

# Pratiquer le non-savoir

## Notes pour une dramaturgie d'apprentissage

Arnaud Timmermans  
(février-décembre 2022)

1.

Au printemps 2021, je reçois de Mylène Lauzon l'invitation à profiter d'une résidence de quatre semaines à la Bellone pour réfléchir et écrire sur ma pratique dramaturgique. Au moment de cette proposition, je ne considère avoir pratiqué « officiellement » ou « pour de vrai » la dramaturgie que depuis à peine trois ou quatre mois. À mes yeux, ma pratique est à peine naissante et doit encore s'éprouver pour une grande part — particulièrement au contact des plateaux.

Pendant cinq ans néanmoins, j'ai suivi en marge de ma thèse en philosophie les séminaires dramaturgiques de la Bellone. Pendant cinq ans, je me suis frotté à cette « attitude pratique » particulière qu'est la dramaturgie, mais sans la mettre en œuvre dans le travail de création lui-même, tout absorbé que j'étais par mes obligations de doctorant.

2.

Peu de temps avant le début de ma résidence, en février 2022, Florent Garnier qui à la Bellone se charge notamment de la communication, me demande un texte de présentation pour le site. J'écris les lignes suivantes, qui deviennent bientôt une sorte de note d'intention :

*Les dramaturges sont des éternels débutant·e·s. Et comme chaque début re-déplace tous les murs et tous les étages, il n'est jamais possible de dire, avant, ce que sera la pratique dramaturgique.*

*Je souhaiterais profiter de ces quatre semaines de résidence non pas pour « préciser » ce que serait, pour moi, la dramaturgie, mais à l'inverse pour explorer ce que peut vouloir dire de pratiquer ce flou, cette ouverture, cette imprécision, en prenant au sérieux le mot de « débutant ».*

*Mon intuition est que pour que la dramaturgie ne cesse pas d'être au travail d'elle-même, une bonne façon de l'aborder serait de la considérer, plus encore peut-être que comme recherche (la chercheuse sait toujours plus ou moins ce qu'elle cherche, même si finalement ce qu'elle trouve la surprend), comme un apprentissage par des débutant·e·s. Non pas au sens où « dramaturge » serait la personne qui permettrait aux autres créateur·ice·s d'apprendre « ce qu'ils font vraiment*

*quand iels font », « ce qu'iels disent vraiment quand iels parlent » — encore moins ce qu'elles devraient faire ou dire. Mais celle qui veillerait sur les conditions pour que ce qui est au travail dans une création artistique collective (« l'œuvre à faire ») soit le lieu d'apprentissages en commun.*

*Peut-être qu'un point de rencontre possible entre recherche philosophique et pratique dramaturgique se situerait à l'endroit d'une attention pour ce qui, dans les vides laissés par la parole ou par les signes (graphiques, sonores, scéniques), cherche à être dit, pensé ou montré — comme dans l'intimité d'un dialogue entre des amies très proches. « Une écoute de ce qui reste encore silencieux », voilà peut-être comment je pourrais nommer, en peu de mots, ce que je vois comme mon « travail ».*

3.

Comment mener, seul au grenier qui m'est réservé dans cette maison du 17<sup>ème</sup>, ce travail sur l'apprentissage ? Et puis surtout pourquoi seul, selon quelle injonction ? Très vite en effet (le deuxième jour), un frisson de vertige et d'ennui me saisit : je vois que spontanément, ma table s'est remplie de livres qui se superposent ou s'étalent, comme une galerie de monnaies précieuses présentée avec une fausse nonchalance aux regards curieux. Comme, surtout, la mise en scène d'un travail qui, je le sais, n'aura pas lieu : l'ancien doctorant que je suis refuse de rempiler sur les semaines de lecture solitaire. Et pourtant j'ai tout *préparé* pour ça.

Je sais au moins que ce n'est pas ça pratiquer la dramaturgie, que ce ne peut pas être ça apprendre sur l'apprentissage. Que le travail qui m'attend n'est ni réflexif ni rétrospectif (même si je voulais le faire, je manque de matière, d'archives personnelles). Ce qu'il faut, c'est me projeter dans des expériences. Qu'elles soient les miennes ou celles des autres importe en fait assez peu.

4.

Chercher à faire un texte sensible plutôt qu'intellectuel : ce texte, malgré toutes les tentations qui m'y invitent, ne pas le théoriser. Il peut raconter, risquer certaines hypothèses ou nommer certaines convictions, s'en remettre à certaines croyances, à la limite présenter certaines découvertes, mais en tout cas pas constituer du savoir. Encore moins produire du discours qui se ferait passer pour l'exposition d'un savoir. Je pense vraiment que la dramaturgie n'a au fond pas grand-chose à faire des « savoirs », même mis au pluriel, même démocratisés, décolonisés<sup>1</sup>.

En tout cas, savoir et expérience ne sont pas la même chose. Savoir et connaissance non plus. Connaître c'est quelque chose comme côtoyer, fréquenter, manipuler, employer, tourner autour. Savoir, en revanche, c'est être arrivé quelque part, s'être choisi un point de vue, s'être distancié, avoir engrangé, (dé)terminé, catégorisé. (Je connais

---

<sup>1</sup> D'ailleurs, un savoir décolonisé, autrement dit un savoir qui aurait abandonné sa prétention constitutive à l'universel et au neutre (ou plutôt au simulacre de l'universel et à l'apparence du neutre) serait-il encore à proprement parler un savoir ?

Voir notamment Fred Moten et Stephano Harney, *Les sous-communs*, Presses du réel, 2022, en particulier l'essai « L'Université et les sous-communs », p. 29 à 54. (Le livre est intégralement disponible en anglais sur le site de l'éditeur original : <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2013/04/undercommons-web.pdf>)

d'ailleurs peu d'expressions qui mettent un terme à une conversation aussi efficacement que ces deux mots : « *Je sais.* ») Si la connaissance est témoignage, rapport, mouvement, hésitation, le savoir est discours, norme, principe, autorité, assurance. Auto-suffisance.

(À propos, l'idée, prise à la lettre, de « savoir-faire » me suggère surtout l'effacement du faire, du besoin de refaire, du temps et du lieu et de l'humeur du faire, de la main ou de l'esprit ou du corps ou du groupe qui fait.)

Toute la difficulté sera donc de se départir dans ce des réflexes et des sécurités du discours, qui ont tellement donné forme à mon écriture pendant mes années d'université. Une parade : percer le discours de ses hésitations refoulées, des affects qu'il évacue d'ordinaire par son expression neutralisée, de l'expérience fragile qui l'a vu naître et qu'il entend recouvrir par l'assurance de la rhétorique.

Remettre du *je* partout.

Avoir le courage de se montrer cassable.

5.

Il y a deux « lieux communs » que j'entends très souvent sur la dramaturgie. L'un affirme l'impossibilité de sa définition. L'autre fait le contraire et définit la dramaturgie comme « garantie » ou « gestion » du *sens*.

Le premier de ces lieux communs est dans la plupart des cas un point de départ pour commencer à faire. En ce sens il n'a pas besoin d'être contesté, il dit simplement que les définitions ne sont pas son problème. Il le dit peut-être un peu rapidement. Mais comme il n'a pas besoin d'en parler, autant le laisser tranquille. C'est un lieu commun au sens où il pose un espace de recherche située, ici et maintenant, avec ceux qui sont là, pour trouver ensemble ce qu'on appellera entre nous dramaturgie en regard de nos questions. (Mon expérience, c'est que les définitions peuvent parfois être utiles comme des invitations — comment « bien » inviter ? —, pour ouvrir le cercle à ceux qui ne voient pas trop de quoi on parle, pour permettre des rencontres et initier de nouvelles pratiques, qui déferont automatiquement les définitions de départ. Mais ce n'est évidemment pas la seule manière d'inviter.)

Le deuxième lieu commun est je trouve plus dangereux car c'est un point d'arrivée. C'est

d'ailleurs en quelque sorte un lieu commun « au carré ». D'abord, parce qu'il ne dit, je trouve, à peu près rien mais qu'il le fait avec des mots qui paraissent sérieux, profonds et précieux : *garantie*, *gestion*, *sens*. Mais aussi et surtout, parce que je crois qu'il rejoint le plus souvent une certaine pensée du sens ou du « faire sens » qui reconduit toujours au même lieu, le « lieu du sens », un lieu qui prétend s'imposer comme le seul lieu possible du commun, lieu de l'arrêt ou de la direction stable et univoque, lieu du bon ou du bien pensé, du se-mettre-d'accord, de la certitude et de la juste décision, des valeurs établies et fiables, de l'accroissement des savoirs et de la digestibilité des énoncés. De l'autorité de celui ou celle qui sait, qui a remplacé les choses par les (bons) mots qui font (bien) sens, remplacement qui est comme une capitalisation, c'est-à-dire à la fois une capture et une mise en circulation quasi-monétaire.

Ainsi entendu, le sens est comme la cryptomonnaie de la pensée. Sa prétendue opacité, sa cryptologie n'ont pour tout horizon que la transparence de son interchangeabilité radicale. Il est défini, comme l'argent, par sa capacité à circuler et à être immédiatement reconnu ; il circule en s'accroissant et s'accroît de par sa circulation, mais sans rien déplacer. De ses opérations, rien ne s'apprend à vrai dire, car rien n'est éprouvé. C'est le (ou la) visa du même, du reconnaissable, du *sans-hésiter*.



Ce sens qui se voudrait seul garant du commun, monnaie universelle, devise incontestable, autorisation officielle, est tout l'inverse du *sens commun*, de la sagesse populaire, ou des connaissances situées. Comme l'a proposé Isabelle Stengers dans un très bel essai<sup>2</sup>, le sens commun nous permet

*« d'abandonner l'idée que la pensée a besoin de références fixes pour échapper à la confusion ou à l'arbitraire et d'ôter son pouvoir à la critique lorsqu'elle demande des comptes, exige des garanties, pourchasse ce qu'elle appelle croyances, de prendre acte du fait que le sens commun se caractérise d'abord par une capacité d'objecter. L'attitude de la rumination consiste alors à hésiter ensemble dans une aventure collective qui d'une part réhabilite les expériences et savoirs situés, et d'autre part permette de maintenir une vigilance quant aux modes d'abstraction — scientifiques en particulier — qui fonctionnent de manière prédatrice, prétendant au pouvoir de disqualifier et faire taire celles et ceux qui raisonneraient autrement. Par ricochet, c'est également le statut de la philosophie que cela nous invite à repenser : plutôt que de se placer, à l'instar de Socrate, au-dessus du commun en lui adressant des reproches ou des pres-*

---

<sup>2</sup> Isabelle Stengers, *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de débâcle*. La Découverte, 2020.

*criptions, elle doit en nourrir les compétences critiques en travaillant à ses côtés, sous forme précisément de compagnonnage<sup>3</sup>. »*

Cette production abstraite et conquérante du sens, il serait faux je crois de penser qu'elle est le monopole des savants ou des gouvernants. Elle est à l'œuvre dans beaucoup plus de propositions artistiques qu'on ne voudrait bien l'admettre. « D'où tu pars et d'où tu parles », vieille question qui n'a jamais perdu de sa pertinence et qu'on pourrait du coup (pour conjurer encore un peu plus l'assignation à décliner son « identité ») reformuler par : « depuis quelle utopie, depuis quelles intersections ou superpositions, depuis quelles lignes de fuite parles-tu ? Depuis quelle poétique ? »

---

<sup>3</sup> J'emprunte ce résumé du raisonnement de Stengers (en le remaniant légèrement pour le confort de la lecture) à Benjamin Tremblay, dans son excellent compte-rendu du livre accessible ici :

<https://journals.openedition.org/lectures/45551>

6.

Chercher, donc, non pas tellement à définir ou à élucider ce que *dramaturgie* peut signifier, mais regarder ce que sa pratique nous apprend. La penser, du même coup, comme la pratique qui met, et se met, en état d'apprentissage ; qui cherche à maintenir cet état et à veiller sur lui.

Quelles seraient les conditions minimales pour que quelque chose soit appris ?

7.

Au bout de quelques jours à ruminer seul dans mon grenier 17<sup>ème</sup>, je décide de tout arrêter, de ne plus ouvrir un livre ou un podcast et de faire des entretiens. J'invite trois personnes : Charlotte Ducouso, Bamba Gueye, Flore Herman, et un groupe, qui n'a pas de nom mais que j'appelle pour moi-même « comité d'écriture » (où, tous les 15 jours environ et à tour de rôle, on se lit ce qu'on est en train d'écrire). Je les invite à me parler, au choix, autour d'un de ces deux mots : « pratique » et « apprentissage ».

Ces personnes, je les ai choisies un peu à l'instinct ou au gré des circonstances. Parce qu'elles m'inspirent confiance, que je me sens avec elles comme avec des pairs plutôt qu'avec des mentor.es.

8.

Se faire l'apprenti d'expériences autres, des expériences d'autrui. Se *minoriser*, à la fois pour se rendre perméable, mais aussi pour oser interrompre, comme le font les enfants, qui sont si forts pour requestionner ce qui « va de soi ».

9.

Le premier entretien a lieu en groupe, lors d'une séance du « comité d'écriture » avec Salomé Richard, Clara Thomine, Samuel Henry. C'est le matin, on est autour de la table dans la cuisine de Clara, on partage du café. Au lieu d'amener un texte à lire et à commenter ensemble comme c'est normalement le cas, j'amène une double question : « Quelle est la place de l'apprentissage dans votre pratique ? Avez-vous un souvenir à raconter où vous auriez été surpris·e ou étonné·e d'apprendre ou de ce que vous avez appris ? »

Salomé dit : *« Je suis cinéaste, j'ai pas fait d'école pour, j'apprends de mes regrets, des choses que je regrette d'avoir fait comme ça. »*

*Avec le temps j'ai appris à bien m'entourer, que c'est plus important que le savoir-faire, que la "compétence".*

*J'ai appris à inviter les voix, les paroles des autres dans mon écriture ou ma parole. Maintenant je ne peux plus dire "c'est mon film".*

*Qui ai-je envie d'avoir à côté de moi, pour faire avec moi ? Est-ce que je tiens plus à avoir des images incroyables ou à être heureuse dans le travail avec mon équipe ? »*

Sam dit : *« Une expérience concrète : mon apprentissage des conférences gesticulées. On met en place un dispositif qui s'appelle "les anecdotes", »*

*où on invite les spectateur.ices à monter sur scène pour raconter une anecdote sur un thème, du genre "c'est pour ton bien".*

*L'imprévisible de ce que les gens vont amener sur scène. En l'occurrence, on règle son compte à l'école, et à tous ses "pour ton bien".*

*La puissance qu'il y a là. La violence que ça suscite souvent en retour : les professionnel.les de la médiation sont scandalisé.es. Ce qu'iels ne supportent pas c'est qu'on en reste à cette parole brute, "qu'il n'y ait pas d'analyse", pas de parole seconde, experte, pour qualifier la parole des gens. »*

*Clara dit : « Au fond, là où je suis toujours extrêmement surprise, c'est quand je regarde ce que j'ai filmé, mes improvisations. Si j'improvise pas je fais pas. Je suis incapable de faire les choses que je prévois, ça m'impressionne trop, je complexifie tellement fort, j'ai l'impression de très bien voir comment faire le truc parfait, et à partir de ce moment-là c'est plus possible parce qu'on peut pas faire un truc parfait. Et donc en fait les seuls moments où je produis vraiment quelque chose c'est quand j'improvise, que je suis surprise par la situation dans laquelle je me trouve au moment d'improviser.*

*J'ai plus l'impression d'apprendre quand je suis extérieure, quand je regarde les autres faire, qu'en faisant moi-même.*

*... Ce que j'ai l'impression d'apprendre ou de découvrir, alors qu'en fait je l'invente.*

*Plutôt, je travaille à désapprendre, à fabriquer une pensée en apparence naïve, où je supprime une partie de ce que je sais, pour faire voir l'effcience de ce que l'on sait (je supprime des mots quand je parle). Décrire les choses sans recourir à des savoirs préconstruits (ou le moins possible): décrire un concert sans utiliser les mots concert, musique, public,... Dire des choses qui ne sont pas impressionnantes. »*

On parle de l'apprentissage utilisé comme barrière à l'entrée. Ce qu'on apprend dans les écoles d'art, c'est qu'en fait la voie est libre, même si tout le monde joue (par des codes, des langages, des attitudes) à croire qu'elle ne l'est pas. Il y a des techniques, des raccourcis, des conditions pour travailler, mais le principal c'est d'avoir compris ça.

On dit : « Est-ce qu'on parle d'apprendre ou est-ce qu'on parle de vivre ? »



10.

Proposer une compréhension de l'apprentissage qui ne passe pas par le recours à du déjà-su, par la transmission d'un savoir, c'est nécessairement se tourner vers l'expérience.

À l'inverse du savoir, l'expérience est floue, accidentée, traversée d'affects, d'hésitations et de scrupules. Elle est difficile à raconter ou à transmettre et en même temps prodigieusement contagieuse, hyper personnelle et en même temps incroyablement circulante ; pleine de malentendus et en même temps de révélations (parfois de malentendus qui sont en même temps des révélations). Elle est presque toujours imprévisible et à peu près aussi souvent décevante qu'encourageante. Toujours à reprendre, elle n'est en même temps jamais réellement rééditable.

11.

Apprendre aussi, ici, à s'encourager. À formuler, plutôt que des « directives » pour une future pratique « digne de ce nom », des poussées dans le dos, des ouvreurs d'envie et d'autorisation, comme on le ferait pour un·e enfant à qui on voudrait donner confiance au moment d'apprendre à nager, à rouler à vélo, à tenir une hache, à prendre le tram seul·e, à faire de la musique en public.

Cette résidence pour apprendre moi-même la dramaturgie que je souhaite pratiquer.

12.

Je reçois Bamba, c'est le seul entretien qui aura lieu dans le grenier. C'est un ami de longue date, on a fait nos études de philosophie ensemble, on ne se voit plus très souvent. Mais à chaque fois c'est un peu comme si c'était hier. C'est lui que j'ai appelé en premier. Je lui ai demandé d'abord s'il voulait bien m'envoyer son mémoire de master sur John Dewey, il m'a répondu qu'il en avait fait un article plus court et qu'il préfère. Je lui propose qu'on en discute, qu'il me raconte comment ce travail sur ce penseur de l'expérience et de l'éducation continue de nourrir son métier d'enseignant — il apprend le français à des adultes et les sciences sociales à des futures péruicultrices.

Il me raconte ses déboires avec l'institution pédagogique, son éviction de l'agrégation de philosophie, notamment pour avoir proposé (aux autres étudiants, pendant un exercice nommé « autoscopie ») une expérience de cours hors cadre et hors contenu : celle de défaire le dispositif de la classe et de voir ce qu'il se passe. Comment il a trouvé d'autres contextes pour enseigner, comment surtout il a patiemment trouvé, dans les cadres où il enseigne, sa méthode. Enseigner le français comme une pratique vivante et concrète, la conjugaison comme un art de faire : en passant le plus possible par la conversation collective, à parole égale. Rendre les phrases réelles,

réellement dites. Partir de ce qui concerne le groupe. Résister à l'impatience, à la peur du vide ou du silence qui a toujours d'abord lieu et qu'à ses débuts il cherchait à remplir de feuilles d'exercices ou de consignes toujours plus précises. Prendre le temps et la patience de ce silence qui dure, de cet inconfort, la patience nécessaire pour qu'arrive « ce qui se passe quand rien ne se passe » : au bout de 5 à 10 minutes, les étudiants commencent à s'exprimer, quelque chose de collectif commence à exister. Il me parle de sa position pédagogique de non-blanc, du décalage qu'elle lui permet de maintenir face aux institutions au sein desquelles il exerce — la langue française, l'école, l'enseignement d'État — et du droit égal de toutes et tous à la parole qu'il aménage dans ses classes. Il me parle des retours de ses étudiants, des longs mois de confinement où il a réussi à maintenir la présence malgré tout face à l'impossibilité radicale du virtuel, de la nécessité de venir pour *vivre* quelque chose. « Un cours, me dit Bamba, ce qu'on en retient, ce n'est pas tellement les concepts eux-mêmes, les schémas ou les marches à suivre, c'est d'abord la manière dont ça vient répondre à des questionnements, des besoins, des envies. C'est la manière dont ça a été vécu. »

13.

Quelles seraient les conditions minimales pour que quelque chose soit appris ?

Au minimum, il faut qu'elle soit non-sue, ou oubliée, ou désapprise, suspendue. Il faut du vide, une perte, un abandon, un relâchement. La crispation du savoir vient de la surabondance de réponses, de la pénurie de questions. Il faut de l'inconfort.

La pédagogie, la dramaturgie comme écoute du désir, de l'appel à faire exister ce qui n'est pas dit mais est aussi là, ce qui est encore silencieux sous les « intentions », ce qui n'a pas encore trouvé son idée, son expression, sa forme.

14.

Il y a eu deux grandes façons de penser l'expérience au début du 20<sup>ème</sup> siècle ; deux grands auteurs qui en ont fait leur idée cardinale : Walter Benjamin en Europe et John Dewey aux États-Unis. On ne va pas faire ici un exposé de philo, mais peut-être qu'il vaut quand même la peine de dire au moins ceci :

Benjamin intitule l'un de ses textes les plus connus « Expérience et pauvreté<sup>4</sup> », où l'on trouve cette expression, sans doute aussi sa plus célèbre : « le cours de l'expérience a chuté ». Il explique que depuis 14-18, l'expérience est ce qui est devenu introuvable, ce dont l'Occident est devenu radicalement pauvre. Car « que vaut en effet tout notre patrimoine culturel, si nous n'y tenons pas, justement, par les liens de l'expérience ? ».

Une nouvelle forme de barbarie est née de cette pauvreté, la barbarie géniale et visionnaire des cubistes ou de Klee, de Brecht, Einstein ou Le Corbusier, qui s'incarne dans les maisons de verre des romans d'anticipation ou la plasticité infinie du réel dans les aventures animées de Mickey Mouse. Elle est barbare en ce que dans son modernisme radical, elle accepte pleinement cette pauvreté, cette perte de « l'héritage de l'humanité » ; qu'elle pratique un art (ou une politique) de la terre brûlée

---

<sup>4</sup> Lisible ici : <https://www.oeuvresouvertes.net/spip.php?article1237>

ou, pour le dire à peine plus gentiment, de la *tabula rasa*. Le texte de Benjamin est court, magnifique, très simple et complexe à la fois, assez effroyable. (Il a été écrit en 1933.) Il se termine par les mots suivants :

*Pauvres, voilà bien ce que nous sommes devenus. Pièce par pièce, nous avons dispersé l'héritage de l'humanité, nous avons dû laisser ce trésor au mont de piété, souvent pour un centième de sa valeur, en échange de la piécette de l'« actuel ». À la porte se tient la crise économique, derrière elle une ombre, la guerre qui s'apprête. Tenir bon, c'est devenu aujourd'hui l'affaire d'une poignée de puissants qui, Dieu le sait, ne sont pas plus humains que le grand nombre souvent plus barbares, mais pas au bon sens du terme. Les autres doivent s'arranger comme ils peuvent, repartir sur un autre pied et avec peu de chose. Ceux-ci font cause commune avec les hommes qui ont pris à tâche d'explorer des possibilités radicalement nouvelles, fondées sur le discernement et le renoncement. Dans leurs bâtiments, leurs tableaux et leurs récits, l'humanité s'apprête à survivre, s'il le faut, à la disparition de la culture. Et, surtout, elle le fait en riant. Ce rire peut parfois sembler barbare. Admettons. Il n'empêche que l'individu peut de temps à autre donner un peu d'humanité à cette masse qui la lui rendra un jour avec usure.*

15.

Aux antipodes de cette conception nostalgique de l'expérience comme héritage vivant mais perdu, comme legs égaré des ancêtres, inscription à jamais impossible dans le temps cyclique et toujours reconnaissable des saisons et des âges de la vie, vision prémoderne et médiévale en somme (Benjamin le dit quasi explicitement), à ses antipodes donc on trouve la philosophie de l'expérience de John Dewey.

Pour Dewey, l'expérience est toujours au présent. Elle est ce qui s'éprouve dans un *maintenant*, même quand elle se réfère à des souvenirs ou à ce qui se transmet du passé. Surtout, elle est dirigée vers l'avenir. Le principal critère sur lequel se baser pour décider si une expérience aura été plus ou moins bonne ou mauvaise, c'est son influence sur la possibilité des expériences futures : donne-t-elle envie de recommencer ? procure-t-elle de la satisfaction ou du dégoût, encourage-t-elle la paresse ou l'action ? ravive-t-elle des peurs ou des élans ?

Que l'expérience soit tournée vers le futur ne veut pas dire pour Dewey qu'elle soit une *préparation*. Si une expérience doit surtout être estimée depuis les expériences futures qu'elle permet ou qu'elle empêche, ce n'est pas qu'elle y prépare, c'est au contraire en ce qu'elle ménage toujours la pos-



sibilité d'un recommencement au présent, ici et maintenant, recommencement qui n'est pas une répétition et dont nulle préparation ne peut déterminer tout à fait l'issue d'avance.

Dewey a développé toute une théorie de l'éducation à partir de sa pensée de l'expérience. Il écrit, en 1897, dans son *Crédo pédagogique* :

*Avec l'avènement de la démocratie et des conditions industrielles modernes, il est impossible de dire à l'avance avec précision ce que sera la civilisation dans vingt ans. Il est donc impossible de préparer l'enfant pour quelque ensemble précis de conditions que ce soit (...). Je crois que l'école est, en premier lieu, une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme de vie communautaire dans laquelle sont concentrés tous ces moyens d'action qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à tirer parti des biens hérités de l'espèce, et à employer ses propres capacités à des fins sociales. Je crois que l'éducation est donc un processus de vie et non une préparation à la vie à venir<sup>5</sup>.*

Pour Dewey, il n'y a pas d'expérience s'il n'y a pas une « brèche dans le continuum de l'existence ». Tout ne fait donc pas expérience, et il y a même beaucoup plus d'obstacles que de conditions

---

<sup>5</sup> <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (en anglais)

favorables à l'expérience : l'habitude et de manière générale tous les comportements mentaux figés (idéologie, principes non-négociables ou considérés comme « naturels », « objectifs », « réalistes »), mais aussi tous les dispositifs sociaux de contrôle ou de surveillance ; en gros, tout ce qui « substitue au désir des trajectoires tracées d'avance », un espace saturé. Il n'y a expérience que s'il y a désir, et il ne peut y avoir désir que là où il y a du vide, où il manque un chemin. Pour Dewey c'est le manque, le trouble, la brèche dans le continuum de l'existence qui appelle l'action. Et c'est justement cet appel à l'action que l'on nomme expérience. Autrement dit, il n'y a pas d'expérience passive, toute expérience est un s'activer, un se réactiver. L'expérience est en elle-même travail, découverte, création.

16.

Apprendre non pas tellement à partir de ce qu'on sait ou croit devoir transmettre que de ce à quoi on tient.

Les attentes qu'il y a souvent, dans les projets, vis-à-vis de ma formation de « philosophe » ; mon sentiment de méprise sur cette position, sur les références qu'on va me demander d'apporter ou de développer, et qui la plupart du temps nous maintiendront à distance du désir. Elles ne sont pas, en tout cas, ce à quoi moi, je tiens, ce avec quoi je viens.

Ce qui s'éprouve, ce dont il est fait expérience, relève toujours, quelque part, d'un non-savoir. Ceux qu'on considère comme les « professionnels » du savoir, les savant·es ou les enseignant·es (du moins ceux qui ont gardé le degré d'enfance indispensable à leur métier) savent surtout une chose : un savoir n'est prêt à être enseigné que s'il permet d'ouvrir plus de questions qu'il n'apporte de réponses.

Dewey ne disait pas autre chose en affirmant que le but de l'expérience, c'est l'expérience elle-même, le nombre et la qualité des expériences ultérieures qu'elle rend possible.

17.

Avec Flore, on se retrouve pour manger dans un restaurant libanais. Il pleut, on est tous les deux venus en vélo, on est bien mouillés. Le resto est tout petit et bruyant, mon enregistrement sera très peu audible.

Elle me raconte le projet *Bodies of knowledge* auquel elle collabore depuis 3 ans avec Sarah Vanhee, et qui se centre sur « l'échange de connaissances comme acte performatif ». Elle me raconte la tente où ont lieu ces « classes alternatives nomades » (elle les appelle aussi des sessions d'écoute), comment sont invitées les personnes qui viennent partager leurs connaissances, leurs pratiques, leurs outils pour la vie, le rapport à la parole et à l'écoute qui y est en travail, comment ce n'est pas toujours simple, comment ça peut se préparer un peu avec la personne mais pas trop, sinon la singularité ne trouve plus sa place. On passe en revue certains des titres du corpus — trouver un titre est la seule demande faite aux intervenant·es. La seule trace, aussi, qui sera conservée des paroles. « *Saga d'une borderline heureuse* » (Chantal) ; « *Burlesque, une danse où les hommes n'ont pas le pouvoir* » (Janne) ; « *Hijabi et future prof. Comment faire de l'histoire autrement* » (Souhaila) ; « *Le sport comme repère dans la tempête : quelques pratiques pour prendre soin de soi en tant que femme résiliente.* » (Cintia) ;

« *L'amour avec un grand A et comment le pratiquer* » (Jean-Baptiste) ; ...

Sur le site, il y a près de 120 titres.

Elle me raconte cet étonnant collectif, de 4 à 6 personnes selon les déplacements de la tente et les possibilités de vie de chacun.e, de l'équipe artistique qui assure le liant, qui invite les intervenants, qui maintient le lien avec l'espace public. Elle me parle aussi de la quantité de micro-dispositifs, de protocoles ou d'intentions (*quelles sont les conditions pour que ...?*) qu'il est nécessaire de tenir ensemble pour que soit possible la parole et l'écoute de ces « savoirs non-dominants » : quotas, règles d'écoute et de parole, critères de participation, temps pris pour identifier ou délimiter le savoir qui sera transmis... toute un répertoire progressif de soin et d'attention, de cadres aussi, pour contrer les dynamiques majoritaires ou de pouvoir qui, d'ordinaire, strient la parole en permanence.

18.

Comment apprendre ensemble, en mutualité ? Pas forcément en réciprocité (je t'enseigne ce que je sais et que tu ne sais pas et tu fais pareil avec moi), pas forcément successivement (chacun devenant à son tour l'enseignant de l'autre) ni simultanément (la même chose, le même « savoir »), mais collectivement, selon les « points critiques » de chacun ? Pas forcément pour se « préparer » à faire mais *depuis* le faire lui-même ?

(J'utilise « point critique » ou « zone critique » comme une continuation de ce qu'Irit Rogoff a nommé *criticality*, qu'on pourrait traduire en français par *criticité*, que le dictionnaire définit ainsi : « État d'un milieu ou d'un système critique. » Critique donc au sens de crucial, de décisif ; au sens aussi d'un seuil, d'un point de bascule. Rogoff la définit quant à elle comme suit : « La "criticité", telle que je la perçois, consiste précisément à reconnaître les limites de sa propre pensée, car on n'apprend rien de nouveau tant qu'on n'a pas désappris quelque chose d'ancien, sinon on ne fait qu'ajouter des informations au lieu de repenser une structure<sup>6</sup>. »)

---

<sup>6</sup> <https://transversal.at/transversal/0806/rogoff1/en>

19.

Je rejoins Charlotte à sa permanence à la librairie Par Chemins, rue Berthelot. Contrairement aux autres, cette fois c'est elle qui me fait parler. Je lui dis ce que j'ai traversé entre le moment de l'invitation et le jour où on se voit, où la résidence a déjà officiellement pris fin mais que je me sens embarqué dans un trajet au beaucoup plus long cours. De la difficulté à répondre à ce stade à la demande qui m'est faite d'écrire sur tout ça.

« Tu cherches à trouver un espace qui pourrait devenir concret ? », me demande-t-elle.

Je lui réponds. Ce serait une forme de restitution de ce qui s'est joué pour moi au cours de cette résidence, à la fois le rejet de l'approche textocentrée (les références digérées et resservies), et la nécessité de faire en première personne l'expérience cette résidence comme d'une expérience d'apprentissage.

Trouver une prise sur un endroit qui vibre chez moi, là où je me sens vraiment concerné.

Si je dois décrire ce que je fais le plus quand je pratique, c'est écouter. Y compris et peut-être surtout ce qui ne se dit pas dans ce qui est dit.

Prendre au sérieux cette question de l'apprentissage comme venant traduire cette désorientation préalable du travail de la dramaturgie, ce flou, cet endroit assez insécure du début

toujours différent, des tâtonnement assez silencieux — les allers-retours avec le plateau (comment sortir du bla-bla), avec le plan des objets et des corps, où on peut constater certaines choses, où on peut s'en remettre à ce que l'équipe va en faire.

Quand la matière commence à arriver, voire à proliférer, remettre du silence, mesurer le fossé entre les idées et le plateau. Comment les idées deviennent-elles de l'expérience, pour les interprètes et puis pour le public?



20.

« Je voudrais penser le faire comme un processus de croissance. Cela place dès le départ celui qui fait comme quelqu'un qui agit dans un monde de matières actives. Ces matières sont ce avec quoi il doit travailler et le processus de fabrication consiste à "unir ses forces" aux leurs (...). »

« Pour l'alchimiste, le matériau est connu non par ce qu'il *est* mais par ce qu'il *fait*, en particulier lorsqu'il est mélangé avec d'autres matériaux et utilisé d'une manière particulière ou placé dans une situation particulière. Parmi d'innombrables choses, l'eau gargouille dans la goulotte, se transforme en vapeur lorsqu'elle est chauffée, se glace lorsqu'elle est refroidie et dissout le sel. »

« Nous n'apprenons qu'en faisant, dans le geste même par lequel nous accomplissons les tâches ordinaires de l'existence. En ce sens, la contribution des professeurs ne consiste pas dans la transmission de leur savoir (...), mais dans l'établissement des situations ou des contextes dans lesquels il devient possible pour chacun de découvrir par soi-même une bonne partie de ce que les enseignants savent déjà, mais aussi peut-être une bonne partie de ce qu'ils ne savent pas. »

Tim Ingold, *Faire*, Éditions Dehors, 2017.

21.

La dramaturgie d'apprentissage au sens aussi où je remarque que ce que je vais apporter au projet en tant que dramaturge, je ne peux jamais le prévoir, l'anticiper, le formaliser. Que l'apprentissage dont il est question n'est pas lié d'abord à des contenus ou à des compétences ni non plus à des parti pris artistiques ou esthétiques. Qu'il tient d'abord à faire ou laisser de la place à des questions qui ne sont pas les miennes, qui ne sont même parfois d'abord, revendiquées par personne mais qui s'invitent dans la discussion et que je choisis de laisser se poser. Car c'est bien un choix : même s'il n'est pas toujours très conscient, même s'il prend la forme d'une écoute, je sais bien qu'il m'appartient et que d'autres questions me resteront inaperçues.

Que vont *faire* les questions ? Quelles questions pour faire quoi ?

La dramaturgie comme pratique d'écoute radicale, qu'est-ce que ça peut signifier ? Une écoute qui parviendrait progressivement à s'écouter elle-même comme parole silencieuse, comme retissage de la parole de l'écouté. Une écoute qui parviendrait à se qualifier et à se moduler selon les reliefs de la conversation : écoute active, écoute flottante, écoute affective, écoute réactive ou interruptive, interrogative ou suggestive...

22.

« Compagnonnage », proposait Stengers. Et la pratique dramaturgique serait exactement là, dans la tentative de « faire compagnie » autour d'un travail à faire, d'une lutte à mener, d'un rythme ou d'un style à trouver, d'une question à déplier et à rendre sensible, expérientçable, pour d'autres qui n'auront pas vécu les mêmes durées à son contact.

Je me souviens d'Agathe qui disait qu'elle va boire des cafés, qu'elle écoute parler des projets comme on écouterait parler des histoires d'amour.

Pratiquer le non-savoir pour accompagner un désir de forme, ce serait aussi quelque chose comme veiller sur l'utopie qui soutient ce geste créatif-là. Comme une pratique de la naïveté (un peu comme dans l'amour) : jusqu'où le fait d'y croire nous amènera à la réaliser, cette utopie ?