



Une séance peut ainsi s'élaborer à partir d'un questionnement ouvert sur les émotions et leur fabrique. On peut partir d'exercices sur la mémoire sensorielle (les yeux fermés, imaginer que l'on déguste sa boisson préférée, plonge ses mains dans un seau d'eau froide, s'en couvre le visage ; puis entrer dans un souvenir plus ancien mais délectable, précisément convoqué par une sensation particulière, un parfum par exemple) pour évoluer vers la « mémoire affective » : à partir de cette sensation, quelle émotion dominante s'associe au lieu, au moment convoqués dans la mémoire ? Les yeux fermés, chacun – ou quelques-uns – pourraient témoigner des affects ainsi ressuscités. On en ferait une liste, en tentant de leur donner un nom, puis on imaginerait un « geste affectif » qui pourrait prendre en charge de styliser cette émotion. L'exercice pourrait alors se teinter de fiction. Disposés sur deux lignes parallèles, en face à face, les élèves se croiseraient, deux par deux, en se disant simplement « bonjour », mais avec une émotion intérieure très forte qu'un sous-texte – « je rêve de prendre cette personne dans mes bras », « j'ai du mal à ne pas frapper cette personne »... – pourrait aider à convoquer. Une fois dépassé leur camarade, chacun, dos à l'autre, matérialiserait par un geste, une attitude physique, la force de cette émotion provoquée par la rencontre de l'autre. Bien sûr, des textes de Stanislavski sur le « revivre », la « mémoire affective », le « sous-texte », etc., mais aussi les textes de Mikhaïl Tchekhov – dont s'inspire beaucoup Patrick Pezin dans son fameux *Livre des exercices à l'usage des acteurs* – sur le « geste psychologique » par exemple, pourraient conclure une telle approche. Des textes dramatiques – de Tchekhov bien sûr, mais aussi, plus accessibles, de Molière, de Marivaux, de Tennessee Williams, de Mouawad, de Pommerat... – pourraient se prêter à des expérimentations à partir d'un tel travail.

Inversement, il est loisible de vider le jeu de tout contenu psychologique, de tout travail sur l'intériorité du comédien, et de mettre l'accent sur la lisibilité des signes produits par des corps athlétiques. Ce qui, originellement, éloigna Meyerhold de Stanislavski – il jugeait sa « méthode » malsaine – pourrait ainsi être questionné. En musique (entraînante), un training sportif, où des échauffements de danseurs seraient convoqués (courir avec des rubans fictifs attachés aux poignets, en s'éclairant de torches issues des paumes, etc.), ouvrirait ainsi une séance où le texte, sans distribution préalable, pourrait être d'abord instrumentalisé comme un support d'exercices physiques et vocaux. Il pourrait s'agir d'en établir le souffle, la rythmique, la partition physique sans en avoir préalablement élucidé le sens. Des voyelles clamées par chacun dans un ordre précis seraient ensuite remplacées par les mots d'un texte énergique (Molière, Feydeau, Ionesco, Novarina...). Le texte pourrait être crié du haut des gradins, les acteurs se situant aux points les plus éloignés du théâtre ; dit au rythme de la descente d'un escalier ; chuchoté le plus fort possible. Ainsi rapporté à une matière sonore et respiratoire, il serait passé au crible de la pratique pour en tester tous les effets possibles, indépendamment de sa signification, et ainsi faire surgir, peut-être, des réserves de sens inattendues. Des textes de Meyerhold, de Novarina (« J'écris par les oreilles. Pour les acteurs pneumatiques... »), de Juvet (« Le texte n'est qu'une respiration écrite... ») ou d'autres, pourraient être alors apportés. Certains textes théoriques pourraient même se prêter à ce genre d'exercices : poèmes d'Artaud, la *Lettre aux acteurs* de Novarina, *Les mille et une définitions du théâtre* par Olivier Py...

On éprouve ainsi, par la pratique, par le jeu et le corps, de grands concepts théoriques. Loin du cours magistral, les élèves comprennent alors, par l'exercice et le sensible, combien les écrits de metteurs en scène peuvent être stimulants, combien eux-mêmes sont susceptibles à leur tour d'idées/concepts au service de leur propre avancée dans le travail théâtral.

## L'analyse de spectacle

Autre point important : le « partage du sensible » tel que théorisé par Jacques Rancière. Partir de la pratique, cela signifie ici partir des sensations et des émotions des spectateurs.

L'enseignant doit alors permettre à l'élève, à partir du spectacle découvert, d'enrichir sa capacité à le décrypter, à étayer sa connaissance des enjeux de la scène contemporaine, à aiguïser son esprit critique. Ainsi, lors du retour sensible sur le spectacle, les élèves mettent en commun, à l'oral, ce qu'ils ont vu, senti, compris du spectacle. En repartant de leurs propos, on enrichit les différentes remarques, en les confrontant avec les feuilles de salle, notes d'intention du metteur en scène, voire les écrits de théoriciens ou de courts passages critiques. On peut par exemple, au sujet d'une performance découverte dans le cadre du parcours proposé, libérer d'abord les impressions des élèves, leurs ressentis spontanés. Le professeur peut alors distribuer, après les échanges, quelques passages permettant aux élèves de théoriser leurs émotions, de corroborer ou d'infirmer certaines impressions. Des passages d'Artaud, dans *Le Théâtre et son double*, de performeurs contemporains (Angelica Liddell, Rebecca Chaillon, Marina Abramović...), des textes critiques sur le genre de la performance (Joseph Danan, *Entre théâtre et performance*, ou l'article « Performance » dans le *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis) enrichiront ainsi les impressions premières des élèves, de façon à les conduire vers l'acquisition de savoirs nouveaux, d'un vocabulaire technique sur les arts de la scène. La pratique, ici de spectateur, permet d'aller vers la théorie, vers la compréhension des enjeux de la séance théâtrale passée et à venir.

De la même manière, revenir de façon sensible sur un spectacle peut passer par un passage au plateau. On peut dès lors demander à plusieurs petits groupes de préparer, en cinq minutes, une restitution concrète d'un spectacle, sous différentes formes possibles : rejouer de mémoire un extrait du spectacle, résumer le spectacle en cinq minutes (de manière frontale par exemple, à la manière d'un bonimenteur, ou en imaginant une pantomime de chaque moment important), figurer ce qu'a pu éprouver le spectateur, sous forme de tableau, de « théâtre-image » ou en imaginant une scène reproduisant un spectacle dans la salle. De même, pour aborder une notion plus spécifique sur l'esthétique du spectacle (le type de jeu, le rapport au corps, la frontalité, par exemple), on peut demander aux élèves de rejouer un passage (avec ou sans le texte) « à la manière de », de façon plus ou moins exagérée. Ainsi, pour faire comprendre le régime naturaliste et quotidien d'un jeu, on peut demander à deux groupes d'élèves de rejouer un court passage du spectacle, de deux manières : en imitant ce qu'ils ont vu et en prenant le contre-pied total du choix esthétique (un jeu frontal par exemple, très corporel, excessif, un phrasé lyrique...). En observant leurs camarades, en commentant les différentes propositions des autres, en confrontant ces « rejeux » avec le spectacle vu, les élèves mettent en commun en isolant, sur cette base, des procédés scéniques et des caractéristiques esthétiques du spectacle, puis ils procèdent à une théorisation et à une interprétation actives du spectacle à partir de ce matériau concret...

Accompagnés, guidés et aidés par le double regard de l'artiste et de l'enseignant, les élèves acquièrent ainsi des connaissances dramaturgiques, d'analyse de spectacle, ils forment et forgent leur esprit critique par le retour au plateau.