

LE RÉPERTOIRE THÉÂTRAL DANS SON CONTEXTE SCOLAIRE, À L'ÉPREUVE DES GENRES ET DES ESTHÉTIQUES¹

Marie BERNAOCE

Dans les années 1990, l'enseignement du théâtre en collège était réduit à la portion congrue et totalement dominé par la haute silhouette de Molière : c'est ce que montrait l'enquête réalisée par une équipe de l'INRP, publiée par D. Manesse et I. Grellet sous le titre *La Littérature du collège* (1994).

Si nous nous interrogeons, en ce début de XXI^e siècle, sur les mises en pratique actuelles du répertoire² théâtral, du primaire au lycée, nous ne pouvons qu'être frappés par des évolutions notables, bien que chaotiques, que nous allons identifier et observer de près, rapprochant l'école de la réalité des pratiques artistiques actuelles. Mais nous verrons cependant que subsistent des obstacles qu'il est important de bien circonscrire si l'on veut que l'enseignement du répertoire théâtral sorte véritablement de la gangue dans laquelle on l'a trop longtemps enfermé. S'y trouve en jeu une réelle didactisation de la notion de dramaturgie, au-delà du clivage entre littérature et pratiques scéniques.

Des avancées institutionnelles : une histoire de partenariat

Un article de J.-C. Lallias intitulé « De l'ouverture au partenariat » (2002 : 95-111), faisait le point de trente années d'évolutions institutionnelles, du colloque d'Amiens qui en 1968 donnait à l'école et au théâtre un objectif commun, « Pour une école nouvelle », jusqu'au « Plan pour les arts et la culture à l'école » de 2001, mis en place par les deux ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Durant ces trente années, l'institution scolaire a créé peu à peu, avec quelques à-coups, les dispositifs que la France s'est donnée comme réponses, originales, à la question de l'éducation artistique. À côté des deux domaines artistiques institutionnels inscrits depuis longtemps dans le temps scolaire, la musique et les arts plastiques, la pratique artistique du théâtre est entrée dans l'école par le biais de la notion de partenariat,

1. La réflexion menée ici croise et prolonge pour une part celle qui avait fait l'objet d'un article, « la question des genres dans l'enseignement du théâtre contemporain : courants esthétiques et modèles didactiques, des convergences » (Bernaoce 2009 : 35-51) ; s'y trouve davantage développée la question des genres.

2. Le mot *répertoire* sera utilisé ici en tant qu'ensemble des œuvres théâtrales publiées, dans lequel peuvent puiser aussi bien les enseignants que les metteurs en scène.

que celui-ci concerne les deux ministères de l'éducation et de la culture, les structures scolaires et culturelles (création des jumelages en 1992) ou l'association entre un enseignant et un comédien (création des Ateliers de pratique artistique - APA, en 1984 ; des sections A3 en 1985, devenues depuis options de spécialité ; des classes à Projet artistique et culturel - PAC, en 2001).

Des ratés et retours en arrière : une question de formation

L'ensemble de cette évolution a ancré dans les territoires une logique de professionnalisation croisée entre enseignants et acteurs des divers métiers du théâtre (du jeu aux relations publiques). Nombreux ont été les stages, nationaux et académiques, permettant aux enseignants de se former aux pratiques théâtrales. Nombreux sont aujourd'hui les partenariats de fond entre le monde de l'école et celui des structures culturelles, au-delà des dispositifs institutionnels et permettant de pallier leur remise en cause³, sachant que chaque établissement scolaire du secondaire doit aujourd'hui posséder un volet artistique et culturel. Mais l'un des points faibles de ce grand mouvement de partenariat aura été cependant de ne pas laisser assez de traces facilement transmissibles permettant aux nouvelles générations d'enseignants d'en retirer tous les bienfaits⁴, ce à quoi s'ajoute la difficulté à en évaluer les effets sur les élèves.

Par ailleurs, la formation initiale des enseignants a largement pâti de la suppression en 2006-2007 des dominantes artistiques créées en 2001 au sein des IUFM, dans le cadre du Plan pour les arts et la culture, alors que beaucoup d'entre eux s'étaient engagés dans des pratiques de partenariat avec des institutions culturelles. La réforme de la formation des enseignants qui a suivi, avec la suppression de l'année de stage de PE2 induite par la « masterisation », a contribué à casser ce mouvement. Cela a rapidement et gravement amputé la transmission entre les diverses générations d'enseignants. Il faut espérer que l'actuelle remise en cause de cette réforme saura reconstituer tout ce qui a été très vite détruit.

Cette situation institutionnelle ne fait que renforcer les effets d'une autre tendance touchant en profondeur la nature même de l'enseignement du théâtre, dans le commun des cours de français et à tous les niveaux : la pratique théâtrale, en effet, est principalement entrée à l'école à la fois par la marge et du côté du jeu (improvisations et jeux dramatiques), en reléguant au second plan, dans le cadre global des cours y compris en lycée, une lecture du théâtre intégrant les relations complexes entre texte et spectacle. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner les ressources bibliographiques

3. On peut ainsi regretter la quasi disparition des classes à projet artistique et culturel (PAC).

4. Signalons cependant la collection initiée par l'ANRAT et publiée par les éditions Actes-Sud, dans laquelle on trouvera par exemple sous la plume de R. Renucci et K. Tison-Deimat, onze rendez-vous en compagnie de R. Renucci (2005).

offertes aux enseignants, dont on voit qu'elles concernent beaucoup plus la pédagogie que la didactique. En d'autres termes, on a privilégié une approche du théâtre prenant appui sur ses vertus, indéniables, en matière d'épanouissement personnel et collectif, mais sans réussir à lui adjoindre une autre perspective, plus complexe, de nature didactique et visant à tisser une saine relation au savoir théâtral, entre théorie et pratique. Il ne suffit pas d'emmener des élèves au théâtre pour qu'ils sachent lire et désirent lire du théâtre. Il ne suffit pas de pratiquer des jeux dramatiques pour savoir analyser un spectacle. Il ne suffit pas de mettre côte à côte un texte de théâtre et une vidéo de mise en scène pour savoir lire le texte et analyser le spectacle.

Par ailleurs, la peur de l'instrumentalisation de la pratique artistique, très présente dans le milieu professionnel du théâtre, a contribué à rendre difficile une véritable rencontre des pratiques théâtrales et didactiques.

On devine ainsi que se trouve mise en question une interaction de fond entre toutes les dimensions de la création et de la réception du théâtre, autant du côté des élèves que du côté de leurs enseignants : or, majoritairement, ceux-ci n'y sont pas formés, malgré la création en 2004 de la certification complémentaire qui ne concerne qu'une infime quantité d'enseignants de lettres. On sait aussi que la didactique du théâtre n'est pas beaucoup enseignée, pas plus qu'elle n'est un domaine de recherche très développé.

L'émergence dans les Programmes de 2008 d'une nouvelle discipline scolaire, transdisciplinaire, intitulée « Histoire des arts » n'apporte pas de réponse aux questions posées, malgré son intérêt, en particulier dans la relation potentielle à l'histoire des mentalités. Si cela donne l'occasion d'organiser des stages destinés aux enseignants, cela ne fait qu'ajouter une couche supplémentaire au millefeuille des dispositifs et des approches. Cela ne résout en aucune façon les problèmes de liens et de « représentations-conceptions » (Meirieu 1987 : 50)⁵ entre pratiques théâtrales et enseignement. De plus, en prônant principalement l'admiration des œuvres consacrées, l'Histoire des arts induit un rapport au contemporain de nature problématique, confortant les enseignants dans leur insécurité en la matière.

Or la présence du contemporain représente en France une impérieuse nécessité, et l'enquête présentée par M. Vinaver en 1987 dans *Le Compte rendu d'Avignon* l'a amplement démontré. Il apparaît alors que les enjeux actuels de l'enseignement du théâtre ont beaucoup à voir avec le développement d'une lecture des textes de théâtre que l'on peut qualifier d'active et, par voie de conséquence, avec la nature même du répertoire enseigné, qui doit absolument s'ouvrir au contemporain de façon significative pour mettre en tension hier et aujourd'hui.

5. P. Meirieu montre, parmi d'autres, comment les représentations forment système et deviennent conceptions.

Des avancées dans le répertoire théâtral à enseigner en primaire et lycée, récemment en collègue

Selon l'enquête de l'INRP mentionnée plus haut et comme l'a confirmé plus récemment la recherche d'I. Olivier et G. Plissonneau (2009 : 127-141), la présence des pièces de Molière dans l'enseignement en collègue est écrasante : nous ne pouvons que circonscrire les dangers de cette situation, sans nier en aucune façon le bien-fondé et le grand intérêt de l'œuvre de Molière, finalement bien mal enseignée comme le faisait déjà remarquer P. Larthomas en 1972 (pp. 7-10) : fossilisée dans une approche anhistorique, frappée du sceau de l'évidence parce que mythique, l'écriture théâtrale de Molière est très rarement étudiée pour elle-même et dans son contexte esthétique. Une mise en perspective historique et esthétique se révèle ainsi profondément nécessaire dans les contenus des programmes, avec l'invention du quatrième mur au XVIII^e siècle et celle, progressive, de la mise en scène jusqu'à son émergence au XIX^e siècle, parallèlement à la création progressive de la notion d'écrivain⁶.

De ce fait, on comprend bien à quel point l'introduction de titres de théâtre jeunesse dans les documents d'accompagnement du primaire, en 2002, 2004 et 2007, a représenté un levier très important en matière d'approche du théâtre. Dans la dernière liste était recommandée une trentaine de textes jeunesse contemporains, à la fois pour le cycle 2 et le cycle 3 de l'école primaire, dans des écritures bien différentes du modèle classique et que certains ont pu trouver déroutantes. En primaire, ces listes ont largement contribué à l'émergence d'un théâtre pour les jeunes, ce dont on a perçu assez vite les effets dans les manuels scolaires. Elles ont également permis la découverte et l'apprentissage d'une théâtralité contemporaine foisonnante, inventive et très ouverte, dépassant les catégories scolarisées à l'excès du comique et du tragique, pour s'en aller du côté d'un « humour multicolore » aux nombreuses vertus éthiques et philosophiques⁷.

Par ailleurs, la lecture de ces textes amène à une réflexion de nature esthétique sur les relations entre l'écriture théâtrale et l'écriture poétique et romanesque. L'histoire des formes théâtrales modernes et contemporaines repose en effet sur d'importants frottements « intergénériques » : c'est la « romanisation » et « épiciation »⁸ de l'écriture théâtrale, aboutissant à des mélanges complexes entre épique et dramatique ; c'est aussi la « poétisation » du texte didascalique, dans l'épure comme dans le débordement, qui va jusqu'à en faire une voix, avec fréquents effets de choralité, de musicalité ou de picturalité. On peut ainsi noter dans la liste de 2004 plusieurs

6. Le lecteur intéressé pourra se reporter à l'ouvrage de C. Naugrette (2000).

7. Pour plus de développement, voir mon article : « Le répertoire de théâtre jeunesse entre humour noir et humour multicolore » (2010 : 119-133).

8. Il s'agit de l'introduction dans l'écriture théâtrale de pratiques relevant du récit. Voir la définition précise de ce terme *épiciation* dans l'ouvrage dirigé par J.-P. Sarrazac (2001 : 42-44).

pièces relevant de ces fonctionnements : *Mamie Ouate en Papouâsie* de J. Jouanneau (1989/2000), *Le Pont de pierre et la peau d'images* de D. Danis (1996), *Pierre de gué* de M. Kenny (2000)⁹... La lecture des textes de cette liste peut conduire également à découvrir la part des pratiques scéniques interdisciplinaires : citons ainsi *Les Trois jours de la queue du dragon* de J. Rebotier (2000) mêlant théâtre, conte, musique, illustrations. Enfin, une partie de ces pièces s'offre dans une théâtralité qui met véritablement au défi la mise en scène, ce qui induit un appel à la scène des plus créatifs.

Parallèlement à cette émergence institutionnelle du théâtre jeunesse en primaire, s'est développé en lycée un objet d'étude intitulé « Le théâtre : texte et représentation » s'ouvrant à l'approche dramaturgique et qui a donné lieu dans les programmes des options de spécialité théâtre, en terminale, à l'étude de plusieurs auteurs contemporains (Vinaver, Bond, Lagarce, Novarina). Les épreuves de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat (EAF) se sont fait l'écho de ces avancées.

Dans ce panorama global, le collège apparaissait jusqu'ici comme un véritable trou noir, les documents d'accompagnement n'ayant jamais comporté de partie théâtre. Les Programmes officiels les plus récents, en 2008, mentionnaient les fabliaux du Moyen Âge, les pièces classiques, Molière en tête, et ne s'ouvraient au théâtre moderne que par très légères touches en oubliant presque complètement le théâtre contemporain. Or, depuis l'été 2012, la Direction générale des enseignements scolaires propose¹⁰ une « liste de lectures pour les collégiens » destinée à « enrichir l'expérience des élèves et (...) compléter les titres de la littérature patrimoniale des programmes du collège ». Cette liste propose 36 pièces de théâtre parmi lesquelles des auteurs que l'on peut considérer comme des grands « classiques » du théâtre jeunesse : C. Anne, B. Castan, P. Dorin, J.-C. Grumberg, J. Jouanneau, S. Lebeau, F. Melquiot, N. Papin, D. Paquet, O. Py. On y trouvera aussi des auteurs en voie de le devenir comme J. Danan, K. Serres ou C. Zambon, ainsi qu'un auteur-metteur en scène qui se situe entre écriture dramatique et écriture scénique, J. Pommerat¹¹. Il faut ajouter que cette liste, évolutive, est destinée à être augmentée d'autres titres.

Il apparait donc que l'institution scolaire gomme peu à peu, avec des soubresauts, certaines de ses difficultés à intégrer le théâtre contemporain à sa logique fortement dominée jusqu'ici par la prééminence patrimoniale, principalement classique. Les conditions paraissent donc réunies pour permettre une véritable approche dramaturgique, à tous les niveaux d'enseignement. Mais cela ne pourra s'installer de façon pérenne qu'à condition de lever avec

9. Voir également J.-C. Grumberg (1999).

10. Je me permets de signaler que mon travail d'enseignant-chercheur sur ce répertoire a contribué à nourrir l'établissement de cette liste. Voir les deux volumes du *Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (2006 et 2012), présentant l'analyse dramaturgique de près de deux-cent-cinquante pièces, accompagnées de pistes de travail.

11. On pourra consulter la liste complète sur le site Eduscol, à l'adresse suivante : [<http://eduscol.education.fr/cid60809/liste-de-lectures-pour-les-collegiens.html>].

lucidité un certain nombre de freins s'opposant à cette approche, dans la formation initiale et continue des enseignants comme dans l'établissement des programmes et des manuels scolaires.

Les difficultés de l'approche dramaturgique : des obstacles à franchir

J. Danan (2010) l'a montré dans son ouvrage consacré à la dramaturgie, cette notion est complexe. Entendue dans son sens premier, et toujours en usage, la dramaturgie représente l'art de composer une œuvre théâtrale. Fortement soumis à des pressions et des codes durant l'époque classique, cet art s'est peu à peu libéré pour devenir à l'époque contemporaine un espace de liberté extrêmement ouvert, jusqu'à risquer la dissolution : un auteur d'aujourd'hui peut écrire du « théâtre-matériau » qui ne possède pas de structure dramaturgique, c'est-à-dire sans échine d'espace, de temps, de personnages et d'action, laissant au metteur en scène en tant que dramaturge le soin de cette tâche. Cette évolution s'est faite en parallèle avec la construction progressive de la notion de mise en scène qui a généré le deuxième sens du mot dramaturgie : elle représente alors l'art de penser et nourrir le passage à la mise en scène, cette dernière constituant un troisième espace de création. Nous avons donc là un emboîtement de trois temps de création à bien discerner.

Mais les choses sont ensuite plus complexes.

Dans la réalité des pratiques, le metteur en scène contemporain peut être son propre dramaturge. Par ailleurs, l'auteur peut travailler avec le metteur en scène de son texte et devenir le dramaturge du spectacle, jusqu'à participer parfois à la réalisation de la mise en scène. Dans ce jeu de partenariat complexe, la « dramaturgie » fonctionne en boucles du texte à sa mise en scène, réelle ou virtuelle, et de cette mise en scène au texte, pour mieux en interroger l'un et l'autre, l'un par rapport à l'autre. Il arrive même que le texte en soit modifié et retrouve cet état peu stable qui était le sien avant l'invention de la figure de l'auteur (et nous sommes loin alors du « respect » du texte). Par ailleurs, la dramaturgie concerne aussi les spectacles qui ne sont pas en appui sur un texte et désigne alors la pensée présidant à leur structuration et la manière dont leurs formes scéniques renvoient à une pensée structurante : c'est ainsi que l'on peut parler de la dramaturgie d'un spectacle de danse ou de cirque.

Il apparaît donc que l'exercice dramaturgique ne peut en aucun cas se résoudre à une pensée linéaire, d'autant qu'il s'inscrit inévitablement, plus ou moins consciemment, dans de grandes familles esthétiques et culturelles qui le fondent.

Si maintenant nous nous plaçons du point de vue du récepteur, lecteur ou spectateur, les choses se compliquent encore si l'on veut tenir le cap des pratiques artistiques et esthétiques. La tentation est grande en effet de construire une linéarité artificielle, simplifiante et rassurante. C'est ce à quoi

s'est abondamment livrée la sémiologie, dans les années 1970, tant pour l'analyse des textes dramatiques que pour l'analyse des spectacles, qu'elle réduisait à un ensemble de signes, à encoder du côté de la création, à décoder du côté de la réception. Dans cette logique linéaire, le spectacle a été ressenti comme la transcription, la réalisation du texte, et celui-ci comme la source explicative du spectacle, ce qui a donné naissance à une position duelle peu souvent explicitée dans le cadre scolaire mais dont les effets se font encore sentir aujourd'hui : soit on prend le point de vue du texte, c'est le « texto-centrisme », et l'on se méfie des effets possibles de la mise en scène, que l'on tend à ignorer ; soit on prend le point de vue du spectacle, sans entrer la plupart du temps dans la nuance entre dramaturgie et mise en scène, et l'on rejette les désirs du texte et de l'auteur, et même leur nécessité.

On sent bien que se trouve là le nœud des représentations-conceptions qui peuvent fonctionner comme autant d'obstacles ou de facilitateurs dans l'approche de la complexité dramaturgique.

En appui sur un manque certain de formation à ces questions, l'institution scolaire a répondu en allant dans un sens ou dans l'autre, en juxtaposant les points de vue sans les faire interagir. C'est ce qu'a montré mon travail de recherche sur les manuels scolaires mené il y a dix ans (Bernanoce 2006a, 2006b), et dont il n'est pas sûr que les constats soient bien différents aujourd'hui, même s'il y a eu des évolutions. De ce fait, les outils d'analyse du théâtre majoritairement utilisés, et scolarisés à l'excès (les types de comique, l'étude de l'action et de la psychologie des personnages...), contournent cette complexité et se réfugient dans des zones anhistoriques qui relèvent plus de positionnements idéologiques qu'esthétiques : la fossilisation d'un théâtre patrimonial passé et la surreprésentation du genre comique, lui aussi fossilisé contre toute réalité historique et contemporaine, relèvent de fait d'un refus de la complexité historique.

Les institutions scolaires mais aussi théâtrales posent souvent côte à côte le jeu, la lecture des textes et la réception de spectacles sans donner réellement vie, corps et pensée à l'espace dramaturgique qui les entrelace et les oppose à la fois. La dramaturgie crée une béance entre texte et scène, compliquée par ailleurs de toutes les interactions avec la réception. Se livrer à une analyse dramaturgique, c'est entrer dans une circulation intellectuelle et sensible complexe qu'il faut savoir maîtriser et cependant préserver. En d'autres termes, la pratique du texte théâtral doit prendre en charge les incertitudes de l'approche artistique tout en l'articulant avec les éléments d'un savoir précis et outillé, y compris dans les pratiques. Une juste didactique du théâtre est à ce prix, de même que les conditions d'un partenariat riche et honnête entre le monde de l'école et celui des professionnels du théâtre.

Comment sortir de cette gangue ? Les leviers d'une véritable évolution

Contrairement à ce que laissent entendre, aujourd'hui encore, bien des manuels scolaires, le texte de théâtre peut, doit se lire et n'est pas un texte mort et transparent, embarqué dans une relation à sa mise en scène utilitaire et donneuse d'ordres. Il porte en creux un appel à la scène, aux corps, aux voix, à l'espace, au temps, qu'il figure parfois de façon performative mais que l'on doit aborder avec créativité en appui sur sa matière, pleinement littéraire. La part de la réception est alors capitale et il s'agit pour l'enseignant de l'organiser, en articulant réception personnelle et réception collective.

D'un point de vue théorique, il s'agit de faire interagir, en leur donnant vie à hauteur égale, la voix du texte, la voix de la scène et sa propre voix. C'est ce que j'ai théorisé sous l'appellation de *voix didascalique*, qui ne se limite pas au périmètre du texte didascalique et dont je ne peux détailler ici toutes les composantes (Bernanoce 2007 : 47-60, Bernanoce 2009 : 31-42). Je préciserai simplement qu'il ne s'agit pas à mes yeux d'opposer les outils de l'analyse dramaturgique à ceux de l'analyse littéraire, et je pense même que cette opposition peut se révéler stérilisante : il s'agit de les articuler dans une approche créative, par l'imaginaire de la scène et de la fiction. Nous sommes donc bien loin de la représentation du texte dramatique comme pur et essentiel texte dialogué, en manque de scène. L'invention progressive de la mise en scène a fait de lui ce que C. Naugrette appelle une « écriture alternée », avec un développement du texte didascalique très sensible au XIX^e siècle mais déjà à l'œuvre au siècle précédent. C'est ainsi que tout texte dramatique contemporain, même très peu didascalique¹², porte dans ses formes un commentaire sur ses mises en scène virtuelles, de façon plus ou moins explicite et ouverte et auquel le lecteur va apporter son interprétation.

Si l'analyse des textes de théâtre doit s'appuyer sur ces présupposés théoriques, comment alors organiser concrètement leur enseignement ? Dans un article fondateur, J.-P. Ryngaert posait les bases stimulantes d'une approche du texte comme entre-deux qui « fait appel à des savoirs et des savoir-faire sans qu'ils soient forcément théoriques, et qui fait appel au jeu sans qu'il soit immédiatement question de mise en scène et de production » (1991 : 31-38). Autrement dit, plutôt que d'aller trop vite et trop directement du texte à sa mise en scène réelle, reçue ou produite, il s'agit de construire des activités en forme de détour, donnant vie à un espace intermédiaire, complexe, de nature artistique donc errante et tâtonnante.

Un premier choix qui s'offre à l'enseignant tient à la taille du texte travaillé : fragment ou pièce entière ? L'enquête de l'INRP déjà mentionnée notait à quel point l'enseignement du théâtre était majoritairement associé au texte long. Or M. Vinaver, dans son *Compte rendu d'Avignon* (1987), considérait l'étude du théâtre en fragments comme un des outils de sa

12. À l'exception sans aucun doute du texte-matériau.

véritable lecture. C'est ce qu'il a lui-même mis en pratique dans son ouvrage *Écritures dramatiques* (1993). On comprend ainsi qu'étudier beaucoup d'extraits écrits dans des styles dramaturgiques très différents constitue un levier important pour construire une juste représentation de la diversité esthétique du théâtre, que l'on peut articuler avec un cadrage historique.

Un deuxième choix se présente : partir du texte et aller vers le plateau ou l'inverse, comme il y a deux grandes familles de metteur en scène, travaillant d'abord « à la table » ou sur le plateau. Le premier cas vient plus facilement à l'esprit et le danger de la téléologie guette. On sera donc sensible à toutes les activités allant à rebours de l'habitude ou combinant les deux approches : extraire ou faire extraire des phrases fortes de la pièce, non encore lue, et organiser leur mise à l'épreuve sur le plateau dans divers exercices de « variations » ou de rencontres. On pourra aussi se livrer à l'exercice de « l'imaginaire des seuils » de l'œuvre¹³, à commencer par son titre, l'éventuelle dédicace, la liste de personnages, pour en « exprimer » tous les potentiels en matière d'imaginaire, de la fiction et/ou de la régie. On se rendra vite compte que ce travail permet aussi de rentrer dans une démarche génétique, aux sources rêvées de l'œuvre.

Une des pistes essentielles de cet entre-deux consiste alors à se livrer à une mise en voix, conçue comme une activité artistique à part entière, aujourd'hui beaucoup pratiquée par les professionnels sous des noms divers. Cette activité, dans le cadre scolaire, consistera à dire le texte dans sa totalité (texte didascalique compris) sur la base d'un partage des voix non-naturaliste : pas d'équivalence entre le nombre de voix et le nombre de personnages¹⁴. Dans ce cadre, on pourra confier à une partie de la classe, auditrice, le rôle fictif du dramaturge, dans tous les sens du mot : que dit ce texte, comment appelle-t-il la scène, laquelle, quelles images, quels sons a-t-il suscité ?, quelle fiction et quelle fable se créent ? On pourra ensuite écrire la note d'intention fictive de plusieurs metteurs en scène montant la pièce, éventuellement en partenariat avec l'auteur.

Il faudra aussi nourrir cet espace intermédiaire d'activités permettant à chacun de s'appropriier l'univers d'écriture de la pièce : pour sentir et penser la forme de dramaticité et de théâtralité¹⁵ que porte le texte, on s'essaiera à l'écriture mimétique, de différentes façons (Danan et Sarrasac 2012, Bernanoce 2009 : 152-170). On pourra aussi écrire le monologue intérieur d'un personnage, ou se prendre pour l'auteur en écrivant une variante du texte ou en répondant à une interview fictive, avant ou après la création de la pièce... L'ensemble de ces activités, et il y en a beaucoup

13. Voir sa définition précise dans M. Bernanoce (2012 : 538).

14. Se reporter au site internet [www.tjeu.fr] des éditions Théâtrales pour trouver des exemples précis.

15. La « dramaticité » concerne principalement la structure de l'œuvre dans son rapport à la mise en scène ; la « théâtralité » son appel au corps, à l'espace de la scène, aux techniques scéniques.

d'autres¹⁶, croisera l'établissement d'outils précis d'analyse du texte et du spectacle, à théoriser en lien avec la pratique.

Les pistes sont nombreuses et l'essentiel, dans cette logique interactive, est de se situer à l'intersection portée au rouge entre texte et scène, en ne singeant pas les pratiques professionnelles mais en les imaginant, sur la base d'un apprentissage, pour ensuite mieux les mettre en œuvre de façon ciblée. Il paraît difficile, dans le cadre normal des cours, surtout avec des effectifs chargés, de se livrer à la mise en scène d'un long extrait de Molière ou de Lagarce. Ce travail est avant tout celui d'un atelier de pratique artistique ou d'une option théâtre, à moins de pouvoir fonctionner en sous-groupes et d'être très bien formé ou accompagné par un professionnel. Mais cela fait-il toujours exister l'espace de la dramaturgie, et ne retombe-t-on pas souvent dans la représentation d'un lien quasi magique entre texte et scène, sans que l'on sache pourquoi l'enseignant ou le comédien choisit telle ou telle solution à des questions non posées ? L'espace dramaturgique ne doit être habité ni par le vide ni par le trop-plein.

Bien évidemment, de tels travaux supposeront une double formation (pour les élèves comme pour leurs enseignants). L'une, « théorique », doit passer par l'histoire de l'esthétique théâtrale, capitale, en lien avec l'histoire des mentalités. Cela devra inclure une réflexion sur le statut du texte de théâtre, dans son histoire et jusqu'à son état présent. L'autre formation se situera entre théorie et pratique et pourra revêtir différents aspects : recevoir et/ou interviewer un dramaturge, un auteur, un metteur en scène, mais aussi un auteur dramaturge ou metteur en scène ; aller assister à des répétitions ; aller visiter un dispositif scénique après l'avoir imaginé en maquette...

Les objectifs de cette double formation seront de casser les stéréotypes mythifiants et de contextualiser les écritures et les pratiques théâtrales en les situant dans une histoire et un processus, de nature systémique et ouvrant aussi des pistes à l'enseignement du roman ou de la poésie. De ce fait, on comprend aisément que le recours au contemporain soit indispensable, y compris pour mieux interroger le passé : Molière écrivait-il et répétait-il comme B. Brecht, J. Pommerat ou W. Mouawad ?

Marie BERNANOCE

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

- BERNANOCE, M. (2006a). *À la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Montreuil : Éditions Théâtrales & Grenoble : SCÉRÉN-CRDP de Grenoble.

16. Pour d'autres pistes, se reporter en particulier à l'ouvrage de C. Dulibine et B. Grosjean (2004). Voir aussi le « glossaire de pratique théâtrale » (Bernanoce 2012 : 537-539).

- BERNANOCE, M. (2006b). L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement. *Le Français aujourd'hui*, 190, 61-68.
- BERNANOCE, M. (2006c). La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique. In P. Clermont & A., Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité* (pp. 225-240). Strasbourg : SCÉRÉN, CRDP d'Alsace.
- BERNANOCE, M. (2007). Pour une typologie de la voix didascalique : redonner figure à l'auteur de théâtre contemporain. In F. Fix & F. Toudoire-Surlapierre (dir.), *La Didascalie dans le théâtre du vingtième siècle, Regarder l'impossible* (pp. 47-60). Dijon : Presses universitaires de Dijon.
- BERNANOCE, M. (2009a). Des indications scéniques à la « voix didascalique » : contours énonciatifs de la figure de l'auteur de théâtre contemporain. *Coulisses*, 39, 31-42.
- BERNANOCE, M. (2009b). L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale. *Recherches et travaux*, 73, 153-170.
- BERNANOCE, M. (2009c). La question des genres dans l'enseignement du théâtre contemporain : courants esthétiques et modèles didactiques, des convergences. In M. Bernanoce & A. Brillant-Annequin (dir.), *Enseigner le théâtre contemporain* (pp. 35-51). Grenoble : SCÉRÉN-CRDP de Grenoble.
- BERNANOCE, M. (2010). Le répertoire de théâtre jeunesse entre humour noir et humour multicolore. In N. Feuerhahn (dir.), *Humoresques, « L'Enfance du rire », 30* (pp.119-133). Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- BERNANOCE, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (volume 2). Montreuil : Éditions Théâtrales.
- DANAN, J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud.
- DULIBINE, C. & GROSJEAN, B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière*. CRDP de Créteil.
- LALLIAS, J.-C. (2002). De l'ouverture au partenariat. *Le Théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (pp. 95 à 111). Arles : ANRAT & Actes Sud-Papiers.
- LARTHOMAS, P. (1972). *Le Langage dramatique, sa nature, ses procédés*. Paris : Presses universitaires de France.
- MANESE, D. & GRELLET, I. (1994). *La Littérature du collège*. Paris : Nathan & INRP.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- NAUGRETTE, C. (2000). *L'Esthétique théâtrale*. Paris : Nathan « Université ».
- PLISSONNEAU, G. & OLIVIER, I. (2009). Le corpus de littérature en 4^{ème}-3^{ème} : état des lieux. In B. Louichon & A. Rouxel (dir.), *La Littérature en corpus* (pp. 127- 141). Dijon : Scéren-CRDP de Bourgogne.
- RENUCCI, R. & TISON-DEIMAT, K. (2005). *Onze rendez-vous en compagnie de Robin Renucci*. Arles : Actes Sud « Papiers ».
- RYNGAERT, J.-P. (1992). Entrer dans le texte par effraction. *Théâtre et formation des enseignants* (pp. 31-38). Carnières : Éditions Lansman.
- SARRAZAC, J.-P. (dir.) (2001). « Poétique du drame moderne et contemporain, Lexique d'une recherche », *Études théâtrales*, 22. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- VINAVER, M. (1993). *Écritures dramatiques*. Arles : Actes Sud.

- VINAVER, M. (1987). *Le Compte rendu d'Avignon, Des dix mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*. Arles : Actes Sud.

Œuvres

- DANIS, D. (1996). *Le Pont de pierre et la peau d'images*. Paris : L'école des loisirs « Théâtre ».
- GRUMBERG, J.-C. (1999). *Le Petit Violon*. Arles : Actes Sud « Papiers » & Heyoka jeunesse.
- JOUANNEAU, J.-L. & LE PAVEC, M.-C. (1989/2000). *Mamie Ouate en Papoâsie*. Arles : Actes Sud « Papiers » et Actes Sud « Papiers » & Heyoka jeunesse.
- KENNY, M. (2000). *Pierre de gué*. Arles : Actes Sud « Papiers » & Heyoka jeunesse.
- REBOTIER, J. (2000). *Les Trois jours de la queue du dragon*. Arles : Actes Sud « Papiers » & Heyoka jeunesse.