécurisait, elle avait un certain désir de chanter pour moi, mais aussi l'appréhension de le faire devant une personne presque inconnue. Pour cette fille, d'une certaine manière, je représentais un risque.

Nous voyons dans cet exemple une différence qui s'établit entre le jeu de l'enfant pur et simple, seul ou accompagné d'un enfant ou d'un autre adulte, et le besoin soudain de montrer ce jeu à un autre. Le regard extérieur, d'un inconnu, modifie le rapport de l'enfant à son propre jeu et tend constamment à susciter chez lui une timidité autrefois absente de cette même activité. La fille de mon amie avait huit ans, mais selon les spécialistes, ce comportement commence entre deux et trois ans, avec l'émergence de ce que l'on appelle la *coconscience* qui « va mener l'enfant vers une conception de soi, non seulement par rapport à lui-même, mais aussi et de façon très déterminante, par rapport à autrui. »[995]

Cette petite fille de huit ans, qui semble avoir vécu une avalanche de sentiments contradictoires – honte, envie de chanter, insécurité devant l'adulte étranger, peur de décevoir sa mère en refusant sa demande, plaisir de parvenir peu à peu à chanter pour moi – incarne ce mélange de sentiments à la fois positifs et négatifs que l'on peut appeler vulnérabilité, assez courant chez les enfants et particulièrement apprécié par Philippe Gaulier dans le travail de l'acteur. Examinons les deux passages ci-dessous :

> Un bon comédien, quand il marche magnifiquement, porte les incertitudes de son enfance, les hésitations, les timidités qui ont incité les gens à dire : – regarde la godiche qui se tord les pieds.[996]

---

[995] ROCHAT, Philippe. « Conscience de soi et des autres au début de la vie », *Enfance*. 2003, Vol. 55 nº 1. p. 43.
[996] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 47

Et

> Chaque acteur a sa propre beauté. Chaque acteur est beau. Le premier travail de l'acteur est d'être beau. Être beau signifie ne pas ressembler à ma famille[997]. Ça veut dire, s'amuser avec le jeu. Avoir un visage un peu transparent comme quand vous aviez 7 ans. Ça veut dire qu'on voit votre âme de quand vous étiez jeunes garçons ou jeunes filles. Donc, vous êtes beaux. Quand on voit l'adulte qui parle d'assurance automobile, vous êtes laid.[998]

Les incertitudes, les hésitations, la timidité, la transparence, entre autres, font partie de ce que nous appelons ici la vulnérabilité. Or, dans la pédagogie de Philippe Gaulier, toutes ces qualités sont abritées sous ce que l'on pourrait appeler un concept, exposé dans le dernier passage cité, « le visage de l'enfant de 7 ans ». C'est l'expression couramment employée par lui pour solliciter de l'acteur cette qualité de vulnérabilité que nous exposons ici. Mais comme nous l'avons déjà mentionné, la vulnérabilité ne doit pas être comprise comme une faiblesse, car, dans un certain sens, sur scène, elle joue en faveur de l'acteur, révélant une force et un courage absents chez cet acteur qui résiste à l'exposer. Il nous appartient maintenant de déployer les différents sens et les principales caractéristiques de ce que Philippe identifie comme la révélation sur scène du « visage de quand tu avais 7 ans », c'est-à-dire, sa vulnérabilité, la beauté même de l'acteur sur la scène.

---

[997] Sur un ton ironique, Philippe fait toujours référence à sa famille de manière désobligeante. Il prend ensuite sa famille comme exemple de ce que ses élèves ne devraient jamais être.

[998] GAULIER, Philippe. (22/02/2011) Communication Personnelle. SCALARI, Rodrigo. « Workshop Personnage/Characters avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 07/02/2011 à 04/03/2011 ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "Each actor has its own beauty. Every actor is beautiful. The first job of the actor is to be beautiful. To be beautiful means not to look like my family. It means, to have fun with the game. To have a face a bit transparent as when you were 7 years old. It means that we see your soul of when you were young boys or young girls. So, there you are beautiful. When we see the adult speaking about car assurance, you are ugly." Traduit par nous.

8.7.4 Révolutionnaire

L'une des caractéristiques attribuées au « visage de l'enfant lorsqu'il avait 7 ans », est celle de garder une trace *révolutionnaire*. L'enfant considéré dans sa potentialité anarchique, car non encore totalement soumis aux codes de comportement de la morale adulte. L'évocation du visage de l'enfant de 7 ans renvoie en ce sens à la recherche d'une sensibilité que les restrictions de la socialisation ont parfois enlevée à l'acteur.

Interrogée sur la signification du visage de l'acteur à l'âge de sept ans, Nicole Kehrberger reconnaît, dès avant cet âge, plusieurs caractéristiques essentielles au métier d'acteur, celles-ci liées précisément à l'aspect révolutionnaire.

> Je pense que c'est même avant l'âge de sept ans. J'observe souvent ma petite-fille et je découvre, je vois en elle tout ce qui est là pour un acteur. Et elle n'a que trois ans […] Je pense que quand il s'agit de l'enfance […] tout est déjà là pour un être humain. […] Ils ne sont pas encore éduqués. Les enfants ne sont pas formés. […] Évidemment, s'ils ont deux ou trois ans, ils ont déjà une empreinte de leur expérience, bien sûr. Pourtant leur âme est encore assez révolutionnaire […] pour montrer la beauté de cet être humain. Ce n'est pas encore couvert par l'éducation. Plus les enfants grandissent, plus l'éducation couvre dans le pire des cas. […] Cela couvre la beauté de cette personne parce qu'elle apprend à se comporter d'une manière commune, comme les autres. Vous devez faire cela. Et alors, cette beauté de l'être humain, dans de nombreux cas, est recouverte. Dans le pire des cas, « tu es étouffé, tu respires plus ». […] Même à sept ans, c'est toujours là. Les vilains garçons sont toujours là. Quand je parle d'une façon d'être révolutionnaire, je ne veux pas dire politiquement. Je veux juste dire que tout ceci est interdit. Chaque enfant normal essaie de voir ce qui se passe si je le fais quand même. Et je pense que c'est un trésor absolu pour un acteur. Pour moi, il y a là le moteur d'un acteur. Entre deux et sept ans.[999]

[999] KEHRBERGER, Nicole. « Interview avec Nicole Kehrberger. (effectuée par nous, dans le cadre de notre recherche) ». Extrait original en anglais: « I think it's even before the seven-year-old. I often observe my grandchild, she's female, and I discover, I see in her everything which is there for an actor. And she's only three years old [...]I think when it comes to childhood […] everything is already there for a human being. […] They're not yet educated. The children are not formed. […] Obviously if they are two or three years old, they

Nicole signale que l'éducation et le respect des normes sociales sont comme un obstacle pour que l'acteur montre « son visage d'enfant » – . De même, elle note que le caractère révolutionnaire qu'elle reconnaît aux enfants de moins de 7 ans s'éclaire si nous mettons en relation les affirmations de la pédagogue avec ce que le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi explique dans sa théorie de la fluidité sur le processus de mûrissement humain. En ce sens, concernant la différence de comportement entre les adultes et les enfants, le chercheur affirme :

> Dans le cadre de la vie individuelle également, chaque personne est exposée avec l'âge à des objectifs de plus en plus contradictoires, à des possibilités d'action incompatibles. Les options d'un enfant sont généralement peu nombreuses et cohérentes ; avec chaque année, elles le deviennent moins. La clarté antérieure, qui rendait possible le flux spontané, est obscurcie par une cacophonie de valeurs, de croyances, de choix et de comportements disparates.[1000]

8.7.5 Transparent

Pas loin des propos tenus par Nicole sur le caractère révolutionnaire de l'enfant et de ceux tenus par Mihaly Csikszentmihalyi sur la fluidité spontanée qui s'estompe à mesure que nous mûrissons, Guy Langford identifie chez l'enfant l'absence de barrières psychologiques bâties pour dissimuler par le comportement extérieur ce qui se passe à l'intérieur de lui.

---

have already an imprint of their experience, of course. But yet their soul is still revolutionary enough […] to show the beauty of this human being. It's not yet covered by education. The older the children grow, then more education covers in the worst case. [...] It covers the beauty of this person because they learn how to behave in a common way like the others. You have to do this. And then, this beauty of the human being in many cases gets covered. In the worst cases 'tu es étouffé, tu respires plus'. […] Even seven years, already it is still there. The naughty boys are still there. When I speak about revolutionary way of being, I don't mean politically. I just mean, this is forbidden. Every normal child tries to see what happens if I do it anyway. And I think that is an absolute precious treasure of an actor. For me, there is the motor of an actor. In this between two and seven years old. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 665.

[1000] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-Books. New York (N.Y.) : Harper Collins, 2008. p. 230. Extrait de l'original en anglais: « Within the individual life span as well, each person becomes exposed with age to increasingly contradictory goals, to incompatible opportunities for action. A child's options are usually few and coherent; with each year, they become less so. The earlier clarity that made spontaneous flow possible is obscured by a cacophony of disparate values, beliefs, choices, and behaviours. »Traduit par nous.

Questionné sur la raison pour laquelle Philippe Gaulier prend l'enfance comme modèle et utilise l'image du visage de l'enfant de 7 ans, Langford expose :

> Je pense que c'est parce qu'à sept ans, on est un jeune enfant. En général, il y a plus de liberté. L'enfant a plus de liberté. Il est moins conscient de lui-même. Ils ont moins peur d'être bêtes ou de se tromper. Il y a une belle liberté naïve qui est formidable sur la scène. Parce qu'essentiellement, je pense que les enfants montrent leur humanité. Ils ne peuvent s'empêcher de montrer qui ils sont. Ils n'ont pas encore développé de moyens de cacher ce qu'ils sont. Donc, quand ils sont tristes, ils pleurent, et quand ils sont heureux, ils dansent. C'est une chose très belle. [1001]

Ainsi, comme par l'imposition de sa propre condition, l'enfant serait plus apte que l'adulte à montrer, en raison d'une « conscience de soi » moins intransigeante, ce qu'il est. L'enfant n'a pas les mêmes ressources de dissimulation que l'adulte. Cela nous amène à l'idée de ce visage comme allégorie de la transparence : « visage transparent comme quand vous aviez 7 ans », demande souvent Gaulier aux élèves.

8.7.6 Libre et playfull (enjoué)

Mais Guy Langford met également l'accent sur l'aspect ludique, plaisant, libre et disponible du jeu, compris dans le visage de l'enfant de 7 ans. S'il est vrai que dans l'enfance nous avons, même si ce n'est que pour des moments fugaces, cette liberté et ce plaisir du jeu, alors ce n'est pas quelque chose de complètement étranger à notre existence.

[1001] LANGFORD, Guy. « Interview avec Guy Langford. (effectuée par nous, dans le cadre de notre recherche) ». Extrait original en anglais: « I think it's because seven years old we're a young child. Generally, there's more freedom. The child has more freedom, and they are less self-conscious. They're less afraid to be silly or to be wrong. There's a beautiful naive freedom that is great on the stage. Because essentially, I think the children are showing their humanity. They can't help but show who they are. They haven't yet developed any ways of hiding who they are. So, when they feel sad, they cry, and when they are happy, they dance. This is a beautiful thing. » Traduit par nous. Voir annexes, page: 694.

> Il y a déjà une sorte de plaisir inhérent que les enfants ont à faire semblant. Ou à jouer. Il est très courant qu'un jeune enfant passe la majeure partie de la journée à jouer à des jeux et à faire semblant d'être quelqu'un d'autre. C'est une clé pour reconnaître ce que cela signifie d'être un acteur. Surtout avec Philippe qui dit vraiment que jouer un rôle, c'est faire semblant. […]Je peux voir que c'est un grand objectif pour un acteur, quelqu'un qui n'a pas sept ans, de savoir qu'il a fait cela auparavant. Que lorsqu'ils avaient sept ou cinq ans ou lorsqu'ils étaient enfants, ils avaient ça. Donc, ce n'est pas impossible. […] C'est comme dire que la chose que nous essayons de montrer est déjà en toi. Comment pouvons-nous la révéler à nouveau ? Et comment continuez-vous à la révéler ? Je pense que Philippe a parlé de manière approximative de différentes façons de le faire. Dans Clown, il parle de « boxe » et de la faire sortir de toi. Montre l'enfant. Montre la liberté. Montre l'humanité. Montre quelque chose de sensible. [1002]

En identifiant la liberté comme une caractéristique fondamentale du visage de l'enfant de sept ans, Guy Langford précise l'idée d'un état d'être « sans le traumatisme d'être un adulte […] sans la peur de l'échec ou sans la douleur d'un chagrin d'amour, sans la responsabilité de l'argent, sans le poids du travail. » [1003]

Toutefois, lorsqu'il est interrogé à propos de l'utilisation de la métaphore de l'enfance dans ses propres cours de théâtre, Langford avoue que ce n'est que de temps en temps qu'il aurait recours à une telle association entre l'acteur et l'enfant, « plus souvent je pense que je dirais de révéler votre humanité » [1004], dit-il.

[1002] *Ibid.* Extrait original en anglais: "There's already an inherent kind of pleasure that children have to pretend. Or to play. It's very common for a young child to spend most of the day playing games and pretending to be somebody else. That's a key to acknowledge what it means to be an actor. Especially with Philippe who really says that acting is pretending. […]I can see that's a great goal for an actor, someone who's not seven years old, to know that they have done it before. That when they were seven or five or when they were a child, they had that. So, it's not impossible. […] It's like saying the thing that we're trying to show is inside you already. How do we reveal it again? And how do you continue to reveal it? I think Philippe has spoken in approximate different ways of doing that. In Clown he talks about 'boxing' and get it out of you. Show the child. Show freedom. Show humanity. Show something sensitive. " Traduit par nous. Voir annexes, page: 694.

[1003] *Ibid.* Extrait original en anglais: « without trauma of being an adult […] without the fear of failure or without the pain of heartbreak, without the responsibility of money, without the weight of work. » Traduit par nous. Voir annexes, page: 695.

[1004] *Ibid.* Extrait original en anglais: « more often I think I would say to reveal your humanity. » Traduit par nous. Voir annexes, page: 707.

8.7.7 Humain, vulnérable

L'utilisation par Langford de l'expression « révéler son humanité » n'est pas sans lien avec son apprentissage à l'école de Gaulier, pour qui, sur la scène, « rien n'est vrai sauf l'humanité des acteurs. »[1005] Pour Langford, à l'école « Nous avons appris à montrer quelque chose de spécial de notre part et cela signifie que nous sommes intrinsèquement différents des autres acteurs qui ne font peut-être pas tout à fait la même chose. »[1006] Ainsi, en ce qui touche les acteurs, pour Langford, le travail de Philippe Gaulier consiste à « les aider à découvrir ou redécouvrir comment montrer leur humanité. Comment montrer quelque chose de très personnel, de très vulnérable. »[1007]

Ce n'est pas facile d'arriver à une définition exacte de ce que le mot *humanité* signifie dans la pédagogie de Philippe Gaulier. Pour nous en approcher, il nous faut toujours tourner autour en l'associant avec d'autres concepts, tels ceux de vulnérabilité ou de fragilité, ce qui entraîne le risque de rester enfermés dans un labyrinthe de tautologies. Toutefois, Paul Virilio tient des propos qui dialoguent parfaitement avec la notion d'humanité à l'intérieur de la pédagogie de Gaulier.

Intéressé par la notation chorégraphique de la danse en ce qu'elle pourrait aider l'architecture à développer « une mesure de la qualité du volume »[1008], Virilio exalte dans la danse contemporaine le recours au déséquilibre et à la chute, cette dernière considérée par lui comme une grâce, car « elle réintroduit l'humanité comme accident plutôt que comme substance glorieuse »[1009]. Selon l'urbaniste, l'accident est alors à l'origine de l'humanité,

---

[1005] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.* p. 18

[1006] LANGFORD, Guy. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "We learned to show something special from ourselves and that means inherently we are different from other actors that maybe don't do quite the same thing." Traduit par nous. Voir annexes, page: 708.

[1007] *Ibid.* Extrait original en anglais: "help them discover or rediscover how to show their humanity. How to show something very personal, very vulnerable." Traduit par nous. Voir annexes, page: 708.

[1008] VIRILIO, Paul. In: LOUPPE, Laurence. *Traces of Dance: Drawings and Notations of Choreographers*. Paris : Editions Dis Voir, 1994. p. 35. Extrait de la version anglaise du livre utilisée ici: « a measure of the quality of volumes ». Traduit par nous.

[1009] VIRILIO, Paul. In: *Ibid.* p. 48 Extrait de la version anglaise du livre utilisée ici: "it reintroduces, in a certain way, man as an accident and not as a glorious substance." Traduit par nous.

« Je suis parce que je suis accidentel : un homme en pleine chute, un homme faillible, voilà ma grandeur. »[1010]

> Des termes comme chaos, déséquilibre, accident sont situés comme négatifs, alors qu'ils nous constituent en tant qu'humains. En réalité, nous n'existons que par nos échecs, nous n'existons que par nos chutes ; nous n'existons que par l'accident qu'est notre vie elle-même. [1011]

L'humanité est un terme utilisé quotidiennement par Philippe dans ses cours. Constamment, le pédagogue demandera à l'acteur de « montrer son humanité ». Nous pouvons associer l'exigence de « montrer son humanité » demandée par Philippe aux acteurs à l'idée d'être sujet à la chute dans le sens proposé par Virilio. Montrer son humanité comme façon de contester la perfectibilité idéalisée de l'homme et d'assumer la portion d'accident qui nous constitue comme humains. Cela ne signifie pas que l'acteur doit intentionnellement provoquer l'accident, ce qui serait une contradiction, mais plutôt qu'il doit être en mesure de se débarrasser de l'ambition de tout contrôler ou de la tentation au virtuosisme technique, afin d'être susceptible de chuter, en d'autres mots, afin de prendre des risques.

John Wright associe cette qualité d'humanité chez Gaulier à une « ouverture presque enfantine » s'opposant à la rigidité, à l'insensibilité d'un acteur qui impose sa technique ou sa présence au public sans se laisser affecter par ce dernier et/ou par son collègue de scène.

> Par humanité, il entend une légère délicatesse, une vulnérabilité et une ouverture presque enfantine qui révèle nos peurs et notre tendresse. On l'entend constamment dire : « Tu es trop dur. C'était fasciste ». – ce qui signifie qu'il n'est pas sensitif ou qu'il est insensible Il veut que les acteurs se respectent mutuellement sur scène, qu'ils se laissent de la marge pour révéler leur ventre mou. Il veut voir l'échec, la panique et la peur qui sont en nous, et non une technique polie

---

[1010] VIRILIO, Paul. In: *Ibid.* Extrait de la version anglaise du livre utilisée ici:"I am because I am accidental: a man in the midst of falling, a fallible man, that is my grandeur." Traduit par nous.

[1011] VIRILIO, Paul. In: *Ibid.* Extrait de la version anglaise du livre utilisée ici: "“the terms of chaos, instability, accident, etc., are terms that are constantly negative even while they constitute us as humans. In reality, we only exist through our failures, we only come to be through our falls, we only are through the accident that is our life itself.” Traduit par nous.

> et assurée. C'est la vieille histoire du funambule. Si vous avez vu un funambule expert se déplacer sans faute le long du fil, cela devient rapidement ennuyeux : mais un funambule qui n'est pas très bon et qui semble susceptible de tomber à tout moment est fascinant, et nous pouvons facilement nous identifier à un être humain ayant un problème très clair. L'expert peut être agréable à regarder, mais le grotesque est toujours plus intéressant que le beau et le pur.[1012]

Plutôt que de montrer un faux sentiment de sécurité ou, pire, d'être vraiment sûr de ce qu'il fait sur scène sans que cela soit intéressant pour le public, montrer son humanité exige de l'acteur qu'il accepte « l'échec » et qu'il travaille avec ou à partir de celui-ci. C'est comme célébrer le fait que l'échec est là quand il arrive, ne pas prétendre que tout va bien quand le contraire est évident pour tout le monde. D'une certaine façon, « montrer son humanité » c'est aller à l'encontre de notre culture qui valorise toujours le fait de réussir, ce qui fait que l'on veuille travestir de succès quelque chose qui est indubitablement un échec et qui empêche l'acteur de montrer « son visage de quand il avait 7 ans ».

> Je ne pense pas que nous le faisons délibérément, pour nous cacher. Je pense que la plupart du temps, et Philippe le dit toujours, nous nous protégeons. Donc, chacun développe différentes façons de protéger cette innocence de sept ans, qui est très sensible, douce et plus fragile. Fragile est probablement le meilleur mot. Je me souviens de Philippe disant « Tu marches comme un putain de cow-boy » à certaines personnes. C'est peut-être parce qu'ils ont développé une certaine démarche qui les fait se sentir puissants, ou forts, ou cool peut-être, ou populaires… Mais cela leur permet de survivre dans un monde où montrer toujours cette fragilité de sept ans est dangereux. Parce que si tu fais ça tout le temps dans le monde réel, tu peux être brisé et même être un peu malmené. Je ne sais pas. C'est difficile à dire. Je veux dire, ça pourrait arriver parce que tu as été victime d'intimidation à l'école, ça pourrait arriver parce que

---

[1012] WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part II ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « By humanity, he means a light delicacy, a vulnerability and an almost childlike openness that reveals our fears and tenderness. Constantly you hear him say: 'You are too hard. That was fascist.' – by which he means insensitive or unfeeling. He wants actors to respect each other on stage, to allow each other scope to reveal their soft underbelly. He wants to see the failure, the panic and fear that is in us, not some polished, assured technique. It's the old story of the tightrope (1) walker. If you've seen an expert tightrope walker move faultlessly along the wire, it rapidly becomes boring: but a tightrope walker who isn't very good and who appears likely to fall off at any moment is fascinating, and we can easily identity with a human being with a very clear problem. The expert may be good to look at, but the grotesque is always more interesting than the beautiful and pure. » Traduit par nous.

> tu es stressé. Cela arrive pour plein de raisons différentes, je pense. Mais je pense que ce n'est pas si sûr dans le monde en général de rester ouvert et vulnérable tout le temps. Mais c'est une chose très importante au théâtre de rester ouvert et vulnérable. [1013]

La psychologue Virginie Megglé, dans un essai sur la fragilité dans le monde contemporain, relate le témoignage d'un ancien soldat de l'armée française, devenu chauffeur Uber, qui affirme que l'excellence est une exigence à laquelle tous les membres des forces armées sont conditionnés « au nom de la sécurité des Français »[1014]. Entraîné à « survivre et gagner en toutes circonstances ne jamais flancher » [1015], l'ancien soldat avoue que, au sein de l'armée, « Nous sommes des athlètes de la froideur ». [1016] Reconnaissant le caractère particulier de l'armée en tant qu'institution, Megglé affirme qu'elle symbolise néanmoins « ce à quoi l'humain se soumet au nom de la sécurité »[1017].

Sans vouloir remettre en cause la rigidité, la sévérité et la perfectibilité avec lesquelles une armée forme ses combattants, nous pouvons nous tourner vers cette image comme une figure en extrême opposition avec ce à quoi Gaulier renvoie lorsqu'il demande à l'acteur de montrer son visage « de quand il avait sept ans ». Par ailleurs, outre la déclaration signalée par Langford ci-dessus, « Vous marchez comme un putain de cow-boy », comme une critique de l'insensibilité et de l'autoritarisme avec lesquels un acteur entrerait en scène, dans des cas similaires, le pédagogue interrompait souvent l'improvisation pour dire à l'acteur : « Vous entrez en scène comme l'armée française est entrée en Algérie, comme si c'était votre propre jardin. » Ce type de critique ne vise pas à faire comprendre à l'acteur,

---

[1013] LANGFORD, Guy. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "I don't think that we deliberately do it, to hide ourselves. I think most of the time, and Philippe always say it, we protect ourselves. So, everybody develops different ways of protecting that seven-year-old innocence, that is very sensitive, gentle, and more fragile. Fragile is probably the best word. I remember Philippe saying « You walk like a fucking cowboy » to some people. That might be because they developed a certain walk that makes them feel powerful, or strong, or cool maybe, or popular… But it enables them to survive in a world where always showing that fragile seven years old is dangerous. Because if you do that all the time in the real world, you can be broken and even be bashed around a bit. I don't know. It's hard to say. I mean, it could happen because you were bullied at school, that could happen because you're stressed. That happens for lots of different reasons, I think. But I think it's not so safe in the world in general to remain open and vulnerable all the time. But it's a really important thing in the theatre to remain open and vulnerable." Traduit par nous. Voir annexes, page : 695.
[1014] MEGGLE, Virginie. *Étonnante fragilité*. Paris : Editions Eyrolles, 2019. p. 101.
[1015] *Ibid.*
[1016] *Ibid.*
[1017] *Ibid.* p. 102

de manière exclusivement rationnelle, le sentiment d'oppression qu'il provoque chez le public lorsqu'il entre en scène de telle ou telle manière. La critique de Philippe vise à déstabiliser émotionnellement l'acteur, à le déposséder de sa sécurité supposée et à lui faire comprendre que la scène est une zone de risque. Contrairement au soldat qui ne peut pas montrer sa faiblesse devant son ennemi, laisser sa vulnérabilité se manifester sur scène devient son arme principale, dans un combat où l'acteur invite le public à être son allié. En ce sens, même par rapport au personnage qu'il incarne, l'acteur doit maintenir un espace d'incertitude, de devenir et de possibilité, afin que l'être fictionnel puisse toujours lui révéler quelque chose qu'il ignore encore à son sujet.

> Je pense que c'est l'une des principales choses que Philippe enseigne ou essaie d'enseigner parce que bien souvent, c'est… C'est difficile à comprendre. Parce que ce n'est pas une chose claire. C'est une chose composée de plusieurs choses ensemble. Comme je l'ai dit, c'est la fragilité, la générosité qui passe par la fragilité, je l'appelle dans mon enseignement la patinoire glissante. Le moment où tu es en sécurité, tu n'es plus en alerte. Et au moment où tu te sens en sécurité, alors tu n'es plus fragile et tu perds ta générosité et cela te fait perdre ton plaisir. Et tu sais, c'est toutes sortes de choses ensemble. Et oui, pour moi, c'était clair. Chaque fois que je suis sortie de scène en disant : « Oh, aujourd'hui, je pense que c'était bien », les gens n'étaient pas très heureux. Et quand je suis sortie de scène en disant « hm, je ne sais pas exactement ce qui s'est passé », les gens venaient en disant « c'était génial, c'était merveilleux ». Alors, j'ai commencé à l'accepter comme un fait. Quand j'ai été brillante, je l'ai su. C'est quelque chose de différent. Quand j'étais juste extraordinaire par rapport à d'autres moments, alors je le savais. Mais quand c'était juste un bon spectacle… C'est drôle, ce n'est jamais quand tu es sûr. Philippe me l'a décrit avec des mots très simples : Quand tu penses que tu as Hamlet, alors Hamlet n'est plus là. [1018]

[1018] KEHRBERGER, Nicole. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « I think that is one of the main things that Philippe teaches or tries to teach because many times it is… It is difficult to understand. Because it's not a clear thing. It's a thing of many things together. Like I said, it's the fragility, the generosity which comes through the fragility, I call it in my teaching the slippery ice rink. The moment where you are safe, you're not alert anymore. And at the moment you feel safe, then you're not fragile anymore and you lose your generosity and that makes you lose your pleasure. And you know, it's all kinds of things together. And yeah, for me it was clear. Every time I felt like went off stage and say, 'Oh, today I think it was good', people were not so happy. And when I went off stage like 'hm, I don't know exactly what happened', people came like 'uau, it was so great, it was so wonderful'. So, I started to accept it as a matter of

8.7.8 You push too much/Vous poussez trop ; You don't give enough/Vous ne donnez pas assez. Deux obstacles contre la vulnérabilité

« Si tu n'en fais pas assez, tu n'es pas un artiste. Si tu en fais trop, tu es un fasciste. »[1019]

Philippe Gaulier

À la vulnérabilité, qui permet à l'acteur de révéler « son visage d'enfant » et, ainsi, de jouer plus librement, s'oppose une série de comportements et d'attitudes que nous pourrions situer entre deux extrêmes identifiés par Gaulier dans les expressions *you push too much* et *you don't give enough*. *You push too much* (pousse trop) se produit quand l'acteur veut à tout prix faire rire, faire pleurer, plaire ou surprendre le public en se servant d'effets et de procédés déjà connus par lui. Dans ces moments, l'acteur peut tomber dans une exagération histrionique, dans une agressivité et dans un manque de clarté dans ses actions. Il peut aussi avoir recours à un jeu intellectualisé et explicatif. Ce qui devient évident pour ceux qui le regardent c'est que, en étant trop sûr de lui, il perd totalement la connexion avec le moment présent et avec son public.

> Je me suis levé et j'ai essayé Capitano avec mon costume que j'avais apporté (un truc de soldat lisse). J'ai frappé à la porte et je suis entré de façon spectaculaire comme un idiot fier, mais j'ai glissé sur les longues chaussettes que je portais et je suis lentement tombé par terre. C'était assez drôle, mais pas vraiment. Puis j'ai commencé à parler avec un fort accent espagnol en disant que j'étais intéressé par ce que Pantalone faisait aujourd'hui. *(Philippe frappe le tambour et dit)* Tu dois partir immédiatement. J'ai alors dit : « Tu pourrais peut-être me le dire plus tard, parce qu'en ce moment j'ai un rendez-vous avec beaucoup de femmes » et je suis parti rapidement. Quand je suis parti, c'était mieux. Cela car, lorsque je suis entré sur scène, je n'ai pas pensé à la possibilité

---

fact. Just when I was brilliant, then I knew it. That is something different. When I was just extraordinary in relation to other moments, then I knew it. But when it was just a good show… It's funny, it's never when you are sure. Philippe described it to me in very simple words: When you think you have Hamlet then Hamlet is gone. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 675.

[1019] Philippe Gaulier, 12/11/2013. Communication personnelle SCALARI, Rodrigo. *Workshop Clowns avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Étampes, FR. 14/10/2013 à 20/12/2013*. 2013. Extrait original en anglais: « « If you don't do enough, you are not an artist. If you do too much, you are a fascist. » Traduit par nous.

> d'un flop[1020] autour de moi. J'étais bien confiant et lourd. Mais lorsque Philippe a dit que je devais partir immédiatement (en disant effectivement que j'étais mauvais), je suis devenu plus léger et plus sensible.[1021]

Dans le sens opposé se trouve le *you don't give enough (vous ne donnez pas assez)*, quand Philippe travaille avec un acteur, lui propose des chemins, et que d'une façon ou d'une autre, l'acteur traine les pieds et ne se livre pas à la proposition de Gaulier. Philippe est très exigeant avec tout le monde, il lui est difficile de baisser son niveau d'exigence, même quand il est face à un acteur qui, par exemple, a moins d'expérience et a de nombreux problèmes techniques par rapport à sa performance[1022]. Il faut alors que l'acteur, quand il est pris par la main par Gaulier, soit prêt à se livrer entièrement, à l'image d'Édith Piaf dont Gaulier disait : « elle donnait tout » en scène.

Simon Murray identifie quatre catégories de blocages selon les comportements les plus régulièrement reconnaissables chez les étudiants.

> Les blocages qui inhibent ou empêchent le jeu sont plus susceptibles de se situer dans la psyché qu'étroitement dans la musculature : l'élève qui s'efforce trop (trop fort, trop volontaire) – qui est anxieux, mentalement fragile ou raide, et gelé par manque de confiance – aura du mal à jouer. De même, manquant à la fois de générosité et de disponibilité,

---

[1020] Notion fondamentale de la pédagogie de Philippe Gaulier, le Flop, parfois appelé aussi *Mister Flop*, est la sensation de l'échec qui vient prévenir l'acteur qu'il lui faut changer de voie avant que tout soit perdu. La notion est originaire du travail sur le clown. Toutefois, même si Gaulier emploie le terme plus souvent chez le clown que dans d'autres territoires dramatiques, le « flop » croise avec importance tous les stages de l'école de Gaulier.

[1021] LANGFORD, Guy. « A Kiwi In Paris: Never Forget Mr. Flop », Blog *A Kiwi In Paris*. 2011. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2011/01/never-forget-mr-flop.html [consulté le 18 avril 2020]. Extrait original en anglais: « I got up and gave Capitano a go with my costume I'd brought (a slick soldier-y thing). I knocked on the door and then entered dramatically like a proud idiot, but slipped on the long socks I was wearing and slowly fell to the floor. Kind of funny but not really. Then I proceeded to speak in a loud Spanish accent about how I was interested in what Pantalone was doing today. 'You need to leave immediately.' I then said 'Perhaps you could tell me later, because right now I have an appointment with a lot of women' and left quickly. When I left it was better. This is because when I entered I didn't go on with the possibility of a flop around me. I was confident and heavy. But when Philippe said I needed to leave immediately (effectively saying I'm bad) I became lighter and more sensitive. » Traduit par nous. Information en Italique entre parenthèses insérées par nous.

[1022] Tout en gardant son niveau d'exigence élevé, il est possible de remarquer quand même certaine différence dans les feed-back donnés par Gaulier aux élèves ayant moins d'expérience avec le théâtre ou étant plus jeunes. Ainsi, Philippe peut être moins agressif avec ces derniers qu'avec les élèves plus expérimentés. Néanmoins, cela ne constitue pas une règle et dépend aussi de la posture de l'élève lui-même dans la salle de cours.

> l'interprète impétueux, strident et égocentrique, souffrant d'un excès de confiance ne pourra pas non plus jouer. Plus important encore, peut-être, une suridentification entre l'acteur et le rôle ou le personnage rendra difficile pour cet interprète de jouer sur scène.[1023]

À ces quatre catégories, il conviendrait d'ajouter une cinquième, celle de l'étudiant trop rationnel, parfois froid, et qui ne peut jouer que s'il trouve un rapport de cause à effet entre l'action précédente et celle d'après. Du même type est celui qui anticipe son jeu dans la tête en n'étant pas disponible pour réagir à ce qu'il n'avait pas prévu a priori. Mettons ces différents profils dans un schème afin de les situer par rapport aux pôles du *you push too much* et *you don't give enough*

1. l'étudiant qui essaie trop fort (l'obstiné) → *push too much*

2. l'étudiant figé par le manque de confiance (l'étudiant peu sûr de lui) → *don't give enough*

3. l'étudiant égocentrique → *push too much*

4. le psychologisant ou celui qui cherche une identification excessive entre lui-même et le personnage → il peut aussi bien retomber dans le *you push too much* que dans le *you don't give enough*

5. le trop rationnel → il tend au *don't give enough*

Au lieu de dresser des profils psychologiques statiques des personnes, la catégorisation que nous avons exposée ci-dessus ne vise rien d'autre que l'exposition approximative, dans les grandes lignes et de manière simplifiée, des comportements et tendances transitoires présents dans les performances des élèves au sein de l'école. Il n'est pas rare qu'un élève notoirement égocentrique , après avoir reçu des critiques de la part de Gaulier, devienne plus

---

[1023] MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience ». *Op. cit.* p. 225 Extrait original en anglais: "The blocks which inhibit or prevent play are more likely to lie in the psyche than narrowly in the musculature: the student who tries too hard (trop fort, trop volontaire) – who is anxious, mentally brittle or stiff, and frozen by lack of confidence – will find it difficult to play. Equally, lacking both generosity and disponibilité, the brash, strident and self-centred performer, suffering from a surfeit of confidence, will also find it impossible to play. More significantly, perhaps, an over-identification between actor and role or character will make it hard for that performer to play on stage." Traduit par nous.

généreux et réceptif au jeu que ses collègues lui proposent, ou, migre vers la catégorie des élèves peu sûrs d'eux et peu confiants en eux-mêmes. Le mouvement inverse, d'un étudiant peu sûr de lui qui, après des compliments réitérés de la part de Philippe, se révèle égocentrique, est également tout à fait possible. De plus, deux ou plusieurs comportements que nous avons catégorisés précédemment peuvent coexister chez la même personne. Ainsi, il n'est pas impossible que l'élève peu sûr de lui ait recours à des postures exagérées, têtues ou agressives, « poussant trop fort » dans un réflexe désespéré et chaotique face à sa propre insécurité sur scène.

D'après notre propre expérience avec Gaulier, nous avons pu constater une grande oscillation émotionnelle et comportementale de tous ceux qui fréquentent l'école pendant plusieurs mois d'affilée. Nous passons tous, d'une certaine manière, par une sorte de réorganisation de nos émotions et de nos attentes vis-à-vis du théâtre et de l'image que nous avons de nous-mêmes en tant qu'acteurs, et même plus largement, en tant qu'artistes. Dans une large mesure, le travail de Gaulier avec ses étudiants utilise des procédures déstabilisantes, de déconstruction du masque social de l'acteur, en faveur de l'émergence d'une personnalité artistique la plus authentique possible.

8.7.9 De la brutalité chez Gaulier : déconstruction, désorientation, boxe, humiliations, et autres…

Que l'acteur *push too much* ou qu'il *don't give enough*, pour Gaulier, dans les deux cas, l'acteur se protège. Le mur derrière lequel il se cache peut être clinquant, celui qui se cache sous une attitude exhibitionniste, ou discret, celui qui s'autocensure ou, pire, devient indifférent. Dans les situations les plus complexes, le refus absolu de révéler sa vulnérabilité peut transformer le personnage lui-même en dispositif aidant l'acteur non pas à révéler, mais à occulter « son visage d'enfant » :

> Un acteur est beau quand il ne cache pas son âme sous les traits du personnage, quand il montre en filigrane du personnage le visage de l'enfant qu'il avait été quand il avait sept ans. On ne ressuscite pas le visage d'un enfant, on enlève

> les croûtes des mauvais maquillages que l'ascension vers l'adultat a barbouillé comme des sagouins le font à grands coups de poing, de doigts rageurs.[1024]

La citation précédente nous donne la clé pour entrer dans un domaine aussi controversé que crucial de la pédagogie de Gaulier, celui qui concerne la posture du pédagogue dans la classe. L'appel au modèle de l'enfant et les relations établies par lui entre l'enfance et le travail de l'acteur ne caractérisent pas son approche comme quelque chose de doux, léger et puéril, comme certains pourraient le croire à tort. Au contraire, comme l'image des sagouins enragés ci-dessus, l'approche pédagogique de Gaulier implique une très forte dose de brutalité exercée par le pédagogue sur ses élèves. Dans un témoignage à propos de son expérience d'étudiante, à l'époque où l'école était basée à Londres, la réalisatrice et metteuse en scène suédoise, Suzanne Osten, associe l'approche de Gaulier à une gifle.

> Je suis allée voir Philippe en 1994, je cherchais quelque chose. J'ai passé tout l'été dans son école à Londres avec lui. J'ai fait Bouffon, Le Jeu, tous les cours que je pouvais faire. J'ai étudié sa manière d'interagir avec ses élèves. Bien sûr, aussi sa manière d'interagir avec moi. Et je pense qu'il a changé ma manière de travailler, et mes idées se sont imbriquées avec sa vision sur l'énergie, les jeux d'enfants, et son profond humanisme. Derrière tout il y a sa vision sur les relations des humains les uns avec les autres. Il était comme un maître zen. Il pouvait te gifler, pour ainsi dire, en plein milieu du bla, il pouvait faire passer des messages directs. (elle fait un geste en dirigeant sa main à la poitrine de son interlocuteur) Pour moi, il m'a dit : « Essaie d'être sur la lune ».[1025]

[1024] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire/Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.* p. 16

[1025] OSTEN, Suzanne. In: ACQUAVIVA, Loredana. *Philippe Gaulier, L'École de la liberté!* 2012. 6:14. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=2wV5huGCFWw [consulté le 19 avril 2020]. Extrait original en anglais: « I went to Philippe, in a period of my life, looking for something, in 1994. And I spent the whole summer in London with him. I did the bouffon, Le Jeu, everything that I could do. And I studied him and his way of interacting with his students. Of course, also the way he interacted with me. And I think he changed my way of working, and my ideas became connected with his idea of energy, children's games, and with his deep humanism. Behind everything is his vision of human relationships. He was like a Zen teacher. He could slap you, so to speak, in the middle of the blah blah blah, he could also give you straight messages across. (she gestures with her hand to the chest of her interlocutor) For me, he said: Try to be on the moon. » Traduit par nous.

Si la figure du maître zen suggère l'équilibre, le calme, l'impersonnalité et l'ascétisme, la présence de Philippe dans les cours signifie pour l'élève la possibilité incarnée de déstabilisation, d'agitation, de provocation individuelle et d'une attitude qui, à l'opposé de tout ascétisme, relève plutôt d'un style burlesque. Toutefois, que ce soit quand il emploie des métaphores plus énigmatiques, comme celle d'être sur la lune évoquée ci-dessus par Osten, quand il indique à un acteur qu'il entre en scène comme les nazis ont pris d'assaut Paris pendant la Seconde Guerre, ou, tout simplement, quand il arrête une improvisation pour dire, à plusieurs reprises, que jamais dans sa vie il n'avait vu quelque chose d'aussi horrible, les feed-back de Gaulier agissent souvent à la manière des *koans* zen bouddhistes, ces énigmes sans réponse logique qui déstabilisent l'élève et provoquent la défaite du rationnel afin que le disciple puisse atteindre une perception plus élargie et illuminée de la réalité. Ainsi, l'association entre la figure de Philippe Gaulier et celle d'un maître zen bouddhiste semble être plus cohérente sur le plan de la conséquence déstabilisante de l'action de l'enseignant sur l'élève que sur le plan du comportement ou de la personnalité du professeur lui-même. Il y a un processus de déstructuration de l'acteur, de déconstruction de l'ego de l'acteur, de destruction de beaucoup de ses présupposés, un processus que Philippe met en marche par des confrontations qu'il entreprend avec l'acteur devant les autres élèves.

> Sa technique est plus complexe et déconcertante que ne le suggère son utilisation du jeu. Elle est ludique ; j'entends par là qu'il s'agit d'une combinaison très complexe de jeu et d'engagement dans des jeux […] l'approche pédagogique de Gaulier est une interaction ludique entre le jeu et la brutalité. Ses répliques pleines d'esprit vont du rejet superficiel du joueur comme étant simplement « ennuyeux » à la menace plus accablante d'un « voyage en Irak ». La pédagogie de Gaulier peut être une forme de combat avec l'interprète, de son propre aveu, lorsqu'il enseigne, il boxe.[1026]

[1026] KENDRICK, Lynne. « A paidic aesthetic ». *Op. cit.* p. 73 Extrait original en anglais : "His technique is more complex and confounding than his use of play suggests. It is ludic; by this I mean it is a highly complex combination of playing and engaging in games […] Gaulier's own pedagogical approach is a ludic interplay between playfulness and brutality. His witty rebuttals range from the cursory dismissal of the player as simply 'boring' to the more damning threat of a 'trip to Iraq'. Gaulier's pedagogy can be a form of combat with the performer, by his own admission, when he teaches, he boxes" Traduit par nous.

Même si parfois, lors du travail avec les acteurs, la brutalité de Gaulier frise la cruauté gratuite, étant alors discutable quant à sa réelle nécessité, dans certains moments, il faut souligner que personne ne pourrait l'accuser de propager une image fausse de son tempérament comme pédagogue. En effet, Philippe est mondialement connu pour son enseignement sur le clown et sa réputation d'enseignant burlesque et méchant.

D'ailleurs, quelques-uns de ses anciens élèves, devenus célèbres à la télévision et au cinéma, n'hésitent pas à contribuer à la diffusion dans le monde de sa réputation de méchant. C'est le cas de Sacha Baron Cohen, plus connu pour son personnage *Borat,* qui, dans une interview lors de l'émission nord-américaine *Late Night with Seth Meyerssite*, raconte un peu son expérience à l'école pendant le cours de clown.

> En gros, la première chose que vous faisiez était de mettre de la musique de clown, de mettre votre nez rouge et de faire le tour de la pièce […] S'il frappait son tambour, vous deviez vous asseoir et c'était tout, c'était la fin de votre exercice […] Il y avait des gens qui venaient d'Australie [pour faire le stage], la musique du clown s'arrêtait, ils commençaient à parler et il frappait sur son tambour parce qu'ils n'étaient pas drôles, et ils éclataient en sanglots et détestaient ça.[1027]

Le fait d'avoir étudié avec Philippe il y a plus de 20 ans, d'être devenu célèbre, d'avoir été nommé aux Oscars à trois reprises et de créditer souvent Gaulier d'être l'un des principaux responsables de son propre succès, ne le préserve pas des critiques de son ancien professeur, aujourd'hui son ami, qui exprime sans détour son opinion avec la même « délicatesse » que celle qu'il accorde à ses étudiants inconnus des grands médias et du grand public. Quand on lui demande si Gaulier est fier de son travail dans *Borat*, l'acteur répond en riant et en imitant l'accent français de Gaulier : « Je suis toujours en contact avec lui et je l'appelle pour lui

---

[1027] LATE NIGHT WITH SETH MEYERS. *Sacha Baron Cohen Went to a Very Intense Clown School*. 2021. 6:44. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=XCJsNpoYwrc&t=273s [consulté le 28 mai 2021]. Extrait original en anglais: « Basically, the first thing you would do is put on some clown music, put on your red nose and go around the room […] If he hit his drum you'd have to sit down and that was it, that was the end of your exercise. […] You'd have people who'd flown in from Australia [to attend], the clown music goes, he stops the clown music, they start speaking and he hits his drum because they're not funny and they would burst into tears and hate it. » Traduit par nous.

demander ce qu'il en pense. Comment c'était ? Et il dira souvent, « C'était de la merde ». Ce n'était pas bon, ce n'était pas drôle. » [1028]

Souvent, ces retours implacables de Gaulier entraînent la souffrance de l'élève quand ce dernier est l'objet continu d'attaques et d'insultes du pédagogue. Phil Burgers, acteur et ancien élève de l'école, a témoigné de sa peine personnelle dans le journal *The Guardian*.

> « J'ai eu des moments d'extrême souffrance là-bas », se souvient Phil Burgers, plus connu pour son personnage de scène, le clown silencieux et fumant Doctor Brown. « C'est vraiment, vraiment dur. Mais une fois que vous pouvez supporter les insultes, quelque chose en vous se fissure et vous pouvez commencer. »[1029]

Conscient de sa propre réputation, Philippe ne fait aucun effort pour la cacher ou la déguiser afin d'enjoliver l'image de sa propre école. Au contraire, il joue avec elle et nous pourrions dire qu'il l'entretient. Il suffit de rappeler le titre qu'il se donne dans le livre dans lequel il enregistre sa pédagogie : Le Gégéneur[1030], pour la version française, The Tormentor, pour celle en anglais.

Nous avons pu témoigner sur le terrain que c'est pleinement consciente de la personnalité impudique, cruelle, mais aussi enjouée de Gaulier, que la grande majorité de ses élèves viennent des quatre coins du monde suivre son enseignement. Les rares cas d'élèves qui ne connaissent pas l'approche de Philippe découvrent rapidement sur place ce dont il s'agit, et

---

[1028] *Ibid.* Extrait original en anglais: « I'm still in contact with him and I'll call him up and I go, "What do you think? How was that?" And he'll often go, "That was shit. That was not good, that was not funny" ». Traduit par nous.

[1029] BURGERS, Phil. In: LOGAN, Brian. « "Once you can handle the insults, you begin": inside Philippe Gaulier's clown school », *The Guardian*. En ligne : http://www.theguardian.com/stage/2016/aug/02/philippe-gaulier-clown-school-emma-thompson-sacha-baron-cohen-edinburgh-festival-interview [consulté le 29 septembre 2020]. Extrait original en anglais: "I had moments of extreme suffering there,' remembers Phil Burgers, better known for his stage persona, the smouldering silent clown Doctor Brown. 'It's really, really hard. But once you can handle the insults, something inside you cracks and you can begin." Traduit par nous.

[1030] « La gégène est une magnéto de signalisation de l'armée, utilisée à des fins de communication mais aussi de torture. À la fin des années 1950, ce mot a acquis une certaine notoriété en France et en Algérie. Le terme Gégéneur, celui qui manie cet appareil, est devenu synonyme de tortionnaire. » REJALI, Darius M. *Torture and Democracy*. Princeton : Princeton University Press, 2007. p. 144. Extrait original en anglais: "The gégéne is an army signals magneto, used for communication purposes and also for torture. In the late 1950s, this word became notorious in France and Algeria. The term gégéneur, one who operates this device, became synonymous with torturer." Traduit par nous.

au cours de notre propre expérience, nous n'avons rencontré personne qui ait abandonné l'un des ateliers à cause de l'attitude du pédagogue dans ses cours, même si nous avons été témoin de manifestations de mécontentement de certains élèves à l'égard du comportement agressif de Gaulier. Toutefois, la plupart d'entre eux comprennent cela comme une partie intégrante et même essentielle de sa pédagogie. En quelque sorte, Gaulier opère la transformation de la salle de classe en un accélérateur de particules atomiques, il instaure un environnement à haute pression où tout ce que vous faites et ressentez devient plus important et plus intense que dans la vie ordinaire.

> Je dirais aussi que la pédagogie ou la façon dont il enseigne implique un environnement vraiment sous haute pression dans lequel l'échec est courant et le succès rare. Cet environnement à haute pression rend la situation effrayante pour les acteurs. C'est un risque de monter sur scène. Il donne l'impression que tout est plus important. Je pense que c'est plus important de monter sur scène. Et c'est encore plus important lorsque vous vous en sortez bien. Et ça donne l'impression d'être plus important quand on s'en sort mal. Peut-être qu'important n'est pas le bon mot, mais ça accentue tout. Ça accentue l'échec, ça accentue le succès, et puis ça accentue la peur. Ça augmente la liberté, je pense. Cela a à voir avec la façon dont Philippe enseigne, la façon dont il est dans la salle, la façon dont il crée un certain environnement dans la salle. Je n'ai jamais été dans un environnement tout à fait similaire à n'importe quel autre endroit du monde. Je pense que c'est amusant parce que même si c'est une salle à très haute pression, vous avez aussi beaucoup de plaisir et de jeu. Ce n'est pas toujours le cas dans une salle où l'on a peur, mais je pense qu'il y parvient très bien.[1031]

[1031] LANGFORD, Guy. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "I would also say that the pedagogy or the way he teaches involves a really high-pressure environment in which failure is common and success is rare. That high-pressure environment makes it scary for actors. It makes it a risk to go up on stage. It makes everything feel more important. I think it makes it feel more important to get up on stage. And it makes it feel more important when you do well. And it makes it feel more important when you do badly. Maybe important is the wrong word, but it heightens everything. It heightens the failure, it heightens the success, and then it heightens the fear. It heightens the freedom, I think. That has to do with the way that Philippe teaches, the way he is in the room, the way he creates a certain environment in the room. I've never been in quite the same environment as anywhere in the world. I think it's funny because although it's a very high-pressure room, you also get a lot of pleasure and play. It doesn't always happen in a room where we're scared, but I think he manages it really well." Traduit par nous. Voir annexes, page : 690.

Vu de cette manière, le comportement cruel et agressif de Philippe, quel que soit le territoire étudié, s'éloigne de la compréhension que l'on pourrait avoir de la cruauté de Gaulier comme une gêne personnelle de l'acteur X ou Y. Nous pouvons comprendre cette cruauté comme une composante du jeu existant dans la relation qu'il établit intentionnellement entre lui et son élève.

> Bien qu'elle reste inexpliquée, la cruauté de Gaulier n'est pas arbitraire. Son imposition extrême du *ludus* est un acte intrinsèque et pédagogique. Il exige non seulement une immersion dans le déroulement du jeu, mais abandonne également le joueur au milieu de celui-ci, alors qu'il est assailli par une alternance déroutante de règles ludiques et cruelles qui produisent des réponses involontairement personnelles et souvent révélatrices. Ce *ludus* intensifié est conçu pour que le joueur atteigne les compétences d'une technique avancée de la formation d'acteur chez Gaulier, c'est une structure imposée au jeu qui produit le type de jeu nécessaire au clown. [1032]

Si ce *ludus* intensifié engendre la structure ludique propice à la performance de l'acteur dans le langage clownesque, son application ne se limite pas à l'apprentissage du clown. Comme nous l'avons mentionné au début de ce sous-chapitre, les langages du clown et du bouffon constituent des balises de la pédagogie de Philippe, délimitant un territoire de jeu où les élèves, mais aussi Philippe lui-même, sont insérés en tant que joueurs. C'est comme si le clown, moment culminant de la formation au terme des deux années d'études proposées dans son école, croisait en arrière-plan tout le parcours de l'étudiant à travers la performance de Philippe dans les différents territoires dramatiques qu'il enseigne.

Kendrick n'a pas tort quand elle considère la cruauté de Gaulier comme une composante d'une structure nécessaire à un type de jeu déterminé, comme l'est le clownesque par exemple. Toutefois, le témoignage de Burgers met en lumière un aspect qui transcende la

---

[1032] KENDRICK, Lynne. « A paidic aesthetic ». *Op. cit.* p. 80 Extrait original en anglais : "Though it remains unexplained, Gaulier's cruelty is not arbitrary. His extreme imposition of ludus is an intrinsic, pedagogical act. This not only demands immersion in the proceeds of the game, but also abandons the player in its midst as they are beset with a baffling alternating array of playful and cruel rules that produce unwittingly personal and often revelatory responses. This intensified ludus is designed for the player to attain the skills for an advanced technique of Gaulier's performer training, it is a structure enforced upon the game that produces the type of play necessary for the clown." Traduit par nous.

simple recherche d'une forme de jeu spécifique. L'association faite par Phil Burgers[1033] entre la capacité à supporter les insultes et la possibilité subséquente de commencer trouve écho chez Mikhaïl Bakhtine lorsque celui-ci parle de l'utilisation des insultes et du langage grotesque dans les manifestations carnavalesques de la culture populaire au Moyen Âge.

Selon Bakhtine, en plus de contribuer à générer une atmosphère de liberté et d'exaltation du comique comme aspect secondaire du monde, les jurons, les expressions insultantes et les grossièretés blasphématoires adressées aux divinités sur la place du carnaval avaient un caractère remarquablement ambivalent, « tout en rabaissant et en mortifiant, ils régénéraient et rénovaient à la fois »[1034]. De telles manifestations, qui constituent ce que Bakhtine a appelé le réalisme grotesque, ont joué un rôle important en ramenant au niveau matériel et corporel tout ce qui, auparavant, relevait de l'idéal et de l'abstrait. La mort de ces valeurs supérieures, objets de parodies et de blasphèmes dans les festivités du carnaval, était la condition pour qu'elles se transforment en semences pour une renaissance.

> Rabaisser consiste à rapprocher de la terre, à communier avec la terre comprise comme un principe d'absorption en même temps que de naissance : en rabaissant, on ensevelit et on sème du même coup, on donne la mort pour redonner le jour ensuite, mieux et plus. Rabaisser, cela veut dire faire communier avec la vie de la partie inférieure du corps, celle du ventre et des organes génitaux, par conséquent avec des actes comme l'accouplement, la conception, la grossesse, l'accouchement, l'absorption de nourriture, la satisfaction des besoins naturels. Le rabaissement creuse la tombe corporelle pour une nouvelle naissance. C'est la raison pour laquelle il n'a pas seulement une valeur destructive, négative, mais encore positive, régénératrice : il est ambivalent, il est à la fois négation et affirmation. On précipite non seulement vers le bas, dans le néant, dans la destruction absolue, mais aussi dans le bas productif, celui-là mème où s'effectuent la conception et la nouvelle naissance, d'où tout croît à profusion. Ce réalisme grotesque ne connaît pas d'autre bas ; le bas, c'est la terre qui donne la vie et le sein corporel, le bas est toujours le commencement.[1035]

[1033] Retourner trois pages pour accéder à la citation.
[1034] BAKHTINE, Mikhail. *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance*. traduit par Andrée ROBEL. Paris : Gallimard, 1970. vol. 1/. p. 25-26.
[1035] *Ibid.* p. 30

Comme l'identifie Amsden, au sein de la pédagogie de Gaulier, les insultes remplissent cette fonction carnavalesque dans la mesure où le pédagogue utilise « des descriptions de la violence et de la corporalité pour à la fois humilier l'étudiante et lui donner une autre chance »[1036]. En ce sens, au-delà de la production d'un certain type de jeu, dans de nombreux cas, ce que Philippe attend de l'acteur est une véritable renaissance. L'agressivité que Philippe va dispenser à tel ou tel élève, ainsi que la durée de cette posture, dépend du besoin qu'en tant que professeur il voit chez chacun de ses élèves. Parfois, il a recours à ce comportement destructeur de l'acteur de manière ponctuelle, parce qu'il estime que c'est important pour cet acteur ce jour-là, cette semaine-là, ou dans cet atelier particulier. Dans d'autres cas, n'obtenant pas de l'acteur un changement qu'il juge fondamental, Philippe peut délibérément provoquer la crise chez cet acteur pendant des mois, ce qui s'est d'ailleurs produit avec un de nos collègues à l'occasion de notre formation dans la première année pédagogique de l'école. Pour Gaulier, il est finalement nécessaire que l'acteur descende au fond du puits dans sa souffrance, condition sine qua non pour qu'un changement comportemental significatif se produise dans le cadre du travail performatif de cet acteur. Une renaissance qui est avant tout celle de l'acteur, mais qui, souvent, exige un bouleversement de sa personne. L'utilisation récurrente du modèle de l'enfant et des métaphores liées à l'enfance n'est pas fortuite. Si l'élève a subi un processus de suradaptation aux valeurs de la vie adulte, ce que Gaulier fait est en quelque sorte le meurtre de l'adulte chez lui afin de générer l'espace nécessaire pour que « son enfant » puisse renaître et jouer librement.

[1036] AMSDEN, Lucy Catherine Emery. *Philippe Gaulier's contribution to clown theatre; traces and manifestations*. *Op. cit.* p. 34 Extrait original en anglais: "descriptions of violence and corporeality to both humiliate the student and give her another chance." Traduit par nous.

8.7.10 La Berceuse

« Dans la vie on joue pour se protéger, sur scène pour nous ouvrir. D'une certaine manière, nous jouons moins sur scène que dans la vie. »[1037]

Philippe Gaulier

Les stratégies de Philippe Gaulier pour amener l'acteur à révéler le visage qu'il avait à l'âge de sept ans ne se réduisent pas aux insultes et malédictions du pédagogue envers ses élèves.

> Mettez celui qui cache l'enfant qu'il avait été, dans la lumière, sur une chaise, au beau milieu des spectateurs. Demandez-lui de chanter une berceuse. Il ne peut battre ni la mesure avec sa tête, ses pieds, les doigts de la main. Après deux minutes, les vernis croûteux se craquellent. L'enfant qui avait joué au square en face de la maison paraît innocent. La berceuse l'a porté. Être porté ! C'est l'exigence d'un acteur ! Portez-moi éléments, rythmes, matières, couleur, animaux, lumières, souvenirs enchanteurs. Ne me lâchez pas ![1038]

Nous ne pouvons pas affirmer que dans toutes les éditions du stage *Le Jeu* cela se passe de cette manière. Nous pouvons cependant dire que lorsque nous avons eu l'occasion de suivre le cours en question, stratégiquement placé comme premier cours pour les élèves qui suivront la formation intégrale dans l'école, la *berceuse* nous est apparue comme un exercice, appliqué non pas par Philippe, mais par Tommi Zeuggin, professeur principal du cours de mouvement pendant les éditions du cours *Le Jeu*, le jeudi 21 octobre 2010[1039].

[1037] GAULIER, Philippe. Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. « Workshop Shakespeare et Tchekhov avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 25/04/2011 à 27/05/2011 ». *Op. cit.*

[1038] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.*

[1039] Le jeudi est le « jour de garage » de Philippe, le seul jour de l'école où Philippe n'enseigne pas lui-même. Ce jour-là, le professeur de mouvement lié à l'atelier du moment remplace Philippe dans les classes d'improvisation, et un troisième professeur remplace le professeur de mouvement habituel dans ses classes.

Mais en quoi consiste l'exercice de la Berceuse ? Rien de plus simple que de chanter une berceuse devant un public composé de camarades de classe. Simple, mais *« very difficult »*, comme Langford le décrit :

> L'exercice final consistait à sortir un par un de derrière le rideau au fond de la salle pour aller au centre de la scène en se présentant « beau », puis à chanter une berceuse au public tout en avançant. « Vous devez nous vendre votre beauté ! » Une tâche simple, mais très difficile. Je suis sortie avec un long cou et une bonne posture. J'ai regardé le public en marchant. Tout le monde a ri ! Puis j'ai commencé à chanter « Twinkle Twinkle » et Boom. *(le professeur frappe le tambour et interrompt l'exercice)* « Vous ressemblez à un professeur d'école primaire. » Je n'ai pas vraiment compris sur le moment. Mais j'ai demandé à Thomas par la suite et il m'a répondu que c'était une combinaison de mon long cou et de mes lunettes. Il m'a dit de ne pas les porter la prochaine fois. Je pense que je ne vais plus les porter à partir de maintenant. Elles définissent trop mon visage et je veux apprendre à me connaître sans montures noires épaisses ! Ceux qui ne se sont pas fait cogner tout de suite « vous pouvez sentir leur chaleur ». Mais Thomas a aussi dit « vous pourriez être beaucoup plus beaux. Vous êtes loin d'avoir atteint votre maximum. » J'adore ce genre de choses au théâtre. Plaisir. Complicité. Beauté. [1040]

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous n'avons pas effectué le cours avec Philippe ce jour-là, mais avec son substitut. Certes, les cours d'improvisation dispensés par le professeur de mouvement, lorsque celui-ci remplace Gaulier, sont composés d'un ensemble d'exercices qui font partie de la pédagogie de l'école. Cependant, en tant qu'élèves, nous ne savons pas dans quelle mesure le travail du professeur remplaçant du jeudi est prédéterminé

[1040] LANGFORD, Guy. « A Kiwi In Paris: "You Could Be Nicer" », Blog *A Kiwi In Paris*. 2010. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2010/10/you-could-be-nicer.html [consulté le 18 avril 2020]. Extrait original en anglais: "The final exercise was to one by one walk out from behind the screen at the back of the room into the centre of the stage being 'beautiful' and then sing a lullaby to the audience whilst walking forward. 'You have to sell us your beauty. Simple task but very difficult.' I walked out with a tall neck and good posture. Looked at the audience as I walked. Everyone laughed! Then started singing 'Twinkle Twinkle' and Boom. 'You look like a primary school teacher.' I didn't really get this at the time. But I asked Thomas afterwards he said it was a combination of my long neck and my glasses. He said next time don't wear them. I think I'm not going to wear them from now on. They define my face too much and I want to learn about myself without thick black frames! Those that didn't get banged straight away 'you can feel their warmth'. But Thomas also said 'you could be much more beautiful. You are nowhere near your maximum.' I love this stuff in theatre. Pleasure. Complicité. Beauty." Traduit par nous.

par Philippe[1041]. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'au cours de l'année, dans les différents cours dispensés par Philippe Gaulier, la berceuse ne sera plus reprise comme exercice isolé et autosuffisant, mais plutôt comme une stratégie visant à atteindre un objectif spécifique lié à une qualité de sensibilité, de vulnérabilité, d'écoute, d'attention aiguë et de reconnexion avec le moment présent. Afin de donner plus de matérialité à la stratégie de la berceuse, nous invitons le lecteur à voyager avec nous dans le temps et l'espace pour que, main dans la main, nous entrions dans la salle des cours d'improvisation de l'École Philippe Gaulier, le 18 mai 2011, lorsque l'école était basée à Sceaux, en banlieue parisienne. Le récit que nous allons présenter consiste à reconstituer cette journée, en prenant comme matière première, outre nos souvenirs personnels, des sources telles que notre carnet personnel de cours à l'époque de notre propre formation et des enregistrements filmés de la situation relatée ici.

18/05/2011. Nous sommes dans la quatrième semaine du stage Shakespeare et Tchekhov qui se termine le 27 mai prochain, donc à la fin. La dynamique du cours alterne entre les improvisations proposées par Philippe sur des thèmes proches des situations d'un texte de Shakespeare ou de Tchekhov, et les propositions des étudiants eux-mêmes qui, individuellement, par deux ou en groupe, peuvent présenter, dans un caractère germinal, un monologue ou une scène des pièces de l'un ou l'autre des deux dramaturges. En plus de pouvoir présenter des extraits de textes de Shakespeare et de Tchekhov qui nous plaisent selon le goût individuel de chaque élève, nous pouvons également demander à Philippe une suggestion de scène et/ou de texte qu'il pense intéressante que nous travaillions en fonction de nos caractéristiques individuelles. A la fin de notre classe, Katy Houska (des États-Unis) demande à Philippe de l'aider à trouver des pistes pour élaborer une scène de Macbeth, plus précisément le monologue de Lady Macbeth dans la scène V de l'acte premier, celle où, venant d'apprendre par le Serviteur que le roi viendra rendre visite au couple Macbeth, Lady Macbeth fait une évocation maléfique.

[1041] Nous avons pu remarquer que Philippe et les professeurs de mouvement invités à donner des cours pendant la durée totale d'un stage échangent beaucoup en dehors des cours. Comme la plupart de ces enseignants ne vivent pas en France, certains logent même chez Gaulier.

Ci-dessous l'extrait de la pièce :

> LADY MACBETH. – Prends soin de lui ; il apporte de grandes nouvelles ! (Le serviteur sort.) La voix est près de manquer au corbeau lui-même, dont les croassements annoncent l'entrée fatale de Duncan entre mes remparts. – Venez, venez, esprits qui excitez les pensées homicides ; changez à l'instant mon sexe, et remplissez-moi jusqu'au bord, du sommet de la tête jusqu'à la plante des pieds, de la plus atroce cruauté. Épaississez mon sang ; fermez tout accès, tout passage aux remords ; et que la nature, par aucun retour de componction, ne vienne ébranler mon cruel projet, ou faire trêve à son exécution. Venez dans mes mamelles changer mon lait en fiel, ministres du meurtre, quelque part que vous soyez, substances invisibles, prêtes à nuire au genre humain. – Viens, épaisse nuit ; enveloppe-toi des plus noires fumées de l'enfer, afin que mon poignard acéré ne voie pas la blessure qu'il va faire, et que le ciel ne puisse, perçant d'un regard ta ténébreuse couverture, me crier : Arrête ! Arrête ![1042]

[1042] SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. traduit par M. GUIZOT. Édition électronique. Strasbourg : Ebooks libres et gratuits. Disponibilisé par Canopé Académie de Strasbourg, 2006. p. 39. En ligne : http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Shakespeare_Macbeth.pdf [consulté le].

Silence. Philippe frappe trois fois son tambour : Bum Bum Bum. Katy commence son texte. Bum (Une frappe). Philippe l'arrête et demande 5 filles sur la scène qui se divisent en deux groupes et qui se placent derrière Katy, à une distance de plus ou moins 1 ou 2 mètres. Philippe demande à Katy de chanter une musique féministe. Katy chante *You Oughta Know*, de Alanis Morissette, et les actrices derrière font chœur pour chanter avec Katy, ce qui lui donne un support et la remplit de courage. La règle : elle doit commencer avec la chanson, quand Gaulier frappe sur son petit tambour, Katy doit vite changer pour le texte de Lady Macbeth qu'elle dit pendant que les autres actrices suivent, un peu moins fort, avec la chanson. En entendant une nouvelle fois le bruit du tambour, Katy doit revenir à la chanson et ainsi de suite. Chantant, Katy a comme une libération d'énergie, elle fait des mouvements brusques, rapides et amples, elle prononce les paroles de la chanson et de son texte presque en criant. Elle est notamment pleine de confiance en elle-même. Un peu trop, pourrait-on dire. Première intervention de Gaulier : « Listen to your chorus! »[1043]. Katy baisse le volume de sa voix, mais elle est encore renfermée sur elle. Gaulier, une deuxième fois : « Listen to your chorus! ». Elle répond mieux cette fois-ci. Mais, 10 secondes après, elle retombe dans un registre exagéré et Philippe : « ai ai ai ai ai, this one is theatrical. Badly theatrical! Listen to the virgins of the chorus! »[1044]. Après cette interruption, Katy ne se retient plus et peu à peu, au fur et à mesure qu'elle reprend l'improvisation de façon plus calme, on la sent présente. Son

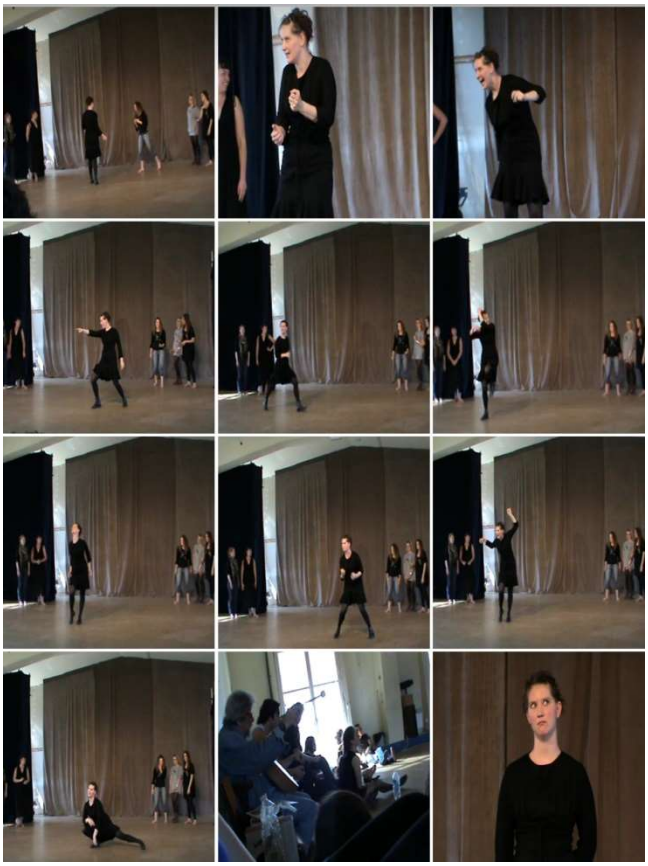


Figure 12 : Katy Houska avec le choeur d'étudiantes au fond. Improvisation autour de Lady Macbeth avec une chanson feministe.

[1043] « Écoutez le chœur ! »
[1044] « ai ai ai ai ai, cette fois-ci c'est théâtral. Mauvaisement théâtral ! Ecoutez les vierges du chœur ! ».

énergie vibrante, qui, avant, la poussait à des gestes durs et quelque peu autoritaires, est encore là, mais maintenant l'énergie coule, ses gestes deviennent plus délicats et son jeu plus doux et plus agréable à accompagner. Lady Macbeth gagne des contours plus maléfiques, car, pleine d'énergie, Katy contrôle plus son corps et laisse échapper seulement, de temps à autre un geste plus agressif après lequel elle joue avec plus d'économie, comme en se rhabillant avec son masque social de femme douce et gentille. Philippe tape sur le tambour et décrète la fin de cette première approche en demandant au public : « a bit ? » et nous répondons : « yes, a bit »[1045]. Ensuite, Philippe dit : « -now we do the opposite! We do with a lullaby! »[1046]. Katy: '-a feminist lullaby?'[1047]. (rires). Philippe: « – non. A classic one! One that you all in the chorus know »[1048]. Promptement les six actrices se regardant, s'approchent et, délicatement, commencent à chanter « Goodnight, sweetheart, goodnight ».

Une fois l'harmonie établie, Katy se tourne vers le public et occupe le devant de la scène. Cette fois, Philip frappe légèrement le tambour, Katy regarde l'horizon, parle plus doucement, il est remarquable que maintenant elle écoute le chœur de ses collègues derrière elle, car elle arrive à placer des mots de Lady Macbeth dans les courtes pauses de respiration de ses collègues. Son état corporel, celui qu'elle imprime dans ses mouvements, est aérien, comme si elle flottait doucement au dessus de ses rêves de pouvoir

---

[1045] Quand Philippe demande au public « a bit ? » [Un peu ?], c'est pour savoir si nous partageons avec lui l'impression que l'acteur a fait un petit progrès par rapport à ce qu'il faisait avant.
[1046] « – Maintenant nous faisons le contraire ! Nous faisons avec une berceuse ! ».
[1047] « une berceuse féministe ? »
[1048] Katy – Une berceuse féministe ? Philippe – non. Une classique ! Une que vous connaissez toutes dans le chœur « . Il faut dire que toutes les étudiantes du chorus sont originaires de pays anglophones. Katy choisit "Goodnight, sweetheart, goodnight", les 5 actrices du chorus savent la chanter.

et de toute-puissance, au moment même où elle évoque les symboles néfastes de la mort et du mal. La contradiction entre un état quelque peu onirique et affectueux dans lequel la berceuse l'entraîne et les mots meurtriers qu'elle prononce produit une qualité intéressante qui nous interpelle plus que celle du début. Avant, Katy ne communiquait que de l'agressivité, un peu attendue par tous ceux qui ont lu le texte. Plus calme, différemment des premiers essais, elle-même semble mieux comprendre ce qu'elle dit, elle acquiert cette capacité non seulement de jeter les mots hors de sa bouche, mais d'écouter les mots qu'elle-même dit, en d'autres mots, de s'écouter. Cela donne l'impression que la pensée et le discours du personnage se formulent ici et maintenant, dans le présent même, actrice et personnage sont là avec nous. Ce n'est pas génial ou sophistiqué. C'est présent ! C'est un point de départ. Philippe tape sur le tambour pour décréter la fin et observe: « –Me, if I have to work with you on Lady Macbeth, I would start with this one. With this lullaby. I would not start with the feminist. With the feminist you were too much … aaaahhhh (il fait une onomatopée agressive) But with the lullaby something is open. I don't know what, but something is open. Something innocent is open. She is much more beautiful with the lullaby, no? Militant, you are not so beautiful. » [1049]

Figure 13: Katy Houska et l'exercice consistant à intercaler la berceuse avec le texte de Lady Macbeth.

[1049] « – Moi, si je devais travailler avec toi sur Lady Macbeth, je commencerais par celle-ci. Avec une berceuse. Je ne commencerais pas avec la féministe. Avec la féministe vous étiez trop… aaaahhhh (il fait une onomatopée agressive), Mais avec la berceuse quelque chose est ouvert. Je ne sais pas quoi, mais quelque chose est ouvert. Quelque chose d'innocent est ouvert. Elle est beaucoup plus belle avec la berceuse, non ? Militante, tu n'es pas si belle. »

L'exemple ci-dessus décrit un moment précis du cours « Shakespeare et Tchekhov » où nous pouvons demander à Philippe de nous diriger pratiquement du début de notre exercice dramatique jusqu'à la fin, si nous le souhaitons. Cet atelier est spécifique, car aucun des ateliers précédents n'offre cette possibilité de manière similaire, puisque, de manière générale, Philippe annonce l'exercice ou le thème d'improvisation, intervient et mène le travail individuel des acteurs après qu'un certain temps se soit écoulé depuis leur performance sur scène. Dans « Shakespeare et Tchekhov », les frontières qui séparent le travail pédagogique du travail de direction théâtrale de la scène et de l'acteur ont tendance à se dissoudre dans une certaine mesure. Cependant, même quand il est circonscrit dans le domaine purement pédagogique, l'une des choses qui caractérisent le travail de Gaulier est le fait qu'il essaie de faire en sorte que l'acteur trouve un jeu plein de plaisir par les moyens les plus divers et que, une fois qu'il a trouvé une voie dans laquelle il parvient à obtenir une bonne performance, l'acteur la suit jusqu'au moment où elle s'avère improductive pour son travail.

C'est ce qui est arrivé à Katy qui a avoué à Langford[1050] qu'elle avait été incitée par Philippe à travailler sur cette figure féministe au cours des derniers mois, mais que maintenant elle devait découvrir un autre chemin à partir de ce point auquel Philippe l'avait amenée par la berceuse. La berceuse constitue une sorte de point zéro qui permet à l'actrice d'acquérir la sensibilité et l'écoute nécessaires pour découvrir une nouvelle piste créative féconde pour elle.

Mais pourquoi exactement utiliser une berceuse ? Dans quelles autres situations une berceuse est-elle utilisée ? Quel processus est déclenché chez l'acteur lorsqu'il est interrompu dans une scène par Philippe et qu'on lui demande ensuite de chanter une berceuse ? Nicole Kehrberger, ancienne enseignante de l'école, nous fournit une explication éclairante de l'application de la stratégie de Gaulier dans son propre enseignement théâtral.

[1050] Voir: LANGFORD, Guy. « A Kiwi In Paris: "To Repeat Is Really Difficult." », Blog *A Kiwi In Paris*. 2011. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2011/05/to-repeat-is-really-difficult.html [consulté le 21 avril 2020].

Surtout pour les personnes qui luttent contre le fait de se montrer pour quelque raison que ce soit. La berceuse vous ramène à un moment de votre enfance que vous ne pouvez pas contrôler. Ainsi, la berceuse est liée à quelque chose de très subtil. Évidemment, la berceuse sert à s'endormir. Si vous avez de la chance dans votre enfance, alors vous recevez la berceuse de votre maman ou de votre papa ou de votre grand-mère ou de votre grand-père ou de n'importe qui d'autre. Et cela vous rend totalement transparent. Donc, je l'utilise surtout pour les acteurs […] qui ne trouvent pas ce qu'on cherche. Ils poussent, ils veulent quelque chose. Ils ne peuvent pas arriver à ce point où ils se montrent. Des gens qui s'aident de techniques pour dépasser ce moment difficile. Quand on devient transparent grâce à la berceuse, on commence à être généreux, en tant qu'acteur. […] il y a des acteurs qui se battent même avec la berceuse, mais ensuite, en tant que professeur, vous devez trouver le moyen de leur faire chanter une berceuse. Juste un exemple, plusieurs fois j'ai demandé à ce type d'étudiant, qui se battent pour chanter une berceuse. Ils chantaient une berceuse très fortement, avec une voix forte, et alors évidemment vous devez leur dire non. Et dans certains cas, je leur dis simplement non. Et je leur fais demander « pourquoi pas ? ». Et ils vont continuer et je dis non, et je n'explique pas. Et ils essaieront d'une autre manière, et je dirai non, à nouveau, sans aucune explication. Et ils commencent à être moins sûrs d'eux parce que vous ne donnez aucune explication, vous dites simplement non. Et ils essaient à nouveau dans une autre direction et je dis non. Non. Et puis soudain, ils commencent à avoir vraiment peur et alors ils vont probablement découvrir par eux-mêmes de chanter plus doucement, parce qu'ils ont peur. Et ils commencent à la chanter d'une manière subtile. Et puis vous pouvez dire oui, continuez comme ça. Et puis ils sont fragiles et à travers cette fragilité, ils commencent à être transparents. […] Ils se disent : « J'ai enfin réussi. J'ai brisé la glace ; maintenant, je n'ai plus besoin de me cacher parce que je me suis montré ». Peut-être que ce que je pensais être la pire des façons, pour le public, est l'une des plus belles façons. Mais pour votre jugement sur ce qui est permis, ce qui ne l'est pas, c'est probablement la pire des façons de se montrer et nous l'apprécierions tellement dans le public. Donc, cela aide aussi à changer les pensées sur soi-même. Ce genre de berceuse.[1051]

[1051] KEHRBERGER, Nicole. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « Especially for people who are fighting against showing themselves for what reason ever. The lullaby brings you back to a moment in your childhood that you cannot control. So, the lullaby is connected to something very subtle. Obviously, the lullaby is to fall asleep. If you are lucky as a child, then you would get the lullaby from your mum or your daddy or your grandma or your grandfather or whoever. And it makes you totally transparent. So, I use it especially for actors who […] who cannot find what you are looking. They push, they want something. They cannot get to this point where they show themselves. People who help themselves with techniques to get over this difficult moment. When you get transparent through Lullaby, you start to be

En réponse à la même question que celle posée à Nicole Kehrberger, Guy Langford met en relief l'état de sensibilité que la stratégie de Gaulier déclenche chez l'acteur.

> Je pense que lorsqu'un acteur chante une berceuse, cela permet de créer une sensibilité chez lui. En général, quand on chante une berceuse à un enfant, on ne la chante pas fort. Ce n'est pas comme lorsque nous chantons dans un bar en regardant un match de rugby et avec une bière à la main. (rires) La qualité est quelque chose de subtil. Il y a un but. Aider un beau jeune enfant à s'endormir. Pour calmer un autre être humain. Et c'est plein d'amour. On ne chante pas une berceuse pour dire « Va te faire foutre ». On la chante pour dire : « Je t'aime, va dormir. » Vous savez. Donc, il y a des qualités inhérentes au fait de chanter une berceuse et un contexte dans lequel on chante toujours une berceuse. Ce qui aide un acteur à se rapprocher de l'état qui est nécessaire pour être un acteur quand on est sur scène, est d'être sensible, d'être vulnérable, d'écouter, d'être généreux. Je pense que lorsque Philippe demande à un acteur de faire cela, c'est parce qu'il essaie de guider un acteur à être dans un état d'être différent, à être plus sensible. Il vous demande de chanter une berceuse que vous connaissez, de chanter une berceuse qui vous est personnelle. Alors peut-être que c'est en portugais, ou peut-être que c'est une berceuse néo-zélandaise, mais cela la rend aussi plus proche de vous, cela la rend plus personnelle et plus humaine. Plus spéciale. Ça la rend plus spécifique.[1052]

---

generous, as an actor. […] there are actors that even fight with the lullaby, but then as a teacher you have to find the way how to make them sing a lullaby. Just an example, many times I asked this type of student, who are fighting to sing a lullaby. They would sing a lullaby very strongly, with a strong voice and then obviously you have to tell them no. And in some cases, I will just say no. And would make them 'why not?' And they will carry on and I say no, and I don't explain. And they will try in another way, and I will say no, again, without any explanation. And they start to be unsafe because you don't give any explanation you just say no. And they try again in another direction and I say no. No. And then suddenly they start to be really scared and then they will probably discover by themselves to sing it softer, because they are scared. And they start to sing it in a subtle way. And then you can say yes, go on like that. And then they are fragile and through this fragile they start to be transparent. […] They feel like 'finally I did it. I broke the ice; now I don't need to hide it anymore because I showed myself.' Maybe in what I thought the worst of the ways, for the audience, is one of the most beautiful ways. But for your judgment about what is allowed, what is not allowed, it's probably the worst of the ways of showing yourself and we would enjoy it so much in the audience. So, it also helps to change the thoughts about yourself. This kind of lullaby. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 669.

[1052] LANGFORD, Guy. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « I think that when an actor sings a lullaby, it helps to create a sensitivity with the actor. Generally, when we sing a lullaby to a child, we don't sing it loud. It's not like when we sing in a bar watching a rugby game and with a beer in our hands. (rires) The quality is something subtle. There's a purpose. To help a beautiful young child to sleep. To calm another human being. And it is full of love. You don't sing a lullaby to say fuck you. You sing it to say, 'I love you, go to sleep.' You know. So, there are qualities inherent in singing a lullaby and a

La berceuse comme stratégie dans la pédagogie de Philippe Gaulier est un élément de complication quant à la prétendue absence de travail psychologique dans la démarche du pédagogue. Le fait que la plupart d'entre nous vont recourir naturellement à une berceuse appartenant à notre répertoire personnel, aux expériences dans nos contextes culturels et familiaux, déclenche inévitablement des éléments affectifs qui appartiennent à la sphère personnelle de chacun des élèves. Comme l'a souligné Nicole Kehrberger, la berceuse nous rappelle un moment de notre propre enfance où le contrôle de ce qui nous arrive ne nous appartenait pas. L'apparition, fréquente, de réactions porteuses d'une charge émotionnelle considérable, déclenchant fréquemment des larmes tant chez l'acteur qui chante la berceuse que dans le public, atteste en soi des processus subjectifs et psychologiques qui dépassent les frontières du simple ludique et du fictif. En même temps, la complexité des processus émotionnels, physiologiques et performatifs, ainsi que l'absence de toute demande tendant à faire revivre à l'acteur une situation du passé et d'éprouver les sentiments reliés à cette situation - puisque Philippe ne sera jamais intéressé par le récit de ce que l'acteur a vécu intérieurement pendant l'exercice de la berceuse- se concentrant exclusivement sur les manifestations extérieures de ce que l'acteur éprouve pendant sa performance - n'indiquent pas la nécessité d'une réelle connexion de l'acteur avec sa propre enfance. Interrogés sur la nécessité pour l'acteur d'établir un lien avec sa propre enfance, Kehrberger et Langford réfutent plutôt cette hypothèse.

> Nicole Kehrberger : Je ne pense pas. Il y a quelques études, des études scientifiques sur le son, la vibration, et l'effet que fait ce genre de chanson sur notre cerveau. Et je l'ai testé avec ma petite-fille. Elle a grandi dans un tout autre contexte. Elle a grandi en Thaïlande […] de deux à trois ans elle était ici, de zéro à deux ans elle était en Thaïlande. Et elle était habituée à la musique thaïlandaise, dont les harmonies et le rythme sont totalement différents de notre façon de chanter. Les berceuses […] n'ont rien en commun avec nos berceuses. Et quand elle était ici et qu'elle pleurait et que sa maman lui manquait parce que peut-être elle restait avec moi le soir, alors j'ai simplement chanté une berceuse allemande et elle

---

context in which we always sing a lullaby. Which helps an actor to get closer to the state, which is necessary to be an actor when on stage, which is to be sensitive, to be vulnerable, to listen, to be generous. I think that when Philippe asks an actor to do this, it is because he is trying to guide an actor to be in a different state of being, to be more sensitive. He asks you to sing a lullaby that you know, to sing a lullaby that is personal to you. So maybe it's in Portuguese, or maybe it's a New Zealand lullaby, but that also makes it closer to you, it makes it more personal and more human. More special. Makes it more specific. » Traduit par nous. Voir annexes, page: 698.

> s'est calmée immédiatement. Donc, c'est la vibration de la voix qui fait quelque chose au cerveau qui détend le cerveau. [1053]

> Guy Langford: je ne sais pas. Cela dépend, je pense. Peut-être que quelqu'un qui a un enfant pourrait se connecter avec son enfant. Dans mon cas, je pense probablement à mes parents. Je pense à ma mère qui me la chantait. Mais je ne pense pas qu'il s'agisse d'essayer de se voir comme enfant. Il s'agit plutôt d'une qualité. En chantant quelque chose à un autre enfant dans l'état qui est plus proche de votre propre enfant. [1054]

A partir des propos de Nicole Kehrberger et Guy Langford, nous pouvons nous livrer à quelques considérations sur l'impact de l'exercice sur l'acteur à au moins trois niveaux, le physiologique, l'émotionnel et le performatif.

Au niveau physiologique, comme le souligne Kehrberger, de nombreuses études ont démontré les effets du son sur le cerveau humain, mais il existe encore peu d'études portant spécifiquement sur le rôle des berceuses sur le développement humain. Selon le journal *Libération*, la psychiatre Karine Leydier est la première chercheuse à avoir consacré une thèse de doctorat entièrement aux berceuses en France. Sans avoir la prétention de discuter longuement ce sujet, nous sommes intéressés par le fait de savoir quels types de déclenchements physiologiques la berceuse pourrait provoquer chez l'acteur, à l'âge adulte. Dans un entretien au journal, Leydier fournit des indices intéressants qui renforcent l'importance de l'expérience des berceuses pour les adultes :

[1053] KEHRBERGER, Nicole. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "I don't think so. There are some studies, scientific studies about the sound, the vibration, and the effect that does this kind of song on our brain. And I tested it with my grandchild. She grew up in an entire context. She grew up in Thailand, […] from two to three she was here, from zero to two she was in Thailand. And she was used to Thai music, which is totally different in harmonies and rhythm than in our way of singing. The lullabies […] have nothing in common with our lullabies. And when she was here and she cried and she missed her mum because maybe she stayed with me in the evening, then I just sang a German lullaby and she got calm immediately. So, it is the vibration of the voice that does something to the brain that relaxes the brain." Traduit par nous. Voir annexes, page : 670.

[1054] LANGFORD, Guy. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais:"I don't know. It depends, I think. Maybe somebody that has a child might be connecting with their child. In my case, I probably think about my parents. I think about my mother singing it to me. But I don't think it's about trying to think of yourself as a child. It is about a quality. In singing something to another child in the state which is closer to your own child." Traduit par nous. Voir annexes, page : 699.

> *(Durand/Libération)* Vous affirmez que la berceuse permet d'accumuler des souvenirs qui nous soutiendront toute notre vie. *(Leydier)* La berceuse fait partie de la mémoire sensorielle qui nous protège. Dans les moments où l'on n'est pas bien, on peut s'en souvenir. Quand on traverse une période difficile, on peut avoir besoin de se protéger en se souvenant. C'est humain de vivre de tels moments régressifs.[1055]

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une exigence ou d'une obligation imposée par Philippe, comme l'a exposé Langford auparavant, la berceuse que chacun d'entre nous choisit de chanter provient généralement du répertoire de chansons avec lesquelles nos propres parents nous ont bercés. Sur le plan émotionnel, la berceuse peut éventuellement éveiller la connexion de l'acteur avec des expériences appartenant à son histoire personnelle, à son univers subjectif rempli de ses propres souvenirs.

Concrètement, Philippe n'a pas d'intérêt particulier pour ce qui se passe dans la sphère privée de l'acteur, dans la zone située entre sa peau et l'intérieur de son corps. L'appel aux souvenirs affectifs de l'acteur par rapport à ses parents ne constitue pas un de ses objectifs. En effet, si la pratique de l'exercice conduit l'acteur à basculer dans une sorte de psychodrame, Philippe interrompt immédiatement l'activité et utilise parfois le sarcasme pour rompre brutalement avec l'atmosphère liée à cette charge psychologisante.

Pour Gaulier, la valeur de la berceuse consiste en sa capacité à relaxer l'acteur pour le reconnecter au moment présent et non à le faire fuir de l'*ici et maintenant* vers un passé lointain et fantasmatique. La berceuse vient comme un déclencheur capable d'actualiser dans l'ici et maintenant, une sensation, un état de l'enfant, du bébé, ouvert et vulnérable, mais protégé par l'amour parental. C'est l'éclair du passé qui, alors, lui permet de reprendre la connexion avec le moment présent. De cette façon, la berceuse représente moins un retour au passé qu'une stratégie pour accéder à un état qui n'est pas cristallisé dans un temps lointain, un état que nous expérimentons en tant que bébés, mais qui est toujours virtuellement présent en nous. En ce sens, toute relation qui peut être établie entre la pratique de la berceuse et la connexion avec le passé de l'acteur n'a de sens que si nous comprenons

---

[1055] DURAND, Jacky et Karine LEYDIER. « La berceuse, ce «doudou sonore» », *Libération*. En ligne : https://www.liberation.fr/vous/2007/10/12/la-berceuse-ce-doudou-sonore_103672/ [consulté le 16 novembre 2020]. Insertions en Italique effectuées par nous.

le temps non pas par son extension, mais dans son intensité, comme le proposait Henri Bergson à propos de la *durée*. En ce sens, il s'agit moins d'un voyage dans le passé que d'un accès à quelque chose qui est là, dans le présent, mais en profondeur : « quand vous chantez la berceuse, il s'agit du fond de votre âme » [1056], déclare Nicole Kehrberger.

En ce qui concerne le niveau performatif, Guy Langford souligne le fait que ce sont les acteurs qui chantent pour que le bébé dorme. Si nous le voulons, les acteurs assument alors les rôles des parents en étant eux-mêmes les émetteurs de la berceuse et en visant à aider le bébé à s'endormir. Considéré sous cet angle, l'exercice permet à l'acteur d'établir une distance émotionnelle afin de rechercher la subtilité et la sensibilité que vise l'exercice, sans nécessairement lier son exécution à la réalité de sa propre enfance. C'est un exercice sur nous, acteurs, qui devons être sensibles et subtils pour chanter une berceuse. Pour cela, il faut être délicat avec ce bébé qui, dans un horizon élargi, est la métaphore du public pour lequel l'acteur fait l'exercice, pour lequel l'acteur se présente en chantant sa berceuse.

Que l'implication psychologique de l'acteur avec sa berceuse soit plus ou moins importante, pour Philippe la stratégie de la berceuse opère dans plusieurs sens. L'intentionnalité de l'acteur, son volontarisme excessif, peuvent être atténués par l'application de la stratégie de la berceuse. La peur d'être sur scène et l'envie de se protéger en recourant à l'annulation de soi, ou à l'opposé, à l'exagération histrionique, sont aussi souvent amoindries quand l'acteur est invité à chanter une berceuse. Selon le pédagogue, « dans la rue, on joue pour se protéger. Sur scène, c'est pour s'ouvrir. »[1057] Dans ce processus d'ouverture, la berceuse est un outil important pour déconstruire sur scène les armatures que nous construisons dans la vie sociale et qui nous empêchent d'être affectés par l'autre, que cet autre soit le collègue acteur, le public, ou même le personnage. En ce sens, Philippe soutient que « d'une certaine manière, nous jouons moins sur scène que dans la vie. »[1058] En bref, restons-en à une explication très éclairante et porteuse de la vivacité caractéristique des discours énoncés dans la chaleur de

---

[1056] KEHRBERGER, Nicole. « Interview pour notre recherche. (cf. annexe) ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: "when you sing the lullaby, it's about the deep of your soul." Traduit par nous. Voir annexes, page : 670.
[1057] GAULIER, Philippe. (02/05/2011) Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. « Workshop Shakespeare et Tchekhov avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 25/04/2011 à 27/05/2011 ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « On the street you play to protect yourself. On stage is to open, not to protect. » Traduit par nous.
[1058] GAULIER, Philippe. (02/05/2011) Communication personnelle. *Ibid.* Extrait original en anglais: « in a way we play less on stage than in life .» Traduit par nous.

la classe. Le 25 janvier 2011, à la fin d'une journée du stage Jeu de Masques, retenant l'attention vive du groupe d'élèves, Philippe expose :

> Si vous voulez plus que la berceuse, vous poussez trop. La berceuse vous ouvre. Donc, si vous êtes ouvert, vous pouvez jouer… Vous restez ouvert… Si vous dites « Ah, je n'aime pas ça » (il fait un geste de tension, de contraction de la main). Alors, vous n'êtes pas ouvert. Vous fermez quelque chose ici (il pointe la main vers sa poitrine). Et vous devez rester ouvert. C'est ça le secret. Vous poussez pour faire un personnage, et on voit une grimace… On voit que vous détruisez la berceuse. Oups ! Au revoir ! Et si vous êtes comme ça (il contracte son corps), ici (il pointe sa tête avec ses mains) c'est bloqué. Votre imagination est bloquée. Donc, pour répondre à un jeu, vous êtes fermé avec votre personnage (il fait un geste de fermeture avec son corps), et vous ne pouvez pas répondre à un jeu. Si vous êtes ouvert, vous voyez votre ami, il fait quelque chose de fantastique… et hop ! … tu réponds avec le jeu. Vous êtes ouvert ici. Vous êtes ouvert dans votre plexus. Si vous êtes (geste de rétraction)… vous êtes dans la paranoïa… (Il émet des onomatopées…) Donc, quand je dis que vous poussez trop, cela signifie que vous voulez plus que la liberté donnée par la berceuse. Et la berceuse est un miracle, vous savez ! C'est quelque chose que j'ai fait de nombreuses fois. Quand les gens chantent la berceuse, ils ne sont pas méchants. Ils sont totalement ouverts. C'est le moment d'être porté par quelqu'un ou de prendre soin de quelqu'un. Ce n'est pas un moment pour prendre. (Il fait un geste pour arracher quelque chose à quelqu'un.) C'est le moment de porter. De donner un cadeau. Et non de prendre (comme s'il arrachait). Non, je donne. Et si vous donnez le jeu et que vous recevez le jeu ouvert ici (il montre sa poitrine) c'est fantastique. Mais si vous dites : Je dois prendre le jeu. (Il fait un geste agressif d'arrachage…) Non, vous ne devez pas prendre. Tu dois recevoir le jeu comme un cadeau. Un cadeau de Noël. Et avec le jeu… Ah… J'ai un autre plaisir. Mais je n'ai pas un autre plaisir à travers – (il fait un geste tendu et agressif) – celui-ci. Tu sais ? Avec le sentiment « Je te déteste parce que personne ne m'aime » (il exprime le visage d'une personne méchante). Et vous commencez à être inquiet ici (il pointe sa tête) et votre jeu est sale. Sale parce que vous mettez un sentiment paranoïaque. Donc, ma réponse est : vous poussez trop quand vous voulez plus que le jeu de l'enfant. Quand vous étiez enfant, vous jouez à manger la fraise avec la glace, avec le banana split… Et vous en mettez partout sur votre visage. Et tu es heureux. Et tu joues avec les soldats et les soldats meurent et tu meurs avec les soldats. Et vous ressuscitez. Et vous avez ce jeu et ça vient naturellement. Ce n'est pas « je veux avoir un jeu ». C'est « J'ai besoin d'un jeu pour découvrir le monde ». Ou j'ai besoin d'avoir un jeu avec mon

ami ce soir pour découvrir Shakespeare à nouveau et pour donner la beauté de Shakespeare aux spectateurs.[1059]

[1059] Philippe Gaulier. (25/01/2011) Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. *Workshop Jeu de Masque avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 10/01/2011 à 04/02/2011*. 2011. Extrait original en anglais: « If you want more than the lullaby, you push too much. The lullaby opens you. So, if you are open, you can play. […] If you say 'Ah, I don't like it' (he makes a gesture of tension, contraction of the hand). So, you are not open. You close something here (he points with his hand to his chest). And you have to stay open. That's the secret. You push to do a character, and we see a grimace… We see that you destroy the lullaby. Oups ! Goodbye! And if you are like this (he contracts his body), here (he points his head with his hands) is blocked. Your imagination is blocked. So, to answer a game, you are closed with your character (he makes a closing gesture with his body), and you can't answer a game. If you are open, you see your friend, he does something fantastic … and up! … you answer with the game. You are open here. You are open in your plexus. If you are (shrink gesture) … you are in the paranoia… (He emits onomatopoeia…) So, when I say that you push too much, it means that you want more than the freedom given by the lullaby. And the lullaby is a miracle, you know?! It is something I did many times. When people sing the lullaby, they are not nasty. They are totally open. It is a time to be carried by someone or to care for someone. It's not a time to take. (He makes a gesture of snatching something from someone.) It is a time to carry. To give a present. And not to take (as if he were tearing off). No. I give. And if you give the game and you receive the game open here (he points to his chest) is fantastic. But if you say: I have to take the game. (He makes an aggressive snatching gesture…) No, you don't have to take. You have to receive the game as a present. A Christmas present. And with the game… Ah… I have another fun. But I don't have another fun through – (he makes a tense and aggressive gesture) – this one. You know? With the feeling 'I hate you because nobody loves me' (faces of a mean person). And you start to be worried here and your game is dirty. Dirty because you put a paranoid feeling. So, my answer is: you push too much when you want more than the child's game. When you were a child, you play to eat the strawberry with ice cream, with the banana split… And you put everywhere on your face. And you are happy. And you play with the soldiers and the soldiers die and you die with the soldiers. And you resuscitate. And you have this game and it's coming naturally. It's not I want to have a game. It's I need to have a game to discover the world. Or I need to have a game with my friend tonight to discover Shakespeare again and to give the beauty of Shakespeare to the spectators. » Traduit par nous.

Chapitre 9 – Une géodramatique ludique : l'enfance au sein des territoires dramatiques

Dans les chapitres 7 et 8, nous avons abordé les spécificités du modèle de l'enfant dans la pédagogie de Philippe Gaulier. En tenant compte de tout ce que nous avons exposé sur Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier jusqu'à présent, nous pouvons vérifier que le modèle de l'enfant répond, de manière flexible, aux centres d'intérêt de chacun qui s'en approprie. En ce sens, nous avons vu que le modèle de l'enfant sera pris pour les trois pédagogues sous un angle différent, certaines caractéristiques emportant sur d'autres selon les profils et les personnalités mêmes des pédagogues en question. Maintenant, nous allons à nouveau rejoindre Jacques Copeau, mais, surtout, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier, pour faire un pas en avant, afin de vérifier comment, au-delà de sa présence au niveau des fondements de leurs respectives pédagogies, l'enfant constitue une référence dans les différents territoires dramatiques étudiés aussi bien à l'école de Lecoq qu'à celle de Gaulier. Nous nous interrogeons alors sur la façon dont ce modèle figure (ou non) dans la tragédie, le mélodrame, les masques, les clowns et, finalement, les bouffons.

La notion de *géodramatique*

La géodramatique s'agit d'un néologisme crée par Lecoq pour expliquer le travail développé au sein de la seconde année de formation des élèves dans son école. Cette deuxième phase d'apprentissage se caractérise par une exploration de grandes formes théâtrales du mélodrame, de la *commedia dell'arte*, du bouffon, de la tragédie, et du clown. Le but n'étant pas de se spécialiser en étudiant verticalement un seul territoire, Lecoq invite les élèves à expérimenter ces différentes zones de façon horizontale, pour qu'ils puissent ainsi reconnaître les principes et les utiliser ensuite à fin de créer leurs propres langages[1060].

[1060] Pour plus d'informations, voir LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 26 et 107

Le terme « ludique »

En vue de l'implication du terme « ludique » par la classification des jeux humains effectuée par Roger Caillois, qui établit une polarisation entre l'expression latine *ludus* et la grecque *paidia*[1061], il nous faut exprimer quelques considérations sur le terme ludique employé dans le titre de ce chapitre. Nous l'utilisons ici en tant qu'adjectif[1062] dans l'acception originelle, issue du latin classique *ludus*, exprimant, comme nous le rappelle Huizinga,

> les jeux pour enfants, les loisirs, les concours, les représentations liturgiques et théâtrales et les jeux de hasard. Dans l'expression *ludentes*, cela signifie « danser ». L'idée de « simuler » ou de « prendre l'apparence de » semble être au premier plan.[1063]

De cette manière, nous voulons préciser que, bien que nous ayons étudié la théorie des jeux de Caillois, nous ne nous en tenons pas à la classification des jeux établie par ce dernier pour analyser des types de jeu pratiqués dans les différents territoires dramatiques au sein des écoles de Gaulier et Lecoq. Nous tenons à rappeler que l'objet de notre recherche c'est l'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale et non pas la notion de jeu en elle-même. Tout de même, nous veillons à évoquer des auteurs comme Marcel Jousse, Nicolas Evreinov, Donald Winnicott et d'autres, dans la mesure où leurs théories à propos du jeu nous aident à mieux déceler les liens entre le jeu de l'enfant et le jeu de l'acteur.

[1061] Expression qui signifie « enfant » en grecque et qui caractérise le pôle régi par « un principe commun de plaisir, de turbulence, d'improvisation et d'expansion insouciante» (Caillois, 1958. P. 27). À l'opposé de la paidia se trouve ludus, le principe organisateur de l'exubérance indisciplinée de la paidia, qui caractérise les jeux structurés sur des règles strictes et avec des obstacles, ayant souvent un but délimité préalablement auquel le joueur doit atteindre. Ainsi, les jeux peuvent se trouver plutôt du côté de la paidia, souvent les jeux des enfants s'y trouvent, ou de ludus, dont les jeux sportifs en sont un exemple, ou bien quelque part entre les deux pôles. Comme nous le rappelle Caillois: « Quant au ludus et à la paidia, qui ne sont pas des catégories du jeu, mais des manières de jouer » (Caillois, 1958. P. 89). Pour plus d'information, voir CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 1958.

[1062] Il arrive de trouver chez certains auteurs l'utilisation détournée en tant que nom comme synonyme de ludisme, comme dans l'exemple du grand théoricien du jeu Roger Caillois. En ce sens le ludique, activité libre par excellence, est le profane pur, il n'a pas de contenu, il n'entraîne sur d'autres plans aucun effet qu'il n'ait été loisible d'éviter (R. CAILLOIS, L'Homme et le sacré, Paris, Gallimard, 1950 [1939], p. 201).

[1063] HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. traduit par João Paulo MONTEIRO. São Paulo : Perspectiva, 2000. Extrait de la version en portugais que nous utilisons ici: "os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão lares ludentes, significa « dançar ». Parece estar no primeiro plano a idéia de « simular » ou de « tomar o aspecto de ». Traduit par nous.

Les questions

Sans plus tarder, désormais nous allons nous demander : est-ce que le modèle de l'enfant est-il fonctionnel dans tous les territoires dramatiques chez Lecoq et Gaulier ? Appliquent-ils également ce modèle indépendamment du territoire dramatique étudié ? Ou bien les attributs de l'enfant évoqués dans le clown, par exemple, ne sont pas les mêmes que ceux suggérés pour explorer le bouffon ? Comment le modèle de l'enfant se soumet à des transformations dans sa représentation, souvent angélique, et acquiert-il un visage tridimensionnel quand il est employé dans un territoire côtoyant l'obscurité comme le bouffon ?

9.1 L'enfance, modèle dans tous les territoires dramatiques ?

Question délicate. Ce que l'on peut dire c'est que nous n'avons presque pas trouvé des références à l'enfant comme modèle pour le jeu de l'acteur chez Jacques Lecoq et chez Philippe Gaulier quand ils abordent, dans leurs livres, la tragédie ou le mélodrame. C'est auprès de leurs successeurs que nous trouvons des pistes qui peuvent nous éclairer la raison de cette absence et aussi la façon indirecte par laquelle l'enfant porte quand même une influence sur des territoires soi-disant moins propices à celle-ci. Nos interviewés nous ont donné des réponses différentes quand il s'agissait de la façon dont le modèle de l'enfant apparaît dans la tragédie et le mélodrame, mais ces réponses, au lieu d'être contradictoires, sont, plusieurs fois, plutôt complémentaires.

Professeur à l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq, Jos Houben attire l'attention sur le fait que, plus naturellement, le modèle de l'enfant apparaît dans les territoires soi-disant ludiques, comme dans le cas du masque, du clown et du bouffon.

> […] le bouffon il « joue à », donc on l'apprend vraiment qu'est-ce que c'est de rejouer en moquerie ou en admiration sans jugement à l'être humain, au comportement humain. Ça c'est le rôle du bouffon, c'est de mettre le miroir. Mais le clown tombe dans son propre piège, il est sa propre victime. Mais il y a, du côté du clown, un côté disponible. Je ne dirais pas naïf, mais innocent. Il faut se garder de tout ça, parce qu'il y a des clowns méchants. Mais, grosso modo, c'est l'innocence de l'être qui est un peu dépaysé par rapport à ce qu'il se passe. L'être décalé. Donc tout ce qu'il est de l'ordre du jeu, on puise dans l'enfance. […] Le bouffon il joue, le clown joue, l'arlequin il joue. Il imite. Il prétend. Dans la comédie humaine, ils prétendent. Ce ne sont que des masques. Ils prétendent être malades. On ment. C'est de la tricherie. La Comédie Humaine elle est née dans la tricherie, dans les charlatans. Les vendeurs. Les marchés. C'est aussi le monde des adultes, mais c'est vraiment comme l'enfant, car l'enfant aussi il triche, il ment, il prétend, il fait semblant.[1064]

L'évocation du modèle de l'enfant sein de territoires comme la comédie humaine/*commedia dell'arte*, le clown et le bouffon, nous permet de faire un premier constat : le modèle de

[1064] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 639 .

l'enfant est voisin au masque théâtral. Même si dans le cas du bouffon, au sein duquel l'acteur ne porte pas forcément un masque sur le visage, le rapport au masque continue valide, puisqu'il s'agit d'un rapport qui se donne moins au masque comme objet à cacher le visage que d'une connexion avec le masque compris au sens large du terme, c'est-à-dire, comme élément représentatif d'une tradition théâtrale qui a laissé ses empreintes sur le jeu de l'acteur qu'il soit ou non avec l'objet masque sur le visage. Le modèle de l'enfant est alors voisin à ce que Guy Freixe appelle « le jeu masqué »[1065], ce dernier, donc, en stricte relation avec les territoires auxquels Jos Houben identifie comme étant « de l'ordre du jeu ».

Dans une autre direction se trouvent les territoires qui sont, selon Houben, de l'ordre de la société, là où l'enfance, a priori, ne figure pas comme moteur de jeu.

> Mais tout ce qu'il est de l'ordre de la société, on va vers le drame, le Mélodrame et la Tragédie. Il n'y a aucune trace d'enfance. C'est le monde des adultes, c'est le monde des grands. Tragédie c'est le monde de la place publique, de ceux qui questionnent le pouvoir. Et qui disent au pouvoir : qu'est-ce que vous allez faire avec le désastre que nous envoient les dieux ? Et, dans le Mélodrame, ils disent : pourquoi moi ? Pourquoi tu me quittes ? Pourquoi je retombe dans la pauvreté ? Pourquoi mon enfant est malade ? Comment je lutte, moi comme personne ? Comment je me maintiens dans la société ? Donc, c'est le drame de ce qui se passe entre les êtres humains au niveau privé et le drame qui se passe entre les êtres humains au niveau public.[1066]

Dans le même sens de Houben, Pascale Lecoq souligne que l'enfant n'est pas absent des explorations autour de la tragédie ou du mélodrame à l'école de Lecoq. Cependant, ce n'est pas l'enfant comme modèle expressif pour l'acteur qui figure ici. Dans la tragédie et dans le mélodrame, c'est ramené par l'intrigue que, en tant que personnage fictionnel, l'enfant se présente aux élèves qu'ici n'auront pas à jouer « comme » un enfant, sinon qu'à jouer l'enfant lui-même, ce qui est, comme nous l'avons déjà signalé auparavant, tout à fait autre chose.

[1065] Voir FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. Montpellier : l'Entretemps éd, 2010. p. 109.
[1066] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 639 .

> Mon père disait que toutes les tragédies sont familiales, donc il y a des histoires d'enfants. C'est l'enfant qu'on tue, le fils qu'on perd… Oui, dans une tragédie il y a toujours des enfants. Mais on ne va pas s'appuyer sur l'enfance pour jouer la tragédie. […] Dans le mélo aussi. Mais c'est plus en tant que construction d'un thème. On va faire intervenir l'enfant. Mais on ne va pas s'appuyer sur les modalités de l'enfance. Je ne pense pas. Non. Ce sont des territoires plus conscients quand même, la tragédie et le mélo. [1067]

De son côté, Philippe Gaulier fait une mention au visage éclairé de l'enfant quand dans son livre il parle sur le mélodrame, « que jamais le visage de l'enfant ne s'efface au profit du rôle »[1068], dit-il dans *Le Gégèneur*. De plus, encore dans les premières pages de son livre, Gaulier fait une référence au visage de l'enfant dans la tragédie grecque, à l'intérieur de laquelle l'acteur doit garder la beauté issue de l'enfance tout en étant gigantesque dans le paroxysme de la crise et de la colère tragiques.

> Que signifie la Beauté d'un acteur ? Quand il joue, il ne cache pas son âme sous les traits du personnage. Cacher son âme ? Ne pas montrer en filigrane du personnage le visage de l'acteur quand il avait sept ans. Un acteur qui cache l'enfant qu'il a été, joue trop le personnage, le souligne. Alors, il emmerde. [1069]

Pour Guy Langford, chez Gaulier les qualités reliées à l'enfance sont spécialement connectées au stage *Le Jeu*, qui se caractérise par être le travail de base pour que l'acteur joue après dans tous les autres territoires abordés à l'école. Néanmoins, Langford reconnaît que certaines qualités telles celles de l'enfance concernent plus ou moins un territoire dramatique dépendant de la forme théâtrale étudiée.

> Je ne me souviens pas avoir trop pensé à être un enfant ou à avoir ces qualités lorsque je faisais du mélodrame ou de la

---

[1067] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 616.
[1068] GAULIER, Philippe. *Le gégéneur : Jeu Lumière Théâtre/The Tormentor – 'Le Jeu' Light Theatre*. Janville-sur-Juine, France : Éditions Filmiko, 2007. p. 98.
[1069] *Ibid.* p. 16

> tragédie grecque. Mais je pense qu'il est certain que l'ouverture, la vulnérabilité, la sensibilité, la liberté et le jeu que nous procure le fait d'« être comme un enfant » sont utiles sous toutes les formes. Il est utile d'être sensible. Il est certain qu'il est utile d'être sensible dans le mélodrame… Et dans la tragédie grecque, il est utile d'être conscient des autres personnes qui vous entourent. Donc, ces différentes qualités, je pense, sont pertinentes pendant un certain temps, et peut-être, en fonction de la forme, certaines qualités sont plus importantes que d'autres. [1070]

D'après notre expérience directe à l'École Philippe Gaulier, nous avons pu constater que le pédagogue, dans des territoires tel que la tragédie, le mélodrame, et même dans Shakespeare et Tchekhov, fait usage de la métaphore du visage de l'enfant dans certaines situations pédagogiques. Si jamais Gaulier ressent le besoin que l'acteur devienne plus sensible, il n'hésitera pas à d'appliquer l'exercice de *la berceuse*, par exemple, pour que l'acteur puisse se reconnecter au moment présent de sa performance. La dimension du jeu, celui de l'enfant, reste ainsi toujours active. Elle doit, peu importe la forme théâtrale, rester éveillée comme un carburant faisant la machine marcher.

> Je viens de parler de l'enfance en relation avec le clown. Mais pour moi, le moteur de tout type de jeu, je parle du mélodrame, de la tragédie grecque, du jeu du masque, c'est la folie de la personne qui sort. Elle est née dans l'enfance. C'est là où ça naît. La folie d'un masque.[1071]

L'enfance et son jeu comme cette chose qui allume le feu, le plaisir de l'acteur, en même temps que garde entre l'acteur et le personnage la distance due, évitant ainsi que l'acteur

---

[1070] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « I don't remember thinking too much about being a child or having those qualities when I did Melodrama or Greek Tragedy. But I think that, for sure, the openness and the vulnerability and the sensitivity and the freedom and the play that we have from "being like a child" helps in every form. It helps to be sensitive. For sure it helps to be sensitive in Melodrama… And in Greek Tragedy, it helps to be aware of the other people around you. So, those different qualities, I think, are relevant for a while, and maybe, depending on the form, some qualities are more important than others. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 705.

[1071] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « Right now, I spoke about childhood in relation to Clown. But for me the motor in any kind of acting, I'm speaking about Melodrama, I'm speaking about Greek Tragedy, I'm speaking about Mask Play definitely because it's the craziness of the person coming out. It's born in childhood. It's where it's born. The craziness of a mask. » Traduit par nous. Voir annexes, page : 667.

retombe dans le pathos personnel pour qu'il puisse « manipuler » le personnage comme une sorte de « marionnette » comme dans l'exemple de Nicole Kehrberger avec Médée auparavant exposé par nous[1072]. Ainsi, même dans le stage sur la tragédie, des jeux proches à ceux de l'enfant sont passibles d'être appliqués si jamais un groupe d'élèves est comme qu'impressionné par la grandeur d'un texte tragique ou d'un classique de Shakespeare :

> En partenariat avec la déstabilisation, Gaulier utilise l'art de la déviation pour rediriger l'attention de l'étudiant loin du poids du texte et de sa signification vers des « réponses » inimaginables à travers des voies de découverte plus conventionnelles et directes. De telles déviations invitent souvent l'étudiant à jouer avec la gravité apparente de la tâche, par exemple en jouant à des jeux (souvent absurdement banals), en parlant du texte dans un genre très éloigné de sa forme originale, en racontant des blagues, en chantant et autres activités musicales. Lors d'un cours sur la tragédie où nous nous sommes attaqués au Roi Lear, à Antigone et à Macbeth, Gaulier a demandé à de petits groupes de se tenir la main, de sauter en cercle et de réciter des comptines – « Ring o' Roses » par exemple. Au fur et à mesure que les rythmes, le plaisir et la légèreté de cette tactique s'installaient, le groupe glissait sans arrêt vers les textes de Shakespeare ou de Sophocle. Derrière une telle tactique se cache l'insistance de Gaulier sur une distance ludique et élastique entre l'interprète et le personnage ou le texte – supprimant, ou du moins réduisant, le fardeau de l'ego, le poids des « associations reçues et des traces de suppositions et de jugements "normalisants".[1073]

Le même jeu, qu'intermédié par le plaisir, épargne l'acteur du pathos et du risque de tomber dans de vrais sentiments en conformité avec le personnage, c'est aussi le jeu qui autorise la

---

[1072] Voir KEHRBERGER, Nicole, chapitre 8, page : 371.

[1073] MURRAY, Simon. « Embracing Lightness ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « In partnership with destabilization Gaulier uses the art of deflection to redirect the student's attention away from the weight of the text and its signification towards "answers" unimagined through more conventionally direct routes of discovery. Such deflections often invite the student to play fast and loose with the apparent gravity of the task by, for example, playing (often absurdly banal) games, speaking the text in a genre far removed from its original form, joke telling, singing and other musical activities. During a course on Tragedy in which we wrestled with King Lear, Antigone and Macbeth Gaulier required small groups to hold hands, skipping in a circle whilst reciting nursery rhymes – 'Ring o' Roses' for example. As the rhythms, pleasure and lightness of this tactic began to take hold the group slid without pause into the texts of Shakespeare or Sophocles. Behind such a tactic is Gaulier's insistence of a playful and elastic distance between performer and character or text – again removing, or at least reducing, the burden of ego, the weight of 'received associations and traces of "normalizing" assumptions and judgments'. » Traduit par nous.

transe de l'enfant quand, jouant à être un autre, il expérimente des sensations intenses sur une base d'amusement. Cette base est construite par l'enfant pour qu'il y puisse se livrer à la peur, à l'angoisse ou à la folie en tant que jeu, bref, à des émotions éprouvées « pour du faux », comme souligne Gaulier sur son fils dans *Le Gégèneur*[1074], ou comme met en relief Nicole Kehrberger à propos des enfants qui tirent la chasse d'eau dans l'attente de voir sortir un fantôme[1075].

> Quand un conférencier expose les méfaits du réchauffement, de l'effet de serre, il s'adresse à la raison. Un acteur qui joue (tragédie, comédie, clown, peu importe) promène, à cause du jeu justement, des trucs qui touchent à l'irrationnel, à la sensibilité, à l'âme, au déraisonnable, à la folie (presque). Rappelez-vous le jeu de l'enfance quand, seul dans la chambre à coucher au milieu des petits soldats de plomb, vous mourriez puis ressuscitiez, mourriez encore, délivrant la jeune squaw prisonnière de cow-boys alcooliques. La fantaisie se mêlait à cela : jeux, rêves, frasques, s'entendent comme larrons en foire. [1076]

Nous sommes, par notre expérience individuelle auprès de Philippe Gaulier, en accord avec Nicole Kehrberger et Guy Langford dans le sens selon lequel le plaisir du jeu, comme c'est le cas du mime chez Lecoq, est toujours présent et important au sein des territoires tragiques et mélodramatiques qui sont « plus sérieux » que les autres. La marque qui différencie Lecoq et Gaulier nous semble de devoir à quelque chose que touche au style personnel de chacun, le premier remarquablement plus attentif au mouvement du chœur tragique, et le deuxième restant plutôt sur le rapport entre l'acteur et son personnage tragique, dans une perspective de travail plus individuel, plus ciblé sur une personne que sur un groupe. Ainsi, focalisant son attention sur la capacité qu'il a de manipuler son personnage avec amusement, sans se laisser embarquer par le pathos tragique, mais gardant entre lui et le personnage l'espace où le plaisir du jeu lui permet certain contrôle et, surtout, une écoute ouverte aux vibrations que le public émet, l'acteur chez Gaulier porte toujours en lui cette conscience du jeu comme jeu. Le jeu de l'acteur, bien que plongé dans la crispation tragique, doit rester « pour du

---

[1074] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 32
[1075] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page: 674.
[1076] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 13

faux ». Nous ne sommes pas loin de la démarche de Mnouchkine que, au travailler la tragédie shakespearienne, a aussi gardé ce goût d'enfance, comme nous a généreusement raconté Guy Freixe :

> Là, il y aurait beaucoup de choses à dire. Parce que, même dans la tragédie, Mnouchkine par exemple, elle garde les principes de l'enfance. De travailler comme des enfants. On a travaillé Richard II comme des enfants qui jouent dans un terrain vague…[1077]

Bien sûr que, chez Lecoq, tous les territoires étudiés dans la deuxième année de son école arrivent sur une base de jeu et de mime profondément expérimenté par les élèves pendant la première année. Et donc on ne peut pas dire que le modèle de l'enfant simplement disparaît une fois que c'est sur cette base que les acteurs vont jouer la tragédie et le mélodrame. Néanmoins, c'est peut-être dû à un caractère plus scientifique de Lecoq, que Gaulier n'a pas du tout, que l'enfant s'efface du discours pour figurer comme un souvenir du corps, « le corps se souvient » disait Lecoq. Toutefois, ce qui devient invisible chez Lecoq reste toujours visible chez Gaulier. L'enfant et son jeu comme moteur du théâtre n'importe laquelle soit la forme ou le style à étudier.

[1077] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :599.

9.2. L'enfant et le masque théâtral. Vers un jeu d'acteur ludique.

Comme le souligne Guy Freixe[1078], c'est « entre rituel et enfance » que, à l'École du Vieux-Colombier, les élèves expérimentaient le masque théâtral afin d'opérer la « dépossession » de soi pour ensuite être disponibles pour une « possession » par le masque. Pour y arriver, un environnement de concentration, « voire un rituel propice à l'ascèse »[1079], se faisait nécessaire, sans pour autant négliger l'aspect ludique relié à l'enfant dans ses jeux, car l'enfant était, comme nous l'avons vu[1080] par rapport à l'admiration de Jacques Copeau par la *commedia dell'arte*, le modèle même de cette « possession ».

> Ces deux phases, de « dépossession » et de « possession », ne doivent pas toutefois être envisagées seulement sous son aspect quasi – « religieux » et fortement ritualisé. Ce serait négliger la dimension ludique que le masque porte aussi avec lui. Copeau n'opposait pas ces deux aspects. Il retrouve le même engagement, la même sincérité et la même soif de croyance dans le modèle de l'acteur masqué que dans l'enfant qui joue. Le masque devait apporter à la fois la concentration à l'acteur, mais aussi la pure joie du jeu pour le jeu […][1081]

Chez Jacques Lecoq et chez Philippe Gaulier, le masque c'est un outil d'excellence pour le jeu ludique de l'acteur, le jeu masqué peut être ainsi relié aux plus puérils déguisements de l'enfant. Le masque et l'enfance actualisent chez Lecoq et chez Gaulier l'esprit de Copeau, aussi bien à l'École du Vieux Colombier qu'auprès des Copiaus. C'est suivant les pistes laissées par Jacques Copeau que, maintenant, nous pouvons parcourir les différents langages concernant chaque masque approché dans les pédagogies théâtrales de Lecoq et de Gaulier pour vérifier les liens existants entre le travail du masque et le modèle de l'enfant.

[1078] FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. *Op. cit.* p. 124
[1079] *Ibid.*
[1080] Voir page 122 de cette thèse.
[1081] FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. *Op. cit.* p. 124

9.2.1 Le masque neutre et l'enfant comme modèle

Les origines du *masque neutre* se trouvent à l'École du Vieux Colombier, au sein de laquelle, sous inspiration d'un masque japonais, Copeau et ses élèves créent le « masque noble ». Ce dernier a été le prototype sur lequel, 30 ans plus tard, en partenariat avec le sculpteur Amleto Sartori, Jacques Lecoq crée une version plus achevée et professionnelle, le masque dorénavant appelé neutre.

Ce n'est pas par une liaison directe que le modèle de l'enfant peut se rapporter au masque neutre chez Lecoq et Gaulier. Ces derniers, quand ils parlent du masque neutre, ne l'associent pas forcément à l'enfant ou à l'enfance. Afin de décerner les liaisons souterraines qui imbriquent un élément à l'autre, c'est alors à travers des analogies que nous pouvons mieux comprendre le rapport entre enfance et masque neutre. Voyons alors ce que Jean Dasté, l'un des participants qui ont contribué à la naissance du masque neutre, a déclaré sur ce masque et sur le travail qui en a découlé :

> « on devait avant tout retrouver la joie, la spontanéité, l'invention des enfants quand ils jouent ; […]. la joie d'être autre chose, un autre être […] un animal, un arbre, un oiseau, une vague, une étoile ; de s'unir à tout l'univers, cette joie que nous vivions à « l'école », je l'avais enfant […] il me semble qu'elle a un sens humain profond ; je crois que tous les hommes ont envie et besoin de jouer.. »[1082]

Dans le témoignage ci-dessus, Dasté parle des « exercices dramatiques » pratiqués à l'École du Vieux Colombier aux alentours de 1922-23. À cette même époque, plus précisément le 7 novembre 1922, dans le « Cours du Patron », note Marie-Hélène Dasté dans son livre de bord, Copeau parle aux élèves sur « Le jeu des enfants » et « Interroge chacun sur ses propres souvenirs. Premières impressions d'un enfant qu'on mène au théâtre. »[1083]. C'est apparemment dans la pratique des Exercices Dramatiques que, le 9 décembre 1922, « Les

---

[1082] DASTÉ, Jean. Dans: « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* p. Boîte 1, Dossier 6. Témoignages de Jean Dasté.
[1083] DASTÉ, Marie-Hélène. Dans « Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier. » *Op. cit.* Boîte 1, Dossier 4.

nouveaux [élèves] […] éprouvent le besoin de se cacher la figure – on leur donne un masque sans expression. »[1084]

Si l'on considère le masque neutre comme une pratique et non pas exclusivement un objet, c'est là que le masque neutre est né, parmi des élèves qui, sous un masque sans expression, s'engageaient à figurer un arbre ou un animal en même temps qu'ils empruntaient à Copeau l'importance de jeux de l'enfant et de l'enfance dans la formation de l'artiste.

Alors appelé masque noble, ce travail exigeait de l'élève le transport du corps humain vers la fiction où sous le masque l'acteur va s'imprégner d'un être ou d'une chose, cette « joie d'être autre chose » dont nous parle Dasté, ainsi que des qualités souvent attribuées à l'enfant, comme la curiosité et l'innocence. Ce n'est pas étonnant que, dans la continuation de sa trajectoire dans le monde théâtral, ce masque, que Jean Dasté reprendra des années après la dernière entreprise aux côtés de Copeau, renait sous l'appellation « l'innocent », masque qui a marqué pour toujours Jacques Lecoq après avoir travaillé avec Dasté.

> Jacques Lecoq était très attentif. Pour quelle raison a-t-il tant aimé ce masque, le masque neutre ? Un peu pour ça. Le masque neutre pour lui était un masque de l'ouverture, qui était lié aussi à cette innocence dans le regard. Dans mon ouvrage sur le masque, je montre que Jacques Lecoq a appris énormément de Jean Dasté, qui était élève de Copeau. On y voit une photo d'un masque qu'a créé Jean Dasté qu'il appelait « l'innocent ». Copeau appelait vous le savez ce masque de l'exercice le masque « noble ». Dasté le lui appelait le masque « sauvage » ou « l'innocent ». Un regard innocent, c'est-à-dire un regard qui est prêt à prendre sans juger, qui est dans l'éveil et la curiosité face à la vie. La curiosité est un bon terme pour parler du masque neutre. Il faut qu'il soit curieux du monde et en même temps sans jugement, ce que Lecoq appelait l'innocence. La curiosité est la vertu que Lecoq demandait aux élèves qui portaient le masque neutre.[1085]

[1084] DASTÉ, Marie-Hélène. Dans *Ibid.* Boîte 1, Dossier 4.
[1085] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :589.

De cette façon, Lecoq exigeait une économie de commentaires au premier contact avec le masque neutre, car les élèves « ont d'abord à ressentir les choses »[1086]. Nous pouvons ici clairement établir un rapport entre l'état d'être cherché par Lecoq et ce que Marcel Jousse disait sur l'attention spontanée de l'enfant en face des choses.

> Laissez donc l'enfant en contact avec des choses. C'est en face de ces choses que la réaction doit se produire. Qu'est-ce que cela va donner ? D'abord se produira un phénomène extrêmement intéressant qu'on appelle
>
> 1° La Curiosité. C'est une sorte d'attraction instinctive.
>
> 2° Cette Curiosité instinctive, suscite une Attention Spontanée
>
> 3° qui vous mène inconsciemment à insérer en vous les gestes des choses et c'est le Geste Propositionnel […]
>
> La curiosité doit […] être éveillée en face de quoi ? en face de ce réel que nous avons montré : règne minéral, règne végétal, règne animal.[1087]

Les propos de Philippe Gaulier vont dans le même sens que Lecoq. L'appel à l'innocence effectuée par Lecoq résonne chez Gaulier qui décrit le masque neutre de la manière suivante :

> Pas de rides ! Pas de passé ! Et que je te découvre : la terre, la mer, l'air, l'eau, les rivières, les montagnes, les animaux, les

---

[1086] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 50
[1087] JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme*. *Op. cit.* p. 38

> matières : depuis la gélatine jusqu'aux aciers, les couleurs, les lumières.[1088]

En consultant notre journal de bord concernant le stage de Masque Neutre chez Gaulier, nous avons trouvé quelques indications où le pédagogue met en garde les élèves contre le risque de mécanisation de ce travail, « le masque neutre sert à vous faire libres, non pas à vous transformer dans des robots »[1089] – et rappelle qu'il est nécessaire garder à l'esprit la leçon apprise dans le stage *Le Jeu*, c'est-à-dire, il faut que l'on s'amuse afin que la liberté du masque nous guide et nous montre nos propres limites, tout comme il écrit dans la brochure de son école.

> L'étudiant qui a appris pendant le stage « Le Jeu » que le plaisir mène la farandole, part dans la nature imaginée, armé de son Masque Neutre. […] Il est libre le Masque Neutre, plus libre que son porteur. Et il l'entraîne partout. Il lui montre les rythmes qu'il saura reproduire et ceux qu'il ne saura pas. Le Masque Neutre donne sa liberté à celui qui le porte. [1090]

Ainsi, c'est dans l'élan des jeux d'enfants faits dans *Le Jeu*, que, comme l'enfant qui joue, l'élève acteur est stimulé à, maintenant, cacher son visage sous un masque neutre pour explorer des nouvelles possibilités expressives de son corps.

[1088] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.*

[1089] GAULIER, Philippe. 22/12/2010. Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. *Workshop Masque Neutre/Tragédie Grecque avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 15/11/2010 à 17/12/2010*. 2010.

[1090] GAULIER, Philippe. « Ecole Philippe Gaulier, 25 ans, 1980-2005, Bon Anniversaire / Happy Birthday. Programme commémoratif 25 ans de l'école. » *Op. cit.*

9.2.2 Les masques larvaires et l'enfant comme modèle

Les masques larvaires sont des masques entiers (couvrant tout le visage) dont les formes ne sont pas abouties. Ils peuvent suggérer une figure humaine, des animaux, des matières de la nature, des formes géométriques ou quelque chose qui mélange deux ou plusieurs de ces éléments. Ces masques appartiennent originellement au *Fasnacht*, le Carnaval de Bâle, en Suisse. Jacques Lecoq les découvre dans les années 60 et y reconnaît une grande possibilité d'exploration pédagogique pour l'acteur dans la mesure où les formes inachevées de ces masques rendaient possible pour l'acteur de les jouer de plusieurs façons, en essayant de trouver un corps qui correspondait à chaque masque spécifique. Puisqu'il s'agit de masques suggérant des êtres en pleine transformation, des êtres inachevés, tout comme un enfant petit, ces masques portent une grande plasticité, peuvent partir dans tous les sens et « tout devenir ».

> L'enfant est larvaire. Il n'est pas sophistiqué. Donc il est primaire. Très premier degré dans sa réaction. Il est curieux. Il ne comprend pas. Mais là c'est les petits enfants. Le masque larvaire va faire ça (il prend une feuille de papier dans la main et lui pétrit d'un air curieux) : oh ça s'ouvre ! Il va être surpris que ça s'ouvre. Et puis il va faire autre chose avec le papier. Comme un enfant de deux ans. (Il laisse tomber la feuille et exclame) Ça tombe ! Et les masques larvaires préparent pour le clown. Donc, oui, il y a une espèce de naïveté, d'innocence dans les masques larvaires.[1091]

Chez Philippe Gaulier, c'est en reprenant un jeu d'enfant, *1, 2, 3 soleil*, que l'on rapproche le territoire des masques larvaires. La dynamique de mouvement et pause permet à ceux qui regardent de découvrir l'importance du point fixe pour l'acteur qu'il soit avec ou sans masque. Si abstrait que puisse être le masque, le jeu de l'acteur doit être clair et en grande partie cela est lié aux points fixes que l'acteur attribue au masque et à son corps. Il est étonnant de voir comment le moment d'arrêt des acteurs masqués offre des possibilités au

[1091] HOUBEN, Jos. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :641.

public d'absorber la figure que chaque masque propose. Nous avons là un exemple pratique d'un principe de jeu de l'acteur sous le masque que l'on peut tirer d'un jeu d'enfant.

Bien qu'il s'agisse ici d'un travail sur des principes techniques qui apprennent à l'acteur les bases pour le travail avec le masque, vu comme un objet avec lequel le corps doit négocier, les masques larvaires se relient au petit enfant dans l'exploration de tensions entre la verticalité et l'horizontalité que l'on peut associer à l'effort de l'enfant pour se mettre debout et commencer à marcher. Elle provoque l'imaginaire de l'acteur aussi par l'exploration de l'animalité de son corps, à travers lequel des êtres fantastiques se présentent à nous en agissant selon les impulsions qu'on leur donne. Ainsi, les masques larvaires se relient à l'enfance la plus primaire et abstraite, c'est le masque de l'enfant qui se réveille au monde, comme le disait Lecoq, « Le masque larvaires, c'est le masque de l'enfance, ou plutôt l'enfance du masque »[1092].

9.2.3 La commedia dell'arte et l'enfant comme modèle

Territoire d'excellence du jeu masqué, la *commedia dell'arte* est selon Lecoq « un art d'enfance »[1093]. Cela, car, sous plusieurs angles, l'on peut établir des rapports directs entre l'enfant et le jeu de l'acteur dans ce territoire qui a inspiré plusieurs grands chercheurs du théâtre du XXe siècle.

Nous avons déjà eu l'occasion de vérifier l'inspiration que les enfants Copeau donnaient à son père, qui voyait dans leurs jeux la source de cette nouvelle comédie improvisée qu'il voulait créer comme actualisation de la tradition de la *commedia dell'arte*[1094]. Comme nous l'avons pointé auparavant, la démarche immersive des enfants Copeau dans des jeux de caractère fort dramatique, est la même que, plus tard, les Copiaus reprendront en Bourgogne quand les acteurs gardaient pendant une journée entière un personnage qu'ils étaient en train de créer.

[1092] LECOQ, Jacques cité par FREIXE, Guy dans FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. *Op. cit.* p. 187
[1093] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 120
[1094] Voir sous-chapitres 3.2 et 3.3 de cette thèse.

Plus modéré, Lecoq n'entreprend pas avec ses élèves une telle démarche immersive, mais, comme Copeau, Lecoq aussi reconnaît chez l'enfant des qualités pour l'exploration de la *comédie humaine*[1095]. Pour Lecoq, l'une des raisons qui fait que la *commedia dell'arte* est un art d'enfance, est reliée à l'absence du jeu psychologique et réaliste, en faveur d'un jeu où « On passe très rapidement d'une situation à une autre, d'un état à un autre. »[1096], tout comme nous l'expose sa fille :

> Lorsque l'on travaille sur la Commedia dell'arte à l'école, on travaille sur le thème de l'urgence. Comment passer d'un état à un autre. Quand on observe un groupe d'enfants qui jouent, ils s'inventent des choses et ils disent : « moi je suis ça », et puis une minute après, ils disent « moi je suis le roi ». Donc c'est le fait d'inventer, de faire basculer les situations très rapidement. Dans le jeu de l'enfant, il y a ça constamment. [1097]

Différent du réalisme, qui se dédie à construire une transition entre les états d'âme de l'humain par un besoin de justification intérieure pour l'acteur et logique pour le public, la *commedia dell'arte* ne présente pas de rapports de cause et conséquence au niveau du jeu du comédien. L'une des références pour le changement d'état de l'acteur dans la *commedia dell'arte,* c'est justement le changement d'état de l'enfant aussi bien dans son jeu ludique que dans sa vie. Ce n'est pas rare qu'un enfant de 3 ans soit en train de pleurer et tout de suite commence à rigoler lorsque quelqu'un lui fait des grimaces drôles. C'est cet esprit de l'enfant extrêmement relié au moment présent qui doit habiter l'acteur qui joue dans ce territoire, puisque, comme le propose Lecoq, « Enfance du théâtre, la commedia dell'arte, comme l'enfant, agit et réagit "en direct", le geste et la parole se trouvant réunis et s'exprimant dans le même temps. »[1098]

[1095] Selon Lecoq « La commedia dell'arte et ses masques ont été introduits dans ma pédagogie dès le début de l'Ecole. Malheureusement, au fil du temps, l'apparition de clichés, une manière 'à l'italienne » de jouer a commencé à se répandre. […] J'ai été amené à retourner le phénomène pour en découvrir les dessous, à savoir, la comédie humaine. Dès lors, empruntant un chemin beaucoup plus large, nous avons retrouvé liberté d'invention. » LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 118

[1096] *Ibid.* p. 120

[1097] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :613.

[1098] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 113

De son côté, Philippe Gaulier aussi trouve dans l'enfance des éléments pour le jeu de l'acteur sous les masques de la commedia dell'arte. Ainsi, le plaisir de l'enfant évoqué dans *Le Jeu*, doit aussi figurer dans le territoire de la *commedia dell'arte*, surtout car il ne faut pas retomber dans des clichés sur les personnages. Il n'y a pas chez Gaulier une manière qu'a Arlequin de marcher ou le *dottore* parler, le masque est comme un jouet et l'acteur, comme l'enfant, doit jouer pour le plaisir et avec liberté, car les personnages types n'ont que quelques grandes lignes comportementales à suivre, laissant à l'acteur une grande place pour sa création, les personnages toujours sont tous à inventer. Il n'est pas rare que Philippe ait recours à la berceuse dans ce territoire. Cela, car, qu'il soit dans une fausse certitude concernant un masque ou par exhibitionnisme, l'acteur, sous le masque dell'arte, a souvent tendance à pousser trop le jeu. La berceuse vient ainsi comme une stratégie afin que l'acteur retrouve sa connexion avec soi-même et avec le moment présent.

Qu'il soit par l'immersion de l'enfant dans un personnage comme l'a reconnu Copeau, ou par la variabilité d'états d'âme comme l'a signalé Lecoq ou encore par le besoin du plaisir du jeu ludique libre comme le demande Gaulier, pour fuir toute tentation de reconstitution historique et figée, l'enfant reste pour les trois pédagogues une immense source d'inspiration pour approcher *la commedia dell'arte*.

9.3 Chercher son clown, trouver son enfant.

9.3.1 Jacques Copeau et la découverte de la nature intacte de l'enfant chez les clowns. Les exemples de Chaplin et des frères Fratellini

J'ajoute que, selon moi, ce sera peut-être la grande vertu du cinéma de faire retourner l'art dramatique à son enfance et de lui faire retrouver ainsi ses principes[1099].

Jacques Copeau

Dans l'extrait ci-dessus, Jacques Copeau fait référence moins au cinéma qu'à l'un de ses plus grands réalisateurs au 20e siècle, à savoir, Charlie Chaplin. Au génie créateur de Charlot, Copeau dédie *Réflexions sur un comédien*, texte au cours duquel le *vagabond* de Chaplin devient l'exemple incarné de ces personnages avec lesquels Copeau rêvait d'actualiser l'esprit de la *Commedia dell'arte*, à travers la création de sa *Nouvelle Comédie Improvisée*. Dans son texte, Jacques Copeau s'interroge sur les raisons de la popularité de Chaplin. Son hypothèse : « C'est que Charlie est un personnage. Il a créé un personnage. Ce personnage vit en lui et il vit en ce personnage. […] il vit, il pense, il agit, il souffre au profit de personnages qu'il nourrit chaque jour de sa propre substance et de celle de son art. »[1100]. Avec le concours de l'écrivain Waldo Frank[1101], Copeau fait connaissance de Chaplin lorsque ce dernier vient en France pour le lancement de « Le Cirque », les deux passent alors une soirée ensemble, ils se promènent dans les rues de la capitale, Copeau amène Chaplin au Cirque Médrano pour lui montrer les Fratellini, lieu d'où les deux se voient obligés à fuir

---

[1099] COPEAU, Jacques. « Réflexions sur un comédien », *Copeau l'éveilleur, textes réunis par Patrice Pavis et Jean-Marie Thomasseau*. 1995 nº 34. p. 27.
[1100] *Ibid.*
[1101] Qui devient ami de Copeau à l'époque du premier séjour de ce dernier aux États-Unis, avant les saisons de la troupe. Par ailleurs, Waldo Franck était le mari de Margaret Naumburg, propriétaire de la Children's School où Suzanne Bing donne des cours de théâtre pour enfants, comme nous l'avons traité dans le sous-chapitre 2.4 de la thèse.

après le spectacle, au moment où la foule reconnaît et avance sur Chaplin, les deux s'échappant grâce à l'arrivé d'un taxi dans lequel ils se précipitent.

Dans le texte consacré à l'étoile, Copeau n'épargne pas de mots d'exaltation de l'art de Chaplin, de qui il se montre clairement un admirateur. Néanmoins, ce que lui surprend le plus, c'est la personnalité modérée et la nature intacte d'un comédien qui, même idolâtré par les foules, ne retombe pas dans l'extravagance.

> Pour se soustraire aux ovations, il fallut héler un taxi. J'ai compris plus tard que la foule lui faisait peur. Et je fis cette réflexion, bien simple, mais qui ne vient pas tout d'abord à l'esprit, que cette idole de la foule n'est jamais en contact avec elle, qu'il lui livre son image, mais point sa personne ni ses nerfs. Son travail est un travail d'atelier, exécuté toujours dans le recueillement. Cela suffirait à expliquer que Charlie, à mesure qu'il mûrit, non seulement ne se déforme pas, mais qu'il s'affirme toujours avec plus de mesure, de style et de distinction : « Jamais – m'expliquait-il – je n'aurais pu jouer sur la scène… La seule chose que j'aime à faire c'est de jouer des charades avec quelques amis ». Je l'ai vu, tout un soir, s'amuser avec un enfant, faire avec lui de gracieuses· grimaces qu'il savait mettre à sa portée et qui étaient bien moins d'un acteur de métier que d'un improvisateur plein de tact.[1102]

La nature préservée des déformations égocentriques que le succès entraîne souvent, c'est ce que Jacques Copeau décèle chez d'autres comiques, notamment chez les frères Fratellini. Au sujet de la famille de clowns, Copeau exprime son admiration pour leur style et leur gentillesse et souligne l'importance du soutien que se donnent les trois frères lorsqu'ils jouent ensemble, un trépied en parfait équilibre que Copeau tient à ne pas voir s'éroder par la vanité et les frivolités[1103].

> Gardez toujours, avec votre modestie, cette émotion dans le travail. Ne vous laissez jamais détourner par le succès de votre vraie beauté. Demeurez toujours ensemble, tous les

---

[1102] COPEAU, Jacques. « Réflexions sur un comédien ». *Op. cit.* p. 26

[1103] COPEAU, Jacques. *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*. Paris : Gallimard, 2012. vol. 1/. p. 217.

> trois. C'est votre trinité qui est souveraine. Trois grands acteurs, sachant bien jouer ensemble, peuvent représenter à eux seuls le drame entier de l'Univers. […] On vous distinguera toujours à deux traits inimitables ; *votre pureté de style et votre gentillesse*. J'appelle chez vous « pureté de style » la perfection technique et notamment la perfection musculaire au service d'un sentiment spontané et sincère. Et j'appelle « gentillesse » dans tout ce que vous faites, le sourire de votre nature intacte. [1104]

Ainsi, ce que Jacques Copeau admirait chez les clowns, finalement, ce sont précisément les attributs qu'il a toujours avoué reconnaître chez l'enfant. À l'instar des enfants, pour Copeau, les clowns conservent l'innocence et la sincérité de leur nature : « Les clowns n'ont pas le pédantisme des comédiens. Ils sont sincères, naïfs. Ils font un métier difficile et modeste. »[1105]. Comme rappelle Freixe[1106], l'art de l'improvisation et la magie de l'enfance étaient réunis chez les clowns, alors, ce n'est pas dépourvu de ses propres intérêts théâtraux que Copeau les approche, car, comme l'enfant, les clowns lui semblent indiquer la bonne direction pour renouveler l'acteur. En effet, Copeau avait pour ambition de faire de ses acteurs des improvisateurs aussi doués pour réagir à l'instant que le sont les clowns.

Pourtant, Jacques Copeau n'arrive pas à entreprendre, à l'intérieur de sa troupe ou bien de son école de théâtre, une recherche systématique sur l'art du clown d'un point de vue pédagogique. Cela n'arrivera que beaucoup plus tard, à l'intérieur du travail de Jacques Lecoq, qui, de façon définitive, introduit *la recherche de son propre clown* dans l'univers de pratiques concernant la formation de l'acteur.

9.3.2 Jacques Lecoq et « la recherche de son propre clown ». Rencontre avec l'enfant qui a grandi en nous.

Selon Lecoq, les clowns sont apparus à son école dans les années 60, quand il s'interrogeait sur les relations entre la commedia dell'arte et les clowns de cirque. Homme de la pratique,

---

[1104] *Ibid.*
[1105] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 178
[1106] FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine*. *Op. cit.* p. 139

Lecoq ne saurait pas formuler une question plus concise et galvanisant pour déclencher une démarche expérimentale autour du clown : « le clown fait rire. Mais comment ? »[1107]

Ingénieux, en privilégiant le questionnement sur le « comment ? » plutôt que sur le « quoi ? », Jacques Lecoq pousse d'emblée ses élèves à la praxis, sans aucun souci de reconstitution historique de la figure du clown, mais dans la perspective de sa découverte. Lecoq permet ainsi l'émergence d'un nouveau langage clownesque, en parallèle à l'invention d'une pédagogie autour de celui-ci. Avec le clown, Lecoq non seulement invente un territoire pédagogique très robuste, qui a généré de nombreux déploiements dans la sphère du jeu comique[1108], mais il devient l'un des grands responsables de l'entrée des clowns, et dans son sillage d'autres comiques comme le bouffon, sur les planches des salles de théâtre, là où prédominaient les mises en scène de textes dramatiques. Le clown passe alors par un travail d'épuration qui ne se limite pas à la sphère du jeu de l'acteur, mais s'étend aux autres secteurs qui participent de la représentation théâtrale, comme celui de la dramaturgie textuelle, de la mise en scène, de la scénographie, des costumes, bref, tous ces actions dont Eugenio Barba affirme composer la « dramaturgie du spectacle », *drama-ergon,* « le travail des actions »[1109].

Alors, c'est par le corps et l'improvisation que, suivant une démarche expérimentale et pratique, Jacques Lecoq entreprend la recherche sur le clown. L'un de ses premiers constats c'est que le clown engage, plus que n'importe quel autre territoire dramatique, la subjectivité de l'acteur, d'une manière jusqu'alors inédite à l'intérieur de son école.

[1107] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 153

[1108] À ce propos, Pascale Lecoq avertit : « Oui, le clown est abordé au troisième trimestre de la deuxième année. Mais chez nous le clown, ce n'est pas que le clown avec le nez rouge. C'est beaucoup plus riche que ça. C'est le burlesque, les excentriques, c'est l'absurde… Le territoire du clown à l'école de Lecoq dure trois semaines, c'est tout. Il y a des gens qui viennent à l'école pour "faire du clown". On leur dit : " Attention ! Parce que c'est trois semaines à la fin de la deuxième année." Car pour être un vrai clown, un grand clown, il faut passer par beaucoup de choses avant. » LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :615.

[1109] Voir: « Dramaturgie ». Dans BARBA, Eugenio et Nicola SAVARESE. *L'énergie qui danse: un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. 2e édition revue et Augmentée. Montpellier : l'Entretemps éd, 2008.

> Je vais vous parler maintenant d'un autre secteur. […] Qui est la recherche de son propre clown. Mais il ne faut pas l'entendre dans le sens du clown traditionnel du cirque […]Mais de la recherche de nous-mêmes par son clown. Car il y a un enfant qui a grandi en nous et qu'on ne peut plus exprimer dans les rapports sociaux. Il était avec nous quand on était petit, mais ce n'est pas l'enfant qui est en nous, c'est l'enfant qui a grandi en nous, avec ses gestes propres, avec sa voix propre. Et qui nous sont extrêmement personnels. […] Et c'est ça, à le faire ressortir, ce qui va donner au clown représenté, une valeur humaine, sensible. Alors, on s'aperçoit que notre propre clown c'est nous.[1110]

Dans le passage ci-dessus, Jacques Lecoq nous donne des éléments pour que nous puissions commencer à caractériser la façon dont l'enfant se présente comme un modèle dans sa pédagogie et dans celle de Philippe Gaulier. Néanmoins, faisons d'abord attention à quelques lieux communs autour de cette thématique pour ensuite, par contraste, mieux préciser le rapport entre le modèle de l'enfant et le clown chez les deux pédagogues auxquels nous nous intéressons ici.

9.3.3 L'enfant et le clown. Clichés, platitudes et mystifications

Il existe une association constante entre l'enfant et le clown dans les contextes pédagogiques le plus divers. Ainsi, du fait de notre propre expérience d'artistes et de chercheurs, nous pouvons dire qu'aussi bien au Brésil qu'en France, nous sommes tombés plus d'une fois sur des annonces de cours proposant des expériences telles que : Venez découvrir votre enfant intérieur ! Venez rencontrer votre enfant ! Réveillez l'enfant qui dort dans votre cœur ! Retournez dans le merveilleux pays de votre enfance grâce au clown !

Lorsque nous avons l'occasion de voir les résultats de l'un de ces cours, qui nous mettait hypothétiquement en contact avec l'enfant intérieur des acteurs participants, il n'est pas rare de se retrouver en présence d'adultes qui adoptent un comportement prétendument enfantin et qui retombent inévitablement dans une représentation stéréotypée de l'enfant. Ainsi,

---

[1110] LECOQ, Patrick. *Autour de Jacques Lecoq - YouTube*. *Op. cit.*

souvent les clowns qui résultent de certaines expériences de ce genre ne font que sourire aux personnes qu'ils croisent, offrir des fleurs au public, sourire comme si nous étions arrivés à leur anniversaire.

En bref, nous rencontrons des personnages qui n'ont probablement aucun rapport avec l'enfant qu'était l'acteur, car cet enfant derrière le masque de clown en notre présence, à ce moment, n'est qu'une projection grossière du comportement de l'enfant. Nous avons l'impression que l'adulte sous le masque n'a pas réussi à trouver son enfant intérieur ni n'a l'habitude d'observer les « enfants extérieurs » qui l'entourent, tant le stéréotype incarné et la réalité elle-même sont déconnectés l'un de l'autre. C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles nombreux acteurs n'aiment pas suivre des cours de clown. Certes, cela ne laisse pas intacte une grande partie du public que, elle aussi, ne s'intéresse pas non plus par les clowns, car ils pensent que cela appartient exclusivement au théâtre pour enfants. Certains vont même jusqu'à les haïr ou éprouver un dégoût extrême pour les clowns.

Nicole Kehrberger, ex-professeur de mouvement chez Philippe Gaulier, nous a fait part de son malaise lorsqu'elle a été engagée dans une formation de clown, avant son arrivée à l'école de Philippe comme élève.

> […] J'ai beaucoup appris sur le faux jeu d'acteur. J'appelle ça du faux jeu. Un faux sourire… Même dans l'atelier de clown, il s'agissait de gags, mais je n'y voyais aucune humanité et je ne savais pas moi-même comment m'y prendre pour changer cela, pour le faire différemment. J'ai appris à être efficace sur scène en faisant un gag et à sourire aux gens d'une manière fausse, à être suffisamment drôle… Et pour moi, le public qu'y allait […] l'a accepté et l'a aimé. Peut-être parce qu'ils ne connaissent pas mieux. Peut-être parce que c'est ce qu'ils aiment. Je ne sais pas, mais je détestais ça. Je me sentais mal dans ma peau. Je me sentais mal à l'aise parce que pour moi, le théâtre n'est pas une question de vérité. Absolument pas. C'est toujours faux. Nous simulons la situation. On joue. Nous prétendons nous comporter comme quelqu'un d'autre. Alors évidemment, c'est faux. Mais ce que je veux dire avec ce faux, c'est que vous mettez une grimace sur votre visage, vous mettez un masque, pas un vrai masque, mais c'est comme les gens qui ont un masque sur leur visage et je ne peux pas voir leur âme. Je ne peux pas voir l'être humain, ce qui rend la vie belle parce que tout le monde est si différent. C'était donc pour moi, quelque chose […] Je suis probablement allé chez Philippe, entre autres choses, comme je vous l'ai déjà dit,

> mais probablement l'un des points était que je cherchais autre chose. Je cherchais un professeur ou une école ou n'importe quoi qui pourrait m'aider à sortir de cette prison. Parce que je la ressentais comme une prison. J'ai mis un masque sur mon visage. C'était mon masque de spectacle. Mon sourire, un faux sourire comme je l'ai appris à cette école. Et je me sentais mal à l'aise, comme dans une prison. Je ne me sentais pas heureuse. Je ne ressentais pas de plaisir. Je me demandais pourquoi je faisais ça. Je n'étais pas heureuse, et je sentais qu'il me manquait quelque chose, mais je ne savais pas exactement ce qu'il me manquait[1111].

Bien que Kehrberger n'indique pas s'il existe une relation entre le clown et le modèle de l'enfant dans sa première école, son témoignage résonne avec notre propre expérience en tant que témoins de certains processus de formation de clowns dans lesquels la relation entre la figure comique et une vision métaphysique, excessivement romantique et généralement stéréotypée de l'enfant était poussée par les enseignants. Il n'est pas rare qu'au sein de ces processus, la dimension ludique du clown, du jeu du clown, soit négligée au profit d'expérimentations qui côtoient le psychodrame le plus caricatural ou qui s'évadent du champ théâtral pour entrer dans une nébuleuse d'expérimentations spirituelles pour le moins suspectes.

[1111] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « I learned a lot about fake acting. I call it fake acting. A fake smile… Even in the clown workshop, it was about gags, but I did not see any humanity and I did not know my*self* how to approach to change that, to make it differently. I learned to be effective on stage on doing a gag and to smile at people in a fake way, to be funny enough… And for me, the audience who used to go […] they accepted it and they liked it. Maybe because they don't know it better. Maybe because that's what they like. I don't know, but I hated it. I felt bad in my skin. I felt uncomfortable because for me theatre is not about truth. Absolutely not. It's always fake. We fake the situation. We play. We pretend to behave like somebody else. So obviously it is fake. But what I mean with this fake, it's you put a grimace on your face, you put a mask, not a real mask, but it's like people that have a mask on their face and I cannot see their soul. I cannot see the human being, which makes life beautiful because everybody is so different. So that was for me, something […] Probably I went to Philippe, amongst other things, as I told you already, but probably one of the points was that I was looking for something else. I was looking for a teacher or a school or anything that could help me out of this prison. Because I felt it as a prison. I put a mask on my face. That was my show mask. My smile, fake smile as I learned it at that school. And it felt uncomfortable and in a prison. I did not feel happy. I did not feel pleasure. I had my question, why am I doing this? I was not happy, and I felt something was missing, but I did not know exactly what was missing. » Traduit par nous. Voir annexes, page :662.

9.3.4 Chez Lecoq et Gaulier c'est l'enfant, pas l'infantilisme

Nous pouvons déjà éclairer quelques points sur l'enseignement du clown chez Jacques Lecoq et chez Philippe Gaulier : le modèle de l'enfant étant extrêmement important dans la pratique pédagogique du clown, son application ne représente en aucune façon la bascule de l'acteur dans ce que nous pourrions qualifier d'*infantilisme*.

Le comportement auquel Nicole fait référence par le terme de *fake acting*, qui est devenu pour elle une prison, a trait à l'idée d'une innocence enfantine du genre de celle qui est aussi sévèrement critiquée par Gaulier.

> Le public admire le plaisir, la tactique, la fantaisie que le clown prend pour faire croire un truc. Que ce soit vrai ou faux, il s'en balance. Il admire la naïveté que le dictionnaire définit comme une simplicité, une grâce naturelle empreinte de confiance et de sincérité. La naïveté dont je parle n'a rien à voir avec la fausse naïveté dont se parent les artistes de rue quand ils se présentent comme des petits personnages, gentils, asexués, purs […] La naïveté est libre comme le vent.[1112]

Un autre aspect intéressant pour notre réflexion se relie à ce qu'évoque Lecoq quand il déclare que la recherche du clown est la recherche sur nous-mêmes à travers le clown, et que c'est la permission que nous nous donnons pour que cet enfant, qui a grandi en nous, puisse se manifester, l'élément capable de conférer au clown l'humanité que nous cherchons.

Placé à la fin des processus de formation dans les écoles de Lecoq et de Gaulier, le clown prend le chemin inverse du masque neutre. Si le masque neutre consiste à se laisser imprégner par le monde phénoménologique extérieur, par l'expérience de l'extérieur, des choses, des éléments de la nature, en recherchant son clown, l'acteur déverse sur les autres ce qu'il a de plus précieux en lui, sa fragilité. Dans le masque neutre, il s'agit de s'ouvrir pour laisser le monde imprimer sa marque sur nous. Dans le clown, l'acteur s'ouvre aussi,

---

[1112] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 143

mais pour chercher en lui-même sa singularité et imprimer avec elle une marque personnelle dans le monde.

La marque que nous laissons en tant que clowns est la révélation de quelque chose de très personnel, de sensible et de délicat, qui pour Philippe et Jacques a trait à l'enfance de chaque élève. Bien que le clown appartienne à l'univers du masque théâtral, le masque du clown, en tant que « le plus petit masque du monde […] éclaire les yeux de naïveté et agrandit le visage en le privant de toute défense. »[1113]. Dans le même sens que Lecoq, Gaulier déclare, « En tant que professeur, j'aime travailler avec un nez rouge, car, quand un élève en met un, je vois mieux comment il était quand il était enfant. »[1114]

9.3.5 Vers une compréhension de l'innocence de l'enfant chez le clown

Mercredi 27 novembre 2013, vers 18 h 30, école Philippe Gaulier

Nous sommes dans les dernières semaines du stage de clown. C'est le cours de clown de la deuxième année de l'école, qui dure au total dix semaines. Martin est un acteur qui est venu spécialement pour le cours de clown. C'est un cas fréquent dans l'école, puisque celle-ci est internationalement reconnue pour sa formation de clown. Martin a eu beaucoup de mal jusqu'à présent, ces derniers jours, il a fait des progrès remarquables. À ce moment du stage, à part les exercices d'improvisation que Philippe propose pour la classe, nous pouvons présenter des numéros de clown, individuellement, par deux, dans des groupes, de la manière que nous voulons, afin

---

[1113] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 117

[1114] GAULIER, Philippe. « "A clown is innocent": Philippe Gaulier tips a bucket of water over creepy craze », *The Guardian*. 4 novembre 2016 . En ligne : http://www.theguardian.com/stage/2016/nov/04/creepy-clown-craze-philippe-gaulier [consulté le 29 septembre 2020]. Extrait original en anglais: "As a teacher, I like to work with a red nose because, when a student puts one on, I see better how he was when he was a child." Traduit par nous.

d’essayer une place pour nos numéros dans le spectacle de conclusion du stage. Martin a une proposition à faire aujourd’hui.

Martin arrive avec un air de galanterie latine. Une chanson commence à jouer ; Martin exprime la surprise dans ses yeux. Comme s’il ne savait pas ce qui allait se passer ; il continue à nous regarder avec un visage étrange jusqu’à ce que, dès que les paroles de la chanson commencent, nous découvrions que c’est Julio Iglesias dans une de ses chansons romantiques. Martin sort de sa poche un micro muni d’un câble, qui n’est relié à aucune source d’électricité, et commence à doubler la chanson. Philippe l’interrompt quelques secondes plus tard. Puis, comme d’habitude, il demande à l’un des élèves dans le public si, par hasard, il a trouvé le numéro de Martin drôle ou s’il aurait mieux fait de ne pas regarder. L’étudiant répond en disant qu’il aurait préféré ne pas regarder. C’est ce que nous appelons un Flop, un sentiment d’échec accentué par les propos de Philippe. Après avoir laissé l’acteur dans cet état d’échec, Philippe dit : « on voit que le câble de son micro n’est connecté nulle part. On ne vous voit pas jouer le clown qui veut nous faire croire qu’il est Julio Iglesias ». C’est une règle de base de l’enseignement du clown dans la démarche de Philippe : le clown, dans tous ses numéros, veut faire croire au public qu’il est quelque chose qu’il n’est pas. Philippe évoque ensuite une situation causée par son fils, Samuel, alors qu’il avait six ans. Se préparant à fêter son 6e anniversaire le lendemain, Samuel voulait absolument se déguiser en d’Artagnan. Mais il fait une demande très importante : Papa, je dois me déguiser dans un endroit caché, car si les gens me regardent pendant que je me déguise, personne ne croira que

Figure 14: Fils de Philippe Gaulier déguisé en d'Artagnan.

je suis vraiment D'Artagnan. Philippe revient à Martin : « peut-être que si on voyait que son micro n'était déconnecté qu'à la fin, ça pourrait être drôle. Cela dépendrait aussi beaucoup de l'acteur. Maintenant, c'est un désastre ».

Être naïf, innocent, se réfère à l'incapacité du clown à s'adapter aux conventions du monde ordinaire à l'intérieur duquel il se présente comme un étranger. L'idée du clown comme petit papillon qui se promène dans un jardin de fleurs ravissantes et délicates n'a rien à voir, au moins dans la pédagogie de Philippe Gaulier, avec le sens de la naïveté ou de l'innocence du clown. Dans une tout autre perspective que celle de l'innocence idéalisée, Guy Freixe a apporté le témoignage d'une personnalité anarchiste révélée par le clown de Gaulier en tant que comédien.

> Je crois que c'est un autre type d'innocence. Gaulier était le seul enseignant chez Lecoq qui ne voulait pas se soumettre à des règles. Il adorait dire, quand on travaillait le masque neutre : « moi, de toute façon, le masque neutre je m'en fous… Je n'aime pas le masque neutre… ne soyez jamais neutre ». Il était transgressif, comme le clown doit l'être. Et par là, il nous apprenait quelque chose d'important, on y reviendra, l'enfance, cette ouverture à ce qui ne dépend pas de règles préétablies. [1115]

S'il s'agit bien de se mettre en rapport avec l'enfant qui a grandi à l'intérieur de nous, rien n'empêche que la découverte de son propre clown révèle un enfant porteur de caractéristiques qui vont dans le sens contraire à celui de la délicatesse et de la politesse. Il est tout à fait possible que l'approche de son propre clown révèle l'enfant comme narcissique, brutal, impoli. Et cela, tout en étant innocent.

Une autre situation qui s'est produite dans le cadre de notre recherche de terrain à l'école Philippe Gaulier illustre bien l'idée de cette innocence au sein de la clownerie.

[1115] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :590.

Mercredi 13 novembre 2013, vers 18 h 30, école Philippe Gaulier

Quand deux clowns allaient bientôt nous faire perdre tout intérêt pour leur improvisation, Fanny n'a pas hésité à regarder le public, et avec une grave expression d'indignation dans les yeux, à dire d'un ton facétieux : *You fuck my wife ?* Cette phrase est la réplique classique de Robert De Niro dans une scène du film Taxi Driver. Son intervention était tellement inhabituelle qu'elle nous a surpris et a fait rire le public très fort. Stimulée par les rires du public, voyant fonctionner sa stratégie pour « sauver le spectacle »[1116], Fanny répète : *You fuck my wife ?* Une fois de plus, nous nous sommes mis à rire, Fanny était comme un enfant qui fait une blague à ses parents et déclenche le rire chez eux. Le fait que Fanny ne cesse de répéter sa phrase fait rire et plus elle la répète, plus nous riions. À partir de ce jour, la phrase est devenue une stratégie grâce à laquelle, dans toutes les improvisations suivantes, au moment où l'attention du public fléchissait, elle était capable de sauver son improvisation. Il suffisait qu'elle nous regarde sérieusement et qu'elle nous interroge : *You fuck my wife?*

Ce qui est intéressant n'est pas la phrase, mais la façon dont elle la disait, un éclat dans ses yeux heureux surgissait quand elle voyait que ce qu'elle avait dit avait déclenché le rire frénétique du public. Nous avions l'impression qu'en fait, ce clown, ne connaissait même pas le sens de ce qu'il disait, impression renforcée par le fait que l'actrice en question était francophone, et qu'elle avait, dans la grande majorité des cas, improvisé dans sa langue maternelle. Philippe a ensuite commenté en louant la stratégie de Fanny : « C'était

[1116] Cela c'est d'ailleurs l'un de principes que nous apprenons dans le stage de clown chez Gaulier. Tel l'enfant qui ne veut pas que l'on dévie l'attention de lui, en tant que clown, il nous faut garder, à tout prix, le regard et l'amour du public, condition sans laquelle nous devons quitter la scène. Comme l'ambition du tout clown est celle de ne jamais la quitter, il nous faut faire n'importe quoi pour « sauver le show ».

bien ! C'est comme un enfant qui a vu un film et a aimé cette scène sans rien comprendre. Et qui n'en a retenu que cette seule chose ».

Comme le souligne Pascale Lecoq sur le clown, « Il est lié à un état de disponibilité énorme […] un état d'ouverture. Comme l'enfant est disponible au monde […] Être innocent, regarder les choses sans jugement. »[1117]. Ainsi, le clown peut émettre une phrase insolente comme *« you fuck my wife? »* tout en la vidant de son sens original, car, ne comprenant rien de ce qu'elle veut dire, le clown veut juste nous faire croire qu'il est le personnage de Robert De Niro dans cette scène de *Taxi Driver*. Être naïf chez le clown signifie ne pas être en conformité avec la norme, caractéristique qui confère au clown un certain degré de stupidité, tout à fait humaine, mais que nous essayons par tous les moyens de cacher.

> Il y a quelque chose dans la naïveté d'un enfant qui est la même que celle d'un clown. […] Philippe disait : « Nous ne sommes pas trop adultes avec le clown », nous ne faisons pas de blagues sexuelles ou, vous savez, ce n'est pas si violent. C'est très amical pour les enfants. […] cette naïveté est géniale, car elle signifie qu'un clown ne […] sait pas vraiment ce que fait un médecin. Donc, quand on lui demande d'être un médecin, il en a une idée très simpliste et c'est très charmant à regarder. […] C'est drôle parce que nous voyons un enfant qui fait semblant d'être un médecin, ce n'est pas vraiment comme un médecin, mais c'est vraiment charmant de voir ce que l'enfant pense que le médecin est. […] il y a un certain manque d'intelligence chez les enfants, ce qui est génial pour le clown. Un clown ne veut pas être trop intelligent […][1118]

[1117] LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :616.

[1118] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « There is something about the naivety of a child that is the same as a clown. […] Philippe would say "We're not too adult with clown," we don't make sex-jokes or, you know, it's not so violent. It's very child friendly. […] that naivety is great because it means that a clown doesn't […] really know what a doctor does. So, when it's asked to be a doctor, he does a very simplistic idea of a doctor and then it's very kind of charming to watch. […] It's funny because we see a child pretending to be a doctor, it's not really like a doctor, but it's really lovely to see what the child thinks the doctor is. […] there is a certain lack of intelligence that children have, which is great for clown. A clown doesn't want to be too smart […] » Traduit par nous. Voir annexes, page :702.

Afin de rendre plus concret le type d'idée simpliste que, tel le clown, l'enfant peut avoir d'une activité quelconque, nous ne saurions avoir recours à un mieux exemple que celui donné par Nicole Kehrberger sur sa petite-fille à l'occasion de notre entretien.

> J'ai juste un souvenir de ma petite-fille. C'est un enfant très mince. Sa mère est mince et elle est petite. Elle n'a pas de gros bras, pas de gros muscles et c'est vraiment une minuscule personne cette fille. Et elle a vu son père faire de l'exercice, son père est complètement fou de sport et mon autre fils aussi, les deux fils. Donc, ils font de l'exercice. Ils font des pompes, des tractions, et ils mettent de la musique. Ils mettent de la musique techno pour se muscler. Et, et ce qui est drôle, c'est que pendant l'année où ils étaient ici, et surtout mon plus jeune fils, il enlève toujours son t-shirt. Donc, il le fait avec le corps nu et j'en ris toujours. Mais il adore ça. Et il aime ça probablement parce qu'il voit mieux ses muscles. Je ne sais pas exactement. Et ma petite-fille a observé comment les grands hommes font leurs exercices. Et elle connaît le mot exercice, parce qu'elle demande souvent : « qu'est-ce que vous faites ? » Et Milan, mon plus jeune fils, il dit je fais des exercices, je suis en train de faire des exercices. Et un jour je l'ai découverte, elle était seule dans la chambre, elle m'a demandé de lui mettre de la musique techno. Cette musique de Milan, elle a demandé. Alors, j'ai mis la musique et je l'ai laissée seule et je suis revenue, et elle était sans t-shirt, sans pantalon. Et elle faisait ça. (Nicole fait des mouvements d'étirement musculaire) (rires) Et j'ai dit : qu'est-ce que tu fais ? C'était totalement ridicule ce qu'elle faisait, ses mouvements, vous savez, et j'ai dit, « qu'est-ce que tu fais ? ». Et elle a dit : je fais des exercices. Donc, elle a compris qu'il faut être sans t-shirt pour faire de l'exercice et qu'il faut faire des mouvements droits. Elle ne connaît pas la signification du mouvement, elle ne comprend pas de quoi il s'agit. Mais elle a compris qu'elle devait faire comme ceci et comme cela, sans t-shirt, vous voyez ? Pour moi, c'est le clown parfait. […] Donc probablement que si elle a un bon professeur et qu'elle veut faire ce genre de métier, alors peut-être qu'elle sera un superhéros dans son costume. Je ne sais pas. Parce que ça la rend totalement ridicule. Surtout avec un corps de femme si fin, vous savez, c'était absolument ridicule. [1119]

[1119] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « I just have a remembering on my grandchild. She's a child really thin. Her mum is tight and she's small. She does not have big arms, not big muscles and she's a really tiny person this girl. And she saw her father exercising, her father is totally mad about sports and my other son as well, both sons. So, they exercise.

9.3.6 Réveiller les gestes interdits qui restent au fond du corps de l'enfant.

Selon Jacques Lecoq, « Il faut être enfant pour manifester directement ses sentiments. »[1120]. Pour le pédagogue, les processus d'éducation et de socialisation font que l'enfant perd la spontanéité gestuelle qu'il manifeste avant de se faire cadrer par les règles de conduite en société.

> Ce que l'on dit et la manière de se comporter ne vont pas toujours ensemble. Il faut être enfant pour manifester directement ses sentiments. Je ne peux tirer la langue à une personne que je n'aime pas sans créer un événement que seuls les tout-petits peuvent se permettre, au milieu des sourires gênés de l'environnement qui excuse cette liberté : « Oh ! Ce n'est pas grave, c'est un enfant ! » Montrer ses sentiments n'est pas bien élevé. La société, en apportant ses règles de conduite, corrigera par la suite cette spontanéité. La société lutte contre les gestes instinctifs de la nature qui se dévoilent comme vulgaires. [1121]

So, they do push-ups, and they pull, and they put music. They put techno music to push themselves. And, and the funny thing is during the year they were here and especially my youngest son, he always takes out his shirt. So, he does it with the body naked and I always laugh about it. But he loves it. And he does like this probably because he sees his muscles better. I don't know exactly. And my grandchild observed how the big man, they do exercise. And she knows the word exercise, because often she asks: "what are you doing?" And Milan, my youngest son, he says I'm doing exercises, I'm exercising. And one day I discovered her, she was alone in the room, she asked me to put techno music for her. This music from Milan, she asked. So, I put the music and I left her alone and I came back, and she was without t-shirt, trousers. And she did. (Nicole fait des mouvements d'étirement musculaire) (rires) And I said: what are you doing? It was totally ridiculous what she did, her movements, you know, and I said, "what are you doing?" And she says, I'm doing exercise. So, she understood you have to have no t-shirt to exercise, to do straight movements. She doesn't know the meaning of the movement; she doesn't understand what it is about. But she understood she has to do like this and like this and no t-shirt on, you know? For me this is the perfect clown. It's the perfect clown. So probably if she has a good teacher and she wants to do this kind profession, then maybe she will be a superhero in her costume. I don't know. Because that makes it totally ridiculous. Especially being such a fine female body, you know, it was absolutely ridiculous. » Traduit par nous. Voir annexes, page :666.

[1120] LECOQ, Jacques. « Les gestes de la vie » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France : Bordas, 1987, vol. 1/ p. 24.

[1121] *Ibid.*

Pour Lecoq, il existe une sorte de division entre l'état naturel du corps et du comportement, où les motivations intérieures seraient en accord avec ses expressions extérieures, et un état du corps aplati par la culture, état qui devient comme une *seconde nature*.

> Nombre de nos mouvements sont totalement involontaires et nous exprimons le plus souvent nos sentiments intimes par des gestes instinctifs : je serre les poings, je tape du pied parce que je suis en colère, parce que je refuse ou parce que je déteste. En observant les faits produits sur les autres par ces gestes incontrôlés, nous en prenons conscience et en venons à les employer sciemment en vue d'obtenir les réactions souhaitées. Peu à peu ces gestes se précisent. L'habitude aidant, nous finissons par les assimiler à notre propre nature et par les utiliser sans nous en apercevoir. Ils sont devenus une seconde nature. Nous sourions – tous ou presque – de façon mécanique sans en avoir vraiment envie, lorsque quelqu'un nous est présenté pour la première fois. C'est la politesse de l'accueil. On est loin de la réaction de l'enfant qui pleure devant la dame qu'il ne connaît pas et dont il a peur. Le sourire est devenu un langage structuré.[1122]

Ainsi, pour Lecoq, dans le travail sur le clown, l'un des objectifs consiste précisément à réveiller les gestes qui se trouvent au plus profond du corps de l'enfant[1123].

> Dans le même temps, se mène un travail technique sur les gestes interdits que l'acteur n'a jamais pu exprimer dans sa vie sociale. « Marche bien » « Tiens-toi droit ! » « Arrête de te gratter les cheveux ! » Autant d'injonctions qui font que certains gestes restent au fond du corps de l'enfant, sans jamais pouvoir être exprimés. Ce travail très psychologique donne à l'acteur la plus grande liberté de jeu. Il est utile que les élèves fassent cette expérience de liberté, qu'ils se

---

[1122] *Ibid.* p. 19
[1123] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 156

> trouvent sans défenses dans ce que j'appelle : *le clown premier*.[1124]

On peut constater dans ce discours la résonance de la pensée de Marcel Jousse. L'anthropologue, de son côté, n'a pas épargné des critiques à la castration gestuelle à laquelle l'enfant va être soumis au moment même où il commence à être éduqué et qu'il deviendra l'objet d'une socialisation pour Jousse prématurée.

> Mais l'Homme par le concours des circonstances s'est fait, non seulement animal mimeur comme nous l'avons étudié, mais *animal* social. Or si la société a besoin essentiellement d'une chose, c'est l'intercommunication. Et de là pourquoi on a laissé s'établir une sorte de contrat social qui facilite les rapports entre les individus. L'Enfant n'est pas social au début. L'Enfant est l'être le plus égoïste qui soit. Il a raison, car il monte en lui toute la richesse du monde. L'Enfant joue les choses à sa manière sans se préoccuper de ce qui se dit, de ce qui se fait. Mais nous arrivons avec nos formules, avec la lourdeur de notre emprise et nous disons que l'enfant ne nous comprend pas. Non, c'est vous qui vous êtes infligé à l'enfant, par le dehors, qui avez infligé vos gestes à l'enfant, comme vous voulez les infliger socialement à votre voisin.[1125]

Ainsi, chez Lecoq, dans un premier moment, le travail du clown consiste à débarrasser l'élève des gestes de son « animal social », de l'ensemble des codes corporels qui privilégient la politesse au détriment de la spontanéité, afin que l'élève puisse faire ressortir l'enfant farouche jadis refoulé

> Cette recherche de son propre clown réside dans la liberté de pouvoir être soi-même et d'en faire rire les autres, d'accepter sa vérité. Un enfant est en nous qui a grandi et que la société

[1124] *Ibid.*

[1125] JOUSSE, Marcel dans « Le premier éveil du mimisme », Ière Conférence — 4 novembre 1935, 4ème année, 1935-1936. Ecole d'Anthropologie. JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

> ne permet pas de montrer ; la scène est là qui le permettra mieux que dans la vie.[1126]

Nous pouvons vérifier que, pour Lecoq, le clown comme langage et la scène comme cadre sont les conditions idéales pour que l'enfant refoulé, le soi-disant « véritable soi-même » puisse être révélé, ce qui nous amène à l'idée de l'enfant comme l'authentique-moi.

9.3.7 L'enfant, l'authentique-moi.

L'emploi d'expressions telles que celles « d'être soi-même », de « montrer son vrai moi » ou d'exposer son « être authentique » ne sont pas une exclusivité des cours de théâtre. La littérature de développement personnel et celle des différentes quêtes spirituelles dédiées à une recherche et un travail sur soi-même, pour que l'on reste sur à peine deux exemples, ont recours avec plus ou moins de complexité aux mêmes expressions.

Homme de la première moitié du vingtième siècle, Jacques Lecoq porte dans son discours sur le « vrai moi » la marque des conceptions théâtrales modernes de cette même période, des idées essentialistes qui traversent les approches très différentes d'autres grands pédagogues et metteurs en scène de théâtre appartenant à la même génération que Lecoq et à celle qui l'a précédée.

> La problématique du *self* est, bien entendu, au cœur de la théorie de la performance. Des théoriciens aussi divers que Stanislavski, Brecht et Grotowski désignent tous implicitement le *self* de l'acteur comme le logos de la performance ; tous supposent que le *self* de l'acteur précède et fonde sa performance et que c'est la présence de ce *self* dans la performance qui permet au public d'accéder aux vérités humaines. Leurs théories sont résumées avec justesse par une phrase de Joseph Chaikin : « Le jeu d'acteur est une démonstration de soi-même avec ou sans déguisement » (1972:2). Pour Stanislavski, le déguisement doit être basé sur la propre expérience émotionnelle de l'acteur ; Brecht veut

[1126] LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 117

> que le déguisement soit séparable de la propre personne de l'acteur et qu'il soit le reflet de l'expérience sociale. […] Grotowski pense que l'acteur doit utiliser le déguisement de son rôle pour couper le déguisement qui lui a été imposé par la socialisation, et exposer les niveaux les plus élémentaires du soi et de la psyché. Bien que Stanislavski, Brecht et Grotowski théorisent tous différemment le *self* de l'acteur, tous posent le *self* comme une base autonome pour le jeu de l'acteur.[1127]

Le clown, tout particulièrement, c'est possiblement le langage à l'intérieur duquel cette exigence d'exposition authentique de soi-même figure le plus, et, souvent, des discussions opposent ceux qui considèrent le clown un personnage et ceux qui soutiennent qu'il s'agit toujours de l'acteur lui-même en train d'exposer son propre ridicule et son ingénuité. En ce sens, dans l'apprentissage du clown on porte le plus petit masque du monde pour arriver là où le masque social s'efface au profit de l'exposition de caractéristiques que l'on essaye de cacher dans la vie sociale quotidienne, car jugées comme ridicules ou comme signes de faiblisse. Le but c'est alors de faire sortir à l'extérieur l'être authentique, protégé ou submergé par des codes sociaux de comportement, qui fonctionnent comme des barrières, des résistances psychophysiques créées par l'acteur afin de vivre dans un monde marqué par l'hypocrisie, la compétition et la rudesse.

On est à l'opposé de l'aphorisme sartrien selon lequel « l'existence précède l'essence », car, en quelque sorte, le travail du clown est envisagé comme la croisée d'un chemin subjectif plein d'obstacles pour que l'acteur arrive à dévoiler devant le public une supposée essence pure, fragile et ridicule de lui-même. Toute cette mystique autour de la figure clownesque, à travers laquelle l'acteur doit « être soi-même », est marquée par des considérations d'ordre

---

[1127] AUSLANDER, Philip. *From Acting to Performance: Essays in Modernism and Postmodernism*. London and New York : Routledge, 1997. p. 30. Extrait de l'original en anglais: « The problematic of self is, of course, central to performance theory. Theorists as diverse as Stanislavski, Brecht, and Grotowski all implicitly designate the actor's self as the logos of performance; all assume that the actor's self precedes and grounds her performance and that it is the presence of this self in performance that provides the audience with access to human truths. Their theories are aptly summarized by a sentence of Joseph Chaikin: "Acting is a demonstration of self with or without a disguise" (1972:2). For Stanislavski, the disguise must be based on the actor's own emotional experience; Brecht wants the disguise to be separable from the actor's own persona and reflective of social experience. […] Grotowski believes that the actor must use the disguise of her role to cut away the disguise imposed on her by socialization, and expose the most basic levels of self and psyche. Although Stanislavski, Brecht, and Grotowski all theorize the actor's self differently, all posit the self as an autonomous foundation for acting. » Traduit par nous.

métaphysique et essentialiste typiques de ceux que Philip Auslander appelle « théoriciens modernistes de la performance ».

> Le problème n'est pas que les théoriciens modernistes de la performance, en particulier Grotowski, ne reconnaissent pas que le corps est codé par les discours sociaux, mais plutôt qu'ils suggèrent que ces codes ne sont qu'une superposition du corps, qu'il existe un corps essentiel qui peut court-circuiter les discours sociaux. Ce corps essentiel est un concept métaphysique, voire mystique : il est asocial, indifférencié, sans race, sans sexe et, par conséquent, neutralisé et quiétiste.[1128]

Auslander signale que sur le plan théorique, malgré leurs considérables différences, les discours de Stanislavski, Brecht et Grotowski conçoivent le *self* de l'acteur comme une propriété préexistante à la performance qui se chargerait de le révéler sur scène. Pour ce théoricien, au contraire, c'est la performance elle-même qui produit le *self*, et la présence qui lui est reliée, pendant l'acte performatif du comédien.

> Mon but n'a pas été de discréditer les théories discutées ici, car elles restent des conceptions précieuses et provocantes du jeu et de ses fonctions. Je veux seulement indiquer leur dépendance au logocentrisme et à certains concepts de soi et de présence. […]Il ne s'agit pas de rejeter ces théories ou d'en aplanir les incohérences, mais de reconnaître qu'elles sont soumises aux limites des hypothèses métaphysiques sur lesquelles elles reposent. Si nous voulons les utiliser, nous devons réaliser que, comme la métaphysique, elles exigent que nous acceptions ces hypothèses sur la foi. Une critique déconstructive de ces théories suggère que lorsque nous parlons de l'acteur en termes de présence, définie implicitement comme la révélation de soi par l'acteur à travers la performance, nous devons réaliser que nous parlons tout au plus métaphoriquement, et que ce que nous appelons le soi de l'acteur n'est pas une présence fondatrice qui

[1128] *Ibid.* p. 91-92 Extrait original en anglais: « The problem is not that modernist performance theorists, especially Grotowski, fail to acknowledge that the body is encoded by social discourses, but rather that they suggest that these codes are only an overlay on the body, that there is an essential body that can short-circuit social discourses. This essential body is a metaphysical, even a mystical, concept: it is asocial, undifferentiated, raceless, genderless and, therefore, neutralized and quietist. » Traduit par nous.

> précède la performance, mais un effet du jeu de la différence qui constitue le discours théâtral.[1129]

Auslander a raison dans son identification de la teneur métaphysique comprise dans les discours des trois metteurs en scène à qui il se réfère. Toutefois, ancrée dans une perspective occidentale, la *déconstruction* de Jacques Derrida notamment, son analyse ne prend pas en compte l'influence de la mystique indienne sur Stanislavski à partir de son intérêt par le yoga, et sur Grotowski, dans sa liaison avec le gourou indien Ramana Maharshi ou avec le vaudou haïtien. Si, en ce qui touche l'ego, la métaphysique occidentale appelle à sa manifestation pour qu'il atteste de la vérité d'un acte, la métaphysique indienne cherche à le dissoudre, et l'on pourrait se demander, surtout à propos de Grotowski, spécialement celui de l'Art comme véhicule, à quel point la mystique indienne a influencé dans un changement de paradigme où Grotowski fera moins référence à la subjectivité des performers et placera au centre de son travail la question de l'énergie et son élévation.

Lecoq ne porte sûrement pas le même intérêt pour le *self* de l'acteur que lui portait Stanislavski et Grotowski, mais, sous le prisme de la subjectivité de l'être, le territoire du clown rapproche Lecoq des autres deux chercheurs. De la mystique qui revêt les théories des pédagogues et metteurs en scène classés par Auslander comme « modernes », découle la difficulté de répondre à la question : « qu'est-ce que c'est d'être soi-même ? ». Et même au-delà du théâtre, dans son anthropologie du geste, Marcel Jousse plaide pour le besoin d'être soi-même sans jamais préciser la signification de ce qu'il veut dire par là, à peine signalant l'apprentissage de gestes sociaux et des actions du milieu social comme obstacles qui s'interposent entre l'homme et la conquête de cet état d'être. Le plus proche qu'il arrive d'une définition c'est en faisant référence au mimisme qui se donne sous forme de jeu chez l'enfant.

[1129] *Ibid.* p. 36 Extrait original en anglais: « It has not been my purpose to discredit the theories under discussion here, for they remain valuable and provocative conceptions of acting and its functions. I only want to indicate their dependence on logocentrism and certain concepts of self and presence. […] It is not a question of discarding these theories or of ironing out inconsistencies within them, but one of recognizing that they are subject to the limits of the metaphysical assumptions on which they are based. If we are to use them, we must realize that, like metaphysics, they demand that we accept these assumptions on faith. A deconstructive critique of these theories suggests that when we speak of acting in terms of presence, defined implicitly as the actor's revelation of self through performance, we must realize that we are speaking at most metaphorically, and that what we refer to as the actor's self is not a grounding presence that precedes the performance, but an effect of the play of différance that constitutes theatrical discourse. » Traduit par nous.

> Se jouer soi-même, s'éveiller, se comprendre, s'orienter avec ses propres mécanismes, parce que nous avons affaire à une richesse « d'une puissance infinie » : se connaître parce qu'on se sait soi-même très riche… Mais faisons bien attention ! Ce jeu a besoin de la solitude. Ce jeu a besoin de la pureté. Ce Jeu a besoin de la Spontanéité. C'est dans l'enfant que réside tout le secret de la recherche de soi-même.[1130]

De cette façon, être soi-même, c'est en quelque sorte ne pas être submergé ou limité par ce que l'environnement socioculturel a imposé. Pour Jousse, cette authenticité peut être développée à travers le jeu grâce auquel l'enfant, entraîné par la force du mimisme, connaît le monde par lui-même, mais se découvre aussi lui-même et sa puissance d'autocréation. Et ici, nous pouvons également évoquer Donald Winnicott, pour qui ce n'est que dans le jeu et dans l'interaction créative avec le monde qu'une personne peut se découvrir, « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. »[1131] Ainsi, les figures de l'enfant et du clown se rejoignent par l'activité du jeu. La subversion maladroite de la réalité par le clown est anarchique et représente l'extrême de sa « non-adaptation », condition pour toute expérience créative pour Winnicott, pour qui la créativité a une relation avec la non-soumission totale de l'être humain au monde extérieur.

9.3.8 Gaulier, l'élève. Une évidence de la justesse de l'intuition de Lecoq ?

Si Jacques Lecoq, en suggérant l'existence d'un « vrai moi » dans son travail sur le clown[1132], se rapproche du mysticisme et de la métaphysique signalés par Auslander comme caractéristiques des théories modernes de la performance, nous pouvons cependant avancer

---

[1130] JOUSSE, Marcel dans « L'anthropologie et le jeu humain » , cours du 8 Novembre 1937 à l' Ecole d'Anthropologie JOUSSE, Marcel. « Les cours de Marcel Jousse. » *Op. cit.*

[1131] WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. traduit par Claude MONOD. Paris : Gallimard /Folio, 1975. p. 110.

[1132] L'enfant grandi sous la capuche d'un adulte.

que la métaphore de cet « enfant intérieur » chez Lecoq est moins éloignée de la réalité qu'il n'y paraît.

C'est alors Philippe Gaulier, non pas le pédagogue, mais l'élève-acteur, qui se présente comme une quasi-évidence de ce que Jacques Lecoq disait sur la révélation de l'enfant à travers la découverte de son propre clown. Car, si l'on compare l'enfance de Gaulier – l'enfant rebelle qu'il était, ce que nous avons présenté dans le chapitre 7 – avec le témoignage clairvoyant de Guy Freixe, nous pouvons alors modifier les propos de Lecoq sur le rapport entre l'enfant qui est devenu acteur et la recherche de son propre clown.

> L'enfance, chez Gaulier, était dans son clown. Le sale enfant, celui qui ne peut pas s'exprimer, l'enfant transgressif… Des clowns, il y en a de toutes sortes. Il y a des sales gueules, il y des *teigneux*, des petits diables ou même des clowns dont on ne sait pas d'où ils viennent. Le clown de Gaulier est très mal poli, très anarchiste, cela doit venir d'une part de l'enfance qui à l'âge adulte n'apparaît plus, et qui, tout d'un coup, réapparaît par le clown.

Puisque Freixe, lors de notre entretien, ne nous a livré aucune donnée factuelle sur l'enfance de Gaulier, et vu qu'il émet l'hypothèse que « cela doit venir d'une part de l'enfance » – il nous apparaît que, du moins à l'époque de notre rencontre, Guy Freixe ignorait *Le gauche et le droit* ou même *The Tormentor*, ouvrages de Gaulier où celui-ci raconte des passages sur son enfance, contenant les difficultés des rapports relationnels avec son père et les problèmes que cela a générés lorsqu'il était à l'école. Nous avouons donc avoir été étonnés par la précision intuitive de Freixe, qui établit une relation très précise entre l'enfance de Gaulier et son clown, né des mains de Lecoq. Tout en rehaussant son caractère d'évidence anecdotique, l'exemple de Gaulier-élève rend concret l'idée de retrouvaille avec un enfant réprimé dans le territoire du clown chez Lecoq.

9.3.9 Le clown ou l'existence théâtrale de l'enfant : subjectivité, singularité, stylisation, improvisation, reprise fraîche du même jeu, exposition de soi

Gardons-nous de tout jugement rapide qui risquerait de sous-estimer une démarche pédagogique à partir d'une mauvaise compréhension du territoire du clown, le considérant comme véhicule d'un discours psychologique vulgarisé et superficiel. Lecoq est d'abord un homme de la pratique et nous ne pourrions pas mesurer la puissance de son travail en nous limitant à ce qu'il a dit ou écrit sur ce dernier. L'apprentissage du clown chez Lecoq, et aussi chez Gaulier, relève beaucoup plus d'une pratique intense du jeu en tant qu'action que de discours théoriques autour de la figure du clown. Il faut ici rappeler que l'on n'est pas du tout dans le psychodrame, il ne suffit pas de laisser son « enfant intérieur sortir », mais, comme le propose Freixe, « l'enfant-clown » n'existe vraiment que par son rapport au public et par le jeu qu'il entretient avec lui.

> D'un point de vue psychologique, cela est très fort, car avec le clown il y a à la fois la stylisation du théâtre et, en même temps, un appel très profond à la subjectivité de chacun, qui était mise de côté, en quelque sorte, dans la première année de formation. À la fin de la formation, quelque chose apparaît enfin qui n'est pas similaire au fond poétique commun du masque neutre, mais qui est singulier à chacun. C'est là où le grand voyage de l'école arrive : à ce que notre propre enfant caché puisse utiliser la force de la transposition théâtrale pour apparaître. Avec un petit bout de couleur là. Cela est la grande création de Lecoq. Ce cheminement pédagogique n'était pas chez Copeau. Là il y a toute la force de la pédagogie Lecoquienne : amener l'élève à travers tout ce voyage, vers cette zone où l'enfant se trouve propulsé vers une zone où il existe théâtralement en lien complet avec le public. Parce qu'il n'existe que par le regard du public. Ce n'est pas un enfant qui serait autocentré. C'est la force de l'enfant qui se donne à voir sur la piste. [1133]

La richesse d'éléments contenus dans l'extrait ci-dessus nous oblige à rester sur ce passage afin d'en déplier trois pistes fondamentales pour notre réflexion.

[1133] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :598.

La première est celle qui concerne le cadre technique, poétique et théâtral qui permettra l'épanouissement de la subjectivité de l'acteur sans qu'il risque de tomber dans une démarche psychologisante ou dans un repli sur soi. Si le clown appelle intensément la subjectivité de l'acteur, il faut prendre en compte que le fait d'être placé à la fin de deux ans de formation permet que cette subjectivité soit cherchée à l'intérieur d'un cadre technique et théâtral que l'acteur a bâti depuis son entrée à l'école. Ce cadre privilégie la théâtralité à travers un entraînement technique d'un corps mimeur qui s'est voué au cours des deux années précédentes à faire la transposition de la sphère du quotidien à la sphère artistique et artificielle à travers l'emploi de l'artifice pour devenir un autre, de masques neutre/larvaires/dell'arte, du masquage corporel chez le bouffon, de la recherche sur le chœur tragique, etc. En outre, à ce stage de la formation, l'élève-acteur est censé avoir une maîtrise minimale d'un ensemble d'éléments théâtraux tels l'administration du temps et du rythme sur la scène, l'utilisation de l'espace scénique, la précision et la clarté de ses propres actions physiques. D'une certaine façon, c'est rassuré par ce cadre que « l'enfant de l'acteur », compris comme élément subjectif, est appelé à apparaître, borné par une série de principes plus concrets et objectifs. Ce cadre technique organise alors une subjectivité qui, appelée autrement, pourrait déboucher sur des expérimentations autocentrées d'ordre plutôt thérapeutiques que théâtrales.

Toutefois, la pédagogie du clown placée à la fin de la formation chez Lecoq et Gaulier, suggère que la maîtrise d'une technique ne vaut pas par elle-même. Ainsi, notre deuxième piste concerne la promotion de la singularité de l'acteur à travers le clown. Le travail sur cet enfant grandi à l'intérieur de l'élève et ressorti à l'extérieur par le biais du clown, semble être l'invitation que Lecoq fait à l'élève pour que, en possession du bagage technique et poétique appris à l'école, il puisse partir de l'école poussé par un élan créateur personnel, singulier, sans se laisser limiter par la technique apprise, sans retomber dans le risque de faire des spectacles voués à exhiber cette technique. Travaillant avec le bagage acquis, il l'emploie comme seul support de désirs artistiques qui lui sont personnels et qu'il sera en mesure de trouver en observant soigneusement sa réaction intime à l'écho que le monde extérieur répercute à l'intérieur de lui-même. Ainsi, c'est à travers le rire et le comique que Lecoq invite l'élève à exprimer, à son départ de l'école, sa singularité dans le théâtre.

La troisième piste est celle à laquelle tous les éléments de la première concourent et qui sera à l'intérieur du territoire du clown particulièrement approfondie – la qualité du contact qu'il

établit avec les spectateurs de son jeu : « La puissance de l'imaginaire du clown, à la différence de l'enfant qui joue dans la solitude et pour lui-même, vient de ce que le clown n'existe que dans la relation au public. »[1134] Ainsi, « l'enfant de l'acteur » est appelé à apparaître pour que – tout en ayant la conscience de la transposition théâtrale qu'il doit effectuer pour échapper à un jeu autocentré, pour que le jeu puisse amuser l'élève lui-même, mais aussi son public, un compromis que l'enfant n'a pas – l'élève puisse retrouver la fraîcheur du jeu dans l'enfance, pour que son jeu soit perpétuellement renouvelé.

> C'est là où il rejoint l'autre grande intuition de Copeau : sa fascination pour les clowns Fratellini. C'est-à-dire, un présent de l'improvisation totale, improviser tous les soirs un numéro de façon différente. Copeau était fasciné par les clowns Fratellini, il allait les voir tous les soirs pendant une période et il se disait « mon Dieu ! Ils arrivent à improviser en fonction du rire de la salle, du rire d'une telle dame »… Autrement dit, prendre vraiment chaque moment comme un moment où il faut réagir. Et cela nous renvoie à la grande force de l'enfant. L'enfant a beau reprendre deux fois le même jeu, à chaque fois il va le rejouer différemment Sinon, il ne joue pas bien. [1135]

Nicole Kehrberger aussi nous parle de cette reprise du jeu avec une disposition toujours renouvelée chez sa petite-fille

> Je me souviens de ma petite-fille. Elle m'a fait avoir un enfant 40 fois. Je devais être enceinte et avoir un enfant, être enceinte et avoir un enfant. Donc, je devais être enceinte tout le temps. Et elle a fait la même chose avec deux garçons, des amis à elle, ils devaient être enceintes. Ils l'aimaient tellement qu'ils ont accepté. […] Mais d'où est-ce que ça vient ? (rires) C'est magnifique. Mais 40 fois on doit être enceinte. C'est un travail difficile ! (rires) [1136]

[1134] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :599.
[1135] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :599.
[1136] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : « I remember my grandchild. She made me get a childlike 40 times. I had to be pregnant and get a child, be pregnant and get a child. So, I had to be pregnant all the time. And she did the same thing with two

Et là nous touchons à un autre aspect de l'enfance travaillé par l'acteur dans tous les territoires dramatiques, mais ciblé chez le clown comme peut-être dans n'importe quel autre : la créativité. Nous nous référons ici spécialement à la notion de créativité proposée par Winnicott comme inhérente à la nature humaine et reconnaissable chez tout enfant dont « l'environnement a été suffisamment bon »[1137] pour que, pendant sa vie, il ne soit pas soumis à des contraintes d'un monde dont les règles ont été inventées avant sa naissance. Regardons quelques-uns des propos de Winnicott sur la créativité :

> Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus, mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter.[1138]

> Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf. Je fais référence à l'aperception par opposition à la perception.[1139]

Exemple du regard renouvelé sur les choses peut être retrouvé chez l'enfant qui demande de chanter la comptine à plusieurs reprises, d'entendre l'histoire par une dixième fois, de jouer le même jeu pendant des heures si possible. Comportement naturel chez l'enfant parce que la jouissance qu'il a de la vie est encore totalement nouvelle. Plus difficile pour l'adulte, cet état est aujourd'hui cherché à travers des pratiques de méditation, par des programmes de *mindfulness* (pleine conscience), par le yoga. Le zen bouddhisme japonais désigne par le

---

boys, friends of her, they had to be pregnant. They loved her so much, so they agreed. […] Where the hell is this coming from? (rires) It's beautiful. But 40 times we have to be pregnant. (rires) Hard work! (rires) ». Traduit par nous. Voir annexes, page :678.

[1137] WINNICOTT, Donald Woods. *Conversations ordinaires*. traduit par Brigitte BOST. Paris : Gallimard, 1988. p. 56.

[1138] WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité*. *Op. cit.* p. 127

[1139] WINNICOTT, Donald Woods. *Conversations ordinaires*. *Op. cit.* p. 57

mot *shoshin*[1140], « esprit de débutant », l'état d'esprit vide, prêt à accepter et à douter et toujours ouvert à tout, « L'esprit du débutant contient beaucoup de possibilités ; l'esprit de l'expert en contient peu »[1141].

Reprenons cette phrase de Winnicott « j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf. » [1142] De même que l'enfant, le clown est un exemple de ce regard neuf et curieux sur le monde, dans lequel, par incompréhension, il se met en relation avec les choses avec toute sa maladresse. Ainsi, si l'ampoule du plafond de la pièce brûle, il peut très bien lui venir à l'esprit de demander une échelle, d'y grimper les mains vides et d'essayer par les moyens les plus divers d'abaisser le plafond pour y placer la nouvelle ampoule qu'il avait laissée au pied de l'échelle. C'est à ce point précis que, tel l'enfant d'une mère suffisamment bonne, le clown ne se soumet à la logique ordinaire d'une réalité qui précède sa propre présence. Il devient créateur toujours quand il extrait les choses de leur sens ordinaire et instaure le chaos à partir duquel il imprime son monde sur le nôtre : « La créativité, c'est donc conserver tout au long de la vie une chose qui, à proprement parler, fait partie de l'expérience de la première enfance : la capacité de créer le monde. »[1143]

9.3.10 Soif d'amour, naissance de l'humour chez le clown et chez l'enfant

Comme le rappelle Lecoq, « On ne fait pas le clown devant un public, on joue avec lui »[1144]. Cela rejoint l'enfance d'une façon non pas directe, mais, par analogie, car aussi bien le clown que l'enfant ont soif d'être aimés, l'enfant par ses parents, le clown par son public. Que ce soit le clown ou l'enfant, tous les deux font tout ce qu'ils peuvent pour rester en présence de l'objet duquel ils obtiennent de l'amour.

[1140] SUZUKI, Shunryū. *Esprit zen, esprit neuf*. traduit par Sylvie CARTERON. Paris : Éditions du Seuil, 1977. p. 29.
[1141] *Ibid.* p. 30
[1142] WINNICOTT, Donald Woods. *Conversations ordinaires*. *Op. cit.* p. 57
[1143] *Ibid.* p. 55
[1144] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 156

> Un soir, mon fils (Samuel) a vu douze secondes du « Lac des cygnes » sur une mauvaise TV dont l'antenne n'a jamais fonctionné. Quand il refuse d'aller se coucher, pour gagner du temps, il danse le lac et les cygnes. Même, il y ajoute des éléphants. Il bouge les jambes, les bras, le buste, saute, tombe, se tord les pieds d'une manière si compliquée qu'un étranger à la famille, après un moment d'effarement, se demanderait la signification de cela. Il danse jusqu'au moment où je m'écrie : – D'accord ! Tu restes encore dix minutes, après tu iras te coucher. Il est heureux. Il a gagné du temps. On aime Samuel quand les gestes inventés, les attitudes ridicules et compliquées suggèrent sa soif d'être aimé, son espoir de rester avec « les grands ».[1145]

Figurant dans son livre, Gaulier a recours au récit ci-dessus dans le stage de clown pour rendre concret le besoin d'amour du public qui motive le clown à faire tout pour rester sur la scène.

> Philippe a commencé la classe aujourd'hui en parlant au sujet des enfants et comment ils sont habituellement heureux d'être avec la famille quand il y a des invités autour. […] Il a également parlé de l'attitude d'un enfant lorsqu'il veut rester éveillé tard après l'heure du coucher. Ils utilisent tout leur charme pour obtenir 10 minutes de plus de veille. Ce sont des choses essentielles pour le Clown aussi. S'amuser à faire semblant d'être quelque chose (que ce soit « correct » ou non) et faire tout ce qui est possible pour rester sur scène.[1146]

Ce rapport entre l'enfant et le clown que Gaulier décèle chez son fils soulève une question intéressante pour notre réflexion : Y a-t-il un rapport entre l'enfant et le clown du point de vue de l'humour lui-même ? Nous pourrions penser qu'une limite infranchissable entre l'enfant et le clown est l'idée même de l'humour, c'est-à-dire, le fait que le clown, à la différence de l'enfant, joue et fait des bêtises pour que l'autre puisse rire, tandis que,

---

[1145] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 135

[1146] LANGFORD, Guy. « A Kiwi In Paris: "Guy! He Is GOOD! [As Monsieur Loyale]" », Blog *A Kiwi In Paris*. 2012. En ligne : https://akiwiinparis.blogspot.com/2012/11/guy-he-is-good-as-monsieur-loyale.html [consulté le 4 juillet 2021]. Extrait original en anglais: « Philippe began class today talking about children and how they are usually happy to be with the family when there are guests around. […] He also spoke about what a child is like when they want to stay up late after bedtime. They use all of their charm to get another 10 minutes awake time. These are key things for Clown too. To have fun with pretending to be something (regardless of whether it's "correct" or not, and to do everything you can to stay on the stage. » Traduit par nous.

normalement, chez l'enfant on ne trouve pas forcément ce rapport d'intentionnalité qu'on reconnaît chez le clown. Ainsi, a priori, quand l'enfant fait une action comme celle que Nicole Kehrberger a exposée sur sa petite-fille qui enlève son t-shirt pour, comme son père, « faire des exercices », normalement l'on pourrait considérer cette attitude comme simplement spontanée qui ne viserait que son propre amusement et pas forcément l'amusement de l'autre qui le regarde. Toutefois, en réalité, le rapport entre l'enfant et le clown semble être plus complexe du point de vue de l'intentionnalité de l'enfant quand il fait quelque chose pour que son interlocuteur puisse rire, spécialement si l'on aborde l'humour non pas par le texte de son acte, mais par le contexte de sa réponse.

L'étude de la psychologue indienne Vasudevi Reddy[1147] identifie des comportements de clownerie chez les enfants depuis leur très jeune âge. Reddy signale que les études sur l'humour chez l'enfant jusqu'à nos jours se limitent souvent au domaine de l'humour verbal, ignorant alors les participants non verbaux comme les bébés. Selon la chercheuse, le compte rendu moderne du développement cognitif s'accorde largement sur le fait que la perception de l'humour n'apparaît pas avant 18 mois, avec l'apparition de la capacité à percevoir des stimuli malheureux. Ainsi, Reddy entreprend une étude du développement de l'humour chez l'enfant, plus spécifiquement durant la première année de vie, et arrive à la conclusion, à partir de l'observation et d'entretiens avec des parents d'enfants âgées entre 7 à 11 mois, que la plupart des enfants sont capables de susciter les rires en reproduisant délibérément les pitreries afin d'entretenir le rire chez autrui.

> La prévalence et la nature des actes clownesques. Les parents n'ont eu que peu de difficultés à identifier les cas où leurs nourrissons faisaient des choses intentionnellement pour susciter leur rire. Parmi les parents qui ont donné des réponses claires à la question, 87 % des parents d'enfants de 8 mois, 87 % des parents d'enfants de 11 mois (et 100 % des parents d'enfants de 14 mois) ont déclaré avoir témoigné au moins un cas, avec des détails, de clownerie claire, sans différences d'âge significatives dans la présence de clownerie. Certains des parents, à 8 mois, n'ont rapporté que des actes simples tels que des éclaboussures et des coups, qui augmentaient en fréquence et en intensité lorsque les autres riaient. D'autres parents, même à 8 mois, ont signalé des actes plus complexes et idiosyncrasiques […]. On a constaté une augmentation

[1147] REDDY, Vasudevi. « Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy », *Enfance 2001/3. Éditeur: Presses Universitaires de France*. (Vol. 53). p. 247-256.

> avec l'âge de l'évidence des tentatives pour provoquer à nouveau le rire. À 8 mois, la plupart des tentatives étaient de courte durée, c'est-à-dire qu'elles consistaient à répéter immédiatement une action quelques fois si elle était suivie du rire des autres, seules quelques actions étant répétées sur plusieurs épisodes ou sur plusieurs jours. Cependant, la majorité des nourrissons auraient montré au moins un incident de clownerie à long terme. À 11 mois, les clowneries à long terme étaient considérées comme évidentes.[1148]

Dans ce cas-là, ce n'est pas l'enfant qui apparaît chez le clown, mais le clown qui se présente à travers des attitudes intentionnellement[1149] faites par l'enfant pour déclencher non seulement le rire, mais aussi la répétition du rire chez l'adulte.

> Les actes les plus fréquemment rapportés étaient des actions de la tête et du visage, principalement des secousses de la tête, des hochements de tête ou des vacillements, et des visages grimaçants. Les actions du nourrisson […] étaient toutes des actions que nous, adultes, reconnaîtrions comme étant drôles, et entrent sans difficulté dans les catégories d'actions dérivées de la clownerie adulte. En soi, cela n'est pas surprenant, car après tout, ce sont les adultes ou les enfants plus âgés qui fournissent le rire qui entretient et permet d'embellir les actes des nourrissons. Cependant, c'est toujours la sensibilité et l'intérêt des enfants pour le rire et les réactions émotionnelles des autres qui ont permis à ces actes d'être répétés comme des pitreries.[1150]

[1148] *Ibid.* Extrait original en anglais: « The prevalence and nature of clowning acts. Parents had little difficulty in identifying instances when their infants did things intentionally to elicit laughter from them. Of the parents who gave clear responses to the question, 87% of 8 month olds, 87% of 11 month-olds (and 100% of 14 month-olds)–were reported to have shown at least one instance, with details, of clear clowning with no significant age differences in the presence of clowning. Some of the parents at 8 months reported only simple acts such as splashing and banging, which increased in frequency and intensity when others laughed. Other parents, even at 8 months, reported more complex and idiosyncratic acts […]. There were increases with age in the obviousness of the attempts to re-elicit laughter. At 8 months most of the attempts were short-term ones, i.e., repeating an action immediately a few times if it was followed by laughter from others, with only a few actions being repeated across episodes or over several days. However, the majority of infants were reported to have shown at least one incident of long-term clowning. By 11 months long-term clowning was taken for granted. » Traduit par nous.

[1149] Au moins jusqu'à certain point.

[1150] REDDY, Vasudevi. « Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « The most frequently reported acts were actions of the head and face, mainly head shaking, nodding or wobbling, and screwed up faces. The infant actions shown in Table 1 were all ones which we as

Dans une direction contraire à la nôtre, Vasudevi Reddy ouvre des pistes pour penser non pas à ce que le clown peut avoir de l'enfant, mais pour réfléchir sur ce que l'enfant depuis son plus jeune âge possède de clown dans son comportement. Pour cette chercheuse, « La clownerie, en tant qu'activité sensible au rire des autres et jouant sur celui-ci, semble être présente dans la seconde moitié de la première année de l'enfance humaine. »[1151] Ainsi, de même que pour les clowns adultes, pour les enfants, « le jeu avec les réactions des autres est la clé émotionnelle cruciale de ces engagements »[1152]. Passionnante, si l'étude de Vasudevi Reddy n'est pas approfondie par nous ici, elle nous ouvre toute une perspective nouvelle pour des interrogations futures et nous rassure quant à la richesse que l'attention portée à l'enfant, cet être humain essentiel et plein de possibilités, présente pour la recherche théâtrale. Richesse que d'autres avant nous ont aussi su rehausser, ce que nous avons essayé de démontrer ici.

---

adults would recognise as being funny, and fall without difficulty into categories of actions derived from adult clowning. This in itself is unsurprising, for it is after all adults or older children who provide the laughter which maintains and allows embellishment to the infants' acts. It was always, however, the infants' sensitivity to and interest in the laughter and emotional reactions of others that then allowed these acts to be repeated as clowning. » Traduit par nous.

[1151] *Ibid.* Extrait original en anglais: « Clowning as an activity which is sensitive to and plays upon others' laughter appears to be present in the second half of the first year of human infancy. » Traduit par nous.

[1152] *Ibid.* Extrait original en anglais: « the play with others' reactions is the crucial emotional key to such engagements. » Traduit par nous.

9.4 Le Bouffon, Enfant du Diable

9.4.1 La naissance du Bouffon pour la pédagogie théâtrale. Lecoq ouvre une autre voie dans la formation de l'acteur.

Au même titre que le Clown, l'exploration pédagogique autour de la figure du Bouffon est assurément l'une des plus grandes contributions apportées par Jacques Lecoq à la formation de l'acteur au 20e siècle. C'est dans le sillage du Mélodrame que le Bouffon arrive à l`école Jacques Lecoq, par l'intérêt du pédagogue à explorer les réponses créatives de ses élèves à la question qui le troublait à l'époque, selon ses propres mots : « Pourquoi, lorsque quelqu'un dit une chose à laquelle il croit, certains acceptent ce qui est dit, alors que d'autres s'en moquent ? »[1153] Face à cette question, Lecoq se propose d'explorer deux voies qui aboutissent à la création de deux langages opposés, ou, comme Lecoq aimait le dire, de deux territoires dramatiques. Le premier, le Mélodrame, dont les personnages croient en tout, « à l'amour, à la famille, à l'honneur »[1154], et pour lequel Lecoq demande aux acteurs de se battre pour imposer au public ce en quoi ils croient. Mais qu'en est-il de ces êtres qui ne croyaient en rien et qui se moquaient de tout ? Eh bien, pour notre plus grand plaisir, ces incrédules capables de tout ridiculiser, de se moquer « de Dieu, de la guerre au Viêtnam, du sida » [1155], ont donné naissance au territoire dramatique et pédagogique des Bouffons.

Philippe Gaulier, professeur chez Lecoq lorsque ce dernier débutait dans ses recherches sur le bouffon, a sa propre version de la naissance du bouffon à l'école de Jacques Lecoq. Selon le pédagogue, le bouffon est la conséquence du travail de Lecoq sur un élève néerlandais qui manquait d'un bon point fixe. Une fois épuisées toutes les tentatives pour faire comprendre et incorporer le point fixe à l'élève, Lecoq décide un jour de demander à d'autres élèves de l'attacher entièrement, le transformant en « saucisson »[1156], et peu après, Lecoq demande à l'élève attaché de prononcer quelques mots dans sa langue maternelle, ce qui a

---

[1153] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 115
[1154] *Ibid.*
[1155] *Ibid.*
[1156] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 51

généré, selon Gaulier, un énorme impact sur ceux qui regardaient le Hollandais se débattre et proférer des insultes sur scène.

> Stupéfaction : quelque chose naissait. Qui était ce monstre ? Chacun avait conscience qu'un truc important se passait, mais personne ne comprenait quoi exactement. Dans ces moments-là, le pif de Lecoq s'allongeait comme celui d'un paysan qui renifle les truffes nouvelles et qui dans les premières senteurs évalue les enrichissements possibles. De plus l'ami du fromage « gouda » et du « genièvre de Schiedam » avait au travers de son point fixe (saucissonnage top niveau) trouvé le ton juste. Bravo a dit Jacques. […] voilà-t-il pas qu'il ordonne que l'on soude définitivement les genoux « du batave » à l'aide d'un foulard serré féroce. Puis qu'on lui coupe les bras en les pliant sous un pull-over d'où s'échappaient deux moignons peu élégants. – Foutez-lui une bosse, un gros ventre, un gros cul, etc. Après une heure et demie de torture en tout genre, le gigoteur des pays bas avait rejoint l'univers de ·Bruegel, de ses estropiés. Lecoq qui à l'occasion ne dédaignait pas le genre lapidaire a dit : – Les bouffons sont entrés dans l'école. [1157]

Dans une interview sur l'enseignement du Bouffon, Gaulier relève les facteurs sociaux qui situent dans leur contexte l'apparition de ce territoire dramatique à l'école de Jacques Lecoq. Selon le pédagogue, en 1968, lorsqu'il a rejoint l'école de Lecoq en tant qu'étudiant, la stabilité économique qui prévalait privilégiait le langage clownesque, dans ses propres mots,

> C'était une époque de plein emploi ; si on ne pouvait pas travailler au théâtre, on pouvait être garçon de restaurant. À ce moment-là, tout le monde voulait être clown. Les spectacles étaient luxueux et coûtaient cher en accessoires. J'ai moi-même fait un spectacle où l'on cassait deux cents assiettes par soir ; c'était une grande fête, une grande mascarade sur la société de consommation. Cela exigeait énormément d'argent, et le public adorait cela.[1158]

[1157] *Ibid.* p. 51-52

[1158] GAULIER, Philippe et Paul LEFEBVRE. « Du bouffon : Entretien avec Philippe Gaulier », *Jeu : Revue de théâtre*. 1986 nº 41. p. 47.

Cependant, vers 1973/1974, se souvient Gaulier, la réalité socio-économique commence à se dégrader, et le clown, qui auparavant surfait sur l'humeur d'une société qui, sans problèmes socio-économiques majeurs, se contentait de rire, fait progressivement place à l'émergence d'une figure comique qui apporte avec elle la critique et l'exposition des malheurs sociaux de ceux qui n'ont pas été invités à la fête du capitalisme dominant.

> Dans toutes les capitales, on a commencé à voir des gens traîner au coin des rues avec un petit chariot, avec des sacs de plastique, des gens qui n'avaient rien à croûter. C'est à ce moment-là, au moment où la crise a commencé, où les étudiants sont devenus moins joyeux et moins sûrs de pouvoir casser la baraque le lendemain, où les clowns n'étaient plus certains de pouvoir amuser, qu'on a vu apparaître le bouffon.[1159]

9.4.2 Les deux voies du bouffon : les bouffons élégants de Lecoq et les bouffons grossiers de Gaulier

Bien que Gaulier ait assisté à la naissance du territoire dramatique du Bouffon par une découverte de son maître et qu'il se soit approprié ce savoir pour, au moment où il a quitté l'école de Lecoq, insérer le langage du bouffon dans son enseignement théâtral, il est important de noter une différence entre les deux pédagogues dans l'approche du bouffon.

Pour Lecoq, « Le spectacle des bouffons appartient pleinement au théâtre de l'image »[1160]. Le pédagogue souligne la plasticité que la figure du bouffon permet au théâtre d'explorer depuis le masquage corporel du comédien, avec l'utilisation à profusion de costumes et d'accessoires qui déforment le corps de l'acteur, « les bouffons apparaissent en couleur, avec d'énormes ventres, de grosses poitrines compensées par de grosses fesses […] Les jambes grandissent a deux mètres ou disparaissent sous le corps »[1161]. En conséquence, la

---

[1159] *Ibid.* p. 47-48
[1160] LECOQ, Jacques. « Le temps des bouffons ». Texte court figurant dans LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 119
[1161] LECOQ, Jacques. « Le temps des bouffons ». *Ibid.*

recherche de cette figure comique entraîne une transformation radicale de la palette de mouvements de l'acteur, « jusqu'à une acrobatie catastrophique qu'il serait impossible d'effectuer avec un corps normal »[1162]. Bien que, pour Lecoq, les bouffons appartiennent au domaine de la folie, « cette folie nécessaire pour mieux sauver la vérité »[1163], et sont donc autorisés à proférer les vérités désagréables, le pédagogue propose la prévalence d'une réalité équilibrée au sein de la communauté des bouffons et une coexistence harmonieuse entre cette communauté et notre société, par rapport à laquelle les bouffons sont en marge.

> Les bouffons sont organisés hiérarchiquement et vivent dans une société parfaite, sans conflits, où chacun trouve sa place exacte : une image idéale de la nôtre. Il y a le battant et le battu, celui qui a la parole et qui est porté par un autre qui ne l'a pas, sans révolte ni remise en question aucune. Ils sont polis et s'aident entre eux. Pourquoi cette perfection ? Parce qu'ils ne sont pas comme nous. L'imagination du mystère leur fait prendre un autre corps, ce qui leur permet de créer une distance entre eux et nous et de pouvoir sortir dans la rue, de nous côtoyer, tout en restant eux-mêmes et nous aussi. [1164]

Et là se situe le clivage principal entre l'approche pédagogique de Lecoq et celle de Gaulier. Alors que chez Lecoq les bouffons sont pris presque comme des entités mythiques, qui se moquent de l'humanité et, à la limite, sont au-dessus d'elle, étant eux, comme le dit Lecoq ci-avant, « une image idéale de la nôtre », pour Philippe Gaulier les bouffons représentent tout ce que l'homme, créé à l'image et à la ressemblance de la perfection de Dieu, exècre au sein de sa propre espèce et tente souvent d'exterminer. Selon Gaulier,

> Alors deux voies de recherches s'ouvrent : celle de l'esthétisme artistique : les bouffons élégants, gracieux, raffinés, bien fringués, ceux des jeux de chance : les cartes, le taraud, le nain jaune, etc. Ils s'en viennent du ciel, sourient des imperfections des humains, s'en amusent même. Ou bien celle des bouffons grossiers, ordinaires, sommaires, frustres, rudes, primitifs, malappris, balourds, obscènes, déformés, discourtois, malades, fous, homosexuels, putes, juifs ceux à qui les honnêtes gens avaient montré le chemin des

---

[1162] *Ibid.*
[1163] *Ibid.*
[1164] *Ibid.*

> marécages, des ghettos, des forêts, ceux qui s'étaient rencontrés dans les camps des fascistes, ceux qui avant le quatorzième siècle blasphémaient dans les églises catholiques, le jour de l'âne, les bouffonnes qui ont été chassées du paradis. Jacques qui n'aimait pas les conflits, pas du tout, mais les trucs artistiques, a choisi la première voie de recherche, moi la seconde. A Dieu l'art, les artistes raffinés. Vive les mouvements de colère. Je m'étais souvent opposé aux conceptions artistiques de Jacques. Il m'appelait l'anarchiste. Un compliment ! [1165]

Il faut reconnaître que Lecoq a élargi le territoire du Bouffon à partir de l'exploration de trois « familles de bouffons » : le mystère, lié aux vérités transcendantales de la vie et de la mort ; le grotesque, plus proche de l'humain et de la caricature ; le fantastique, lié à la science, aux mutations génétiques et au monde électronique. En ce sens, l'exploration pédagogique du Bouffon recouvre un territoire plus vaste chez Lecoq que chez Gaulier, qui, en quelque sorte, a suivi la voie du grotesque comme la principale dans son enseignement du bouffon [1166]. Néanmoins, pour Lecoq, le bouffon reste presque comme une entité mythique liée au mystère de l'existence, « Ils ne pouvaient arriver d'un espace réaliste, de la rue, du métro. Ils arrivent donc d'ailleurs : du mystère, de la nuit, du ciel et de la terre ! »[1167], et, en se permettant de se moquer même des valeurs les plus fortes, ils ont atteint, par le chemin inverse, « le grand territoire de la tragédie »[1168].

Si, chez Lecoq, le bouffon est lié au mystère païen et à la sphère philosophique, dans l'approche de Philippe Gaulier il sera éminemment lié à la tradition et aux dogmes chrétiens, mais en prenant cette tradition comme source d'exclusion et de persécution de figures appartenant à ce monde et non pas à un autre. De la mystique religieuse, on voit alors le bouffon s'incarner dans des figures historiquement persécutées et marginalisées, non pas dans toutes, mais dans celles qui, condamnées aux marécages et aux ghettos, ne plaident plus pour un quelconque pardon ou salut et assument dans une réjouissance pleine de plaisir et de volupté la condition que jadis les « enfants de Dieu » leur accordaient, c'est-à-dire celle d'être des enfants du diable.

[1165] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 52
[1166] Même si cela n'empêche pas d'arriver aux langages du mystère et du fantastique à travers le grotesque.
[1167] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 1
[1168] *Ibid.*

> Dieu en chassant Ève du paradis, lui balançant au visage des injures que seul un fasciste de grand chemin saurait vociférer. Après Dieu et ses malédictions, ses sbires n'y sont pas al lés de main morte. Aux nains, bossus, culs-de-jatte, rescapés de bidet (comme ils disent), noirs, juifs, arabes, homos, etc., ils ont asséné des vérités premières imprimées dans la bible. « Dieu est le plus grand artiste qui a fait l'univers en six jours. […] Comment une star de sa trempe saurait faire une merde de ta dimension ? Je pose la question, j'y réponds. Tu n'es pas du royaume de Dieu. D'où t'en viens-tu si la baguette magique de Dieu ne t'a pas effleuré de sa grâce ? […] – Le bouffon répond : – Mon père est le Diable, Monsieur. Je l'aime bien. […] le bouffon portait le plaisir du blasphémateur, celui du diable, auquel s'ajoutera celui de l'acteur qui l'interprétera. Comment joue-t-il ce banni, proscrit, celui qui a été mis à l'index, à qui des juges pointilleux ont ordonné de porter des clochettes au cul afin que les enfants de Dieu ne les revoient jamais, comment joue-t-i l ce banni qui a souffert comme un damné, qui en a roté des ronds de chapeau, comme pas une seule personne n'en a éructé, comme tous ces rescapés des camps de la mort qui s'en reviennent de l'enfer légal et divin, celui des braves cons.[1169]

Le bouffon devient ainsi une figure éminemment politique, un langage par lequel l'acteur peut transmettre son indignation à travers la parodie. Il est donc le territoire qui implique, comme peut-être seulement le travail du clown, la personne de l'acteur, en gardant toutefois la différence, tandis que le clown demande à l'acteur une exposition émotionnelle liée à son intime qui s'ouvre au monde dans une dimension théâtrale, le bouffon engage l'acteur dans un niveau plus rationnel et politique, en exigeant de lui son point de vue critique sur le monde dans lequel il vit. Un acteur trop adapté aux inégalités et aux exclusions sociales aura du mal à jouer dans ce territoire. Il faut, pour l'acteur, une certaine dose de révolte de même qu'il est indispensable d'avoir un discours articulé avec intelligence et sagacité, sans pour autant se laisser piéger par une posture militante. Nous y reviendrons.

[1169] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 52-53

9.4.3 L'enfance des bouffons ou la cruauté des enfants comme apprentissage chez le Bouffon

Pour Lecoq, « Il n'y a pas plus enfant que le bouffon, ni plus bouffon que les enfants »[1170]. Pour cette raison, le premier exercice proposé aux élèves dans ce territoire dramatique vise à leur faire redécouvrir, selon Lecoq, « l'état d'enfance ». Veillant à ce que les élèves ne tombent pas dans l'infantilisme caricatural, Lecoq propose des improvisations dans lesquelles les acteurs jouent sur des thèmes tels que « une cour d'école », « des policiers et des voleurs » et « des enfants jouant dans un bac à sable ».

> Nous recherchons tous les comportements possibles dans cette situation : le jeu, la méchanceté, la tendresse, la bagarre, la possession, le rire. Il ne s'agit pas de jouer extérieurement des personnages d'enfants, ni de verser dans l'enfantillage, mais bien de retrouver l'état d'enfance, sa solitude, ses exigences, ses pulsions, sa recherche de règles, autant d'éléments qui seront à l'œuvre dans la dimension bouffonesque. Je propose ensuite que *les enfants jouent aux grands*. Ils jouent *au papa et à la maman,* ils jouent à *l'avion*, mais peuvent aussi jouer à la *guerre*, un peu comme le faisaient les enfants du Liban, avec des mitrailleuses en bois. Après quoi j'inverse la proposition, en suggérant que ce soient les *grands qui jouent comme des enfants*. Les gardes-frontière, de chaque côté d'un fil posé à terre, jouent à celui qui pose le pied dessus, repoussent le fil, le ramènent à sa place, etc. Très vite, nous découvrons combien ce jeu dénonce très fortement le goût de la possession et du pouvoir sur l'Autre. [1171]

Comme nous pouvons l'observer, le modèle de l'enfant est employé ici par Lecoq afin de déclencher chez les élèves ce que le professeur appelle « l'état d'enfance », qui se caractérise, entre autres, par la disponibilité de l'enfant à jouer à être un autre. Dans le propos de Lecoq ci-dessus, nous pouvons déjà repérer, de manière embryonnaire, le travail de superposition de corps fictifs que la figure du bouffon effectue lorsqu'elle parodie des personnes de la société. Comme dans l'exercice où l'acteur joue l'enfant qui, à son tour,

---

[1170] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 133
[1171] *Ibid.* Italiques de l'auteur.

joue l'adulte, dans la parodie du bouffon, l'acteur joue dans un premier niveau fictionnel le corps du bouffon qui lui-même, dans un second niveau fictionnel, se mettra à imiter le corps de la figure oppressante objet de sa parodie. En ce sens, Pascale Lecoq expose, « On joue à être le colonel, on joue à être le militaire, on joue à faire semblant, on joue à faire du mal, on joue à tuer… »[1172].

Pourtant, en quoi cet état d'enfance ajouterait-il au jeu du bouffon dont Lecoq affirme qu'il est du côté du diable, du nadir ? Notre première hypothèse était que le jeu de l'enfant pouvait donner un caractère plus léger au jeu de l'acteur dans le territoire du bouffon, ce à quoi Pascale Lecoq réagit en indiquant que c'est en sens inverse que les étudiants sont invités à jouer les enfants dans ce territoire dramatique.

> Pas du tout. D'ailleurs, dans les autocours des bouffons qui se passent dans les cours d'école, la cruauté est au centre. Quand ils font un groupe d'enfants, il y a toujours le tout petit qui a encore sa tétine et qui ne comprend rien, il y a toujours l'enfant qui pleure, qui est mis de côté, qui est tout seul : « Ce n'est pas grave, on le met dans le placard, on s'en fout. Nous, on est les plus forts. » C'est très dur et très cruel. Mais c'est ça qui fait rire. Et c'est ça le côté bouffonesque et méchant. [1173]

Ainsi, outre cette dynamique du jeu de représentation dramatique qu'évoque l'enfant pour retrouver un état d'enfance, le thème de l'enfance est proposé au regard de la cruauté visible à l'œil nu dans le comportement des enfants lorsqu'ils sont en relation les uns avec les autres, une expérience qui, pour les élèves de l'école de Lecoq, est relativement facile d'accès.

> Il y a de la cruauté chez l'enfant. Dans les cours d'école, les enfants se tapent dessus, c'est « qui est le plus fort ? »… Dans une cour d'école, on observe tous les rapports de la société. C'est ça qui est travaillé à l'école sur l'enfance. Étant donné que les étudiants ont vingt – vingt-cinq ans, ils s'en souviennent. Jouer avec l'enfance, avec les thèmes de l'enfance, ils y arrivent très bien. C'est très jouissif et très bouffonesque. Dès que l'on commence à faire grandir le

[1172]LECOQ, Pascale. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page :614.
[1173] *Ibid.* Voir annexes, page : 614.

> bouffon et à leur demander de travailler sur des thèmes plus forts, qui peuvent être la guerre, la pauvreté dans le monde, les problèmes climatiques, c'est beaucoup plus difficile. Les élèves ont beaucoup plus de mal. Parce qu'à ce moment-là, l'acteur a besoin d'avoir une maturité. C'est pour ça aussi que Jacques Lecoq aimait bien quand les élèves arrivaient à l'école avec plus de maturité. [1174]

L'enfance, souvent évoquée comme symbole de pureté et d'innocence dans les cours de clowns du monde entier, est ici prise dans son aspect à la fois ludique et sombre, permettant de reconnaître les pulsions égoïstes, autoritaires et cruelles de l'être humain dès son plus jeune âge pour, en retrouvant le plaisir enfantin dans la cruauté, relier par ce biais l'acteur au territoire du bouffon.

9.4.4 La dimension polymorphe de l'enfant retrouvée chez le bouffon

Un autre aspect qui rattache la pédagogie du bouffon à l'enfance, comme l'a fait observer Guy Freixe, est la dimension polymorphe présente à la fois dans le jeu de l'enfant et dans la fabrication d'un corps de bouffon par l'acteur. Tout comme l'enfant dans son jeu dramatique peut recourir aux objets et accessoires les plus divers pour métamorphoser son corps, le transformer afin d'assumer la forme de l'être fictif qu'il envisage d'incarner (animal, héros, personnages de dessins animés), le bouffon est le territoire d'excellence pour l'élaboration de différents corps, les plus inimaginables, hybrides, disproportionnés et grotesques.

> Ils doivent ensuite inventer, corporellement, leur bouffon. Nous apportons des tissus, des mousses, des vêtements, des objets, des rubans, de la ficelle et chacun essaie de se fabriquer librement son corps de bouffon. Nous cherchons ensemble les mouvements qui les animent. Ceux qui ont de grosses fesses s'amusent à les faire ballotter, d'autres jouent avec leurs longues queues, ou se grattent avec leurs ongles démesurés. Dans cette phase de travail, j'insiste pour que les costumes ne soient jamais définitifs, ni trop élaborés. Il importe qu'ils demeurent provisoires, relativement sommaires, jetables, et qu'ils

[1174] *Ibid.* Voir annexes, page : 614.

> puissent évoluer dans la recherche avant d'aboutir éventuellement, en fin de parcours, à une forme plus définitive.[1175]

Selon Guy Freixe, « Les bouffons sont venus à l'école de Lecoq à un moment où il fallait qu'il trouve un corps masqué »[1176]. En ce sens, le bouffon est le territoire dramatique qui non seulement naît dans le sillage du masque théâtral, mais qui le fait dépasser les limites du visage en réclamant le masquage intégral du corps de l'acteur.

> Mais dans cette dimension du bouffon, chaque partie du corps doit être masquée : un gros ventre, de grosses jambes, de grosses fesses, pas d'épaule ou des épaules très grandes. On invente un masque pour chaque partie du corps. On se met des boules aux coudes, on agrandit ses doigts avec des bâtons. On se demande ce qu'on peut faire avec le corps. Comment l'imaginaire de l'enfant peut se dire : « je joue à être un géant », « je joue à avoir des éléments, une cape ». Là, on rejoint la dimension polymorphe de l'enfant, la métamorphose de l'enfant. Jouer avec des éléments qui nous métamorphosent, que ce soit un carton, un chapeau ou autre chose. Devenir monstrueux. Ce trait est relié au carnaval, à toute une tradition du corps grotesque. Cela est très important chez Lecoq. Et cette dimension n'était pas du tout présente chez Copeau. C'est une invention de Lecoq. [1177]

Freixe souligne également que le masquage du corps dans la pédagogie de Lecoq est quelque chose qu'Ariane Mnouchkine, ancienne élève du pédagogue, a retenu de son expérience à l'école et a poursuivi dans sa trajectoire au sein du Théâtre du Soleil. Pour le chercheur et ancien acteur du Soleil, « Elle a gardé l'enfance dans le processus de faire du théâtre. C'est-à-dire, inventer une silhouette, inventer un corps, un gros ventre, des grosses jambes. Inventer un corps qui n'est pas son corps »[1178]. Cette influence que Mnouchkine garde de Lecoq par rapport à l'invention d'un autre corps par l'acteur trouve, dans la légèreté et le sérieux de l'enfant quand il joue, une éthique qui brouille la frontière entre masque et costume, puisque, chez Mnouchkine, de même que le masque doit devenir virtuellement une

---

[1175] LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. *Op. cit.* p. 133
[1176] FREIXE, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Voir annexes, page : 596 .
[1177] *Ibid.* Voir annexes, page : 596.
[1178] *Ibid.* Voir annexes, page : 596.

partie du corps de l'acteur, le costume doit s'incorporer à l'acteur, lui devenir intérieur, sans être jamais relégué à la condition d'accessoire ou d'ornement.

> Les comédiens cherchent leurs costumes comme ils cherchent, comme nous cherchons, tout le reste. Je ne pense donc pas que le costume soit l'extérieur. […] quand le costume s'est élaboré avec de vieux bouts de tissus, comme quand un enfant se déguise petit à petit avec des erreurs, alors il devient intérieur. […] C'est une invocation pour essayer de faire en sorte que le personnage vienne, habite, envahisse.[1179]

Si, pour Lecoq, le clown porte le plus petit masque du monde, « celui qui révèle le plus », on pourrait conjecturer que le bouffon, selon la logique du masquage, se situe à l'extrême opposé du clown. Serait-ce alors le masque du bouffon celui qui cache le plus ? Cela est possible. En effet, pour véhiculer son discours subversif et si révélateur de la réalité dans ce qu'elle a de plus sombre, le seul moyen de salut requiert peut-être que l'acteur disparaisse derrière un masque qui « discrédite » son discours, car, « tout comme le corps » – pensent les bons enfants de Dieu – « son esprit est forcément déformé », d'où la raison par laquelle « On accepte du fou ce que l'on n'accepte pas d'une personne dite normale. On peut l'excuser lorsqu'il dit des paroles dérangeantes, mais on l'entend, comme le roi entend son fou »[1180]. Néanmoins, il s'agit d'un masque qui, également, lui confère du pouvoir, dans la mesure où ce masquage du corps le rend monstrueusement effrayant.

9.4.5 Ce qui sort de la bouche de l'enfant, ce qui sort de la bouche du bouffon

Reprenons l'affirmation de Lecoq selon laquelle on accepte du fou ce qu'on n'accepte pas d'une personne normale. Le fait que nous n'acceptions pas d'une personne normale ce que le bouffon énonce est essentiellement lié à deux facteurs : le premier, ce qu'il dit nous

---

[1179] MNOUCHKINE, Ariane et Josette FERAL. *Dresser un monument à l'éphémère: rencontres avec Ariane Mnouchkine*. Paris, France : Ed. Théatrales, 2001. vol. 1/. p. 59.
[1180] LECOQ, Jacques. « Le temps des bouffons ». Texte court figurant dans LECOQ, Jacques et Jean PERRET. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean Perret. » *Op. cit.* p. 119

dérange ; le second, le dérangement atteste que l'énonciation trouve un écho en nous, nous reconnaissons que le fait désagréable évoqué dans le propos du bouffon est en quelque sorte vrai. Et, en cela, la figure du bouffon se rapproche de la mythologie autour de l'enfant. Plus particulièrement, de la construction culturelle de l'idée selon laquelle « la vérité sort de la bouche de l'enfant ». Poussée au paroxysme, cette idéalisation amène donc certains à estimer que l'enfant ne ment jamais. Ceci, comme nous le savons bien, n'est pas exact. Le signe distinctif de l'enfant n'est pas le fait qu'il dise toujours la vérité, mais qu'il la dévoile à des moments et dans des lieux où cela ne convient pas.

Il en est ainsi de la fable bien connue d'Andersen, « Les habits neufs de l'empereur », à propos d'un empereur dont seules les personnes intelligentes pouvaient voir l'habit. Dans la fable, l'empereur, la cour, les sujets, tous font semblant de voir le prétendu vêtement, ce qui finit par mettre l'empereur dans des situations outrageantes. Ainsi, il défile devant le peuple en exposant en fait sa nudité puisqu'il aurait été trompé par un faux tailleur. L'enfant n'est pas la seule personne qui voit la nudité de l'empereur, mais il est le seul à la verbaliser, avec la même innocence qu'un enfant est capable d'approcher un handicapé physique et lui demander pourquoi il lui manque un bras. La question posée à haute voix à une personne handicapée fera sourire la mère embarrassée qui s'excusera auprès de son interlocuteur qui, éventuellement, fera un doux sourire et fera un commentaire léger du genre « ah, les enfants ! ».

En effet, la fable d'Andersen montre à quel point un contrat social, fondé sur des conventions et des codes hiérarchiques où ceux qui détiennent le pouvoir tentent d'imposer une vérité sur quelque chose qui échappe à la dimension des conventions sociales, va alors à l'encontre de la nature et ne tient pas debout pour longtemps. Comme dans une autre histoire, celle où un roi qui, parce qu'il aime faire de l'équitation en plein air le dimanche, écrit un décret interdisant qu'il pleuve ce jour-là.

De son côté, la fable de l'empereur indique qu'un contrat social, basé sur des conventions et des codes déconnectés de la réalité concrète et de sa perception immédiate procurée par les sens du corps, peut tromper l'esprit humain et mettre tout le monde en danger. Le bouffon, comme l'enfant, sera celui qui, par le jeu, fait apparaître la vérité.

> En tant que « naturel » dans ce monde, il est suffisamment déficient, mentalement, pour être mis dans une position autorisée à dire ce qu'il veut. Dans son type de qualité « naturelle », il y a une réminiscence d'un ordre de la nature encore cohérent et divinement conçu, un monde dans lequel personne ne peut s'empêcher de dire la vérité. Dans notre monde, il y a le proverbe « les enfants et les fous disent la vérité », et le privilège du Fou fait de lui un esprit, car dans notre monde, rien n'est plus drôle qu'une soudaine déclaration franche de la vérité. [1181]

En ce sens, le discrédit de la parole du bouffon relève plus de l'hypocrisie que d'une déconsidération réelle de sa figure. Car, quand le bouffon révèle la vérité, il dérange. À la différence de Cassandre, dont le destin tragique l'a condamnée à prédire la destruction de Troie, mais aussi à être discréditée parce que tenue pour folle, le Bouffon intervient dans la réalité. Il agit sur la réalité et la modifie. Il empêche, par sa folie supposée, que la réalité et la vie sociale deviennent démentes, sclérosées. C'est à lui que revient la tâche de dire les choses qui dérangent et qui révèlent les défauts et les faiblesses de ceux qui sont censés être « sains d'esprit ». De ces derniers, le bouffon révèle leur arrogance, leur vanité, leur orgueil et, paradoxalement, leur énorme stupidité, au moment même où les « sains d'esprit », à l'inverse du bouffon, prétendent agir à partir de motivations exclusivement rationnelles.

> Quand François Ier entreprit, à la fin de 1524, l'expédition dans le Milanais, qui devait se terminer par le désastre de Pavie et la captivité du roi, Triboulet se trouva présent à un conseil où on cherchait les moyens de pénétrer en Italie. On en propose plusieurs. Le bouffon, s'adressant alors à François en toute familiarité :

[1181] FRYE, Northrop. *Northrop Frye's Writings on Shakespeare and the Renaissance*. Toronto : University of Toronto Press, 2010. p. 555. Extrait original en anglais: « As a "natural" in this world, he is deficient enough, mentally, to be put in a licensed position to say what he likes. In his kind of "natural" quality there is a reminiscence of a still coherent and divinely designed order of nature, a world in which no one can help telling the truth. In our world, there is the proverb "children and fools tell the truth," and the Fool's privilege makes him a wit because in our world nothing is funnier than a sudden outspoken declaration of the truth. » Traduit par nous.

« Cousin, lui dit-il, vous voulez donc rester en Italie ?

— Non.

— Eh bien, vos avis me déplaisent.

— Et pourquoi, s'il vous plaît ?

— Vous parlez beaucoup d'entrer en Italie ; mais ce n'est point là l'essentiel.

— Eh ! qu'est – ce donc ?

— L'essentiel est d'en sortir, et personne n'en parle. »[1182]

Inversons le sens de la réflexion pour penser maintenant moins à ce que le bouffon a d'un enfant et faisons ressortir ce que l'enfant a, en lui, de fou ou de bouffon.

L'annonce d'une vérité embarrassante par l'enfant est souvent liée, purement et simplement, à son innocence, à l'absence de filtres de jugement sur ce qu'il énonce lui-même. Mais il ne faut pas non plus négliger le fait que, tout comme le bouffon, l'enfant fait aussi des parodies.

Si Jacques Copeau, dans ses recherches sur le jeu de l'acteur, n'a pas ouvert clairement une voie pour explorer la figure du bouffon, il a lui-même constaté, à partir de l'observation de ses enfants, la pratique de quelque chose que l'on pourrait appeler « l'énonciation de la vérité comme dénonciation d'une affectation ».

[1182] GAZEAU, A. *Les bouffons*. Paris : Hachette, 1882. p. 78.

> En observant les enfants dans leurs jeux, on assiste à la naissance de types. Ces enfants ont un idéal de simplicité, de rusticité, et presque de rudesse. D'où, dans leur observation de la vie, une tendance à tourner au ridicule tout ce qui porte la trace d'une gaucherie, d'un raffinement gratuit, d'une affectation, d'une mode aussi, tout ce qui n'est pas naturel et personnel. *Toutes ces caractéristiques portent le nom de « Vimsa »*[1183].

Pour Copeau, dans une certaine mesure, l'innocence de l'enfant fait office de catalyseur pour lui permettre de séparer le faux de l'authentique, l'essence de la personnalité, le beau de l'affectation autour du beau. Inversons maintenant le sens de la réflexion pour repenser à ce qu'il y a d'enfance chez le bouffon.

Telle la sensibilité aiguisée pour distinguer le juste de l'exagéré, que nous avons pu vérifier dans le propos de Jacques Copeau sur ses enfants, le bouffon sait différencier la Beauté de l'affectation autour de la Beauté. Cette dernière, l'affectation autour de la Beauté, servira de « nourriture de bouffon », car elle fournit abondamment de matière à la parodie. Le bouffon qui, par le biais de la parodie, détruit sa cible, ne fait rien d'autre que de lever le voile afin que chacun voie l'objet de sa parodie tel qu'il est réellement, la personne parodiée telle qu'elle se présente. Il existe dans la personne parodiée par le bouffon tout le nécessaire pour qu'elle soit anéantie, le bouffon ne fait qu'en profiter.

Lors d'un cours sur le bouffon avec Philippe Gaulier, nous l'avons un jour interrogé sur le rapport du bouffon à la Beauté. Le bouffon pourrait-il parodier une œuvre d'art géniale réalisée par l'homme ? À cela Gaulier a répondu que la beauté ne serait jamais la cible d'une parodie de bouffon. À cette occasion, Philippe a mentionné l'exemple des statues grecques qui, à un certain moment de l'histoire, ont eu leurs pénis coupés, car ils étaient considérés comme obscènes. Selon le pédagogue, il y a là une matière première de grande qualité pour la parodie du bouffon. Cependant, le bouffon ne parodiera jamais la statue. Mais le fait de couper les pénis des statues, sera du matériel pour la bouffonnerie parodique. Le bouffon est lié à la nature, il a le sens de la justesse, il sait donc reconnaître les exagérations et les parodier.

[1183] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. *Op. cit.* p. 112

Nous pourrions ainsi imaginer une scène hypothétique dans laquelle le clown et le bouffon se rapportent à l'art contemporain du 20e siècle. Le clown, en arrivant devant la *Fontaine* de Marcel Duchamp, pourrait s'exclamer : « – Enfin, j'ai trouvé des toilettes ! » Il ferait pipi sur l'objet, et ne se rendrait compte de la présence du public qu'au milieu de son acte ou lorsqu'il aurait fini de satisfaire ses besoins. Assoiffé de l'amour du public, avec une certaine gêne, tout en essayant de déguiser l'acte, il provoquerait encore plus de chaos autour de lui, déchaînant les rires incontrôlés de ceux qui avaient été témoins de ses pitreries. Avec les bouffons, la situation serait bien différente.

Dans une installation à l'extérieur du musée, les bouffons seraient peut-être deux, à l'intérieur d'une cage, Coco Fusco et Guillermo Gómez-Peña, se faisant passer pour des Amérindiens capturés par l'homme blanc et exposés publiquement, comme cela se faisait dans les expositions coloniales à Londres ou à Paris, il y a à peine une centaine d'années. Il y aurait même des gens prêts à payer 1 dollar pour leur donner une banane. D'autres personnes prendraient des photos avec les indigènes pour avoir un souvenir à côté de ces figures exotiques et continueraient ensuite leur vie comme si de rien n'était, si c'était vrai. En bons bouffons qu'ils sont, Coco Fusco et Guillermo Gómez-Peña, au lieu de se mettre en position d'être ridiculisés, se moquent de ceux qui, ignorant leur proposition, sont capables de considérer comme absolument normal le fait que deux supposés Amérindiens soient exposés dans des cages devant des hommes blancs.

9.4.6 Il y a de l'enfance, mais il faut une conscience politique d'adulte

L'exemple de Guillermo Gómez-Peña et Coco Fusco nous entraîne vers une autre strate présente dans la démarche du bouffon, sa dimension politique. De même que dans *Le couple en cage : Guatianaui Odyssey*, les deux artistes révèlent les préjugés des spectateurs « civilisés » à l'encontre des supposés « primitifs », mais aussi l'indifférence globale du public face à ce divertissement déshumanisant, le bouffon prend l'apparence d'un oppresseur dans le but ultime d'être le miroir de ses déformations morales et de sa misère humaine. Le bouffon montre ce reflet au tyran et à son entourage. Quant à l'irrémédiable

persécuteur, le nazi conscient et fier de sa condition, à la limite de la parodie, le bouffon ne souhaite rien d'autre que sa mort ou son suicide.

> Le bouffon joue comme pas un acteur ne l'a fait avant lui, sauf les mauvais, comme cela est interdit au théâtre. (Voilà une belle revanche !). Il parodie les salauds qui lui avaient commandé de partir loin du royaume des hommes et de Dieu. Et la parodie n'est pas gentille du tout, car quand le bouffon qui y va à fond la caisse dans son désir, plaisir, volupté, délectation, de railler, contrefaire, désire dans son cœur, son corps, que sa victime, le fumier qui l'avait proscrit, se voyant ridiculiser de la sorte, meurt d'une crise cardiaque. Un rituel parodique dont la mission serait de zigouiller les méchants.[1184]

En ce sens, le territoire dramatique du bouffon, comme l'atteste Kehrberger, « est également lié à l'enfance, d'une manière un peu plus compliquée, je dirais »[1185]. A un premier niveau, Nicole Kehrberger souligne que les enfants aiment être désagréables, ce qui est lié à leur côté révolutionnaire, mais qui recèle une cruauté reliée à l'absence de freins moraux qui leur fait exprimer des choses qu'un adulte bien éduqué ne dirait pas, « Parce qu'ils sont très directs. Ils ne se soucient pas encore tellement de ce que vous pouvez dire ou de ce que vous ne pouvez pas dire. Peut-être que si vous dites quelque chose, vous pouvez blesser l'autre personne. Ils ne sont pas encore conscients de cela. » [1186] Il s'avère que, contrairement au territoire du clown, le bouffon exige de l'acteur une conscience politique aiguë, car, du moins dans l'approche de Philippe Gaulier, l'acteur enfile le masque du Bouffon afin de pointer du doigt le coupable d'une certaine injustice sociale. Ainsi, « Les gens qui s'inscrivent aux stages », souligne Gaulier, « […] s'y investissent ; chacun y met ce qui est important pour lui. Chacun – et je m'inclus là-dedans – apporte aux autres sa façon de voir »[1187].

[1184] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 53
[1185] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : "It is also connected to the childhood in a little bit more complicated way, I would say. " Traduit par nous. Voir annexes, page : 680 .
[1186] *Ibid.* Extrait original en anglais : "Because they are very direct. They don't care so much yet about what you can say or what you cannot say. Maybe if you say something, you can hurt the other person. They are not conscious yet about that." Traduit par nous. Voir annexes, page : 679 .
[1187] GAULIER, Philippe et Paul LEFEBVRE. « Du bouffon ». *Op. cit.* p. 48

En ce sens, le bouffon s'éloigne de l'univers de l'enfant, car il s'insère dans une logique, paradoxalement, plus rationnelle, non pas en ce qui concerne le personnage construit par l'acteur, mais en ce qui concerne les motivations personnelles de l'acteur et la manière dont, avec beaucoup d'intelligence et de stratégie, il doit jouer pour faire passer son discours accusateur sans que la cible de sa critique ne se rende compte immédiatement qu'elle est le personnage attaqué par lui au travers de sa parodie.

> C'est le plaisir de prendre votre petite vengeance. Et vous le faites à travers d'un très drôle… Drôle, c'est difficile à dire. Mais, en tout cas, un jeu léger. Parce qu'au moment où vous perdez le jeu dans le Bouffon, c'est très fragile, alors vous devenez sérieux. Et dans la tradition, on peut se faire tuer pour ça. […] C'était, par exemple, le fou à la cour, il faisait rire le roi, pourtant il disait quelque chose par là au roi. Mais il ne pouvait jamais être simplement sérieux et lui dire la vérité. Il se ferait tuer pour cela. Vous devez faire rire le roi. Et pour moi, cet exemple est exactement ce que représente le travail de Bouffon de Philippe. Cette couche intermédiaire où vous blâmez, vous devez être vraiment très habile, intelligent dans le choix de vos mots, pour pouvoir dire ce que vous avez à dire et pourtant ne pas offenser. Vous devez faire rire les gens et après ils découvrent, oh putain, qu'est-ce qu'il a dit ? Donc, vous savez, on frappe sur l'estomac après […][1188]

L'acteur qui joue dans le territoire du bouffon doit se tenir en équilibre sur une corde raide réunissant dans son jeu de multiples couches : celle de la critique personnelle de l'acteur, celle de la stratégie pour transmettre la critique à travers un corps déformé de bouffon, celle de la parodie, où l'acteur superpose à son corps le corps du bouffon et au corps du bouffon celui de l'oppresseur, celle de la légèreté nécessaire pour exécuter la parodie. Il s'agit alors d'un territoire complexe à l'intérieur duquel les solutions trop faciles ou purement

---

[1188] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais: « It is the pleasure of getting your little revenge. And you do it through a very funny… Funny is difficult to say. But, anyway, light, light game. Because in the moment you lose the game in the Buffoon, it is very fragile, then you become serious. And in the tradition, you could get killed for it. […] It was, for example, the fool at the court, he made the King laugh, but yet he said something through to the king. But he could never just be serious and tell him the truth. He would get killed for that. You have to make the king laugh. And for me, this example is exactly what Philippe's Buffoon work is about. This layer in between where you blame, you have to be really very clever, intelligent of choosing your words, so you can say what you have to say and yet not offend. You have to make people laugh and after they discover, oh fuck, what did he say? So, you know, he hit on the stomach comes after, […] ». Traduit par nous. Voir annexes, page : 679 .

rationnelles éloignent l'acteur du bouffon. Cela, car, même si l'acteur, plus que dans n'importe quel autre style, doit ici avoir un discours à véhiculer, le bouffon demeure avant tout de l'ordre du jeu.

9.4.7 Une idée n'est pas dangereuse

Lors d'une journée du cours de bouffon, l'un des étudiants, dont la figure de bouffon était celui d'un prêtre gay[1189], a présenté une scène dans laquelle il mettait un enregistrement audio avec une prière et des sons d'une cérémonie religieuse. Pendant la prière il nous regardait avec un air de dépravation, et, lorsque l'enregistrement se terminait, l'acteur faisait un bras d'honneur au ciel. Gaulier a ensuite déclaré que dans la proposition nous pouvions voir sa mauvaise idée et a ajouté, « une idée sur scène n'est pas dangereuse »[1190].

La performance du bouffon doit être « dangereuse » pour l'oppresseur. Elle doit lui faire courir un certain risque. Si la performance consiste à présenter une idée, l'acteur devient alors militant et s'éloigne ainsi du territoire du bouffon, « Militant, c'est quand on a une idée et qu'on veut expliquer cette idée et que l'idée est plus forte que la vie. Par conséquent, vous êtes militant »[1191], explique le pédagogue. Il faut alors que l'acteur trouve un plaisir capable d'imprimer légèreté à sa dénonciation.

> Les « bouffons » bouffonnent les fumiers qui montrent le chemin des ghettos. Une joie absolue enivre l'âme du bouffon qui parodie sur la scène. Il pense : – Peut-être le salaud dont je contrefais le corps et l'âme pénétrera dans le théâtre ; il se

---

[1189] Ce fait se relie à la vie personnelle de l'étudiant en question. Âgé d'à peu près 40-45 ans à l'époque de notre stage de Bouffon, il avait été pendant sa jeunesse séminariste. Pour ce que l'on a pu comprendre, c'est juste avant son ordination en tant que prêtre qu'il a décidé abandonner la vie religieuse et de s'assumer homosexuel. Toute son approche pendant les dix semaines du stage de Bouffons chez Gaulier s'est caractérisée par une parodie autour de thèmes mettant en relief l'opposition entre la religion chrétienne et l'homosexualité. Il s'agit ici d'un exemple clair de l'implication personnelle de l'acteur dans ce territoire dramatique.
[1190] GAULIER, Philippe. (14/05/2013). Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. *Workshop Bouffons avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Étampes, FR. 15/04/2013 à 21/06/2013*. 2013.
[1191] GAULIER, Philippe. (14/05/2013). Communication personnelle. *Ibid.*

> reconnaîtra, hurlera : – Ce n'est pas moi… Ce n'est .. . Il mourra d'une crise cardiaque carabinée. La parodie arme des pauvres, des bannis qui en ont chié des vertes et des pas mûres. ! Légère comme une plume, hardie comme une mitraillette elle exécute les tourmenteurs, virtuellement.[1192]

Comme nous le rappelle Simon Murray, « la légèreté est pour Gaulier une critique politique de l'obscurité et du poids des bottes fascistes »[1193]. Et là, les choses se compliquent à nouveau, car la légèreté imprimée au jeu de l'acteur sous le masque du bouffon renoue avec le plaisir du jeu caractéristique de l'enfant. Étant donné que, même investie d'arrière-pensées maléfiques à l'égard de la cible de sa parodie, pour qu'une figure aussi grotesque attire et retienne l'attention des autres afin de procéder à sa dénonciation, sa perfidie, sa cruauté doivent être déguisées en quelque chose d'aussi ingénu qu'un jeu d'enfant. Pour cela, ces qualités liées à l'enfance doivent être présentes dans le jeu de l'acteur sinon une telle figure grotesque repousserait aussitôt son public.

> Quand je pense à Bouffon, je pense que c'est plus adulte, c'est plus politique. Et il est conscient, et il peut être très négatif, mais il doit être présenté d'une manière légère, qui soit charmante. […] vous allez dire « Allez vous faire foutre ! » aux salauds, mais vous ne le faites pas de manière négative. […] Donc, je suppose que ces qualités fondamentales d'être léger et connecté et d'aimer être sur scène et d'être ouvert, similaires aux qualités de l'enfant, nous permettent, en tant que public, d'être trompés par le Bouffon. De regarder le Bouffon et de penser : « Oh, j'aime ces gens. Je vais les regarder. » Et ensuite nous pouvons être trompés pour que quelque chose d'autre vienne en nous. Je ne suis pas sûr, mais je pense encore une fois que, même si le Bouffon dit « va te faire foutre », il doit avoir une belle humanité derrière lui. Vous devez ressentir la pureté de cet affreux Bouffon sur scène. [1194]

[1192] GAULIER, Philippe. *Mes penssées sur le Théâtre - ex Gégèneur*. *Op. cit.* p. 57

[1193] MURRAY, Simon. « Embracing Lightness ». *Op. cit.* p. 19 Extrait original en anglais: « For Gaulier lightness offers a political critique of the darkness and weight of stamping fascist boots. » Traduit par nous.

[1194] LANGFORD, Guy. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais : "When I think of Bouffon, I think it is more adult, it is more political. And it is aware, and it can be very negative, but it needs to be presented in a way that is light, that is charming. […] you'll go and say fuck you to bastards, you're not doing it in a negative quality. […] So, I guess those fundamental qualities of being light and connected and enjoying being on stage and being open, similar to the child qualities, enable us, as an

Ainsi, chez Gaulier, la malice de l'acteur-bouffon doit être cultivée en parallèle avec autre qualité apparemment étrangère au jeu dans ce territoire particulier, à savoir celle de l'innocence.

9.4.8 L'innocence peut être dangereuse

Bien que le bouffon soit caractérisé comme un territoire de jeu « plus adulte », exigeant une conscience politique plus élaborée de la part de l'acteur, un jeu qui s'appuierait sur des codes purement rationnels, comme dans le cas où l'acteur fait un bras d'honneur au ciel, n'est pas effectif pour Gaulier. Comme il le signale, une idée n'est pas dangereuse. Dans notre workshop de bouffon, quand nous étions déjà dans les 4e et 5e semaines, dans un moment où, malgré nos échecs ininterrompus sur la scène, notre groupe pensait peut-être avoir compris le langage du bouffon, Gaulier nous a parlé d'une qualité d'innocence de l'enfant qu'il faut quand même garder chez le bouffon. En construisant un exercice avec deux actrices, les plus jeunes du groupe, il a souligné qu'il fallait que tous, telles ces deux actrices, aient quelque chose d'innocent, car l'innocence est dangereuse.

> Si vous n'apportez aucune innocence dans votre jeu, vous êtes militant, et le bouffon n'est pas militant. Par exemple, Ling-Wing, elle a quelque chose d'innocent et de beau pour un bouffon. Et qui ? Ah… L'horrible Maria aussi. S'ils ne sont pas innocents, ils sont militants ou jaloux. Tout le monde doit montrer une certaine innocence. […] Les bouffons ne sont pas dans la lutte du genre : « Nous voulons 5 euros pour une heure de travail » ou « Nous voulons partir en vacances pendant 4 semaines ». Ils ne sont pas dans ce combat. Ils sont dans la nature. Ils ont quelque chose d'innocent. […] Si nous prenons Marie et Niko, ils ont quelque chose d'innocent et de

---

audience, to be tricked by the Bouffon. To watch the Bouffon and think, 'oh, I like these people. I'm going to watch them.' And then we can be tricked to have something else will be into us. I'm not sure, but I think again, although Bouffon is saying 'fuck you', it still needs to have a beautiful humanity behind it. You need to feel that the purity of this ugly Bouffon on stage." Traduit par nous. Voir annexes, page : 704 .

> dangereux. Un peu comme la communiste (Ling-Wing). La communiste a quelque chose d'innocent et de dangereux.[1195]

Il s'agit d'un paradoxe pour l'acteur-bouffon : jouer la malignité et garder l'innocence. Cette exigence a encadré une semaine entière de travail, non sans toutes sortes de questionnements et difficultés de compréhension de cet élément.

L'innocence ne serait-elle plus appropriée chez le clown ? Tous les bouffons sont-ils innocents ? Ou bien seulement une partie d'entre eux ? Ou, autrement, les bouffons seraient-ils tous innocents, mais seulement certains d'entre eux montrent cette innocence ? Qu'y a-t-il de dangereux dans une qualité généralement adorable comme l'innocence ? Et si l'innocence est dangereuse, l'innocence est dangereuse pour qui ?

Donnant des explications théoriques parcimonieuses sur le sujet, Philippe Gaulier nous a aidé à trouver des éléments de réponse à ces questions en réalisant une série d'exercices pratiques avec les étudiants. Dans l'un d'eux, en fait un exercice classique de bouffon chez Gaulier, on forme un chœur de 7 ou 9 bouffons qui se tiennent debout, dos au public. Le public participe activement à l'exercice, jouant le rôle d'une foule de fascistes qui, au début de l'exercice, doivent lancer des balles de tennis contre le chœur des bouffons. Après cela, tous les bouffons tournent lentement leur visage vers le public et, un par un, s'approchent délicatement du public en arborant sur leur visage un sourire innocent et en prononçant un discours plein de préjugés contre une minorité, le discours d'un fasciste. Si le public détecte la malice du bouffon, en d'autres termes, que le bouffon ne veut pas propager un tel discours, mais en fait parodier ceux qui l'énoncent, il peut lui tirer dessus avec les balles de tennis. De cette façon, nous, étudiants du workshop Bouffons, comprenons dans un champ pratique

---

[1195] GAULIER, Philippe. (14/05/2013) Communication personnelle. SCALARI, Rodrigo. « Workshop Bouffons avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Étampes, FR. 15/04/2013 à 21/06/2013 ». *Op. cit.* Extrait original en anglais: « If you don't bring any innocence in your game, you are militant, and bouffon is not militant. For example, Ling-Wing, she has something innocent and beautiful for bouffon. And who? Ah… The horrible Maria too. If they are not innocent, they are militant or jealous. Everybody has to show some innocence. […] Bouffons are not in the fight like: ' – We want 5 euros for 1 hour of work' Or: 'We want 4 weeks to go in holydays.' They are not in this fight. They are in the nature. They have something innocent. […] If we take Marie and Niko, they have something innocent and dangerous. A bit like the communist (Ling-Wing). The communist has something innocent and dangerous. » Traduit par nous.

ce que signifie dans le regard et dans la disposition de l'acteur cette innocence qui lui permet d'approcher l'objet de sa parodie[1196].

Nonobstant les faits rapportés ci-dessus, nous voulons maintenant proposer de saisir cette idée de l'innocence du bouffon par un autre chemin, une approche en même temps plus personnelle et de manière paradoxale, plus sociologique. Ainsi, cette proposition de réflexion sur le sujet de l'innocence du bouffon touche à la commotion déclenchée en occident par la mort d'Alan Kurdi, enfant syrien âgé de trois ans, retrouvé mort sur une plage turque par suite du naufrage du bateau pneumatique qui le transportait avec sa famille et 23 autres personnes, soit un total de 27 réfugiés de la guerre civile syrienne, dont seulement 15 survivants de la tragédie. J'avoue ici que l'image d'Alan sur la plage après le naufrage a été pour moi l'un des faits les plus troublants des dix derniers ans.

Ainsi, je choisis, en ce moment, de franchir un pas en dehors des pédagogies de Jacques Lecoq et de Philippe Gaulier, afin de faire appel à cet évènement, pour ensuite, prenant le risque de ne pas réussir à établir le lien nécessaire avec les pédagogies ici abordées, effectuer un retour à l'objet de cette étape de notre réflexion, le modèle de l'enfant dans l'apprentissage du bouffon, plus spécifiquement en ce que l'innocence d'un enfant peut menacer la figure de l'oppresseur fasciste, potentiellement, en provoquant sa démoralisation et sa défaite subséquente.

Pour ce faire, je demande aussi la compréhension du lecteur, car je ferai ici une proposition non seulement à partir d'une relation intellectuellement établie entre des éléments divers, mais surtout par une résonance d'ordre émotionnel, les choses s'étant liées par elles-mêmes

---

[1196]Afin d'éviter tout malentendu sur le but de l'exercice, le discours contre les minorités (gays, juifs, noirs et autres) est énoncé par le bouffon dans le cadre de la parodie de ce dernier contre l'oppresseur, contre le fasciste. L'innocence sert d'appât pour attirer la confiance du public, qui dans ce cas est imaginairement formé par une foule de fascistes, afin que ce public ne se sente pas menacé par le rapprochement physique du bouffon qui se détache lentement du chœur des bouffons et marche vers lui. Une fois que le bouffon aura gagné la confiance du public, il commencera alors à être progressivement plus audacieux dans ses parodies et ses actions physiques qui discréditent l'émetteur de ce discours empreint de préjugés. On peut penser à un duo de bouffons mettant en scène une rencontre entre un nazi et un fasciste. Hitler et Mussolini côte à côte sur une estrade s'adressant ensemble à une foule. Hitler exalté essayant de faire un discours plein d'offenses aux Juifs, mais étant systématiquement interrompu par Mussolini, parodié par un bouffon sans bras, qui demande à Hitler de lui gratter les parties génitales, ce que Hitler fait à chaque fois en montrant une certaine jubilation et même un plaisir sexuel.

dans une zone subjective de la personne qui écrit, et donc, en aucune manière, avec pour seul but l'évocation d'un exemple pour illustrer une idée.

Dans la page suivante se trouvent deux photos d'Alan Kurdi, ce mercredi déchirant du 2 septembre 2015. J'invite le lecteur à s'arrêter le temps nécessaire pour reprendre le texte ultérieurement.

Figure 15 Alan Kurdi seul à la plage.

Figure 16 Alan Kurdi et le policier turc Mehmet Ciplak

Comme tant d'autres migrants et réfugiés, Alan Kurdi appartient au monde de ceux qui ont été condamnés à la souffrance et à l'exclusion. Un sujet de droit auquel tous les droits ont été refusés. Nous le savons, comme Alan, beaucoup d'enfants deviennent des victimes fatales de la violence, que ce soit en tant que résultat direct de conflits comme ceux qui se déroulent en Syrie, ou bien comme conséquence néfaste de la fuite pour leur échapper. Faute d'options, suivant l'instinct de survie que les pousse à fuir la mort dans leurs régions, des familles entières se lancent sur la méditerranée dans l'espoir de trouver une vie sur l'autre rive.

Si la plupart d'entre nous n'ignorent point cette déchirante situation, l'image d'Alan Kurdi, par le biais d'un appel émotionnel très singulier, démoralise temporairement le *logos* discursif, car, comme le sociologue des médias, Denis Muzet, l'identifie, « Les hommes politiques, nos dirigeants, ont tendance à ne parler que de façon comptable, statistique. Tout d'un coup on prend la réalité en pleine figure, à travers une réalité qui nous concerne tous, chacun de nous »[1197].

La photo a suscité plusieurs débats et différentes interprétations dans les plus différents domaines : politique, académique, social, journalistique, etc. Sans avoir l'intention de développer une longue analyse de la photo, nous recourrons à elle puisque nous croyons qu'elle-même et certaines réactions qu'elle a déclenchées consolident l'idée d'innocence dangereuse.

Sous plusieurs angles, la photo produit, sans doute, la perception de l'enfant innocent.

Innocent pourquoi ?

D'abord, innocent au sens littéral du terme, car Alan n'a aucune responsabilité sur sa propre tragédie, le choix de prendre le risque d'entrer dans le « bateau » ne lui a pas été donné. Aucune culpabilité concernant la tragédie ne pouvant lui être attribuée, Alan est non seulement innocent mais aussi la victime de l'incident tragique.

[1197] *Grand Soir 3 / Pourquoi la photo du petit Aylan provoque-t-elle autant d'émotion ?* En ligne : https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/migrants/pourquoi-la-photo-du-petit-aylan-provoque-t-elle-autant-d-emotion_1069077.html [consulté le 1 mai 2021].

Mais aussi innocent en raison des associations que la photo évoque chez ceux qui la regardent.

Qu'y voit-on ?

Un petit garçon, couché à plat ventre sur le sable de la plage, son visage et ses épaules rencontrant l'eau de mer. Il est vêtu d'un short bleu marine, d'un t-shirt rouge à manches courtes et d'une chaussure dont on peut voir la semelle de couleur caramel. La position d'Alan est similaire à celle de nombreux autres bébés de son âge lorsqu'ils dorment.

Bien que cette photo représente une tragédie, la première sensation que la figure d'Alan éveille en moi est celle de la tendresse et de la douceur. Comme si, inconsciemment, quelque chose en moi résistait à accepter le fait que cet enfant est mort. Contrairement à la célèbre photo « La fillette et le vautour », dans laquelle l'enfant semble en fait abandonné à son propre sort au sein d'une réalité funeste, mais relativement éloignée de la mienne, Alan semble un enfant soigné avec tendresse, habillé de manière digne, il paraît bien nourri, il a l'air d'être un enfant aimé. D'une certaine manière, la photo d'Alan tend à projeter dans mon esprit une deuxième image, celle d'un enfant, peut-être celle d'un de mes neveux, dormant paisiblement dans son lit. D'autre part, lorsque je me rends compte de la tragédie sur la photo d'Alan, cela m'appelle à la responsabilité. Je ne dirais pas que je me sens coupable, mais dans une certaine mesure, je me sens responsable, impliqué dans cet évènement.

> Cette image est très émouvante parce qu'elle dit l'horreur du drame des migrants, mais aussi elle dit l'échec de l'humanité. D'ailleurs, c'est un écrivain qui a parlé d'humanité échouée. L'enfant à lui seul est l'humanité. Cette humanité est en échec. […] Quand on le voit de prime abord, on a l'impression d'un enfant endormi sur la plage. Il a une position qui est celle d'un enfant tu dors dans son lit à la maison. Et puis on voit, bien sûr, que le visage est dans la mer et on comprend, à ce moment-là, qu'il est mort. Mais cette image permet une identification parce que, en fait, la façon dont il est habillé, en sa position, il pourrait être allemand, français, britannique, même hongrois. Et donc, il est occidental. Je crois qu'il parle à chacun des pays, chacun des

> peuples. Et là nous sommes tous Alan, l'on pourrait dire aujourd'hui, comme on a dit nous sommes tous Charlie. [1198]

Alan, une victime si intacte, si humaine. Sa photo est d'un calme inquiétant. Dans un premier moment, on se demande s'il est endormi ou mort. Il ne s'agit pas d'un corps en décomposition. Ce n'est pas quelqu'un dans une situation de désespoir. Innocent, car il correspond à l'image angélique et pure que nous, en occident, faisons de nos propres enfants que nous soyons des parents ou non.

> La photo est arrivée sur mon téléphone portable. J'ai probablement été l'une des premières personnes à la voir sur les médias sociaux et elle m'a frappé en plein dans l'estomac. Je pense que ce qui la rend si puissante, c'est que vous ne voyez pas vraiment son visage, mais vous voyez ses chaussures avec le genre de baskets que nous mettons à nos enfants chaque matin. Et c'est vraiment ce qui a attiré mon attention en premier, les chaussures. Et j'ai réalisé que ses parents l'avaient amoureusement habillé ce matin-là pour se préparer à ce voyage très dangereux. [1199]

[1198] *Ibid.*

[1199] BOUCKAERT, Peter. In: PEKEL, Misja. *Aylan Kurdi: drowned in a sea of pictures - Docu - 2016*. 2018. 32:56. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=VcliHwsf8jI [consulté le 22 octobre 2020]. Extrait original en anglais: « The picture came on my mobile phone. I was probably one of the first people to see it on social media and it just struck me right in my stomach. I think what makes it so powerful is that you don't actually see his face, but you see his shoes with the kind of sneakers we put on our children every morning. And that's really what caught my eye the first, the shoes. And I realized his parents had lovingly dressed him that morning preparing themselves for this very dangerous journey. » Traduit par nous. Directeur des Urgences de Human Rights Watch entre 1997 et 2017, Peter Bouckaert a joué un rôle clé dans la diffusion de l'image d'Alan Kurdi en Europe. C'est après que Bouckaert a partagé la photo depuis la Suisse que le cliché a ensuite été partagée par un certain nombre de journalistes et de politiciens importants, générant ainsi l'impact que nous connaissions. À propos du choix de partager une photo d'une telle souffrance, Bouckaert déclare: « J'utilise très rarement des images graphiques dans mon travail, mais dans le cas de la photo d'Alan Kurdi, il était important de choquer le monde. Parce que des choses choquantes se passent en Méditerranée et que les gens avaient besoin de ce coup de semonce. [...] J'ai vu l'impact, depuis la prise de décision des politiciens au plus haut niveau qui se sont sentis personnellement touchés par la photo jusqu'aux volontaires sur les plages en Grèce. Je veux dire, tant de volontaires m'ont dit que, après avoir vu cette photo, ils ont décidé de venir et d'essayer d'aider à arrêter les noyades. » [Extrait original en anglais: "I very rarely use graphic images in my work, but in the case of the picture of Alan Kurdi it was important to shock the world. Because shocking things are happening in the Mediterranean and people needed that wake-up call. […] I've seen the impact from the decision making of the politicians at the highest level who felt personally affected by the picture to the volunteers on the beaches in Greece. I mean, so many volunteers told me that, after seeing that picture, they decided to come and try to help to stop the drownings." Traduit par nous.]

Et pourquoi l'innocence est-elle dangereuse ?

Ce serait peut-être plus approprié de se demander non pas pourquoi, mais pour qui l'innocence est dangereuse.

Sûrement pour ceux dont les discours ont pour but de déclencher la peur de leur concitoyens à l'égard des réfugiés en peignant un tableau néfaste de ceux-ci, en les déshumanisant et ne les voyant que comme une menace sécuritaire, civilisationnelle, financière, humanitaire et même sanitaire :

> On peut trouver au moins cinq enjeux cruciaux pour la mise en place d'une politique efficace de lutte contre l'immigration irrégulière :
>
> Un enjeu sécuritaire : l'immigration irrégulière est source d'insécurité comme l'a montré une récente étude chez nos voisins allemands (à quand une telle étude en France ?).
>
> Un enjeu civilisationnel : les immigrés irréguliers en arrivant illégalement sur notre territoire marquent un signe de non-respect de la loi et soulignent leur absence de volonté de s'intégrer dans notre pays. Souvent, ils importent leur culture et leurs us et coutumes quand ce ne sont pas les violences qu'ils sont censés fuir.
>
> Un enjeu financier : l'explosion des différentes aides fournies aux immigrés irréguliers dans un contexte de déficits publics abyssaux souligne que la France n'a clairement plus les moyens « d'accueillir toute la misère du monde ».
>
> Un enjeu humanitaire : l'immigration irrégulière de masse telle que nous la connaissons actuellement participe au dévoiement de toute politique légale d'immigration et plus grave au dévoiement de toute politique d'asile digne de ce nom.

> Un enjeu sanitaire : la récente polémique sur les vaccins a fait l'impasse sur la cause première des maladies hier disparues en France, mais l'immigration irrégulière en est l'une des principales.[1200]

Rédigé à plusieurs mains par le *Rassemblement National*, dont celle de Marine Le Pen, le *Cahier* d'actions contre l'immigration, d'où nous tirons l'extrait ci-dessus, passe sous silence l'extrême violence à laquelle une grande partie des réfugiés tentent d'échapper et propage volontiers l'image de l'immigrant comme un danger pour l'intégrité des peuples des pays où ils pourraient venir à s'installer.

La photo d'Alan Kurdi, pendant un moment, a pris la place d'images d'immigrants courant dans des champs ou arrivant sur des bateaux en Europe, celles dont Marine Le Pen se sert comme représentation d'une menace pour la France. Se voyant menacée par la vague d'empathie générée par une telle image, l'extrême droite attaque, comme le fait Le Pen qui accuse une « utilisation de ce drame de manière politicienne pour disqualifier la proposition qui consiste à dire : Il ne faut pas accepter de clandestins sur notre territoire »[1201].

Si elle n'est pas capable de provoquer un grand changement dans la situation des immigrants et réfugiés, la photo d'Alan a remis en débat, avec un sentiment de solidarité renouvelé, un drame qui nous concerne à tous.

> Je n'appellerais pas ça un tournant pour qui que ce soit. Je pense que cela a causé une suspension temporaire dans le récit politique qui était essentiellement hostile à l'immigration. Et cela a amené beaucoup de gens et beaucoup de pays à prendre du recul et à reconnaître qu'il fallait faire davantage pour faire face à cette tragédie humaine. Mais je pense que ce n'était que temporaire. Mais il est parfois nécessaire de réveiller le public, de faire place à une réaction-choc. C'est ce que cette photo a fait. Elle a créé des remous parmi les lecteurs, mais cela a ouvert la discussion. Elle l'a

---

[1200] LE PEN, Marine, Louis ALIOT, Bruno BILDE, et al. *Cahier d'actions Asile / Immigration Stopper, proposer et agir !* 2018. En ligne : https://rassemblementnational.fr/telecharger/publications/A4_LIVRET_ASILE_IMMIGRATION_DEF_HD_STC.pdf [consulté le].

[1201] In: « Aylan : Marine Le Pen dénonce une utilisation politique de ce drame », *Le Point*. 5 septembre 2015. 5 septembre 2015 . En ligne : https://www.lepoint.fr/politique/aylan-marine-le-pen-denonce-une-utilisation-politique-de-ce-drame-05-09-2015-1962248_20.php [consulté le 26 juillet 2020].

> rendue beaucoup plus pertinente, immédiate et importante partie du débat public.[1202]

À son époque, la photo de la tragédie du petit Alan Kurdi, présentée selon des agencements médiatiques qui attiraient l'attention non plus sur les difficultés que l'immigration pose à l'Europe, mais sur le drame humain auquel les immigrants font face pour échapper aux conflits et à la misère, a été en mesure d'éveiller la conscience publique dans plusieurs pays européens. Alan, si petit, si humain, a été comme un pont entre nous tous et ces réfugiés, réveillant en nous cette capacité de nous mettre intuitivement à leur place, de nous laisser toucher par leur douleur et, ainsi, de remettre en cause nos propres stéréotypes sur les migrants.

C'est à ce point-là que, pour un fasciste, l'innocence est dangereuse. Dangereuse, car elle désarme celui qui se tient devant elle. Dangereuse, car, comme le souligne Nicole Kehrberger, « l'innocence, vous ne pouvez pas l'attaquer »[1203]. En effet, interviewée à l'époque de l'épisode Alan Kurdi par *Le Parisien*, Marine Le Pen, pour un bref instant, dévie son artillerie de la stigmatisation des immigrés pour l'utiliser en vue de culpabiliser davantage les dirigeants européens en leur attribuant la responsabilité de l'immigration et des malheurs qui en découlent[1204].

[1202] WHITE, Aidan. Journaliste, fondateur (2012) de l'Ethical Journalism Network, une campagne mondiale de promotion de l'autorégulation, de la bonne gouvernance et de la conduite éthique dans les médias. White a été secrétaire général de la Fédération internationale des journalistes de 1987 à 2011 et il a travaillé pour plusieurs journaux au Royaume-Uni. In: PEKEL, Misja. *Aylan Kurdi*. *Op. cit.* Extrait original en anglais: « I would not call it a game changer actually for anyone in the end. I think it caused a temporary suspension in the political narrative which was essentially hostile to immigration. And it caused a lot of people and a lot of countries to step back and to sort of recognize that more had to be done to deal with the human tragedy. But I think it was only temporary. But occasionally it's necessary just to wake the audience up, to create a space where there will be a shock response and so on. And this image did just that. It created a backwash from readers, but it opened the discussion. It made it much more relevant, immediate, and important part of the public debate. » Traduit par nous.

[1203] KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par nous dans le cadre de notre recherche. Extrait original en anglais: « the innocence you cannot attack ».. Traduit par nous. Voir annexes, page : 681 .

[1204] « Cette photo est évidement absolument terrible. Elle puise surtout la responsabilité terrifiante de nos dirigeants. Car la réalité c'est que plus on laissera penser à ces dizaines de milliers de personnes, qui cherchent un avenir meilleur dans l'Union Européenne, que s'ils prennent le risque de cette traversée ils seront accueillis chez nous, plus ils seront nombreux à risquer cette traversée. Et plus nous compterons les morts. Qu'ils soient noyés dans la méditerrané ou étouffés dans des camions. Et ça je pense que c'est une politique terrifiante de la part de nos dirigeant. » LE PEN, Marine. In: « Enfant noyé en Turquie : Marine Le Pen accuse les dirigeants européens », *leparisien.fr*. 4 septembre 2015. 4 septembre 2015 . En ligne : https://www.leparisien.fr/politique/enfant-noye-en-turquie-marine-le-pen-accuse-les-dirigeants-europeens-04-09-2015-5061187.php [consulté le 1 août 2020].

L'innocence contraste avec la méchanceté réelle de l'oppresseur la révélant. Elle peut dissuader ceux qui supportent le tyran, à la limite, elle peut révéler si clairement la misère humaine de l'oppresseur que, dans une sorte d'illumination mystique à l'envers, ne pouvant pas supporter la monstruosité en lui, il décide de mettre fin à ses jours, voilà le rêve diabolique du bouffon. Ainsi, paradoxalement, ce n'est pas par la cruauté, mais par son innocence, que le bouffon, « le fou », peut être encore plus menaçant que son père, le diable.

> Pourtant le Fou s'assimile au Moyen Âge au démon, figure majeure du Mal. Lieu de désordre, où la corruption du système en vigueur déchaîne les pulsions dévastatrices de l'inconscient. Oui, le Fou semble encore plus dangereux que le Diable, car c'est un démon plus redoutable, celui de l'innocence. Il demeure irresponsable de sa monstruosité.[1205]

À l'acteur qui joue le bouffon la tâche de trouver l'équilibre parfait entre des qualités contradictoires, là où le diable et l'enfant s'associent pour anéantir les tyrans, les fascistes, les suprémacistes blancs, les néonazis, les génocides…

[1205] MARTIN, Serge et Patrick PEZIN. *Le Fou, Roi des Théâtres, de Serge Martin [suivi de] Voyage en Commedia Dell'Arte, Patrick Pezin*. Saint-Jean-de-Védas : l'Entretemps éd, 2003. p. 42.

Conclusion

Si vous m'avez suivi jusqu'ici, chers lecteurs, permettez-moi de m'adresser à vous désormais en utilisant la première personne du singulier.

J'ai mentionné une fois le nom de Jacques Copeau dans une salle de l'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, où il y avait une vingtaine de doctorants en études théâtrales et, à ma grande surprise, seulement une personne avait entendu parler de lui. La personne en question, elle aussi très intéressée par l'approche pédagogique du théâtre, avait une cinquantaine d'années. Moi, j'en ai 38 aujourd'hui. Cet épisode d'apparence anodine soulève des questions à plusieurs égards : quelle est l'actualité de du modèle de l'enfant en pédagogie du jeu alors que son créateur semble peu à peu glisser vers l'oubli ? Est-ce un modèle en voie de disparition ? Est-ce que ce modèle subit des changements ? Se trouve-t-il peut-être trop imprégné de présupposés anachroniques qui ne sont plus suffisants pour rendre compte d'une société qui navigue dans ce que Zygmunt Bauman a appelé une modernité liquide ? Ce modèle continue-t-il à avoir une importance particulière en continuant à être évoqué dans des écoles comme celle de Gaulier ou celle de Lecoq, sortes d'oasis qui gardent les trouvailles et les trésors de traditions pédagogiques découvertes par Jacques Copeau ? On sait que cette tradition, au moins en ce qui touche la pratique, est encore vivante ici et là, chez Philippe Gaulier, chez Jacques Lecoq, et que ces écoles font encore appel à cette image de l'enfant. Mais ce modèle est beaucoup plus rare ailleurs. Alors quelle est l'image de l'enfance qu'un jeune élève de vingt ans peut avoir dans sa tête ?

L'usage des métaphores évoquant l'image de l'enfant peut s'avérer dépassé, mais la question pragmatique, celle qui est en lien avec le jeu et son caractère ludique, reste encore vivante. Certes, les jeux de l'enfant subissent des transformations pour s'adapter à des formes médiatiques, à l'instar du RPG, témoignant d'une sorte de pérennité du ludique qui se traduit dans des pratiques différentes, dans des jeux nouveaux. A une autre époque, on jouait plus dans la nature, avec des pierres, des bouts de bois, dans des « terrains vagues » alors qu' aujourd'hui les enfants s'attachent plutôt aux jeux vidéo, avec l'infinité de possibilités

qu'offre un tout petit téléphone portable. Mais ces jeux-là ne viennent pas forcément remplacer les jeux qui engagent davantage le corps. Je suis oncle de deux jeunes garçons de 2 et 5 ans, auxquels je suis très attaché, malgré la distance géographique que nous essayions de tromper à l'aide d'appels par visioconférences plusieurs fois par semaine. Ce n'est pas rare que je puisse les voir en train de se livrer à des jeux dans lesquels ils sont physiquement engagés. Mais ces mêmes enfants adorent également jouer à des supports digitaux et regarder des dessins animés. Même si une forme de jeu n'exclut pas l'autre, ces appareils numériques peuvent attirer vers eux une bonne partie de l'énergie de l'enfant.

Mais, revenons à la difficile question que nous nous sommes posés dans l'introduction de cette thèse : de quel enfant parlons-nous ?

Cette question m'a justement été posée par ma directrice de recherche et par des collègues lors de séminaires des doctorants que nous, chercheurs dirigés par Josette Féral, avons suivis ensemble. Il s'agit en effet d'une question à laquelle j'ai toujours du mal à répondre. Alors, cet enfant… Quel âge a-t-il ? S'agit-il plutôt d'un garçon ou plutôt d'une fille ? L'enfant évoqué à l'intérieur de ces pédagogies serait-il un petit bébé ou bien un préadolescent qui rêve déjà d'être dans le monde des adultes ? Ou peut-être encore qu'il se trouve entre ces deux âges, aux alentours de sept ans. Essayons donc de cerner l'enfant modèle auquel nous avons fait référence tout au long de cette thèse.

Il n'est plus temps de nous livrer à des hypothèses, il nous faut présenter l'évidence : cet enfant n'existe pas. Ou mieux, cet enfant n'a pas d'existence biologique telle que la nôtre, tout comme, peut-être l'Émile de Rousseau, qui, conformément à ce que souligne Catherine Kintzler[1206], n'est pas un enfant réel, mais répond à une mise en œuvre en partie du programme philosophique présenté par Rousseau sous forme de problème dans le *Second discours* :

« Quelles expériences seraient nécessaires pour parvenir à connaître l'homme naturel ; et quels sont les moyens de faire ces expériences au sein de la société ? »[1207] Ce que Rousseau appelle « éducation négative » est une fiction expérimentale. C'est précisément parce que

---

[1206] KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ».
[1207] KINTZLER, Catherine, « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance », Mezetulle, 17 novembre 2016, disponible sur : https://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance

Émile est le fruit de ce protocole fictif qu'il est un enfant général, présent en chacun de nous, résultat d'une soustraction.

Qu'est-ce que l'on soustrait dans l'expérience de Rousseau ? La culture.

Dans le cas des pédagogies théâtrales, d'autres opérations sont à l'œuvre. Ainsi comme nous l'avons montré dans le chapitre 8, où l'on aborde l'application de la berceuse chez Philippe Gaulier, le modèle de l'enfant est évoqué pour enlever une attitude arrogante, prétentieuse, ou une rationalité ou une agressivité, et d'une certaine manière pour casser et soustraire un « bâton de marche ». D'autres fois, quand, par exemple, Philippe Gaulier demande à Maria de jouer le spadassin de son enfance dans le texte de Shakespeare ou bien de parler à ses parents dans l'assistance, il s'agit non de soustraire quelque chose mais d'ajouter un élément capable de mettre l'acteur en état de jeu, de lumière, de légèreté (lightness), ou encore dans certains cas, en soustrayant un élément, il s'agit encore de mettre l'acteur dans un état de vulnérabilité.

Alors, cette enfance est-elle aussi malléable qu'on le souhaite. Car l'âge qu'on peut y avoir peut varier, changer au gré de notre volonté, comme dans le cas de masques larvaires où c'est l'observation d'un bébé d'un ou deux ans, dans sa démarche désarticulée, qui s'avère source riche d'inspiration. Ces masques, tout comme ces enfants, ressemblent à des nouveau-nés, des bébés, des êtres où des traces de changements morphologiques s'enregistrent, tout comme des transformations du corps et du comportement, des corps qui sont entre l'horizontalité et la verticalité, horizontalité proche de l'enfant bébé d'un ou deux ans et de la plupart des animaux et verticalité humaine qu'il va atteindre après un certain temps.

Sans âge précis, mais aussi sans sexe défini. Cet enfant peut être en même temps Pascal, le fils de Copeau ou bien la petite fille avec laquelle Evreinov découvre le « théâtre des doigts ». Sans nationalité. Sans des données identitaires fixes. Cet enfant est parfois bon, mais il peut être aussi méchant, comme dans l'exercice des bouffons. Alors, il devient malléable et assume la forme et le fonds qu'on lui octroie. Car cet enfant c'est à nous de l'enfanter.

Il n'est pas question de trouver ici l'enfant réel idéal qui une fois matérialisé se présenterait devant nous, assumerait une identité, et ouvrirait moins de possibilités qu'il n'en fermerait,

car l'affirmation de sa présence réelle serait aussi la négation de tous les enfants qui ne sont pas lui. Cet enfant est un enfantement, et un enchantement ai-je envie de dire. C'est une création abstraite qui ne prend de sens que lorsqu'elle est appliquée à des contextes spécifiques d'un exercice, d'une improvisation, d'une scène que l'acteur performe en situation pédagogique.

Toutefois, tout maniable, tout caméléon qu'il puisse être, le modèle de l'enfant établit néanmoins un cadre. Un cadre important dans la mesure où, comme tout autre cadre, il définit ce qui est à l'intérieur de lui et ce qui ne l'est pas. Ce qui se trouve à l'extérieur. C'est pour cette raison, qu'à l'intérieur des démarches où le modèle de l'enfant, sous ces différentes facettes, apparaît - nous pensons ici à chez Mnouchkine, Gaulier, Lecoq ou Copeau – une certaine quête de la lumière, une vision positive et optimiste de la vie, un espoir dans l'humanité, un certain humanisme, met en relation une lignée ou une famille. Tandis que, en dehors de ce cadre, les démarches de Stanislavski, Grotowski, Artaud, ce sont d'autres couleurs, d'autres métaphores, d'autres images qui sont appelées, que nous ne souhaitons juger ni meilleures ni pires, et qui caractérisent cette autre famille, cette autre lignée.

Et c'est bien en se demandant qui est cet enfant que l'on touche à la question de la représentation de l'enfant, moins importante en elle-même dans le cadre de notre recherche que les phénomènes que ces représentations génèrent. Pourtant, la question n'est pas négligeable.

En guise de conclusion, j'aimerais partager avec le lecteur un fait arrivé à la fin de ce processus de doctorat. Celui-ci n'était ni intentionnel, ni fait exprès.

Épilogue.

Cet enfant génératif générateur, sans que j'aie l'intention de le faire surgir ou que je fasse quelque chose visant une sorte de mise en pratique de l'essence de cette thèse, s'est présenté à moi. Pendant cette année mémorable que va être l'année 2020, lors du premier confinement que nous avons tous traversé, seul à la maison j'ai résolu de jouer avec quelques

matériaux de théâtre : de beaux costumes, des perruques, des maquillages, des vieux objets de théâtre datant de l'époque où j'étais étudiant de l'école Gaulier. Ainsi j'ai donné naissance au personnage de Rafa Bolsomina. Celle-ci s'inscrit sans aucun doute dans la tradition du masque, ou du *jeu masqué,* car elle relève moins d'une personne qu'elle ne se caractérise par un type. Et de quel type s'agit-il ? Un de ceux qui appartiennent à la bourgeoisie inculte brésilienne qui soutient l'actuel président d'extrême droite du Brésil, Jair Bolsonaro. La personnage m'est arrivé comme une réaction à Bolsonaro ; une façon de canaliser toute mon indignation, mes mauvais sentiments que les comportements de cette personnalité politique ont provoqués chez moi tout au long de la dernière année. Pour en donner un exemple, par suite de la question d'un journaliste qui lui rappelait qu'il a eu près de 50 000 morts, victimes du Covid au Brésil, bien plus qu'un simple déni de la pandémie, celui-ci a répondu : « Et alors ? »

Rafa Bolsomina m'a fait retrouver la joie, cette même joie avec laquelle l'enfant est absorbé dans son jeu. Ainsi, j'ai commencé à éprouver un grand plaisir à écrire et à élaborer des scènes pour le personnage, à apprendre à éditer des vidéos, à les enregistrer, à jouer pour la caméra, à les mettre sur YouTube et à découvrir cette plateforme comme une nouvelle scène accessible à mon activité d'acteur, d'improvisateur, de créateur de personnages, pour en faire le lieu d'une dramaturgie et d'une filmographie permettant de diffuser les réflexions tout à fait bêtes de ce personnage à travers une parodie corrosive.

C'est une réponse à l'insanité perverse et psychopathe de Bolsonaro qui trouve que mourir à cause d'une pandémie est normal, qui banalise ainsi les morts et qui affirme que l'on devrait arrêter d'être dans un pays de pédés.

Et alors ?

Je me moque ! Je me moque des supporteurs de ce président de forte tendance fasciste et dictatoriale.

Confronté à son indifférence brutale face à l'information de la journaliste sur les 50 000 morts victimes du Covid au Brésil, mon indignation s'est élevée à des dimensions vraiment inattendues, en même temps qu'un sentiment d'impuissance et de désolation s'est emparé de moi. Je me suis dit que si quelqu'un pouvait continuer à supporter ce président après une attitude si indigne envers son peuple, ce supporteur ne mériterait rien d'autre que

de recevoir de la merde sur la figure. Et c'est ce qui s'est passé dans la vidéo réponse à cette déclaration de Bolsonaro. Je me rappelle qu'au moment même où je me suis imaginé en tant que Rafa Bolsomina, le visage couvert de chocolat tenant lieu d'excréments, j'ai commencé à rigoler. D'ailleurs, c'est en tant qu'image que cette scène s'est révélée à moi ; j'ai vu le visage de Rafa Bolsomina couvert de merde.

Tout comme les enfants qui passent à la vitesse de l'éclair d'un sentiment à l'autre, pleurant parce qu'ils n'ont pas gagné de chocolat puis l'instant suivant rigolant à la suite de n'importe quelle petite clownerie , je suis passé de la tristesse à la joie de la création. Mon objectif était clair : faire de l'humour antifasciste.

Au Brésil, les membres de l'extrême droite évoquent souvent l'enfant et son innocence, un enfant qu'ils font semblant de protéger en dénonçant, par exemple, un artiste qui faisait une performance nue, dans un musée. Les partisans de l'extrême droite le déclare alors pédophile et associent l'événement à une supposée dégradation de la société provoquée par les artistes, les LGBTQ, les féministes, etc.

À la fin de mon parcours de recherche, le modèle de l'enfant est sorti du papier pour s'emparer de mon corps, me remplir de joie et de puissance créatrice, arme pour lutter afin de voir la chute de ce gouvernement et de tout ce qu'il représente.

Bibliographie

1. CORPUS DE LA THESE 512

I. De Jacques Copeau 512

i. Le Fonds Copeau de la BNF 512
ii. Jacques Copeau - Ouvrages 512
iii. Jacques Copeau - Article 513

II. Sur Jacques Copeau 513

i. Ouvrages sur Jacques Copeau 513
ii. Ouvrage collectif sur Jacques Copeau 514
iii. Articles sur Jacques Copeau 515
iv. Ouvrages autour de Jacques Copeau 515
v. Audiovisuel 515
vi. Autres Sources 516

III. De Jacques Lecoq 517

i. Ouvrage 517
ii. Direction d'Ouvrage 517
iii. Paroles de Jacques Lecoq dans Le Théâtre du Geste : mimes et acteurs 517
iv. Articles de Jacques Lecoq 518
v. Entretiens avec Jacques Lecoq 518

IV. Sur Jacques Lecoq 518

i. Ouvrages 518
ii. Thèses 518
iii. Articles et Textes Académiques 519
iv. Presse 519
v. Audiovisuel de-sur-avec Lecoq 520

V. En rapport avec Jacques Lecoq 520

i. De Marcel Jousse 520
ii. Sur Marcel Jousse 520

VI. De Philippe Gaulier 522

i. Livre 522
ii. Autres Ouvrages 522

VII. Sur Philippe Gaulier 523

i. Thèses et Mémoires de Master 523
ii. Chapitre de Livre 523
iii. Articles Académiques 523
iv. Article de Magazine 524
v. Article de Journal 524
vi. Audiovisuel 524
vii. Billets de Blog 525

VIII. Recherche sur Terrain - Stages à l'École Philippe Gaulier 526

IX. Entretiens effectués par nous dans le cadre de la recherche 527

2. THEATRE / ARTS DU SPECTACLE 528

X. L'Acteur - jeu de / formation de / pédagogie de / direction d' 528

XI. Théâtre, Théâtralité, Performance, Performativité 531

XII. Formes et langages jeu de l'acteur- Masques, Commedia dell'arte, Clowns, Bouffons... 534

XIII. Pièces de Théâtre (Dramaturgie) – Performances 535

3. ENFANT/ENFANCE 536

4. OUVRAGES GENERAUX 538

5. INTERNET / PRESSE 541

6. DICTIONNAIRES 542

1. Corpus de la Thèse

I. De Jacques Copeau

i. Le Fonds Copeau de la BNF

COPEAU, Jacques. *Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier.*

ii. Jacques Copeau - Ouvrages

COPEAU, Jacques. *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*. Paris. Gallimard. 2012. vol. 1/. 444 p.

COPEAU, Jacques. *Artigiani di una tradizione vivente: L'attore e la pedagogia teatrale*. Firenze, Italie. La Casa Usher. 2009. vol. 1/. 283 p. (Oggi, del teatro: collana / diretta da Fabrizio Cruciani. - Firenze: La Casa Usher; n° 4).

COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. Paris. Gallimard. 1999. 460 p. (Registres / Jacques Copeau., 6; Pratique du théâtre).

COPEAU, Jacques. *Registres V, Les registres du Vieux Colombier, 3: 1919 à 1924*. Paris. Gallimard. 1993. 555 p. (Registres / Jacques Copeau., 5; Pratique du théâtre).

COPEAU, Jacques. *Journal: 1901-1948 vol 1*. Paris. Seghers. 1991. vol. 2/1. 761 p. (Pour mémoire).

COPEAU, Jacques. *Journal: 1901-1948. vol 2*. Paris. Seghers. 1991. vol. 2/2. 761 p. (Pour mémoire).

COPEAU, Jacques. *Registres IV. Les Registres du Vieux Colombier, 2: America*. Paris. Gallimard. 1984. 623 p. (Registres / Jacques Copeau., 4; Pratique du théâtre).

COPEAU, Jacques. *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier, 1*. Paris. Gallimard. 1979. 464 p. (Registres / Jacques Copeau., 3; Pratique du théâtre).

COPEAU, Jacques. *Registres II, Molière*. Paris. Gallimard. 1976. 365 p. (Registres / Jacques Copeau. 2; Pratique du théâtre).

COPEAU, Jacques. *Souvenirs du Vieux-Colombier: la Compagnie des quinze*. Paris, France. Nouvelles éditions latines. 1975. 125 p.

COPEAU, Jacques. *Registres I: Appels*. Paris. Gallimard. 1974. (coll. Pratique du Théâtre).

COPEAU, Jacques. *Le Théâtre populaire*. Paris, France. Presses universitaires de France. 1941. 64 p. (Bibliothèque du peuple).

COPEAU, Jacques. *Critiques d'un autre temps: études d'art dramatique*. Paris, France. Nouvelle Revue française. 1923. vol. 1/. 252 p.

COPEAU, Jacques. *L'école du Vieux-Colombier*. Paris, France. Nouvelle revue française. 1921. vol. 1/. 51 p. (Cahiers du Vieux-Colombier ; n° 2).

COPEAU, Jacques. *La maison natale*. Paris, France. Ed. de la N.R.F. 1920. (Répertoire du Vieux-Colombier. - Paris : Nouvelle revue française).

COPEAU, Jacques, Maria Ines ALIVERTI, et Marco CONSOLINI. *Registres VII Les années Copiaus: 1925-1929*. Paris. Gallimard. 2017. 602 p. (Registres).

COPEAU, Jacques, Christel BARBIER, Anne BEAUMOND, et al. *Une anthologie subjective*. Paris, France. Gallimard. 2011. vol. 1/. 58 p.

iii. Jacques Copeau - Article

COPEAU, Jacques. « Réflexions sur un comédien », *Copeau l'éveilleur, textes réunis par Patrice Pavis et Jean-Marie Thomasseau*. 1995 nº 34. p. 25-29. (Bouffonneries).

II. Sur Jacques Copeau

i. Ouvrages sur Jacques Copeau

ANDERS, France. *Jacques Copeau et le cartel des quatre*. Paris, France. A. G. Nizet. 1959. vol. 1/. 340 p.

COLLU, Roberta et Raphaëlle DOYON. *La matrice religieuse de Jacques Copeau, une lecture anthropologique du fonctionnement de la communauté des Copiaus (1924-1929)*. 2013.

DASTE, Marie-Hélène. *Eclats de souvenirs*. Pernand-Vergelesses. Association des Amis de Jacques Copeau. 2007. vol. 1/. 56 p.

DOISY, Marcel. *Jacques Copeau ou l'absolu dans l'art*. Paris. Le cercle du livre. 1954. (Les

univers de la littérature).

DONAHUE, Thomas John. *Jacques Copeau's friends and disciples: the Théâtre du Vieux-Colombier in New York City, 1917-1919*. New York, Etats-Unis. P. Lang. 2008. vol. 1/. 168 p. (Francophone cultures and literatures, ISSN 1077-0186 ; n° 54).

DOYON, Raphaëlle. « Suzanne Bing, collaboratrice de Jacques Copeau : enquête sur la constitution d'un patrimoine théâtral » in Jean-Philippe GARRIC (ed.). *La construction des patrimoines en question(s) : Contextes, acteurs, processus*. Paris. Éditions de la Sorbonne. 2019, p. 9-42. (Création, Arts et Patrimoines).

EVANS, Mark. *Jacques Copeau*. London. Routledge. 2006.

FREIXE, Guy. *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine : une lignée du jeu de l'acteur*. Lavérune. Éditions l'Entretemps. 2014.

KURTZ, Maurice. *Jacques Copeau : Biographie d'un théâtre*. Paris. Ed. Nagel. 1950. vol.272.

LEIGH, Barbara Kusler. *Mime Journal: Jacques Copeau's school for actor*. Michigan. Performing Arts Center, Grand Valley State Colleges. 1979. 75 p.

LEIGH, Barbara Kusler. *Jacques Copeau's theatre school: l'ecole du vieux-colombier, 1920-1929*, PhD Thesis. Madison, Wisconsin. University of Wisconsin. 1974.

MIGLIONICO, Marco. *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'Educazione alla Teatralità*. Arona. Editore XY.IT. 2019. 304 p. (Educazione alla teatralità).

MIGNON, Paul-Louis. *Jacques Copeau ou Le mythe du Vieux-Colombier : biographie*. Paris. Julliard. 1993. 348 p.

OLIVA, Gaetano. *Educazione alla Teatralità: Il gioco drammatico*. Arona. Editore XY.IT srl. 2010.

ii. Ouvrage collectif sur Jacques Copeau

GILLES et Michel SAINT-DENIS. *Jacques Copeau, hier et aujourd'hui*. Bratislava Paris. Veda les Éditions de l'Amandier. 2014. vol. 1/. 391 p.

Ouvrage Collectif. *Jacques Copeau. Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française*. Paris. La Comédie-Française « L'Avant-scène théâtre ». 2014. vol. 1/. 104 p. (Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française ; n° 12).

PAVIS, Patrice et Jean-Marie THOMASSEAU (eds.). *Copeau l'éveilleur*. Lectoure. s. n. 1995. 237 p. (Bouffonneries (Cazilhac)).

iii. Articles sur Jacques Copeau

CHANCEREL, Léon. « Les Copiaus », *Jeux, tréteaux et personnages : cahiers mensuels d'art dramatique*. 1930. p. 13-17.

DASTE, Jean. « À 15 ans à peine » *Jacques Copeau. Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française*. Paris. La Comédie-Française « L'Avant-scène théâtre ». 2014, vol. 1/ p. 76-78. (Les nouveaux cahiers de la Comédie-Française ; n° 12).

DASTE, Marie-Hélène. « « Mon père Jacques Copeau» », *Europe Revue Mensuelle*. 1962 nº 396-397. p. 53-61.

PRENAT, Jacques. « Visite à Copeau », *Latinité*. 1930. p. 377-400.

THIBAUDAT, Jean-Pierre. « Le jour où Copeau a exclu les acteurs juifs du Français », *Libération.fr*. 2 janvier 1995 .

iv. Ouvrages autour de Jacques Copeau

CARPONI, Cecilia. *Michel Saint-Denis, dal Théâtre du Vieux-Colombier al London Theatre Studio. Premises to the Training*, Thèse de doctorat. Paris. Sorbonne Paris Cité. 2018.

CESCONETTO FERNANDES DA SILVA, Luciana. *La dualité « intérieur-extérieur » dans le travail de l'acteur: Copeau, Decroux, Leabhart*. Mémoire de Master. Paris, France. Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. 2003.

CESCONETTO FERNANDES DA SILVA, Luciana. *La dualité interieur-exterieur ' dans le travail de l'acteur a la lumière de la psychologie phénoménologique de Jean-Paul Sartre*, Thèse de doctorat. Paris. Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. 2010.

DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. Saint-Étienne. Publications de l'Université Jean-Monnet. 2009.

DE MARINIS, Marco. *Mimo e teatro nel Novecento*. Firenze. La casa Usher. 1993. 390 p. (Saggi).

DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. Paris, France. Librairie théâtrale. 1994. vol. 1/. 206 p.

SAINT-DENIS, Michel. *Theatre: The Rediscovery of Style*. 4th ptg. edition. New York (N.Y.). Theatre Arts Books. 1976.

v. Audiovisuel

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. *Jacques Copeau : après-midi d'étude du 26 novembre 1999*. Paris. Bibliothèque nationale de France. 2000.

HORVATH, Laszlo, Marion WEIDMANN, Christophe ALLWRIGHT, et al. *Entre deux jardins: le*

théâtre du Vieux-Colombier de Jacques Copeau. 1997. 51 min.

vi. Autres Sources

CONSOLINI, Marco. « Les Copeau: famille ouverte et fermée, traditionnelle et recomposée. Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". »

DASTE, Marie-Hélène (1902-1994). *Histoires de nos jeux / Marie-Hélène Dasté ; présentées par Catherine Dasté*. Paris. Séguier. 2006.

DOYON, Raphaëlle. « Copeau-Bing, un cas d'école? Communication effectuée à l'occasion des Journées d'études "Couples en création dans les arts de la scène et au-delà XXe-XXIe s.". »

III. De Jacques Lecoq

i. Ouvrage

LECOQ, Jacques. *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Arles, France. Actes Sud. 1997. vol. 1/. 170 p. ; n° 10).

ii. Direction d'Ouvrage

LECOQ, Jacques et Philippe AVRON. *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987. vol. 1/. 152 p. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

iii. Paroles de Jacques Lecoq dans Le Théâtre du Geste : mimes et acteurs

LECOQ, Jacques. « De la pantomime au mime moderne » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 54-63. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « L'imitation: du mimétisme au mimisme. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 16-18. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « Le geste du théâtre. Introduction de Jacques Lecoq. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 122-123. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « Le mime, art du mouvement » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 94-105. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « Le temps des mélanges. Introduction de Jacques Lecoq. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 76-77. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « Le théâtre du geste. Introduction de Jacques Lecoq. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 136-138. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

LECOQ, Jacques. « Les gestes de la vie » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 18-30. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

iv. Articles de Jacques Lecoq

LECOQ, Jacques. « L'Ecole Jacques Lecoq (mime-mouvement-théâtre) au Théâtre de la ville », *Journal du Théâtre de la Ville*. janvier 1972 .

LECOQ, Jacques. « Le mouvement et le théâtre. », *Atac Information*. 1967 nº 13. p. 7.

v. Entretiens avec Jacques Lecoq

LECOQ, Jacques. « L'explosion du mime. La pédagogie du mouvement. Entretien avec Jacques Lecoq. Par Jean PERRET. » *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987, vol. 1/ p. 106-121. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n˚ 10).

LECOQ, Jacques. « Une conversation avec Jacques Lecoq. De la Leçon de théâtre comme ouverture vers la quête d'un "ailleurs" qu'on transmet sans le posséder... ou l'art de régler les moteurs invisibles du visible ! » Interview donné à Christophe MERLANT en 1998. En ligne : http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/1/22/65/75/Jeannette/Une-conversation-avec-Jacques-Lecoq-1998.pdf [consulté le 26 octobre 2019].

IV.Sur Jacques Lecoq

i. Ouvrages

LECOQ, Patrick. *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*. Arles. Actes Sud. 2016.

MURRAY, Simon. *Jacques Lecoq*. This edition published in the Taylor&Francis e-Library,

2005. London and New York. Routledge. 2003. 197 p.

YARROW, Ralph et Franc CHAMBERLAIN. *Jacques Lecoq and the British Theatre*. London and New York. Routledge. 2002.

ii. Thèses

SACHS, Cláudia Muller. *A imaginação é um músculo: a contribuição de Lecoq para o trabalho do ator.* Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2013. 225 p.

SCHEFFLER, Ismael. *O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de*

Jacques Lecoq, PhD Thesis. Florianópolis (SC), Brésil. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em teatro. 2013.

STEFANESCO, Lucien. *La Formation corporelle de l'acteur au XXe siècle: L'école Jacques Lecoq*, PhD Thesis. Paris. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. 1972.

iii. Articles et Textes Académiques

FERREIRA, Nathalie et Jean-Louis BESSON. *Voyage et connaissance dans la pédagogie de Jacques Lecoq: Le corps en question*. France. 2001. vol. 1/. 82 p.

FREIXE, Guy. « Le clown dans l'enseignement de Jacques Lecoq », *Revista Cena*. 6 mars 2018, vol.0 nº 24. p. 46-54.

FREIXE, Guy. « Pédagogie du jeu masqué : transformer le geste ordinaire en poème scénique », *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*. 2018 nº 63-64. p. 35-47.

MERLANT, Christophe. « L'Ecole Lecoq: des mouvements de la vie à la création vivante » *Les nouvelles formations de l'interprète : Théâtre, danse, cirque, marionnettes.* Paris. CNRS. 2004, p. 59-71.

MURRAY, Simon. « Embracing Lightness: Dispositions, Corporealities and Metaphors in Contemporary Theatre and Performance (Version disponible en ligne sur le site de la University of Glasgow) », *Contemporary Theatre Review*. 1 mai 2013, 23 (2). p. 206-219.

MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience » in Alison HODGE (ed.). *Actor Training*. Second Edition. New York / London. Routledge. 2010, p. 215-236.

SCHEFFLER, Ismael. « O JOGO DRAMÁTICO E O MIMO: CORRELAÇÕES ENTRE JEAN-MARIE CONTY E JACQUES LECOQ », *Repertório*. 4 novembre 2020, vol.1 nº 34

SCHEFFLER, Ismael. « Jacques Lecoq e a Antropologia do gesto de Marcel Jousse », *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. 17 mai 2019, vol.9 nº 17. p. 218-254.

iv. Presse

ESSLIN, Martin, Philippe GAULIER, et Simon MCBURNEY. *Jacques Lecoq obituary*. 1999. En ligne : http://www.theguardian.com/news/1999/jan/23/guardianobituaries [consulté le 26 octobre 2020].

v. Audiovisuel de-sur-avec Lecoq

LECOQ, Patrick. *Autour de Jacques Lecoq - YouTube*. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=RrzNKu_VU2o [consulté le 6 octobre 2019].

ROY, Jean-Noël, Jean-Gabriel CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, et al. *La leçon de théâtre de Jacques Lecoq*. 1999. 52 min.

ROY, Jean-Noël Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique, Jean-Gabriel Réalisateur / Metteur en scène / Directeur artistique CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, et al. *Les deux voyages de Jacques Lecocq*. 2003. 35 min.

V. En rapport avec Jacques Lecoq

i. De Marcel Jousse

JOUSSE, Marcel. *L'Anthropologie du Geste*. Paris. Gallimard. 2008. 1008 p. (TEL Gallimard).

JOUSSE, Marcel. « Le Mimisme humain et l'anthropologie du langage, par Marcel Jousse, », *"Le mimisme humain et l'anthropologie du langage" in Revue anthropologique, 46e année, nos 7-9, juillet-septembre 1936 (pp. 201-215)*. 1936.

JOUSSE, Marcel. *Les cours de Marcel Jousse.* En ligne : https://www.marceljousse.com/les-cours-de-marcel-jousse-disponibles-en-telechargement/ [consulté le 10 octobre 2019].

JOUSSE, Marcel et Edgard SIENAERT. *Au commencement était le mimisme : Essai de lecture globale des cours de Marcel Jousse,* Paris. Association Marcel Jousse. 2014.

ii. Sur Marcel Jousse

BARON, Gabrielle. *Mémoire vivante: vie et œuvre de Marcel Jousse*. [s.l.]. Le Centurion. 1981. 320 p.

CHEYSSIAL, Jean-Claude. *Sur les pas de Marcel Jousse - La mémoire, le geste et le vivant*. 2014. Film disponible sur YouTube. 52'34''. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=_J063QlYcUU&t=1322s [consulté le 7 octobre 2019]. Chaîne sur YouTube de l'Université Bordeaux Montaigne.

FROMONT, Marie-Françoise. *L'Enfant mimeur : l'anthropologie de Marcel Jousse et la pédagogie*. Paris. Épi. 1978. 158 p. (Hommes et groupes).

JACQUIGNON, Titus. *Initiation à l'anthropologie compréhensive de Marcel Jousse*. Paris. Association Marcel Jousse. 2014. 84 p.

JACQUIGNON, Titus et Gérard ROUZIER. *A la découverte de Marcel Jousse, 3ème partie : sa méthodologie – Marcel Jousse*. [s.l.]. [s.n.]. En ligne : https://www.marceljousse.com/radio-3eme-partie-sa-methodologie/ [consulté le 11 octobre 2019].

SIENAERT, Edgard. « Le geste doit précéder la parole. De l'anthropologie du mimisme de Marcel Jousse », *Revue Degrés (Bruxelles)*. 2017, L'interdisciplinarité entre recherche et création nº 171-172.

Corps, gestualité, mimisme: l'anthropologie du langage de Marcel Jousse (1886-1961). Vidéo sur YouTube. 1:09:21. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=dnybyYzM_90&t=359s [consulté le 10 octobre 2019].

« Une courte biographie – Marcel Jousse ». En ligne : https://www.marceljousse.com/qui-est-marcel-jousse/une-courte-biographie/ [consulté le 11 octobre 2019].

VI.De Philippe Gaulier

i. Livre

Le Gégéneur/The Tormentor

Première édition (Fr/Eng)

GAULIER, Philippe. *Le Gégéneur: Jeu Lumière Théâtre/The Tormentor - « Le Jeu » Light Theatre*. Janville-sur-Juine, France. Éditions Filmiko. 2007. 312 p.

Seconde édition - augmentée (Fr/Eng)

GAULIER, Philippe. *Mes pensées sur le Théâtre - ex Gégéneur: Jeu Lumière Théâtre/My thoughts on theatre - ex Tormentor - « Le Jeu » Light Theatre*. Janville-sur-Juine, France. Éditions Filmiko. 2012. 300 p.

Édition Brésilienne Accru

Elargie de la transcription d'une conversation de Philippe Gaulier avec des étudiants et des professionnels du théâtre.

GAULIER, Philippe. *O Atormentador. Minhas Ideias Sobre Teatro*. São Paulo, Brasil. Sesc. 2016.

ii. Autres Ouvrages

GAULIER, Philippe. *Le gauche ou le droit*. Janville-sur-Juine, France. Editions Filmiko. 2008.

GAULIER, Philippe. *Lettre ou pas lettre*. Janville-sur-Juine, France. Éditions Filmiko. 2008.

GAULIER, Philippe. *Bouffon Plays/Pièces pour Bouffons*. Janville-sur-Juine, France. Éditions Filmiko, 2008.

VII. Sur Philippe Gaulier

i. Thèses et Mémoires de Master

AMSDEN, Lucy C. E. *'The work of a clown is to make the audience burst out laughing': learning clown at École Philippe Gaulier*, PhD. Glasgow. University of Glasgow. 2015.

AMSDEN, Lucy Catherine Emery. *Philippe Gaulier's contribution to clown theatre; traces and manifestations*, m_ph. Birmingham. University of Birmingham. 2011. 85 p.

CASA NOVA, Roberta. *La réalité transfigurée: L'expérience du clown et du bouffon dans le travail de l'acteur.*, Mémoire de Master II. Bruxelles. Orientação: Helbo, André e Triffaux, J.P. Université Libre de Bruxelles, 2013. 2013.

LAING, Barry. *Rapture: excursions in little tyrannies and bigger lies*, PhD Thesis. Melbourne, Australia. Victoria University. 2002. 224 p.

ii. Chapitre de Livre

MURRAY, Simon. « Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier: training for play, lightness and disobedience » in Alison HODGE (ed.). *Actor Training*. Second Edition. New York / London. Routledge. 2010, p. 215-236.

iii. Articles Académiques

KENDRICK, Lynne. « A paidic aesthetic: an analysis of games in the ludic pedagogy of Philippe Gaulier », *Theatre, Dance and Performance Training*. 2011, vol.2 nº 1. p. 72-85.

MURRAY, Simon. « Embracing Lightness: Dispositions, Corporealities and Metaphors in Contemporary Theatre and Performance (Version disponible en ligne sur le site de la University of Glasgow) », *Contemporary Theatre Review*. 1 mai 2013, 23 (2). p. 206-219.

PURCELL GATES, Laura. « Locating the self: narratives and practices of authenticity in French clown training », *Theatre, Dance and Performance Training*. 2011, vol.2 nº 2. p. 231-242.

SCALARI, Rodrigo. « O Jogo do Carrasco, os princípios do Mestre: aspectos metodológicos na pedagogia de Philippe Gaulier », *Lamparina - Revista de ensino de Teatro*. 6 juin 2012, vol.1

nº 2. p. 09-19.

iv. Article de Magazine

BARON COHEN, Sacha et Alexia FERNANDEZ. « Sacha Baron Cohen on His Very Intense Experience at Clown School: People "Would Burst into Tears" », *PEOPLE.com*. 26 mars 2021. 26 mars 2021 . En ligne : https://people.com/movies/sacha-baron-cohen-on-his-very-intense-experience-at-clown-school/ [consulté le 29 mars 2021].

WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part II », *Total Theatre Magazine, Spring 1991*. 1991, vol.3 nº 1. 1991.

WRIGHT, John. « Genius or Egoist? The Work of Philippe Gaulier - Part I », *Total Theatre Magazine, Winter 1990*. 1990, vol.1-2 nº 4. 1990 .

v. Article de Journal

GAULIER, Philippe et Nick AWDE. « The fine art of serious clowning », *The Stage*. 25 février 2016 . En ligne : https://www.thestage.co.uk/features/international-the-fine-art-of-serious-clowning [consulté le 26 octobre 2020].

GAULIER, Philippe et Dominic CAVENDISH. « From the sublime to the ridicule », *The Telegraph*. 12 mars 2001 . En ligne : https://www.telegraph.co.uk/culture/4722146/From-the-sublime-to-the-ridicule.html [consulté le 24 octobre 2020].

LOGAN, Brian. « "Once you can handle the insults, you begin": inside Philippe Gaulier's clown school », *The Guardian*. En ligne : http://www.theguardian.com/stage/2016/aug/02/philippe-gaulier-clown-school-emma-thompson-sacha-baron-cohen-edinburgh-festival-interview [consulté le 29 septembre 2020].

vi. Audiovisuel

ACQUAVIVA, Loredana. *Philippe Gaulier, L'École de la liberté!* 2012. 6:14. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=2wV5huGCFWw [consulté le 19 avril 2020].

LATE NIGHT WITH SETH MEYERS. *Sacha Baron Cohen Went to a Very Intense Clown School*. 2021. 6:44. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=XCJsNpoYwrc&t=273s [consulté le 28 mai 2021].

vii. Billets de Blog

LANGFORD, Guy. « A Kiwi in Paris: “Guy! He Is GOOD! [As Monsieur Loyale]” », Blog *A Kiwi in Paris*. 2012. En ligne : https://akiwiinparis.blogspot.com/2012/11/guy-he-is-good-as-monsieur-loyale.html [consulté le 4 juillet 2021].

LANGFORD, Guy. « A Kiwi in Paris: “To Repeat Is Really Difficult.” », Blog *A Kiwi in Paris*. 2011. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2011/05/to-repeat-is-really-difficult.html [consulté le 21 avril 2020].

LANGFORD, Guy. « A Kiwi in Paris: Never Forget Mr. Flop », Blog *A Kiwi in Paris*. 2011. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2011/01/never-forget-mr-flop.html [consulté le 18 avril 2020].

LANGFORD, Guy. « A Kiwi in Paris: “You Could Be Nicer” », Blog *A Kiwi in Paris*. 2010. En ligne : http://akiwiinparis.blogspot.com/2010/10/you-could-be-nicer.html [consulté le 18 avril 2020].

LIBERMAN, Erik et Philippe GAULIER. « Gamechanger: Seriously Funny Philippe Gaulier », Blog *Well Within*. 2013. En ligne : http://erikliberman.blogspot.com/2013/08/gamechanger-seriously-funny-philippe.html [consulté le 24 octobre 2020].

« Sacha Baron Cohen Credits His Career Success to a Clown », Blog *Showbiz Cheat Sheet*. 2020. En ligne : https://www.cheatsheet.com/entertainment/sacha-baron-cohen-credits-his-career-success-to-a-clown.html/ [consulté le 21 avril 2021].

VIII. Recherche sur Terrain - Stages à l'École Philippe Gaulier

Notes prises en cahier de terrain. Enregistrements en vidéo. Textes de blog entretenu pendant la recherche sur terrain.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Bouffons avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Étampes, FR. 15/04/2013 à 21/06/2013*. 2013.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Clowns avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Étampes, FR. 14/10/2013 à 20/12/2013*. 2013.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Mélodrame avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 07/03/2011 à 01/04/2011*. 2011.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Personnage/Characters avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 07/02/2011 à 04/03/2011*. 2011.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Shakespeare et Tchekhov avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 25/04/2011 à 27/05/2011*. 2011.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Jeu de Masque avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 10/01/2011 à 04/02/2011*. 2011.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Le Jeu avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 18/10/2010 à 12/11/2010*. 2010.

SCALARI, Rodrigo. *Workshop Masque Neutre/Tragédie Grecque avec Philippe Gaulier. Cahier de notes personnelles. École Philippe Gaulier, Sceaux, FR. 15/11/2010 à 17/12/2010*. 2010.

IX. Entretiens effectués par nous dans le cadre de la recherche

DASTE, Catherine. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 01/07/2016. Chez Catherine Dasté, à Ivry sur Seine.

FREIXE, Guy. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 27/06/2016. Au Café de l'Industrie à Paris.

HOUBEN, Jos. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 09/03/2017. Espace Sept Arpents, à Pantin.

KEHRBERGER, Nicole. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 09/01/2018. Studio de travail de Nicole, à Berlin.

LANGFORD, Guy. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 21/12/2017. Effectué par Skype entre Nelson (Nouvelle Zélande) et Paris.

PASCALE LECOQ. Entretien effectué par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. 10/12/2015. À l'Ecole Jacques Lecoq, à Paris.

SICARD, Claude. Questionnaire élaboré par Rodrigo Scalari dans le cadre de la recherche de Doctorat. Janvier 2018.

2. Théâtre / Arts du spectacle

X. L'Acteur - jeu de / formation de / pédagogie de / direction d'

ARORA, Harbeen. *L'acteur et ses doubles selon Peter Brook et Ariane Mnouchkine*. Paris, France. Atelier national de Reproduction des Thèses. 2007.

BACHMANN, Marie-Laure. « Emile Jaques-Dalcroze et son héritage ». Bienne. [s.n.]. En ligne : http://www.dalcroze.ch/content/files/troisconferences_bachmann.pdf [consulté le 10 juin 2017].

BANU, Georges. *Les voyages du comédien*. Paris. Gallimard. 2012. vol. 1/. 189 p. (Pratique du théâtre).

BARBA, Eugenio. *Le canoë de papier: traité d'anthropologie théâtrale*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Saussan, France. l'Entretemps. 2004. vol. 1/. 270 p. (Les Voies de l'acteur, ISSN 1296-0969 ; n° 12).

BARBA, Eugenio. « L'essence du théâtre » *Les Chemins de l'acteur, former pour jouer*. Montréal. Éditions Québec Amérique. 2001, p. 21-60.

BARBA, Eugenio. *A canoa de papel : Tratado de Antropologia Teatral*. 2. ed. Brasília. Editor Teatro Caleidoscopio. 1994.

BARBA, Eugenio et Jerzy GROTOWSKI. *La terre de cendres et diamants: mon apprentissage en Pologne*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Saussan, France. l'Entretemps éd. 2000. vol. 1/. 189 p. (Les Voies de l'acteur, ISSN 1296-0969 ; n° 4).

BARBA, Eugenio et Nicola SAVARESE. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. São Paulo. Hucitec. 1995.

BARBA, Eugenio et Nicola SAVARESE. *L'énergie qui danse: un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. 2e édition revue et Augmentée. Montpellier. l'Entretemps éd. 2008. (<<Les >>voies de l'acteur Grand format).

BARBA, Eugenio et Nicola SAVARESE. *L'énergie qui danse. Dictionnaire d'anthropologie théâtrale.* traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Lectoure, France. Bouffonneries. 1995. vol. 1/. 271 p.

BARBA, Eugenio, Ferdinando (1942- TAVIANI, et Judy BARBA. *The floating islands. Reflections with Odin Teatret*. Holstebro, Danemark. Drama. 1978. 199 p.

BONFITTO, Matteo. *Entre o Ator e o Performer*. São Paulo, SP, Brasil. Perspectiva. 2000.

BRECHT, Bertolt. *L'art du comédien: écrits sur le théatre*. traduit par Jean TAILLEUR, Guy DELFEL et Jean-Louis BESSON. Paris, France. L'Arche. 1999. vol. 1/. 235 p.

BROOK, Peter et Georges BANU. *Avec Grotowski*. Arles, France. Actes Sud-Papiers. 2008. vol. 1/. 149 p. (Apprendre (Arles), ISSN 1264-0646; n° 27).

DE MARINIS, Marco. *Mimo e teatro nel Novecento*. Firenze. La casa Usher. 1993. 390 p. (Saggi).

DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. Paris, France. Librairie théâtrale. 1994. vol. 1/. 206 p.

DORCY, Jean. *A la rencontre de la mime et des mimes : Decroux, Barrault, Marceau*. Neuilly-sur-Seine. les Cahiers de danse et de culture. 1958. (Les Cahiers de Danse et culture).

EVANS, Mark. *Performance, Movement and the Body*. London. Macmillan International Higher Education. 2019. 210 p.

FERAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur : entretiens*. Montréal (Québec) [Paris]. Québec Amérique [diff. Distribution du Nouveau monde]. 2007.

FERAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur : entretiens , Tome III : Voix de femmes*. Montréal (Québec) [Paris]. Québec Amérique [Distribution du Nouveau monde diff.]. 2007. vol. 1/. 574 p. (Entretiens).

FERAL, Josette (ed.). *L'école du jeu : former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Saint-Jean-de-Védas. l'Entretemps. 2003. 372 p. (Les voies de l'acteur ; n° 8).

FERAL, Josette (ed.). *Les chemins de l'acteur : former pour jouer*. Montréal. Editions Québec Amérique. 2001. vol. 1/. 310 p.

FERAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur : entretiens*. Montréal Carnières-Morlanwelz. Éd. Jeu Éd. Lansman. 1997. vol. 2/. 345 p.

FO, Dario. *Le gai savoir de l'acteur*. Paris, France. l'Arche. 2002. | 1 vol. (318 p.); ill. 19 cm p.

FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. 2a Edição. São Paulo, Brasil. Editora SENAC São Paulo. 1999. 384 p.

GALLI, Francesco. *The Bridge of Winds*. 2016. 58 min. En ligne : https://vimeo.com/ondemand/205003 [consulté le 28 novembre 2020].

GROTOWSKI, Jerzy. *Towards a Poor Theatre*. Hoboken. Taylor and Francis. 2012. 1 p.

GROTOWSKI, Jerzy. *« Jour saint » et autres textes*. traduit par Jerzy LISOWSKI. Paris, France. Gallimard. 1974. 79 p. ((Festival d'automne à Paris)).

GROTOWSKI, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. traduit par Claude B. LEVENSON. Lausanne, Suisse. Paris, France. L'Âge d'homme. 1971. 222 p.

HODGE, Alison (ed.). *Actor training*. 2nd edition. London New York. Routledge. 2010. 336 p.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia teatral como cuidado de si*. 1ª edição. São Paulo. Hucitec. 2010.

JOHNSTONE, Keith. *Impro for storytellers*. New York, Etats-Unis. Routledge/Theatre Arts Books. 1999. vol. 1/. 375 p.

JOHNSTONE, Keith Auteur et Irving WARDLE. *Impro: improvisation and the theatre*. New York, Etats-Unis. Routledge. 1992. vol. 1/. 208 p.

KEMP, Rick. *Embodied Acting: What Neuroscience Tells Us About Performance*. London and New York. Routledge. 2012. 258 p.

LABORATOIRE D'EXCELLENCE ARTS ET MEDIATIONS HUMAINES (ed.). *La direction d'acteurs peut-elle s'apprendre ?* Besançon. les Solitaires intempestifs. 2015. vol. 1/. 445 p. (Coll. Du désavantage du vent).

LEABHART, Thomas. *Etienne Decroux*. New York (N.Y.) / Abingdon (UK). 2007. 144 p. (Routldege performance practitioners [Texte imprimé] / ed Franc Chamberlain. - London: Routledge).

LEABHART, Thomas. *Modern and Post-Modern Mime (eBook)*. New York and London. St. Martin's press/Macmillan International Higher Education. 1989.

MURRAY, Simon David et John KEEFE. *Physical Theatres: A Critical Introduction*. London and New York. Routledge. 2007. 247 p.

OIDA, Yoshi. *L'acteur invisible : essai*. traduit par Isabelle FAMCHON. 2e éd. Arles. Actes Sud. 2008. vol. 1/. 180 p. (Le temps du théâtre).

RADULESCU, Domnica. *Women's Comedic Art as Social Revolution: Five Performers and the Lessons of Their Subversive Humor*. Jefferson (North Carolina). McFarland. 2012. 270 p.

RICHARDS, Thomas et Jerzy GROTOWSKI. *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. traduit par Michel A. MOOS. Arles, France. Actes Sud. 1995. vol. 1/. 200 p. (Le Temps du théâtre, ISSN 0989-0904).

SCALARI, Rodrigo Cardoso. *O paradoxo criador-criatura: o ator em treinamento*, Mémoire de Master. Campinas / São Paulo. Unicamp. 2010. 187 p.

SCHECHNER, Richard et Lisa WOLFORD (eds.). *The Grotowski Sourcebook*. London and New York. Routledge. 1997. 548 p.

STANISLAVSKI, Constantin. *La Construction du personnage*. Élisabeth JANVIER. Paris. PYGMALION. 1997. 332 p.

STANISLAVSKI, Konstantin Sergueevitch. *Ma vie dans l'art*. traduit par Denise YOCCOZ. Lausanne (Suisse). L'Age d'homme. 1999. 561 p.

STANISLAVSKI, Konstantin Sergueevitch. *La formation de l'acteur*. traduit par Élisabeth JANVIER. Paris. Pygmalion. 1986. 273 p.

Registres - Institut d'études théâtrales, ISSN 1274-2414. Grotowski. Paris, France. Presses de la Sorbonne nouvelle. 1999. 175 p.

XI.Théâtre, Théâtralité, Performance, Performativité

ARTAUD, Antonin. *Le théâtre et son double*. Paris. Gallimard. 1939. 154 p. ((Métamorphoses)).

AUSLANDER, Philip. *From Acting to Performance: Essays in Modernism and Postmodernism*. London and New York. Routledge. 1997.

BANU, Georges. *Peter Brook : vers un théâtre premier*. Éd. augmentée. Paris. Seuil. 2005. vol. 1/. 356 p. (Points ; n° 535).

BARBA, Eugenio. *Brûler sa maison: origines d'un metteur en scène*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Montpellier, France. L'Entretemps. 2011. vol. 1/. 288 p. (Les Voies de l'acteur, ISSN 1296-0969 ; n° 21).

BARBA, Eugenio. *Théâtre : solitude, métier, révolte*. traduit par Éliane DESCHAMPS-PRIA. Saussan. l'Entretemps éd. 1999. 342 p. (Les voies de l'acteur ; n° 1).

BONFITTO, Matteo. *A Cinética do invisível: processos de atuação no teatro de Peter Brook*. São Paulo. Perspectiva. 2009. 246 p.

BRECHT, Bertolt. *Théâtre épique, théâtre dialectique: écrits sur le théâtre*. traduit par Jean TAILLEUR, Edith WINKLER et Guy DELFEL. Paris, France. L'Arche. 1999. vol. 1/. 253 p.

BRECHT, Bertolt. *Écrits sur le théâtre*. Paris, France. l'Arche. 1989. vol. 1/. 659 p.

BROOK, Peter. *Entre deux silences*. traduit par Marie-Hélène ESTIENNE. Arles, France. Actes Sud-Papiers. 2006. vol. 1/. 77 p. (Théâtre (Paris. 1985), ISSN 0298-0592Apprendre (Arles), ISSN 1264-0646 ; n° 25).

BROOK, Peter. *The open door: thoughts on acting and theatre*. New York, Etats-Unis. Anchor Books. 2005. vol. 1/. 145 p.

BROOK, Peter. *La puerta abierta: reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. 1ª ed. Barcelona. Alba Editorial. 1994. 143 p.

BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui: propos sur le théâtre*. Paris. Actes Sud-Papiers. 1991. 100 p. (Les cahiers théâtre-éducation).

BROOK, Peter. *The shifting point: forty years of theatrical exploration, 1946-1987*. London, Royaume-Uni. Methuen drama. 1989. vol. 1/. 254 p.

CARNICKE, Sharon Marie et Robert B. PARSONS. « L'instinct théâtral : Evreinov et la

théâtralité », *Revue des études slaves*. 1981, vol.53 nº 1. p. 97-108.

CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. [4e éd. revue, mise À jour et Augmentée. Paris. Bordas. 2008.

CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris. Bordas. 1991. 940 p.

DARMON, Éric, Catherine VILPOUX, MOLIERE, et al. *Au soleil même la nuit : scènes d'accouchements*. 2013. (Images de la culture).

DASTE, Jean. *Pour que vive le théâtre*. Saint-Étienne. Publications de l'Université Jean-Monnet. 2009.

DUSIGNE, Jean-François (ed.). *Du théâtre d'art à l'art du théâtre : anthologie des textes fondateurs*. Paris. Éd. théâtrales. 1997. 94 p.

DUSIGNE, Jean-François. *Le théâtre d'art: aventure européenne du XXe siècle*. Paris. Éd. théâtrales. 1997. 333 p.

DUSIGNE JEAN-FRANÇOIS. *Le théâtre d'art: aventure européenne du XXe siècle / Jean-François Dusigne ; [préface de Georges Banu]*. Paris. Éditions théâtrales. 1997. 333 p.

EVREINOV, Nikolaj Nikolaevič. *Le Théâtre dans la vie*. Paris. Librarie Stock, Delamain et Boutelleau. 1930.

FERAL, Josette. *Théorie et pratique du théâtre : au-delà des limites*. Montpellier. l'Entretemps éd. 2011. vol. 1/. 446 p. (Champ théâtral).

FERAL, Josette. *Trajectoires du « Soleil » : autour d'Ariane Mnouchkine*. Paris. Éd. théâtrales. 1998. 279 p.

FRYE, Northrop. *Northrop Frye's Writings on Shakespeare and the Renaissance*. Toronto. University of Toronto Press. 2010. 857 p.

FRYE, Northrop. *Shakespeare et son théâtre / Northrop Frye ; traduit de l'anglais par Charlotte Melançon*. Montréal. Boréal. 1988. 269 p.

GAYON LOPEZ, Jorge Arturo. *La cinétographie Laban et le mime corporel d'Etienne Decroux : bilan théorique du projet « Laban-Decroux/notation du mime corporel »*, PhD Thesis. Vincennes. Université de Paris VIII Vincennes – Saint-Denis. 1998.

GROTOWSKI, Jerzy. « Theatre of Sources » in Richard SCHECHNER et Lisa WOLFORD (eds.). *The Grotowski sourcebook*. London and New York. Routledge. 1997, p. 252-270.

IONESCO, Eugène et Claude BONNEFOY. *Entre la vie et le rêve : entretiens avec Claude Bonnefoy*. Paris. Gallimard. 1996. 227 p.

JOUVET, Louis. *Témoignages sur le théâtre*. Paris. Flammarion. 2009. 328 p. (Champs).

LOUPPE LAURENCE. *Danses tracées: dessins et notation des chorégraphes / sous la direction*

de Laurence Louppe. Paris. Dis Voir. 1991. 158 p. (<<[>>Série Chorégraphies]).

MACKEY, Sally. *Practical Theatre: A Post-16 Approach*. Cheltenham (UK). Nelson Thornes. 1997. 404 p.

MEJERHOL'D, Vsevolod Emil'evič. *Écrits sur le théâtre , Tome I : 1891-1917*. traduit par Béatrice PICON-VALLIN. Nouv. éd. rev. et Augm. Lausanne [Paris]. l'Âge d'homme. 2001. (Théâtre XXe siècle).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Écrits sur le théâtre*. traduit par Béatrice Préface PICON-VALLIN. Lausanne, Suisse. l'Âge d'homme. 2009. vol. 1/. 422 p. (Théâtre XXe siècle. Ecrits théoriques, ISSN 1662-0259).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Vsevolod Meyerhold*. traduit par Béatrice Éditeur scientifique PICON-VALLIN. Arles, France. Actes Sud-Papiers : Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique. 2005. vol. 1/. 185 p. (Mettre en scène, ISSN 1768-790XThéâtre (Paris. 1985), ISSN 0298-0592).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Écrits sur le théâtre*. traduit par Béatrice Préface Notes PICON-VALLIN. Lausanne, Suisse. L'Âge d'homme. 2001. vol. 1/. 363 p. (Théâtre XXe siècle. Ecrits théoriques, ISSN 1662-0259).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Ecrits sur le théâtre*. traduit par Béatrice PICON-VALLIN. Lausanne, Suisse. 1992. vol. 1/. 461 p. (Théâtre années vingt. Ecrits théoriques, ISSN 1662-0224).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Écrits sur le théâtre*. Lausanne, Suisse. la Cité-l'Âge d'homme. 1980. vol. 1/. 271 p. (Théâtre années vingt. Ecrits théoriques, ISSN 1662-0224).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Le théatre théatral*. traduit par Nina GOURFINKEL. Paris, France. Gallimard. 1963. vol. 1/. 318 p. (Pratique du théâtre, ISSN 0768-4495).

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievitch. *Le travail théâtral*. traduit par Nina GOURFINKEL. Paris, France. Gallimard. 1963. vol. 1/. 318 p. (Pratique du théâtre, ISSN 0768-4495).

MNOUCHKINE, Ariane. *Ariane Mnouchkine*. Arles, France. Actes sud-papiers. 2009. vol. 1/. 131 p. (Mettre en scène, ISSN 1768-790X).

MNOUCHKINE, Ariane et Georges BANU. *De l'apprentissage à l'apprentissage - entretien d'Ariane Mnouchkine à Georges Banu*. En ligne : https://www.theatre-du-soleil.fr [consulté le 10 mai 2014].

MNOUCHKINE, Ariane et Josette FERAL. *Dresser un monument à l'éphémère: rencontres avec Ariane Mnouchkine*. Paris, France. Ed. Théatrales. 2001. vol. 1/. 107 p.

MNOUCHKINE, Ariane, Anne LACOMBE, et Jean-Jacques LEMETRE. *Ariane Mnouchkine au pays du théâtre*. 2014.

MNOUCHKINE, Ariane et Fabienne PASCAUD. *L'art du présent: entretiens avec Fabienne Pascaud*. Paris, France. Plon. 2005. vol. 1/. 244 p.

MNOUCHKINE, Ariane et Jean PERRET. « Entretien avec Ariane Mnouchkine » dans *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Paris, France. Bordas. 1987. vol. 1/. 152 p. (Collection Bordas spectacles, ISSN 0244-1780 ; n° 10).

1987, p. 127-130.

PICON-VALLIN BEATRICE. *Écrits sur le théâtre . Tome 1 . 1891-1917 / Vsevolod Meyerhold ; traduction, préface et notes de Béatrice Picon-Vallin*. Lausanne (Suisse). la Cité-l'Âge d'homme. 1973. 337 p. (Théâtre années vingt Série Écrits théoriques).

ROMANO, Lúcia. *O teatro do corpo manifesto: teatro físico*. São Paulo. Perspectiva. 2005. 268 p.

SAINT-DENIS, Michel. *Theatre: The Rediscovery of Style*. 4th ptg. edition. New York (N.Y.). Theatre Arts Books. 1976.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. London and New York. Routledge. 2003. 377 p.

SCHUTZMAN, Mady. *A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics*. Taylor & Francis US. 2006. 232 p.

WRIGHT, John. *Why Is That So Funny? A Practical Exploration of Physical Comedy*. Nick Hern Books. 2006. 356 p.

Cahiers Renaud-Barrault N°29. Ionesco, les « Rhinocéros » au théâtre... Julliard. Paris. 1960.

XII. Formes et langages jeu de l'acteur- Masques, Commedia dell'arte, Clowns, Bouffons...

FREIXE, Guy. *Les utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*. Montpellier. l'Entretemps éd. 2010.

GAZEAU, A. *Historias de Bufones*. 1er édition. Madrid. Miraguano Ediciones. 1995. 256 p.

GAZEAU, A. *Les bouffons*. Vanves. Hachette. 1882. 282 p.

MARTIN, Serge et Patrick PEZIN. *Le Fou, Roi des Théâtres, de Serge Martin [suivi de] Voyage en Commedia Dell'Arte, Patrick Pezin*. Saint-Jean-de-Védas. l'Entretemps éd. 2003. 342 p. (Les voies de l'acteur ; n° 11).

PEACOCK, Louise. *Serious Play: Modern Clown Performance*. Bristol (UK). Intellect Books. 2009. 186 p.

PEREIRA, José Amâncio Tonezzi Rodrigues. *O bufão e suas artes: Artesania, disfunção e*

soberania. [s.l.]. Paco Editorial. 2018. 224 p.

REMY, Tristan. *Entrées Clownesques*. Paris. L'Arche. 1962.

XIII. Performance / Pièces de Théâtre (Dramaturgie)

FUSCO, Coco et GOMEZ-PEÑA Guillermo. *The Couple in the Cage: Guatianaui Odyseey*. En ligne : https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/c88M4jd [consulté le 1 mai 2021].

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. traduit par M. GUIZOT. Édition électronique. Strasbourg. Ebooks libres et gratuits. Disponibilisé par Canopé Académie de Strasbourg. 2006. 141 p. En ligne : http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Shakespeare_Macbeth.pdf [consulté le].

SHAKESPEARE, William. *Roméo et Juliette*. traduit par Victor HUGO. Édition électronique. Strasbourg. Ebooks libres et gratuits. Disponibilisé par Canopé Académie de Strasbourg. 2003. 133 p. En ligne : http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Shakespeare_RomeoEtJuliette.pdf [consulté le].

3. Enfant/Enfance

ARIES, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. [Nouvelle éd. Paris. Éd. du Seuil. 2014. vol. 1/. 316 p. (Points ; n° H20).

BACHMANN, Marie-Laure. « La Rythmique de Jaques-Dalcroze: son application à des enfants d'âge préscolaire (et scolaire). » Athènes. 1996. En ligne : http://www.dalcroze.ch/content/files/troisconferences_bachmann.pdf [consulté le 10 juin 2017].

BAUDONNIERE, Pierre-Marie. *Le mimétisme et l'imitation : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris. Flammarion. 1997. vol. 1/. 125 p. (Dominos ; n° 150).

CHANCEREL, Léon, Hélène CHARBONNIER-JOLY, Anne-Marie SAUSSOY-HUSSENOT, et al. *Jeux dramatiques dans l'éducation , introduction à une méthode par Léon Chancerel, Hélène Charbonnier-Joly, Anne-Marie Saussoy-Hussenot*. Paris, Librairie Théâtrale (Illiers, impr. de Launay). 1953.

CLAPAREDE, Édouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. 10e éd. Neuchatel ; Paris. Delachaux et Niestlé. 1951. vol.1. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

DUPEYRON, Jean-François. *Nos idées sur l'enfance : étude des représentations de l'enfance en Occident*. Paris. l'Harmattan. 2010. vol. 1/. 309 p. (Pour comprendre).

DURAND, Jacky et Karine LEYDIER. « La berceuse, ce «doudou sonore» », *Libération*. En ligne : https://www.liberation.fr/vous/2007/10/12/la-berceuse-ce-doudou-sonore_103672/ [consulté le 16 novembre 2020].

GHITA, Andreea Roxana. « « L'enfant, l'artiste et l'imagination poétique: les origines et l'évolution d'un mythe (depuis le romantisme allemand à Gaston Bachelard) ». » Tg. Mures, ROMANIA. Editura Universitatii Petru Maior. 2009.

HINITZ, Blythe. « Margareth Naumburg and the Walden School » in Alan R. SADOVNIK et Susan F. SEMEL (eds.). *Founding mothers and others: women educational leaders during the progressive era*. New York. Palgrave. 2002, vol. 1/ p.

HUGO, Victor. *L'art d'être grand-père*. Paris. Hetzel-Quantin. 1881. 288 p.

KEY, Ellen. *Le Siècle de l'enfant*. Paris. E. Flammarion. 1910.

KINTZLER, Catherine. *Jean-Jacques Rousseau et l'enfance*. 2016. En ligne : https://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance/ [consulté le 18 novembre 2020].

KINTZLER, Catherine. « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance (Université Populaire, Musée Quai Branly) ».

MONTESSORI, Maria, Anne Everett GEORGE, et Henry Wyman HOLMES. *The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child education in « The children's houses » with additions and revisions by the author*. New York. Frederick A. Stokes company. 1912.

MUSEE MARMOTTAN MONET. *L'art et l'enfant : chefs-d'oeuvre de la peinture française [exposition, 10 mars-3 juillet 2016, Paris], Musée Marmottan Monet-Académie des beaux-arts, Institut de France*. Paris Vanves. Hazan Musée Marmottan Monet. 2016. vol. 1/. 191 p.

NAUMBURG, Margaret. *The Child and the world: dialogues in modern education/by Margaret Naumburg*. New York: Harcourt, Brace. 1928.

REDDY, Vasudevi. « Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy », *Enfance 2001/3. Éditeur: Presses Universitaires de France*. (Vol. 53). p. 247-256.

ROCHAT, Philippe. « Conscience de soi et des autres au début de la vie », *Enfance*. 2003, Vol. 55 nº 1. p. 39-47.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation. Livre IV*. Edition Electronique. Québec. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. (Les classiques des sciences sociales). En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_4.pdf [consulté le 23 août 2015].

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation. Livres I, II et III*. Edition Electronique. Québec. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. (Les classiques des sciences sociales). En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf [consulté le 23 août 2015].

TRACY, Frederick. *The psychology of childhood*, PhD Thesis. London. Routledge/Thoemmes Press. 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. *Conversations ordinaires*. traduit par Brigitte BOST. Paris. Gallimard. 1988. 308 p. (Connaissance de l'inconscient).

WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. traduit par Claude MONOD. Paris. Gallimard /Folio. 1975. 276 p. p. (Folio essais).

L'Art et l'Enfant, Chefs-d'oeuvre de la peinture française. 2016. En ligne : https://www.conferences-arts-et-loisirs.fr/2016/04/lart-et-lenfant-chefs-doeuvre-de-la-peinture-francaise.html [consulté le 10 mai 2021].

Revue Enfance 2003/1 (Vol. 55). Éditeur: Presses Universitaires de France En ligne : https://www.cairn.info/revue-enfance-2003-1.htm [consulté le 17 avril 2021].

4. Ouvrages Généraux

BAKHTINE, Mikhail. *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance*. traduit par Andrée ROBEL. Paris. Gallimard. 1970. vol. 1/. 475 p. (Bibliothèque des idées ; n° 68).

BERGSON, Henri. *Durée et simultanéité*. Paris. Flammarion. 2021. vol. 1/. 340 p. (GV ; n° 1626).

BERGSON, Henri. *L'évolution créatrice*. Réimpression de la 12 éd. Paris. Presses universitaires de France. 2013. vol. 1/. 693 p. (Quadrige).

BLACK, Max. *Models and metaphors, studies in language and philosophy.* Ithaca, N.Y. Cornell University Press. 1962.

BROWN, Brené. *El poder de ser vulnerable: ¿Qué te atreverías a hacer si el miedo no te paralizara?* traduit par Alicia Sánchez MILLET. Barcelona, Espagne. Urano. 2016. 263 p.

CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris. Gallimard. 1958.

CALVINO, Italo. *Leçons américaines : six propositions pour le prochain millénaire*. traduit par Christophe MILESCHI. Paris. Gallimard. 2018. vol. 1/. 217 p. (Collection Folio ; n° 6555).

CALVINO ITALO. *Leçons américaines: six propositions pour le prochain millénaire / Italo Calvino ; traduit de l'italien par Christophe Mileschi*. Paris. Gallimard. 2017. 189 p.

CAPLAT, Guy. *Modèles et métamodèles*. Lausanne (Suisse). Presses polytechniques et universitaires romandes. 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-Books. New York (N.Y.). Harper Collins. 2008. 303 p.

DERATHE, Robert. « L'homme selon Rousseau » *Pensée de Rousseau*. Paris. Éd. du Seuil. 1984, p. (Points ; n° 168).

ÉRASME. *Eloge de la folie ; suivi de la Lettre à Dorpius / Erasme ; trad. par Pierre de Nolhac ; avec des annotations de Maurice Rat,* Paris. Flammarion. 1989. 185 p. (Garnier-Flammarion).

FREUD, Sigmund et Paulo César de SOUZA. *Freud*. 1er édition. São Paulo. Companhia das Letras. 2021.

GHORBEL, Hichem. *Études sur le XVIIIe siècle : Montesquieu et Rousseau ou les conditions de la liberté*. Paris. l'Harmattan. 2013. vol. 1/. 249 p. (Commentaires philosophiques).

GROOS, Karl. *The play of man*. traduit par Elizabeth L. BALDWIN. New York and London. Dr. Appleton and Company. 1912. 441 p.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. traduit par João Paulo MONTEIRO. São Paulo. Perspectiva. 2000.

HUIZINGA JOHAN. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu / Johan Huizinga*. Paris. Bibliothèque nationale. 1980. (<<Les >>Essais).

HUIZINGA, Johan. *« Homo ludens » : essai sur la fonction sociale du jeu*. traduit par Cécile SERESIA. Paris. Gallimard. 1951. vol. 1/. 343 p.

HUIZINGA JOHAN. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu / par J. Huizinga, ; traduit du néerlandais par Cécile Seresia*. 3e édition. Paris. Gallimard. 1951. 340 p. (<<Les >>essais).

JAMES, William. *The principles of psychology*. [Facsim. ed. Bristol Tokyo. Thoemmes Maruzen. 1998. vol. 2/2. 704 p. (Classics in psychology, 1855-1914 ; n° 27-28).

LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Espagne. Ed. Laertes. 2003. 380 p. (Psicopedagogía (Barcelona), ISSN 1699-8898 ; n° 108).

LARROSA, Jorge. *Le Télémaque (Dijon), ISSN 1263-588X. Education morale*. Caen, France. Presses universitaires de Caen. 2003. 169 p.

LARROSA, Jorge. *Apprendre et être: langage, littérature et expérience de formation*. traduit par Norbert VERAN. Paris, France. ESF éd. 1998. vol. 1/. 169 p. (Collection Pédagogies, ISSN 1158-4580 ; n° 1998).

LE PEN, Marine, Louis ALIOT, Bruno BILDE, et al. *Cahier d'actions Asile / Immigration Stopper, proposer et agir !* 2018.

LOUPPE, Laurence. *Traces of Dance: Drawings and Notations of Choreographers*. Paris. Editions Dis Voir. 1994. 156 p.

MEGGLE, Virginie. *Étonnante fragilité*. Paris. Editions Eyrolles. 2019. 146 p.

NIETZSCHE, du texte Friedrich (1844-1900) Auteur. *L'origine de la tragédie, ou Hellénisme et pessimisme*. Paris. Société du « Mercure de France ». 1901.

OUELLET, Julie. « La rhétorique de l'idiot », *Études littéraires*. 12 avril 2005, vol.33 nº 2. p. 169-185.

REJALI, Darius M. *Torture and Democracy*. Princeton. Princeton University Press. 2007. 892 p.

SENNETT, Richard. *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*. traduit par Pierre-Emmanuel DAUZAT. Paris. A. Michel. 2009. vol. 1/. 403 p.

SOLINSKI, Boris. *Ludologie : jeu, discours, complexité*, Thèse de doctorat. Nancy. Université de Lorraine. 2015.

STASZAK, Anne, Maud POURADIER, et COLLECTIF. *Le plaisir*. Lomme. H&K. 2012. 240 p.

SUZUKI, Shunryū. *Esprit zen, esprit neuf*. traduit par Sylvie CARTERON. Paris. Éditions du Seuil. 1977. 180 p. (Points; n° 8).

VARLEY, Julia. « The Power of Vulnerability », *The Open Page, a journal of women's thoughts,*

questions and visions for theatre. Holstebro-Denmark: Ed. Odin Teatres Forlag. N. mars 1999, Theatre-Women-Trespass nº 4. p. 115-119.

Pensée de Rousseau. Paris. Éd. du Seuil. 1984. 180 p. (Points ; n° 168).

5. Internet / Presse

BROWN, Brené. *The power of vulnerability. TED Talk, [en ligne]*. 2011. En ligne : Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzlF7o&t=606s [consulté le 25 mars 2020].

DELEUZE, Gilles, Claire PARNET, Pierre-André BOUTANG, et al. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. 2004. (Regards).

PEKEL, Misja. *Aylan Kurdi: drowned in a sea of pictures - Docu - 2016*. 2018. 32:56. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=VcliHwsf8jI [consulté le 22 octobre 2020].

« Aylan : Marine Le Pen dénonce une utilisation politique de ce drame », *Le Point*. 5 septembre 2015. 5 septembre 2015 . En ligne : https://www.lepoint.fr/politique/aylan-marine-le-pen-denonce-une-utilisation-politique-de-ce-drame-05-09-2015-1962248_20.php [consulté le 26 juillet 2020].

« Enfant noyé en Turquie : Marine Le Pen accuse les dirigeants européens », *leparisien.fr*. 4 septembre 2015. 4 septembre 2015 . En ligne : https://www.leparisien.fr/politique/enfant-noye-en-turquie-marine-le-pen-accuse-les-dirigeants-europeens-04-09-2015-5061187.php [consulté le 1 août 2020].

Grand Soir 3 / Pourquoi la photo du petit Aylan provoque-t-elle autant d'émotion ? En ligne : https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/migrants/pourquoi-la-photo-du-petit-aylan-provoque-t-elle-autant-d-emotion_1069077.html [consulté le 1 mai 2021].

6. Dictionnaires

ERNOUT, Alfred et Antoine MEILLET. *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*. 4e éd. Paris. Klincksieck. 2001. 833 p.

Dictionnaires Antidote 10. Québec. Druide Informatique inc. 2018. En ligne : https://www.antidote.info/fr/antidote-10 [consulté le].

Le Trésor de La Langue Française informatisé. En ligne : http://atilf.atilf.fr/ [consulté le 22 novembre 2020].

Table de Figures

Figure 1 : Photo de Robert Doisneau. 19

Figure 2 : Jacques Copeau entouré par ses acteurs au Limon (La Ferté-sous-Jarre), en 1913. 34

Figure 3 : de gauche à droite les enfants, Pascal et Hedvig Copeau, et les acteurs Armand Tallier , Jane Lory et Charles Dullin. Préparation des acteurs pour la première saison du Vieux Colombier, Limon, 1913. 48

Figure 4 : Agnès Thomsen avec les trois enfants Copeau : Hedvig, Marie-Hélène et Pascal. (de gauche à droite) 55

Figure 5 : Suzanne Bing, photo issue du Fonds Copeau (BNF, site Richelieu) concernant L'École du Vieux Colombier. 59

Figure 6 : Marie Hélène, Pascal et Hedvig Copeau. Sur Le Chicago, novembre 1917. 63

Figure 7 : Livre où Marie-Hélène Dasté enregistre les principaux jeux des enfants Copeau. . 65

Figure 8 : Jaques-Dalcroze travaille avec des enfants, vers 1950. 73

Figure 9: Maria Cadenas et Guy Langford. École Philippe Gaulier. 2011. 361

Figure 10. Maria Cadenas. École Philippe Gaulier. 2011. 362

Figure 11. Maria Cadenas. École Philippe Gaulier. 2011. 363

Figure 12 : Katy Houska avec le choeur d'étudiantes au fond. Improvisation autour de Lady Macbeth avec une chanson feministe. 408

Figure 13: Katy Houska et l'exercice consistant à intercaler la berceuse avec le texte de Lady Macbeth. 410

Figure 14: Fils de Philippe Gaulier déguisé en d'Artagnan. 448

Figure 15 Alan Kurdi seul à la plage. 495

Figure 16 Alan Kurdi et le policier turc Mehmet Ciplak 495

Figure 17 : Copeau dans le rôle de Scapin. Théâtre du Vieux-Colombier,1920..... 577

Annexes

Entretiens

Entretien avec Catherine Dasté

Catherine Dasté est comédienne et metteuse en scène. Elle est fille de Marie-Hélène Dasté et Jean Dasté, petite-fille de Jacques Copeau. Ayant grandi au milieu d'une famille théâtrale, Catherine étudie l'art dramatique à l'Old Vic Theater de Londres. En 1959, elle rejoint les Tréteaux de la Comédie de Saint-Étienne, pour un projet de pièce théâtrale inventée par des enfants. Elle innove dans le théâtre jeune public en entamant un travail de production de textes avec des enfants de 12 à 14 ans de l'école secondaire de la Roseraie. En 1967, elle fait la connaissance d'Ariane Mnouchkine qui lui offre ses acteurs pendant les matins pour qu'elle monte avec eux un spectacle pour enfants. Metteuse en scène de spectacles tels que L'Arbre sorcier, Jérôme et la tortue et Glomoel et les pommes de terre, elle suit la démarche novatrice d'élaborer les textes à partir d'histoires inventées par des enfants. Elle fonde la compagnie La Pomme verte dont elle est directrice de 1969 à 1980. Comptant sur le soutien de Françoise Dolto, elle crée le premier centre dramatique national (CDN) pour l'enfance et la jeunesse, au théâtre de Sartrouville.

Notre rencontre

01/07/2016 Chez Catherine, à Ivry-sur-Seine.

L'entretien avec Catherine Dasté a été un moment très spécial dans ma recherche. Cette grande femme du théâtre français a été d'une grande générosité avec moi. Notre entretien s'est déroulé différemment des autres. Malgré le fait d'avoir un questionnaire bien structuré, je me suis rendu compte qu'il fallait changer le procédé pendant l'entretien, car je me suis aperçu que mon interviewée, toujours gentille et bienveillante, n'était pas très à l'aise avec mes questions parfois trop académiques. Ayant choisi un autre chemin, nous avons entamé une conversation plus informelle, faisant un va-et-vient entre l'histoire de sa famille et l'histoire théâtrale de Catherine elle-même.

L'entretien a eu deux moments. Le premier s'est déroulé dans l'appartement de Catherine où, au-delà des échanges verbaux, Catherine m'a montré plusieurs photos de sa famille, de Copeau avec les membres du Vieux Colombier, ainsi que les masques avec lesquels son père, Jean

Dasté, travaillait des années après la fin de l'aventure des Copiaus. Le deuxième moment s'est déroulé dans un bar pas loin d'où Catherine habite, où elle m'a gentiment invité pour boire un pastis. Notre conversation n'avait plus un but académique, mais Catherine m'a quand même permis d'enregistrer notre échange qui s'est promené sur plusieurs sujets, depuis les histoires de son grand-père Copeau jusqu'au parcours de Catherine dans le théâtre, avec un accent particulier sur les pièces pour enfants qu'elle a mis en scène de façon novatrice parce que créées à partir d'histoires inventées par des enfants.

La nature même de notre entretien m'a obligé à faire des éditions pendant la transcription. En tout, j'ai 3h35 minutes d'échanges enregistrés.

J'ai essayé alors de garder ici tout ce qui intéresse aussi bien ma recherche que la recherche d'autres personnes qui peuvent s'intéresser à Catherine Dasté ou à sa famille.

Nous nous rencontrons dans l'appartement de Catherine Dasté à Ivry-sur-Seine. Je monte à l'étage de Catherine et elle m'attend à la porte avec un sourire sympathique. Elle m'invite à entrer dans son appartement et à m'asseoir. Une fois assise, elle me dit qu'il s'agit de la chaise de Copeau. Un peu embarrassé, je dis que c'est un honneur d'y être assis. Nous commençons une conversation décontractée, Catherine me parle de ses trois fils, Nicolas, Christophe, et Jacques, ainsi que de ses petits-fils. Elle me montre aussi des portraits de ses petits-fils, auxquels elle semble être très attachée. Sans qu'on n'ait rien combiné, elle commence à parler de sa passion pour les enfants, surtout pour les bébés, et regrette un peu le fait de ne plus avoir de petits-fils nouveau-né. C'est là où commence la transcription.

1ère Partie

(Catherine Dasté me montre des photos de ses enfants, tous déjà adultes, ainsi que d'autres photos de ses petits-enfants.)

Catherine – Je suis très contente d'avoir ces enfants, mais j'aime beaucoup les petits, et je n'ai plus de petits. La dernière a dix ans maintenant. Mais j'adore les tout petits ! Les tout petits c'est vraiment merveilleux, parce que ça regarde, ça écoute… Ce n'est pas formaté par les adultes. Vous en avez ? Vous avez des enfants ?

Rodrigo—Non. J'ai un neveu en fait au Brésil. Le fils de mon frère. Il va avoir 1 an le 9 juillet. Lui, c'est l'enfant de la famille. C'est le seul pour l'instant. J'adore aussi les petits !

Catherine – Oui, moi aussi.

Rodrigo — C'est fascinant, car ils sont dans un moment d'éveil à la vie !

Catherine – Après, au moment où ils vont à l'école, ils deviennent raisonnables. Ils sont moins spontanés.

Rodrigo — C'est intéressant que l'on parle de cela, parce qu'après je vous poserai quelques questions dans ce sens-là.

Catherine – Tu n'hésites pas à me dire si je commence à raconter quelque chose qui ne t'intéresse pas… Parce que moi, quand je commence à raconter… Donc il faut me le dire.

Rodrigo—Oui, merci. Mais c'est parfois bien aussi de dériver un peu, car peut-être vous pouvez me dire des choses très inattendues et qui sont très précieuses.

Début de l'entretien.

Rodrigo—Normalement, je commence un entretien en demandant comment mes interviewés ont débuté dans le théâtre. J'ai l'impression que pour vous il faut poser la question autrement, c'est-à-dire, est-ce que vous avez eu l'opportunité de ne pas suivre le chemin du théâtre ?

Catherine – Justement. Moi, ma mère était comédienne, elle travaillait chez Jean Louis Barrault, elle s'occupait des costumes, elle dessinait les costumes aussi… J'ai encore les maquettes de costumes de ma mère. Et comme elle était vraiment dévote au théâtre, elle m'a mis… Elle était à Saint-Cloud, près de Paris, dans la banlieue parisienne. Et quand j'avais deux ans et demi, elle m'a mis chez un oncle, un frère de mon père au Havre, c'est au bord de la mer. Alors, je n'avais même pas deux ans, c'était à mes 22 mois. Et j'y suis restée jusqu'à 8 ans et demi. Pendant des années qui sont très importantes pour les enfants. On sait, qu' elles comptent énormément. Et comme ma mère avait fait ça, moi je me suis dit : moi je ne vais pas faire du théâtre et je vais avoir dix enfants. (*rires*) Et puis, alors, comme mon mari, qui s'appelle Graeme Allwright… Il est néo-zélandais.

Rodrigo — Il est chanteur n'est-ce pas ?

Catherine – Oui, et à un moment donné il était très célèbre. Il était très connu dans les années 80.

(*Catherine me parle un peu plus de Graeme Allwright et me chante une de ses chansons. Un instant après, elle se rappelle qu'elle a une photo de la maison de Copeau à Pernand-Vergelesses)*

Rodrigo — C'est là où il a vécu avec les membres des Copiaus ?

Catherine – Quand il a décidé de partir en province avec ses jeunes comédiens, ils ont d'abord vécu dans un château, pas loin de là, à 20 km, à Morteuil. Et puis à Morteuil il faisait très froid, ils ne pouvaient pas faire chauffer le château, car il n'y avait pas de chauffage… Alors ils ont cherché autre chose, et il y a quelqu'un qui faisait partie de la troupe, et qui est devenu connu, parce qu'il a créé… C'est Léon Chancerel. C'est lui qui a trouvé cette maison. Il a cherché et il a trouvé cette maison, donc à Pernand-Vergelesses, et comme ça a plu Copeau, il a acheté, cette maison. Elle a l'air grande, mais en fait elle ne l'est pas. Elle est toute en façade. Elle n'est pas profonde. Alors, il n'y a pas tellement de place.

Rodrigo — Et là, il avait un atelier ?

Catherine – Il y avait un endroit où il travaillait, qu'on l'appelait la cuverie, c'était en bas du village. C'est là où l'on faisait cuver le vin. Et puis… Je me rappelle plus si on lui a loué ou prêté cette cuverie. Et c'est là qu'il a installé un lieu de travail.

Rodrigo — Et donc comment vous avez pris la décision de faire du théâtre ?

Catherine – Alors, je me suis dit : puisque ma mère ne m'a pas élevée, moi je ne ferai pas de théâtre et je vais avoir 10 enfants. C'était quand j'avais 20 ou 18 ans que j'ai dit : je vais faire du théâtre. Après mon Bac. Parce que j'ai passé mon Bac de Philo et à la fin de mes études ma prof de Philo, qui était aussi la directrice de l'école, a voulu voir ma mère et lui a demandé : que va faire Catherine ? Et ma mère a dit : du théâtre. Alors, la prof a dit : oh, quel dommage, elle est si intelligente ! (*rires*)

Rodrigo—Comme si l'on n'avait pas besoin de l'intelligence pour faire du théâtre.

Catherine – Oui, parce que pour le théâtre on pouvait être « bête de nuit », on disait. Ça m'amuse toujours. Alors, ma directrice de philo trouvait que c'était trop dommage. Ce n'était pas très gentil pour ma mère qui était une femme de théâtre. Et à ce moment-là, mon père, qui avait sa troupe, d'abord à Grenoble et ensuite à Saint-Étienne, a dit : si elle veut faire du théâtre, je la prends. Et ma mère a dit tout de suite : non, si elle veut faire du théâtre il faut qu'elle apprenne. Elle avait raison. Alors elle m'a envoyé à l' *Old Vic Theatre School*, qui était à Londres et qui avait comme directeur Michel Saint-Denis, neveu de Copeau. Et donc c'était une école qui avait développé les principes d'éducation de Copeau. C'était une très bonne école. J'y étais deux ans. Et là, j'ai rencontré un Néo-Zélandais… J'avais 20 ans alors et j'avais beaucoup de succès parce qu'une fille de 20 ans, ça plaisait aux Anglais à l'époque. Alors, tous les garçons me faisaient un peu la cour, mais il en avait un qui ne me faisait pas du tout la cour. Alors, il m'a intéressée. Et la première parole qu'il m'a adressée… En fait, il fallait s'asseoir pour écouter un professeur, j'allais m'asseoir sur une chaise quand il dit : *Non, this is my chair.* Donc, c'était le seul garçon qui ne s'intéressait pas à moi. Et du coup je m'y suis intéressée.

(*rires*)

Rodrigo—Je crois que normalement ça se passe comme ça.

Catherine – Oui

Rodrigo — Et quels sont vos souvenirs… Bon, vous aviez dit qu'à cette école ils travaillaient sur les principes de Jacques Copeau. Quels étaient les principes de cette école ?

Catherine – Il faut vous dire que, de ce point de vue-là, il vaut mieux interviewer mon fils… Il connaît très bien. Mieux que moi.

Rodrigo — Et quels sont vos souvenirs de Jacques Copeau ?

Catherine – Alors, mes souvenirs de Jacques Copeau… Donc, jusqu'à huit ans et demi j'étais élevée au Havre, mais toutes mes vacances… À l'époque les vacances n'étaient pas comme maintenant, c'était trois mois, alors qu'aujourd'hui c'est plus court. En tout cas, j'allais à Pernand tous les étés. Il était sévère. Dans la maison de campagne, il y avait des terrasses. Alors, les enfants… En fait j'étais la seule petite fille de Jacques Copeau. Mais il y avait ma cousine, avec qui j'étais élevée, qui venait avec moi. Et puis j'avais d'autres cousins du côté de Suzanne Maistre Saint-Denis. Et j'invitais des copains aussi pour jouer. Et alors, on n'avait pas le droit de jouer dans la première et la deuxième terrasse, c'est-à-dire, juste le long de la maison et puis en dessous il y avait une terrasse avec des plates-bandes de buis dessinées par Copeau.

(*Catherine cherche dans l'ordinateur des photos de la maison de Pernand. Trouve d'autres photos de sa carrière et des photos personnelles. Je l'aide pour les questions techniques sur l'ordinateur. Catherine cherche alors une feuille et un crayon pour me dessiner la maison de Copeau. Elle me dessine la structure de la maison et de son jardin où les enfants jouaient quand elle était petite. Nous reprenons.*)

Catherine – Donc la chambre de Copeau était là. (*elle indique sur le dessin une fenêtre au niveau du rez-de-chaussée de la maison*). On n'avait pas le droit de jouer devant sa chambre. Les enfants avaient besoin d'aller plus loin dans le jardin pour ne pas déranger grand-père. Et moi je trouve que c'est bien quand il y a des interdictions, parce qu'on s'amuse énormément à les enfreindre. (*sur son dessin, elle me montre où les enfants pouvaient ou non jouer*). Donc on n'avait pas le droit d'aller dans ce jardin-là. On n'avait pas le droit de monter sur les murs. Ici, il y avait une charmille. C'était très joli. C'était comme une chambre de verdure. Et comme c'est un pays très chaud, on aimait bien se mettre dans la charmille.

Rodrigo — Et donc Copeau ne jouait pas avec vous ?

Catherine – Non, non, non. Il était très sévère. Il y avait des règles strictes. Moi je m'amusais beaucoup à prendre des risques. Alors, je passais… Là il y avait un petit escalier. C'était

défendu d'aller là. Je rampais le long des buis. Il y avait une partie où il n'avait pas de buis, donc on était exposé. Je grimpais aux arbres aussi. Je faisais plein de bêtises. On s'amusait comme des fous à faire des bêtises, à faire des choses défendues. Parfois, je grimpais sur le toit de la maison, c'était dangereux.

Rodrigo — Et à ces moments-là, Copeau n'aimait pas regarder vos jeux ?

Catherine – Alors, justement… Un jour j'ai vu… J'ai aperçu son nez à la fenêtre. Il avait un grand nez. J'ai vu qu'il regardait, et j'ai compris qu'au fond ça l'amusait beaucoup de nous regarder.

Rodrigo—Donc, il avait l'air sévère, mais…

Catherine – Il était sévère, mais ça l'amusait beaucoup de voir comment je m'amusais. Comment j'étais pleine d'idées, comment je faisais plein de choses… En fait, ça l'amusait. Mais il ne me disait pas. Et puis alors il fallait se tenir très bien à table. Il fallait garder les mains comme ça. Et il nous regardait comme ça. (*Catherine imite les comportements de Copeau*). J'avais une cousine qui venait à Pernand, et je m'amusais beaucoup à jouer un personnage qui avait les doigts raides, et qui s'appelait Suzette. Elle existe toujours d'ailleurs. Et ma cousine était assise devant moi à table et je faisais des gestes pour la faire rire et pour que grand-père me regarde sérieusement. Il y avait des fois, quand il était devenu mûr, où ça l'amusait, mais parfois ça ne l'amusait pas. Et tous les jours, à quatre heures, il y avait des lectures, dans la chambre de Copeau. Il m'a lu Dostoïevski, Tolstoï et Rabelais. Il lisait très bien, il était très connu pour être un très grand lecteur. Il lisait rapidement, s'arrêtait, nous regardait et il était capable de nous dire tout ce qu'il avait lu rapidement. Il disait en nous regardant. C'était très impressionnant.

Rodrigo — Dans un témoignage que vous avez donné aux Nouveaux Cahiers de la Comédie-Française, je parle de l'édition sur Jacques Copeau notamment, vous dites qu'en 1943 vous alliez souvent aux répétitions du spectacle *Le Miracle du pain doré* et vous déclarez aussi que c'était très « copélien ». Que veut dire un spectacle « copélien » pour vous ?

Catherine – Il y avait un bel espace de jeu, mais il n'y avait pas de décor. Finalement, il y avait un minimum de décor. Il avait fait construire un tréteau dans la cour des Hospices de

Beaune. Donc, il avait fait construire une scène dans les hospices de Beaune. Autrefois les malades étaient dans cet hospice mais, maintenant ce n'est plus un hôpital. Et, en 1943, c'était le cinquième centenaire, il y avait 500 ans qui l'hospice de Beaune avait été construit. Donc il y a eu une célébration. En 1943 c'était la guerre. En fait… Et vous savez là, il y a eu un problème. C'est que Copeau avait été nommé administrateur de la Comédie-Française par Pétain. Et un jour… Un journal… Je ne me rappelle plus lequel. Souvent sur la première page des journaux il est mentionné les articles qui sont à l'intérieur. Il était marqué dans ce journal *Le jour où Copeau a chassé les juifs du français*. Alors, moi quand j'ai lu ça, j'étais choquée. Et je me suis dit, mais il n' a pas chassé les juifs… Ce n'est pas ça qui s'est passé. Je connaissais l'histoire. L'histoire c'est que les comédiens juifs de la Comédie-Française ont décidé ensemble qu'ils allaient donner leur démission pour ne pas mettre La Comédie-Française en danger. Et c'est eux qui ont décidé, ce n'est pas Copeau qui les a chassés. Et alors, j'ai écrit au journal parce que j'étais choquée. Je leur ai dit : alors, vous avez mis un article qui s'appelle le jour où Copeau a chassé les juifs du Français. À l'intérieur vous mettez un article où vous dites la vérité, que c'est eux qui ont décidé de sortir. Mais les gens qui lisent que le titre vont penser que Copeau a chassé les juifs. Mais le titre de l'article c'était pour faire vendre. Il y a des gens qui lisent que ça, et qui pensent que Copeau a chassé les juifs…

Rodrigo— Et est-ce que vous avez des souvenirs des répétitions du spectacle *Le Miracle du Pain Doré* ? Des souvenirs sur la façon dont il travaillait avec les acteurs ?

Catherine – J'allais tous les jours en vélo, car ça m'intéressait beaucoup. Je regardais les répétitions tous les jours. Il était assez directif. C'est-à-dire, il disait : vous faites ceci, vous faites cela… à ce moment-là vous tournez la tête… Il était assez directif.

Rodrigo—Donc c'était un peu différent de ce qu'il faisait auparavant avec les Copiaus ou à l'École du Vieux Colombier ?

Catherine. – Oui, à un moment donné Copeau s'est désintéressé des Copiaus parce qu'il s'est converti au catholicisme…

Rodrigo — Et là, dans ce spectacle *Le miracle du pain doré*, il ne faisait pas de jeux avec les acteurs ? Ou bien des exercices ?

Catherine – Je ne me rappelle plus à vrai dire. Ça fait quand même longtemps. J'avais 13 ans.

Rodrigo — Chez certains réformateurs du théâtre comme Copeau… par exemple, Stanislavski ou Grotowski, on peut reconnaître une sorte de source de la création chez eux. Quelque chose qu'ils considèrent la source de la création. Chez Stanislavski il y a une importance accordée à l'inconscient ou, plutôt, au subconscient. Pour Grotowski, il y a une sorte de mémoire involontaire du corps. Et pour Copeau, quelle était, selon vous, la source de la création pour lui ?

Catherine – Les enfants. Les jeux des enfants. Les enfants Copeau ils jouaient beaucoup. Est-ce que vous connaissez le livre Histoire de nos Jeux ?

Rodrigo—Oui, je l'ai déjà vu à la bibliothèque.

Catherine – Les enfants Copeau étaient très inventifs. Et Copeau aimait ça beaucoup.

Rodrigo — Il observait beaucoup les jeux de ses enfants, n'est-ce pas ?

Catherine – Oui, tout à fait. Il les regardait beaucoup. C'était la source d'inspiration pour lui. La liberté des jeux, l'invention, le fait d'avoir d'autres règles que dans la vie quotidienne. Parce que son théâtre n'était pas du tout réaliste. Il a réagi par rapport à Antoine. Et les élèves du Vieux Colombier improvisaient beaucoup et ils s'inspiraient de la liberté d'improvisation qu'il y a chez les enfants. Mais, pour être honnête, à un moment donné, je me suis dit que je n'allais pas m'occuper de mon grand-père, de ma mère, de mon père, car sinon je passerai ma vie en train de faire ça et je voulais faire ce que je voulais.

Rodrigo—Donc, vous n'étiez pas forcément très influencée par la démarche de Copeau ?

Catherine – C'est comme je vous l'ai dit. D'abord, j'ai fait du théâtre pour les enfants. J'ai fait du théâtre à partir des histoires que racontaient les enfants. Pleines d'imagination. L'arbre sorcier , Gérôme et la Tortue, etc. Ariane Mnouchkine m'a aidé puisqu'elle m'a autorisée à mettre en scène avec ses comédiens, et elle me disait : mais tu viendras de 8 h à midi. Alors, les comédiens répétaient avec moi de huit heures à midi, ensuite ils répétaient avec Ariane l'après-midi et puis le soir ils jouaient.

Rodrigo— Et, à partir du moment où vous avez créé des spectacles à partir des histoires que les enfants inventaient, est-ce que vous avez reconnu ce que Copeau reconnaissait chez les enfants ?

Catherine – À l'époque, pour monter une pièce, il fallait avoir l'agrément. Il fallait être autorisé par une commission qui était composée par des professeurs, plusieurs sortes d'instituteurs, et qui veillait à ce que ce théâtre soit pédagogique. Et alors, moi, je ne faisais pas du théâtre pédagogique puisque je le faisais à partir des histoires inventées par les enfants eux-mêmes. Donc j'ai fait *L'arbre sorcier, Jérôme et la tortue* ; *Glomoël et les pommes de terre ; Les musiques magiques*… Et alors, la commission nous a dit que je ne faisais pas un bon travail, car je les maintenais dans l'imaginaire au lieu de les amener vers la vie adulte, de les faire sortir de l'imaginaire pour les amener au monde du travail, etc. Et alors je suis allée voir Françoise Dolto en lui disant : Voilà, la commission m'a dit que dans mon travail je maintenais les enfants dans l'imaginaire au lieu de les amener vers la vie adulte et morale. Elle m'a dit : Mais vous avez tout à fait raison ! Ensuite, elle a chargé quelques étudiants pour venir voir comment on travaillait pour récolter des histoires. Parce que moi je ne disais pas aux enfants ce qu'ils devraient faire. Quelques fois je leur donnais un point de départ. Et puis j'enregistrais ces histoires qu'on écoutait et ensuite je prenais peut-être un personnage, par exemple, L'arbre Sorcier, Gérôme et la Tortue, c'était juste avant mai 68, et c'était drôle parce que ça parlait un peu d'une révolte. Il y avait un tyran qui était dans l'Arbre Sorcier, et puis une tortue qui protégeait un jeune homme, elle le cachait sous sa carapace et, lui, il se sauvait… Et on m'a dit, c'est formidable, car tu as pu sentir mai 68. C'est la révolte contre le tyran et la lutte pour la liberté. Il y avait les médailleurs, c'était des gens qui étaient obsédés par avoir des médailles. Ils étaient assez ridicules. J'ai plein de photos. Les spectacles s'inspiraient aussi des dessins des enfants. Et après, avec l'aide de ma mère, on a réalisé quelques-uns de ces dessins.

Rodrigo—Copeau aussi aimait le dessin des enfants. Je me rappelle d'un passage d'un des Registres où l'on raconte sa visite à une école montessorienne à NY, il a été vraiment frappé par les dessins des enfants à cette occasion.

Catherine - Mais moi, j'étais beaucoup à l'école de la Roseraie, à Dieulefit, qui était une école pas du tout traditionnelle. Il y avait une grande liberté. Le directeur s'appelait Micky Small.

Rodrigo–Avez-vous travaillé avec vos parents ? Comment travaillaient-ils avec les acteurs ?

Catherine - Je n'ai pas travaillé avec ma mère. Je me rappelle qu'ils ont joué un Nô japonais, La rivière Sumida, et après quelqu'un a proposé de mettre en scène un autre spectacle du même auteur où j'ai joué.

Catherine : Je ne vous ai pas montré les masques ?

Rodrigo—Non

(*Catherine va chercher les masques qui ont été utilisés dans le spectacle Ce que murmure la Rivière Sumida mis en scène par ses parents. Elle revient portant sur le visage l'un des masques, dans une attitude performative. Elle apporte des masques et aussi une boîte de photos de sa famille, contenant quelques photos de l'époque des Copiaus et de l'école du Vieux Colombier. Sur une des photos, le masque de l'innocent de Jean Dasté. On regarde ces photos et Catherine m'indique l'identité des personnes et aussi les endroits qui apparaissent : Mme Gide, la maison de Pernand-Vergelesses, la chambre de sa grand-mère, la famille danoise, sa grand-mère Agnès…*)

Rodrigo— Votre grand-mère a eu un rôle très important dans l'éducation des enfants Copeau, n'est-ce pas ?

Catherine – Oui, ils n'allaient pas à l'école. Ma grande mère leur lisait des histoires et les encourageait à dessiner. C'est comme ça qu'après, il y a *l'Histoire de nos jeux*. Edi, la deuxième, dessinait très bien. Elle avait beaucoup d'imagination, elle jouait beaucoup avec Pascal.

Rodrigo—Est-ce que votre fils, Christophe Allwright, a été influencé par l'héritage théâtral de votre famille ?

Catherine – Oui, sûrement. On ne peut pas ne pas être influencé par cela. Mais alors, lui, il est très doué, il a trop de dons. Il est doué pour écrire. Il est doué pour jouer, pour chanter. Alors, il s'est un peu dispersé et là il veut se concentrer sur l'écriture.

Rodrigo—Est-ce qu'il habite à Paris ?

Catherine – Il habite à Suresnes, pas loin de Paris, c'est la banlieue. Il m'a proposé d'y habiter, mais j'aime bien être à Ivry parce qu'ici il y a le métro, c'est plus facile de se rendre à Paris. J'aime bien aller au théâtre à Paris, j'y vais assez souvent.

Rodrigo—Qu'est-ce que vous aimez aller voir ? Où est-ce que vous allez ?

Catherine – Je vais souvent à la Comédie-Française, au Théâtre de la Colline, au Théâtre de la Bastille, pas mal de théâtres. Plutôt ceux-là que les théâtres de boulevard.

Rodrigo— Et votre mère, quand a-t-elle disparu ?

Catherine – En 1993, je crois. Et mon père la même année.

Rodrigo—Est-ce qu'ils étaient encore ensemble ?

Catherine – Non. Ils ont divorcé et mon père a trouvé une amie. Cette amie, beaucoup plus jeune que lui, a voulu qu'il divorce. Elle était très jalouse du côté Copeau.

(*On continue à causer pendant qu'on regarde les photos.*)

Catherine – Les enfants Copeau ne sont pas allés à l'école, mais Pascal et Edi, à un moment donné, sont allés au Lycée. Et ma mère me disait qu'elle faisait de fautes d'orthographe.

Rodrigo— Et les enfants Copeau avaient toute une histoire avec les mots danois qu'ils utilisaient dans leurs jeux, n'est-ce pas ?

Catherine – Oui, d'ailleurs, dans le livre de ma mère, *Histoire de nos jeux*, il y a un glossaire avec les mots qu'ils utilisaient. Ce n'est pas forcément des mots danois, ce sont des mots à eux. Ils étaient très inventifs.

(*Elle feuillette le livre Histoire de nos jeux et on lit quelques mots*)

Rodrigo—Est-ce que vous avez joué ou mis en scène au Vieux Colombier ?

Catherine – Non.

Rodrigo— Et quelle était votre démarche avec les acteurs ?

Catherine – Je leur donne des situations, je les laisse libres et puis je les observe vraiment beaucoup. Je les écoute, je les observe. Par exemple, un acteur avec qui j'ai beaucoup travaillé c'est Serge Maggiani, je le regardais bien pour comprendre quelle était sa façon d'être. J'observais ses gestes personnels, et, à partir de cela, je construisais une partition théâtrale, mais toujours à partir du comédien. Pas en disant : tu fais ceci, tu fais cela. Je n'ai jamais fait ça.

Rodrigo— Vous n'étiez pas très directive alors.

Catherine – Pas du tout. Je ne leur donnais pas des consignes. Je les mettais en situation de jeu.

2e Partie

(*Nous continuons à voir quelques photos et à parler de façon décontractée sur le théâtre et sur sa famille. Ensuite, Catherine répond positivement à ma demande et gentiment me fait une lettre pour que je puisse avoir accès au Fonds Copeau de la BNF. Je la remercie et je lui dis que je pense avoir assez de matériel, nous pouvons ainsi finir l'interview. Catherine m'invite à boire un verre de pastis dans un bar près de la station du métro où elle va souvent et où elle croise des amis qui habitent le quartier. L'entretien pour la thèse est officiellement terminé, mais, au bar, on reprend le théâtre comme sujet de notre échange. Je lui demande d'enregistrer, elle me dit qu'il n'y a aucun souci. Je transcris ici quelques extraits qui peuvent être intéressants aussi pour d'autres chercheurs dans l'avenir*)

Catherine – *Le village sans sommeil*. C'est une pièce que j'ai mise en scène à partir d' histoires créés par des enfants. J'avais des étudiants africains qui sont allés dans les écoles et qui ont inventé des histoires. Ensuite on a fait le spectacle. Et quand on a fait le stage, je n'ai pas voulu leur enseigner le théâtre à l'Européenne. Au contraire, je voulais les encourager à faire le théâtre à l'africaine.

Rodrigo—Est-ce que vous avez senti une différence ?

Catherine – Oui. Tout d'abord il faut le dire, les Africains sont très doués. Alors que les Français il y a souvent ceux qui sont plus dubitatifs.

Rodrigo— Ils sont peut-être plus formatés d'une certaine façon, non ?

Catherine – Oui, c'est ça.

Rodrigo—Plus dans la rationalité.

(*après un moment*)

Rodrigo—Est-ce que vous avez mis en scène des enfants ?

Catherine – À l'époque je n'étais pas d'accord avec ceux qui faisaient jouer des enfants. Je défendais le fait de leur faire inventer des histoires, mais pas de les faire jouer par des comédiens. Mais j' ai vu plein de spectacles qui n'étaient pas d'accord avec cela. On leur disait, fait ceci, fait cela. On les traite comme des petits… (*Elle ne complète pas la phrase, mais son expression démontre une critique, un certain mépris de la façon dont quelques metteurs en scène traitent les enfants.*) Oui, je les faisais jouer parfois, mais dans les classes. Je leur faisais jouer de petites scènes.

Rodrigo— Et vos comédiens regardaient ces enfants jouer ?

Catherine – Oui

Rodrigo—Est-ce qu'ils se sont inspirés du jeu de ces enfants ?

Catherine – Oui.

(*après un moment*)

Catherine – Je ne sais plus si je vous ai dit. Il y a eu une époque où j'étais professeure à l'école Claude Mathieu. J'avais un cours de 4 heures par semaine. Ce que je faisais : je leur donnais beaucoup de livres de poésie contemporaine, je les leur prêtais et je disais que c'était à eux de choisir les textes qui leur plaisaient pour travailler. Je leur disais : c'est vous qui décidez. Ce n'est pas à moi. Vous décidez du moment de dire. Du silence. La durée.

Rodrigo— Je crois avoir lu dans un article sur vous que vous avez utilisé le masque neutre aussi. Je ne sais pas si avec des enfants…

Catherine – Pas avec des enfants. Mais avec des comédiens oui.

Rodrigo— Et jusqu'à quand vous avez mis en scène ?

Catherine – J'ai joué, mis en scène et enseigné, jusqu'à il y a 3 ou 4 ans environ. Tout à coup, plus personne ne m'a rien proposé. J'avais joué dans Oncle Vania, j'ai joué la grand-mère. Mais personne ne m'a expliqué pourquoi ils ont arrêté de m'inviter. Même pas pour dire qu'il y avait des jeunes qui voulaient jouer à ma place. Et j'avais envie de mettre une annonce dans Le Monde disant : Catherine Dasté n'est pas morte.

Rodrigo—Avez-vous toujours envie de jouer ?

Catherine – Oui. Comme j'ai des problèmes de mémoire, je ne pourrais pas jouer un rôle avec beaucoup de texte. Mais vous savez, Strehler, a joué une fois avec un souffleur de texte électronique. Mon fils, Jacques, connaissait Strehler très bien. Il a été machiniste dans le *Piccolo Teatro*. Strehler était très attaché à Jacques Copeau.

(*après un moment*)

Catherine – Il y a eu un moment où Copeau était pétainiste. Après quelques événements, il a arrêté de l'être. Il avait été nommé à la Comédie-Française par Pétain.

Rodrigo— Une fois j'ai entendu dire que Copeau était monarchiste. Est-ce que vous savez si c'est vrai ?

Catherine – Il a été de droite. Mais son fils était résistant et a évolué vers la gauche. Mais Copeau était de droite. Je disais : c'est la faute à Copeau si je suis élevée catho. C'est en alexandrin : « c'est la faute à Copeau si je suis élevée catho ». Copeau a voulu que je sois élevée dans une école catholique. Alors, quand j'avais 15 ans, j'ai dit que je ne voulais plus être catholique. Et j'ai demandé à un père dominicain si l'on pouvait être catholique et communiste. Il m'a dit que oui. Mais je ne suis plus allée à l'église après.

Rodrigo— Mais Copeau s'est converti au catholicisme, n'est-ce pas ?

Catherine – Oui

Rodrigo— Il ne l'était pas avant ?

Catherine – Il avait été élevé, comme beaucoup de français d'ailleurs, dans une famille de tradition catholique. Mais il n'était pas pratiquant. Il est devenu pratiquant, il s'est reconverti, disons, après. Je ne me rappelle plus qui c'était, mais il y a quelqu'un qui l'a amené à se reconvertir. Il est devenu catholique pratiquant. À la messe, il lisait souvent l'évangile, avec sa belle voix. Moi, j'étais catholique jusqu'à 13 ans et après je me suis révoltée. Ma grand-mère était protestante, mais pas pratiquante. Mais elle lisait la bible, elle était très intelligente ma grand-mère danoise.

Rodrigo—Est-ce qu'elle jouait avec vous ?

Catherine – Non, elle ne jouait pas avec nous. Quand on jouait dans le jardin, non. Mais elle nous lisait. Alors, j'ai eu la lecture de ma grand-mère et de mon grand-père. Ma grand-mère m'a lu tout Dickens. Tout Dickens. Et mon grand-père m'a lu Dostoïevski, Tolstoï et Hamlet.

Rodrigo—Donc c'était une enfance dans un milieu intellectualisé…

Catherine – Oui

Rodrigo— C'est intéressant cette trace de la personnalité de Copeau, d'un côté son admiration pour l'enfance, avec toute son irrationalité, disons, et de l'autre son intellectualisme. Il était un homme passionné de la littérature aussi…

Catherine - Moi, j'étais quand même très marquée par le fait que mon père était d'un milieu très modeste. Il a été élevé avec les cochers de fiacre. Son père avait un dépôt de fiacres. Il a beaucoup passé son enfance et sa jeunesse avec les cochers de fiacre. Mais il était doué pour dire des poèmes, et sa mère le poussait à le faire . Mais, du côté de mon père, les gens étaient modestes, ils n'étaient pas intellectuels. Et sa mère l'a poussé à prendre de cours de théâtre avec quelqu'un. Je me rappelle qu'il me disait que son professeur lui disait : mon petit Jean, quand vous dites à quelqu'un « Je t'aime », tâte là, pour dire « je t'aime » avec des muscles. Et alors, quelqu'un lui a dit : va à une école qui s'est ouverte il n'y a pas longtemps, l'école du Vieux Colombier, va voir ! Il est allé voir, il a été reçu par Copeau et Copeau lui a parlé, et lui a dit, mon petit Jean, je vous engage. Il ne lui a pas fait passer d'audition. Il a lui a seulement parlé comme ça, il a senti qu'il devrait l'engager. Et alors mon père racontait qu'il était tellement content que, quand il est sorti

du bureau de Copeau, dans le couloir du Vieux Colombier, il a fait tout le couloir en faisant la roue. Et Suzanne Maistre, qui était la nièce de Copeau et qui était secrétaire au Vieux Colombier raconte qu'elle a vu passer, devant elle, un jeune homme qui faisait la roue, ce jour-là.

Rodrigo– Je crois que c'est exactement ce que Copeau cherchait, non ? C'est un peu la joie de l'enfance là. Et pour ce qu'on lit, Copeau aimait beaucoup Jean Dasté.

Catherine - Oui. Et puis il s'est marié avec ma mère. Mais ça a été difficile parce que mon père était très intimidé par ma mère. Parce qu'elle était très belle et en plus elle était la fille de Copeau. Et, du coup, il était très intimidé et le mariage ne s'accomplissait pas. Et je suis née quand même, mais non sans mal. Ma mère est allée voir un chirurgien parce qu'il fallait qu'elle soit dépucelée. Finalement, ils sont arrivés à me faire. Mais ils ne sont pas restés ensemble parce que mon père était trop intimidé par ma mère.

Rodrigo– Et ils ont eu seulement vous comme enfant ?

Catherine - Moi, j'aurais voulu avoir un petit frère, je le disais à ma mère, elle répondait : demande à papa. Et, ensuite, mon père a eu une amie qui était anglaise avec qui il a eu une fille. Donc j'ai une demi-sœur. Elle a le nom de son beau-père anglais, mais en réalité son père c'est mon père. Elle a vingt-cinq ans moins que moi. On a gardé le contact. On a organisé toutes les deux un hommage à Jean Dasté à médiathèque d'Ivry.

(*après un moment*)

Rodrigo– Au Brésil, il y a des gens qui connaissent Decroux, par exemple, et qui ignorent Copeau, qui ne savent pas qu'il est allé étudier avec Copeau.

Catherine - Quand j'étais petite, à Saint-Cloud, dans l'appartement de ma mère, mon père était là. Il a eu un moment où ils se sont séparés, mais à cause de moi, mon père est venu habiter chez ma mère. Un jour, Decroux est venu et a dit qu'il veut faire une démonstration devant mon père. Et alors, je me rappellerai toujours, je devais avoir 11 ou 12 ans. Bon, Decroux a fait une démonstration très sérieuse. Et, j'étais dans les bras de mon père. Pour ce que je me rappelle, mon père après m'a dit qu'il faisait du mime,

mais très dur. Alors que, pour Copeau et l'école du Vieux Colombier c'était un instrument au service du jeu, mais pas un art en soi.

Rodrigo− Je crois que Lecoq, d'une certaine façon, s'est rapproché plus de cette idée de mime de l'école du Vieux Colombier. Je crois que Lecoq est plus proche de la façon dont Copeau envisageait le mime, comme un instrument.

(*Catherine me demande si Lecoq est mort et je lui dis « oui ». Elle me dit qu'elle voudrait qu'à l'occasion de sa propre mort, on mette une belle note dans* Le Monde*. Un jeune ami de Catherine s'approche et elle, en plaisantant, dit qu'il s'agit de Macbeth. Elle dit un petit morceau de Macbeth en anglais. On finit là cette deuxième partie inattendue de l'entretien. Un échange généreux et informel que Catherine m'a permis d'enregistrer. On finit nos pastis et l'on repart chacun chez soi.*)

Questionnaire – Claude Sicard

Claude Sicard est professeur émérite de l'université de Toulouse, spécialiste de littérature française moderne et contemporaine. Après avoir réédité le Mauprat de George Sand, il a consacré sa thèse à Roger Martin du Gard dont il a publié la Correspondance avec Copeau et le Journal. Il a aussi publié le Journal de Copeau (prix de l'Académie Française), L'École du Vieux-Colombier, la Correspondance Alain-Fournier-Madame Simone et il a préfacé la Correspondance Gide-Copeau. Docteur honoris causa de l'université de Ferrare, chevalier de l'Ordre du mérite, chevalier des Arts et Lettres, commandeur de l'Ordre des palmes académiques, auteur d'un roman et de nouvelles, il collabore régulièrement aux travaux de l'Académie des belles-lettres de Montauban et des Jeux floraux de Toulouse.

Source : https://www.alexandrines.fr/claude-sicard/

Notre rencontre

Questionnaire envoyé par Claude Sicard le 9 janvier 2018

Claude Sicard a volontiers accepté de collaborer à mes recherches en me fournissant des informations sur Jacques Copeau. Cependant, contrairement aux autres personnes interrogées, Sicard a préféré que je lui envoie un questionnaire avec des questions. Quelques jours plus tard, il m'a envoyé ses généreuses réponses ainsi qu'un texte de sa propre main sur Jacques Copeau, que je place ici à la fin du questionnaire.

1. **Pourriez-vous me résumer votre parcours professionnel ainsi que les liaisons de ce parcours avec le théâtre ?**

Je suis un ancien instituteur. Pendant quatre ans de formation à l'Ecole Normale, puis pendant mes trois premières années d'exercice, je me suis naturellement trouvé en contact avec de jeunes élèves et des adolescents, et j'ai tenté de résoudre, comme tous les enseignants, les problèmes de réception et de communication, tout en étant sensible aux facultés d'invention de mes interlocuteurs.

Je n'ai eu aucune difficulté à les initier au jeu théâtral : j'ai monté avec eux plusieurs spectacles de fin d'année.

Comme pour beaucoup d'enfants, mes jeux, de 5 (âge conscient) à 13 ans, consistaient souvent à inventer des saynètes que je mettais en scène, dans une grange, dans un grenier, voire sur une scène miniature que j'avais confectionnée avec deux jeux de cartes disposées comme un tréteau, scène que j'éclairais avec des lampes de poche et sur laquelle je faisais évoluer des miniatures.

Adolescent, j'ai dévoré le théâtre de Victor Hugo et je me suis amusé à en imaginer les décors à partir des didascalies de l'auteur. J'en ai dessiné plusieurs à la plume.

2. **Pour quelle raison vous êtes-vous intéressé à la trajectoire de Jacques Copeau ? Comment avez-vous approché cette personnalité ?**

C'est par le témoignage de Roger Martin du Gard que j'en suis venu à découvrir Jacques Copeau. Si vous ne le connaissez pas, je vous conseille de lire, dans les "Souvenirs autobiographiques et littéraires" de Martin du Gard (édition de ses *Œuvres complètes* dans la Pléiade, tome I) le très beau texte intitulé « Ma dette envers Copeau ». [entre parenthèses, je vous signale qu'il existe un court texte d'Albert Camus, « Copeau seul maître », in *Œuvres complètes* de Camus, tome IV : vous pourriez y trouver une ou deux formules susceptibles d'enrichir votre travail - même s'il n'y est pas question de l'enfance].

Quand j'ai commencé à préparer ma thèse de doctorat sur Roger Martin du Gard, je suis entré en relation avec les héritiers des deux amis. Ils m'ont alors demandé de préparer l'édition de la *Correspondance croisée* que vous connaissez, puis l'édition du *Journal* de l'un comme de l'autre.

Les idées de Jacques Copeau sur le théâtre et, d'une façon plus générale, sur la création littéraire ont influencé Roger Martin du Gard. Entre 1917 et 1919, il a imaginé deux « farces » modernes, inspirées par les rêves de Copeau autant que par la Commedia dell'Arte, qui auraient été jouées par de jeunes comédiens, bondissants et d'une énergie dévastatrice. Ces textes n'ont jamais été édités. Leur titre à lui seul est éloquent : "Malandrin secoue ses maîtres" et "Hollé ira !"

3. **Vous avez édité le Journal de Jacques Copeau, la Correspondance Copeau – Martin du Gard, et aussi les Registres VI – l'Ecole du Vieux Colombier. Ce dernier livre se penche justement sur l'expérience pédagogique de Jacques Copeau et de Suzanne Bing. Pourriez-vous me dire quelques mots sur l'importance de Copeau dans la recherche d'une nouvelle pédagogie pour l'acteur ?**

Copeau était consterné par le théâtre de son temps, mercantile, suranné, artificiel, complaisant à l'égard d'un public avili (Cf. ce que Ionesco appellera "le théâtre de digestion").

Devant les spectacles de la Comédie Française, il aura le sentiment que les acteurs appliquent des recettes et que l'ensemble est sclérosé. D'où sa tendance spontanée à se méfier des « Conservatoires » : Copeau sera opposé à tous les conservatismes.

Pour lui, le théâtre doit être libérateur, retrouver l'élan et la poésie des origines. Il ne s'agit pas d'être original à tout prix, mais de faire confiance à la nature de l'être, au naturel. D'où l'importance de l'improvisation : créer le « prototype », non suivre les « stéréotypes ».

4. **Dans certains systèmes d'apprentissage de l'acteur, on observe que le lieu de la création se situe quelque part en dehors du corps quotidien de l'acteur. Chez Stanislavski, par exemple, on remarque qu'une forte importance est donnée au subconscient de l'acteur. D'une certaine manière, c'est à travers un accès à cette dimension que l'acteur peut créer quelque chose d'authentique. Chez Grotowski une importance est accordée à une mémoire involontaire du corps, ce qu'il appelle le corps-mémoire. Selon vous, à quel endroit de soi l'acteur doit-il se situer pour accéder au geste créateur chez Jacques Copeau ?**

L'acteur doit être neuf à chaque représentation, se fier à son instinct, exprimer par la gestuelle, ou simplement l'attitude, fût-ce dans l'immobilité, le sentiment qu'il incarne. Il importe de ne pas chercher l'originalité à tout prix, par exemple par un jeu trop « expressif », immédiatement perceptible et compréhensible. C'est pourquoi Copeau accorde tellement d'importance au masque qui prive l'acteur d'un moyen direct d'expression et le force à suggérer avant d'imposer une signification.

(Je suis particulièrement intéressé par la notion d'enfance dans le travail de Jacques Copeau. Il me semble que c'est une notion fondamentale dans sa démarche avec les acteurs. J'aimerais bien vous poser quelques questions à ce sujet.)

5. **Dans un texte appelé « Vocation »[1208], qui rassemble des extraits de plusieurs conférences que Copeau a données entre 1927 et 1933, Copeau reconnaît dans son enfance son désir et sa vocation pour le théâtre.**

Je cite Copeau :

> « Les fenêtres de la maison où je suis né, faubourg Saint-Denis, à Paris, ouvraient d'un côté sur des toits bas, absolument plats et uniformément gris. Cette surface unie offrait à l'imagination du petit enfant que j'étais un vaste champ (…) L'appartement tout entier était pour moi comme un théâtre. (…) Le salon presque toujours obscur, solennel, profond, recelait pour moi plus mystérieusement encore les plaisirs de l'imagination. »[1209]

Et encore :

> « C'est à cause de ces jeux qui ont empli mon enfance, puis le long loisir de ma jeunesse, ces jeux où se mêlaient vérité et poésie, c'est pour les retrouver et les poursuivre, je le crois bien, que, m'étant épris du théâtre en même temps que de la vie, je

[1208] Publié dans COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.*
[1209] Publié dans *Ibid.* p. 35

> m'en suis tardivement approché, en lui demandant peut-être plus qu'il ne peut donner. »[1210]

Jusqu'à quel point, selon vous, l'enfance de Copeau a-t-elle influencé sa façon de concevoir le théâtre et le travail de l'acteur ?

Il y a évidemment loin entre le goût, manifesté dès l'enfance, pour le théâtre et la responsabilité d'une troupe d'acteurs ! Mais ce que Copeau a cherché toute sa vie c'est un théâtre « idéal » , capable d'émouvoir, d'élever l'âme, de ne jamais laisser intact le spectateur. L'enfant qui s'éveille à la vie sans aucun préjugé lui semblait posséder cette vertu fondamentale par sa sincérité instinctive et surtout par son art de créer en toute liberté, par la magie de son imagination, un univers nouveau où tous les miracles sont possibles. C'est en cela que les jeux de l'enfant lui ont toujours paru primordiaux.

"vérité et poésie " : retrouver la réalité essentielle de la vie profonde des êtres tout en leur ouvrant des horizons insoupçonnés, l'accès à des richesses dont ils ne se savaient pas porteurs. Le jeu théâtral est un révélateur.

6. **Copeau voulait aussi former des acteurs depuis l'enfance, c'est-à-dire, prendre en charge la formation d'enfants pour le théâtre. Pourquoi, à votre avis, avait-il cette intention ? Qu'est-ce que l'enfant pouvait offrir que des adultes ne le pouvaient pas ?**

J'ai déjà répondu ci-dessus. Ce qui prime, pour Copeau, c'est la fraîcheur suggestive du jeu de l'enfant. Le théâtre devrait être capable de nous atteindre au plus profond par l'élan de sa spontanéité, loin de toute recette et de toute convention, sans volonté de réussite et de succès commercial - préoccupations bien étrangères à l'enfant.

7. **Je cite Copeau :**

> « A partir de notre vingtième ou vingt-cinquième année, nous n'inventons plus rien. Nous ne disposons plus de la vie. C'est elle

[1210] Publié dans *Ibid.* p. 40

> qui dispose de nous ! Et encore ! Si c'était la vie qui disposât de nous ! Mais c'est notre carrière, notre métier. Nous dépensons les trésors que nous avons accumulés à l'abri de tous les déguisements du jeune âge. Nous livrons un à un tous les secrets de notre enfance et notre adolescence » [1211].

Est-ce que Copeau cherchait à rendre à l'acteur une certaine virginité, une pureté perdue ou corrompue par la société ? Y a-t-il derrière ces paroles une influence de Rousseau et de son mythe du « bon sauvage » par exemple ?

Copeau met l'accent sur les dangers de la routine, des manières acquises par l'adulte, si proches du "maniérisme" insupportable. Ce qu'il privilégie c'est la grâce, la spontanéité, l'ouverture au monde avec une curiosité jamais satisfaite. L'appétit de la découverte s'oppose à la satiété.

Je ne crois pas qu'il faille ici exagérer l'importance éventuelle de Rousseau et du trop fameux "mythe du bon sauvage": cette notion suppose un arrière-fond moral qui est, au départ, très étranger à Copeau (le Copeau du Vieux-Colombier, pas celui des « Miracles » , après l'aventure exaltante des *Copiaus.*)

8. **Je voudrais revenir sur quelques propos de Copeau dans son cours sur l'histoire du Vieux Colombier au sein de l'école homonyme.**

> « Si je vous dis tout cela, c'est pour vous mettre en garde de faire une rupture entre l'enfance et le moment où on croit que l'on devient beaucoup plus. Une belle vocation dramatique est beaucoup plus commandée par tout ce qui est enfance, avec les jeux et les grands loisirs favorables aux **méditations inconscientes** (…) »[1212]

Et encore :

> « Le silence inexpugnable de l'enfant, ses mornes rêveries, sa faculté d'aménager sous une table ou dans un placard les refuges de ses anticipations, voilà véritablement le creuset où se forge **la**

[1211] Publié dans *Ibid.* p. 36

[1212] Jacques Copeau, *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*, éd. par Claude Sicard, Registres / Jacques Copeau., 6; Pratique du théâtre (Paris: Gallimard, 1999), 366.

> **puissance créatrice** que nous ne ferons que retrouver tout le reste de notre vie »[1213]

On voit très clairement que l'enfance s'établit comme un territoire privilégié de la création pour Copeau, lieu de puissance créatrice et de méditations inconscientes, ce qui nous permet d'entrevoir un rapport à l'enfance bien au-delà d'une simple quête de pureté.

1. **Comment cette attention portée à l'enfance se révéla-t-elle dans la pratique de Copeau avec les acteurs ?**
2. **Quels étaient, selon vous, les moyens de Copeau pour amener les acteurs à cet « état d'enfance » ?**
3. **Quel serait selon vous le rapport entre l'enfance et les techniques (corporelles et d'improvisation) recherchées au sein de l'École du Vieux Colombier par exemple ?**

Dans la préparation de la première saison du Vieux-Colombier, et surtout du spectacle d'ouverture, Copeau a eu le loisir de réunir ses acteurs à la campagne, chez lui, au Limon, dans une sorte de « séminaire » laïque où chacun a tâché de se débarrasser de son acquis pour repartir sur des bases résolument nouvelles, avec un accent sur le pouvoir de suggestion du jeu théâtral, sans rien de convenu dans la gestuelle et dans la diction. C'est cela qui fit merveille tout au long de cette saison 1913 - 1914… Hélas, les années suivantes, avec la coupure de la guerre et pendant les saisons américaines, le rythme forcené des répétitions et les nécessités d'une nouveau programme par semaine ont ruiné le bel idéal de Copeau : alors qu'il faudrait du temps pour former de nouveaux acteurs, il faut réagir dans l'urgence, avoir recours aux artifices et aux recettes d'un théâtre traditionnel. Je vous engage à utiliser les *Souvenirs du Vieux-Colombier* (qui rassemblent, en 1931, deux conférences de Copeau lors de la création de la *Compagnie des Quinze* de son neveu Michel Saint-Denis) : tout y est dit, avec une lucidité aussi touchante qu'impitoyable.

Utilisez, p. 19-20, le passage où Copeau rappelle comment il a recruté le premier noyau de ses jeunes comédiens, avec " un instinct qui [l]'a toujours guidé. Plus que le savoir-faire et les

[1213] Publié dans COPEAU, Jacques. *Registres I. Op. cit.* p. 36

apparences du talent, je m'efforçais à discerner en chacun le fonds naturel […], la qualité d'un sourire, un geste surpris en dehors de la scène, un mot que le cœur avait peut-être dicté…"

Voir aussi, p. 90 - 91, ce qu'il écrit de L'Ecole , p. 92 : "la méthode" et "le jeu" .

Et retenir, p. 98 , le "… pressentiment d'un art neuf…"

9. **Je reviens sur les propos de Copeau, maintenant sur les jeux de ses propres enfants, dans certaines notes qu'il a prises entre 1915 et 1916 :**

> Je vois mes trois petits (treize, dix et sept ans), jouer depuis le moment où ils s'éveillent jusqu'au moment où ils s'endorment, sans sortir un instant du personnage qu'ils se sont réciproquement assigné. À l'heure des repas, je suis obligé de les inviter à laisser de côté la fiction afin que je retrouve mes vrais enfants[1214]

Et encore :

> J'ai près de moi trois enfants dont le génie inconscient m'émerveille. Je les ai vus créer sans effort des formes, des couleurs, des objets, des costumes, des déguisements, inventer des mouvements, […] J'ai vu leur goût se former avec une parfaite sûreté, sans affecter le moins du monde leur naïveté. J'ai vu leur exemple inspirer d'autres enfants de leur âge qui se mêlaient à leur jeu, et rajeunir les adultes à qui il arrivât de partager, avec une antique candeur, leurs divertissements. [1215]

Marie-Hélène Dasté a écrit deux livres, *Éclats de Souvenirs* et *Histoire de nos Jeux*, où elle revient sur les jeux de son enfance avec son frère Pascal et sa sœur Edi. Souvent ces jeux ont un caractère dramatique. Jacques Copeau observait constamment les jeux de ses enfants.
Quelles sont, à votre avis, les clefs majeures données par les enfants Copeau à leur père en ce qui concerne la formation d'un nouvel acteur ?

Ceci est évidemment important, mais ne peut faire l'objet d'une étude approfondie ! On ne peut dire que ses enfants ont donné à Copeau des "clefs majeures" ! Chaque père de famille un peu

---

[1214] COPEAU, Jacques. *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier. Op. cit.* p. 111-112
[1215] *Ibid.* p. 205

aimant regarde avec émotion vivre et s'épanouir ses enfants… Copeau était d'ailleurs très peu souvent au foyer familial. Aussi éprouvait-il doublement ce plaisir de la découverte lorsqu'il retrouvait les siens. Ce que l'on peut ajouter, en revanche, c'est qu'il a pu apprendre auprès de ses enfants le respect dû à l'enfance, à sa naïveté fondamentale devant laquelle il faut bien se garder de sourire.

10. **A part les observations de Copeau sur l'activité de ses propres enfants, il y a au moins trois occasions où Copeau et Suzanne Bing auront l'opportunité d'observer et même de travailler avec des enfants dans la recherche de leur propre voie pédagogique. Je me réfère notamment à la rencontre de Copeau avec Emile Jaques-Dalcroze en Suisse (où il observe les cours donné par le maître suisse à des enfants), à l'expérience menée au Club de Gymnastique de la rue Vaugirard en 1916 et aussi à l'implication de Bing à l'école Montessori à NY en 1918/1919 .**
    1. **Quelle était, selon vous, l'importance de ces expériences dans l'élaboration d'une pédagogie de l'acteur au sein du travail de Copeau ?**
    2. **Comment arrive-t-il à transposer les découvertes qu'il a faites au sein de ces expériences vers le travail avec des jeunes acteurs à l'école du Vieux Colombier ?**

Il est certain que Copeau rêvait d'une pépinière d'acteurs nouveaux issus de son « école » comme des expériences de Jaques-Dalcroze. Il voulait une formation totale, physique et culturelle, des jeunes qui lui étaient confiés. Insister non seulement sur la gymnastique et la rythmique, propres à développer l'adresse, la liberté du geste et de la mimique, mais aussi sur la musique, les arts du cirque, les exercices d'improvisation et de diction…

Mais dire aussi que le Vieux-Colombier s'arrête avant que ces jeunes élèves aient pu faire leurs preuves sur un plateau. Seuls quelques-uns sont des figurants dans le *Saül* d'André Gide, et le *Nô* qui devait clôturer la dernière saison fut compromis par la blessure d'un acteur et ne put être représenté (voir les *Souvenirs du Vieux-Colombier).* Certains d'entre eux feront ensuite leurs preuves en Bourgogne, dans le joyeux groupe des *Copiaus*. Mais Copeau s'en éloignera de plus en plus…

11. **Je cite encore une fois Copeau :**

> La première chose que l'on remarque dans la vocation dramatique, c'est que pour celui qui est vraiment appelé, le monde extérieur existe, c'est qu'il sent l'existence des choses et des êtres autour de lui, autres que lui : c'est Descartes qui disait que « le savant était celui qui avait de l'étonnement devant les choses ». Cette « admiration », cette « attirance », il y a des gens qui ne l'ont pas, que rien n'étonne. Il en est d'autres au contraire qui s'étonnent de tout, qui contemplent et admirent tout. Et un enfant de deux ans possède plus qu'un homme fait cette faculté d'étonnement, il est comme une page blanche et c'est ce qui fait sa curiosité (touche-à-tout). L'enfant casse sa poupée pour voir la musique qui est dedans, il démonte une montre pour en connaître le mécanisme. [1216]

Pourriez-vous commenter cette citation en établissant un rapport avec l'idéal d'acteur que Copeau avait à l'esprit ?

Nous avons déjà répondu à cette question, que vous devriez regrouper avec les questions 5 et 6 notamment.

12. **Outre l'intérêt qu'il porte à l'enfant pour certaines qualités d'ordre presque ontologique (l'innocence, la pureté, le fait d'être une page blanche), Copeau s'est aussi intéressé au jeu de l'enfant, une dimension plus pragmatique, où l'enfant importe aussi par ce qu'il fait et pas seulement par ce qu'il est. Concernant le jeu de l'enfant, Copeau expose :**

> « Nous touchons ici aux abords de l'art dramatique proprement dit. Et c'est aussi sur ce point, le plus délicat de notre recherche en raison de sa nouveauté, qu'il nous est le plus difficile de nous expliquer avec des mots. Nous en sommes au tâtonnement.
>
> Nous observons l'enfant dans ses jeux. Avant de l'enseigner, nous lui demandons patiemment qu'il nous enseigne à nous-mêmes par quel moyen, par quelle méthode invisible, par quelle ruse il nous sera permis de le guider vers une expression dramatique intelligible sans lui rien faire perdre de sa spontanéité naturelle, de sa fraîcheur primitive. C'est sur le jeu, par lequel les enfants imitent consciemment ou inconsciemment toutes les

[1216] *Ibid.* p. 364

> activités et tous les sentiments humains, qui est pour eux un acheminement naturel vers l'expression artistique, et pour nous un répertoire vivant des réactions les plus authentiques, - c'est sur le jeu que nous voudrions construire, non pas un système, mais une expérience éducatrice. Nous voudrions développer l'enfant, sans le déformer, par les moyens qu'il nous fournit, envers lesquels il se sent lui-même le plus l'inclination, par le jeu, dans le jeu, par des jeux insensiblement disciplinés et exaltés. »[1217]

Pourriez-vous commenter cette citation soulignant l'importance du jeu de l'enfant dans la pédagogie théâtrale envisagée par Copeau ?

Il importe d'être clair : certes le jeu est primordial dans cette formation, c'est-à-dire cette activité où les facultés d'invention se donnent libre cours, comme aussi l'art du mime par lequel l'enfant est capable de mettre en perspective le monde des adultes dans lequel il vit. Le théâtre a cette vertu essentielle de nous permettre un recul salvateur par rapport au quotidien. L'enfant, par sa spontanéité et la fraîcheur de son regard, y parvient d'emblée.

Cela dit, tenons un grand compte de la fin de cette citation : *"…jeux insensiblement disciplinés…"* : il vient fatalement un moment où l'invention débridée doit être contenue, pour ne pas courir le risque de l'anarchie, du désordre incontrôlé, qui serait aux antipodes du but recherché.

Copeau, comme tout grand créateur, souscrirait peut-être à l'affirmation de son ami André Gide qui, dans ses *Nouveaux Prétextes* (1911) affirmait : *"L'art naît de contraintes, vit de luttes et meurt de liberté ».* La formule était volontairement choquante, mais elle met bien l'accent sur l'une des conditions essentielles de la création : la nécessité de la maîtrise de soi. Les jeunes gens de l'école du Vieux-Colombier apprennent aussi à se dominer, à maîtriser la force native de l'instinct et la fantaisie débridée de leur nature.

13. A part les influences déjà mentionnées, à votre connaissance, il y aurait-il d'autres influences (littéraires, philosophiques, théâtrales, artistiques, amicales, etc.) qui ont contribué à l'intérêt de Copeau pour l'enfance ?

[1217] *Ibid.* p. 134-135

Copeau est de la race des commenceurs, non des suiveurs ! (Cf : "*... ceux qui casseront les vitres me devront leur marteau"*) Pour les influences subies, voir le texte dont je vous fais cadeau, qui a été publié en 1999, dans le Recueil des Commémorations Nationales pour le cinquantenaire de la mort de Copeau.

14. Auriez-vous quelque chose à ajouter ?

Pour des citations à utiliser dans votre travail, vous pourriez vous référer, dans *Appels*, aux pages 111 ("le théâtre[…] royaume de la jeunesse" - "Revaloriser le théâtre…" - "Quand je parle d'une école…"

114 - 115, dans l'article « Place aux Jeunes » (juillet 1937)

123 - 124 : admirable définition du cabotinage

134, Conférence du 2 mars 1918 : la naïveté

J'espère que vous trouverez dans le texte ci-joint tous les compléments dont vous pourriez avoir besoin.

Jacques Copeau, par Claude Sicard

Paris, 4 février 1879 - Beaune, 20 octobre 1949

“Je ne suis pas de ceux qui suivent et obéissent. Je suis de ceux qui précèdent et commandent", écrivait Copeau le jour de l'an 1896. Forfanterie adolescente d'un garçon infatué jetant sa gourme ? Certes. Mais, par une étrange prémonition, la formule du jeune Jacques en rébellion contre sa famille et contre la bêtise d'une existence convenue va pouvoir s'appliquer à Copeau dans toutes les circonstances de sa vie de créateur. Jamais il n'a douté de ses possibilités, jamais non plus il ne s'est contenté de ce qu'il avait obtenu. De là l'empreinte originale dont toutes ses réalisations sont marquées. Il a su très tôt quelle mission régénératrice serait la sienne, en un monde artistique aveuli, blasé ou complaisant. Le jeune homme qui écrivait à sa fiancée, le 27 août 1898, "Il faut mériter, vouloir et provoquer la vie" est toujours resté fidèle à cet exigeant programme. Rien de ce qu'il a entrepris ne peut laisser indifférent.

Figure 17 : Copeau dans le rôle de Scapin. Théâtre du Vieux-Colombier,1920

Né à Paris dans un milieu petit bourgeois de fabricants et de commerçants (boucles, agrafes, ceinturons, étriers), il connaît une enfance rêveuse, dominée par une vive sensibilité, une sensualité précoce, un sens aigu de l'observation et une imagination fertile. Il se passionne pour L' Iliade et L'Odyssée, et il joue à incarner seul, en plein air, les héros homériques. Il dévore drames et mélodrames et adore les soirées de l'Ambigu et de la Porte-Saint Martin. Au Lycée Condorcet, suivant les cours de Jean Izoulet, il sent s'éveiller une vocation de philosophe... Tout en préparant le baccalauréat, il découvre d'Annunzio, Ibsen, fréquente le Théâtre-Français, écrit des comédies, notamment Brouillard du matin, créée au Nouveau Théâtre en mars 1897. Consécration suprême pour l'ambitieux garçon de dix-neuf ans : Francisque Sarcey en parle dans Le Temps !

Reçu bachelier, il s'inscrit en philosophie à la Sorbonne, mais le théâtre l'attire davantage, et le pitoyable état politique et moral de la France déchirée par les remous de l'Affaire Dreyfus suscite sa colère : la condamnation de Zola l'indigne et l'émeut aux larmes. Il se mêle heureusement à la vie littéraire et artistique, il découvre Wagner, s'engoue de la Correspondance de Flaubert et songe, début 1901, à fonder une Revue d' Art dramatique... Mais la mort de son père, en juin 1901,

met brutalement fin à cette période d'éclectique amateurisme. Pour sa mère et ses deux sœurs, il tente de reprendre la direction de l'usine familiale : fiasco total - là n'est pas sa voie... En novembre 1901, il a la révélation des Nourritures terrestres dont, sans le connaître, il tutoie l'auteur dans son Journal. il lit dès parution L' Immoraliste et, du Danemark où il est allé épouser Agnès Thomsen (qui lui donnera trois enfants), il écrit à André Gide. Commence ainsi une amitié, une complicité intellectuelle exceptionnelles. Copeau, dès lors, se tourne définitivement vers les arts et la littérature. Il publie plusieurs textes dans L' Ermitage, est chargé de la critique dramatique au Théâtre (de 1905 à 1914) et à La Grande Revue (de 1907 à 1910), travaille comme vendeur de tableaux à la Galerie Georges Petit de 1905 à 1909 et adapte pour la scène, aidé de Jean Croué, Les Frères Karamazov, créé au Théâtre des Arts le 6 avril 1911 avec Charles Dullin.

En octobre 1908, Copeau collabore, ainsi que Gide, Schlumberger, Ghéon, Ruyters et Drouin, à la création de La Nouvelle Revue Française dont il sera le directeur en 1912-1913. Et, au printemps 1913, soutenu par l'exigence de qualité de tout le groupe, il décide de fonder un théâtre. Il lance un Appel à la jeunesse "pour réagir contre toutes les lâchetés du théâtre mercantile" et au public lettré "pour entretenir le culte des chefs-d'œuvre classiques, français et étrangers". Le petit Théâtre du Vieux-Colombier s'ouvre le 22 octobre 1913 et s'impose d'emblée par la stylisation poétique de la mise en scène et l'expressivité sans ostentation du jeu des acteurs - parmi lesquels Charles Dullin, Louis Jouvet (qui est aussi l'éclairagiste et le régisseur), Blanche Albane, Suzanne Bing... La première saison s'achève sur le triomphe de La Nuit des Rois, spectacle que même les plus réticents s'accordent à admirer, et qui marque les mémoires.

Pendant la guerre, réformé pour début de tuberculose pulmonaire, Copeau songe à la réouverture et surtout à la création d'une École de comédiens, tant il est persuadé que le salut du théâtre passe par les enfants et les adolescents non déformés encore par l'enseignement traditionnel du Conservatoire. Il projette une formation totale, incluant culture générale, musique, rythmique, gymnastique, improvisation, mimes et jeux de masques. Il rencontre Jaque-Dalcroze, Gordon Craig, Adolphe Appia, avant d'être chargé par Clemenceau de la "propagande française" aux États-Unis.

Les deux saisons que Copeau va vivre avec sa troupe à New York (grâce aux sursis accordés aux comédiens mobilisés), de novembre 1917 à juin 1919, sont pour lui et pour ses rêves une douloureuse épreuve : comment, dans une société de profits, assurer la perfection d'un répertoire

changeant chaque semaine ? Copeau s'y épuise, atterré de voir certains de ses acteurs, comme Dullin, céder au climat délétère du "spectacle". Il rentre en France vieilli et inquiet. Pourtant il rouvre son théâtre en février 1920. Plateau en ciment, système de praticables, fort peu d'éléments décoratifs : Copeau s'approche de son idéal du "Tréteau nu" au seul service du texte dramatique et de la poésie. Il retrouve son énergie au contact des jeunes qui fréquentent son École, dirigée avec une abnégation passionnée par Suzanne Bing. L'École, que Jules Romains dirige en 1921-1922, réunit dans un climat d'émulation fraternelle une quinzaine de jeunes gens dont Marie-Hélène Copeau (Maiène), Jean Dorcy, Aman Maistre, Jean Dasté... En marge de cette formation, des "Cours publics" et des "Conférences" où l'on peut entendre Thibaudet, Rivière, Jaloux, Valery Larbaud, Ghéon, Valéry....

Hélas, l'enthousiasme des jeunes et les indéniables réussites auxquelles ils parviennent dans leurs exercices ne peuvent libérer Copeau des soucis matériels ni surtout de l'insatisfaction : La Maison natale, un drame qu'il portait en lui depuis 1901 et qu'il a créé en décembre 1923, n'a suscité qu'incompréhension et déception - même chez ses amis. Travaillé d'inquiétudes religieuses, Copeau aspire, au moins pour un temps, au ressourcement loin de Paris. En avril 1924, il annonce la fermeture du Vieux-Colombier et le transfert en Bourgogne de son École. Las ! Faute d'argent, l'École elle-même est dissoute en février 1925.

Michel Saint-Denis, le neveu de Copeau, dirige alors un petit groupe de jeunes acteurs fidèles à l'esprit du Vieux-Colombier, "les Copiaus", installés à Pernand-Vergelesses et qui, jusqu'en 1929, vont tourner en Bourgogne et à l'étranger (Belgique, Suisse, Hollande, Italie...) avec un réel succès, avant la fondation par Michel Saint-Denis de la Compagnie des Quinze...

De 1926 à 1938, Copeau multiplie les "lectures dramatiques", assure la critique théâtrale aux Nouvelles littéraires de novembre 1933 à février 1935 et, surtout, retrouve les origines du théâtre antique en mettant en scène, en plein air, pour le mai florentin, Santa Uliva (1933), Savonarole (1935) et Comme il vous plaira (1938). En 1936-1937, il monte à la Comédie-Française Le Misanthrope, Bajazet, Asmodée de Mauriac et Le Testament du Père Leleu de Roger Martin du Gard. En mai 1940, administrateur provisoire de la Comédie-Française, il y met en scène Le Cid avec Jean-Louis Barrault. Il démissionne en mars 1941, publie Le Théâtre populaire et termine Le Petit Pauvre, une histoire de saint François d'Assise. Assombri par la guerre et la maladie, il peut encore assurer, en juillet 1943, la mise en scène du Miracle du pain doré dans la cour des Hospices de Beaune, avec l'assistance d'André Barsacq. Il meurt le 20 octobre 1949.

Miracle d'intensité rayonnante : la pérennité du Vieux-Colombier et de son École est inversement proportionnelle à sa durée effective. Jacques Copeau, semeur de graines, n'avait pas tort de miser sur la jeunesse et l'avenir pour rendre au théâtre sa vertu contestataire et libératrice, et d'écrire comme un fier défi dans son Journal : "Ceux qui casseront les vitres me devront leur marteau".

Claude Sicard, professeur émérite à l'université de Toulouse-le-Mirail

Entretien avec Guy Freixe

Guy Freixe est Professeur en Histoire et Esthétique des Arts de la scène à l'Université de Franche-Comté, Besançon. Il est l'auteur d'importantes publications dans le champ des études théâtrales telles que *La Filiation Copeau-Lecoq-Mnouchkine. Une lignée du jeu de l'acteur*, L'Entretemps, 2014 ; *Les Utopies du masque sur les scènes européennes du XXe siècle*, L'Entretemps, 2010 (Prix du « meilleur livre sur le théâtre » en 2011, décerné par le syndicat professionnel de la critique Théâtre, Musique et Danse). Il a aussi dirigé les ouvrages *La Scène circulaire aujourd'hui* (en codirection avec R. Fohr), L'Entretemps, 2015 ; Les *Collectifs dans les arts vivants depuis 1980* (en codirection avec R. Doyon), L'Entretemps, 2014 ; *Les Interactions entre Musique et Théâtre*, (en codirection avec B. Porrot), L'Entretemps, 2011. Freixe est formé à l'École Jacques Lecoq et ensuite il intègre le Théâtre du Soleil de 1981 à 1986. Metteur en scène, il dirige depuis 1988 le Théâtre du Frêne, compagnie conventionnée par le ministère de la Culture.

Notre rencontre

Entretien réalisé le 27 juin 2016, durée : 1 heure et 30 minutes. Au Café de l'Industrie, aux environs de la Bastille.

L'entretien avec Guy Freixe a été un autre moment très important pour mes recherches. Le plaisir avec lequel il revisite la pratique et les concepts de Jacques Lecoq, a donné lieu à un témoignage extrêmement riche en informations pour tout chercheur qui s'intéresse à l'œuvre de Lecoq. L'interview de Guy Freixe a eu lieu au Café de l'Industrie, près de la Bastille. Lorsque je suis arrivé, Freixe était assis avec un étudiant dont il dirigeait la thèse. Je m'assieds à proximité pour attendre la fin de leur réunion et commencer l'entretien. Une fois que les deux ont terminé, je me tourne vers Freixe et me présente. Freixe souhaite en savoir plus sur qui je suis, sur l'institution dans laquelle j'étudie et sur l'objet de mes recherches. Je réponds aux questions de Freixe et dis que je suis diplômé de l'école de Philippe Gaulier. Freixe me demande où elle se trouve et nous parlons un peu de Gaulier, Freixe me raconte certains de ses souvenirs de Gaulier lorsque ce dernier avait été son professeur à l'école de Lecoq. Je m'assure que mon matériel d'enregistrement fonctionne bien et nous commençons l'entretien.

Rodrigo Scalari – Quelles sont vos occupations actuelles dans le domaine du théâtre ?

Guy Freixe – Je suis toujours directeur d'une compagnie théâtrale, le Théâtre du Frêne, compagnie conventionnée par le Ministère de la Culture, et je codirige le Théâtre Plateau 31 à Gentilly. J'enseigne dans plusieurs écoles nationales supérieures d'art dramatique. Je suis par ailleurs professeur d'université à l'Université de Franche-Comté, à Besançon, en Histoire et Esthétique du Théâtre

Rodrigo – Comment avez-vous débuté dans le théâtre ? Pourriez-vous me résumer votre parcours théâtral ?

Guy – Pour résumer, j'étais comédien dans le sud de la France. J'ai voulu me former à ce métier et je suis venu en 1979 suivre les deux années de l'École Jacques Lecoq, où j'ai eu Philippe Gaulier, entre autres, comme professeur. À la sortie de l'école, je suis entré comme comédien au Théâtre du Soleil où je suis resté jusqu'en 1986. J'ai joué dans le cycle des *Shakespeare* et dans le *Sihanouk*[1218]. Par la suite, j'ai quitté le Théâtre du Soleil parce que je voulais faire de la mise en scène. Et j'ai fondé ma compagnie en 1988, Le Théâtre du Frêne, que je continue à diriger.

Rodrigo – À partir de vos expériences comme élève chez Jacques Lecoq et comme acteur au Théâtre du Soleil, à votre avis, constatez-vous l'existence d'élèves ou d'acteurs plus doués que d'autres ? Et si oui, sur quels aspects ces élèves sont-ils plus doués ?

Guy – Dès que j'ai décidé de quitter le Théâtre du Soleil, j'ai été invité à animer des stages de formation à l'étranger. Cela m'a permis de me questionner sur ce que je pouvais transmettre à partir de mon expérience à l'école Jacques Lecoq et de mon expérience

---

[1218] L'Histoire terrible, mais inachevée de Norodom Sihanouk, Roi du Cambodge, 1985

d'acteur au Théâtre du Soleil. Donc, dès le premier stage que j'ai donné, j'ai cherché une spécificité d'approche commune à mes deux maîtres. Pour répondre à votre question, j'ai remarqué et je continue de le faire que, dans la lignée de l'école de Lecoq et d'Ariane Mnouchkine, il y a une attention qui est portée au geste, au mouvement, à l'improvisation corporelle, à l'imagination passant par le corps, plus qu'au texte et ils se montrent parfois peu sensibles au jeu d'interprétation à partir d'un texte. Pourquoi ? Au fond, il y a une lignée d'acteurs définie dans cette école, qui se retrouve dans le travail d'Ariane Mnouchkine, qui recherche plus la choralité que le travail individuel d'un acteur face à un personnage. Maintenant quant à savoir s'il y a des acteurs plus doués les uns que les autres, la réponse est dans l'affirmative. Oui, bien sûr. Mais pour quelles raisons ? Là, c'est bien complexe et cela peut dépendre de facteurs tellement différents. Tel acteur qui n'arrive pas à se révéler avec tel metteur en scène peut très bien y arriver dans un autre contexte, face à un autre regard. Le regard porté sur un acteur peut lui permettre d'accoucher d'une part inconnue à lui-même.

Rodrigo – Justement, à ce propos, dans votre dernier livre vous proposez la reconnaissance d'une lignée française du jeu de l'acteur et vous démontrez les liaisons ainsi que les différences entre les démarches de Copeau, Lecoq et Mnouchkine. Dans certains systèmes d'apprentissage, la création est souvent placée ailleurs que dans le corps quotidien. Chez Stanislavski, on retrouve l'importance de l'inconscient de l'acteur, chez Grotowski il y a une importance accordée à la mémoire presque involontaire du corps, dans un cheminement pour éliminer les blocages de l'acteur afin qu'il puisse retrouver ce qu'il appelait le « corps mémoire ». À quel endroit de soi-même l'acteur doit-il se situer pour accéder au geste créateur chez Copeau, Lecoq et Mnouchkine ?

G.F : Là vous me parlez de la mémoire. Je vais essayer d'y répondre par cette phrase que Lecoq formulait à ses élèves : « Le corps se souvient. » De quoi se souvient-il ? Il n'apportait pas de réponse, mais toute la première année à l'école de Lecoq était un cheminement conçu pour que les élèves venus de cultures très diverses – cette dimension internationale étant très importante pour lui – puissent retrouver un fond poétique commun. Qu'est-ce qui fait que, par delà nos différences, nos particularismes, nous ayons un fond poétique en commun ? Et ce fond poétique, Lecoq aimait aller le chercher à travers un masque pour que ce qui apparaisse en scène soit lié au corps, sans la parole, puisque le masque neutre est un masque plein, sous lequel on ne parle pas. Je me réfère

au masque qu'on utilise au cours de la toute première année pédagogique de l'école, qui permet de voyager par l'impression plus que par l'expression. C'est-à-dire : il s'agit de s'imprégner et d'imprimer en soi le monde. Il ne s'agit pas de partir de soi, comme c'est le cas chez Stanislavski et chez Grotowski qui, me semble-t-il, s'inscrit dans la continuité de la conception du jeu de Stanislavski.

Lecoq part d'une autre approche. D'une autre intuition. Une intuition qui vient de Copeau, selon laquelle la mémoire que l'acteur doit éveiller est une mémoire du corps, une mémoire archaïque du corps. Une mémoire qui ne vient pas de la personne, avec son inconscient, mais qui vient du monde. La chose première c'est de recevoir le monde en soi, et non pas d'aller chercher dans sa subjectivité. Autrement dit, les choses au bout d'un moment se rejoignent, mais l'intuition de départ n'est pas la même. Recevoir le monde est relié à ce que l'anthropologue Marcel Jousse va théoriser, à savoir que nous sommes profondément constitués par le mimétisme. Le mimétisme que tout enfant a par rapport à son petit monde qui est devant lui, ses parents, les affects qu'il reçoit et éprouve, et ce qu'il perçoit de son environnement, la luminosité, les vibrations d'un lieu particulier, la mer, s'il est proche de la mer, la montagne… Ce sont ces éléments-là qui structurent ce que contient cette phrase « le corps se souvient ». En effet, pour Lecoq, former un acteur demande à le sensibiliser d'abord à ce que son corps peut rejouer de sa mémoire du monde. C'est la raison pour laquelle, dans la première année, Lecoq va proposer un parcours permettant à l'acteur de ne pas rejouer des situations interpersonnelles entre humains, mais de recevoir en soi les grands rythmes de la nature que ce soit l'eau, l'air, les éléments, les matières, tout ce que son corps devienne le traducteur des élans enfouis. Quand on y réfléchit, c'est une poétique qui ouvre une perspective, mais qui en même temps fait de l'acteur un joueur corporel, qui joue le monde par le corps. Cette voie de formation de l'acteur, tout à fait spécifique, Lecoq l'a trouvée en développant l'intuition de Copeau.

Rodrigo – 'Le corps se souvient'. C'est intéressant parce que l'on pourrait penser à cette phrase comme le souvenir corporel de l'apprentissage fait par un acteur chez Lecoq. Mais, plus proche de ce que vous venez de dire, je me rappelle d'un passage de votre livre où vous parlez de votre travail avec le vent et que cela vous a rappelé « la tarentelle » de votre enfance.

Guy – Comme je l'ai montré dans mon ouvrage, ces exercices d'identification étaient déjà pratiqués à l'École du Vieux-Colombier de Copeau. Autrement dit, il y a une continuité. Je pense que le fait d'avoir retrouvé concrètement l'apport du masque a permis d'échapper à une pratique subjective et réaliste du jeu. Tout d'abord, parce qu'on ne peut pas s'exprimer par la parole, et que donc il faut s'ouvrir à d'autres formes de mise en jeu donnant de l'importance au langage du corps. Chez Copeau, il y avait des exercices où sous le masque on devenait la rivière, on essayait d'être la lumière du matin. Il s'est aperçu qu'on bougeait différemment si on voulait jouer le vent ou la nuit. Étienne Decroux, qui fut élève à l'École du Vieux-Colombier, admirait toutes ces possibilités qu'avait le corps de développer un langage nouveau. La richesse de ce langage a permis une écriture transposée, stylisée. Mais ce que je voulais dire, c'est qu'au fond quand on improvise des éléments qui sont loin de nous, les éléments du monde, l'objectif est tout de même pédagogiquement d'être dans une attention et dans une authenticité d'expression qui éveille en nous une mémoire personnelle liée à des affects. C'est là où, effectivement, le fait d'avoir improvisé le feu fait qu'on s'aperçoit que le feu est très lié à notre propre rêverie du feu ou à notre fantasmagorie du feu. Et quelque part, en faisant ce travail du très lointain, on s'aperçoit que ce très lointain vient enrichir le très proche ou ce que l'on peut nommer le « monde du dedans » de l'acteur. Mais on ne part pas de lui, parce que pour Lecoq c'est un risque de partir de ce qui est trop subjectif. Il ne nomme pas la zone où il veut arriver. Pédagogiquement, il part de l'éloigné, de ce qui est loin, mais il vise à renforcer chez l'acteur son centre personnel. C'est la pédagogie du détour. Il ne fera jamais improviser sur des données directement subjectives. Il ne dira pas « rejouez la colère de votre père », par exemple. Mais à travers des éléments qui sont liés à bien d'autres choses : « improviser un volcan », « être pris dans une tempête », etc… Alors, avec ces images il va déceler des possibilités de créer des connexions, de créer des associations, ce qu'il nomme la « réverbération ». Et c'est en cela que sa pédagogie est véritablement une « poétique du corps ».

Rodrigo – Toutes ces questions vous paraissaient déjà claires lorsque vous suiviez la formation de Lecoq ? Aviez-vous des attentes de cette formation lorsque vous vous êtes inscrit dans cette école ? Est-ce que cette méthode pédagogique représentait un choc ? Ou bien, aviez-vous déjà des informations précises au préalable ?

Guy – En allant à cette école, je désirais investir un théâtre physique où le corps était premier. En même temps, j'étais très peu préparé corporellement. Donc, au premier trimestre, je plongeais dans un domaine tout à fait nouveau étant un jeune acteur qui aimait jouer des personnages. Cette façon d'aborder le théâtre, hors de la dramaturgie, en allant improviser sur des domaines si lointains me fascinait, mais en même temps cela m'éloignait de ce que je pensais être mes dispositions théâtrales. J'étais face à un outil d'expression, le corps, que je n'avais jamais appris à travailler. Donc, c'était un gros travail de compréhension, il fallait en passer par une maîtrise, une justesse du corps. Et dans ce sens, Lecoq était un pédagogue remarquable, car il voulait que le comédien ait une justesse dans le mouvement. Et le mouvement ce n'était pas simplement d'être souple. Il fallait qu'une improvisation « bouge » bien, c'est-à-dire ait l'amorce du mouvement, son développement et sa fin. Qu'il soit organique. Quand les improvisations que nous lui montrions ne correspondaient pas à ce qu'il cherchait, il disait : « c'est figé, ça bouge pas ». Donc, il repérait la justesse d'un mouvement. Là où le mouvement était bien placé. Un corps pouvait être un peu raide, être peu délié, mais bouger juste. Alors qu'un autre élève, ayant un corps plus délié par la danse classique par exemple, pouvait en scène avoir un corps qui « ne bougeait pas juste ».

Rodrigo – Comment comprenez-vous cette justesse-là ?

Guy – Chez Lecoq la justesse était liée à des données très précises qui sont les lois du mouvement. Je vous renvoie à son livre *Le corps poétique* où il parle des lois du mouvement, des lois physiques du mouvement. Il y a les quatre grandes dynamiques : *pousser, tirer, être poussé et être tiré.* Quelles que soient les modes esthétiques, ces lois perdurent. Soit le corps pousse, soit il tire ; soit le corps est poussé, soit il est tiré ; Il y a l'axe horizontalité de la mer, et la verticalité de la montagne, et puis il y a les diagonales. La tragédie est dans la verticalité et les sentiments mélodramatiques dans les diagonales. Notre corps est structuré dans un bilatéralisme, on a deux bras, deux jambes, etc. Le corps qui prend son élan ne peut pas tricher. Si un sportif prend un bel élan pour marquer un but avec sa tête, il y a une justesse du corps sportif. Lecoq était un sportif. Il se situe dans une logique du corps qui bouge juste parce qu'il n'y a qu'une manière de bouger juste. Dès que vous répétez des milliers de fois un geste, que ce soit dans l'athlétisme, la natation, etc., vous verrez qu'il faut une justesse du corps. Si vous voulez bien nager, vous allez prendre des cours et vous verrez qu'il y a un rapport du

corps à l'eau qui fait que si vous ne nagez pas juste vous allez vous battre contre l'eau. Alors que, dès que vous bougez juste, vous êtes en accord avec l'eau…

Rodrigo – Par exemple, si vous bougez comme la mer sous le masque neutre… Qu'est-ce qui fait que vous soyez juste et un autre non ?

Guy – Cela est délicat, ce qui est juste ce n'est pas la mer. Ce qui est juste c'est l'ondulation. Un corps qui ondule juste, ça se ressent, et ça se voit. J'ai compris bien plus tard que Lecoq a lié deux choses. D'une part, l'œil du kinésithérapeute qu'il était, capable de dire à un acteur « baisse ton épaule gauche, ça ira mieux » ou « tu es décentré, ta hanche est plus à gauche qu'à droite ». Il avait cet œil capable de repérer la justesse du corps en mouvement ; c'était une chose dont il pouvait parler précisément. D'autre part, il parlait poétiquement à l'élève-acteur. Si un acteur pour retrouver la justesse du rythme de la mer faisait un mouvement d'ondulation tout cassé, il lui faisait travailler techniquement l'ondulation, pour que celle-ci passe par son bassin. Donc, là il y a du travail technique. Mais en plus de cela il y a l'imagination. Et pour l'imagination il ne faut jamais parler de la même manière que dans le domaine de la technique. L'imagination est en rapport avec des sensations. Au fond, par l'imagination, et cela était toujours relié chez Lecoq, il faut faire en sorte que la personne qui regarde puisse, elle aussi, voir des choses. Autrement dit, l'imagination telle que Lecoq la concevait dans son école, c'est un imaginaire qui est fait pour être regardé. Vous ne travaillez pas votre imagination dans votre coin, sans qu'il n'y ait personne qui regarde. Il faut partager. Si vous donnez à voir la mer, c'est bien. Lecoq demandait toujours « Est-ce que vous avez vu la mer ? ». Il restait toujours attentif à l'échange, à ce que le public voit. Si le public ne voit rien, l'imaginaire de l'acteur ne communique pas sa sensation. Il ne s'agit pas d'être bien dans votre propre rapport à la mer, mais que les gens autour de vous voient la mer. C'est pourquoi il ne cherchait jamais le privé, mais ce qui s'échangeait dans la relation. Un mouvement de la mer qui bouge juste est un mouvement que nous reconnaissons comme celui de la mer. Et si quelqu'un travaillait le feu, il fallait que ce feu flambe pour ceux qui le regardent aussi. Autrement dit, il fallait qu'il se communique. Et là, parfois il y avait des acteurs qui ne bougeaient pas bien, dont le corps n'était pas techniquement en place, mais qui arrivaient à communiquer l'imaginaire du feu. Pour quelles raisons ? Lecoq ne disait rien. Il ouvrait d'autres territoires, continuait de proposer un voyage dans les matières, dans les sons, dans les couleurs, dans la lumière, dans les mots de la

poésie… Lecoq disait souvent aux enseignants de son école : il faut utiliser deux types de discours, le discours technique et le discours poétique. Le discours poétique est celui où l'on parle par métaphore, où on ouvre l'imaginaire.

Rodrigo – Lorsqu'on lit les écrits de Jaques Lecoq et qu'on écoute ses entretiens, on a la forte impression de quelqu'un qui n'est pas juste un pédagogue, mais aussi un grand observateur de l'acteur et du monde, un véritable chercheur. Dans Le Corps Poétique, il dit : « en vérité, j'ai toujours voulu et aimé enseigner, mais enseigner surtout pour connaître »[1219] … Quel rôle joue l'observation des élèves dans la démarche pédagogique de l'école Jacques Lecoq ?

Guy – Lecoq était un chercheur passionné, c'est-à-dire qu'en fonction de la réception qu'avaient les élèves face à ses propositions, il faisait évoluer sa pédagogie. Dans mon ouvrage, il y a un entretien que j'ai mené avec Alain Mollot, un grand pédagogue de l'école qui dit ceci : Lecoq tâchait de percevoir les changements d'une époque, de notre monde, pour faire évoluer sa pédagogie, ses exercices. Il n'abordait jamais les choses de la même manière, car il voulait trouver une organicité à l'enchaînement de ses cours. Par exemple, pendant un certain temps il ne faisait plus de la *commedia dell'arte.* C'est à dire, sa pédagogie évoluait en fonction de la période, de ce qu'il ressentait. Au cours de ses quarante ans, l'école a bougé en fonction aussi de ce qu'il voyait des élèves. Mais, ce qui était très riche aussi, c'est qu'en même temps il ne voulait pas que cela bouge trop vite. Il se méfiait des modes. Il cherchait une pédagogie qui ne soit pas liée aux modes, mais il veillait quand même à ce qu'elle soit liée aux grands changements d'époque. Donc, il voulait repérer ce qui était de l'ordre du grand changement et qui n'était pas des simples effets de mode. Il différenciait les deux. Ce qu'il appelait des mouvements de fond et des mouvements de surface.

Rodrigo – Lecoq dit aussi que le pédagogue doit toujours retrouver « l'innocence du regard pour éviter d'imposer le moindre cliché »[1220]. Que veut dire cette « innocence du regard » chez le pédagogue ? Comment elle peut influencer les retours que le pédagogue donne à ses élèves ? Comment cela se passait-il dans le cas de Lecoq ?

[1219] Jacques Lecoq, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Cahiers théâtre-éducation 10 (Arles : Actes Sud -Papiers, 1997), 22.
[1220] Lecoq, Jacques Lecoq, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale,* 59.

Guy – Question très pertinente, mais difficile. Qui utilise le mot « innocence » ? C'est vous ou lui ?

Rodrigo – Lui.

Guy – Jacques Lecoq était très attentif. Pour quelle raison a-t-il tant aimé ce masque, le masque neutre ? Un peu pour ça. Le masque neutre pour lui était un masque de l'ouverture, qui était lié aussi à cette innocence dans le regard. Dans mon ouvrage sur le masque[1221], je montre que Jacques Lecoq a appris énormément de Jean Dasté, qui était élève de Copeau. On y voit une photo d'un masque qu'a créé Jean Dasté qu'il appelait « l'innocent ». Copeau appelait vous le savez ce masque de l'exercice le masque « noble ». Dasté lui l'appelait le masque « sauvage » ou « l'innocent ». Un regard innocent, c'est-à-dire un regard qui est prêt à prendre sans juger, qui est dans l'éveil et la curiosité face à la vie. La curiosité est un bon terme pour parler du masque neutre. Il faut qu'il soit curieux du monde et en même temps sans jugement, ce que Lecoq appelait l'innocence. La curiosité est la vertu que Lecoq demandait aux élèves qui portaient le masque neutre.

Rodrigo – Oui, mais chez les pédagogues ?

Guy – Chez les pédagogues aussi. Pour Lecoq, le pédagogue garde en lui, non pas le savoir de ce qu'il veut obtenir de l'élève, mais une page blanche, comme s'il ne doit rien savoir pour être sans cesse impressionné, marqué, c'est-à-dire recevoir sans juger ce qu'un élève peut être amené à lui donner. C'est la différence fondamentale qu'il y avait entre les pédagogues de son école et Lecoq lui-même, quand j'y étais. Il y avait beaucoup de pédagogues qui étaient marqués par sa pédagogie, mais qui cherchaient à obtenir quelque chose de précis. Alors que quand Lecoq venait, il avait un regard d'ouverture et on avait en face de nous quelqu'un qui vous regardait vraiment, qui avait plaisir à être là. En même temps, avec lui, on ne se sentait pas pris par un programme qu'il devait appliquer. On le sentait lui, libre, curieux, et en train de savourer le moment présent. Ce qui était le cas aussi chez Philippe Gaulier pour d'autres raisons. Lecoq était un grand pédagogue. Cette ouverture à l'innocence il l'avait parce qu'il était dans un terrain

[1221] Guy Freixe, *Les Utopies du masque sur les scènes européennes*, L'Entretemps, coll. « Les vois de l'acteur », Montpellier, 2010.

d'invention aussi. C'est lui qui inventait sa pédagogie. Après, quand les autres pédagogues la reproduisent, c'est différent. Tout de même, même quand un pédagogue n'a pas inventé la pédagogie sur laquelle il travaille et qu'il doit au fond s'inscrire dans la pédagogie de quelqu'un d'autre, à défaut d'innocence je dirais qu'il faut au moins une ouverture. Chez Lecoq, l'innocence va plus loin : c'est au fond être dépossédé de ce qui alourdit, c'est à dire, le savoir. Lecoq était quelqu'un qui ne savait rien. Oui, il lisait beaucoup, il avait beaucoup de connaissances, mais jamais il n'alourdissait ce qu'il disait. Il voulait garder ce regard naïf de l'innocent. Je crois que cela lui permettait de recevoir les propositions des élèves.

Rodrigo – Vous avez évoqué l'innocence chez Gaulier…

Guy – Oui, il avait cela, mais d'une façon différente, par la voie du clown. Je crois que c'est un autre type d'innocence. Gaulier était le seul enseignant chez Lecoq qui ne voulait pas se soumettre à des règles. Il adorait dire, quand on travaillait le masque neutre : « moi, de toute façon, le masque neutre je m'en fous… Je n'aime pas le masque neutre… ne soyez jamais neutre ». Il était transgressif, comme le clown doit l'être. Et par là, il nous apprenait quelque chose d'important, on y reviendra, l'enfance, cette ouverture à ce qui ne dépend pas de règles préétablies.

Rodrigo – Une sorte d'anarchie ?

Guy – « Entrer en enfance », comme le demande aussi Mnouchkine, c'est pouvoir retrouver en soi la force de la croyance et la capacité d'émerveillement.

Rodrigo – Je voudrais vous poser quelques questions sur la notion de « corps mimeur ». On voit bien que ce corps mimeur dont Lecoq parle, va au-delà du mime comme forme théâtrale, qui trouve, peut-être, son excellence avec Marcel Marceau. Je voudrais revenir sur quelques propos de Jacques Lecoq.

Dans un passage du documentaire « Les deux voyages de Jacques Lecoq », Lecoq dit :

> « Le corps mimeur c'est le corps qui a cette faculté de pouvoir prendre les dynamiques qui l'entourent, le monde qui l'entoure…

> Comme un enfant… Donc c'est la suite de l'enfance… Tous les enfants ils miment… »[1222]

Dans le *Corps poétique* :

> « L'acte de mimer est un grand acte, un acte d'enfance : l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet évènement. »[1223]

Dans *Le théâtre du geste* :

> « L'enfant prend connaissance du monde qui l'entoure en le mimant…
>
> Nous voyons que l'imitation peut dépasser la simple ressemblance physique et vocale (…) et passer du mimétisme de la forme au mimétisme du sens. Nous touchons là un autre espace qui quitte l'imitation propre, celui qui se joue spontanément chez l'enfant, et qui est le mimisme humain dont Jousse a défini les lois dans ses études sur l'anthropologie du geste, celui que l'acteur côtoie au plus profond de son jeu »[1224]

Guy – Cela rejoint ce que j'ai dit avant. Les fondements de la pédagogie de Lecoq étaient expérimentés chez Copeau. C'est le début du travail sur le masque tel qu'il a été travaillé pendant au moins trois années à l'école du Vieux Colombier. Cela n'est pas une invention de Lecoq.

Rodrigo – Oui, mais je suis particulièrement intéressé au fait qu'on voit, dans ces passages, l'image de l'enfant constamment reprise pour parler de ce corps mimeur cher à Lecoq.

[1222] Jacques Lecoq et al., *Les deux voyages de Jacques Lecoq* (On line productions ANRAT la Sept-ARTE [prod.], 1999), http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40143888n.
[1223] Jacques Lecoq, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, 33.
[1224] Jacques Lecoq, éd., *Le théâtre du geste : mimes et acteurs*, Bordas spectacles (Paris : Bordas, 1987), 16.

Guy – L'intuition première vient de Copeau… Copeau, qui était un homme de lettres, un critique de théâtre, pour retrouver la parole du poète dans un espace proprement théâtral, en vient à dire que le problème essentiel est le corps. Il ressent que le grand problème est celui du corps de l'acteur. Alors, il décide qu'il faut une école pour refonder un nouvel acteur. Dans cette école il a l'intuition qu'il ne faut pas faire un travail sur l'interprétation, ce que fait très bien Stanislavski en Russie. Mais il dit qu'il faudrait travailler sur l'improvisation, ce qu'il appelle une école de la création. Ce projet d'école, il le démarre non pas avec l'école du Vieux Colombier comme on le dit souvent, mais avec des enfants de dix, treize, quatorze ans. Et qu'est-ce qu'il propose comme premiers exercices ? Il ne veut pas des mots. Il prend une fable de Jean de La Fontaine, mais il ne veut pas que les élèves prononcent des mots. Il veut justement qu'ils travaillent sur le mimisme, très lié au jeu des enfants, parce qu'il veut se rapprocher de l'observation de ses propres enfants. C'est là où le contexte de la famille Copeau est très important. Copeau ne fait pas confiance à l'éducation telle qu'elle est pratiquée dans son temps et il laisse ses enfants à la maison, à la Ferté, avec sa femme Agnès Copeau, qui leur donne des cours. Leurs enfants jouent énormément. Copeau se dit qu'ils vont apprendre beaucoup dans ce contexte-là. C'est quand même étonnant. Il n'a pas peur de la déscolarisation et du fait que seul importe le travail scolaire. Il se dit que ses enfants vont apprendre beaucoup par l'improvisation et par le jeu. Copeau passe beaucoup de temps à observer ses enfants jouer en pensant à son école. Il conclut qu'au fond il faudrait retrouver la liberté de ses trois enfants qu'il observe parce qu'il reconnaît là la source même du théâtre. Cela c'est nouveau. Stanislavski n'a pas du tout ces intuitions-là. D'ailleurs, il demande à sa fille Marie-Hélène de noter ses jeux avec son frère et sa sœur. Au fond, Marie-Hélène Dasté va être, alors qu'elle a 14 ans, la source d'inspiration de sa pédagogie. Autrement dit, sa pédagogie, qui va être celle de Lecoq par la suite, vient d'une enfant de 14 ans qui joue avec son frère et sa sœur. Et comment ces enfants jouent ? Ils jouent à la fois à mimer le monde, mimer les êtres… Le recueil que Jacques Copeau a demandé à Marie-Hélène c'est tous ces jeux-là. Cela va être la base de la pédagogie de Copeau. En même temps, jouer le vent du matin et toutes ces choses-là vont être à la base de la pédagogie de Lecoq. Évidemment, ce qui change par rapport à ce que vous m'avez lu, c'est qu'il y a derrière la lecture attentive de Marcel Jousse. Parce qu'il y a quand même un enracinement philosophique derrière tout cela. Lecoq en connaissait plus que ce qu'il disait. Contrairement à Copeau, 20 ans après, Lecoq s'est référé à la phénoménologie de l'Après-guerre, 1945-1946. La

phénoménologie a beaucoup intéressé Lecoq et elle est très présente dans sa pédagogie. Pour tout ce que vous dites, il faut se rappeler que l'enfant a la capacité d'apprendre toutes les langues quand il est petit. Sur cela tout le monde est d'accord. Mais les gens ne voient pas qu'au niveau des gestes c'est pareil. L'enfant est marqué dans son geste par la force du mimisme. Si vous parlez à en enfant en portugais du Brésil ou en Inuit ou en Arabe, il aura cette capacité mimétique infinie des sons, du signifiant. Et c'est pareil au niveau des gestes. Pareil à tous les niveaux. Son corps va être marqué par tout ce qu'il va voir. Il va rejouer dès ses premiers jours, certains disent même aujourd'hui dans le ventre de sa mère. Lecoq et Jousse disaient dès les premiers jours, mais on sait aujourd'hui que c'est auparavant, qu'on est marqué par le monde extérieur dès les premiers sons, dès les premières vibrations. C'est le monde extérieur qui fait de nous ce que l'on est. C'est là la force du mimisme. On apprend en jouant. Quand on a fait l'école de Lecoq et qu'on a ensuite des enfants, on se dit : oui, maintenant je comprends tout ce que j'ai joué. On peut voir à quel point un bébé rejoue tout. Quand il est devant la mer, il est la mer. Quand il est devant la montagne… Il incorpore la montagne.

Rodrigo – Vous avez reconnu le travail de Lecoq chez vos enfants par exemple ?

Guy – Évidemment. Je n'ai qu'un fils. Quand on est face aux enfants des autres, on ne reste pas assez de temps pour les observer. Mais quand on est sensible à cette pédagogie et qu'on a ensuite un enfant on se dit : « mais mon Dieu que c'est vrai ! ». On comprend à quel point c'est vrai, c'est même évident. C'est aussi évident que quand Freud dit que l'enfant est sexué dès les premiers jours. Quand on a ses enfants, on se dit : « Mais, c'est évident, comment on n'a pas pu le voir avant ? ». Pareil pour le mimisme. Le mimisme est une grande force de la vie. Notre corps est marqué depuis les premiers jours par ce que l'enfant incorpore, pas seulement ce qui vient de ses parents, cela vient d'au-delà, de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents et de ses arrière-arrière-grands-parents et aussi de la vie autour de lui, de la grande mère Nature.

Rodrigo – Dans la pédagogie de Lecoq, d'une certaine façon, il y la reconnaissance d'un besoin de revenir à ce rapport au monde que l'on avait quand on était enfant, n'est-ce pas ? Le retour à un rapport corporel et sensoriel au monde, qu'on perd, d'une certaine façon, quand on devient adulte… Est-ce qu'il y a ça ?

Guy – Le corps se souvient, comme je vous disais au début. Le corps se souvient ! Même si on pense qu'on a déjà perdu ce rapport. Il suffit qu'on mette un masque et que l'on ne soit plus dans une zone marquée par son identité sociale, mais par le masque, pour se souvenir. Et pour se souvenir, on est obligé de faire appel à une écoute profonde. Non pas une écoute intellectuelle, mais une écoute corporelle. Et dans ce cas là, on éveille en soi un savoir du corps primitif. Et c'est à partir de ce savoir-là… Qui est un savoir juste parce qu'il est un savoir en accord avec le monde. Les enfants quand ils jouent sont justes. Ils jouent juste. Rares sont les enfants qui ne jouent pas bien. Même dans les camps de réfugiés c'est très marquant de voir à quel point le jeu est nécessaire et urgent pour vivre. Comme l'amour est nécessaire. Sans cela, l'enfant ne se développe pas. Et l'enfant quand il joue, il joue vrai. C'est-à-dire qu'il développe un imaginaire, il voit l'invisible, il est dans l'imagination. C'est cette donnée-là qui est la source et la base de cette pédagogie.

Rodrigo – En quoi le mimisme de l'acteur doit-il se distinguer de celui de l'enfant ? On a vu que ce mimisme de l'enfant c'est comme la source. En même temps, quand il s'agit de l'acteur, il y a des couches à rajouter, n'est-ce pas ?

Guy – Cette différence Lecoq la nomme en faisant une distinction entre le « rejeu » et le « jeu ». Ces exercices-là, il les considère comme du « rejeu ». Il faut rejouer pour retrouver des choses en soi. Ce sont des exercices, du rejeu, des identifications. Ce n'est pas encore le jeu. Pour Lecoq, il y a jeu quand l'objectif est de mettre en mouvement le public. Ce n'est pas tellement mettre en mouvement l'acteur par rapport à lui-même. C'est l'acteur qui, étant observé, donne son masque au public pour que ce dernier se mette à jouer. Le jeu pour Lecoq est relié à la communication. S'il n'y a pas « jeu », il peut y avoir « rejeu » pour que l'acteur se réinvestisse de mémoire, pour qu'il travaille sur lui-même, etc. Mais pour Lecoq ce n'est pas du jeu. Et dans sa pédagogie il distingue toujours ce qui est de l'ordre du rejeu de ce qui est de l'ordre du jeu.

Rodrigo – À ce propos, l'un des exercices emblématiques dans la pédagogie de Lecoq, et que je trouve intéressants, c'est la Chambre d'Enfance… Lecoq dit que c'est une pratique de « rejeu ». En même temps Lecoq affirme qu'il ne s'agit pas de se remémorer sa propre enfance. Alors, pourquoi, à votre avis, se réfère-t-il à l'enfance et non à une autre période de la vie comme l'adolescence ou la vieillesse ? Quel est ce goût de l'enfance chez Lecoq ?

Guy – Sur cet exercice je crois que je ne pourrais pas vous apporter grand-chose, car je pense que je ne l'ai pas bien compris. *(pause)* Il était très attentif à ce qu'il y ait des repères dans sa pédagogie. Je crois que le moment de la chambre d'enfance était pour lui le moment où il cherchait à percevoir les qualités émotionnelles de ses élèves. Cet exercice avait lieu au début du premier trimestre. Je crois qu'il avait, à travers ces exercices-là, l'envie de percevoir l'intensité de chacun. Après, le masque neutre allait arriver, et avant de masquer les élèves il avait envie de les voir jouer à visage découvert… À l'époque où je faisais l'école, au premier trimestre (de septembre à décembre), nous étions 4 groupes de 35 personnes. Au deuxième trimestre, il fallait que 35 personnes soient « éliminées ». Je pense que *la chambre d'enfance* était un des exercices dans lequel il repérait des qualités qu'il n'aurait pas pu voir avec un masque. Des qualités qui sont de l'ordre de ce qu'un acteur peut apporter, sa force émotionnelle par exemple. Je me souviens que dans ces exercices-là il était très attentif à des éléments sur lesquels après il n'allait jamais plus revenir. C'est à dire, la capacité d'être vraiment imprégné par ce que l'on voyait jusqu'à pouvoir en pleurer par exemple. Je me souviens d'avoir pris une poupée qui n'existait pas puisque tout était mimé et de lui caresser les cheveux, etc. Et là, c'étaient vraiment des exercices qui n'avaient rien à voir avec tout ce qu'on faisait par ailleurs. Ce travail d'improvisation était comme un « anti-exercice »…. Mais il passait par là peut-être pour identifier des acteurs qui avaient de la force dans ces capacités du revivre émotionnel. Je sais que Gaulier ne savait absolument pas que faire de cet exercice-là. Je crois qu'il ne l'a jamais utilisé dans sa pédagogie par la suite, non ?

Rodrigo – Gaulier, non, en effet.

Guy – C'était un exercice psychologique. On devait rentrer et « être touché » par une chambre dans laquelle on n'était pas revenu depuis 10 ans ou 15 ans. C'est vraiment un exercice Stanislavskien…

Rodrigo – C'est remarquable que ce soit justement la chambre de l'enfance avec tout le rapport que l'enfant a avec ses jouets, ce territoire un peu énigmatique du jeu, de la mémoire primordiale…

Guy – C'est toujours l'enjeu de la mémoire. Ce qui touchait beaucoup Lecoq était là aussi le rapport au corps. C'est-à-dire, tout ce qui était de l'ordre du souvenir d'un corps qui était plus petit : « s'asseoir sur une petite chaise », « prendre un objet qui paraissait très

grand et qui maintenant est tout petit ». Il était attentif à des détails qui manifestent que le corps se retrouvait dans une petite chambre alors qu'elle paraissait si grande avant. Des choses comme ça. Mais je ne peux pas en dire plus.

Rodrigo – Quand on pense au bouffon, ce qui me vient à l'esprit c'est un personnage qui se moque, qui est un peu méchant, très malin, intelligent, il peut être aussi fou… le fou du roi par exemple… Mais je ne penserais pas tout de suite à un enfant… Je pourrais même penser que ce sont des images contradictoires… Pourtant, je trouve très intéressant ce que Lecoq dit sur le bouffon…

Toujours dans *Le Corps Poétique* Lecoq dit :

> Il n'y a pas plus enfant que le bouffon, ni plus bouffon que les enfants »[1225]… et il dit aussi que dans la phase préparatoire à dimension bouffonesque il travaillait sur le thème de l'enfance… en essayant de retrouver cet état d'enfance…

Quel est cet état d'enfance pour Lecoq ? Quelles sont les caractéristiques qui composent cet état, par rapport au bouffon ?

Guy – Là, on fait un grand écart entre « la Chambre d'enfance », qui est un thème psychologique, sans transposition, et « les bouffons ». C'est difficile d'établir quels sont les liens. « Le bouffon » est un exercice réalisé en deuxième année. « Les bouffons » sont venus à l'école de Lecoq à un moment où il fallait qu'il trouve un corps masqué. Par rapport à l'enfance, chez Lecoq, il y a un mot que je n'ai pas encore utilisé, un mot très *mnouchkinien*, celui du bricolage. Là, il faut que je parle de Mnouchkine aussi. Qu'est-ce que Mnouchkine a gardé de Lecoq et de cette lignée ? Elle a gardé l'enfance dans le processus de faire du théâtre. C'est-à-dire, inventer une silhouette, inventer un corps, un gros ventre, des grosses jambes. Inventer un corps qui n'est pas son corps. Parce qu'avec le masque neutre on travaille avec notre propre corps, et le masque est fait d'une manière de nous relier à un autre que nous. Mais dans cette dimension du bouffon, chaque partie du corps doit être masquée : un gros ventre, de grosses jambes,

---

[1225] Jacques Lecoq, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, 133.

de grosses fesses, pas d'épaule ou des épaules très grandes. On invente un masque pour chaque partie du corps. On se met des boules aux coudes, on agrandit ses doigts avec des bâtons. On se demande qu'est-ce qu'on peut faire avec le corps. Comment l'imaginaire de l'enfant peut se dire : « je joue à être un géant », « je joue à avoir des éléments, une cape ». Là, on rejoint la dimension polymorphe de l'enfant, la métamorphose de l'enfant. Jouer avec des éléments qui nous métamorphosent, que ce soit un carton, un chapeau ou autre chose. Devenir monstrueux. Ce trait est relié au carnaval, à toute une tradition du corps grotesque. Cela est très important chez Lecoq. Et cette dimension n'était pas du tout présente chez Copeau. C'est une invention de Lecoq.

Rodrigo – Lecoq dit qu'il demande aux élèves de jouer à la cour d'école, de faire comme les enfants qui se tapent dessus…

Guy – Voilà, il y a un côté carnavalesque et anarchisant dans la cour d'école. Tout est possible. L'un devient le cancre ; le cancre devient le meilleur élève… Tout est possible et très rapidement l'on passe d'une chose à l'autre. Cela est l'une des choses qu'Ariane Mnouchkine a gardées : cet esprit de l'enfance et aussi le fait de ne se pas se prendre au sérieux, et de ne pas faire du théâtre à la Grotowski. Lecoq n'aimait pas Grotowski. Dans les années 70, il y avait une sorte de mode d'un théâtre physique dans lequel les élèves pouvaient se faire mal. Lecoq ne voulait qu'aucun élève ne se fasse mal physiquement. Quand il affirmait l'enfance c'était pour ne pas trop se prendre au sérieux. Il détestait la voie du théâtre psychologisant lié à l'Actors' studio. Il aimait la distance par l'humour. Il aimait rire. La méditerranée a été très importante chez Lecoq. Lecoq avait un rapport au jeu très italien. Ses références étaient Dario Fo, Marcelo Mastroianni, Anna Magnani, il aimait un jeu solaire dans lequel le rire était présent, même dans la tragédie. C'était la tragédie de la Grèce et de l'Italie du sud, une tragédie marquée par une séparation très nette entre l'ombre et la lumière. Ce n'est pas une tragédie nordique. Il n'était pas Bergmanien. Je ne sais pas si je me fais comprendre…

Rodrigo – Par rapport au travail du Clown, Lecoq dit que « se mène un travail technique sur les gestes interdits que l'acteur n'a jamais pu exprimer dans sa vie sociale… certains gestes

restent au fond du corps de l'enfant, sans jamais être exprimés »[1226]… Donc il semble, d'une certaine façon, que dans le territoire du clown c'est la rencontre de l'acteur avec son enfance qui se déroule… Cette même enfance qui dans l'exercice « chambre d'enfance » il interdisait à l'acteur de chercher… mais c'est pas forcément une contradiction… parce que le Clown se trouve à la fin des deux ans de formation, et Lecoq dit qui l'école commence comme un voyage du dehors au dedans et finit dans le sens inverse, du dedans au dehors… J'ai interviewé Pascale Lecoq et elle me disait que, quand Lecoq faisait l'exercice « La chambre d'enfance », souvent les élèves retrouvaient des mémoires vraies et que c'était très beau à voir. Elle a dit que Lecoq avait peur que les élèves tombent dans le pathos. Est-ce qu'on pourrait dire que, dans le clown, il y a en quelque sorte une porte pour la subjectivité de l'acteur, à partir de sa rencontre entre lui et son enfance ?

Guy – Oui. Très fort. Le bouffon et le clown, deux grandes inventions pédagogiques de Lecoq qui ont marqué la pédagogie théâtrale ! Dans la « chambre d'enfance », on patauge un peu parce que des tas de gens ont fait cela tellement mieux que lui. Oui, il partait de là, mais c'était au tout début. Pour moi, ce n'était pas très clair ce qu'il cherchait dans « la chambre d'enfance ». Ce n'est pas vraiment propre à sa pédagogie. Par contre, avec le clown, il a été très novateur. Là, il a inventé quelque chose. C'est formidable.

L'enfance, chez Gaulier, était dans son clown. Le sale enfant, celui qui ne peut pas s'exprimer, l'enfant transgressif… Des clowns, il y en a de toutes sortes. Il y a des sales gueules, il y des *teigneux*, des petits diables ou même des clowns dont on ne sait pas d'où ils viennent. Le clown de Gaulier est très mal poli, très anarchiste, cela doit venir d'une part de l'enfance qui à l'âge adulte n'apparaît plus, et qui, tout d'un coup, réapparaît par le clown. D'un point de vue psychologique, cela est très fort, car avec le clown il y a à la fois la stylisation du théâtre et, en même temps, un appel très profond à la subjectivité de chacun, qui était mise de côté, en quelque sorte, dans la première année de formation. À la fin de la formation, quelque chose apparaît enfin qui n'est pas similaire au fond poétique commun du masque neutre, mais qui est singulier à chacun. C'est là où le grand voyage de l'école arrive : à ce que notre propre enfant caché puisse utiliser la force de la transposition théâtrale pour apparaître. Avec un petit bout de

[1226] Jacques Lecoq, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale* , 156.

couleur là. Cela est la grande création de Lecoq. Ce cheminement pédagogique n'était pas chez Copeau. Là il y a toute la force de la pédagogie Lecoquienne : amener l'élève à travers tout ce voyage, vers cette zone où l'enfant se trouve propulsé vers une zone où il existe théâtralement en lien complet avec le public. Parce qu'il n'existe que par le regard du public. Ce n'est pas un enfant qui serait autocentré. C'est la force de l'enfant qui se donne à voir sur la piste. C'est là où il rejoint l'autre grande intuition de Copeau : sa fascination pour les clowns Fratellini. C'est-à-dire, un présent de l'improvisation totale, improviser tous les soirs un numéro de façon différente. Copeau était fasciné par les clowns Fratellini, il allait les voir tous les soirs pendant une période et il se disait « mon Dieu ! Ils arrivent à improviser en fonction du rire de la salle, du rire d'une telle dame »… Autrement dit, prendre vraiment chaque moment comme un moment où il faut réagir. Et cela nous renvoie à la grande force de l'enfant. L'enfant a beau reprendre deux fois le même jeu, à chaque fois il va le rejouer différemment. Sinon, il ne joue pas bien. Quand on est pris par son jeu, et qu'on invente des personnages que l'on fait dialoguer, on touche à la force même de l'imaginaire. La puissance de l'imaginaire du clown, à la différence de l'enfant qui joue dans la solitude et pour lui-même, vient de ce que le clown n'existe que dans la relation au public. Le clown apparaît devant le public. Les exercices de Lecoq reposent d'abord sur la naissance du masque neutre et la naissance du clown. C'est-à-dire, le clown entre et quelle est la réaction du public ? Qu'est qu'il fait de cette disponibilité ? Il y a cette image où il dit que le nez rouge doit être comme sur un bouchon qui doit se poser sur le jet d'eau du public. Il faut bouger en fonction du public.

Rodrigo – Comment cette enfance-là apparaît dans d'autres territoires dramatiques de l'école ? Y-a-t-il des territoires dans lesquels l'évocation de cette image de l'enfant est plus appropriée que dans d'autres ? En ce qui concerne la Commedia dell'arte, par exemple, Lecoq parle de la vitesse de changement d'état de l'enfant comme analogue aux changements des personnages de la Commedia dell'arte. Est-ce qu'il y a des territoires qui sont plus résistants à l'évocation de cette image ? Dans la tragédie, par exemple… Ou dans le mélodrame…

Guy – Là, il y aurait beaucoup de choses à dire. Parce que, même dans la tragédie, Mnouchkine par exemple, elle garde les principes de l'enfance. De travailler comme des enfants. On a travaillé *Richard II* comme des enfants qui jouent dans un terrain vague…

Rodrigo – Mais chez Lecoq ? Est-ce qu'il parlait de l'enfance quand vous étiez en train de jouer la tragédie ?

Guy – Non, il ne parlait pas de l'enfance. Pas dans la tragédie. Dans la commedia dell'arte oui. Mais je voudrais m'arrêter là pour vous dire de faire un rapport avec Chaplin. Parce que Chaplin est le maître du jeu pour Copeau. Pour Mnouchkine également. Chaplin est quand même la seule personne dont vous pouvez admirer la virtuosité d'un jeu proche de ce que pouvait être les lazzis de la commedia dell'arte. Donc, qu'est-ce qu'il y a dans Chaplin de proprement enfantin ? Ça, c'est intéressant pour vous. Essayer de repérer ce qui est propre à l'esprit d'enfance dans Chaplin. Ce que Lecoq va chercher dans la Commedia dell'arte est dans Chaplin. Si l'on réfléchit à la façon dont Chaplin est possédé par l'esprit d'enfance, c'est dans l'œil, dans la rapidité, dans les ruptures, dans la manière de rythmer le mouvement… C'est quoi l'esprit d'enfance dans Chaplin ? À travers Chaplin, vous définissez une lignée de jeu, qui est une lignée de la légèreté. Et quel est le lien entre la légèreté et l'esprit d'enfance ? La question est ouverte…

Entretien avec Pascale Lecoq

Fille de Jacques Lecoq, Pascale Lecoq est architecte, scénographe, et directrice pédagogique de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Entre autres activités, elle enseigne dans le Laboratoire d'Études du Mouvement (LEM), cours dédié à l'exploration des frontières entre l'architecture et le théâtre. Pascale anime aussi des stages et des conférences en France et à l'étranger en partenariat avec le Théâtre Complicité à Londres, la Royale Shakespeare Company de Londres et le National Theatre of Scotland.

Notre rencontre

10/12/2015 à l'École Internationale Jacques Lecoq

J'arrive à l'École Jacques Lecoq vers 10 h 20, vu que l'entretien avec Pascale Lecoq était programmé pour 10 h 30. Bientôt Pascale arrive et amicalement se présente à moi. Nous prenons le couloir de l'école qui se termine par l'accès à la grande salle, ex-ring de boxe, où se déroulent la plupart des cours à l'école. Nous montons l'escalier qui se termine à la mezzanine de cette grande salle. Sur le chemin, nous passons par une zone d'où nous pouvons voir les élèves en train de répéter en contrebas. On ne voit pas des feuilles, des textes ni même des costumes. Les élèves touchent leurs corps, bougent dynamiquement dans l'espace, quelques-uns sont par terre, peu de discussion beaucoup d'action. Je ne demande rien à Pascale sur ce qu'ils font à ce moment-là. Je me sens un peu voleur de cette petite scène, une fois que nous avons organisé l'entretien et non l'observation de cours, ce qui d'ailleurs semble ne pas être quelque chose de facile à réussir. J'ai l'impression qu'ils répètent pour les autocours, par la disposition des groupes distribués dans la salle et parce qu'apparemment aucun professeur ne les accompagne en ce moment précis. Nous entrons dans une avant salle, simple, mais bien rangée. Ensuite, Pascale m'invite à entrer dans le bureau, apparemment son propre bureau et qui auparavant appartenait à son père. Pascale demande un moment pour sortir et chercher deux cafés pour nous, et je reste tout seul dans ce bureau en observant cet énigmatique territoire. La première chose qui attire mon attention c'est un placard de taille moyenne en verre où sur chaque étagère se trouvent plusieurs minéraux. Sur la première étagère, ce sont des cristaux. Sur celles du dessous, différents types de pierres venues de plusieurs parties du monde, comme me l'a expliqué Pascale par la suite. Elle revient avec les cafés et je demande si les cristaux appartenaient à Lecoq. Elle répond que oui, qu'ils s'agissaient des cristaux qui son père aimait tant. Je me tourne maintenant vers le mur où se trouve la porte d'entrée de cette salle et là aussi

il y a un placard, mais celui-ci comporte des livres. Parmi ces livres se trouvent « Towards for a poor theatre », de Jerzy Grotowski, un livre de Peter Brook dont je n'ai pas réussi à lire le titre, École du jeu, organisé par Josette Féral, plusieurs livres de la collection Voies de l'Acteur sur Decroux, Meyerhold, et un autre grand livre sur des masques, parmi d'autres livres de théâtre. Pascale revient, et nous nous asseyons autour de la table du bureau. Elle s'intéresse en savoir d'où je viens, la thématique de ma recherche et je lui réponds quelques questions. Je lui dis que j'ai eu des professeurs au Brésil qui avaient été élèves de Lecoq, et je lui dis aussi que j'ai pris des cours à l'école de Philippe Gaulier. Pascale s'intéresse à savoir quels cours j'ai pris chez Gaulier et nous continuons un peu plus cette conversation introductive. Mon interviewée est tranquille et ne semble pas pressée d'arriver à la fin de l'entretien. Elle est vraiment disponible à toutes mes questions. Nous commençons.

Rodrigo Scalari- Quelle fonction exercez-vous aujourd'hui au sein de l'Ecole Jacques Lecoq ?

Pascale Lecoq – Je suis la directrice de l'école.

Rodrigo – Et comment avez-vous débuté à l'école ?

Pascale – J'ai débuté comme architecte puis tout s'est fait de fil en aiguille et en famille. Je me suis intéressée à l'école via le travail du LEM, le Laboratoire de l'étude du Mouvement, que mon père a développé. Je me suis impliquée dans l'école de ce côté-là, du côté des arts plastiques. Après le décès de mon père, ma mère m'a demandée de l'épauler davantage. Je l'épaulais déjà un peu avec Krikor Belekian, l'homme qui a fondé le LEM avec mon père. Ma mère et moi avons décidé de nous occuper de la direction pédagogique de l'école. Puis, il y a trois ans, ma mère est décédée à son tour. J'ai donc été amenée à pendre la direction de l'école. Depuis la mort de mon père, nous travaillons en collège de professeurs, ce qui était son souhait mais il faut tout de même quelqu'un pour « chapeauter » ce collège.

Rodrigo – Donc vous occupez aujourd'hui aussi le poste de directrice pédagogique ?

Pascale – Aussi, oui. Même si je dis toujours que la direction pédagogique est faite collégialement. Disons que je pose la main dessus. Lorsque j'ai des intuitions, j'en fais part.

Rodrigo - À votre avis qu'est-ce qui caractérise la formation de l'acteur proposée par l'école aujourd'hui ?

Pascale – Il s'agit d'une école fondée sur un travail approfondi du mouvement. Sur le corps humain et sur l'observation de la vie. Nous cherchons donc à mettre l'acteur en mouvement. C'est la première caractéristique de l'école. La seconde, c'est que l'école Jacques Lecoq est une école de création. Ce n'est pas une école d'interprétation. Les étudiants qui viennent chez nous cherchent un développement créatif : ils recherchent comment ils pourraient exprimer leur théâtre. L'école veut faire émerger cette création.

Rodrigo – Et la différence par rapport…

Pascale – À une école classique ?

Rodrigo - Oui.

Pascale – Les écoles de théâtre que je connais sont le plus souvent des écoles d'interprétation. On y interprète des textes anciens. Il existe aussi des écoles où il y a un « maître » ou quelqu'un de très charismatique et tout le monde doit faire « comme le maître ». Même si mon père était considéré à la fin de sa vie comme un maître, il disait toujours : « Ne faites pas comme moi, faites comme vous. »

Rodrigo - Bon, pour la troisième question peut-être qu'on va revenir sur quelques points de cette deuxième. Quels sont les fondements pédagogiques de la formation à l'école ? Vous avez déjà parlé sur le corps, le mouvement. Y a-t-il d'autres fondements ?

Pascale – Oui. Il suffit de décrire le travail d'une journée de l'école. Que ce soit en première ou en deuxième année, il y a un cours de mouvement ; un cours d'improvisation, avec un thème donné - on fait des improvisations dramatiques - et un cours qui s'appelle auto-cours. Pour l'auto-cours, cinq ou six élèves sont ensemble, on leur a donné un thème, et ils doivent créer quelque chose. Nous allons porter un regard sur cette création là. Cela résume assez bien la construction de l'école et les fondements de l'école. C'est à la fois le mouvement comme premier observateur du monde ; l'improvisation pour l'imaginaire, pour inventer des choses ; et aussi l'auto-cours qui permet la création… Quand on leur dit « vous allez faire une transposition de la dynamique de la ville », il s'agit de leur ville, ce n'est pas la nôtre.

Rodrigo – Oui. Est-ce que il y a des éleves plus doués que d'autres ? Et si oui, sur quelles bases ? Je reviens un peu sur la question du talent. Est-ce que vous pensez qu'il y a des élèves qui sont plus disponibles ?

Pascale – Bien sûr. Sur soixante-dix élèves, il y a des élèves qui sont plus ou moins doués. Le talent n'appartient pas à tout le monde. Mon père répétait souvent: « Il y a pleins d'éleves et puis après il y a les talents. » Sortant de notre école, il y a des gens qui seront plus exposés que d'autres. Il y a des gens qui ont plus ou moins de talent.

Rodrigo – Lorsqu'on lit les écrits de Jacques Lecoq et qu'on écoute ses entretiens, on a une forte impression de Lecoq comme quelqu'un qui n'est pas juste un pédagogue, mais aussi un grand observateur de l'acteur et du monde, un véritable chercheur. Dans Le Corps Poétique il dit : « en vérité, j'ai toujours voulu et aimé enseigner, mais enseigner

surtout pour connaître »[1227]. Quel rôle joue l'observation des élèves dans la démarche pédagogique de Jacques Lecoq ?

Pascale – « L'école est faite avec les élèves. S'il n'y avait pas d'élèves, il n'y aurait pas d'école.» C'est donc l'observation des élèves au plus proche de ce qu'ils sont, avec un monde qui change, qui bouge, qui rend l'école vivante. Le pédagogue va s'appuyer vraiment sur l'élève, ce qui n'est pas évident. Moi-même qui enseigne au LEM, j'ai eu cette expérience hier soir en observant les choses avec un assistant. On se disait : « oui, c'est bien comme il bouge ». Mais voilà : est-ce que je dois dire qu'il bouge bien parce que je lui proposais de bouger le violet et qu'il bouge comme ça ? Qui suis-je pour dire « c'est comme ci ou comme ça » ? Donc, l'important c'est d'être vraiment à l'écoute de ce qu'ils proposent. Jacques Lecoq disait : « On s'appuie sur des choses qui sont fondamentales.» Il y a des observations de la vie. Quand on observe un arbre, si l'on observe vraiment, un chêne c'est toujours un chêne. Le chêne d'il y a vingt ans, c'est le même chêne qu'un chêne de notre époque. Il s'agit d'observer, mais observer comme un chercheur.

Rodrigo – Et donc d'apprendre quelque chose aussi d'après cette observation ?

Pascale – Oui, parce que les élèves changent. Le monde qui nous entoure change. Et quand on donne un thème qui est peut-être un thème que Jacques Lecoq a donné il y a vingt ans, la réponse ce ne sera pas la même.

Rodrigo – Il y a même des territoires, par exemple… Je me rappelle d'avoir lu dans le livre de Lecoq, il y a même des territoires qui ont surgi a partir de l'observation.

Pascale – A partir des phénomènes mêmes de la ville ou de la vie, oui.

Rodrigo – Et des élèves aussi. Quand il parle du clown, par exemple, il dit qu'il l'avait découvert quand l'acteur ne faisait pas rire les auditeurs, et que de là arrivait quelque chose d'intéressant.

[1227] Jacques LECOQ, *Le Corps Poétique*, en collaboration avec Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias, Actes Sud-Papiers/ANRAT, Arles, p. 22.

Pascale – Bien sûr. Il y a ça chez le clown et chez le bouffon aussi. Pour le bouffon c'est lorsqu'on a commencé à mettre des corps déformés que l'on s'est aperçu qu'on pouvait dire des choses autres, et même, que les élèves avaient besoin de ça pour pouvoir dire des choses sur le plateau plus intéressantes qu'avec leurs propres corps.

Rodrigo – Et toujours par rapport à la position du pédagogue, il dit aussi que le pédagogue doit toujours retrouver « l'innocence du regard pour éviter d'imposer le moindre cliché »[1228] Donc, à votre avis, que veut dire cet « innocence du regard » chez le pédagogue? Comment peut-elle influencer les retours que le pédagogue donne à ses élèves ?

Pascale - C'est peut-être parce que le pédagogue va se remettre en question en permanence. Il faut que le pédagogue reste avec ce regard de l'enfance justement. Il faut que le pédagogue ait le regard de celui qui regarde pour la première fois et qui est fasciné par ce qu'il voit. Même s'il « sait ». Je pense qu'un grand pédagogue ne doit pas jamais dire qu'il sait. C'est l'élève qui va découvrir qu'il sait. C'est l'élève qui doit découvrir des choses. Mais le pédagogue n'a pas à dire « je sais ». Le pédagogue est quelqu'un qui va faire émerger le talent ou le caractère d'un élève. Mais c'est l'élève qui découvre. Ce qui est fascinant c'est quand l'élève découvre lui-même. S'il dit c'est le maître qui m'a dit que c'était bien, ce n'est pas très intéressant. C'est plus intéressant quand l'élève dit : « ce que je fais c'est génial. » Il n'a pas besoin de quelqu'un qui lui dit : « oui, tu es génial ».

Rodrigo - Dans quelques systèmes d'apprentissage de l'acteur, on s'aperçoit que l'endroit de la création est placé quelque part ailleurs du corps quotidien. Chez Stanislavski, par exemple, on peut percevoir une forte importance donnée à l'inconscient de l'acteur. Chez Grotowski il y a une importance accordée à une mémoire involontaire du corps. A quel endroit de soi l'acteur doit-il se situer pour accéder au geste créateur chez Lecoq ? Est-ce que l'acteur doit se relier à quelque chose ?

Pascale - Oui. A l'école, les étudiants doivent se relier à la vie, telle qu'elle est. Au vivant. Quand on parle d'observation, on s'appuie sur le mouvement, sur le corps humain. Qu'est-ce qu'un corps humain ? Comment fonctionne-t-il ? C'est pourquoi on fait un travail très poussé sur l'analyse du mouvement. Par exemple, on fait un travail sur le

---

[1228] Jacques LECOQ, Le Corps Poétique, op. cit., p.59.

tirer-pousser. On tire, on pousse. C'est très particulier. Quand on leur apprend à « ramer », ce n'est pas pour faire du mime. C'est pour qu'ils sentent en eux des relations entre l'eau et la terre, des choses comme ça. Quand on travaille sur les éléments c'est pareil. Si on travaille sur le feu ou l'air, il faut être au plus proche de ça. Il s'agit encore d'observation. Si l'on travaille sur les matières, même chose…

Rodrigo – Mais ce n'est pas une observation analytique, c'est une autre sorte d'observation il me semble.

Pascale – C'est une observation sensitive. Quand on observe les matières par exemple. On froisse un morceau de papier, on le jette par terre. On dit : « maintenant tu l'observes et tu le bouges ». L'élève acteur va prendre ce qu'il voit, le ressentir, dans son corps mimeur … C'est très lié à l'enfance. Car l'enfant imite ce qu'il voit. Ici, à l'école, on va imiter. On va imiter les matières, les ressentir dans le corps pour ensuite, s'en servir dans le jeu.

Rodrigo – Donc l'observation engage normalement une action ?

Pascale – Oui, c'est une action. Ça va passer dans le corps et pas dans la tête. Le corps est toujours notre premier instrument de travail. Parce que le corps sait des choses que la tête ne sait parfois plus.

Rodrigo – J'ai une question sur la notion justement de « corps mimeur ». On voit bien que ce corps mimeur dont Lecoq parle, va au-delà du mime comme forme théâtrale, qui trouve son excellence dans le travail de Marcel Marceau par exemple. Pourriez-vous me parler un peu de cette idée du mime présente dans la pédagogie de Lecoq ?

Pascale – Pour Jacques Lecoq le mime est basé sur l'observation : il s'agit de mimer la vie. Observer la vie et la rejouer : la re-mimer. Comme les enfants le font. Un enfant voit un animal, il va mimer l'animal. Il l'observe et il va jouer avec cette observation pour pouvoir le comprendre. C'est exactement ce qui se passe chez nous. C'est comme cela qu'on travaille. Vous avez lu des extraits du livre Le Théâtre du Geste ?

Rodrigo – Oui

Pascale – Parce que dans Le Théâtre du Geste, il y a des textes intéressants sur le mimisme, sur le mimétisme.

Rodrigo – Oui, j'ai repéré quelques passages. Donc en fait, la prochaine question, porte sur ça. Je vais vous lire quelques propos de Jacques Lecoq et là on va commencer à se rapprocher de cette question de l'enfance. Donc, dans Le Théâtre du Geste, par exemple, Lecoq dit :

> Nous voyons que l'imitation peut dépasser la simple ressemblance physique et vocale (…) et passer du mimétisme de la forme au mimétisme du sens. Nous touchons là un autre espace qui quitte l'imitation propre, celui qui se joue spontanément chez l'enfant, et qui est le mimisme humain dont Jousse a défini les lois dans ces études sur l'anthropologie du geste, celui que l'acteur côtoie au plus profond de son jeu. [1229]

Après il parle beaucoup, aussi dans Le Corps Poétique, il fait référence à l'enfant quand il se réfère à ce corps mimeur, au mimisme. On voit dans ces passages l'image de l'enfant constamment reprise pour parler de ce corps mimeur cher à Lecoq. Quelle importance peut-on attribuer à l'image de l'enfance dans la formation pédagogique proposée par l 'école ?

Pascale – Il prend l'enfance car quand il observait les élèves il s'apercevait que lorsqu'on les ramène au plus proche de l'enfance, il y a des choses qui sont peut-être plus justes et avec moins d'a priori. Donc, quand on commence à travailler sur le bouffon à l'école, on fait les enfants. L'enfance des bouffons. Car dans une cour d'école, on voit le monde en miniature. Et toutes les relations humaines commencent avec les histoires d'enfants : la jalousie, l'orgueil… Quand on parle d'une école d'acteur, on parle d'une école de jeu. Il faut jouer. Donc l'idée c'est ça, c'est jouer. Quand ma fille était petite, qu'elle avait trop d'activités, elle me disait : « Maman, je n'ai pas le temps de jouer!» . L'enfant a envie de jouer. Et le plaisir de jouer, ça veut dire « je m'amuse ». C'est ça qu'on essaie de faire. De donner aux étudiants cette envie là. « Joue ! Ne pense pas !… - Oui, mais en moi je pense que je devrais… - Tais-toi, joue ! Tais-toi, bouge ! Amuse-toi ! » J'ai

[1229] Jacques LECOQ, *Le Théâtre du geste : mimes et acteurs,* Bordas, Paris, 1987, p.17.

une étudiante d'Amérique du Sud en ce moment au LEM et à la fin de chaque cours elle me dit : « Comment est-ce que je dois faire pour être mieux dans mon corps et mieux dans l'espace ? » Mais je dis : « Amuse-toi et joue ! Joue ! Arrête de penser que tu fais mal ! Arrête de penser que dès que tu fais un pas, c'est mauvais ! » C'est toute son éducation. Je dis : « Amuse-toi, fais-toi confiance. Et arrête de t'observer à chaque fois qui tu mets un bras comme ci ou comme ça ! »

Rodrigo – Je trouve ça très intéressant. Parce que il y a un côté, il me semble que dans ce que vous dites, que c'est une sorte de… De ne pas juger avant de jouer.

Pascale – Tout à fait.

Rodrigo – De ne pas juger ce qu'on fait… Et aussi celle donnée très importante de l'amusement, de la joie.

Pascale – Mais ce n'est pas parce qu'il y a de la joie et de l'amusement qu'il n'y a pas non plus de règle du jeu.

Rodrigo – Exactement.

Pascale – Comme chez les enfants : si on ne les cadre pas, ça ne va pas. L'école aussi est très cadrée et très construite. Et les règles du jeu, ce sont des rapports au temps, à l'espace et au rythme.

Rodrigo - Comment le mimisme de l'enfant peut-il se révéler dans le mimisme de l'acteur et en quoi le mimisme de l'acteur peut-il se distinguer de celui de l'enfant ? On a parlé un peu d'un territoire qui rapproche les deux, le mimisme de l'acteur et le mimisme de l'enfant, mais quand est-ce qu'il s'éloigne ?

Pascale – Peut-être parce que l'acteur est plus conscient que l'enfant. L'acteur va digérer ça et en faire quelque chose justement. Il va devenir créateur. Tandis que chez l'enfant, ça restera certainement de l'ordre du jeu ou pour communiquer avec les autres. Tandis que l'acteur va le retransposer dans une création.

Rodrigo – Ça passe peut-être par des règles ?

Pascale –Des règles, des notions, des propositions qu'un pédagogue peut faire pour faire monter le niveau de jeu. En ce moment, on travaille sur le masque. Là, le corps est disponible, l'imitation, l'enfance, mais avec le masque on va monter le niveau de jeu. Voilà. Un enfant, quand on lui donne un masque, ce n'est pas simple pour lui d'en faire quelque chose. Un acteur, lui, peut s'en servir.

Rodrigo – Donc, ce sont des contraintes en fait.

Pascale –Des contraintes ou des outils. On leur donne des outils dont ils vont se servir.

Rodrigo - On voit aussi l'utilisation du mot **rejeu**, qui fait partie aussi du vocabulaire de Marcel Jousse. Est-ce que la rencontre avec la théorie de Marcel Jousse a été une rencontre qui a enrichit la pédagogie de Lecoq ? En quoi, selon vous, la rencontre avec la pensée de Marcel Jousse a nourri la pratique pédagogique de Lecoq ?

Pascale - Il se sentait très proche de cette pensée là. Toute l'histoire de l'anthropologie du geste, et l'idée du rejeu, c'était vraiment très important pour lui. Il avait des intuitions et il s'est aperçu qu'il n'était pas tout seul à penser ça. Que ce soit Jousse ou Gaston Bachelard d'ailleurs. Car chez Bachelard aussi il a senti ça.

Rodrigo – Un écho ?

Pascale – Un écho à ses propres recherches, à ses propres intuitions.

Rodrigo – Et vous pensez que ça l'a peut-être inspiré non seulement du côté conceptuel mais aussi en ce qui concerne la proposition de pratiques ? Est-ce qu'il a trouvé seulement un vocabulaire ou cela a-t-il été un propulseur de pratiques ?

Pascale – Disons qu'il n'y a pas que ça. Il y a aussi les peintres, les sculpteurs… Il n'y a pas que des penseurs. Voilà. Tout artiste, ou tout créateur, se nourrit de multiples rencontres. Il peut s'agir de rencontres intellectuelles, ou visuelles par exemple.

Rodrigo – Un des exercices emblématiques dans la pédagogie de Lecoq, et que je trouve intéressant, c'est la Chambre d'Enfance. Lecoq dit que c'est une pratique de rejeu. Au même temps Lecoq affirme qu'il ne s'agit pas de se remémorer sa propre enfance. Alors, pourquoi se réfère-t-il à l'enfance et non pas à autre période de la vie comme l'adolescence ou la vieillesse ? Quelle est ce gout de l'enfance chez Lecoq ?

Pascale –Peut-être parce que l'adolescent est déjà hors de la chambre. Il est peut-être dans la ville. Tandis que la chambre d'enfance est le territoire de l'enfant, c'est là où il grandit. Même moi, la mémoire que j'ai de ma chambre, c'est ma chambre d'enfant. C'est d'elle dont je me souviens le plus. Tandis que ma chambre d'adolescente, c'est déjà une chambre de bonne, c'est déjà loin de la maison. Il y a peut-être ça.

Rodrigo – C'est très intéressant…

Pascale –C'est un peu contradictoire quand il dit « Il ne s'agit pas de se remémorer sa propre enfance ». Je pense qu'il avait toujours peur qu'on tombe dans le pathos. Mais au fond, chaque fois qu'il a fait travailler sur la chambre d'enfance, les élèves ont puisé dans leur mémoire des choses qui ne les touchent qu'eux et il y a des choses très jolies qui arrivent parce que c'est leur vraie mémoire…

Rodrigo – Mais ça c'est intéressant. Je crois que c'était d'une certaine façon juste une sorte de souci de ne pas laisser l'acteur pousser trop psychologiquement. C'est ça mon impression. Il y a en fait une donnée personnelle dans l'exercice. Non ?

Pascale – Oui, c'est vrai.

Rodrigo – C'est au début de la pédagogie aussi…

Pascale – (*rires*) Jacques Lecoq disait toujours : « C'est d'abord le corps qui sait, mais la tête, elle, est là. » Les élèves sont des êtres intelligents, plein de mémoire, avec des cultures différentes... On ne va pas oublier ça. Mais sans que le moi devienne le centre… Il disait toujours : « Ce n'est pas le moi qui est intéressant, c'est le rapport à l'autre. C'est le moi du dehors. C'est comment on se situe entre soi et l'autre. Soi et l'espace. »

Rodrigo - Par rapport à l'acrobatie, Lecoq dit: « Mon objectif consiste à faire retrouver à l'acteur cette liberté de mouvement qui prévaut chez l'enfant avant que la vie sociale ne lui impose d'autres comportements plus convenus »[1230]. Le rapport de l'enfant à son corps semble être une référence pour Lecoq. Peut-être qu'il voit là une certaine liberté que l'adulte n'a plus. Comment sous le prisme de l'acrobatie chez l'enfant, l'acrobatie

[1230]Jacques LECOQ, Le Corps Poétique, op. cit., p. 81.

chez Lecoq dépasse-t-elle son aspect gymnastique et vertueux pour devenir un geste créateur ? Mais je ne sais pas, c'est une intuition…

Pascale – Quand on fait de l'acrobatie à l'école, étant donné qu'il y a des gens qui ont des niveaux très différents, on commence à faire de l'acrobatie de base. C'est : « Comment faire une cabriole ? ». L'idée c'est de se retrouver avec un corps capable de faire des chutes, de remonter, de s'amuser. D'avoir le plaisir de faire la roue. De retrouver le plaisir d'avoir la tête de l'autre côté. Quand on voit un enfant de deux ans, c'est ça. Il est content d'avoir la tête qui est dans l'autre sens, il est content de faire l'avion. On essaie de retrouver ce goût là.

Bien sûr, il y a ceux qui sont très bons, parce qu'ils ont fait du cirque avant. Là, le professeur tentera justement de les faire sortir de leur carcan d'acrobates s'ils ne savent pas s'en servir au niveau du jeu.

Rodrigo - Dans le documentaire « Les deux voyages », plus spécifiquement dans la partie « les mots de Lecoq », ce dernier dit que « La neutralité c'est un état de disponibilité vers le monde qui nous entoure, dans un état de calme, je dirais d'innocence et de curiosité. Le masque neutre nous sert à tout ça évidemment. Sans qu'il aie de passé derrière, sans qu'il aie de conflits. » [1231] Bon… Souvent quand on parle de qualités comme disponibilité, curiosité, innocence, absence de passé, on pense à l'enfant. Quel est le rapport entre la découverte du monde chez l'enfant et le Masque Neutre ? Y a-t-il un rapport ? Est-ce qu'on peut… Bon, peut-être que l'enfant n'est pas si calme… (rires)

Pascale –La disponibilité oui, mais le calme, c'est compliqué.

Rodrigo – Il y a des caractéristiques comme la curiosité, l'innocence…

Pascale – Oui, la découverte. Quand il découvre les choses pour la première fois. Ça oui, c'est lié à l'enfance.

[1231] Jacques LECOQ, *Les Deux Voyages de Jacques Lecoq,* film de Jacques LECOQ, Jean-Gabriel CARASSO, Jean-Claude LALLIAS, Jean-Noël ROY, réalisation Jean-Gabriel Carasso, Jean-Noël Roy, On Line Productions, ANRAT, Paris, 1999 pour les films, 2006 pour le DVD. Partie Suppléments : « Les mots de Lecoq – Neutralité – entretien avec Lecoq».

Rodrigo – Par rapport à la commedia dell'arte Lecoq dit : « La commedia dell'arte est un art d'enfance, on passe très rapidement d'une situation à une autre, d'un état à un autre »[1232]. Y a-t-il d'autres rapports que vous pourriez établir entre l'enfant/ou l'enfance et la commedia dell'arte tel qu'elle est enseignée à l'école ?

Pascale – Lorsque l'on travaille sur la Commedia dell'arte à l'école, on travaille sur le thème de l'urgence. Comment passer d'un état à un autre. Quand on observe un groupe d'enfants qui jouent, ils s'inventent des choses et ils disent : « moi je suis ça », et puis une minute après, ils disent « moi je suis le roi ». Donc c'est le fait d'inventer, de faire basculer les situations très rapidement. Dans le jeu de l'enfant, il y a ça constamment. C'est plutôt de ce côté-là je crois.

Rodrigo – Donc d'une certaine façon aussi de n'être pas … Ça garde un rapport avec cette idée de ne pas se raccrocher psychologiquement, de garder son personnage dans ce niveau de plaisir et jeu.

Pascale – Oui, je pense.

Rodrigo - Quand on pense aux bouffons ce qui me vient à l'esprit c'est une figure qui se moque, qui est un peu méchant, très malin, intelligent, il peut être aussi fou… Le fou du roi par exemple. Mais je ne penserais pas tout suite à un enfant. Je pourrais même penser que ce sont des images contradictoires. Pourtant, je trouve très intéressant ce que Lecoq dit dans Le Corps Poétique. Vous avez déjà vite parlé de cela en fait, je veux juste revenir sur cette question, donc je cite Lecoq : « Il n'y a pas plus enfant que le bouffon, ni plus bouffon que les enfants »[1233]. Il dit aussi que dans la phase préparatoire à la dimension bouffonesque il travaillait sur le thème de l'enfance, en essayant de retrouver cet état d'enfance. Quel est cet état d'enfance pour Lecoq ? Quelles sont les caractéristiques qui composent cet état ?

Pascale – Je ne connais peut-être pas toutes les caractéristiques, mais je sais que durant les deux ou trois premiers auto-cours sur le bouffon à l'école, les thèmes sont ceux de l'enfance.

[1232] Jacques LECOQ, Le Corps Poétique, op. cit., p.120.
[1233] Jacques LECOQ, Le Corps Poétique, op. cit., p.133.

Quand on fait les propositions, puis que l'on regarde les résultats d'auto-cours, généralement c'est ce qu'ils font le mieux. Parce que les enfants jouent à être quelqu'un d'autre. Donc on fait travailler le bouffon comme ça. On joue à être le colonel, on joue à être le militaire, on joue à faire semblant, on joue à faire du mal, on joue à tuer... Il y a quelque chose de cruel car il y a de la cruauté chez l'enfant. Dans les cours d'école, les enfants se tapent dessus, c'est « qui est le plus fort ? »… Dans une cour d'école, on observe tous les rapports de la société. C'est ça qui est travaillé à l'école sur l'enfance. Étant donné que les étudiants ont vingt –vingt-cinq ans, ils s'en souviennent. Jouer avec l'enfance, avec les thèmes de l'enfance, ils y arrivent très bien. C'est très jouissif et très bouffonesque. Dès que l'on commence à faire grandir le bouffon et à leur demander de travailler sur des thèmes plus forts, qui peuvent être la guerre, la pauvreté dans le monde, les problèmes climatiques, c'est beaucoup plus difficile. Les élèves ont beaucoup plus de mal. Parce qu'à ce moment-là, l'acteur a besoin d'avoir une maturité. C'est pour ça aussi que Jacques Lecoq aimait bien quand les élèves arrivaient à l'école avec plus de maturité. Mon père préférait les gens qui avaient vingt-trois, vingt-quatre ans que dix-huit. Parce qu'à vingt-cinq ans les gens ont voyagé, ont vécu des choses, des joies et des drames dans leurs vies.

Rodrigo – Mais je trouve très intéressant aussi ce côté cruel de l'enfant. Parce qu'en fait là cette image bascule aussi.

Pascale – Eh oui, ce n'est pas l'enfance rose et bleu.

Rodrigo – Exactement.

Pascale –Si vous côtoyiez les enfants, vous en voyez qui se mordent, qui se tirent les cheveux, qui tapent. Moi, j'ai connu tout ça. Les enfants qui se défendent. C'est hyper dur un enfant. L'enfance c'est très dure.

Rodrigo – C'est très intéressant. Parce que moi, je pensais que peut-être Lecoq prenait l'enfance pour donner un caractère plus léger au jeu du bouffon.

Pascale – Pas du tout. D'ailleurs, dans les auto-cours des bouffons qui se passent dans les cours d'école, la cruauté est au centre. Quand ils font un groupe d'enfants il y a toujours le tout petit qui a encore sa tétine et qui ne comprend rien, il y a toujours l'enfant qui pleure, qui est mis de côté, qui est tout seul : « C'est pas grave, on le met dans le placard,

on s'en fout. Nous on est les plus forts. » C'est très dur et très cruel. Mais c'est ça qui fait rire. Et c'est ça le côté bouffonesque et méchant.

Rodrigo – Oui, c'est très intéressant et très riche. Cet état est-il important dans le territoire du **clown** aussi?

Pascale – Du clown ?

Rodrigo – *Oui. Je vais déjà enchaîner la prochaine question. Peut-être que ça va être plus spécifique. Par rapport au travail du Clown, Lecoq dit que « se mène un travail technique sur les gestes interdits que l'acteur n'a jamais pu exprimer dans sa vie sociale… certains gestes restent au fond du corps de l'enfant, sans jamais être exprimés »*[1234]*… Donc il semble, d'une certaine façon, que dans le territoire du clown c'est la rencontre de l'acteur avec son enfance, sa propre enfance, ses gestes interdits. Cette même enfance que dans l'exercice « chambre d'enfance » il interdisait à l'acteur de chercher. Mais comme on a dit, c'est pas …*

Pascale – …pas tout a fait ça

Rodrigo – Pas tout à fait ça. Mais ce que je trouve intéressant c'est que l'école finisse avec le Clown.

Pascale – Oui, le clown est abordé au troisième trimestre de la deuxième année. Mais chez nous le clown, ce n'est pas que le clown avec le nez rouge. C'est beaucoup plus riche que ça. C'est le burlesque, les excentriques, c'est l'absurde... Le territoire du clown à l'école de Lecoq dure trois semaines, c'est tout. Il y a des gens qui viennent à l'école pour « faire du clown ». On leur dit : « Attention ! Parce que c'est trois semaines à la fin de la deuxième année. » Car pour être un vrai clown, un grand clown, il faut passer par beaucoup de choses avant.

Rodrigo – Oui, oui. En fait ce que je voudrais savoir… Souvent quand on pense au clown, via pas mal de voies, cet état de l'enfance est pris comme modèle.

[1234] Jacques LECOQ, *Le Corps Poétique*, *op. cit.,* p. 156.

Pascale – Dans le clown ?

Rodrigo – Oui. Ou non ?

Pascale – Pour moi, il y a une double image. Il y a l'innocence mais aussi l'enfant qui regarde le clown.

Rodrigo – Et Lecoq parle de ces gestes… De réveiller ces gestes interdits de l'enfance…

Pascale – Oui. Les gestes interdits… et le regard aussi. Le regard du clown… Il est lié à un état de disponibilité énorme, je pense, à un état d'ouverture. Comme l'enfant est disponible au monde car il n'est pas encore marqué par les blessures et le reste. Donc peut-être, la première disponibilité de l'acteur clown doit être là. Etre innocent, regarder les choses sans jugement.

Rodrigo – Ce que je trouve intéressant dans le clown c'est ce travail de réveiller ces gestes interdits, qui sont en fait des traumatismes. Ou bien… Cette chose rebelle de l'enfance aussi. Mais je trouve intéressant qu'il dise que dans le clown on va réveiller ces gestes interdits, dont quand on est enfant on nous dit : - non, fais pas ça, fais pas ceci.

Pascale – C'est vrai.

Rodrigo – Y a-t-il de l'enfance dans d'autres territoires dramatiques tels que la tragédie ou le mélodrame? Comment le modèle de l'enfant se retrouve-t-il dans ces modalités ?

Pascale – Mon père disait que toutes les tragédies sont familiales, donc il y a des histoires d'enfants. C'est l'enfant qu'on tue, le fils qu'on perd... Oui, dans une tragédie il y a toujours des enfants. Mais on ne va pas s'appuyer sur l'enfance pour jouer la tragédie. C'est comme un référant, comme une hiérarchie dans le monde. Dans le mélo aussi. Mais c'est plus en tant que construction d'un thème. On va faire intervenir l'enfant. Mais on ne va pas s'appuyer sur les modalités de l'enfance. Je ne pense pas. Non. Ce sont des territoires plus conscients quand même, la tragédie et le mélo.

Rodrigo – Il y a peut-être des qualités comme la disponibilité quand on essaie de prendre contact avec un texte tragique…

Pascale – Bien sûr.

Rodrigo – Mais peut-être que ce n'est pas une image qui revient dans ces territoires…

Pascale – Non, ça ne revient pas. Quand on travaille la tragédie, on ne leur dit pas « Appuyez-vous sur l'enfance ». On ne dit pas ça. Et en mélo non plus.

Rodrigo - Est-ce que Lecoq a déjà travaillé avec des enfants ?

Pascale – Non. Pas directement. À un moment donné il voulait que je travaille avec eux dans le cadre du LEM. J'ai fait un travail avec les tous petits. Quelque chose de très lié aux éléments, à la couleur, à la matière. Mais au niveau du jeu, non, nous n'avons jamais travaillé avec les enfants.

Rodrigo – Et comment c'était cette expérience ?

Pascale – C'était intéressant, mais très difficile à gérer ! Ça demande beaucoup, beaucoup d'énergie car ils partent dans tous les sens. Il y a des choses très intéressantes qui arrivent mais moi je préfère travailler avec des adolescents, parce que j'ai un vrai rapport avec eux, qu'ils me fascinent et m'apportent autre chose.

Rodrigo - Est-ce que Lecoq aimait jouer avec ses propres enfants ? Lecoq faisait-il des parallèles entre votre éducation, vos jeux d'enfance et la pédagogie de l'acteur (ou la pédagogie théâtrale)?

Pascale –Il a eu quatre enfants mais il travaillait beaucoup. En revanche, tous les étés on était ensemble. Je dirais que la personne avec qui il a le plus joué, c'est avec mon petit frère qu'il a eu assez tard. Il disait qu'il adorait faire la lutte avec lui, du corps à corps ! Oui, l'enfant avec qui il a le plus joué, c'est mon petit frère.

Rodrigo – Comment s'appelle-t-il ?

Pascale – François. Il a enseigné à l'école. Maintenant il enseigne à l'étranger. Il revient d'ailleurs de Colombie.

Rodrigo – Vous avez d'autres souvenirs ?

Pascale –Il adorait nous observer. Observer notre enfance.

Rodrigo – Est-ce qu'il enregistrait ça ?

Pascale – Non. (*pause*) Ha si ! Il a filmé beaucoup.

Rodrigo – Il a filmé ?

Pascale – Il a filmé, oui. Il nous a filmé. À l'époque, il avait des petites cameras, on avait beaucoup de films d'enfance.

Rodrigo – Et il regardait avec vous après ? Il y avait des opportunités de voir ça ?

Pascale – Oui, on regardait un peu.

Rodrigo – Et là. Est-ce que vous rencontriez, dans ces opportunités où vous avez vu ensemble ces vidéos, aussi le pédagogue au-delà du père ?

Pascale – Je n'ai pas ce souvenir là…

Rodrigo – Il faisait des commentaires ?

Pascale – Oui, parfois. C'est vrai qu'avec nous il avait un peu des rapports de pédagogue, c'est sûr.

Rodrigo - Auriez-vous des points à ajouter concernant le rapport entre la pédagogie de Lecoq et l'enfance ?

Pascale – Non, je pense qu'on a fait le tour.

Rodrigo – Ok. En tout cas ça continue à être un territoire intéressant ?

Pascale – À explorer ?

Rodrigo – À explorer…

Pascale – Mais cela dépend aussi de la personnalité et de la sensibilité de chaque professeur.

Nous arrivons à la fin de ce qui était programmé, mais nous continuons à discuter. Je transcris ci-dessous la suite de notre conversation vu que des choses très intéressantes sont ressorties à ce moment-là.

Rodrigo – Ok. Bon, je vous remercie beaucoup. C'était très riche pour moi. Pour ma recherche. Et c'est bien parce qu'aussi on a pris … J'ai pu m'apercevoir que ce modèle de l'enfance il va aussi au-delà des clichés.

Pascale – Oui, c'est ça.

Rodrigo – Il y a aussi le côté méchant. Il y a l'innocence…

Pascale – Le nombre de choses qui ont été écrites sur les enfants !... C'est complexe un enfant. Dès qu'il commence à parler et à marcher, c'est tellement complexe. On peut vraiment s'appuyer sur ça. Même quand on évoque la parole. Le premier mot. Le premier pas. C'est très important de, par rapport à l'acteur, d'être proche de ça, de se souvenir de ça. Je pense que l'enfance ramène au corps. Quand Jacques Lecoq parle des gestes cachés du clown, c'est une histoire de liberté. L'enfant est quand même plus libre que nous. Dès que l'enfant grandit, il lui faut rentrer dans des cases. Tandis qu'un enfant tout jeune, qui commence à parler et à marcher, il va dans tous les sens. Même son rapport à la verticalité est intéressant… Si on va plus loin philosophiquement, un enfant que se tient debout ce n'est pas pareil qu'un adulte qui se tient debout. Un adulte qui se tient debout il a le sens du cosmos. Tu connais cette histoire : l'enfant, quand il est petit, on lui demande de dessiner un cercle, il n'arrive pas à dessiner le cercle. Tu lui demandes de dessiner un cercle. Il fait ça. (*Pascale dessine un cercle imparfait, sans le fermer*) Il ne va pas dessiner le cercle. Parce qu'il n'a pas la globalité du monde. Et après, quand l'enfant grandit, il va réussir à faire un cercle. Donc il se situe, lui, dans le monde. Il commence à se formater et après il va se mettre par rapport aux autres. Si tu commençais à peut-être creuser du côté de l'enfance, aller chez les gens qui ont analysé l'enfance, tu trouverais des connexions… Moi, dans tout le travail que je fais en arts plastiques, et qu'on fait au LEM, on retrouve des choses comme ça qui sont des choses abstraites. Sur le rapport à l'espace des enfants… Donc je suis sûre qu'il y a des choses à creuser intéressantes.

Rodrigo – Oui. Il y a ce côté théâtral. Mais bien sûr….

Pascale – Je suis sûre qu'il y a un côté abstrait chez l'enfant. Même lorsqu'on travaille sur les masques à l'école, sur les masques larvaires, qui sont des masques avec des formes tout rondes, tout moles, c'est aussi des gens qui ne sont pas encore terminées, des corps qui

ne sont pas encore là, par exemple. Et le masque de Commedia dell'arte, qui est un masque déjà très stéréotypé, très figé. Et après on va jusqu'au masque balinais qui est un masque hyper sacralisé. Donc le masque de l'enfant, si on regarde tous les masques à l'école, le masque larvaire ça va être le masque le plus proche des masques de l'enfance. Si on voit ça. Voilà.

Rodrigo – Bon, merci.

Entretien avec Jos Houben

Né en Belgique en 1959, Jos Houben est comédien et pédagogue théâtral à l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq, où il s'est aussi formé ayant des cours avec Lecoq lui-même, Philippe Gaulier, Monika Pagneux et Pierre Byland. Il fonde, aux côtés de Simon McBurney, Marcelo Magni, Annabel Arden et Fiona Gordon la compagnie anglaise Théâtre de Complicité en 1983. Il participe comme comédien à des pièces comme *A minute too late* (Complicité), *Fragments* (Peter Brook), parmi d'autres.

Notre rencontre

09/03/2017 – jeudi – Espace Sept Arpents (à Pantin)

J'avais effectué le stage de Jos Houben, L'Usine à gags, un an avant notre entretien. Jos est maintenant en train de donner le même stage, et c'est dans l'Espace Sept Arpents (à Pantin), où le stage se déroule, qu'il me donne rendez-vous. Notre entretien se déroule alors pendant la pause de 1 heure que Jos a avant que les élèves soient de retour. Comme nous n'avons pas réussi à finir l'ensemble de questions, Jos généreusement m'accorde encore un moment après son cours afin que je puisse finir de lui poser les questions préparées.

Première Partie

Rodrigo—Tout d'abord Jos, je voudrais savoir comment vous avez débuté dans le théâtre… Quelle est votre trajectoire théâtrale ?

Jos – Moi j'étais à l'université, je faisais de la philosophie. Je m'intéressais à tout. Donc je faisais de la philosophie parce que ce n'est pas spécifique. Mais je sentais bien que ce milieu n'était pas pour moi. Je le sentais vraiment. J'ai toujours voulu voyager, avoir des aventures, voir d'autres cultures. Et quand j'ai vu une pièce de théâtre de deux anciens élèves de Lecoq, ça m'a donné un choc.

Rodrigo — De deux anciens élèves de Lecoq ?

Jos – Oui. C'était un spectacle que j'avais vu et… (*Il fait une expression d'étonnement*). Et quand j'ai vu que l'un d'eux faisait un stage, au centre de l'université j'ai fait ce stage, et ça m'a plu tout de suite. Et j'ai senti qu'il était temps de s'y mettre. Le stage était dirigé par un comédien qui a maintenant sa propre école à Bruxelles. Et du coup, j'ai fait quelque chose de très bizarre, que personne ne comprenait, même pas moi, j'ai abandonné l'université pour aller à Paris, pour tout de suite entrer dans cette école. Même si je n'avais aucune expérience de théâtre, de jeu, et même de vision du théâtre. Parce que je suis de Limbourg, une ville de province, où j'ai rarement vu du théâtre. Presque pas. Donc, c'est comme si je l'avais découvert et j'y suis allé.

Rodrigo — Et vous venez de quelle ville ?

Jos – Je suis de Limbourg, une ville de province. C'est en province, dans le nord-est de la Belgique, à côté de l'Allemagne. C'est une région minière, où il y avait un centre culturel à 30 kilomètres. Donc je suis allé à l'École Jacques Lecoq, et tout de suite j'étais avec d'autres cultures, avec d'autres langues, j'ai fait affaire. On a créé des spectacles avec une compagnie qui s'appelle *Théâtre de Complicité*, avec Simon McBurney. Et puis, tout de suite, on a fait tout ce que je rêvais de faire. Mais pas comme journaliste, ou pilote d'avion ou des trucs comme ça, mais comme acteur. On a fait des tournées en Amérique, en Amérique Latine, dans toute l'Europe, voilà.

Rodrigo — Et vous avez connu Simon chez Lecoq aussi ?

Jos – Oui. Simon, Marcello, tous ces gens-là. On était à l'école ensemble. Donc on se connaissait déjà à Paris.

Rodrigo — Et aujourd'hui quelle fonction exercez-vous à l'École Jacques Lecoq ?

Jos – Je suis professeur. Il y a une équipe pédagogique de six professeurs. Et tous les six suivent le programme. En dehors des cours de mouvement, de l'acrobatie, les professeurs n'ont pas de spécialités. On suit le programme. Chacun a son cours dans cette semaine de thème.

Rodrigo — Et quels seraient vos cours ?

Jos – Moi j'ai un cours de mouvement que j'enseigne à la première année. Et deux cours d'improvisation que j'enseigne à la deuxième année. Sachant que l'école de Jacques Lecoq c'est une école de création, donc je n'enseigne pas au terme propre, mais je mets les élèves en situation, en impro de découverte d'un style. À partir de cette découverte de ces lois de ce style, ils se mettent tout de suite à créer. Ils présentent à la fin de chaque semaine une petite création.

Rodrigo — Et comment avez-vous débuté là-dedans ? C'était une invitation ?

Jos – C'était le hasard. Je me trouvais à Paris, et j'avais déjà, par hasard, acheté un petit loft à Paris. J'habitais dans ce loft quand je jouais dans un spectacle de Georges Aperghis au Théâtre des Amandiers. On m'avait logé là et je savais que ce loft était à vendre. Et pendant toute une vie, je n'avais jamais été propriétaire. Je louais à droite et à gauche, j'étais un peu à Bruxelles, un peu à Londres. Et j'ai dit, tiens, j'ai un peu d'argent, je vais l'acheter. C'était faisable. J'avais un peu d'argent, je travaillais pour la télévision en Angleterre… Et du coup, j'avais un pied à terre fixe. J'ai signalé partout un peu à Paris : – Je suis là, je préfère être là où j'ai une maison. Jacques Lecoq était mort trois ans avant. Et l'école de Lecoq a dit : « tiens, viens enseigner ici parce que c'est très difficile de trouver un prof ». Il y a beaucoup de bons profs, mais ils ne vivent pas à Paris. Alors je me suis dit : ce n'est pas peut-être mon truc, mais je vais essayer. Et je suis resté. Mais enseigner c'était déjà un peu ma passion, je le faisais déjà beaucoup avec le *Complicité* pour le *British Council*, j'ai animé plein de stages… Donc ce n'était

pas du tout ma première expérience. Mais ça me permettait de concentrer tout ce que je voulais faire dans l'enseignement dans un lieu. Au lieu de courir après les gens, les gens viennent maintenant me trouver à Paris.

Rodrigo — Et selon votre expérience, surtout chez Lecoq, est-ce que vous constatez des élèves plus doués que d'autres ? Et si oui, sous quels aspects ces élèves sont-ils plus doués ?

Jos – Je ne peux pas expliquer en détail. Il faut bien lire le livre de Jacques Lecoq, *Le corps poétique*, où il explique l'école, comment elle fonctionne. Donc dans un premier temps, il y a deux, parfois trois classes. Presque 90 personnes, divisées en deux ou trois groupes, qui découvrent les lois du théâtre à travers les lois de la vie. On se met à regarder, à observer, à rejouer la vie. On n'invente rien. Dans la deuxième année, donc de ces 90 personnes, on en sélectionne 30 qui ont des qualités d'artistes. La première question c'est : est-ce qu'ils sont artistes ? Ce n'est pas : est-ce qu'ils sont bons comédiens ou bons metteurs en scène… Dans mon année il y avait une danseuse bulgare qui voulait être actrice et qui maintenant est sculpteur et photographe. Il faut être prêt à jouer. Tout passe par le jeu. Mais on n'est pas nécessairement excellents acteurs. Mais ces trente personnes sortent de cette école avec quelque chose. Ils se sentent nourris. Ce n'est pas à nous de dire : « vous êtes doués ou pas ». Il y a des gens très doués qui sont maintenant agents de sécurité à Madrid, qui n'ont jamais rien fait. Il y a des gens sur lesquels on dit dans un premier temps : – Il n'est pas doué. Et ils font maintenant de géniales compagnies de théâtre. Donc, c'est une mise en route de l'artiste qui cherche son chemin. Donc il n'y a pas du tout ce regard-là. Jamais on n'est dans un jugement, dans une évaluation. On est dans la personne, on se met à découvrir soi-même et on s'ouvre à son propre potentiel. Mais surtout le génie de l'école, c'est qu'il y a les autres, c'est que je suis obligé de travailler avec les autres tout le temps. On n'est jamais seuls. Et Lecoq disait : « c'est l'autre qui t'oblige à sortir de toi-même ».

Rodrigo — L'une des notions que je trouve intéressantes chez Lecoq c'est celle de la justesse. Comment comprenez-vous cette notion ?

Jos – La justesse c'est quand on voit quelque chose représenté sur un plateau de théâtre et l'on dit : – c'est vrai, c'est juste. - C'est ça la justesse. Après c'est à trouver. Le public valide

ce qui se passe. Il dit : – ce n'est pas ça… - Donc, c'est-à-dire, la justesse c'est quand on dit : – c'est ça la vie ! C'est juste par rapport à la vie ! - Surtout dans un premier temps, comme dans la première année de l'école, l'important c'est de regarder la vie, et de la retrouver, de la transposer avec un trait sur du papier… Ou avec une note si c'est de la musique. Ou avec un mouvement sur scène. De façon que l'on puisse dire que c'est juste. Et après, quand on rentre dans un style, il faut rester juste par rapport à l'univers de ce style. Tu ne peux pas changer de style. Tu ne peux pas passer de la comédie du clown jusqu'à la tragédie grecque. Mais, il y a quand même des formes, des mélanges possibles, des hybrides, et c'est juste, là où les deux se trouvent. Tu vois ? Ça c'est le travail de l'artiste. Mais, en regardant la vie, tu regardes comment les gens bougent, et achètent, et prennent le taxi. Et tout le monde est juste. Tu vois ce que je veux dire ? Quand il y a un événement, quelqu'un tombe dans la rue, un accident, le groupe qui se met autour, la foule est juste. Elle s'organise suivant les lois de la vie. Donc, comment transposer les lois de la vie en se servant des lois du théâtre ? Le temps vrai est insupportable au théâtre. Ça devient un ennui. Donc, il faut condenser le temps. Il faut augmenter dans l'action et dans l'espace, augmenter quelque chose qui garde la même valeur de la vie et que l'on puisse dire – c'est juste.

Rodrigo — C'est une sorte de reconnaissance ?

Jos – Oui. Ce n'est pas juste une sorte de. C'est reconnaître. C'est la première chose. C'est de dire : oui, je reconnais.

Rodrigo—Lecoq disait : « en vérité, j'ai toujours voulu et aimé enseigner, mais enseigner surtout pour connaître »[1235]. Il dit aussi que le pédagogue doit toujours retrouver « l'innocence du regard pour éviter d'imposer le moindre cliché ». Donc, on a la forte impression de Lecoq comme un chercheur, et non pas juste un pédagogue qui passe des techniques…

Jos – Oui. Tu l'as dit. Il cherchait. Avec ses élèves, il cherchait. Il avançait. Il révisait. Donc l'école est devenue de mieux en mieux.

[1235] Jacques LECOQ, *Le Corps poétique*, en collaboration avec Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias, Actes Sud – Papiers/ANRAT, Arles, p. 22.

Rodrigo — Et que veut dire cette innocence du regard ?

Jos – Cette innocence du regard veut dire que tu regardes comme pour la première fois. Et tu ne fais pas une comparaison avec ce que tu as vu avec d'autres élèves. Donc il y a quelque chose là-dedans, ça veut dire, je suis prêt à être surpris. L'élève peut faire quelque chose qui me fait réviser tout. Et c'était là où l'élève peut faire quelque chose qui fait que je repense le clown. Mais je ne repense pas fondamentalement. Il se passe dans les groupes, dans les années, sur deux ou trois ans, tu dis : tiens, ils s'intéressent beaucoup plus à ça qu'à ça. Donc je les suis, je découvre avec eux où est l'intérêt du théâtre en ce moment. C'est l'école des élèves. C'est comme en psychiatrie. Au lieu de dire, viens ici, et je te mets dans mon modèle, comme un psychanalyste que te demande comment était ta relation avec ta mère. Il se dit, tiens, tu me poses un problème tellement génial et nouveau que je te suis. Il faut pour toi une autre thérapie que pour lui. Il faut pour moi une autre démarche que pour lui. Donc ce n'est pas codifié.

Rodrigo — Mais par rapport à cette idée de l'innocence du regard. Est-ce qu'elle joue un rôle dans l'observation des élèves ainsi que dans les retours que vous donnez aux élèves ?

Jos – Voilà, il n'y a pas de préalable. Aussi dans les retours Lecoq était pédagogue. C'est-à-dire, il disait très peu, mais avec un certain choix de la parole. Le choix du moment de la parole. Il était un communicateur très sophistiqué qui arrivait aussi à dire quelque chose dans le non-dit. Et des fois il disait « c'est bon, assieds-toi ». Et pendant deux semaines il ne te disait plus rien. Il savait que tu avais besoin de ne pas avoir des paroles pendant un moment, car tu penses trop. Donc cet élève-là, il a besoin que l'on conceptualise. Celui-là non, ça n'aide pas du tout, il est trop déjà dans la tête. Donc pour chaque personne il avait une autre approche. - L'élève X, il le poussait. L'élève Y, il lui disait: stop! A l'autre, il disait : change ! Donc Lecoq c'était quelqu'un, et je reviens toujours à ça, qui se demandait sur le corps… C'est quoi le corps ? C'est quoi la physiologie ? Mais c'est l'être humain. Quand on est enfant, on est dans l'expérientiel. Et l'animal est toujours expérientiel. Un oiseau comprend par le vol de l'autre ce qui se passe. Ils ne sont pas dans la conceptualisation, dans l'abstraction. Donc si l'on perd ça. Si l'on perd le fait que l'on peut aussi se servir de pleins d'autres phénomènes que la langue pour communiquer, pour influer, pour taquiner… Ce rapport de jeu. Un bon metteur-en scène il joue avec ses comédiens. C'est un jeu d'être metteur en scène. Ce n'est pas une connaissance, un savoir. Je ne sais pas qui a dit ça, mais quelqu'un a dit :

tu n'apprends pas à écrire une pièce de théâtre, tu apprends juste à écrire ta pièce de théâtre. Tu vois ? C'est tout ! Donc c'est ainsi que tu apprends juste à faire ton école à toi et non pas à faire La Pédagogie. Mais il y a une façon de comprendre et de découvrir comment l'être humain apprend. Pas qu'est-ce qu'il apprend. Mais comment il apprend. Après il apprendra ce qu'il a besoin d'apprendre. Et ça c'est une mise en route. Lecoq disait : – je suis une porte. Mais c'est à toi de passer. – Il parlait un peu comme ça. J'ai eu toujours cette image de porte.

Rodrigo— Dans quelques systèmes d'apprentissage de l'acteur, on s'aperçoit que l'endroit de la création est placé quelque part en dehors du corps quotidien, de l'état quotidien. Donc par exemple chez Stanislavski, il y a une importance accordée à l'inconscient ou au subconscient. Chez Grotowski il y a presque une sorte de mémoire involontaire du corps, à laquelle l'acteur doit accéder. À quel endroit de soi l'acteur doit-il se situer pour accéder au geste créateur chez Lecoq ?

Jos – Tout ça, ce sont des modèles. Et chaque modèle a ses limites. Et je dirais que Lecoq c'est un métamodèle. Lecoq propose un modèle, un métamodèle, donc tout le monde peut sortir avec son modèle. Grotowski aurait fait Lecoq, il aurait toujours fait le même *hardcore*. Stanislavski aurait fait Lecoq, il resterait toujours intéressé par l'inconscient. C'est comme le solfège. Voilà comment fonctionne la musique. Il n'y a pas ma musique et ta musique. Mais en comprenant comment fonctionne la musique, tu te mets à faire ta musique. Lecoq c'est ça, il dit : voilà comment fonctionne le théâtre, tu as un espace, quelqu'un entre et il se passe quelque chose… S'il y a un public. Et c'est vrai pour chaque théâtre. Il n'existe pas de théâtre sans public. Il n'y a pas de théâtre sans que le corps, et n'importe quel comédien, qui joue même une pièce de Tenesse Willians, tu sais que dès qu'il se déplace deux mètres sur un plateau tout change. Le rapport change, l'espace change, la signification change. Donc, si tu prends tous les théâtres du monde, et Lecoq disait « Le théâtre ce n'est pas un bâtiment, le théâtre c'est une activité ». Peter Brook dit « Le meilleur moment de théâtre c'est quand rien n'est préparé pour le théâtre ». Il y a un côté… Tiens… Malgré tout, un public s'est fait, un événement s'est fait, on commence à raconter, à condenser, et le théâtre est né. Donc, c'est quelque chose d'humain. De raconter une histoire et de faire que les autres l'écoutent. De danser et inviter les autres à danser avec. Donc il y a une espèce de métamodèle. Aucun architecte ne peut ignorer les lois de la gravité, de la tension et de la contre-tension. C'est ça la

différence de Lecoq, c'est l'école de toutes les écoles. Donc, pour lui, la Tour Eiffel est un drame, mais un drame en fer. Picasso fait un drame, mais un drame du rapport des formes et des couleurs. Beethoven fait un drame avec quatre notes : tan tan tan tan *(il chante les quatre fameuses notes de la 5e Symphonie de Beethoven)*. Avec ces quatre notes il y a un thème. Donc, le ressenti, la transposition en mouvement, en musique, en dessein, cette poétique-là est propre à l'être humain. Et Lecoq a créé un système où celui qui veut être artiste de théâtre s'approprie de l'essentiel pour pouvoir avancer tout seul. Tu ne touches à rien de crée chez Lecoq, tu ne touches pas à Tchekhov. Dès que tu dis : « tiens, voilà, jouez Tchekhov », j'arrête d'être professeur et je commence à être metteur en scène. Parce que je suis obligé d'interpréter. Tu ne touches pas à ça. Tu dis à un élève : « – de quoi tu veux parler ? Des grands sentiments ? C'est quoi un grand sentiment ? Quand est-ce les grands sentiments se proposent ? ». Et on découvre ensemble que les sentiments et le monde des émotions ont quelque chose à faire avec la peur de perdre. *(Il représente)* « Ne me quittez pas ! Je veux ça ! Tu m'as enlevé ça. On ne veut pas être seuls. » Le départ c'est le grand thème des larmes. Et c'est pour toutes les cultures. En découvrant cela, on dit : « tiens, fais-nous pleurer ». Comment on va faire pleurer ? « Fais-nous rire ». Comment on va faire rire ? Ils se ratent… et… petit à petit ils arrivent à faire quelque chose. Et on se dit : voilà. Mais c'est eux qui disent : « Je veux parler de l'immigration de l'Afghanistan ». Ou : « Je veux parler d'une histoire qui m'est arrivée à ma grand-mère ». Ça, on ne touche pas. C'est les élèves qui décident. Et voilà. Donc je dirais qu'il y a des modèles pédagogiques, mais il y a aussi un métamodèle. Si tu t'intéresses seulement à comment le théâtre fonctionne, la vie fonctionne, et comment l'apprentissage fonctionne, tu ajustes ton système, tu acceptes les limites de ton modèle, et tu enlèves tout ce dont tu n'as pas besoin, tu n'occupes pas le temps de l'élève. Beaucoup d'écoles occupent le temps de l'élève parce que les politiques ou ceux qui donnent l'argent doivent avoir la preuve de ce qui était fait. *(Il simule une critique à l'école Lecoq)* « Ah, mais ils ne travaillent pas l'après-midi ? ». Mais non, nous avons deux heures et demie de cours par jour chez Lecoq. Et puis, occupe ton propre temps, c'est ce que tu dois faire pour le reste de ta vie, apprendre à être artiste. Voilà. Donc je le dirais comme ça. Il n'y a pas de comparaison possible entre Grotowski et Lecoq. Grotowski c'est un artiste. Quelqu'un qui se met en retrait un peu de la vie, où tu viens, tu l'aimes ou tu ne l'aimes pas. Mais chez Lecoq tu n'as rien à aimer. Tu vois ? Donc c'est un peu ça. Et Lecoq appelait ça la pédagogie des permanences. De ce qui est vrai toujours et pour tout le monde. Donc c'est un théâtre

humain où l'on touche à de grands thèmes, à des axes permanents de la vie. Il y a la dimension épique, il y a la dimension comique, il y a la dimension mystérieuse et fantastique, il y a la dimension des dieux et des diables, du mystère. Et il y a la dimension de la vie quotidienne. Tout ce qui est du sentiment, le mélodrame, la comédie humaine, la tricherie, la mesquinerie… Dans une approche des masques, dans le Laboratoire d'Études du Mouvement - qui est encore plus génial que l'école, le LEM - pour approcher un masque, on demande aux gens un truc très naïf. C'est ce que l'on fait déjà dans l'enfance… Le premier cours est toujours ça. Tu déchires des papiers d'un hebdomadaire et tu fais un visage. Et le premier constat que l'on fait… C'est une pédagogie des constats. Alors, ce que l'on constate c'est que tout le monde fait une pantomime du visage, c'est-à-dire, deux yeux, un nez et une bouche. Un signe extérieur qui ne fonctionne pas du tout. Il n'y a rien. Après, on dit : tiens, occupe-toi plutôt des vides et des pleins. De remplir ou de laisser vide. Donc il y a une superposition d'espaces pour nous rendre sensibles au visuel, à la bouche… Et commencent à apparaître des visages, des masques. Et l'on constate, si on les mette tous sur le mur, et les 50 personnes l'ont fait, il y a qu'un nombre limité de catégories. Ou bien tu constates un visage tragique ou noble ou tu vois le visage du diable, d'un monstre. Ou tu vois quelqu'un que tu connais, ton voisin, un être humain, un type. Ou tu vois un clown. Il n'y a pas d'autres catégories. Tous les autres visages n'ont pas de sens. Donc tu vois les grands axes dramatiques apparaître sans que personne n'ait enseigné quoi que ce soit. C'est en nous. Il faut juste faire sortir. Après, ces vides et ces pleins, tu les transformes en trois dimensions, ce sont les avancées et les reculs, et petit à petit tu commences à sentir qu'un visage c'est quelque chose qui sort, une expression qui sort, ce n'est pas quelque chose comme une plaque. Etc. Et ce sont des démarches, ce sont des mises en situation très simples. Le travail sur les tensions et les contre-tensions, les efforts, le tirer-pousser, des temps et des contretemps, etc. Et ça reste pareil pour l'architecture, pour la peinture, pour la musique. C'est toujours le même phénomène et ça part toujours de l'expérientiel. Et je dirais plutôt… le corps. Si l'on dit corps ma mère pense à un corps médical, un autre pense à un corps physique, un autre pense à un corps sportif, un autre pense à un corps sexuel. C'est quoi le corps ? On ne sait pas ce que c'est. On parle comme si on le sait. Mais on laisse, *we delete what it means, by not saying it*. Donc, moi je dirais que l'expérientiel il est multisens. L'expérientiel est auditif, kinesthésique, visuel, et il est fait de souvenirs physiques et visuels aussi. On se constitue d'expériences. Et l'expérientiel se fait connaître, et se tissent des liens avec le monde concret et les autres

à travers une physiologie. Cette physiologie n'est pas juste un déplacement de mon corps pour qu'on l'appelle mouvement. Cette physiologie est aussi l'arrêt d'une respiration, la durée d'un regard… Tu vois ? Donc, on est dans l'expérientiel des choses et on dit : – tiens on est d'accord sur ça, parce qu'on rit au même moment. Tout le monde est d'accord sur ça parce que l'on pleure au même moment. Et c'est comme ça. Et dans la musique il y a une note mineure qui amène la tristesse et une note majeure qui amène la gloire. Et à La Nouvelle-Orléans, on s'amuse d'aller de la tristesse à la joie en musique, en accélérant et en changeant… Donc, à l'école de Lecoq on étudie la peinture, mais avec le corps expérientiel. Comment bouge Van Gogh ? Comment bouge Bartok ? Mais pas pour faire la danse. Mais pour connaître mieux on fait corps avec.

Rodrigo — Vous mimez ?

Jos – Oui, mais quand on dit « mime », on pense à un style codifié de théâtre.

Rodrigo—Oui. Mais on voit bien que cette idée de mime va au-delà du mime comme forme théâtrale.

Jos – Mais c'est l'acte fondamental de l'apprentissage, c'est de faire corps avec. C'est de bouger comme ce que tu observes. Comme ma fille qui a quatre ans et qui dit : Voilà, je suis un chien. *(Il imite la respiration d'un chien)*. Elle a vu l'essentiel du chien, elle a vu l'essentiel de l'oiseau. C'est brut. Ce n'est pas sophistiqué. Mais c'est juste. Tu vois ? Donc on mime pour connaître. On bouge d'abord. On est obligé de faire ça en action pour après ne pas le faire et comprendre ce qui c'est une addition, ou une soustraction. On est obligé de faire pour comprendre. On est obligé de bouger. Quand on demande à quelqu'un de mentalement compter de zéro à dix, et à un autre de 10 011 à 10 021, le premier va arriver plus vite que le deuxième. C'est le même nombre de *digits*, mais 10 011 est plus lent à penser que 1. Donc dans la pensée on mime la parole pour y arriver. Donc tout est mouvement. Donc on commence à un certain moment parler de cerveau et de système nerveux. Et ça Lecoq a senti parce que c'est un éducateur physique. Il a senti parce qu'il était un scientifique quelque part. Il a fait des études. Il avait des connaissances portant sur le théâtre et sur des choses en-dehors du théâtre.

Rodrigo — Et toujours par rapport à cette question du mime, je voudrais revenir sur quelques propos de Lecoq et ensuite j'ai quelques questions à vous poser.

Dans un passage dans le documentaire « Les deux voyages de Jacques Lecoq » :

> « Le corps mimeur c'est le corps qui a cette faculté de pouvoir prendre les dynamiques qui l'entourent, le monde qui l'entoure… Comme un enfant… Donc c'est la suite de l'enfance… Tous les enfants ils miment… »

Dans le *Corps poétique* :

> « L'acte de mimer est un grand acte, un acte d'enfance : l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. »

Dans *Le théâtre du geste* :

> « L'enfant prend connaissance du monde qui l'entoure en le mimant…

Nous voyons que l'imitation peut dépasser la simple ressemblance physique et vocale (…) et passer du mimétisme de la forme au mimétisme du sens. Nous touchons là un autre espace qui quitte l'imitation propre, celui qui se joue spontanément chez l'enfant, et qui est le mimisme humain dont Jousse a défini les lois dans ces études sur l'anthropologie du geste, celui que l'acteur côtoie au plus profond de son jeu. »

On voit dans ces passages l'image de l'enfant constamment reprise pour parler de ce corps mimeur chère à Lecoq

Comment le mimisme de l'enfant peut-il se révéler dans le mimisme de l'acteur ?

Jos – Moi je dirais ça autrement. Je ne dirais pas l'enfance. Je dirais que l'être humain dès sa naissance fait ça. Mais une certaine civilisation ou culture l'enlève. Donc il est forcé de le retrouver. C'est tout. L'être humain fait ça. Il y a d'autres tribus où le geste, ou la mise en hypnose, comme Margaret Mead a fait des recherches avec Gregory Bateson à Bali… Ils ont découvert que les gens se mettent en transe tout le temps. Comme les enfants se mettent en transe à croire que… Ils perdent toute la connaissance du monde autour de lui pour croire à quelque chose.

Ils se mettent en transe pour travailler, pour communiquer… Donc, l'être humain libéré, qui garde toutes ces options d'expérientiel et de communication, sera toujours bougeur, mimeur, raconteur, chanteur. Sauf que, dès qu'on prend l'enfant et on le met dans le rayage de l'école, on lui enlève et ça ne devient plus une activité qui accompagne. On ne chante plus la mathématique. *(Il chante) 1 plus 1 fait 2… 2 plus 2 fait…* On ne fait plus. Donc on oblige l'enfant de devenir une espèce de modèle adulte trop tôt et il crispe, il fruste, il perd… Je dirais que ce n'est pas question de l'enfance que l'on perd. C'est une question de culture, de civilisation qui fait qu'on enlève du petit être humain toutes ces options qu'il a dès le départ. De l'imagination, de l'expérientiel, de se libérer avec un métalangage. Un enfant parle en métalangue. Quand un enfant parle, il faut parler comme lui. Mais non, on parle comme un adulte. Avec la logique serrée, enlevée, complètement réductrice de la parole adulte. Donc on enlève à un enfant tout ce qu'il a de génial, pour le dire : Il ne faut pas faire cela ! Regardez bien, il faut traverser la rue ! Au lieu de raconter une histoire. Un jour, il y avait un tout petit écureuil qui sautait d'un côté à l'autre de la rue… La leçon… Beaucoup d'anciennes cultures enseignent en parabole, en métaphore, en blague, en chanson. Dans la tradition juive, dans la tradition soufie, avec *Djoha* ou avec *Nasreddin*. Toutes les conneries de ces petites histoires… Là-dedans il y a une sagesse. Il y a une instruction pour la vie. Mais on est dans un modèle éducatif complètement réducteur. Et c'est tout. L'enfant c'est l'être humain. A devenir, de plus en plus. On ne peut qu'être… Un bon accompagnement de l'être humain dans l'éducation doit être génératif. Génératif dans le sens que ce que je fais propulse l'autre à faire tout seul. Au lieu que je et quand le professeur dit que c'est bon, il court, il sort de la classe, il en a marre. Donc on est en contresens de l'être humain. Je dis et donc je redis pour moi… L'enfant ou l'adolescent, ou l'adulte, il est ludique. Il

aime jouer. Et il écoute mieux et beaucoup plus en absorbant avec l'inconscient qu'avec sa connaissance consciente. Les deux sont… On ne sait même pas ce que l'on dit avec ça. Mais disons que l'inconscient c'est toute la connaissance que j'ai, l'expérience de ma vie à laquelle je n'ai pas en ce moment accès. Je peux m'occuper de cette conversation maintenant. Et je peux sentir que quelqu'un d'autre en arrière-plan est rentré. Mais je ne m'occupe pas de mon enfance en ce moment. Mais tout ça est présent en moi. Définissons-le comme ça. Donc, tout l'expérientiel et toutes les options qu'on garde au lieu qu'on perd… Dans mon stage aussi. Les gens retrouvent le sol, ils commencent à sourire, ils mangent différemment, ils bougent différemment, parce que… Ah, ils redécouvrent leurs corps de l'enfance. Non. On a juste perdu ce que l'être humain devrait être capable tout le temps.

Rodrigo—Ok. Mais donc c'est quand même plus présent dans l'enfance cette idée de mimer le monde…

Jos – Mais complètement. J'ai vu un documentaire sur un enseignant d'un art de combat de sabre au Japon, et il y avait une dame qu'avait 80 ans, et elle était complètement souple, légère, avec l'humour d'un enfant. Elle jouait, taquinait, etc. Tout est là. Elle gardait toutes ces options. Et beaucoup de chefs d'orchestre, parce qu'ils restent en mouvement. Ils expriment avec les mouvements. Ils travaillent jusqu'à très grand âge, réinterprètent encore une fois, ils rejouent avec la même symphonie, ils rejouent sur le piano la même chose qu'ils ont jouée. Mais, ils redécouvrent. C'est comme Lecoq. Ils portent sur… et plaft. Ils ne savaient pas qu'ils pouvaient jouer Chopin comme ça à 85 ans. Donc, on ne peut qu'avancer dans la vie. Donc, l'amélioration n'a pas de limites. L'amélioration n'a pas de limites. On ne peut pas être pire que la mort. Donc, on est vieux, on veut rester souple en étant dans des crispations et dans des névroses d'une culture qui perd les pédales. Ou d'une civilisation qui perd un peu sa sagesse. Donc l'être humain est toujours mimeur. Ce n'est pas juste l'enfant. Mais dans l'enfant tu vois l'essence qu'un être humain peut… Et certains restent dans cet état. Un artiste, oui, il garde ça. Non pas un côté enfant, mais il garde ce que l'être humain a. Mais ce n'est pas que dans l'enfance spontanément chaque être humain à un certain moment il perd son enfance et donc il perd sa capacité de faire ça et ça et ça. Non. Pas du tout. On a une sorte d'amnésie et on arrête de prêter attention à ça. Et Lecoq d'abord il nous ramène à ça, à cet état naturel de jeu, de rejeu de la vie.

Rodrigo — Un des exercices emblématiques dans la pédagogie de Lecoq c'est La chambre d'enfance. Lecoq dit que c'est une pratique de rejeu. En même temps il dit qu'il ne s'agit pas de se remémorer sa propre enfance. Alors, pourquoi pensez-vous qu'il se réfère à l'enfance et non pas à une autre période de la vie comme l'adolescence ou la vieillesse ?

Jos – La chambre d'enfance met l'acteur dans un état avec un jeu de souvenir de jouer quelque chose qui n'est pas là. Mais le déclenchement d'un jouet fait qu'il s'imagine des choses. L'enfant s'imagine qu'il est chevalier. L'acteur aussi, il s'imagine qu'il est Hamlet. Donc, avec ces exercices, on redécouvre ce côté enfantin de s'imaginer un monde et y croire. C'est tout. Mais on trouve ces procédés. On n'est pas dans le rejeu de sa propre enfance. Évidemment certaines mémoires de… On est toujours spécifiques quelque part. Je peux me rappeler de n'importe quelle chambre. Cela ne doit pas être ma chambre d'enfant. J'entre dans une chambre d'enfants d'un copain de mon fils, je les regarde jouer, je vois un avion, je peux le voir jouer. Ce n'est pas de mon enfance que je me rappelle, mais justement mon état d'enfant que je retrouve. C'est juste un état. Et c'est tout. Donc il ne s'agit pas de faire une recherche dans mes souvenirs en se demandant « comment j'étais quand j'étais enfant ? ».

Rodrigo — Et cet état dont vous parlez c'est composé par quoi ?

Jos – Je me comporte comme un enfant avec mes enfants. Je me remets dans cet état. On en a le souvenir.

Rodrigo — Et c'est quoi cet état selon vous ?

Jos – C'est un état de jeu et plaisir de jouer, d'inventer. Et l'enfant il est riche en moyens d'invention. Il n'est pas stupide l'enfant. Il n'est pas naïf. L'enfant n'est pas naïf. La seule chose que l'enfant n'a pas c'est l'expérience. Il ne peut pas se baser sur une expérience. J'ai fait beaucoup de télévision pour enfant. Et j'ai fait des recherches pour me préparer. Il est étonnant comment l'enfant n'est pas naïf. Et avec son corps, et avec ses sens, il sent si tu lui dis la vérité ou non. Il n'a juste pas de l'expérience. Il n'est pas naïf dans le sens que… Mais ça dépend. De nouveau : *there is a deleted thing. When we say* l'enfant, on veut dire quoi ? Deux ans ? Cinq ans ? Sept ans ? Huit ? Dix ans ce n'est même plus des enfants. Tu vois ? Donc, quand on dit l'enfance on ne sait pas de quoi on parle. Mais je dirais que quand on parle de l'état de l'enfance, c'est 5, 6, 7 ans. Avant

ils sont très petits. *But there is so many deleted performances.* Tu vois, il y a… On est victime toujours de notre utilisation du langage. On parle de l'enfance comme… Oui, *grosso modo*. Mais un enfant de deux ans ne mime pas. Ça commence plus tard. Et à partir de sept ou huit ans, il a déjà un commentaire. Il interprète déjà. Il juge un peu. C'est donc fluide. Mais un enfant qui joue, je l'ai fait ce matin, tu commences un jeu, il veut le prolonger. Tiens, il y avait un petit terrarium avec des escargots. Il regarde la terre, il regarde les escargots. Mon fils avait des *smiles stickers*, des autocollants. Je lui ai dit : tiens, quel sticker l'escargot va aimer ? Il pense, il se dit « la salade ». Mais peut-être aussi s'il y avait 5 ou 6 autres enfants, ils diraient : ah, il aime aussi les motos, il aime aussi le ski, il aime aussi la… Ils prolongent le jeu.

Rodrigo — Ton fils a quel âge déjà ?

Jos – Il a huit ans. Qu'est-ce qu'on s'amuse avec des trucs, des conneries !!! Donc, l'amusement c'est d'abord de connaître et puis de transgresser. C'est un grand plaisir de transgresser. De dire : tiens, si ça c'est la règle du jeu qu'est-ce que c'est bien de ne pas l'appliquer ! Il y a un grand plaisir dans ça et ce c'est que fait de l'être humain un *homo ludens*. On est l'homme qui joue. Et l'enfant est dans un état de jeu permanent. Et l'on devrait l'être tout le temps. Comme adulte aussi. On est dans des codes, et ces codes sont des modèles de comportement, ils fonctionnent dans certaines circonstances ou pas. Mais quand ils ne fonctionnent plus, on continue à les appliquer. Parce que cela est devenu rigide, culturel. D'avoir une cravate et un costard. Voilà. Donc, dès que tu mets pas la cravate, tu communiques déjà quelque chose. Comme Steve Jobs. Tu vois ce que je veux dire ? Il garde son jeans, son t-shirt noir. Le plus grand patron, tu vois ? Ceux, les outlaws, les bandits, vont avancer. Les autres pas parce qu'ils ne jouent pas. C'est fascinant l'histoire de ces… Justement pendant cette époque-là que ces gens étaient adolescents Bandler, Grinder, Jobs, Wozniak, tous ces grands avancements qu'ils ont faits… C'était après la guerre. Tout était possible. D'abord la protestation contre la guerre du Vietnam. Et puis, tout est possible. Qu'est-ce que l'on fait de cette énergie ? Ils se mettaient à faire des folies, donc ils trouvaient.

Rodrigo — Je voudrais vous poser une question sur l'acrobatie à l'école. Je cite Lecoq. Il disait que « mon objectif consiste à faire retrouver à l'acteur cette liberté de mouvement qui prévaut chez l'enfant avant que la vie sociale ne lui impose d'autres comportements plus

convenus. » Je me rappelle que tu parlais beaucoup du « tube » de l'adulte, de la posture verticale du corps adulte.

Jos – C'est justement ça par rapport à cette liberté. On le retrouve très vite. Spontanément on commence à… Dès qu'on se libère de ce tube, tout devient possible. Et par rapport à l'acrobatie, l'enfant est naturellement acrobatique. Il va chercher l'inverse des choses. Tourner, rouler, sauter, grimper, glisser… C'est en nous.

Rodrigo — Il me semble que ce rapport là, dans ce qui concerne la pédagogie de Lecoq, l'image de l'enfant joue un rôle dans le sens de fuir la seule virtuosité.

Jos – Oui. Dès que la virtuosité se met entre le jeu et le public, elle gâche tout. C'est un problème. Tout le problème de la danse, du cirque. On est tous dans la virtuosité. En anglais on dit : *to laugh, to cry, to cheer*. Il faut rire, il faut pleurer et il faut applaudir. C'est ce que le public va faire. Mais si l'on ne peut qu'applaudir, on enlève deux grandes choses très importantes. Rire quand ça ne marche pas et pleurer quand il y a une histoire humaine. Voilà. Donc c'est important que la virtuosité se sente, mais en arrière-plan. Elle ne se présente pas. Mais, ce qu'on suit c'est l'histoire. On veut la surprise de l'Arlequin. Pas la virtuosité du comédien. Donc pour faire croire à ça il faut être un sacré comédien.

Rodrigo—Justement sur la *Commedia dell'arte*, Lecoq parlait aussi sur cette question de l'état d'enfance, du changement d'état de l'enfant…

Jos – Oui, de changement d'état sans psychologie derrière. Sans psychologie. Il n'y a aucune volonté. Il n'y a aucune mémoire. C'est le jeu par le jeu. Dès qu'il est fini, c'est fini. C'est ça l'enfant. Il se fâche et après il oublie. Il passe à autre chose. Comme Mozart. Et c'est comme ça parce que c'est un théâtre direct, un théâtre de masque. Donc il n'y a pas de psychologie possible dans le masque.

Rodrigo — Et là c'est où peut-être le masque se rapproche de l'enfance.

Jos – Oui.

Rodrigo — Le changement d'état sans transition.

Jos – Sans garder quelque chose dans le passé. Sans préparer quelque chose pour le futur. C'est qui est d'une grande complexité et qui rend aussi… Je ne dis pas qu'on n'a pas besoin. Mais on le fait un peu trop. Donc on devient paranoïaque. On s'accroche à des convictions qui ne servent à rien, qui ne sont plus vérifiables ni vérifiées. Donc l'être humain se perd sans sa propre sophistication quelque part.

Rodrigo — J'ai une question sur le bouffon. Quand on pense au bouffon l'on pense à quelqu'un qui se moque, qui peut être un peu méchant, intelligent, fou. Mais je ne penserai pas tout de suite à un enfant par exemple. Et, je pourrais même penser que l'image de l'enfant par rapport à celle du bouffon est contradictoire.

Jos – Disons que l'enfant porte en lui un mystère. C'est-à-dire, il est capable des pires violences, les pires cruautés, et il peut être sans valeurs morales. Il peut se moquer pour rire de Hitler. L'enfant se moque. L'enfant est moqueur. Mon enfant à certains moments il me fait peur. Donc il y a quelque chose que, quand on joue l'enfant, on imite le monde, mais aussi en moquerie. L'état de l'enfant chez le bouffon c'est ça. Quand l'enfant va transgresser le monde adulte, on le dit : il ne faut pas mentir. Ils disent – ah bon ! *(il parle de façon ironique)* Et puis ils mentent et disent : je n'ai pas menti. Tu as lavé ta main ? Il dit : oui. Alors tu dis : attends, qu'est-ce que se passe ? C'est ce que je dis, ils sont forts les enfants. Ils nous font peur des fois. Ils ne sont pas bêtes. Ils sont très manipulateurs. Tu dis : il y a quelque chose de très loin, du mystère de l'être humain, avec cette envie inexpliquée de faire mal. Et si je vois que l'effet de faire mal marche, je refais le mal. On se dit : mais qu'est-ce que se passe dans cette chose ? C'est un appui pour trouver le bouffon. Je ne dis pas que le bouffon est enfant.

Rodrigo — C'est intéressant parce que ça casse un peu l'image idyllique de l'enfant…

Jos – Mais justement. Ce c'est qui j'ai dit. Qu'est-ce que l'on dit quand on veut dire enfant ? Donc, c'est très réducteur parfois.

Rodrigo — Et, dans le travail du clown, Lecoq disait que se mène un travail technique pour trouver les gestes interdits que l'acteur n'a jamais pu exprimer. Il disait aussi que certains gestes restent au fond du corps de l'enfant sans jamais être exprimés. Donc il me semble que là c'est un peu l'enfance personnelle de l'acteur, cette enfance qu'il disait qui n'était pas importante dans l'exercice La Chambre d'Enfance par exemple.

Jos – Oui. Tout ce qu'on dit : ne fais pas ça, ne fais pas cela. Mais ce n'est pas dans le sens thérapeutique de la chose. Mais chacun a un résidu dans soi dont on peut se servir. Donc, je veux être le plus fort. Ou : C'est dommage que je n'aie pas gagné. Un résidu qui est touchant et ridicule. Parce qu'on n'est plus enfant, on est adulte. Et on se comporte un peu comme un enfant.

Rodrigo—Donc là c'est une porte pour la subjectivité de l'acteur ?

Jos – Complètement. Mais de toute façon, pas juste de l'acteur, mais du créateur, de l'artiste. L'artiste fait quelque chose de subjectif et sans prise de position. Sinon on est juste un décorateur.

Rodrigo — Ce que je trouve intéressant, c'est que Lecoq dit que par rapport à La Chambre d'Enfance, ce n'est pas pour remémorer sa propre enfance, et la pour le Clown c'est un peu l'envers. En même temps c'est à la fin de l'école, non ?

Jos – Oui, c'est après deux ans. On cherche autre chose pédagogiquement.

Rodrigo — J'ai lu un entretien avec vous sur Marcel[1236] et vous disiez aussi qu'il s'agit du corps âgé qui se rappelle de son corps d'enfant. Comment cela se traduit en termes de gestes en scène ?

Jos – Oui, mais regarde comment les grands-parents et les enfants se trouvent. C'est le couple idéal. Ils ont le même temps pour trouver un coquillage. Et tiens, on va le dessiner. Et quand on arrête sa vie d'adulte, on peut redevenir humain. *(rires)*

Deuxième Partie

Rodrigo — La référence à l'enfant me paraît plus évidente dans des territoires comme le clown ou le bouffon. Est-ce que le modèle de l'enfant apparaît dans d'autres territoires dramatiques tels que la tragédie ou le mélodrame par exemple ?

[1236] Spectacle crée par Jos Houben et Marcelo Magni.

Jos – Non. Pas du tout. C'est-à-dire, le bouffon il « joue à », donc on l'apprend vraiment ce qu'est de rejouer en moquerie ou en admiration sans jugement à l'être humain, au comportement humain. Ça, c'est le rôle du bouffon, c'est de mettre le miroir. Mais le clown tombe dans son propre piège, il est sa propre victime. Mais il y a, du côté du clown, un côté disponible. Je ne dirais pas naïf, mais innocent. Il faut se garder de tout ça, parce qu'il y a des clowns méchants. Mais, grosso modo, c'est l'innocence de l'être qui est un peu dépaysé par rapport à ce qu'il se passe. L'être décalé. Donc tout ce qu'il est de l'ordre du jeu, on puise dans l'enfance. Mais tout ce qu'il est de l'ordre de la société, on va vers le drame, le Mélodrame et la Tragédie. Il n'y a aucune trace d'enfance. C'est le monde des adultes, c'est le monde des grands. Tragédie c'est le monde de la place publique, de ceux qui questionnent le pouvoir. Et qui disent au pouvoir : qu'est-ce que vous allez faire avec le désastre que nous envoient les dieux ? Et, dans le Mélodrame, ils disent : pourquoi moi ? Pourquoi tu me quittes ? Pourquoi je retombe dans la pauvreté ? Pourquoi mon enfant est malade ? Comment je lutte, moi comme personne ? Comment je me maintiens dans la société ? Donc, c'est le drame de ce qui se passe entre les êtres humains au niveau privé et le drame qui se passe entre les êtres humains au niveau public.

Rodrigo — Vous avez dit de l'ordre du Jeu ou du Je ?

Jos – Du jeu. C'est-à-dire, de jouer. Le bouffon il joue, le clown joue, l'arlequin il joue. Il imite. Il prétend. Dans la comédie humaine, ils prétendent. Ce ne sont que des masques. Ils prétendent être malades. On ment. C'est de la tricherie. La Comédie Humaine elle est née dans la tricherie, dans les charlatans. Les vendeurs. Les marchés. C'est aussi le monde des adultes, mais c'est vraiment comme l'enfant, car l'enfant aussi il triche, il ment, il prétend, il fait semblant. Dans le mélodrame on croit à cent pour cent aux valeurs de la justice, de la dignité, de l'honneur, de l'amour, de la famille, de la patrie. Ce sont de grandes valeurs. Les gens croient à cent pour cent.

Rodrigo — C'est un monde peut-être plus adulte.

Jos – Complètement. C'est le monde des adultes.

Rodrigo — Dans le documentaire Les Deux Voyages aussi, il y a une partie où Lecoq dit que « La neutralité c'est un état de disponibilité vers le monde qui nous entoure, dans un état

de calme, je dirais d'innocence et de curiosité, sans qu'il y ait du passé derrière ». Bien souvent quand on parle de ces qualités – disponibilité, curiosité, innocence – ou même si l'on prend la question de l'absence du passé du masque neutre, on pourrait aussi parler de ces qualités dans l'enfance. Y-ait-il un rapport entre la découverte du monde chez l'enfant et le masque neutre ?

Jos – Oui, si tu veux. C'est une question un peu académique. Le masque neutre est surtout un outil pour l'acteur. Ce n'est pas une entité, c'est un outil, c'est une provocation. L'acteur, en se servant de cet état-là, trouve le geste juste, le reflet sans passer par la psychologie, par la culture. Donc c'est l'être humain dans son état du présent. C'est le présent. Donc je vois la mer, je fais quoi avec la mer ? Je suis la mer. Je ne pense pas à la mer où mon frère s'est noyé. C'est le présent. On est disponible au moment. C'est peut-être quelque chose qu'on cherche dans certaines pratiques de méditation. De ne pas être en conflit avec soi-même ni en compétition avec soi-même. De ne rien vouloir, de ne rien désirer. De juste être là. Être un peu disponible, ouvert, mais cette ouverture ou cette disponibilité, elle ne se marque pas par une immobilité, mais par un mouvement. C'est-à-dire, je vois un nuage, je prends le nuage de mon corps. Je vois l'arbre, je prends l'arbre de mon corps. J'ai un reflet de tout ce qui est autour de moi. Donc ça aide cet acte de mimer, de faire corps avec. Ça met dans l'état de : je vois la mer et j'expérience la mer. Et après il y a différentes déclinaisons : être jeté par la mer, être absorbé par la mer… Il y a plusieurs états de présences, d'urgences là-dedans. L'urgence est aussi neutre. Dans l'urgence parfois on est neutre. Il y a une explosion tout le monde court, personne reflet ou pense. On est juste, on est direct. Il n'y a pas le temps de la réflexion. Le masque neutre ne court pas quand il y a un feu qui arrive. Le rythme du feu il est dans le rythme de sa course. Donc c'est un outil qui prépare le jeu de masque. Il n'y a pas un autre intérêt, je crois, là-dedans. Donc, oui, on peut dire que, quand un enfant voit la mer, il court vers la mer. Il ne va pas se mettre comme Hamlet devant la mer en disant « Oh, mer que j'observe… ». Il n'a pas cette réflexion sur. Et c'est tout. Donc, cette disponibilité n'est pas de l'ordre de la psychologie, c'est de l'ordre de tout le corps, mes genoux sont disponibles, mon dos est disponible, ma colonne vertébrale est disponible, ma respiration est disponible.

Rodrigo — C'est un rapport à l'action peut-être non ?

Jos – Oui.

Rodrigo — Et quand j'ai interviewé Pascale, elle m'a dit que, pour elle, les masques qui se rapprochent plus de l'enfance ce sont les masques larvaires, parce qu'ils sont très ludiques et qu'ils sont des formes pas encore achevées…

Jos – Oui. L'enfant est larvaire. Il n'est pas sophistiqué. Donc il est primaire. Très premier degré dans sa réaction. Il est curieux. Il ne comprend pas. Mais là c'est les petits enfants. Le masque larvaire va faire ça *(il prend une feuille de papier dans la main et lui pétrit d'un air curieux)* : oh ça s'ouvre ! Il va être surpris que ça s'ouvre. Et puis il va faire autre chose avec le papier. Comme un enfant de deux ans. *(Il laisse tomber la feuille et exclame)* Ça tombe ! Et les masques larvaires préparent pour le clown. Donc, oui, il y a une espèce de naïveté, d'innocence dans les masques larvaires. Il n'y a pas de conflits dans les masques larvaires.

Rodrigo—Chez Gaulier, par exemple, nous faisons pas mal de jeux d'enfants. Il commence la formation en donnant un cours qui s'appelle Le Jeu…

Jos – Oui, il est très bon ce cours. Tout le monde devrait faire Le Jeu. J'ai appris beaucoup dans ce cours de jeu chez Gaulier.

Rodrigo — Et nous reprenons pas mal de jeux traditionnels d'enfants, nous faisons des disputes de courses ; 1, 2, 3 soleil ; … et d'autres jeux d'enfants. Est-ce que vous faites aussi des jeux d'enfants chez Lecoq ?

Jos – Oui, évidemment. Les jeux d'enfants. Évidemment on les fait. On les fait sauter à la corde.

Rodrigo — Et quel est l'intérêt de les faire ?

Jos – Ils mettent l'élève dans l'état de jeu. Il y a plein de jeux d'enfants qui mettent l'élève dans l'état de jeu. Les courses, les vitesses… Dans les jeux d'enfants, il y a les grands thèmes. Dans les jeux d'enfants on essaie d'attraper, d'emprisonner, on meurt ou on ne meurt pas, on est exclu ou on n'est pas exclu. Quand on est exclu, il faut faire quelque chose pour être réinclus. On attrape, on emprisonne, on meurt, on gagne, on est le premier, on est le dernier. Tout est là-dedans. Tout Shakespeare est dans les jeux d'enfants. « 1, 2, 3 Soleil, qui va tuer le Roi ? Le Roi regarde, ops, tout va bien. Derrière son dos, on attaque. » Il y a les grands thèmes, ils sont dans le jeu d'enfant. Il y a toute une collection. Tous les jeux qui existent ont été collectionnés par un couple anglais…

Il y a les jeux de récréation, les jeux de dedans *(jeux d'intérieur)*, les jeux d'école… Il y a toujours les mêmes thèmes qui reviennent. Il y a des jeux qui sont un entraînement, qui entraînent une capacité. Il y a des jeux de survie. Il y a des jeux d'exclusion. Il y a des jeux de gagner et de perdre. Des jeux de monter dans une hiérarchie. Toute la société est là. Parce qu'on s'approprie de la vie en la jouant. Dans le jeu je reconnais. Et ça va assez loin. Il y a des philosophes, des sociologues, des anthropologues, qui disent que le jeu sert à l'être humain à apprendre et à comprendre. Il y a d'autres qui disent que non, pas du tout, l'homme joue et c'est tout. Et la culture est jeu. Elle ne sert à rien nécessairement. Ce n'est pas tout qui doit servir à quelque chose. Mais la culture c'est l'état de jeu. Le sport c'est l'état de jeu. Le sport aussi c'est l'état de jeu. Dans le sport aussi, on essaie de gagner, d'exclure, de monter…

Rodrigo — Mais chez l'enfant on est dans une forme de jeu plus essentielle, plus primitive, disons. Le fait d'utiliser le jeu d'enfant pour l'acteur doit avoir des raisons spécifiques. C'est l'une de seules professions où l'on reprend justement les jeux d'enfance pour préparer un professionnel.

Jos – Il y a plein de questions là-dedans. Il y a des adultes qui se comportent comme les enfants. On peut voir ça en politique. Le bouffon il voit ça. Comment on devient petit. Comment il y a des trucs d'orgueil, de peur d'être exclu, de perdre. L'adulte peut se comporter comme en enfant parfois, on peut régresser. À un certain moment on se comporte comme si on avait six ans. Tout ce qu'on a fait, potentiellement on peut refaire. Et il y a des gens qui ont mal passé leur adolescence, ils restent adolescents. Pas dans tout, mais dans leurs états émotionnels ils n'ont pas résolu, ils n'ont pas mûri. Une personne qui est en bonne santé physique et psychologique, c'est une personne qui continue à se régénérer et à mûrir. Et la pédagogie de Jacques Lecoq met en route. Et Gaulier fait ce qu'il fait, mais ancré sur Lecoq, car il a été mis en route par Lecoq. Il a trouvé sa voie à lui et il la met en route.

Rodrigo—Avez-vous fait l'école quand Gaulier et Monika Pagneux étaient encore chez Lecoq ?

Jos – Non, ils étaient juste partis. Et parce qu'ils étaient partis… Une des raisons qu'on allait chez Lecoq c'est parce qu'il y avait Gaulier et Pagneux. Alors, on allait faire leurs cours après l'école de Lecoq.

Rodrigo — Et quand vous avez travaillé au sein du *Complicité* et avec Peter Brook, est-ce qu'ils avaient recours à l'image de l'enfant pour illustrer certains aspects du jeu de l'acteur ?

Jos – Oui, évidemment. On retrouve un peu… Avec Brook aussi, on fait des jeux. Mais pas nécessairement les jeux d'enfants, mais on fait beaucoup de jeux aussi pour trouver une certaine vitesse, un certain plaisir… Pour réveiller en soi une certaine légèreté par rapport à ce qu'on a à faire. « - Ce n'est pas grave, ce n'est pas important. », on se dit. On trouve une légèreté. Donc oui. On ne fait pas ces jeux tout le temps, mais on les fait quand même. Et parfois avec *Complicité* on faisait beaucoup de jeux pour que l'équipe d'acteurs, l'ensemble, on se retrouve un peu. Donc on devient plus complice quand on joue ensemble. On inventait même des jeux avec des règles folles, absurdes… Toute compagnie de théâtre va faire ça un peu, tu vois ? Pas pour se détendre, mais pour se mettre dans l'état.

Rodrigo—Est-ce que vous avez travaillé avec des enfants ?

Jos – Oui. J'ai travaillé avec des enfants. J'ai fait des interventions, j'ai créé des pièces de théâtre avec toute une école, de 9 ans jusqu'à 16 ans. Il y a deux ans, dans un lycée français, avec des enfants de 12 ans. J'ai créé, écrit et coproduit de petits programmes burlesques pour la télévision d'enfants. Donc l'enfance fait un peu partie de mon répertoire de travail. Et je m'intéresse à l'enfance comme sujet. Je ne fais pas de théâtre d'enfant. Ça, je ne fais pas. Mais j'ai travaillé avec et pour les enfants, et pour des jeunes.

Rodrigo — Et quelle est la différence entre donner des cours à des enfants et à des acteurs ? Est-ce qu'il y a des points qui se ressemblent aussi ? Ou qui diffèrent ?

Jos – Bon, si tu enseignes le théâtre à un enfant il faut rester à son niveau. Tu ne peux pas faire faire à l'enfant des choses sophistiquées. Là j'accompagne un groupe d'enfants de huit ans au Bouffes du Nord. Ils écrivent une pièce. Et je suis un peu le parrain de ce programme. L'enfant ne comprend pas ce que c'est l'immobilité. Il faut qu'il découvre le silence et l'immobilité. Donc, le théâtre l'aide à épanouir ou à éclore cette capacité. Après il y en a certains qui naturellement se mettent à jouer devant le public, d'autres non. Il y en a qui se mettent à danser, d'autres non. C'est la personnalité. Mais ils discutent les thèmes, ils discutent comment ils vont faire la mise-en-scène. Ils discutent s'il faut chanter ou non. Mais l'enfant est très limité dans ses capacités d'acteur, sauf

certains. Il y a de très bons enfants comédiens qu'on voit dans certains films ou même sur scène. J'ai vu, j'ai accompagné et j'ai travaillé avec des enfants sur des opéras et des pièces de théâtre. Mais c'étaient des enfants très entraînés. Ils avaient vraiment des capacités, ils jouaient. Mais ce n'était pas des enfants petits, ils avaient 8, 9, 10 ans. Mettre en représentation les tout petits c'est amusant, mais ça n'a pas de valeur artistique en soi. Mais travailler avec des enfants c'est un bon entraînement parce que tu ne peux pas attendre que les gens se mettent à ton niveau. Il faut aller au niveau de l'enfant. Ça c'est une bonne chose à apprendre. De parler avec leur parole à eux. Voir le monde comme eux. Et de partir de là au lieu d'attendre que l'enfant se mette au niveau de l'adulte. Comment avoir accès à un enfant ? Comment avoir accès à un acteur ? C'est-à-dire, je suis flexible. Il faut être flexible quand on enseigne, il faut être flexible quand on soigne, il faut être flexible quand on met en scène. C'est-à-dire, je crois que je peux suivre cette stratégie et si ça ne marche pas, je change de stratégie. Je n'attends pas que la personne s'adapte à ma stratégie. Il n'y a pas de mauvais élèves, il y a de mauvais professeurs.

Rodrigo — Dans un entretien de vous que j'ai lu, j'ai su que vous avez travaillé avec des enfants sourds… Et vous disiez : « Je me souviens avec émotion de ce jour où je jouais avec des masques et soudain un môme de six ans a parlé pour la première fois de sa vie, il n'avait jamais été mis en situation de vrai jeu d'enfant. »

Jos – Oui, c'est vrai. Il a été toujours traité comme un enfant sourd. Donc il était plus sourd qu'il ne l'était. On ne l'a pas mis à découvrir quelque chose d'amusant, quelque chose qui engage… On était toujours en train de le traiter. Il y a trente ans que cela s'est passé… *(pause)* Cela est arrivé parce qu'on n'arrivait pas avec le but d'être avec des enfants sourds. On était arrivé avec le but d'être avec des enfants, sourds ou pas. Du coup, tu sors toute l'équipe de son paradigme.

Rodrigo — C'était avec le *Complicité* ?

Jos – Oui, c'était avec le *Complicité*. On faisait plein de trucs éducatifs. C'était nécessaire, on avait des bourses régionales, mais, pour en avoir, il fallait aussi travailler pour les écoles, faire des choses pour des populations spéciales de la région, dans des prisons. Alors, on faisait tout ça. Quand on tourne avec le *British Council*, il faut toujours aller dans des favelas, jouer dans la rue, dans des écoles, pas juste pour les riches.

Rodrigo — Et comment était l'enfant Jos Houben ?

Jos – Il était à la campagne, à la ferme des grands-parents. Donc, c'est une enfance de campagne. De champs et de forêts, de grande liberté d'espace et de petites écoles de province. Tout le monde connaissait tout le monde. Et j'ai voulu, comme adolescent, échapper à ça, aller à la grande ville et sortir de la Belgique. Je voulais surtout ne plus rester dans le même pays. Je suis parti à Londres, à Paris… Et comme enfant j'avais beaucoup d'imagination et j'inventais plein de choses. J'étais dans un état déjà… Pas vraiment de faire rire, mais de raconter des histoires. Et de faire croire les autres aux histoires. J'inventais et j'allais jusqu'à convaincre les autres que c'était vrai. J'étais en représentation avec un monde imaginaire très riche. Très riche. Toujours.

Rodrigo—Pensez-vous que cela a constitué d'une certaine façon un bagage ou une base ?

Jos – Ça m'amène naturellement au théâtre, à la création. Pas à l'analyse, ni à la synthèse, mais à la création. À la génération. Pour générer les choses. Donc, j'étais très curieux. Je passe vite du coq à l'âne à autre chose. Je ne reste pas longtemps avec la même chose. Impatient. Distrait. Et sur dix choses à la fois. Vous savez, l'université ce n'était pas possible parce que… Omnivore, je suis omnivore. Je mange tout. Je m'intéresse à tout. Donc le théâtre c'est une place où l'on peut parler de tout. Ce n'est pas le théâtre en soi qui m'intéresse. Je ne vais même pas tant au théâtre que ça. Ce qui m'intéresse c'est de me servir du théâtre pour toucher à plusieurs choses. Pour découvrir. Pour jouer avec comment fonctionne l'être humain, un acteur, un public. Et pour jouer. Mais pas trop, je m'ennuie très vite encore. Pour moi c'est une épreuve de jouer le même spectacle beaucoup de fois. *(rires)* Certainement, je veux passer à autre chose. Mais je passe du ballet à l'opéra ou à la danse contemporaine. Le comique c'est juste un truc que je fais bien. Il faut juste faire bien. Comme enseigner, je le fais bien. Je travaille beaucoup. J'adore la musique vivante, l'opéra. Je travaille beaucoup avec des compositeurs contemporains. J'ai déjà travaillé avec Gérard Pesson, Violeta Cruz, Simon Mcburney, avec Georges Aperghis. Des auteurs et compositeurs contemporains. Et j'aime être dans cet acte-là. Comme Mozart. Mozart à son époque était un compositeur contemporain. L'opéra qu'il était en train de faire n'était pas encore fait. Maintenant à l'opéra on touche à des choses veilles qui ont été faites il y a 300 ans. Ça ne m'intéresse pas. J'aime être avec les compositeurs maintenant. Et créer la musique maintenant. Et raconter cette histoire maintenant pour le public de maintenant.

Rodrigo — Et j'ai appris de Pascale Lecoq que vous êtes récemment devenu père.

Jos – Oui, j'ai des enfants. Dans une autre vie, j'ai eu deux enfants qui ont maintenant 25 ans et qui ont leurs propres enfants. Mais ils n'étaient pas les miens. Et dans une deuxième vie, j'ai eu deux enfants petits, 5 ans et 8 ans aujourd'hui.

Rodrigo — Je voudrais savoir si vous apprenez des choses en les observant…

Jos – Évidement. Je n'apprends juste pas des choses en les observant, je me change et je me régénère en étant avec eux. Je ne suis pas un observateur extérieur. Je m'applique et j'invente des stratégies.

Rodrigo — Ce sont des choses intéressantes pour ton travail en tant qu'acteur ou professeur ?

Jos – Complètement. Tout le temps. Il fait parler direct et indirect. Il faut être exemplaire. Albert Schweitzer c'est un grand pédagogue. Albert Schweitzer c'est l'une des rares personnes qui était géniale sur trois niveaux. C'était un médecin spécialisé dans des maladies des tropiques. C'était un grand connaisseur et musicologue de l'œuvre de Bach. Et un grand éducateur. C'est incroyable. Et il a dit une chose remarquable : il faut toujours se rappeler que l'exemplarité n'est pas juste une stratégie, c'est la seule. Quelqu'un va te croire seulement si tu habites à cent pour cent ce que tu racontes. Tu avances beaucoup plus. C'est la même chose pour maintenant. C'est quoi la sagesse ? Il faut la vivre. Je ne suis pas là en train de transporter des idées, des concepts ou des expériences… En ce moment même, j'invente et je suis créatif avec les gens qui font le stage[1237], par exemple. Comme avec l'enfant. On passe un moment, mais ce moment a une valeur sur plusieurs niveaux. Ce n'est pas juste un passage de temps. Donc, il y a une exemplarité à chaque moment. Parce que tu sais que pour ces enfants tu es le modèle. Leur premier acte c'est de prendre le modèle. Puis on va refuser le modèle pour trouver son propre modèle. Mais il faut être un modèle. Comment être de telle façon que l'autre aspire à être comme ça aussi ? Ou de dire : ce que j'aimerais moi, ce que je souhaiterais pour la société, que d'abord je le devienne. C'est déjà un énorme pas. Au lieu de juste souhaiter que les gens soient mieux, non, je le deviens. *Be at first. Be the valious that you believe*

[1237]Notre entretien a eu lieu dans un espace où Jos donnait un stage appelé *L'usine à gags* que moi-même j'ai suivi l'année précédente lors de la première édition du stage.

in. Be them. Ce n'est pas évident. On a le choix de s'arrêter de poser des questions sur ces outils. Mais tu peux continuer à poser des questions. Jusqu'à te dire : bon, je crois en ça, mais j'accepte quand même ça. Il faut être flexible. On ne peut pas être dogmatique. En même temps, c'est un peu à la carte. Ça m'arrange, ça m'arrange moins. C'est comme ça. Donc, avant de prêcher et de dire, il faut que ça soit comme ça, il faut se poser des questions… On a des choix. On retombe sur Brecht.

Rodrigo—Moi je pensais à Hamlet.

Jos – Hamlet aussi. Mais lui il se pose la question. Il se pose un problème. Brecht dit : allez, trouvez une solution. Tout le monde meurt dans Hamlet. Augusto Boal aussi dit : penses, penses, il faut choisir, changes de rôle. Agis !

Rodrigo—Ok. Auriez-vous des points à ajouter concernant le rapport entre la pédagogie de Lecoq et l'enfance ?

Jos – Oui. Je crois que dans les écoles pour les enfants, il faudrait faire beaucoup plus ce que l'on fait dans l'école de Jacques Lecoq. Même si les cours pour les enfants ce n'est pas pour faire du théâtre. Mais de les mettre beaucoup plus en action et en situation de jeu. Et de trouver des solutions ensemble. C'est pour cela que mes enfants vont à une école qui fonctionne comme ça. Pour éveiller, pour réveiller la créativité d'un enfant. On discute ça avec les parents qui ont leurs enfants dans cette école. Je suis complètement là-dedans. Il y a des formes à trouver, parce que ce n'est pas un transport de connaissances. Je m'intéresse à la thérapie, à la psychothérapie, à tout ce qui prend l'être humain comme… Il y a des êtres humains qui veulent s'épanouir, et qu'ils ont d'abord à se débarrasser d'un problème qu'ils ont créé eux-mêmes. Ce n'est pas la société qui crée un problème. C'est la personne elle-même qui se crée un problème, parce que dans la même société une autre personne n'a pas ce problème. Donc je m'intéresse sur comment agir, créer, éduquer, être avec des gens, pour que ça devienne une expérience générative. Pas juste comprendre. On fait la faute de croire que la compréhension résout le problème. Au lieu de dire : non, il faut changer de façon d'agir pour que le problème disparaisse. Ce n'est pas parce qu'il y a un problème qu'il faut une solution. Ce n'est pas parce qu'il y a une question qu'il faut une réponse. Parfois, il faut juste faire disparaître la question. – Tu veux la réponse ? – Non, j'ai plus de questions. « Je ne me pose plus la question » parfois c'est plus intéressant que « il me

faut une réponse à ma question ». Ou de dire : « Je me sens malheureux pourquoi ? » Fais une chose avec laquelle tu ne te sens plus malheureux. Et « pourquoi ? » ce n'est pas la bonne question. Tu vois ce que je veux dire ? Et, parfois, quelqu'un qui n'est pas très bon acteur dans une école de théâtre peut devenir un très bon artiste après, sauf qu'il a trouvé la réponse plus tard. Il n'a pas été évalué comme « voilà, ton diplôme ». On ne peut pas diplômer un artiste. On ne peut pas diplômer un enfant. On fait des tests tout le temps. Et le problème des enfants ce sont les tests. Si on arrête de tester les enfants, ils n'auront plus de mauvais résultats. Ça va très loin.

Entretien avec Nicole Kehrberger

Nicole Kehrberger a une longue expérience en tant qu'actrice, acrobate, artiste aérienne et danseuse primée sur des scènes internationales. Elle combine toutes ces disciplines dans son jeu et dans son enseignement. Elle a travaillé comme actrice au théâtre, au cinéma et à la télévision avec des metteurs en scène tels que Antonio Latella, Jean Martin Moncéro, Stefane Lebard, Wolfram Hundhammer, Herms Meer, Naruna Kaplan de Macedo, John Mc Mullin, Peter Key, Joss Houben, Cédric Behrel et beaucoup d'autres.

Au cours des 13 années, elle a travaillé comme professeur à l'École Philippe Gaulier. Depuis plus de 20 ans, elle enseigne le théâtre, l'acrobatie, la danse, le chant et le mouvement dans le monde entier. En 2005, elle a fondé l'association théâtrale Totales Theater International avec des artistes de différents horizons artistiques et différentes nationalités. La première production, en coproduction avec le Teatro Stabile dell' Umbria et le Festival delle Colline Torinesi de Turin est « Study on Medea » mis en scène par Antonio Latella, a remporté le prix UBU du meilleur spectacle de l'année.

Nicole a fondé son école d'été internationale de théâtre à Berlin en 2011. Des étudiants venus des États-Unis, de Grèce, de Suisse, d'Autriche, de France, d'Italie, de Belgique, des Pays-Bas, d'Angleterre, d'Israël, d'Argentine, du Mexique, d'Australie et d'Allemagne ont participé à ces premières années d'ateliers.

En 2012, elle a fondé et littéralement construit le « Barfuss Theater » à Berlin avec son partenaire Michele Andrei.

Notre rencontre

Berlin, chez Nicole, 09/01/2018.

J'ai fait le voyage de Paris à Berlin pour interviewer Nicole en personne. Elle m'a accueilli dans son atelier, où elle donne des cours inspirés de sa formation antérieure à l'école de Philippe Gaulier, avec lequel elle a passé 13 ans à enseigner. Mon intérêt pour l'école de Gaulier provient principalement d'un cours qu'elle a donné dans ma ville natale, lors du festival international de théâtre Porto Alegre em Cena, au début des années 2000. Nicole m'invite à m'asseoir autour

d’une table dans la cuisine de son confortable atelier de travail. Au début, nous avons une conversation plutôt informelle sur ce que nous avons tous deux fait récemment, mais, naturellement, certains sujets nous amènent à des thèmes intéressants pour mes recherches. Je demande donc à Nicole si je peux commencer à enregistrer maintenant, elle dit oui, et de façon fluide nous passons de notre conversation aux questions que j’ai préparées à l’avance.

Nicole: I studied music at the conservatory. But I did not finish because I did not feel good enough as a musician.

Rodrigo: Have you studied to be a singer or other?

Nicole: No, I studied flute and piano. And in fact, I brooked it up also because my family expected me to be a musician, because I come from a music background in my family. My grandma was an opera singer. So, it was clear that Nicole would study music. And I was always a revolutionary kid, like the clown, so I brooked it up, I started to dance, and after I felt like it was not enough for me in the sense that I used to do beautiful movements but so what? *(rires)* I was still a child when I did it, I did not know really what I wanted, obviously, but it was something more I was looking for. Then I did a school which was mixed of theatre and circus in Switzerland, the Dimitri School.

Rodrigo: Oh, it seems it is a good school, I heard about Dimitri School.

Nicole: I don't know today. At that time, it was really good when it comes to movement, body expression, acrobatics. Looking now backwards, the acting, in my opinion, was more or less good. But I got the kind of idea of what it could be.

Rodrigo: Was it just clown acting?

Nicole: No, it was generally light acting I would say. It was not real acting. I think they changed, and they become more as an acting school now. Before it was more circus and movement. So, I was very well trained as an acrobat when I left this school. I got a lot of technical skills, but I did not feel an actress. Not at all. That's why I wanted to study with Philippe. Because, again, after the dance, after Dimitri School, I felt like 'there is something more'. Actually, I went to Philippe School because I saw people on stage, I went to see shows, and every time that I saw someone on stage that has been at Philippe's School, I saw something different. I did not see the academy teaching behind, you know what I mean? It was curious for me. I was looking at 'what school did they do?'. So, after a while, we were together, and I knew that they did Philippe. Maybe they did also Speech and Drama in England or something. But, yes, they did Philippe. And I thought, well, this is curious, this guy must be curious, he must do something different

than the academies. So, that's why I got curious about Philippe's School. And that's how I started to be more aware. And then I meet Aitor Basauri. Do you know him?

Rodrigo: I'm not sure.

Nicole: He is from Spain and he works with Spy Monkey, he is a totally funny guy. I meet him in a workshop with McBurney, from Complicité, and he again told me about Philippe Gaulier. And so, I said, OK, let's try this school. That's how I went there. So, I did one year of school with Philippe, and then immediately he offered me to teach. So, it was a great opportunity to be honest. Because I just finish the school and I was teaching only movement at the beginning, yet it was a great opportunity for me to get this chance to teach on a regular basis at Philippe's School. And then, one year after, I started to teach also his classes. He gave me a great opportunity. It was great.

Rodrigo: In my opinion, you have a way to look at the actor closer to Philippe's look than other teachers. Being also less nasty than Philippe.

Nicole: Maybe that is what interest me more in teaching. Yesterday I spoke to a person, she was the director of the Union des Théâtres d'Europe. It's a big union of different theatres in Europe. And she asked me about this teaching that I'm doing, because sometimes is difficult to understand. I always thought… Yes, I don't teach what people used to be taught. People don't get from me what they get in academies. But they get something that they don't get in academies. Which is taking off the personal quality of each of them on stage. And that is what interested more in Philippe's teaching. That's probably what I best liked in it. I told you that he gave me the big chance to teach his own lessons. But not only that. At that time, when I was young, what was good for me was that I assisted all these lessons. I taught movement, and I looked at his lessons after. I did that nearly all the time. So obviously I was not paid for it, but I learned so much. Probably that was what interested me. This look about the personal quality and weakness of the students, and to take them out. The weakness to make them as a strength. Obviously, it's a weakness but no. Because it gets strength. And that was what interested more in the teaching of Philippe. And that's what I tried to spy on Philippe all the time. And that was a beautiful opportunity for me. To teach side to side with him and then to get the opportunity, when he got sick, of being asked to teach his lessons, all of them for a period of time. So, it was incredible, but I shitted in my pants. Because people didn't

come for me, they come for Philippe. And they come from all over the world to get taught by Philippe and suddenly they find a German teacher. (rires) She has to be, you know, at least at the height of giving them something special. So, it was a big, big challenge for me, but it was a great opportunity. And, in all this period of time, I could see what I didn't like in Philippe's teaching, myself. Because I have been his student. So, I also knew how difficult it was and which parts of his teaching helped me, and which parts did not help me. For example, the nasty side. I say nasty being without reason, sometimes. Not all the time, but sometimes. It hurts me more than it helped me as a student. So, I said, okay, that is something I don't want in my teaching. But you have to be clear. And there was something else that I discovered during the years teaching side to side with Philippe was that he didn't like to explain. And this is very good because he really just works. But, sometimes, it is good to explain. Sometimes people need to get an input intellectually to understand why we are doing this shit. (rires) And not just do it and discover it maybe three years later. Because, obviously, what happened to me as a student, I discovered maybe three years, maybe four years, maybe five years later. Oh, that's what he meant when we did all this kind of stuff. But I had the chance to discover it because I was teaching side to side. So, I was spying him. And then I said, oh, now I know why he did that with me. But maybe it would have been good for me also to understand it before, you know, at that moment then I maybe could have a faster understanding of the whole thing. So that was for me, the two main points where I said, okay, this, I want to do it differently. And so, that is what I try to do in my teaching basically. I mean, the good, the good or the bad side of your teachers, usually they help you also to improve you.

Rodrigo: Yes. I think that we find our own way in this difference. We see exactly what we are. This is really important.

Nicole: For example, in Dimitri School, I had a horrible theatre teacher. He was so incredibly stupid, but I learned what I don't want to do. If I count all the years together, of what I did with workshops and schools. Maybe I'm nearly an engine like 30 years. But I have eight years, putting all together, of studying different things. And from these eight years, I think that six I can put into the bin. Six years I can put in the bin. And yet, it was important for me, because I can choose now. In my teaching, I can choose about the exercises, and how to propose the exercises, and in which moment, I propose the

exercises… Because maybe some things I learned is totally useless for me, in my opinion, today. But some of the exercises, in itself, are not stupid. It's just how my teachers proposed them, did not make sense to me. Sometimes I read through my books from when I was really at the beginning and I said, oh, actually this exercise is interesting. You just have to propose it in a different way or for a different purpose. And suddenly I use exercises from really when I was twenty-something. Old times exercises because I said it's not the exercise the problem. It was the teacher the problem.

Rodrigo: Yeah. So, can I start with the questions prepared for me?

Nicole: Of course.

Rodrigo: I have questions that maybe will take us to something that we already talk. Even so, I will ask you, in case you want to say something else. But if you want, we can jump to the next one.

Nicole: Yeah, no problem.

Rodrigo: I have like 27 questions, so I think it will take one and a half hour, more or less.

Nicole: It's OK, I'm not scared. (rires)

Rodrigo: I will ask you a lot of questions about Philippe's teaching, what is important is your point of view. You can always also give your way of understanding it. Because it is interesting for me also your practice as a teacher. So, the first question is: how did you begin in the theatre and what is your theatrical trajectory?

Nicole: Well, actually I think it starts in my childhood. My first theatre play I did when I was 10 maybe. I played Marie Stuart by Schiller. (rires) I remember, I did like it. To say, I come from a music family, so this kind of singing in front of people because my grandma, she was an opera singer, so it was normal playing music and studying music was totally normal. It was normal, like drinking coffee for the adults. So, I grew up with that. For me it's nothing special, I could say. Because I grew up with the musical tradition, but the theatre was new for me. The theatre was something curious and I did not understand what it was about. And when I was six years old, my mum, she got offered a job in a circus. In Circus Corner, which is one of the biggest circuses amongst

traditional circus in Germany. She was an elementary school teacher, and she took me for two weeks to do a trial. That means, she did the trial, as a teacher in that circus school of the circus, trying to find out if she wanted to do it or not. And during this trial, she took me with her in the circus to see also if it could be for me living in for one year in the circus, because she was okay to have me there. The only thing I remember about this period of time was the trapeze artists. Because what for me was great at that time is that my mother, she gave the lessons, and I assisted the lessons. I was six years old. So, first primary school class. I don't remember anything about the lessons. I was not interested. But I remember the rehearsal time of the trapeze artists. I remember that. And I saw this woman and I remember I wanted to be like that. Flying. For me it was like flying. Because they had this flying trapeze sessions and numbers and that was like, wow. I want to fly like these guys. And probably that was the reason why after I did the circus school, but I did not remember this moment to make this choice. I remember later, much, much later when I was an adult. I went through this experience. My mum didn't do the job, so I did not turn around with this circus, but just these two weeks. And then I forgot. And like every kid I did my school and when I was 16, I had another theatre play at school, and I did like that as well. I started to be curious about the theatre. I did not remember anything about the circus stuff. And I started to see films that I liked mostly of the Times. It was these kinds of kitschy films, like really kitsch a black and white love romance stories about the princess. It was like, oh my God … (rires) I remember Romy Schneider films, about the princess Sissi. (rires). And then I was like, oh my God, so beautiful. (rires) Maybe that was a bit before 16, maybe around 12 or 13 or something like that. And I got interested in this world of the theatre, but I did not understand anything. And I started dancing. I did learn tip tap and I danced for the theatre in Fribourg, in the main state theatre in Fribourg, where I lived. And I entered the dance company. And so, I started to dance. And I started to do a few shows in this theatre and watched the actors. And somehow, I was really curious about it because it still did not understand what it was about and why people would do theatre. I could not understand. Why people do theatre? Dance made sense to me. With the music, you like to move your body. That makes sense. But theatre was curious. Yet it was the beginning of my idea to follow for my curiosity. After I got pregnant, I got my two kids and so I did not even think about anything about that.

Rodrigo: But after you went to Dimitri School… How old were you?

Nicole: I was 21.

Rodrigo: And after you had your children.

Nicole: I had my two kids. My little one was one year when I started.

Rodrigo: They went with you to Switzerland?

Nicole: Yeah. I think I'm still known as the crazy one with the children, because I was the first one who arrived with two children and the director said to me: you have to do an exam for one week, you'll have to follow the workshops. After this week they decide yes or no, and if you got in then you have to do three-month trial and after three months, they definitely decide who is going to stay. At least at the time it was like that. And then every year at the end of the year they throw out people. So, it was kind of really tough. So the director, I remember when I did the first trial, the one week, obviously my kids were not with me, but they knew that I had kids because I told them and he asked me, how are you planning to do that? You know that this is a full-time school that you have to train every evening, afternoon, and that you have homework so you have to work until late in the night many times and it's a tough schedule. How are you planning to do that with your kids? And I remember that I told him, I don't know, first I need the decision of the school and then I know how to organise myself. And I remember that he reacted like, okay, okay, fair enough, fair enough. And then I got in and the first three months I did not take my kids with me. I left them with their father. So, I went home in the weekend, always Friday afternoon. It was tough because it was three or four hours by train, but I went home, the school finished it at 4:00 and I went home. I was at home at eight and I came back early in the morning. That took the train at 5:00 to be there at 9:00 for the lessons. And then I took my kids with me when I got in definitely.

Rodrigo: How long did it take to start to play after Dimitri School?

Nicole: Immediately. Even during the school. It was a little bit economic need of myself. In my class there was one pantomime girl, she was already a pantomime before, and she worked on the street. She showed me kind of by doing. I saw that it was possible to already work, so I started to teach, and I started to do shows. They were bad, from my point of view, from today, but I earned my money. (rires)

Rodrigo: How long did it take to go to Philippe's School from this moment?

Nicole: Pretty much after I did two years. I stayed two years more after my education in Switzerland because one year I was teaching there already. For one year, my voice teacher, she asked me to substitute her because she was pregnant. So, to be honest, already there, I got a great chance, because I was already having the possibility to teach voice a whole year through. So, at that time I did not know yet in which direction I was going to go. But we had this wonderful voice teacher from Milan, actually two voice teachers. One, she was an assistant to Bertolt Brecht, she's really old now. She's still alive, but she's really old. And the other one was younger, she was from Milan and they taught together and then she asked me to substitute her, this younger teacher. So, I was one year there teaching and another year I did one show touring in Switzerland. Actually, we also went to Israel and different places. And after these two years, I went to Philippe. So, it was 1996.

Rodrigo: And today. What are you doing in theatre today?

Nicole: Today I have a luxury. Actually, I was working hard for this luxury of not needing to accept all the offers anymore. So, for a long time I did like many people do. I accepted offers just for money even though I did not like what the play was about, or I was not convinced about the director, but yet it was good economical offers, so I did it. I did that for many, many years.

Rodrigo: But you also teach. You still have your school here.

Nicole: I just finished performing at the Neuköellner Oper, in Berlin. It's the opera which has been written by John Gay. It's the opera that Brecht used for his 'Threepenny Opera'. So, it was the opera which was used by Brecht as a model for his opera. All the text. Basically, to be honest, it is exactly the same. I don't know if he used it for inspiration or if he just copied it. (rires) I just finished playing there and it was a collaboration between this theatre and an Italian dance company. But I don't perform so often anymore. Because I turned down many times offers I don't like. So, just now I turned down a very good offer actually. It's from the number one director from Italy. But I turned it down because I wanted to have the main role and I didn't, so I said no. And I told him after 'If I work with you, I work with you only being a main part.' Because I

got a little bit sick of being used by directors for their idea and not being able to be the motor of the… Like devised shows, it's something different. Devised shows that everybody contributes, and it's maybe more difficult when it comes to choices, but yet it is a collaboration and I love that. When it's kind of classical director, who puts on stage and actually he is the painter, and you are the colour. I got a little bit sick of that. And that is the kind of offers I don't accept anymore. For example, this show I did, it was bad. The one I did in Berlin; it was really bad. But at the beginning you don't know. At least it sounded like a devised show, so it sounded interesting. After maybe it did not turn out like we hoped. But if you get an offer like, for example, from this big director, then or you are the main part and then yes, you have the possibility to interact in a certain way or you're just one of the others and you have a very narrow place to move yourself, as an artist I'm speaking. I have the luxury now of not having to do those things anymore. So maybe I perform less than before, but I choose better. And you know, having brought up two kids, doing this kind of profession is not easy. So obviously you do many things for economic reasons. Maybe if I did not have to bring up two kids, maybe many times I would have already said no to some things. But as I had this obligation and this responsibility many times, I did things I didn't like. And I think especially in this profession, it hurts more than when you work at the post office and you just have to do things you don't like. But I think in this profession, as it is a choice of life, it hurts more if you do things that you don't like to do actually. Do you understand me?

Rodrigo: Yeah. I understand. Because since the beginning it is a difficult choice to make and once that you make this choice you want to do everything from your heart, which is a little bit a romantic idea.

Nicole: Exactly, it is totally romantic. And that is something that I had to learn as well; you know… I have to separate between the romantic part and where this romantic part gets its space. And the other part.

Rodrigo: I think that this profession it's a little bit like this. Maybe it's different when you are inside a big structure, in a big company. Otherwise sometimes you have to do some things you don't really want or like. But you also teach…

Nicole: Yes. For me teaching was always a little bit like performing as well. It is different. But yet I put it in the direction. For me, teaching was always a part of performing. I was scared, always when I teach in the morning, as I am when I go on stage. For me it's the same thing. It's like (elle fait un bruit comme un volcan). And it's a good thing actually. I like that. Because it is in part performing. Because what I ask, for example, for my students, it's being generous, being open. In fact, I try to lead them to be open. I don't ask them 'be open', obviously. I try to lead them in the direction where they can be opened without being terrified. I have to do the same with myself when I'm teaching. So, I always start on this slippery ice rink in the same way my students. And for me it's the same as going on stage, similar to going on stage. It's funny.

Rodrigo: You taught at Gaulier's School for 13 years. How did you get invited to there? He invited you when you finished?

Nicole: Yeah, I finished the first year and he asked me: what are you going to do now? And I had my kids in London. I told Philippe, well, I'm going to stay in England because my kids, they just started school and I was even planning or thinking of doing the second year because that was the first time that he proposed the second year. And I did actually. I did two or three months of the second year. And then he said, if you are interested, I would be looking for a movement teacher who stays a little bit more frequent than what I had until now. If you want, you can do a trial. So, I started the next September or October when this school started. I did the second year. And in the morning, I taught a movement class for the first year.

Rodrigo: Oh, okay. So, you were fixed at school?

Nicole: I was actually fixed at school. Because in the afternoon I worked on the second year. It was at the time we did a show, The Seagull. We did put the Tchekhov Show on stage, and it was together with Michiko, it was funny.

Rodrigo: He directed you out of school?

Nicole: No, no, it was part of the second year. It was the first time he tried out how could it be the second year. He did not know yet which shape the second year is going to take. So, we tried it out kind of together with other students from the first year. And in the second part, after Christmas, I realised that if I carry on teaching, which I wanted to do, I cannot

do the second year. It was too much for me. Because I still had my kids. And they were like 13, 14. They needed a time. So, I could not. I couldn't stay all the time in school. And I did not want to have less time for the kids because of that. So, I did not finish the second year. I just did the show, The Seagull, and then I stopped.

Rodrigo: And after, when you went back there, you stayed there for more than one workshop?

Nicole: Yeah. So, at that time, after my trial, because I did just one month of trial… After one month of trial, then Philippe asked me: would you like to stay? And I said yes, I would love to do that. And that was the reason. So, I taught through the whole year. But just for one or two workshops, I don't remember exactly, somebody else came. He said for these two workshops I already booked people, so you cannot teach in these two months, but the rest of the year is yours. So, it was a great opportunity because I really taught through the whole year, except for these two workshops. It was great economically because it allowed me to stay in London. But I did voice over and other stuff as well. But at least I had a basic income. So, it was great. Not only for the income, obviously it was great for me because I had to do a whole schedule through the whole year that made sense. And the same happened the next year. The next year I taught through the whole year. And that is when I also started to teach his lessons once a week or twice a week.

Rodrigo: In your opinion, what characterises the actor's training at the Philippe Gaulier School? What are the principles of the actor's education in this school? Could you describe a portrait of the school?

Nicole: Well, basically, all the workshops coming back to one thing, or to a few things. For me, the workshops that Philippe teaches are all about the same, with different shapes. It is always about the pleasure of the actor and it is always about the actor himself and not the technique around the scene. There are a few basic techniques Philippe teaches, or taught because I don't know how it is today… But as long as I stayed at the school, what I appreciated was basically the work around the actor as an artist and not the actor as a fulfilling something for the director to assist in different ways. So, this specialty about the actor Philippe tries to achieve this to reach to the specialty of each of these students. Not each. He doesn't work with everybody. (rires) But I think the specialty of the person he reaches through his idea about the pleasure. Basically, you must have pleasure to be on stage, pleasure of doing that. And through this motor you can discover specialties

about each of the person. You can bring out where you are brilliant. You can bring out maybe also your weak points in a strong way, in a beautiful way, in a subtle way. It is generally about generosity with the audience. Something I liked and appreciated a lot. That specially in academies is not taught. I never saw it. Maybe I missed that school who teaches it, who teaches this kind of generosity with the audience. Generosity in the sense of showing your humanity or letting the audience read your soul, which is probably the thing that makes the theatre being alive. And for me, interesting, if this is missing, for me theatre is just the technique stuff. It is very common in Germany. We have many great technical actors. Full Stop. There is no passion, no passion jumping over, to the audience. It's many times very much based on techniques. Same happens in Italy to be honest, but differently because they are different. It's a different culture. There are yet more passionate, passionate in general. I speak about these countries because those cultures I know better. So, actually, for me it is that. So, when you speak about Melodrama, then you speak about still the same thing. It's just another way of approaching the same research. How can I make this actor be wonderful in this way? In this soap opera melodramatic way? For me, Greek tragedy, that's what I saw in Philippe's School, it's still about that. The base has to be the pleasure to make out, to bring the specialty of this actor out in a wonderful way. Actually, sometimes for me that was missing in Philippe's School. I don't know if it's a moment to speak about it.

Rodrigo: Yes. If you want.

Nicole: I didn't have a lot of discussions with Philippe in these 13 years, but this was one point of a discussion. Philippe always said that you don't need technique to be wonderful on stage. And I said, yes, it is true, but you can imagine an orchestra just having fun at not knowing how to play the notes? It will be a real disaster. Because nobody knows the notes, and everybody has just fun. So, I said, yes, I definitely agree when it comes to vivid performance that one that brings life on stage. I totally agree with you on this point. But I don't agree with you because to bring out that it's good for an actor to have some technical basis. But yet I agree the technique doesn't bring life on stage. Definitely not.

Rodrigo: Is it kind of secondary in relation to the life of performance?

Nicole: Yes.

Rodrigo: I did one workshop with you in Brazil, the 'Acting, pleasure and presence', and you taught techniques on acting performance. But one thing that I found very interesting beyond that is that you also taught students to observe. A way to observe that allows us to see when the actor hides himself behind one idea, for example, or when the actor push too much or exaggerates in one improvisation. How did you develop this piercing look towards the actor? And what is the influence of Gaulier on this?

Nicole: (rires) I'm laughing because two years ago I had a student, she interrupted the impro and she said: can you read thoughts? She was totally obsessed with me because I pointed out exactly that. And I said, I know that you're thinking that and that and that now. But that's not helping you. She stopped and she was really freaked out. And she said, can you really read thoughts? Because I really pointed out. So, probably I have to go back to my education at the Dimitri school because that was the kind of experience for me where I said, that's not something I want to bring on stage. In Dimitri school I learned a lot about fake acting. I call it fake acting. A fake smile… Even in the clown workshop it was about gags, but I did not see any humanity and I did not know myself how to approach to change that, to make it differently. I learned to be effective on stage on doing a gag and to smile at people in a fake way, to be funny enough… And for me the audience who used to go to Dimitri's theatre, they accepted it and they liked it. Maybe because they don't know it better. Maybe because that's what they like. I don't know, but I hated it. I felt bad in my skin. I felt uncomfortable because for me theatre is not about truth. Absolutely not. It's always fake. We fake the situation. We play. We pretend to behave like somebody else. So obviously it is fake. But what I mean with this fake, it's you put a grimace on your face, you put a mask, not a real mask, but it's like people that have a mask on their face and I cannot see their soul. I cannot see the human being, which makes life beautiful because everybody is so different. So that was for me, something I've realised that I did not like in my formal education.

Rodrigo: But you realise that when you went to Philippe or already before?

Nicole: Already before. Probably I went to Philippe, amongst other things, as I told you already, but probably one of the points was that I was looking for something else. I was looking for a teacher or a school or anything that could help me out of this prison. Because I felt it as a prison. I put a mask on my face. That was my show mask. My smile, fake smile as I learned it at that school. And it felt uncomfortable and in a prison. I did not feel

happy. I did not feel pleasure. I had my question, why am I doing this? I was not happy, and I felt something was missing, but I did not know exactly what was missing. That's what I discovered later with Philippe. What was missing for me, I discovered through the school of Philippe. And then probably I developed this because I was a very bad student at Philippe's school. I was not successful at all. So, through all the stages of really bad, deep suffering, like I see many times, students. They try to get out of this situation, out of this prison you built yourself. It's a prison you built yourself because you are scared to show yourself. So, I knew how the students feel because I went through this myself, until the moment that I vomited it. I really vomited it because of soul pain during the school. Because it was so terribly bad. I was bad in everything. I was good in Le Jeu, that was the first workshop. I was good in the sense of I still have the lightness and then I entered the tunnel for one year trying to find out what it is all about, of understanding. I did not understand a shit. I got a 'fuck off' of Philippe every day. I was scared of going on stage. I closed up always a little bit more in myself because I was always more scared. And then Philippe could not help me in that, or it was his way of teaching. He was not helping me until the clown when I exploded and finally, at the end of the year, I discovered what it was all about. But only through big suffering. And I think this developed my eye on the students. Because at the same time I had already teaching experience. So, I had already the interest of a teacher, of an eye looking of a teacher. So, I looked at my classmates trying to find out, listening to Philippe what he's saying about that. And I try to put things together. So already as a student, because I was so bad, I could develop this eye and I could recognise in my students what I have been through. Not only in suffering, also in trying to avoid, hiding, you know, all these kinds of mechanism students have obviously. Because it is not easy to show yourself, the deep of your soul, to show it to twenty hundred people, they look at you and they might criticise you. Scary right? I invented all kinds of possibilities not showing myself during the year. That's why I was so bad because I headed in the wrong direction. Philippe tries to invite me with his stick. Sometimes too hard, to open myself. And it was not the good way for me because I was more scared. This until I got so pissed off with me and with him. That was very healthy that I got really pissed off with him and there I exploded, and I did not give a shit anymore. And then I discovered something. And that is probably, these two negative experiences, let's say, which I don't call them negative, but people would probably call them negative experiences, made me be more sensible. It helped me to sensitise my eye on my students. Also, because if you know

something, if you did something to hide that, then you can recognise it. And I had the good chance of being really bad so I could discover it so I could see it in my students. And it makes me also have a kind of compassion with my students which makes me probably be less hard. Clear yes. But not unnecessary hard. Clear. But not hard in the sense of unnecessarily nasty. I don't like to be unnecessarily nasty with my students because I think for some it's good, and I can see when it's good, when somebody needs it, I think I can see it. And for 80 percent of the people it's more helpful if they are led in this kind of less nasty situation. More protected.

Rodrigo: Yes, I think so. Just a little parenthesis. I remember once that worked with Katy, from the United States. We're doing 'Mask Play' in January 2011. She was being really bad in the workshops. And Philippe was really hard on her. After you worked with her, something changed. Of course, it's not that she was amazing after this, but she got another kind of sensibility to listen and to go on stage. I remember this work, with this mask. I don't know exactly what you asked for her maybe to sing something, but dedicated, in a subtle way. And I remember that Philippe was always saying to her, 'you are fucking bad; you go on stage as you go to McDonald's.' It was like a kind of turning point because she got something, she understood something. I think I have it recorded on video.

Nicole: Oh, really?

Rodrigo: Yes, I think I have it.

Nicole: If one day you find it, I would be really interested because I do remember this moment.

Rodrigo: Yeah. Yeah. I think I have it recorded because I remember it because I saw it once again after, I think. So, I can try to find it.

Nicole: If you find it, I'll be absolutely happy.

Rodrigo: So, the next question… In some actors training systems, we can notice that the creative action is placed somewhere out of the everyday behaviour, the everyday experience. Stanislavski places great importance on the subconscious of the actor, somehow it gives the actor access to this dimension where he can be creative. For Grotowski, there is almost an unconscious memory of the body that the actor must get in contact with to

create. For Lecoq, it is important to observe nature, the world outside of you. Where should the actor to be to access his creative state in Gaulier's approach?

Nicole: I'm not sure if I can really answer the question because I'm not sure how much I'm able to separate Philippe with my own development as a teacher. So, I will say it from my point of view. But I think that Philippe is similar. For me, an actor must start from himself. I also think, yes, it's good to observe nature. It's wonderful. But yet I observe nature with my own eyes. You see something different than I see in nature. Maybe for you, the tree talks to you, like the tree itself, but for me maybe the spaces in between the trees are more inspiring for me. Just to give you an example. So, everybody looks at nature differently. I think. Yes, it is wonderful and important for an actor to observe people, to observe nature, to observe light, to observe all kinds of details that are around us. For me, it's similar to meditation. People who do meditation techniques, some tell you, 'You have to observe.' But you start from yourself because you look with your own eyes. I think Grotowski is right. I think Stanislavski is right. They have all something. What I remember in the teaching of Philippe, he always speaks about the person. He always speaks about what is coming out from you. But if something has to come out from you, you have to take input from outside inside you, and then it can get out. I think it's very hard not having any inspiration from outside and bringing something out. It is possible probably because we have stories of very strange characters who grew up in the dark, without people. And yet they're very creative. I think creativity is something born to a human being. But I think it is rich and richer when you get an input to bring it out.

Rodrigo: In his classes and in his books, Gaulier often draws a parallel between actors and children, between the actors play or performance and children's play or children's games. In his book he says that the beauty of the actor appears when he does not hide his soul, the child he once was, the face that he had when he was seven years old. Why do you think that he takes the childhood as an inspiration in his teaching method? Why not the adolescence or the old age?

Nicole: I think it's even before the seven-year-old. I often observe my grandchild, she's female, and I discover, I see in her everything which is there for an actor. And she's only three years old, right? I think when it comes to childhood, in the childhood everything is already there for a human being. So, for sure you were totally different than I was. And

in childhood, it's not yet… They're not yet educated. The children are not formed. Maybe they start to be formed. Obviously if they are two or three years old, they have already an imprint of their experience, of course. But yet their soul is still revolutionary enough. Revolutionary enough to show the beauty of this human being. It's not yet covered by education. The older the children grow, then more education covers in the worst case. And most of the time it's like that. It covers the beauty of this person because they learn how to behave in a common way like the others. You have to do this yet. And then, this beauty of the human being in many cases gets covered. In the worst cases 'tu es étouffé, tu respires plus'. That's why I say… Even seven years already, it is still there. The naughty boys are still there. When I speak about revolutionary way of being, I don't mean politically, I just mean this is forbidden. Every normal child tries to see what happens if I do it anyway. And I think that is an absolute precious treasure of an actor. For me, there is the motor of an actor. In this between two and seven years old. And I, like Philippe, I don't speak about remembering. It's not about the intellectual remembering, it's just about… It comes out very much in his work in the clown. And that is something I took and carried on developing. When you have different clown characters, you have the one who is pissed off. You have that one who is a dancer or that one who pretends to be a superhero or whatever. You see that also in the costumes of the clowns he gives. The funny thing comes out. I just have a remembering on my grandchild. She's a child really thin. Her mum is tight and she's small. She does not have big arms, not big muscles and she's a really tiny person this girl. And she saw her father exercising, her father is totally mad about sports and my other son as well, both sons. So, they exercise. So, they do push-ups, and they pull, and they put music. They put techno music to push themselves. And, and the funny thing is during the year they were here and especially my youngest son, he always takes out his shirt. So, he does it with the body naked and I always laugh about it. But he loves it. And he does like this probably because he sees his muscles better. I don't know exactly. And my grandchild observed how the big man, they do exercise. And she knows the word exercise, because often she asks: "what are you doing?" And Milan, my youngest son, he says I'm doing exercises, I'm exercising. And one day I discovered her, she was alone in the room, she asked me to put techno music for her. This music from Milan, she asked. So, I put the music and I left her alone and I came back, and she was without t-shirt, trousers. And she did. (Nicole fait des mouvements d'étirement musculaire) (rires) And I said: what are you doing? It was totally ridiculous what she did, her movements, you know, and I

said, 'what are you doing?' And she says, I'm doing exercise. So, she understood you have to have no t-shirt to exercise to do straight movements. She doesn't know the meaning of the movement; she doesn't understand what it is about. But she understood she has to do like this and like this and no t-shirt on, you know? For me this is the perfect clown. It's the perfect clown. So probably if she has a good teacher and she wants to do this kind profession, then maybe she will be a superhero in her costume. I don't know. Because that makes it totally ridiculous. Especially being such a fine female body, you know, it was absolutely ridiculous.

Rodrigo: That's nice because I would ask you after about childhood and clown.

Nicole: Yes. Right now, I spoke about childhood in relation to Clown. But for me the motor in any kind of acting, I'm speaking about Melodrama, I'm speaking about Greek Tragedy, I'm speaking about Mask Play definitely because it's the craziness of the person coming out. It's born in childhood. It's where it's born. The craziness of a mask. I don't know if you have a mask question later.

Rodrigo: Yes, but you can carry on.

Nicole: For me the mask absolutely has its roots in the childhood. Because in the mask you try to take out the craziness of the person. So, what I really learned, and I'm not sure if Philippe agrees, but that's what I saw in his teaching, is that every workshop is made for taking out another quality. Another side of one person. It's still about the Rodrigo, but the mask is about his craziness and the Greek Tragedy is about his beauty, the Melodrama is about his sentimentality and the passion. But it's still about Rodrigo and his passion. The Clown is about the ridiculous side of Rodrigo. So, every of these workshops is actually built to take out another quality of the same person, another side of the person. And that is one basic thing that I tried to develop consciously in my teaching. So, I aim in my workshops, sometimes I call them the same as Philippe, sometimes I call them differently to give them a special name. For example, my clown workshop now I call it 'Clown, our inner idiot', because we speak about our inner ridicule side. So just to tell you, I use what I saw in Philippe's teaching and what I really appreciate, and I developed it. I got a little bit more concentrated on those things, but yet for all these things are about the person and the special sides of this person. What I wanted to tell you in mask is that I had this wonderful experience with one of my

students. She's in a baroque singer and she did the summer school with me, maybe two years ago. I don't remember exactly. She's from Guatemala and she is a thin person, small, a little bit Indian background. (Nicole imite cette fille soulignant sa façon trop délicate d'être) And very nice, she's always nice, she says, 'how are you doing?' beautifully, like always smiling, like South American and Central American people do. And in the Mask Play… During the workshops, I was always looking for something else. I said to myself, 'there is something hidden in this one and I don't get it out. I don't find it. You don't get it out. I don't find it'. I was trying and yes, she's getting better and it's good and she develops, but I didn't… I felt there was something that needed to be explored. To be exploded maybe also. And, and it was around this nice being, this always nice person. And in the Mask Play it was wonderful what happened. She got totally crazy. Well, obviously I teased her, and I tried to bring her to listen a bit. And she became a total monster. From this little, nice and smiling person, she became like (Nicole imite l'étudiante dans son état de monstre). Totally mad. And she was so wonderful. And I said that was the point I was looking for. And I did not know obviously, but in that moment I understood. It's this strength she has behind this beautiful smile what I was looking for. She was a barbarian. And she screams and she got to be crazy. She told me later, and I said exactly that what I was heading for… She told me later that she was like that as a child. She was totally uncontrollable, and she got very nice later through education. But at that time, she was an animal, and she throws things around and she got angry… And as you saw her as a person, you thought she will never get angry in her whole life. And she was totally mad at that moment. It was wonderful to explore this kind of side of this person. So, I tell you because you were asking me about the childhood and why it is so important.

Rodrigo: Often Gaulier asks the actors to stop what they are doing and to sing a lullaby. In your opinion, what leads the teacher to do that? Philippe or you, because you do it also sometimes.

Nicole: Yes. I stole it from Philippe because it is very useful.

Rodrigo: What leads you or Gaulier, from what you saw in his school, to do it? What are the effects? What is the power of the lullaby? What can a lullaby do for an actor?

Nicole: Especially for people who are fighting against showing themselves for what reason ever. The lullaby brings you back to a moment in your childhood that you cannot control. So, the lullaby is connected to something very subtle. Obviously, the lullaby is to fall asleep. If you are lucky as a child, then you would get the lullaby from your mum or your daddy or your grandma or your grandfather or whoever. And it makes you totally transparent. So, I use it especially for actors who cannot find it, who cannot find what you are looking. They push, they want something. They cannot get to this point where they show themselves. People who help themselves with techniques to get over this difficult moment. When you get transparent through Lullaby, you start to be generous, as an actor. And there's no way around. I mean there are actors that even fight with the lullaby, but then as a teacher you have to find the way how to make them sing a lullaby. Just an example, many times I asked this type of student, who are fighting to sing a lullaby. They would sing a lullaby very strongly, with a strong voice and then obviously you have to tell them no. And in some cases, I will just say no. And would make them 'why not?' And they will carry on and I say no, and I don't explain. And they will try in another way, and I will say no, again, without any explanation. And they start to be unsafe because you don't give any explanation you just say no. And they try again in another direction and I say no. No. And then suddenly they start to be really scared and then they will probably discover by themselves to sing it softer, because they are scared. And they start to sing it in a subtle way. And then you can say yes, go on like that. And then they are fragile and through this fragile they start to be transparent. Many people would start to cry. Even strong men with big muscles, they will feel ashamed maybe later because they cried. And then I think you have to explain to them that it's good and you have to make them work a scene. For me, that is the development I do many times when I get them where I think it's good for them to be, then I make them work on the scene that they didn't succeed before. To make them understand. Mostly of the time people would then enjoy it because it is a deliberation. It's liberating when you start to be transparent when you start to show yourself. They feel like 'finally I did it. I broke the ice; now I don't need to hide it anymore because I showed myself.' Maybe in what I thought the worst of the ways, for the audience, is one of the most beautiful ways. But for your judgment about what is allowed, what is not allowed, it's probably the worst of the ways of showing yourself and we would enjoy it so much in the audience. So, it also helps to change the thoughts about yourself. This kind of lullaby. Many times, for men it is more difficult. Not all the time, but many times it is more difficult for men. Well,

why? Because you asked me why? Well, because the lullabies, one of the first things that you, if you are lucky that you got in contact with, it's the mother's breast and lullaby.

Rodrigo: Yeah, it seems that we connect with something when we sing it. I mean, of course, there is something from your childhood, but do you think that is your own childhood that you are getting in contact?

Nicole: I don't think so. There are some studies, scientific studies about the sound, the vibration, and the effect that does this kind of song on our brain. And I tested it with my grandchild. She grew up in an entire context. She grew up in Thailand, the first years of her life. And then she came over last year. So, from two to three she was here, from zero to two she was in Thailand. And she was used to Thai music, which is totally different in harmonies and rhythm than in our way of singing. The lullabies are totally different, they have nothing in common with our lullabies. And when she was here and she cried and she missed her mum because maybe she stayed with me in the evening, then I just sang a German lullaby and she got calm immediately. So, it is the vibration of the voice that does something to the brain that relaxes the brain. And that is scientific. I mean, I read a lot about those things. It is just science.

Rodrigo: I remember you and Philippe do it as well, asking us to talk with our parents who are sitting in the audience. Does it have the same effect or is it for another purpose?

Nicole: It's a little bit different.

Rodrigo: We feel like a child as well. Once again, we are showing ourselves, like: hey Daddy, I'm here, in Étampes, I'm a star now, father and mum.

Nicole: It is also to create a certain sensitivity. For me it is a bit different because when you sing the lullaby, it's about the deep of your soul. When you speak to your father or your mother, it's kind of mixed with something ridiculous. Mostly of the time Philippe ask to speak to your mum or your daddy. You can choose that. So that depends on your relationship with your daddy or mum. Instinctively you would ask your father or your mother, it depends on the relationship you have. You ask them to observe you, to look at you, which means at the same time that you want to be looked at, but when you are looked at by your mum or your daddy, then also you are a little bit scared of doing it

wrong. That doesn't happen with the lullaby. The lullaby plays a different tune of the music. This one is more like people who really don't want to stop pushing and then in this aspect is similar as the lullaby, but maybe… You'll say, mum, look at me. I'm in Berlin. I try to be a good actor, Mum, I'm not. Suddenly you realise, oh fuck, I'm not a good actor and you're sensitive. But you are more observed by your mum. You try to do for your father and your mother as a child who try to do everything right. You want to get a good mark by your parents, right? You want to be loved by your parents. So, you ask for love from outside. It's different from the lullaby for me. And first of all, it makes you realise how much you are pushing at that moment.

Rodrigo: It is with more humour as well, no?

Nicole: It depends on what you want to get out of the students. So yes, it is with more humour because at the same time, you have to laugh about yourself because you are an adult. You don't ask your mum for a fucking compliment. You're not obliged anymore to be seen by your mum because you're an adult. And yet it makes an effect on you. So, it makes you like laughing about yourself. And this exercise for some people, for some people it's good to be proud. And when you do this exercise for somebody who, where you feel this one needs to be proud and not criticising himself. Then you would say, Mum, look at me. I'm great today. And some joy comes up. It's still the child who has been looked by father and mother. And yeah, they will laugh about themselves because it's ridiculous, because I don't need Mum to tell me how great I am. But yet even if we're adults, we like it, to get a good mark from our parents. And for me, some students do a bigger step forward if they can feel happy about themselves. If they are proud of themselves. That again is connected to childhood. It's totally connected to childhood. I had one student, an English student, she's a poet and I did exactly this exercise with her. I asked her to do that, I asked her to tell her Mum how great she is. And she started to shine. She started to have these beautiful eyes. She started to really unfold her creativity. For somebody else, that would not have helped. For somebody who is fighting would not have helped. So, it depends. But I cannot tell you any rules when I would do that. It's more intuition, human intuition. When I read this student and I propose an exercise. Or I propose to do that because I think this one needs it. I cannot exactly tell you when the guy is like this, then you do that. There is no, for me, there is no rule.

Rodrigo: In the workshop Le Jeu, where we can find the principles of Gaulier's pedagogy, we play a lot of children's games like Grandmother's Footsteps, the Scarf Game, games with hands. What is the importance of playing those games? So, we were talking about this subtle state of the lullaby. Also, about this kind of humour when we talk to our parents sitting at the audience, the importance to be proud of ourselves sometimes. But there are the games also, that are something important in his pedagogy. So, what does it mean? What is the importance of playing the children's games for an actor? In a way it's maybe the only profession where we play the same kind of games that of when we were children.

Nicole: Philippe once told me that… Well, not one day, I mean I discovered that and I remember we have been talking about it and he said, well, yes, children, they play with all the joy with all their heart and it is really serious. They're really serious about the play. So that's why I usually say yes, we play with the same pleasure and with the same seriousness of children, just to begin. And, well there is a very, very, very deep meaning of these games. Every game has a different aim direction. Basically, just to begin, it's to create a good atmosphere. To destabilise people who come with a certain idea about acting. You tell them immediately. No, my little one, this is wrong. Not wrong, but it's different here. We play games and your acting is much less interesting than playing these games. So, for example, sometimes I have people play games like we used to do in Philippe's and I use many of his games that he learned himself again from Lecoq, which has been passed on. Or which has been passed on by generations because we play them like catching. There's only one country where my catching exercise did not work, it was in Palestine. After five days it worked. But not at the beginning, because you have to hug each other. Girls and boys were not allowed to touch each other. Right? Palestine was the only Arabic country where I taught. There, it took me five days to make them… And I had to send out all the adults. Nobody was allowed to watch. And then suddenly I started to have children, so they could play actually. And I don't know which kind of revolution I created through this stupid game. (rires) But games can create a lot of revolutions. (rires) Basically, games unfold an immense pleasure in a person. Does not matter if it's a child or if it's a grown-up person. My sister and her husband, for example, they are beautiful people. I think they stopped playing when they were 12. Their life is really serious because in their profession people don't play. Maybe they joke (Nicole fait une petite ironie). They don't play. And it is the liberating for adults to play children

games. It's a pleasure that we all know, that gives a union. So, you form a group through these games, which for my work is one of the bases. First you have to form a good group, which usually happens within one day, but you have to go to create a good atmosphere. And the games have different directions. For example, Grandmother's Footsteps is definitely one of the games that I use most, for the fixed point. For feeling what happens after a fixed point, this emptiness, which is so wonderful that fills the actor with inspiration and fantasy. It's a fixed point and you learned that through this game. But the good thing is you don't do an exercise about a fixed point. You do a game; you play a game and through the game you discover the very precious side of a fixed point. Same thing with the scarf. Then we have other games. Well, I use one that Philippe does not use, the stick exchanging games where you have to look at each other's eyes. There's the game pleasure in the eye, and you don't know when you're going to exchange the place, and the sticker stays where it is, and you have to catch it, without leaving the stick fall. Those are complicity exercises. We do them as games to keep this childish game pleasure. Or to develop it. Or to take out the childish game pleasure. For me, there is nothing more beautiful to see than a bunch of adults screaming like idiots, running away because somebody is catching him. There's nothing more beautiful to see as a teacher than this. People jumping on each other trying to get saved. As a child you have this kind of fear of a ghost, you flush the toilet, and the ghost comes out and you run. It's a fear, but it's also kind of 'pleasure fear' which you get in this kind of game like catching each other and hugging each other. You run and you run for your life for real. But obviously it's for the game. It's for the pleasure of it. So that creates the basic tool. For me, it is the basic tool for an actor. I remember one year ago I have been touring with a show and I always tried to play games with my serious colleagues, and it was not possible because they took themselves so seriously. Nobody wanted to play games. They said, we are not children anymore. They had stupid reactions. It was a successful show. But for me, it was one of the worst experiences in my profession I did. It was so boring. Four months of being bored with serious actors, it was one of the worst experiences, definitely. Because the game was missing. There was no game. There was no pleasure. There was no together. Everybody did his own show trying to get a good mark in the reviews. It was totally boring. And I think you could see that in the show.

Rodrigo: Perfect. And you gave the tool to go to the next question. I'm going to quote Philippe and ask you something after. '"When we played at cowboys and Indians, or being D'Artagnan, or had battles with lead soldiers, we didn't have feelings. We enjoyed the story and its heroes and protagonists. Everything was filtered through the 'Game' which allowed a transmuted reality to pass, a reality without the weight of sorrows. (Not for real, my son Samuel would say, when talking about the reality he was having fun, or "for real", when talking of the other one)." So, I think it's quite interesting, the idea of the game as a filter. You were talking about… I'm playing a game. I will save myself because I have some fear, but at the same time I'm laughing inside of me. So, could you talk about this idea of the game as a filter of the reality.

Nicole: I know this because I've been sitting beside Philippe saying all these things all the time. Well, we don't play the truth in theatre, in good theatre play. Oh, let's say there are some actors they believe that when they play somebody who will commit suicide they have to suffer. And they have to go through any kind of suffering trying to relive exactly the situation to make it real. First of all, I find it boring. I find it a little bit close to psychological problems because I play theatre for the fun. I don't play theatre to know the truth. Or, in other words… I could be misunderstood. Maybe you want to point out some things in life, but you never do it through the real suffering or the real feelings. But yet the emotions have to be true. And the emotions, you get them through the game. The emotions, like for example, I told you, a flushing the toilet can create in some children that fear of a coming out or, or any kind of thing which is still filled with pleasure. It's kind of in between, the two ways are both present. It's very close to each other, like crying and laughing is very close to each other. Basically, for me the games also help to bring up the real emotions of a human being, but not the feelings that are related to memory. I'm not speaking about my mother who hit me and that's why I suffer because of my mother. Or, in other words, I'm not interested in your personal problems if I'm a spectator. So, this lightness that you create through the game, for me it is the filter. It is not the game itself, but the lightness you create through the game is the filter. And with this lightness you can play whatever you want. You can make your audience crying, you can make your audience laugh. You can make your audience be furious through this filter. Right? So, in other words, if I have to play a dramatic part, I remember when I played Medea and I had to kill my children. I think more dramatic than this is impossible. Me, as an actress, I did it with a lightness underneath, which I

achieved through the game. And this lightness made it double painful for the audience. Because the audience did not want to feel for me as an actress. They just felt like this is fucking suffering. They suffered and they cried. (des larmes apparaissent sur le visage de Nicole en train de se souvenir de sa Médée) It brings my tears because… But me, as an actress, I was so happy. You know, I was not sad because I have the game in between. I played this game, and I had this fun around trying to wait. 'No, no, no. I'm not going to do it now. I wait a little bit.' I listened to the game with the audience I had. 'I wait for the audience a little bit more. I increase a little bit more the attention'. But as an actress, I was totally alert and happy to understand when was the moment. And I had the audience with me, and they knew something is going to happen, but they did not know yet exactly what, I was laughing a little bit, I was crying tears, but I was laughing, and they didn't know, and suddenly, BUMP. I killed my children. And they were 'ohhhh' (elle fait une expression d'étouffement pour souligner la réaction de l'audience). So, this pleasure, as an actress, this is beautiful when you play a game. I played a strategic game with my audience, and it was like, for an actress, it was beautiful. I was not suffering, and I did not bring this suffering of killing my kids home to my sleeping room. Like some actors do. We have many colleagues who work like that. If they are happy with it, they can do it, but I don't think that they achieved what they could achieve if they have the layer of the pleasure of the fun in between. And this layer, this filter, I'll call it as Philippe calls it, like playing D'Artagnan, is created by the game and we need it. We need it to make it feel more real to the audience. It is not real. It is all for the fun. It is totally faked because theatre is a fake thing. But my emotions are true. My emotions, as an actress, are real. If my emotions are not real, my tears don't come. It's very simple. But it's not a feeling. It's just an emotion. And an emotion together with sensibility, fragility because I never know tonight it will be like that or like that. It will never be exactly the same. I just know my profession well enough, bit by bit with the years, that you know, 'Oh, today I feel totally different'. How is it going to be? And I try to pull strains that work for me to create this level of pleasure, of joy as an actor, as a base. To hope it flowers somehow. It does not work every night. And I think that is one of the main things that Philippe teaches or tries to teach because many times it is… It is difficult to understand. Because it's not a clear thing. It's a thing of many things together. Like I said, it's the fragility, the generosity which comes through the fragility, I call it in my teaching the slippery ice rink. The moment where you are safe, you're not alert anymore. And at the moment you feel safe, then you're not fragile anymore and

you lose your generosity and that makes you lose your pleasure. And you know, it's all kinds of things together. And yeah, for me it was clear. Every time I felt like went off stage and say, 'Oh, today I think it was good', people were not so happy. And when I went off stage like 'hm, I don't know exactly what happened', people came like 'uau, it was so great, it was so wonderful'. So, I started to accept it as a matter of fact. Just when I was brilliant, then I knew it. That is something different. When I was just extraordinary in relation to other moments, then I knew it. But when it was just a good show… It's funny, it's never when you are sure. Philippe described it to me in very simple words: When you think you have Hamlet then Hamlet is gone.

Rodrigo: Hm…

Nicole: Also because in that moment you concentrate on Hamlet and not on the game anymore. And it's the game the thing you have to concentrate on. You should concentrate on this float. This wave you're jumping, you know, like a skateboard… Or what do you call it that when you use in the water? Oh, never mind.

Rodrigo: It's interesting because in fact, for me, you talk about some unreasonable side of the acting.

Nicole: Unreasonable?

Rodrigo: Yeah, in the sense of irrational. Some irrational side of the performance. This idea that when you think you know, or when you know too much, so you lost it in a way. And Philippe has a quotation where says: "When a lecturer exposes the dangers of global warming or the greenhouse effect, he addresses your reason. An actor who is performing (tragedy, comedy, clowns or whatever) makes use of – precisely because of the act of acting – things which touch the irrational, the sensibility, the soul, the unreasonable or the insane (almost). Remember the childhood game, alone in the bedroom with lead soldiers? You killed them, then brought them back to life, killed them again and handed over the young imprisoned squaw to the alcoholic cowboys.

Fantasy was mixed in with that. Game, dreams and pranks are thick as thieves." [1238] So, in what you say, there is also this unreasonable side of the childhood. No?

Nicole: Yeah. If you work on a play and often colleagues ask you to be reasonable or say to me what you're doing is not logic, then I'm happy. I say, okay, I'm going to the right way. It is not logic for them and, as many people are not, even actors, are not used to point out this thing, they still try to make it good as they learned it. They would probably not allow themselves or not even think about it because they don't have the possibility to get there with the thoughts. Not because they're stupid, it's just because it's an undiscovered field by them. Because nobody ever told them. So, they never thought about. Even for some people who are formed in an academy and are doing a great career, happens this kind of thing. And I had many students, and even more colleagues, like that. They try to be logic, or they try to build it. Why do you do this? Because it's logic. And for me, why do I do it? Because fantasy just made me do it now. It has no reason. There is no logical behaviour behind. But this intrigues me. This interests me. This makes me have fun. And back we come to the revolutionary part of a human being. That inspires me. If I do something which doesn't make sense, it inspires me, it creates, it opens up my fantasy and everything is possible. And in theatre, from my point of view, everything should be possible. If we put on stage a play where craziness, fantasy craziness from this point of view, if fantasy is not sparkling, we just put on stage 'un chablon', a stamp of something. It's like to say: Hamlet has to be played like this. So, we play it like this. But we kill the fantasy part, trying to be rational. For me, an actor does not need to be rational. Maybe the producer needs to be, because he has to get the money and all this stuff. But for me, sacred work on stage should not be rational, should be totally the opposite. And you see it also in the reaction of the people. If you say things or behave in a way people would call irrational or surprising or strange, people are normally happy. Because you do something, they would not allow themselves to do. And because the fantasy opens and suddenly people start to dream. I love shows where I go my own way with my dreams. So, so yes. And that's what makes our business so difficult also, amongst many things, because it's not rational. Do you understand what I mean?

[1238] GAULIER, Philippe. *Le gégèneur*. *Op. cit.* p. 143

Rodrigo: Yes. Yes.

Nicole: Does it make sense? It brings up a question. I see a question in your eyes.

Rodrigo: Yes, yes. I was just thinking about this point of the irrational side of the work of an actor. What you said is totally in relation to what he says in the quotation. I mean, the logic does not have to be always of a cause and a consequence. And normally, as adults, we are more linear.

Nicole: Children are not.

Rodrigo: Exactly. In other words, it's what you were saying about our profession.

Nicole: I remember my grandchild. She made me get a childlike 40 times. I had to be pregnant and get a child, be pregnant and get a child. So, I had to be pregnant all the time. And she did the same thing with two boys, friends of her, they had to be pregnant. They loved her so much, so they agreed. And, at a certain point, the baby became a unicorn, and it started to fly because it was a baby unicorn. Where the hell is this coming from? (rires) It's beautiful. But 40 times we have to be pregnant. (rires) Hard work! (rires)

Rodrigo: I have another question. We already talked about the clown. Philippe says about the child soul in the clown state. So, for example, he says 'Normally the pleasure shows the soul of a child and so it gives to the teacher the idea of the costume'[1239], This is about the scary exercise.

Nicole: I know, the 'booo'

Rodrigo: Exactly. But as we already talked about clown and its costume, I'll go to the next question. It seems evident the relation between childhood and Clown. But in Buffoons, which is in a way a darker territory. How does this child soul appear? In other words, do you think there is something from childhood in the Buffoons territory? How does this childlike state help the actor as a Buffoon?

Nicole: So yes, there is, just to answer your question, yes, there is.

[1239] *Ibid.* p. 298

Rodrigo: I remember once Philippe said in Buffoon class that 'the Buffoon has something innocent. The innocence is something dangerous in the Buffoon'. And I stayed with the question, 'why Buffoon is innocent? Why is the innocence dangerous?' And then sometimes he said you have to have this look of childhood innocence. For Buffoon it is something good because it's dangerous.

Nicole: Well, I don't know about that.

Rodrigo: But for you, how this child soul appears in Buffoon?

Nicole: You know, children like to be nasty, right? They don't like to harm really. They don't like to really hurt. That's not what they want, but they like to be nasty. So, it's again about revolutionary part of the child. Some people say children up can be mean, you know, they can be nasty. Because they are very direct. They don't care so much yet about what you can say or what you cannot say. Maybe if you say something, you can hurt the other person. They are not conscious yet about that. And I think there is something in the nature of the human being, which is the pleasure of being nasty. Not to hurt, just to be nasty. It is different than the clown. The clown is not nasty, the clown is also revolutionary but very positive. In the Buffoon, for me, it is more complicated. In the Buffoon you need a political consciousness. So obviously you don't go back to… You go back to the pleasure, to the game pleasure of childhood, but using the consciousness, political consciousness of an adult. Buffoon, as Philippe work it, because there are different ways of working Buffoon, but as Philippe approaches Buffoon, it's definitely to blame a situation, a political situation, a social situation, a person. So, there is a judgement of good and bad in the Buffoon. As an actor, you choose who you want to blame in the political situation or in a social situation. Is it a person who hurt you? And it is yet with the pleasure to give back. With the pleasure. It's not the mean way you will see. (Nicole exprime un visage méchant) Okay, I'll give you back now. It is the pleasure of getting your little revenge. And you do it through a very funny… Funny is difficult to say. But, anyway, light, light game. Because in the moment you lose the game in the Buffoon, it is very fragile, then you become serious. And in the tradition, you could get killed for it. In the tradition of the Buffoon, where his work of Buffoon comes from. It was, for example, the fool at the court, he made the King laugh, but yet he said something through to the king. But he could never just be serious and tell him the truth. He would get killed for that. You have to make the king laugh. And for me,

this example is exactly what Philippe's Buffoon work is about. This layer in between where you blame, you have to be really very clever, intelligent of choosing your words, so you can say what you have to say and yet not offend. You have to make people laugh and after they discover, oh fuck, what did he say? So, you know, he hit on the stomach comes after, but it has to be always through a…

Rodrigo: Yes. In the first moment its t's just something innocent. But after, when you go out from the theatre as someone who was in the audience, you start to think, oh my God, it was against me, it was hard!!!

Nicole: Exactly, exactly. So maybe at the moment you don't even realise what you listened to. Maybe it was ha ha, ha. Maybe you see some monsters and you say, oh, they move strange. And what do they say? And then after you say, fuck up, well these monsters, they didn't have, oh, this was a whore. Oh, it was a travesty. Fuck, what he wanted to tell me? You know. But yet, come back to your question. Yes. It is also connected to the childhood in a little bit more complicated way, I would say. So, you take the source of the childhood, the pleasure, but you have to use it with the intellect. More than in many other places. More than in clown, for example.

Rodrigo: OK.

Nicole: In Clown, the more stupid you are, the better it is. In Buffoon no. You cannot be stupid. You have to be smart. Smart maybe is the right expression. You have to be smart. With the pleasure of play a game underneath.

Rodrigo: I remember he once said to Maria, which is an English student…

Nicole: I think I remember her.

Rodrigo: She was the girlfriend of Mike from Canada. She's from England, a blonde woman.

Nicole: Yeah.

Rodrigo: He talked about her and another girl from China, Liyun Zhang. It was in Buffoon's workshop. Those girls were the younger students of the group. And he said, they have something innocent in their look, which is good for Buffoon, because it is dangerous. The innocence can be dangerous. I think this is another possible layer of Buffoon. I

understood it in this way of being light. The critic has to be light; otherwise you become militant or something. But this innocence, this lightness I would say… Maybe it's just my shitting brain thinking shit things, but I think I understood it when I saw that photo of that little baby from Syria who was dead on a beach in Turkey. It made sense in the sense of this is so strong to see. I understood that the innocence is dangerous for the bastard.

Nicole: Yes, yes, yes.

Rodrigo: What Marine Le Pen can say in front of that? It makes the bastard shut up; you know. And uh, I think I understood more after I saw this photo. I said to myself, there is something here.

Nicole: You know, the innocence you cannot attack. As a powerful, the innocence is something you cannot attack. It's innocent. You have nothing to… You know, it's pure. And the innocence is something… That's why I yes, it is dangerous. Especially in Buffoon. If you have this innocence look and underneath you tell something.

Rodrigo: Yeah, yeah, yeah. And at the same time the smart side.

Nicole: Exactly.

Rodrigo: And is there an ideal moment of childhood to inspire the actor? One appropriated age where the children's games get closer to the actor's performance?

Nicole: In general speaking?

Rodrigo: Yes. In general.

Nicole: Oh, I think the whole childhood is a good motor for the actor. For some things it's more the younger childhood as, for example, speaking about clown. But yet, I mean, even if I think about my seven-year-old nephew, he's still a perfect clown. It's different, but yes, I think the source you're finding the whole childhood. For some things in the younger childhood, for others in the little bit older childhood. Even some sources you can find in adolescence. It's just that it starts to transform already.

Rodrigo: Are there some aspects of children's games or presence that are not interesting for the actor? Or where does the actor play start to become different from child's plays or games? What does the actor need to know more?

Nicole: Well, the actor, later, has to learn how to apply the children's game and their energy, let's say that he learned through the motor that he gets through the game. He has to know how to apply to the game on stage, to the play itself. So obviously, the actor must do a step. Children's game is finished when the game is finished. Game is over. And then we play something new. But in this case, we use the game to bring something on stage. And to be honest, that is something that I developed myself a little bit more in my teaching because that's what I learned from Philippe. I learned to see, and I learned to apply all these games and all these exercises he uses. What I challenged myself to do is a step further. We use the game, and we develop a show on these games. So, often in Philippe's the game was the game. And then with the game pleasure we went to do the scene, but sometimes you did not have the total connection. You understood, yes, that is for the game, but you did not know how to bring this on stage. You knew you should use the game pleasure, but you didn't know how. I try to focus more on that, how to apply it directly. Obviously, it's a training method. And something that annoys Philippe himself, as a person, to repeat things. He never liked that so much. I don't like it so much either. But I realised how useful it is. To redo it again. It's not boring. I was scared it might be boring as a teacher, you know, to redo it again and to discover more. But I realised that through the repetition, the actor could really get the step from the game to the work on stage. And that is exactly the step that actors need to do more. This step to transport the game into the concrete scene. Doesn't matter what it is. Marivaux or any kind of writer or self-written or devised show. That is what I was working myself and putting my focus on the last years of my teaching. Trying to make the actor understand how he can bring this precise game pleasure every time again and again into his scene. And that is what an actor has to do on top for me. Besides maybe applicating also some techniques. I don't have anything against techniques. I have something against technique when you see the technique. When this technique is hidden under the game, or I call it like the snow on a staircase. You don't see the stair anymore, but the stair is still there. But it's covered in beautiful snow. It looks beautiful. It's white. And you have these crystals on the stair. The stairs underneath. It still holds you. So, you can do

the steps. That's my picture. I think it's good to have some techniques and that is different to Philippe's thinking.

Rodrigo: Even if there are technical principles in the games.

Nicole: Yes.

Rodrigo: So, and do you use this metaphor of the childhood in your workshops?

Nicole: Yeah, yeah, definitely. Yeah, a lot of things I totally stole from Philippe. (rires) Because it convinced me.

Rodrigo: This is a strong axis of his pedagogy. And if you look at the program of school, there are a lot of pictures of his children playing. And of he when he was a child.

Nicole: I know I observed also, throughout the years, children. And I have to say. Yeah. It's true.

Rodrigo: Have you worked with children?

Nicole: I do work with children now since a few years. I do acrobatics with them. I don't do theatre. I do acrobatics. And it's fantastic. It's beautiful. I hope I give at least a little bit of what they give to me. I hope I can give them at least a little bit of something because when they leave, I'm always so inspired and so happy. It's a total mess. (rires) They come from kindergarten which brings them once a week to do acrobatics. It's wonderful. I have two groups, two and three years old is the little group and then four to six is the second group. So, I have two groups. It makes sense to separate them. Four, five, six, they are already different than two and three. And actually, they guide me through the lessons. (rires) Usually I have an idea and it's a fantastic exercise of an actor. You have an idea and at the moment you're starting the lesson, you have to give up your idea because they lead you somewhere else. And that is one of the rules I follow.

Rodrigo: Does it have many differences in relation to your work with actors? Are they more available?

Nicole: Well, let's say that with actors you have to reopen… You have to do all a work of taking out, cleaning, to make the fantasy live again, to make things flow again. And the children

arrive, and they have all fantasy, you just have to follow them between being a tiger and a flying horse in a sky filled with yellow elephants and these kinds of things. They just go off and you follow them. The actors, it's a totally different work. You have to get them at that point where they see yellow elephants in the sky. It's difficult to get there. So yes, it is different. For me it's both very interesting.

Rodrigo: And the child Nicole, how was she?

Nicole: Totally wild, totally wild. Never wanting to stay calm and sitting. Even 50 years old, I'm still the same. Well, sometimes. I start to enjoy sitting on a chair. I think I was not really easy. I think I was a nightmare for my mum. (rires) A nightmare in the sense of I was really revolutionary. I was very much, and I recognise that now in my grandchild, very much … hm… I had a very much big, big sense of justice. And I went through that. When I felt somebody did something unjust to me or somebody else that was always the worst that could happen. And I think that I carried on in my life like that. That is something I remember from childhood. That injustice and wrong behaviour in front of people, wrong in the sense of unjust, I could not tolerate. And it became in school… I remember in school, I was like absolutely furious and I did not care anymore if I get thrown out of school or if I go out for a few days or if they sent a letter to my mum. The unjustness is intolerable for me. And I was full of energy. I still have, but… I was uncontrolled, totally uncontrolled child, I think. And I think I was very happy to explore new things, to explore and to discover. I lost that later. In the twenties I think I lost it a little bit.

Rodrigo: You grow up in Berlin?

Nicole: No. I'm from the south of Germany. And I remember when I was six, I decided that I don't like my country. That was difficult discovering, and this early. When I was six years old. I told my mum, I am Italian, I'm not German. I don't like to be German. Strong no? So, I don't know exactly what was this.

Rodrigo: And this when you were six years. Why did you say that you were Italian?

Nicole: I don't know.

Rodrigo: But you at least knew someone from Italy?

Nicole: We went on holiday to Italy. So, I had Italian friends and I tried to speak like them. Obviously, I could not. I pretended to be French. Well, my grandma, she was French. But, yeah, I spoke French or imitated Italian or English. You know, I did not speak. I did blablabla … blablabla… But I remember that I told my mum that I did not want to be German. It's funny hm? And then I left when I was 20, 21, I left Germany and I came back five years ago. So, 20–21 to 45. It's 25 years I haven't been at home. I have not been living in Germany. It's a long time. Yeah, I never liked my culture. Some things about it yes. Funny, but it was early. So that's what I can tell you. I was always doing something and I still am. As children. I was always doing something and moving, moving. I was dancing, and turning, doing splits. I drove my mum crazy. I remember when she brought me to do ice skating and I did ice skating, but I did not do just once. I did seven days a week. And she said, no, it's too much. You cannot go 7 days. You have to do something else. But then I did this.

Rodrigo: I have to avoid that, when I first met you, in the workshop in Porto Alegre, I was thinking about the German teacher, like 'Oh my god, the German teacher must be really hard, very German' and It was surprising at the end. I mean, you are very serious, of course. But I was expecting maybe someone without humour.

Nicole: Yeah, we don't have so much. (rires)

Rodrigo: That's the image of the German in Brazil.

Nicole: Yeah, but I'm very German when I'm teaching. In the sense of being disciplined. And, obviously, haven't been in my country for such a long time, having questions with my culture; obviously it gives me the distance to mock the German people. But it's more difficult for German people to mock themselves. But I have been away and also, I moved with this distance from my culture to mock it. And now I have fun to pretend I'm totally German, at least with a little bit of humour. Yes. That is important. (rires)

Rodrigo: Nicole, would you have something else to add on the relation between childhood and Gaulier's pedagogy? Or in relation to your pedagogy?

Nicole: I think it has it been all set somehow. Well. Just a personal remark. What I find kind of hilarious and funny is that Philippe himself, he stayed a child all his life. (rires) And

then it's also his way of being reasonable… Or not, because he is not at all reasonable. You know? When you discuss with him… Have you ever tried to discuss with him?

Rodrigo: Yeah, it's funny. I understand what you mean.

Nicole: Yeah. Because my nephew, who's seven years old, you know, or he likes, or he doesn't like. So, in a way, he practises this also in his life. I mean, in this teaching but also in his life. He's a big child. (rires)

Entretien avec Guy Langford

Guy est auteur, compositeur, acteur, enseignant et producteur, basé à Melbourne, en Australie. Originaire de Nouvelle-Zélande, il est diplômé de Toi Whakaari : New Zealand Drama School (2009) et à l'École Philippe Gaulier, Paris (2012). Il a été aussi professeur de mouvement à l'école de Gaulier.

Notre rencontre

Entretien effectué par Skype le 21 décembre 2017.

C'est avec une grande joie que j'ai invité Guy Langford à m'accorder une interview d'autant qu'entre octobre 2010 et juin 2011, nous étions collègues à l'école Philippe Gaulier lorsqu'elle était située à Sceaux, en banlieue parisienne. J'ai été particulièrement intéressé de voir la manière dont un ancien collègue avait élaboré pour lui-même les contenus que nous avions étudiés ensemble, Guy ayant été, quelques années plus tard, invité par Gaulier à enseigner le cours de mouvement lors d'un des stages de l'école. Nous nous sommes rencontrés via Skype, Guy à Nelson, à Nouvelle-Zélande, et moi à Paris. Après avoir pris des nouvelles de la vie récente de chacun, nous avons commencé cet entretien, dans lequel nous avons revisité une grande partie des théories et des pratiques que nous avions étudiées il y a plus de 5 ans.

Rodrigo Scalari: How did you begin in the theatre? What is your theatrical trajectory?

Guy Langford: My parents worked in the arts. My father is a designer, and my mother was a dancer. She is a contemporary dancer. So, from my young age I went to see a lot of performing arts. Not so much theatre, more dance than theatre, for sure. My mother took me to performances as a kid. I remember going to see a show called 'The Aunties' which had witches… Being in an audience and seeing a performance live was introduced to me from a young age. And part of my upbringing. "

Rodrigo Scalari: And in your education?

Guy Langford: In my education I did some plays, I did some performing in my primary school, which is from 5 to 11. I think that maybe I was in my first show when I was five years old. I was a rat in the show. I was running across the stage, you know. Yeah, a little bit since primary school, little bits in intermediate school which is 11 and 12 years old in New Zealand. And then in high school I started to get more serious. I did a lot more. And I took classes in it at school and I always knew I was more serious than other people about it. I cared about it more, I liked it more, I was better at it than other people.

Rodrigo Scalari: But it was not in a theatre school, no? It was one school where you used to have a theatre classes, wasn't it?

Guy Langford: Yeah, it was a normal high school in New Zealand. You could take a class in drama; basically it's a theatre class. Not a specialist school for theatre at all. But then when I left high school, I went to university in Wellington and I studied theatre, which was more theoretical. It was more reading.

(Nous avons un problème de connexion internet. Nous reprenons.)

Rodrigo Scalari: This place which was more theoretical, how was it called?

Guy Langford: So, the first school is called Victoria University of Wellington. I think it was going bad and then I went to a school called Toi Whakaari: New Zealand Drama School. Which was like a full-time acting school, but not like Gaulier, more like Rada or something in London. Like it's a three-year school. Every day, full time, you do voice

and then you do movements, you do improvisation, these kinds of things. And we did big productions. That was a three-year course. And at the end of Toi Whakaari, in my third year at drama school in New Zealand, I went to Gaulier's School for one month, and I did Characters and then I loved it and went back after I finished the Toi Whakaari. That's when I went to Gaulier.

Rodrigo Scalari: What do you do in theatre today? I mean, I know that you play, you teach… Can you tell me about your occupations in theatre today?

Guy Langford: Yeah, sure. Well, for the last years I've been focusing on writing. So, I have been writing a large scale musical theatre work. I have actually been writing, composing, I've written all the music and the songs, and then writing the script and producing it as well. And I acted in it as well. I've been less focused on acting in the last three years because I'm trying to make this musical happen. I also work as a performer mostly in the theatre. I don't do so much TV, but I work as an actor in theatre. And I have taught and teach now and then. So, next year, I'm teaching at the drama school Toi Whakaari. So, it is a mixture. So, for me it is a mixture of writing and acting and teaching.

Rodrigo Scalari: What do you teach at the Philippe Gaulier's school? How did you get invited to teach at Gaulier's school? And how is to teach over there? Is it different from teaching somewhere else? I know you were the movement teacher, but what was your approach? Could you tell me a little bit on this subject?

Guy Langford: I think they emailed me with the question: would you like to teach here? And after we talked about it, but eventually I said, yes, I can come on these dates. Can we make it work? And we did, which was amazing. It was a few years ago now, but I was the movement teacher for three weeks. The first year was doing Greek Tragedy, and the second year was doing Clown. It was in the middle of the first block. I wouldn't consider myself a movement teacher like Tom-Tom was, you know, like very acrobatic. I don't climb silks, like Claude. What I did was to try to do a mixture of *Le Jeu* and some 'body play' to move a lot and to sweat. In fact, to explore and practise how we can use our bodies in the theatre. And I always did some singing as well. I think this is what made me a bit different. Every day we sang. But on Wednesdays we did a workout and sometimes on Friday we would dance swing dancing. But for me, at Gaulier, it was less

about being a good movement student or teacher and more about getting the students ready to play with Philippe. That was my goal, it was like warming the spirit to play with Philippe. Because I remember as a student I was always very, very nervous. I was very afraid of the classes with Philippe, and I was often nervous in the movement classes before. And I thought like if I can help the students… But I always remember thinking that it doesn't help to be afraid. It does, in a way, but it's better if you are free. It's better if you are open and excited than to be closed and afraid. So, I just tried to create an environment in which the students can feel open and happy.

Rodrigo Scalari: And in your point of view, what characterises the actor's training, the actor's education at the Philippe Gaulier's School? What are the principles of the actor's training at Gaulier's School? How could you describe a portrait of education over there?

Guy Langford: I would say that play and free spirit are the kinds of core areas of Gaulier's teaching. People often say to me, 'Oh, you went to Gaulier, you must be a physical theatre performer.' That's because they think that it's the same as Lecoq. And I say, 'No, it's less about the body and more about the spirit.' For me the greatest thing that Philippe teaches is helping each actor find their own freedom. And their beauty, and how they are funny or how they are playful within a different form. So, whether it's Melodrama, or Clown, or Greek Tragedy whatever, it's about helping each actor to discover how they can be themselves the most, on stage. Show themselves, who they are. I think that it's really beautiful, but it's not something I experienced in other schools. Really trying to show yourself. So, when I say the spirit, it's like my spirit, or your spirit. I would also say that the pedagogy or the way he teaches involves a really high-pressure environment in which failure is common and success is rare. That high-pressure environment makes it scary for actors. It makes it a risk to go up on stage. It makes everything feel more important. I think it makes it feel more important to get up on stage. And it makes it feel more important when you do well. And it makes it feel more important when you do badly. Maybe important is the wrong word, but it heightens everything. It heightens the failure, it heightens the success, and then it heightens the fear. It heightens the freedom, I think. That has to do with the way that Philippe teaches, the way he is in the room, the way he creates a certain environment in the room. I've never been in quite the same environment as anywhere in the world. I think it's funny because although it's a very high-pressure room, you also get a lot of pleasure and play.

It doesn't always happen in a room where we're scared, but I think he manages it really well.

Rodrigo Scalari: The next question has to do with the last one. What does Gaulier's approach means in your education as an actor and as a teacher? Was it an important thing? Why? In which aspects it was important to you personally?

Guy Langford: With Gaulier, it was the first time I really felt like, I found a way of looking at performance and theatre that worked for me. You know, I appreciated many different schools and many different teachers to find the best method for themselves. And for me Gaulier was that. I felt free. Sometimes. *(rires)* But I loved the playfulness. I love the values of the play, and the pleasure, and the humanity. I think it really connected with me on a deeper level. I'm quite a silly, funny person, but at other schools that I've been to, that hasn't been recognised or acknowledged. And so, I think. But in terms of my taste as a theatre maker, I really love the large style of performance that Philippe teaches. When we do *Personnages* – Characters – there are very big characters. Everything is larger than life. It's very theatrical. In Greek Tragedy we were screaming and it's very stylised. For me also the kind of theatre that Philippe is encouraging and looking for something that I really love, which is not common in New Zealand. I don't know about Brazil, but it's not common in New Zealand to see such large performances and it's not common to learn those different styles in New Zealand as well. The forms like Greek Tragedy, Melodrama and Mask, I never learned this in New Zealand. So, this was something really extraordinary for me to learn. And that has really influenced all the work that I do now. Especially as a writer, I think. More than an actor. Because I dream in a certain way and I want to make theatre that has similar qualities of play and pleasure and spirit.

Rodrigo Scalari: The traditions.

Guy Langford: Yeah. And I learned simple things which don't exist in New Zealand so much. Like how every exercise begins with the drums. When it drums from offstage and onstage you make an entrance. All these traditions are there for a reason. I never learned this in the schools I went to, in New Zealand. I never learned about making an entrance or about a ritual kind of way of beginning. So, these things really have stayed in me as an artist. I learned to work like this in my own career. And then, as a teacher, it's given

me a… I mean, I usually only teach *Le Jeu*, generally. I taught a little bit of Clown and Movement, but generally it's *Le Jeu*. I guess it's because the lessons of what Philippe teaches in *Le Jeu* is underneath everything. As a teacher, I didn't know any of this before I went to Gaulier. *(rires)* So, of course, everything I learned at Gaulier goes into what I do as a teacher. It guides what I am trying to offer, which is to offer freedom, you know, I try to help students find the same thing that Philippe was helping me to find. Which is my freedom, my humanity. Something special and unique about each student that they can discover. Or maybe they already know it, but they can sell it more, show it more.

Rodrigo Scalari: And are some students more talented than others? If yes, for what reasons are these students more talented?

Guy Langford: Yes, for sure. There are students that are maybe more talented, but it depends. Do you mean like in Gaulier or do you mean in the world?

Rodrigo Scalari: I mean taking the Gaulier School as a point of view.

Guy Langford: I would say yes. I mean, there are people that have more experience. Some people are older and younger. Some people have been working for longer or less long. That means that you have a different kind of level in the room. It doesn't necessarily mean talent. But I think, from my experience as a student, yes, there were people that were consistently better to watch on stage than others. You know! I think that people like Andre, for example. He is an experienced actor, but he's also… He has very good instincts. He has very good control of his body. He is naturally a talented performer. And I think of other people in the class that weren't really good, very often, on stage. Maybe sometimes found something, but it often took a lot of work. I can remember with Lee was a Scouse guy from Liverpool. I remember Philippe saying to Lee like, you are unpredictable, sometimes you are good and sometimes you're not. I guess that's an example of what I'm talking about.

Rodrigo Scalari: It's not always the same for each one.

Guy Langford: Some people have a good day and sometimes you have a bad day, for sure. Especially at Gaulier. And I used to say that it's like the tide comes in, the tide goes out. The sun goes up, the sun goes down. Sometimes we are good, sometimes we are bad. But I think that there are some people that were 'more good than bad' and there are

some people that were 'more bad than good'. That doesn't matter. It is a school. It's not about always being good. It's about discovering how you are as a performer and what you bring. So, I don't know him, but I've heard stories about Dr Brown, the comedian, and I've never met him. But I heard that he was very bad for the whole time. And then after he leaves, something changed and he makes Doctor Brown and it's hilarious, he becomes a big star. He is very, very good. So that's how I mean it doesn't matter. He has learned many things from being at the school. And then maybe it makes sense to him a little bit later, which is fine. Does that answer your question?

Rodrigo Scalari: Yeah, yeah. Perfect. So, the next question is a little bit deep. *(rires)* You can really take your time to think. I'll read it and after I can write it down to you. The question is… In some actors training systems, we can notice that the creative action is placed somewhere out of the everyday behaviour, everyday experience. Stanislavski places great importance on the subconscious of the actor, somehow it gives the actor access to this dimension where he can be creative. For Grotowski, there is almost an unconscious memory of the body that the actor must get in contact with, to create. For Lecoq, it is important to observe nature, the world outside of you.

Where should be the actor, to access his creative state in Gaulier's approach?

Guy Langford: For me it's pleasure. Which means where the actor feels pleasure, where the actor feels that they are enjoying themselves. Where the actor feels good, to be simplistic. So, it's a mixture of pleasure and a play or being playful. Pleasure of being in a game like a child. The same feeling that you are pretending or playing with somebody else. For me it's those things. So, it is about the pleasure of the game and being free with your imagination. And the point of imagination I guess is… As a performer, you want to be able to have an impulse that maybe comes out of a game or maybe it's in your imagination, an idea that sounds fun and then you follow it. It's not so intellectual like Stanislavski. It's not so mysterious. It's simpler. You know, in order to be able to play a game with somebody, let's say playing soccer, football, you have to be aware of where all the players are. You need to be going to try and get the goal, you know, trying to kick the ball into the goal and I try to stop the team from scoring. Why am I saying this? Because it's simple like that. And to play well, you cannot be negative, you have to have a positive attitude and believe that you're going to get there. And you have to be free … to move…. I mean maybe that's not the best example, but to me it is

a game. To be creative with Gaulier is to enjoy playing a game on stage and, through doing that, I believe you can be free. The freedom that is necessary to show your beauty, but it comes from the qualities that arise when you play a game with positivity and pleasure.

Rodrigo Scalari: Nice. So now we're going to the second part of the questions. It's nice because you brought the image of the child and it's exactly my point. This idea of childhood and its relationship with the actor's training.

Guy Langford: Cool.

(Encore une fois, nous avons un problème de connexion internet. Nous reprenons quelques minutes après.)

Rodrigo Scalari: I have some questions about this. On the relation of the childhood and the Gaulier's approach. So, let's go. In his classes and in his books, Gaulier often draws a parallel between actors and children, between the actors play and performance and children's play, children's games. In his book, he says that 'the beauty of the actor appears when he does not hide his soul, the child he once was [1240] … the face that he had when he was seven years old…'. Why do you think that he takes childhood, and no other moments of life, as an inspiration in his teaching method? What is the status of childhood in Gaulier's approach?

Guy Langford: Do you mean why he uses the idea of the freedom of a child to help actors?

Rodrigo Scalari: Yes.

Guy Langford: I think it's because seven years old we're a young child. Generally, there's more freedom. The child has more freedom, and they are less self-conscious. They're less afraid to be silly or to be wrong. There's a beautiful naive freedom that is great on the stage. Because essentially, I think the children are showing their humanity. They can't help but show who they are. They haven't yet developed any ways of hiding who they are. So, when they feel sad, they cry, and when they are happy, they dance. This is a beautiful thing. There's already an inherent kind of pleasure that children have to

[1240] *Ibid.* p. 180

pretend. Or to play. It's very common for a young child to spend most of the day playing games and pretending to be somebody else. That's a key to acknowledge what it means to be an actor. Especially with Philippe who really says that acting is pretending. It's not believing, it's pretending. It's something I really love about his method. I can see that's a great goal for an actor, someone who's not seven years old, to know that they have done it before. That when they were seven or five or when they were a child, they had that. So, it's not impossible. You know what I mean? It's like saying the thing that we're trying to show is inside you already. How do we reveal it again? And how do you continue to reveal it? I think Philippe has spoken in approximate different ways of doing that. In Clown he talks about 'boxing' and get it out of you. Show the child. Show freedom. Show humanity. Show something sensitive. I was saying that Philippe maybe boxes. He uses a boxing, an aggressive kind of teaching to help people discover clown. But I imagine that every actor needs, something slightly different in order to help them discover their childhood freedom again. But I think that that quality of being truly playful and enjoying yourself. You inherently kind of reveal the child qualities anyway. It is not that Philippe is saying 'be a kid', 'be a child'. He is saying 'have pleasure' and 'find your freedom'. And when you do that, we will see that beautiful kind of sensitivity. The essence of somebody, of a simple human spirit.

Rodrigo Scalari: And so, how do you understand this seven-year-old face of an actor? I remember that sometimes he asked someone to sit, to sing something… The seven-year-old face you understand this as a freedom?

Guy Langford: Yes. I think so. I think it means without trauma of being an adult. It means necessarily without the fear of failure or without the pain of heartbreak, without the responsibility of money, without the weight of work. Those kinds of things.

Rodrigo Scalari: The next question has to do with what you were saying. I'll just make this question in case you want to add something. The question is: What prevents actors from showing this seven-year-old face? Why do we sometimes hide this face? You were talking about this adult life, with all the responsibilities, the need for money.

Guy Langford: I don't think that we deliberately do it, to hide ourselves. I think most of the time, and Philippe always say it, we protect ourselves. So, everybody develops different ways of protecting that seven-year-old innocence, that is very sensitive, gentle, and

more fragile. Fragile is probably the best word. I remember Philippe saying 'You walk like a fucking cowboy' to some people. That might be because they developed a certain walk that makes them feel powerful, or strong, or cool maybe, or popular… But it enables them to survive in a world where always showing that fragile seven year old is dangerous. Because if you do that all the time in the real world, you can be broken and even be bashed around a bit. I don't know. It's hard to say. I mean, it could happen because you were bullied at school, that could happen because you're stressed. That happens for lots of different reasons, I think. But I think it's not so safe in the world in general to remain open and vulnerable all the time. But it's a really important thing in the theatre to remain open and vulnerable.

Rodrigo Scalari: This is nice. So, for you, it has to do with something vulnerable. With vulnerability.

Guy Langford: That makes me think sometimes: why is it so common for artists to become alcoholics? And to commit suicide? It is really important as a musician or as an actor, as an artist, to be vulnerable, to stay open, to reveal something fragile and human. That doesn't go so well with the outside world. In general, I think. What was the question again? What was it around?

Rodrigo Scalari: What prevents the actor from showing this seven-year-old face? … But I think you said really important things about this. Well, I don't have to say to you if I like it or not. But I think that this idea of vulnerability is something interesting to relate with this idea of showing your seven-year-old face.

Guy Langford: I guess specifically in the class, in the room with Philippe, the reason why we don't show our seven-year-old face, other than the kind of difficult things or the reasons that we hide ourselves in the real world… I think it's also, for me at least, it has to do with fear. To do with being afraid of failure, of being bad, which in my upbringing has been very strong. I don't know about France, but I imagine that in the West we're very focused on success. We are not so good with failure. We don't like to lose at sports. We don't like to get fired from a job. But we do like to win. We do like to make lots of money or something like that. So, you know, for me it was a good six months at Gaulier before I started to let go of caring about being good. As soon as I stopped caring about being good and worrying about being bad, I started to be good. I think that's a major

thing in the room. It's just a fear of failure. It is also what is holding a lot of us back from revealing something or taking a risk that might help us discover something good about ourselves.

Rodrigo Scalari: How would you define this childhood in Gaulier's approach? Is it a state? A quality? One type of presence? Do you have one idea about? There is this idea of childhood, the seven-year-old… But when you get to that point, what we change? Is it one state for you? Is it one quality among a lot of qualities? Is it the quality of presence?

Guy Langford: I think it's like a presence, like a state of being. Which comes through… It's in your face, in your voice, in the way that you move, in your imagination. I think it's within the whole spirit of a person. But it can come in a flash. It can come in just one second and then be gone again. In Philippe's class, sometimes we might see it. But just for a moment, so we say 'There, that's beautiful,' and then it disappears again. A little bit like a crab inside a shell or something like this, you know, when it has a little look outside, and then 'oops, it's scary' and it's gone again. It can be like that. Well, in my experience, it is really fragile and sensitive state. And it is mysterious because it can go and come and go so quickly. But if an actor is in a state of freedom, in a state of childhood kind of way, then it can be very gentle. Very gentle with the actor and gently guide them to play over here and play over there. But often when an actor did have that feeling, that freedom, Philippe wouldn't often say much. I think he would often just let the actor explore. In my experience of it when I was there, suddenly the actor starts to find freedom. The audience is happy. Often, we're laughing, maybe we're crying. But he let the actor stay in that place for a while. It's a little bit like, I think, how they talk about athletes being in the zone. I don't know if you say that in Portuguese, but we talk about Usain Bolt being in the zone. Which is a way of saying you are in a state of being which is great for being a fast runner. Because you are focused, you are not afraid, everything comes in line and works very well.

Rodrigo Scalari: Who talks about this?

Guy Langford: I think it's an idea of athletes and sports people. It's a saying in English at least, to be in the zone. Generally, it is for athletes.

Rodrigo Scalari: Which aspects of childhood are interesting for the actor's performance and training at Gaulier's school? What do you think that he valorises more? Is it the innocence? The spontaneity? The freedom of the gesture? From your experience, what do you think that could be related to the idea of childhood?

Guy Langford: The fun that every child has to play, to pretend. This is great in Clown and even more in *Le Jeu*, like to have fun making the noise of a tiger. *(Il imite un tigre, rires)* This kind of thing is very similar to a child. It doesn't help so much to… I don't think it helps so much to imagine that you are a tiger. *(rires)* It's better to have fun to imitate. These kinds of ideas are fun and useful for an actor. To approach something like a child. To play a game, to pretend to be something else, to use your imagination in a free way. Or to be silly, to be stupid, to be unafraid. Also, in Clowns, to be unaware. So, the idea that a child says, 'Mum, Dad, I want to dress up as spiderman. Can you make me an outfit? I want to pretend to be spiderman.' And then Mum and Dad make the best spiderman output they can. It doesn't look that great, but the child loves it. You know, as the child goes 'aha, I'm spiderman. This is all I need.' That kind of non-judgemental aspect of a clown. The expectations are not too high. They don't need it to be perfect. That is a lovely quality of a child and an actor, essentially, to make good and to be okay with whatever they've got. That's really great for clown.

Rodrigo Scalari: Cool.

Guy Langford: The naivety, the 'not knowing', this is a beautiful quality of children.

Rodrigo Scalari: Often Gaulier asks actors to stop what they are doing and to sing a lullaby. In your opinion, what leads Gaulier to do that? What is the effect or the power of a lullaby? What can a lullaby do for an actor? *(Pause)* It is related to all things that we were talking before. But if you have something to say on this procedure…

Guy Langford: I think that when an actor sings a lullaby, it helps to create a sensitivity with the actor. Generally, when we sing a lullaby to a child, we don't sing it loud. It's not like when we sing in a bar watching a rugby game and with a beer in our hands. *(rires)* The quality is something subtle. There's a purpose. To help a beautiful young child to sleep. To calm another human being. And it is full of love. You don't sing a lullaby to say fuck you. You sing it to say, 'I love you, go to sleep.' You know. So, there are qualities

inherent in singing a lullaby and a context in which we always sing a lullaby. Which helps an actor to get closer to the state, which is necessary to be an actor when on stage, which is to be sensitive, to be vulnerable, to listen, to be generous. I think that when Philippe asks an actor to do this, it is because he is trying to guide an actor to be in a different state of being, to be more sensitive. He asks you to sing a lullaby that you know, to sing a lullaby that is personal to you. So maybe it's in Portuguese, or maybe it's a New Zealand lullaby, but that also makes it closer to you, it makes it more personal and more human. More special. Makes it more specific.

Rodrigo Scalari: Yeah. What I have in my memory also is that it seems the actor connect with something. Sometimes it's strange, it's like a turning point in a way. For you, is the actor connecting with his own childhood or with something else?

Guy Langford: Can you say again? Is the actor connected with his child?

Rodrigo Scalari: When he's singing the lullaby, do you think that the actors connect themselves with their own personal childhood or with something else?

Guy Langford: I don't know. It depends, I think. Maybe somebody that has a child might be connecting with their child. In my case, I probably think about my parents. I think about my mother singing it to me. But I don't think it's about trying to think of yourself as a child. It is about a quality. In singing something to another child in the state which is closer to your own child. But I don't really know.

Rodrigo Scalari: Sometimes he also asks the actor to talk with his parents who are sitting in the audience. Does it have the same effect as the lullaby?

Guy Langford: For me it's a little bit different. When you say, 'hey mum, dad, look at me! I'm pretending to be a monster. It's just me.' It is more about pleasure than sensitivity. It's more about the pleasure of showing yourself to the world. And for me it gives you some strength. It gives us the courage to know that you have some supporters in the audience.

Rodrigo Scalari: In the workshop *Le Jeu*, where we can find the principles of Gaulier's pedagogy, we play a lot of children's games: grandmother's footsteps, the game of four hands (hot hands), the scarf game etc. What is the importance of playing those games?

How can those games contribute to the actor's training? How can we learn theatre through those children's games?

(Pause)

Rodrigo Scalari: We were talking about the question of the presence, those qualities like vulnerability. Now I would like to ask you more about the games. The basic question is: how can we learn theatre through those children's games?

Guy Langford: Games requires a certain way of being, which is similar to being an actor. To be really good in grandmother's footsteps, in order to win, you have to be light on your feet. You must be sensitive and listening to not only the person in front of you, but your body and the people around you, so it teaches awareness. You must also control your body. And you also have to breathe. It's a simple scene. It gives you an objective. So 'I want to get the keys of Grandma. And Grandma wants to stop me getting the keys.' Like that, you have almost a theatre scene. So, I think all those different games have lessons. Essentially the idea that a scene always, generally, has two different objectives. So that's where the drama comes, when I want this, I want you to stay in the room and the other person says 'I want you to leave the room,' then we have drama. We have a conflict in the same way with any game. I want to win, and I want you to lose. There is that quality which teaches, whether we realise it or not, the fundamentals of drama, but then it's, it's not, it's because we want to see how somebody tries to achieve their objective. You know, when they play a game like your number is called and you go to try to take the ball and you'd bring it back to your side. In this game like, it's interesting to see how somebody uses tactics in order to get the ball back to his side without being touched. That kind of lesson of seeing somebody play in response to another competitor is the same to being another actor. You must go for the ball, but you also have to respond to the other actor, to the other person. And when we play games with Philippe, it is also on stage. You are playing that game not only with another person but with an audience as well. So, it is an added level of playing the game in a way that the audience wants to watch. That is a unique thing. It is not just playing a game. Because you can play a game and play it nasty. You can win all the time, but it's not fun for the other person to watch. It's not fun to play. It can be negative. We're not looking for that. We're looking for something positive. Positive and fun. In *Le Jeu*, Philippe acts as a guide, and with the audience, to go like 'Yeah, sure. You won the game, but we hate you. And we want to

love you.' *(rires)* So, in a way, it helps an actor to discover through the game how to be loved at the same time as playing.

Rodrigo Scalari: Now I'm going to quote Philippe and ask you something after. The quotation is: 'When we played at cowboys and Indians, or being d'Artagnan, or had battles with lead soldiers, we didn't have feelings. We enjoyed the story and its heroes and protagonists. Everything was filtered through the "Game" which allowed a transmuted reality to pass, a reality without the weight of sorrows. (Not for real, my son Samuel would say, when talking about the reality he was having fun, or "for real", when talking of the other one).' [1241] So, how do you understand this idea of the game as a filter of reality?

Guy Langford: Yeah. For me it's around the idea of pretending. It's not real. Pretending is a freeing quality. It means that it's less serious, it's less life or death. So, it means that you can be really angry, really violent or really scary or really sad or whatever, but being not real, it means we have more freedom when less attached to it. So maybe we can show that a little more freely than if we really were having to feel the feelings. I think it's like Lecoq in a way. I mean, different of Stanislavski, Grotowski. Sometimes being far away from something can help us access something that helps to show ourselves a little more. So that's why I like it. Like in Greek Tragedy when you pretend to be fire in order to show anger, in order to show rage. That fire is a way that is fun. Not Serious. It's just fire. It's nothing personal. It's nothing psychological, but it's fun. And it's an image that engages the imagination, the actor's imagination, and through that they can play in order to achieve a certain quality as an actor. And you could approach that same tragedy scene by thinking about some time that someone really pissed you off and yelling at that person through the scene. But I would say it is more negative and can be painful for the actor to have to access that memory. So that's an example of using a game. It is still a game, let's pretend to be fire, a kid would do that. But that allows a separation from anything. It's not too close to any memory or to the psychology of the actor. But I think, in pretending to be fire, it may reveal a really pure view of an actor's rage, but they are not really angry.

[1241] *Ibid.* p. 196

(pause)

Guy Langford: And from my experience as an actor, because I've tried Stanislavski's approach as well, you know, to be an arsehole and pretend to be an arsehole are very different things. For me, pretending to be an arsehole is a lot more fun for myself, for the audience and for my colleagues, other actors. Better to pretend than to live the life of an arsehole. *(rires)*

Rodrigo Scalari: Now I'm going to ask you something about Clowns. Philippe says in his book that in the second part of the workshop, after the first week, he abandons the grotesque masks in favour of the little round red nose. In his words,

> 'This nose (…) has another virtue. It reveals the student face, their body, their dreams, their foolishness and their shyness (or arrogance) when they reached the age of seven.'[1242]

And also, on the clown's exercise 'terrify the audience' (when we scare the audience) he says: "Normally the pleasure shows the soul of a child and so it gives to the teacher the idea of the costume."

Once in class he said, 'There is a soul of a child in the clown, but they don't play like children…'
Could you say some words on the relation between the Clown and the child's soul?
You spoke a little bit of this idea of being happy with something really simple. But do you see any other points in relation to the image of the child and the clown?

Guy Langford: There is something about the naivety of a child that is the same as a clown. They have innocence. Philippe would say 'We're not too adult with clown,' we don't make sex jokes or, you know, it's not so violent. It's very child-friendly. I guess the quality of the performances, it doesn't have anything adult about it. But also, that naivety is great because it means that a clown doesn't… It doesn't really know what a doctor does.

[1242] *Ibid.* p. 293

So, when it's asked to be a doctor, he does a very simplistic idea of a doctor and then it's very kind of charming to watch.

Rodrigo Scalari: It's interesting this idea that it doesn't know what is like to be a doctor or other things. So, he does something, in a way, aside from it.

Guy Langford: It's funny because we see a child pretending to be a doctor, it's not really like a doctor, but it's really lovely to see what the child thinks the doctor is. Or just to lie, to pretend like they know and to completely believe. Even though the knowledge is not as high. But I was going to say there is a certain lack of intelligence that children have, which is great for clown. A clown doesn't want to be too smart; you know. I remember we were down the road from Étampes, from the house. We were having some summer drinks and one of the students, a British woman, had a young child. And the child and another actor, they were trying to do the hula hoop together.

Rodrigo Scalari: Hula Hoop?

Guy Langford: The hula hoop is a big ring that you put around your stomach and you spin it around your body.

Rodrigo Scalari: Ah, okay, okay. I know.

Guy Langford: There was a moment where the actors in our class and this young child, they were trying to do the Hula Hoop together. But that requires them to be facing the same direction. And what happened was that the actor would turn so that they're facing the right direction, but then the child thought, 'Oh, I have to turn.' So, they turned away. And in turning away, they were facing the wrong direction, so the actor turned again, and then they turned. And it was a funny moment where we thought, 'Ah, in a way you're an idiot, you don't know what we're trying to do.' But we weren't really laughing at them like, in a mean way, but their idiocy was charming. It was kind of that quality of not being super smart. It is a great quality that we borrow from children to play a clown.

Rodrigo Scalari: In Clown workshops there is also the costumes, the fact that one is in a costume of a vampire, or as a Buddhist, or as Tarzan, for example. It also seems to be related to something from childhood. This idea of pretending, of course. And also, the simple act

of putting something on the body, putting on a costume and assume a character immediately. Once you have with this costume… What do you think about this idea of the costume of the clown at Gaulier? Like, to be a vampire or other thing. Because we are not pure clowns. *(rires)* No?

Guy Langford: Yes.

Rodrigo Scalari: After the second week. I mean, he gives you a costume and in some way it has to do with when we were children and we use costumes to go to, I don't know, to the carnival or to parties.

Guy Langford: Yeah. I think that it helps the actor. It makes you feel a bit ridiculous to be dressed up as Dracula. I think that it helps. It also makes you feel a bit special and important to get on stage. You feel like you have something special to show, which is a great quality for a clown and an actor. I think it maybe helps the actor feel a little bit less alone there. You know, it's very revealing to come out on stage with just the red nose. So maybe the costume gives the actor a little bit of courage. It is good for the theatre too. It is a good image to see a clown in a silly costume. It's better than wearing normal clothes.

Rodrigo Scalari: And in Buffoon, which is, in a way, a darker territory. How does this child's soul appear? In other words, do you think there is something from childhood in the Buffoon's territory? How does the childlike state help the actor as a Buffoon?

Guy Langford: I'm not sure. When I think of Bouffon, I think it is more adult, it is more political. And it is aware, and it can be very negative, but it needs to be presented in a way that is light, that is charming. Yeah. So, you'll go and say fuck you to bastards, you're not doing it in a negative quality. You're doing it in a way that is accessible to watch. So, I guess those fundamental qualities of being light and connected and enjoying being on stage and being open, similar to the child qualities, enable us, as an audience, to be tricked by the Bouffon. To watch the Bouffon and think, 'oh, I like these people. I'm going to watch them.' And then we can be tricked to have something else will be into us. I'm not sure, but I think again, although Bouffon is saying 'fuck you', it still needs to have a beautiful humanity behind it. You need to feel that the purity of this ugly Bouffon on stage.

Rodrigo Scalari: I don't know if Philippe said it to your group of Buffoon, because we did it in different moments. But once he said something to my group that I found really interesting. We had two young students in our class, they were around 19 or 20 years old, and he said, 'They bring something innocent, which is good because the innocence can be dangerous.' He said that it was good for Buffoon because the innocence in the face, in the eyes, could be dangerous.

Guy Langford: That makes sense. It makes me think of… The innocence is attractive. We're drawn as an audience to the innocence. Just as we're drawn to a child. And so, in Bouffon, you want to draw the audience in, and then you want to surprise and shock them. So that is quite useful, a childlike quality which has innocence as a part of it. It helps to achieve… Yes, that makes sense.

Rodrigo Scalari: In some workshops such as masks, characters or clowns, for example, the inspiration from childhood seems to be more evident. Do you think that it is the same in other territories such as Greek tragedy or Melodrama? How does childhood appear in those dramatic territories?

Guy Langford: For me the childhood quality is so connected with *Le Jeu*. And *Le Jeu* is the groundwork, the foundations of all the other forms. I don't remember thinking too much about being a child or having those qualities when I did Melodrama or Greek Tragedy. But I think that, for sure, the openness and the vulnerability and the sensitivity and the freedom and the play that we have from 'being like a child' helps in every form. It helps to be sensitive. For sure it helps to be sensitive in Melodrama… And in Greek Tragedy, it helps to be aware of the other people around you. So, those different qualities, I think, are relevant for a while, and maybe, depending on the form, some qualities are more important than others.

Rodrigo Scalari: Is there an ideal moment of childhood to inspire an actor? One appropriate age where the children's games get closer to actors' performance?

Guy Langford: I think that for me, from about three years old to eight years old is the time that I played a lot of innocent games and did a lot of dressing up in costumes. I think I stopped to dress up in costumes when I was maybe 10 or 11. I'm not sure. And maybe, when I got a little bit older, I started to want to win a lot more. Which is a different kind

of quality. But again. I don't think the goal is to be like a child. I don't think that's the goal. I think the goal is to be free, to show something vulnerable and opened from ourselves. Because otherwise you could go on stage and say, 'I'm going to pretend to be a child.' Or 'I want to be like I was when I was four years old'. But I don't think that's the idea. I think it's to foster the qualities in an actor that are like a child, but it's not to be a child. You don't have to think about your psychology when you were a child. It's more of just trying to find freedom and pleasure.

Rodrigo Scalari: So, we're talking about the closer aspects between the child and the actor, especially in Gaulier's School. Now I want to ask you in the opposite way. Are there some aspects of children's game or presence that are not interesting for the actor? Where does the actor's play start to become different from a child's play and games? What does the actor need to know more? Where do we start to get away from this image? You were talking about this just now when you said that the point is not in 'being a child', it is like to get the freedom and the pleasure. But where does the actor play start to become different from the children's play and qualities?

Guy Langford: Actors need to research, to know their texts. To make sure that they are standing in the right lighting and they have the courage to stand in front of seven hundred people. And to rehearse something, to prepare it and to repeat every night. And I think that is something that really doesn't really happen to children at all. I would say that the quality of being like a child is to do with the way an actor is on stage. That's to do with the performance element of being an actor. But it's not the only thing. When you're performing on stage, you also still have to think about which lights you're under. And when I go on and when I go off the stage. There are a lot of other things that are specific to the activity that a child doesn't deal with. So, I would say that the quality of being like a child… that is most important in the performance and rehearsal period of an actor. But there are many other things that an actor has to worry about. Including how to get a job and how to deal with a director who never worked with a game, blablabla. *(rires)*

Rodrigo Scalari: It's more conscious in a way.

Guy Langford: Yes. Yes.

Rodrigo Scalari: Okay. Do you use this metaphor of childhood as a tool to ask or explain something in your classes? If yes, in which way you do that?

Guy Langford: I don't use too much. I might mention it now and then but more often I think I would say to reveal your humanity. Which for me is kind of the same thing. But I don't use the idea of childhood so much.

Rodrigo Scalari: Have you worked with children before?

Guy Langford: Yes, I have, I did a little bit with Katy Houska who's in Paris. She was teaching at an American school in France, and then we did some clown with these kids. And I've worked with young teenagers. But I have worked with young children once and I remember we just had fun to pretend to be animals, or to have a silly walk or something like this. But I remember being quite easy to encourage children to play. There was no need to get it right for a teacher or to get a good grade. It was just, okay, I am going to be a tiger and then 'rrrraaaaaauuuu' *(il imite un tigre)*. That's what is so lovely. When we're children, we don't feel like we need to impress anybody or to do it perfectly.

Rodrigo Scalari: Was it classes that you gave to children here in Paris?

Guy Langford: Yeah, it was more so with Katy Houska. Do you remember Katy?

Rodrigo Scalari: Yes. I remember her.

Guy Langford: I remember she asked me to help her one day. I only did one little class with her. But when I was in Paris, I was a babysitter for two French children, Celeste and Paul. One was seven and the other was four. The parents wanted me to speak English with them, but really, we just played games for a few hours. We played 'hide-and-seek', we pretended. She pretended to be my teacher, and she was always getting in trouble. Things like this. And there was a beautiful example of *Le Jeu*. I remember like going after school at Gaulier, going to teach, going to babysit these children and thinking, well, they know how to do it already and they are fantastic and funny. *(rires)* But, you know, it would be different if you put them on stage. They might not have been the same. But they were very free in their house. In simple games. That's a beautiful quality that I think kids have all the time.

Rodrigo Scalari: And the child Guy? How was he?

Guy Langford: I think it was a show-off. Do you understand show off? It means to be happy for people to watch and be stupid. *(rires)* That was one quality. But I think as a child I was also very, very sensitive. I used to get upset very easily. I think as a child I was very intent on pleasing others, on being polite to my friends' parents, on being a good boy for my parents. But I also think I was probably quite bossy. *(rires)* and controlling I imagine. I have photos of me dressing up as batman as a child and often I used my imagination and played a lot of games. I was happy to dance, happy to sing.

Rodrigo Scalari: You grow up in a big city?

Guy Langford: Yeah. Well, in a big city in New Zealand. So, in Auckland, which is the biggest city in New Zealand. It's not a very big city. We have 4 million people in the whole of New Zealand. Maybe there's a million people in Auckland, I'm not sure. But you know, like most cities have maybe 4 million, at least 4 million people just in the city. So, it's not a very busy place.

Rodrigo Scalari: So, would you have to something else to add on the relation between childhood and Gaulier's pedagogy? Or in general?

Guy Langford: Yeah, yeah. I just think it's a very unique and beautiful thing to bring people from all around the world together and help them discover or rediscover how to show their humanity. How to show something very personal, very vulnerable. I think that is a very beautiful thing. And I think it means that people that have trained with Philippe are inherently generous. They're unique. They're different. We learned to show something special from ourselves and that means inherently we are different from other actors that maybe don't do quite the same thing. I think it is a gift. I think that's a beautiful gift for us, for an actor to find… To be helped to show who they are with pleasure, with beauty, with fun and a game. I think that is such a beautiful thing.

Rodrigo Scalari: Okay. My dear. Thank you. Thank you very much.

Table des Matières

INTRODUCTION **13**

PREMIERE PARTIE - POUR UNE SECONDE NAISSANCE DE L'ACTEUR : JACQUES COPEAU ET L'ENFANT **25**

CHAPITRE 1 – L'enfant au sein du projet de rénovation théâtrale chez Copeau **28**

1.1 Aperçu du paysage théâtral et de sa rénovation selon Copeau **30**

1.2 Le renouvellement du théâtre, une régénération de l'homme dans le théâtre **34**

1.2.1 La rencontre de Copeau et Craig – Ce que le matériel montre, l'acteur peut le suggérer. .. 36

1.2.2 La rencontre entre Copeau et Appia – Il faut savoir qui habitera les théâtres futurs. 39

1.2.3 Copeau et Jaques-Dalcroze – Le génie de l'enseignement 41

1.2.4 De la centralité de l'acteur dans le projet de rénovation de Copeau 43

1.3 L'enfance et l'élan de rénovation, voire de renaissance. **48**

1.4 L'enfant, un objet d'observation : l'apport d'Agnès Thomsen et Suzanne Bing ... **54**

1.4.1 Agnès – la formation d'un cadre où l'enfant a été observé 55

1.4.2 Suzanne Bing – de l'inspiration à l'acte 59

CHAPITRE 2 – Les laboratoires de l'enfance **62**

2.1 Premier laboratoire : Le tout rond **63**

2.2 Deuxième Laboratoire : Jaques-Dalcroze et son travail auprès des enfants **73**

2.3 Troisième Laboratoire : Le Club de Gymnastique – un groupe d'enfants ou l'embryon de l'école du Vieux Colombier **79**

2.4 Quatrième Laboratoire : Le travail à la Children's School **95**

CHAPITRE 3 – Du je/jeu de l'enfant au je/jeu de l'acteur : fondements et logiques de l'enfant appliqués aux acteurs. **107**

3.1. L'instinct dramatique de l'enfant **108**

3.2. L'enfant et l'incarnation du personnage – la quête d'une vie dans l'action **118**

3.3. Du mythe de l'innocence chez l'enfant aux problèmes de la conscience chez l'acteur **129**

3.3.1 Une certaine capacité d'étonnement 130

3.3.2 Le génie inconscient de l'enfant - l'écho romantique de l'enfant-artiste chez Copeau 132

3.3.3 Enfance/Raison… L'héritage de Rousseau au sein d'une opposition 134

3.3.4. Rousseau et Copeau - faire confiance à la nature de l'être et la préserver 135

3.3.5. Rousseau et Copeau – vers une logique de la découverte 139

DEUXIEME PARTIE - MIMER COMME ACTE D'ENFANCE : L'ENFANT COMME MODELE DANS LA PEDAGOGIE DE JACQUES LECOQ..... 146

CHAPITRE 4 - Le modèle de l'enfant de Copeau à Lecoq. Vers un mime premier, vers un mime théâtral. 151

4.1 Le mime de Copeau - une voie au sein d'une pédagogie globale 152

4.2 Le mime chez Copeau – recherche de l'intégralité de l'être et de théâtralité 153

4.3. L'enfant, vecteur d'un mime théâtral chez Copeau..... 157

4.4 L'éclatement d'un héritage..... 161

4.5. Decroux, un mime affranchi du théâtre 164

4.6. Le vecteur d'un héritage : Jean Dasté et la joie de « jouer à être autre chose ».. 168

4.7. Modèle de théâtralité, exemple de cognition du monde. L'enfant au sein du mime de Lecoq sous l'influence de Copeau. 181

CHAPITRE 5 – Vers les profondeurs du mime de Lecoq – Marcel Jousse, le mimisme et l'enfant..... 186

5.1 Marcel Jousse et Jacques Lecoq – introduction d'une relation 187

5.2 Marcel Jousse – l'homme à l'intérieur de sa recherche. Biographie et principaux concepts 192

5.2.1 Jousse : enfance et jeunesse 194

5.2.2 Jousse : les débuts de la vie adulte, la guerre et la rencontre avec les Amérindiens 197

5.2.3 Concrétisme X Algébrosisme 200

5.2.4 Jousse : du retour à Paris à l'encadrement de ses recherches sur l'Anthropologie du Geste 206

5.2.5 Le mimisme, la grande loi 208

5.3 – L'enfant, un mimeur par excellence 213

5.3.1 L'importance d'observer l'enfant 215

5.3.2 Le jeu de l'enfant, la pédagogie et l'anthropologie cognitive de Jousse 217

5.3.3 Ce que l'anthropologie du geste révèle sur l'enfant 219

5.3.4 La spécificité du mimisme se dévoile chez l'enfant 221

5.3.5 De la spontanéité-inconscience à l'intentionnalité-conscience dans le mimisme de l'enfant 225

5.3.6 Le mimisme et le jeu de l'enfant 229

5.3.7 Entre anthropologie et théâtre : le rejeu de global et mimodramatique de l'enfant..... 233

CHAPITRE 6 – Du corps mimeur de l'enfant au corps mimeur de l'acteur : les fondements joussiens dans la pédagogie de Lecoq..... 236

6.1 Le corps mimeur de l'enfant ou le « devenir tout de l'enfant » 237

6.1.1. « *Maintenant je comprends tout ce que j'ai joué* ». La puissance du devenir de l'enfant retrouvée chez Lecoq 238

6.1.2 Se faire concave et convexe : s'ouvrir pour s'instruire et ensuite s'exprimer 239

6.2 À la recherche d'un mime ouvert, d'un mime du début..... 241

6.2.1 Le mime comme un acte d'enfance 244

6.2.2 Du mimétisme de la forme au mimétisme du sens : l'acteur côtoie l'enfant au plus profond de son jeu 245

6.3 La dimension cognitive du mimisme chez l'enfant et du mime chez l'acteur..... 247

6.3.1 Le globalisme mimodramatique ou le fondement anthropologique de la théâtralité chez l'enfant..... 248

6.3.2 L'observation mimodramatique de l'acteur..... 251

6.3.3 Faire corps avec : de la compréhension à l'essentialisation de la chose (l'objet de référence) dans l'acte de mimer..... 254

6.4 De la justesse du visible à la justesse de l'invisible (celle de l'enfant) 256

6.4.1 La justesse du corps physique..... 257

6.4.2 La justesse théâtrale de la vie quotidienne..... 258

6.4.3 La justesse de l'invisible poétique..... 260

6.4.4 Le rôle de l'enfant dans la justesse de l'invisible poétique 261

6.5 Geste et geste caractéristique chez Jousse..... 264

6.6 Le geste caractéristique en tant que cadre perceptif..... 267

6.6.1 L'enfant et le geste caractéristique 271

6.6.2 L'homme, le dépôt des essences gesticulantes et le fonds poétique commun..... 275

6.7 Est-ce la justesse ? Nous ouvrons la boîte de Pandore. 279

6.8 À l'idée du juste, une erreur est nécessaire..... 282

TROISIEME PARTIE - LE JEU DE L'ENFANT, LEÇON DE THEATRE. PHILIPPE GAULIER ET LE JEU 284

Chapitre 7 – Philippe Gaulier, l'enfant anarchiste : un creuset d'influences à la base d'une pédagogie de l'impondérable..... 287

7.1 Dans les pas d'un Copeau désacralisé 290

7.2 Gaulier et l'héritage de Lecoq, histoire de filiation et rupture 294

7.3 L'enfant Gaulier, du fasciste à l'insubordonné anarchiste 307

Chapitre 8 – Le Jeu : de l'enfant à l'acteur 317

8.1. Découvrir le théâtre à travers le jeu de l'enfant..... 320

8.2 De la spécificité du jeu chez Gaulier : un révélateur..... 322

8.3 Ce n'est qu'un jeu, mais devant une audience..... 325

8.4 Le jeu : éducatif, sérieux, déstabilisateur, rassembleur, divertissant, révolutionnaire..... 327

8.5. Du jeu de l'enfant à la leçon de théâtre : principes de la pédagogie de Gaulier.. 331

8.5.1 Point Fixe..... 332

8.5.2 Prétendre/Faire semblant (*To pretend*) 336

8.6 Lightness, Lumière, Légèreté 346
8.6.1 Les deux tropes de lightness, chemins et résultats différents 350
8.6.2 L'enfant et *lightness* ? Quelle relation ? 355
8.6.3 Une approche indirecte 358
8.6.4 De la légèreté au tragique 369

8.7. Vulnérabilité, Humanité, *Sensitivity*. 374
8.7.1 Gaulier, un pédagogue-joueur au croisement entre le clown et le bouffon 375
8.7.2 Le concept de vulnérabilité 376
8.7.3 L'enfant, la vulnérabilité, l'acteur et son "visage de sept ans". 380
8.7.4 Révolutionnaire 383
8.7.5 Transparent 384
8.7.6 Libre et playfull (enjoué) 385
8.7.7 Humain, vulnérable 387
8.7.8 You push too much/Vous poussez trop ; You don't give enough/Vous ne donnez pas assez. Deux obstacles contre la vulnérabilité 392
8.7.9 De la brutalité chez Gaulier : déconstruction, désorientation, boxe, humiliations, et autres… 395
8.7.10 La Berceuse 404

Chapitre 9 – Une géodramatique ludique : l'enfance au sein des territoires dramatiques 420

9.1 L'enfance, modèle dans tous les territoires dramatiques ? 423

9.2. L'enfant et le masque théâtral. Vers un jeu d'acteur ludique. 430
9.2.1 Le masque neutre et l'enfant comme modèle 431
9.2.2 Les masques larvaires et l'enfant comme modèle 435
9.2.3 La commedia dell'arte et l'enfant comme modèle 436

9.3 Chercher son clown, trouver son enfant. 439
9.3.1 Jacques Copeau et la découverte de la nature intacte de l'enfant chez les clowns. Les exemples de Chaplin et des frères Fratellini 439
9.3.2 Jacques Lecoq et « la recherche de son propre clown ». Rencontre avec l'enfant qui a grandi en nous 441
9.3.3 L'enfant et le clown. Clichés, platitudes et mystifications 443
9.3.4 Chez Lecoq et Gaulier c'est l'enfant, pas l'infantilisme 446
9.3.5 Vers une compréhension de l'innocence de l'enfant chez le clown 447
9.3.6 Réveiller les gestes interdits qui restent au fond du corps de l'enfant. 453
9.3.7 L'enfant, l'authentique-moi. 456
9.3.8 Gaulier, l'élève. Une évidence de la justesse de l'intuition de Lecoq ? 460
9.3.9 Le clown ou l'existence théâtrale de l'enfant : subjectivité, singularité, stylisation, improvisation, reprise fraîche du même jeu, exposition de soi 462
9.3.10 Soif d'amour, naissance de l'humour chez le clown et chez l'enfant 466

9.4 Le Bouffon, Enfant du Diable 471
9.4.1 La naissance du Bouffon pour la pédagogie théâtrale. Lecoq ouvre une autre voie dans la formation de l'acteur. 471
9.4.2 Les deux voies du bouffon : les bouffons élégants de Lecoq et les bouffons grossiers de Gaulier 473
9.4.3 L'enfance des bouffons ou la cruauté des enfants comme apprentissage chez le Bouffon 477
9.4.4 La dimension polymorphe de l'enfant retrouvée chez le bouffon 479
9.4.5 Ce qui sort de la bouche de l'enfant, ce qui sort de la bouche du bouffon 481
9.4.6 Il y a de l'enfance, mais il faut une conscience politique d'adulte 486
9.4.7 Une idée n'est pas dangereuse 489

9.4.8 L'innocence peut être dangereuse..... 491

CONCLUSION..... 503

BIBLIOGRAPHIE..... 509

1. CORPUS DE LA THESE..... 512

I. De Jacques Copeau..... 512

i. Le Fonds Copeau de la BNF..... 512
ii. Jacques Copeau - Ouvrages..... 512
iii. Jacques Copeau - Article..... 513

II. Sur Jacques Copeau..... 513

i. Ouvrages sur Jacques Copeau..... 513
ii. Ouvrage collectif sur Jacques Copeau..... 514
iii. Articles sur Jacques Copeau..... 515
iv. Ouvrages autour de Jacques Copeau..... 515
v. Audiovisuel..... 515
vi. Autres Sources..... 516

III. De Jacques Lecoq..... 517

i. Ouvrage..... 517
ii. Direction d'Ouvrage..... 517
iii. Paroles de Jacques Lecoq dans Le Théâtre du Geste : mimes et acteurs..... 517
iv. Articles de Jacques Lecoq..... 518
v. Entretiens avec Jacques Lecoq..... 518

IV. Sur Jacques Lecoq..... 518

i. Ouvrages..... 518
ii. Thèses..... 518
iii. Articles et Textes Académiques..... 519
iv. Presse..... 519
v. Audiovisuel de-sur-avec Lecoq..... 520

V. En rapport avec Jacques Lecoq..... 520

i. De Marcel Jousse 520
ii. Sur Marcel Jousse 520

VI. De Philippe Gaulier 522

i. Livre 522
ii. Autres Ouvrages 522

VII. Sur Philippe Gaulier 523

i. Thèses et Mémoires de Master 523
ii. Chapitre de Livre 523
iii. Articles Académiques 523
iv. Article de Magazine 524
v. Article de Journal 524
vi. Audiovisuel 524
vii. Billets de Blog 525

VIII. Recherche sur Terrain - Stages à l'École Philippe Gaulier 526

IX. Entretiens effectués par nous dans le cadre de la recherche 527

2. THEATRE / ARTS DU SPECTACLE 528

X. L'Acteur - jeu de / formation de / pédagogie de / direction d' 528

XI. Théâtre, Théâtralité, Performance, Performativité 531

XII. Formes et langages jeu de l'acteur- Masques, Commedia dell'arte, Clowns, Bouffons... 534

XIII. Performance / Pièces de Théâtre (Dramaturgie) 535

3. ENFANT/ENFANCE 536

4. OUVRAGES GENERAUX 538

5. INTERNET / PRESSE 541

6. DICTIONNAIRES **542**

TABLE DE FIGURES **543**

ANNEXES **545**

Entretiens **546**

Entretien avec Catherine Dasté **547**
Questionnaire – Claude Sicard **565**
Entretien avec Guy Freixe **581**
Entretien avec Pascale Lecoq **601**
Entretien avec Jos Houben **621**
Entretien avec Nicole Kehrberger **649**
Entretien avec Guy Langford **687**

TABLE DES MATIÈRES **709**

L'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier

Tout au long du XXe siècle, la pédagogie théâtrale s'est développée sous l'influence de territoires issus de la tradition théâtrale - la commedia dell'arte, le théâtre grec, le théâtre asiatique, le théâtre médiéval – ainsi que sous l'influence d'autres domaines plus ou moins étrangers au théâtre : le cirque, le yoga, la gymnastique, les sports. Plus que des sources d'inspiration, ces territoires deviennent des modèles pris par certains directeurs-pédagogues qui veulent échapper à une tradition texto-centrique au sein du théâtre. Souvent évoquée par les directeurs-pédagogues, l'enfant figure aussi comme un modèle important dans les pratiques formatives de l'acteur. Que ce soit par la capacité de croire à son jeu, par la liberté de son geste, par la spontanéité de ses réactions, l'enfant devient une référence à être imité, un objet d'observation, un dispositif d'expérimentation, bref, un modèle dont les qualités inspirent et sur lequel on expérimente des propositions pour extraire de nouvelles connaissances dans le domaine du jeu. À partir des démarches pédagogiques de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier, nous entendons démontrer la façon dont l'enfant opère comme un modèle au sein de la pédagogie théâtrale, laissant ses empreintes sur les pratiques du mime, de l'improvisation et du jeu de l'acteur.

Mots-clés : Pédagogie théâtrale, Enfance, Jeu de l'acteur, Improvisation, Mime

The Child as a Model in Theatrical Pedagogy in the Approaches of Jacques Copeau, Jacques Lecoq and Philippe Gaulier

Throughout the 20th century, theatrical pedagogy developed under the influence of territories resulting from the theatrical tradition - the commedia dell'arte, the Greek theater, the Asian theater, the medieval theater - as well as under the influence other fields more or less foreign to the theater: the circus, yoga, gymnastics, sports. More than sources of inspiration, these territories become models taken by certain educational directors who want to escape a text-centric tradition within the theater. Often mentioned by educational directors, the child also figures as an important model in the actor's training practices. Whether it is through the ability to believe in his game, by the freedom of his gesture, by the spontaneity of his reactions, the child becomes a reference to be imitated, an object of observation, a device for experimentation, in short, a model whose qualities inspire and on which we experiment with proposals to extract new knowledge in the field of play. From the educational approaches of Jacques Copeau, Jacques Lecoq and Philippe Gaulier, we intend to demonstrate the way in which the child operates as a model within theatrical pedagogy, leaving its imprints on the practices of mime, improvisation and acting.

Keywords : Keywords : Theatrical Pedagogy, Childhood, Acting, Improvisation, Mime

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Ecole Doctorale 267 – Arts & Médias
EA 7343 (LIRA) – Laboratoire International de Recherches en Arts
Centre Bièvre (3e étage, porte B) - 1 rue Censier 75005 Paris