



HAL
open science

Réciprocité du risque

Anne-Françoise Benhamou

► **To cite this version:**

Anne-Françoise Benhamou. Réciprocité du risque : sur l'École du TNS. Alternatives theatrales, 2012, Les théâtres et leurs écoles", n° 119. hal-01425863

HAL Id: hal-01425863

<https://hal.science/hal-01425863>

Submitted on 14 Mar 2017

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.

Réciprocité du risque [sur l'École du TNS]

[in *Alternatives Théâtrales* n° 119, "Les théâtres et leurs écoles",
dossier coordonné par Georges Banu, Bruxelles, mars 2012]

Écrire sur l'École du Théâtre national de Strasbourg, née en 1953, c'est se poser d'emblée la question qui est au cœur de sa richesse et de son identité : faut-il en parler diachroniquement, comme d'une institution dont la longue histoire particulièrement significative donne sens à chaque nouveau chapitre qu'on y écrit ? Ou synchroniquement, dans le rapport complexe qu'elle entretient à un projet artistique donné (en l'occurrence celui de Stéphane Braunschweig auquel j'ai participé de 2000 à 2008) ? Doit-on l'envisager du point de vue de la tradition et de la mémoire qui incontestablement s'y perpétuent, ou du point de vue de sa réactivité artistique aux changements qui affectent le théâtre qui l'abrite ? Une école comme celle-ci a la particularité d'être à la fois pérenne dans ses structures (ses fondations solides et pensées en ont fait une de trois écoles nationales françaises, la seule à être implantée dans un théâtre), et transitoire dans ses orientations successives, liées au projet du metteur en scène directeur du TNS, qui, statutairement, est aussi directeur de l'École. Paradoxalement, sa capacité à muer est un élément essentiel de sa forte identité – du moins est-ce ainsi que nous la percevions lorsque nous y sommes arrivés en 2000, Stéphane Braunschweig et moi, lui comme directeur, et moi comme conseillère artistique et pédagogique, responsable de la nouvelle section Dramaturgie/Mise en scène qu'il avait décidé d'y créer.¹

L'idée que nous nous faisons de cette École était donc avant tout celle d'un endroit où la formation pouvait être fortement en lien avec un projet artistique et dialoguer avec lui. Comme je m'en aperçus bien plus tard, lorsque je réalisai le numéro d'*OutreScène* consacré à l'histoire de l'École², cela n'était pas une évidence : son fondateur Michel Saint-Denis, neveu

¹ Notre dialogue et notre collaboration avec Dominique Lecoyer, qui occupa pendant les deux mandats de Stéphane Braunschweig le poste de directrice des études, furent essentiels dans la mise en place de ce nouveau projet. Sa réussite dut beaucoup à son expérience et sa compétence, comme à l'engagement de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'École.

² *OutreScène* 7&8, "L'École du TNS. Une école dans un théâtre", dossier coordonné par Anne Françoise Benhamou et Nathalie Trotta, Strasbourg, mai 2006.

de Jacques Copeau, n'avait accepté d'assumer la direction du Centre Dramatique de l'Est que parce que c'était la condition pour y créer et diriger l'École. Il s'intéressait beaucoup plus à la formation qu'à la mise en scène et, dans la droite ligne du rigorisme de son oncle, chercha à instaurer à Strasbourg un enseignement qui protège les élèves de tout contact trop précoce avec le métier, cloisonnant donc fortement l'École et le théâtre. Hubert Gignoux, qui dirigea le Centre Dramatique de l'Est de 1957 à 1971 (et le fit transformer en Théâtre national de Strasbourg), fut plus pragmatique : l'École ayant selon lui pour mission première de former des artistes pour la Décentralisation, il considérait les échanges et les rapports avec la troupe comme positifs, et les favorisa. Sa personnalité, marquante sur ce point comme sur tant d'autres, amena donc un infléchissement majeur. Mais ce qu'il s'agissait alors de partager entre théâtre et école, c'étaient plutôt une déontologie, un positionnement, des finalités, qu'une orientation artistique. Ce n'est qu'au tournant des années soixante-dix – une époque de profonde mutation pour la Décentralisation, où les animateurs de l'ancienne génération cédèrent progressivement la place aux metteurs en scène-artistes – que l'École du TNS se mit à se regarder elle-même comme un laboratoire de formes nouvelles : à la fin de son mandat, Hubert Gignoux avait commencé à y faire entrer comme professeurs, non plus des pédagogues, mais des metteurs en scène en pleine recherche, initiant ce qui devait devenir une des plus remarquables caractéristiques de l'École.³

Sans que nous nous en rendions bien compte, c'était donc en bonne part pour des raisons générationnelles que s'était implantée en nous l'idée de l'École du TNS comme un foyer artistique : lorsque nous avons commencé le théâtre dans les années quatre-vingt, les jeunes acteurs issus de cette École que nous rencontrions avaient traversé l'expérience du TNS dirigé par Jean Pierre Vincent (1975-1983), une expérience très particulière mais qui pour nous définissait "le TNS". Nous savions par eux que la radicalité de cette période avait entièrement saisi l'École, que celle-ci avait pleinement participé à cette aventure intellectuelle aussi bien qu'artistique et politique, que le collectif de dramaturges, de metteurs en scène et d'acteurs réuni par Jean-Pierre Vincent y avait œuvré, que certains des jeunes comédiens qui y avaient été formés avaient été engagés dans la troupe (à salaire égal avec les anciens) à leur sortie. Peut-être ce moment d'osmose particulier constituait-il dans nos esprits la norme de cette École, ou une version concrète de l'utopie qui s'attache à la présence d'une école dans un théâtre.

Nous étions bien entendu renforcés dans l'idée qu'une École de théâtre n'est pertinente que si elle a une "ligne artistique" par le paysage qu'avaient constitué, dans nos années de formation, l'École de Chaillot (où Stéphane Braunschweig avait été élève) et celle des Amandiers, créée

³ On pourra trouver le détail de cette histoire que je retrace ici à grands traits dans l'article qu'Evelyne Ertel lui a consacré, "Histoire d'une École", *OutreScène* 7&8, *op. cit.*, pp. 158-182.

par Chéreau, alors que le Conservatoire, dirigé par Jean-Pierre Miquel depuis 1983, ne faisait plus guère parler de lui depuis le départ d'Antoine Vitez. Et l'empreinte de ces deux écoles était si forte, si éclatante, que nous avons été surpris, lorsque nous avons participé aux premières réunions organisées au Ministère de la Culture pour la mise en place de la "plateforme de l'enseignement supérieur d'art dramatique", de constater que nos interlocuteurs de la DMDTS considéraient, tout au contraire, qu'une école de théâtre doit former des comédiens en les outillant d'une panoplie de savoir-faire les plus variés possible, les rendant aptes à toute esthétique, dans une neutralité de bon aloi, conforme selon eux aux missions éducatives de la République.

Ce que faisaient apparaître ces discussions, de manière intéressante, c'était la spécificité du cas de l'École du TNS. En tant qu'elle est une des deux écoles nationales dépendant du Ministère de la Culture, dont les élèves sont par la suite aidés par un dispositif d'insertion bien doté, elle ne peut certes se revendiquer d'un projet exclusivement lié à une aventure artistique singulière, comme l'était celui de l'École de Chaillot (dont le budget modeste fut pris sur celui du budget du théâtre) ou celui de Nanterre. En même temps – et bien que la pédagogie de la plupart des écoles soit désormais alignée sur celle, alors novatrice, mise en place par Michel Saint-Denis (cours techniques le matin, travail collectif sur la durée d'un stage l'après-midi) – on ne peut ignorer qu'à la base, cette école n'avait rien de neutre. Sa fondation est partie prenante d'une rénovation esthétique radicale (la filiation de Copeau) et d'un positionnement citoyen voire politique (la Décentralisation). Tandis que le Conservatoire perpétuait une tradition dramatique, l'École du TNS formait avant tout à une éthique théâtrale indissociable de ce qui y était enseigné comme art du théâtre, un théâtre nouveau adressé à un public nouveau.

Que ce positionnement originel traverse le temps, le savent tous ceux qui recrutent des acteurs du JTN⁴, et se trouvent amenés à choisir de jeunes comédiens d'une même génération, les uns formés à Paris, les autres à Strasbourg. Ceux qui viennent du TNS, presque toujours, sont attentifs au sens collectif d'un projet et à sa globalité artistique, autant qu'à un enjeu personnel de création. Si cet esprit a perduré à travers les époques et au gré des secousses artistiques parfois rudes qui ont ébranlé le TNS, sans doute est-ce parce qu'il est lié, autant qu'à l'histoire, à la géographie. En choisissant d'établir en 1947 en Alsace le premier Centre dramatique national, puis de créer une école en son sein, il s'agissait bien sûr de réaffirmer la culture française dans une région que l'Allemagne avait annexée – il apparaît rétrospectivement significatif que l'École ait été fondée par Michel Saint-Denis, ancien résistant, qui, avait passé la guerre à Londres. Mais ce que Saint-Denis – sans doute parce qu'il était lui-même issu de

⁴ Le JTN (Jeune Théâtre National) est l'organisme chargé d'aider à l'insertion professionnelle des élèves du TNS et du Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD).

l'expérience monacale de retraite des Copiaus – avait vu d'emblée, c'est que l'éloignement de la capitale permettrait de développer une pédagogie théâtrale sur des bases particulièrement ambitieuses, les élèves pouvant se consacrer entièrement à la formation, privés de toute possibilité de courir le cachet ou les castings. Ce pari était visionnaire : la radicalité de ce choix inaugural n'a jamais cessé de marquer l'École du TNS. Promotion après promotion, les groupes d'élèves y sont faits de jeunes gens dont la plupart se trouvent éloignés de chez eux, de leurs parents, de leurs amis, de leurs amours – voire très éloignés, car si Paris est loin de Strasbourg, Uzès ou La Rochelle le sont plus encore. Leurs moyens ne leur permettent pas de circuler, et le temps que leur laisse la formation moins encore. Réduits pendant trois ans à la petite société issue du concours, ils forment donc une communauté aux liens extrêmement serrés, un "groupe", dont à chaque recrutement on tremble qu'il ne fonctionne pas, tant est essentielle la bonne harmonie entre eux, dans cette vie vouée au théâtre qu'ils mènent collectivement et dont les murs du TNS – où ils sont bien souvent de 9h à 23h – sont le cadre. Cette claustration aux limites du territoire a sans doute été pour beaucoup dans l'esprit de cette école, et l'existence du TGV depuis 2007 serait sur ce point une menace plus sérieuse que tout changement de direction, n'étaient les tarifs de la SNCF. Ainsi les données structurelles de l'École influent-elles sur son identité artistique : c'est pour des raisons humaines autant que théâtrales qu'une forte dimension collective dans le travail pédagogique y est absolument incontournable.

C'est précisément cette affirmation du théâtre comme art collectif, où se rejoignent autour de la création d'un même objet différents corps de métiers (cette idée qui avait présidé en 1953 à la fondation de l'École en trois sections : jeu, scénographie, régie) qui donna à Stéphane Braunschweig l'idée qu'elle avait tout pour accueillir un enseignement de la mise en scène. Il était possible, en effet, d'y inventer cette formation comme transversale aux autres sections. En admettant un très petit nombre d'élèves metteurs en scène (deux par promotion), ils pourraient à la fois bénéficier des enseignements de jeu, de régie, de scénographie, et diriger des projets impliquant leurs camarades des trois sections. L'importance que Stéphane accordait à la dramaturgie dans sa propre pratique de metteur en scène et de scénographe et ma présence à ses côtés nous firent décider au départ d'y associer des élèves dramaturges (en cela, l'identité artistique de Stéphane marqua de son empreinte la donnée institutionnelle : car si la question de la formation à la mise en scène revenait depuis plusieurs années dans les débats, celle d'une formation à la dramaturgie n'était jamais posée). Nous avons un temps hésité quant au statut de ces élèves, en nous demandant d'abord s'il ne serait pas plus juste de prendre en stage, à l'année, des étudiants venus de l'Université. La logique de "groupe" nous fit opter pour une formation sur trois ans et une pleine inclusion des dramaturges (de un à deux selon les groupes) dans la promotion. Nous n'avons jamais regretté ce choix : outre le

fait qu'ils trouvèrent parfaitement leur place dans l'école et y jouèrent un rôle important, tous ont trouvé du travail en sortant.

L'introduction des élèves metteurs en scène ne posa pas de problème aux acteurs, dans l'ensemble contents de travailler à égalité d'âge et d'expérience avec un(e) metteur(e) en scène. Elle apporta beaucoup, artistiquement, à la section régie, ces jeunes metteur(e)s en scène étant très demandeurs d'une collaboration artistique, tout autant que technique, sur le son, la lumière, la vidéo. Ce qu'elle perturba peut-être le plus fut la pédagogie de la section scénographie. Jusque là, les élèves scénographes, dans tous leurs "projets fictifs" de première et deuxième année, étaient maîtres de la direction qu'ils voulaient donner à la pièce sur laquelle ils travaillaient. Soudain, du fait de la présence des élèves metteurs en scène, ils se trouvaient dès le début de leur cursus impliqués dans le projet d'un autre ; et, même si le théâtre n'est fait que de collaborations, il n'est pas facile, pour un jeune artiste, de se chercher à la frontière de soi. Il y eut à plusieurs reprises entre les élèves de ces sections des frictions assez dures. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce n'étaient pas des questions d'ego, mais un vrai problème de théâtre. Ces tensions faisaient en effet apparaître crûment la situation compliquée où se trouve aujourd'hui la scénographie – et du coup, son enseignement. Nos jeunes metteurs en scène avaient souvent envie de concevoir eux-mêmes leurs espaces, comme... Stéphane Braunschweig, mais aussi Hubert Colas, Ludovic Lagarde, Laurent Gutmann, Daniel Jeanneteau, Jean-François Sivadier, sans parler de Jan Fabre ou de Romeo Castellucci... La scénographie se distingue aujourd'hui de moins en moins clairement de la mise en scène : nos élèves en témoignaient parfois par leur discords, et nous par la difficulté d'organiser le travail entre eux. L'École, à travers la pédagogie qu'impulsait notre équipe artistique, devenait un sismographe du théâtre, dans son état le plus actuel.

Ce n'était pas un mince infléchissement que de créer une quatrième voie dans cette institution qui reposait depuis toujours sur l'équilibre des trois sections originelles (bien que la section régie ait, tout au début, accueilli quelques aspirants metteurs en scène). Même si ces élèves étaient peu nombreux, c'était, à un point que nous n'avions pas imaginé, transformer en profondeur la logique pédagogique de l'École. En surface, cela pouvait se présenter comme un ensemble de modifications ou d'adjonctions ponctuelles, d'ajustements de planning : en première année, deux exercices de mise en scène et de dramaturgie encadrés par Stéphane et moi avec l'équipe pédagogique de l'École ; une session de direction d'acteurs dirigé par Stéphane Braunschweig ; la collaboration des élèves metteurs en scène, dramaturges et scénographes sur des "projets fictifs" de scénographie ; et, en deuxième et en troisième années, six semaines consacrées par tout le groupe, divisé en deux, aux projets initiés par les élèves metteurs en scène et dramaturges. Mais en réalité, cela transformait des équilibres essentiels : les projets d'élèves, qui, comme dans la plupart des écoles, avaient jusque là

fonctionné plutôt comme des soupapes, des "cartes blanches", devenaient d'un coup le centre névralgique de la relation pédagogique et artistique entre eux et nous. Les travaux initiés par les élèves metteurs en scène et dramaturges furent en effet, tant dans leur préparation que dans leur réalisation, un endroit de contact extrêmement fort entre les élèves et l'équipe artistique réunie par Stéphane Braunschweig. Tous ces projets – j'en ai encadré 16 en 7 ans en tandem avec le scénographe Alexandre de Dardel, collaborateur lui aussi de Stéphane Braunschweig – ouvrirent entre les élèves et nous des dialogues dramaturgiques et esthétiques très profonds, parfois heureux, parfois conflictuels, qui nous marquèrent, je crois, autant qu'eux.

Toutes les équipes qui ont développé un projet au TNS l'ont dit : la présence de l'École dans ce théâtre est pour la recherche artistique une stimulation extraordinaire. Je l'avais entendu mille fois, mais ce n'est qu'en me trouvant prise entre notre activité de création et notre relation aux élèves que je compris vraiment pourquoi. Face à eux, il fallait en permanence, pour leur dire quelque chose de leurs projets, rendre compte en même temps de ce qui fondait nos positions, c'est-à-dire de nos choix, de nos partis pris, de nos critères, et parfois aussi de nos préférences non justifiables, de nos crédos, de nos contradictions... Ils ne nous passaient pas grand chose, habitués qu'ils étaient à être eux-mêmes mis en question en permanence ; et pour diriger leur travail sans violence, sans arbitraire, il fallait soi-même beaucoup s'exposer. Nous prîmes vite goût à ces échanges sincères ; ils obligeaient à une réflexion très aigüe, à une grande clarté de pensée, à une mobilisation extrême de la sensibilité et de l'écoute, ils étaient en eux-mêmes un challenge enthousiasmant. Il y avait pourtant là-dedans une certaine rudesse : pas plus qu'il n'était facile pour eux d'être soumis à notre exigence, il n'était confortable pour nous – metteur en scène, acteurs, scénographe, dramaturge, créateurs de costumes ou de son – de diriger leur travail tout en étant pleinement exposés à leur jugement artistique, par les spectacles auxquels nous travaillions et que nous présentions dans le théâtre. Mais tout au long de ces années, la réciprocité du risque et de l'intransigeance fut aussi ce qui nous permit, je crois, de rencontrer pleinement ces jeunes gens et de partager avec eux le désir de théâtre.