

Pour une recherche interdidactique autour du théâtre

For an interdisciplinary didactic research on theatre

Isabelle De Peretti



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3637>

DOI : 10.4000/pratiques.3637

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Isabelle De Peretti, « Pour une recherche interdidactique autour du théâtre », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3637> ; DOI : 10.4000/pratiques.3637

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© Tous droits réservés

Pour une recherche interdidactique autour du théâtre

For an interdisciplinary didactic research on theatre

Isabelle De Peretti

Introduction

- 1 Dans l'institution scolaire, le théâtre occupe une place singulière, en raison de son hybridité, à la fois texte et représentation. Il a la particularité d'être, comme le résume A. Petitjean (2003a, p. 70) : « "un art à deux temps" (H. Gouhier, 1989), un art "à double régime d'immanence" (G. Genette, 1994) ou encore "un processus opéral à deux phases" (N. Goodman, 1990, B. Vouilloux, 1997) ». Cette hybridité induit un double régime de lecture possible, l'un centré sur la fiction dramatique, l'autre sur le devenir scénique, dans la perspective du jeu ou de la mise en scène, régimes en interactions constantes. D'où, dans le cadre scolaire, une multiplicité d'approches et d'activités (lecture et écriture-dramatique ou scénique, jeu, réception du spectacle théâtral) pouvant trouver un prolongement dans le cadre de partenariats. Cette richesse rend inconfortable son inscription dans le système disciplinaire et son histoire dans la discipline scolaire du français est marquée par des exclusions successives depuis la fin du XIX^e siècle. D'une façon un peu schématique, on peut ainsi observer tout d'abord une prédominance de la seule lecture du texte dramatique associée à une méfiance pour le jeu et le spectacle dans l'école de J. Ferry, dominée par l'importance accordée à l'écrit contre l'oral (Chanfrault-Duchet, 2006, p. 132). Dans les années 1970-1980, marquées par un renouvellement des esthétiques théâtrales et un rejet de l'enseignement traditionnel du texte dramatique, c'est le jeu et le spectacle écrit et joué par les élèves qui prédominent. La fin des années 1990 et surtout le début du XX^e siècle voit le retour du texte de théâtre (Ryngaert, 1993 ; 1995 ; 2003, p. 109) en appui d'une part sur un corpus théorique, d'autre part sur un nouveau répertoire, notamment un répertoire pour la jeunesse (Faure, 2009 ; Bernanoce, 2003 ; 2006 ; 2012) susceptible d'en renouveler l'approche dans les classes. À quoi il faut ajouter pour cette dernière période, dans le

paradigme de la didactique de la littérature, centré sur le lecteur, l'importance accordée à la voix et à la lecture du spectacle, et, dans une moindre mesure, au jeu, dans un équilibre encore instable. C'est dans ce paysage théorique, artistique et didactique que nous voudrions réfléchir à la place du théâtre, du point de vue de la didactique de la littérature et dans la discipline du français, mais dans l'ouverture à une réflexion inter-didactique, dans une perspective interdisciplinaire et transdisciplinaire¹. On se demandera ainsi quelles sont les intersections et les zones de frottement de l'approche didactique du théâtre avec la didactique de la danse et celle de la musique. En effet, l'importance d'une formation artistique, le développement d'une approche esthétique des œuvres reviennent sur le devant de la scène scolaire par de nouvelles prescriptions² et, quelle qu'en soit la fragilité, il paraît intéressant de se pencher sur cette question.

- 2 Dans cet article, nous nous appuyerons principalement sur le corpus constitué par les contributions des principales revues et collections en didactique du français et de la littérature, travaux ou actes de colloques littéraires abordant cette question en lien avec une perspective éducative ou didactique, parus depuis une vingtaine d'années, sans nous interdire quelques références plus anciennes notamment sur le jeu³. Nous nous appuyons également sur nos deux études de réception des textes de théâtre (De Peretti et al., 2006 ; De Peretti 2013 ; 2016 ; 2018). Nous examinerons ainsi, à partir du double régime de lecture du texte de théâtre, la mise en voix du texte, le jeu des voix dans le répertoire contemporain pour la jeunesse et la mise en jeu du corps dans l'approche des textes de théâtre, en lien avec notre problématique.

Le texte de théâtre entre lecture fictionnelle et lecture scénique : le rôle de la voix

- 3 Si le double régime d'immanence du texte de théâtre implique bien un double régime de lecture, comment aborder cette question dans la situation scolaire si l'on ne veut pas retomber dans une conception qui privilégie un pôle, le texte ou la scène au détriment de l'autre ? Et comment permettre à l'élève, sujet-lecteur en formation, l'approche du texte de théâtre et du théâtre dans sa spécificité ? La lecture du texte dramatique est bien distincte de celle du spectacle. La temporalité (imposée ou choisie), le mode de saisie du sens (avec arrêts et retours en arrière possibles ou non), la perception (individuelle, silencieuse et écrite d'un côté ; visuelle, auditive et multisémiotique, dans une dimension de réception collective de l'autre), autant de différences, le « texte à lire » n'est pas identique dans les deux cas.
- 4 M. Bernanoce propose d'aborder cette question à partir de la notion de voix didascalique, qu'elle a théorisée en référence à G. Genette (1972), à J. Laillou Savona (1985) et à M. Couturier (1995). Il s'agit de rechercher dans le texte de théâtre :

Les lieux privilégiés de rencontre et de tension entre figure de l'auteur (Maurice Couturier), figure de la scène (modèle de représentation de Bernard Dort, revu à l'aune de la pragmatique) et figure du lecteur (présence d'un lecteur-implicite, même dans un texte de théâtre, en interactions complexe avec le lecteur réel). C'est sur la base de ces rencontres et tensions que peut se développer pleinement l'activité d'actualisation imageante, visuelle et auditive du sujet-lecteur de théâtre tant dans la fiction que dans la régie la régie et dans la langue. (Bernanoce, 2015, p. 26)

- 5 C'est dans l'espace dramaturgique, comme passage du texte à la scène (sans aller jusqu'à la mise en scène), qu'elle propose d'inscrire le travail didactique de réception du texte de théâtre. Cet espace est investi dans la sphère professionnelle par le dramaturge : ce peut être le metteur en scène qui effectue ce travail d'analyse, mais ce n'est pas toujours le cas et l'auteur peut ou non s'impliquer dans ce travail. Il s'agit alors, dans la classe, d'aborder le texte dans l'entrelacement du texte didascalique et du texte dialogué, dans l'alternance d'activités et d'explorations faisant interagir travail du texte vers le plateau et du plateau vers le texte sans aller jusqu'à une mise en scène achevée. Elle propose de travailler principalement sur des fragments ou extraits, d'aborder le texte par des sélections de répliques, des gammes de profération dans l'espace de la scène avant la lecture de la pièce, un travail sur l'imaginaire des seuils, sur le péritexte, des mises en voix pouvant inclure la lecture du texte didascalique, avec des répartitions variées pour la parole (en relais, en chœur, etc.), en interaction des travaux de lecture et d'écriture (Bernanoce, 2013, p. 34). C'est donc, dans un premier temps, ce travail de mise en voix que nous explorerons.
- 6 L'importance de la mise en voix des textes dans la lecture littéraire, dans l'implication du sujet-lecteur, est mise en évidence de longue date dans la didactique de la littérature, même si elle est peu pratiquée et si les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses. Pour P. Yerlès (1996, p. 106) en effet : « La mise en bouche proche de l'ancienne "ruminatio", la lecture vocale murmurée, la lecture ralentie, la lecture accélérée, la lecture criée, ou tout simplement la lecture "à la table" comme disent les comédiens, ne sont-elles pas autant de leviers, de levées possibles de l'accomplissement possible d'un texte ? »
- 7 Pour lui, le pouvoir de la voix consiste dans sa possibilité d'activer énergies pulsionnelles comme intellectuelles et d'exciter « sourdement le désir de parler (en l'occurrence, du texte ou au texte) » (*ibid.*).
- 8 A. Rouxel (2006, p. 141), en hommage à ses travaux, s'interroge à son tour sur le rôle de la mise en voix dans la relation du sujet-lecteur au texte et A. Brillant-Annequin (2006, p. 175-192) apporte à cette question les apports des principaux théoriciens du théâtre et metteurs en scène du XX^e siècle (C. Stanislavski, V. Meyerhold, B. Brecht, J. Grotowski, D. Fo, E. Barba, G. Strehler, A. Boal, J. Lecoq et P. Brook). Ceux-ci s'appuient sur des connaissances physiologiques. L'énergie vocale vient de la région lombaire et du ventre et c'est bien tout le corps, par le souffle animant les cordes vocales et agissant sur les résonateurs, qui est concerné par la voix : pour J. Grotowski, comme A. Vitez ou J. Lecoq, tout le corps doit vibrer. C. Stanislavski obligeait d'ailleurs ses acteurs à suivre des cours de chant. De nombreux exercices, qu'A. Brillant-Annequin passe en revue, ont été mis en point pour travailler la voix et le texte : rechercher des synesthésies (sons, couleurs, mouvements), travailler le matériau sonore du texte, son et rythme (par exemple : tempo et volume de la voix, travail sur les inflexions ascendantes et descendantes, pauses : C. Stanislavski ; bruitages : J. Grotowski ; « grommelot », D. Fo). En effet, l'interprétation d'un texte tient aussi dans ce travail physique, physiologique de la voix (accents, intensité, ligne mélodique, rythme), associés aux rythmes donnés par les gestes : ils créent des effets de sens et révèlent également des idéologies (A. Boal, C. Stanislavski). Pour A. Brillant-Annequin, C. Stanislavski, pour qui parler c'est agir et pour qui le langage doit tendre à développer des images mentales, est d'ailleurs le premier des pragmaticiens. L'enseignement du français, qui procède le plus généralement par l'étude du texte, puis par sa mise en

voix, gagnerait à s'appuyer sur les démarches de ces théoriciens ou experts qui procèdent à l'inverse : J. Lecoq par exemple commence par les gestes, puis ajoute les mots (il fait faire les gestes des mots).

- 9 Comment les élèves peuvent-ils, en effet, saisir la portée des actes de langage, les nuances des sentiments et des états mentaux des personnages de théâtre sans les expérimenter à travers la mise en voix, sans les entendre, les faire résonner à travers leur propre voix ? Pour D. Guénoun (1998, p. 27-28) : « Le théâtre veut le corps, et la voix. Il veut la parole même, dans l'acte de sa profération. Et il veut la voir. [...] Les mots sont des sons, et des sens : doublement in-montrables. Et le théâtre veut donner à les voir. »
- 10 Dans les différentes recherches de réception que nous avons menées, au lycée (De Peretti et al., 2006) et à l'école élémentaire (De Peretti, 2013 ; 2016 ; 2018), les élèves ne disent pas autre chose de leur expérience de la mise en voix et de la mise en jeu au théâtre. Sophiane, élève de seconde dans un lycée polyvalent, dans une séquence expérimentale consacrée au théâtre de Racine, a joué le rôle de Néron dans un extrait de *Britannicus*. Il explique dans un devoir : « Prenons l'exemple de la pièce de Jean Racine intitulée *Britannicus*. Au début elle ne me plaisait pas du tout, en revanche, lorsque nous l'avons jouée et représentée, elle m'a semblé beaucoup moins ennuyeuse car j'ai aimé le caractère de Néron face à *Britannicus* et face à Junie. Cette méchanceté et cette haine que l'on ne perçoit pas lors de la lecture⁴. »
- 11 Il ajoute : « Je pense également que lorsqu'on joue une pièce de théâtre, on se l'approprie en ajoutant des gestes et des exclamations » [en jouant], « on est dans l'action, on voit les sentiments des personnages » (De Peretti et al., 2006, p. 111).
- 12 Pour une jeune élève de CM2, Mathilde, le fait de devoir vocaliser un texte de théâtre change à la fois son rythme et les modalités de sa lecture. La mise en voix, l'oblige « à aller plus loin » que dans la lecture d'un autre texte, à la fois du point de vue du mécanisme de la lecture, par la contrainte de devoir interpréter la ponctuation finale et pour y mettre la bonne intonation, l'amenant à s'impliquer dans la lecture :

Le texte théâtral, quand on fait « halte », quand on lit on fait pas « halte », on fait « halte ! » [cri], quand on lit, par exemple chez nous on dit « halte » mais nous on doit dire [dans le jeu] « halte ! » [cri] [cela oblige à] aller vraiment jusqu'au point, comme ça on va toujours être en avance, comme ça on voit vraiment le ton qu'il faut mettre face au point parce que si c'est une question on va dire « halte ? » (De Peretti, 2018)

Mais, on l'a dit, par son corps même, ses cordes tendues dans le corps de l'acteur, ses caisses de résonance vibrantes et secouées, elle participe originellement de la visualité scénique. La voix est doublement inscrite dans le son et l'étendue. Elle pose et institue leur limite même. À ce titre, elle est au cœur, au foyer du théâtre. Non que le théâtre se réduise à la vocalité comme partie du monde des sons. Mais le théâtre se produit sur l'exacte limite du son et du corps, où la voix est précisément logée. (Guénoun, 1998, p. 32-33)
- 13 Ces réflexions de D. Guénoun pour le théâtre nous paraissent éclairantes pour traduire l'expérience esthétique du sujet-lecteur qui s'engage dans la mise en voix du texte de théâtre et qui assiste également aux performances des autres élèves de sa classe. Nous en voyons l'intérêt pour rendre compte de l'investissement du sujet-lecteur, dans son propre corps, par sa propre voix, le contraignant, dans un double mouvement, à recevoir du texte des signes à interpréter en fonction de ses connaissances et de ce qu'il est et à les traduire dans ce qu'il a de plus unique et de plus transparent à ses émotions,

dans sa voix, avec son propre timbre, ses inflexions uniques. À certains égards, ces réflexions rejoignent celles d'H. Meschonnic (1985, p. 125) et de J. Derrida (1967).

- 14 Par ailleurs, pour J.-P. Ryngaert (1995, p. 8), il s'agit aussi, au théâtre, de recevoir la parole de l'autre, de prendre le temps de l'entendre vraiment : « Le théâtre est ce drôle de lieu où l'on peut même s'essayer à accepter d'entendre, à écouter avant de parler, à prendre le temps avant de protester de tout son corps. »
- 15 La profération de la parole est indissociable de sa réception esthétique, par tout le corps, dans l'attention et le silence même. Ce travail de la voix et ces recherches théoriques et didactiques nous paraissent susceptibles de rencontrer des orientations de la recherche en didactique de la musique. C'est aussi dans ce cadre, dans le cours ou le prolongement du travail de la classe que peuvent s'inscrire des partenariats avec des professionnels du spectacle ou du chant, comme le recommandent les instructions officielles concernant l'histoire des arts et les parcours d'éducation artistique et culturelle.

Théâtre contemporain pour la jeunesse, voix et « théâtre des voix »

- 16 Cet investissement du texte par la voix est important pour l'approche de tous les textes de théâtre, et, au-delà, de tous les textes. Mais elle l'est doublement pour le répertoire contemporain et pour le répertoire contemporain pour la jeunesse, en tant que théâtre de la parole (Ryngaert, 2003). S. Le Pors (2011), dans le sillage des travaux de J.-P. Sarrazac (1999), étudie l'évolution de nombreuses pièces contemporaines vers ce qu'elle désigne comme « théâtre des voix ». Dans ce théâtre, la voix, les voix, tendent à se détacher de leur seul lien avec les personnages et peuvent co-exister dans l'espace de la scène sous des formes différentes. Dans une perspective dramaturgique, elle en propose une analyse discursive et énonciative, qu'elle croise avec une perspective rythmique et poétique. Le répertoire contemporain pour la jeunesse est traversé par cette tendance de l'esthétique contemporaine, même si la fable et les personnages y sont moins déconstruits que dans le répertoire tout public. Sur le plan discursif et énonciatif, selon les analyses de S. Le Pors (2011, p. 26-39), il s'agit par exemple de l'intervention de voix-off, de personnages – acousmates (dont on n'entend que la voix mais que l'on ne voit pas), de l'écho de voix collectives ou de chants, de bruits, de choralités, etc. Sur le plan rythmique, dans le sillage des travaux de M. Jousse et d'H. Meschonnic, puis de M. Chénétier-Alev (2010), il s'agit notamment de procédés d'encodage de la diction, qui permettent, par diverses indications et différents jeux sonores dans les dialogues, dans les didascalies ou dans la typographie même du texte dramatique « d'inscrire les vibrations de l'oral dans l'écrit » (Le Pors, 2011, p. 34).
- 17 Nous en observons de nombreuses manifestations dans le théâtre contemporain pour la jeunesse. À titre d'exemple, on citera, dans la pièce de M. Azama (1991, scène 17), *Iphigénie ou le péché des dieux*, les jeux de choralité, avec la scansion des dernières paroles d'Iphigénie par un chœur obsédant proférant ces vers : « Assez. Assez de paroles ».
- 18 Dans *Le Petit chaperon Uf*, J.-C. Grumberg (2005, p. 18) multiplie les procédés de l'encodage de la parole pour les moments clés des répliques du loup-Caporal Wolf interpellant le Petit Chaperon qu'il croise sur son chemin :

Wolf

Tatatatatatatatatata momentino caporal Wolf doit regarder dans code Uf.

(Il feuillette son code)

Bâton... bière... béton... beurre... ! Beurre ! Interdits Ufs

19 On trouve encore, dans *Iq et Ox* du même auteur :

L'oiseau

(en même temps)

Moi je m'en fous, moi je m'en fous ! tutututut ! (Grumberg, 2003, p. 24)

20 On pourrait multiplier les exemples. Mais on voit que ces procédés brièvement décrits constituent autant de lieux d'investissements du texte par la voix, individuellement et collectivement. Ces jeux sonores, emprunts de légèreté et de malice verbale, touchent les élèves, facilitant leur investissement dans les dimensions tragiques de ces textes marqués par l'hybridation générique : la mort d'Iphigénie, la violence du nazisme, l'affrontement des peuples pour des raisons religieuses par exemple ici. Selon les études de réception que nous avons menées (De Peretti, 2016 ; 2018), ils constituent autant de points d'appui pour entrer dans le jeu et dans la compréhension des personnages, tout autant que dans l'écriture hypertextuelle de scènes de théâtre, menées alors avec jubilation. Dans les documents d'accompagnement des programmes, les listes de lectures conseillées des différents cycles suggèrent de nombreuses pièces de ce répertoire, marquées par ce travail de poétisation de la langue et dont on peut s'emparer : l'on songe ici, outre les pièces des deux auteurs cités plus haut, à celles d'O. Py, de S. Lebeau, C. Anne, J. Pommerat, B. Castan ou N. Papin par exemple pour ne citer que quelques noms⁵. Ce répertoire ouvre de nombreuses possibilités de travail de la voix, dans une perspective interdisciplinaire, ou en partenariat. Cela, alors même que M. Bernanoce observe la difficulté pour les manuels de passer d'une conception picturale du théâtre à une conception poétique et musicale.

21 Dans le cadre de l'histoire des arts et des parcours d'éducation artistique et culturelle⁶, l'exploration de ce nouveau répertoire par la lecture et par la voix permet un accès à la connaissance des mythes antiques et des textes fondateurs, pour un certain nombre de textes, tout autant qu'une exploration des jeux avec les matériaux sonores du théâtre contemporain, pour le cycle 3. Pour le cycle 4, ce corpus de textes de théâtre marqué par l'hybridité générique constitue une entrée possible dans la thématique des « métissages artistiques à l'époque de la globalisation ».

22 Mais comme nous l'avons vu précédemment, avec la voix, pour les théoriciens du théâtre comme pour les élèves, c'est tout le corps qui est impliqué dans le texte et nous nous intéresserons maintenant au jeu, dans sa relation avec le texte, dans une perspective interdisciplinaire.

Le texte de théâtre entre lecture fictionnelle et lecture scénique : le rôle du jeu et de la lecture du spectacle

23 La didactique du théâtre pâtit d'une situation quelque peu paradoxale : les théories de la lecture littéraire et les approches didactiques se sont emparées dans les années 1980 de la notion de jeu pour décrire les processus de lecture : on pense bien sûr à *La Lecture comme jeu* de M. Picard (1986), mais aussi, dans le domaine didactique, aux travaux de C. Tauveron (2009, p. 57). L'approche didactique du texte de théâtre s'en est alors

éloignée, les liens entre le jeu et le texte se sont distendus, surtout dans le second degré.

- 24 Pour A. Petitjean (2003a, p. 70), les processus d'immersion fictionnelle seraient les mêmes dans les textes narratifs ou dramatiques, la différence viendrait en ce qui concerne par exemple le personnage, de sa double manifestation dans le texte ou à la scène : « Dans un cas, il est reconfiguré par le seul lecteur, dans une relation duelle, et dans l'autre, il s'inscrit dans une relation triangulaire établie entre lui, le comédien et le spectateur et médiatisée par bien d'autres fantômes discursifs (metteur en scène, dramaturge, scénographe, décorateur, costumier, maquilleur...). »
- 25 Pour un sujet-lecteur en formation, qui aborde le théâtre dans son double régime de lecture, comment se noue cette relation triangulaire entre sa lecture personnelle du texte, sa propre expérience de la mise en jeu de ce texte et sa propre expérience de spectateur des mises en jeu des autres élèves, dans les cadres décrits ci-dessus ? Comment le jeu travaille-t-il l'identité du lecteur, pour reprendre l'expression d'A. Rouxel ?
- 26 Le jeu dramatique, s'il a eu tendance à s'éloigner du texte dramatique dans les années 1970-1980, a cependant développé une conception du jeu théâtral qui privilégie le travail du petit groupe sur la performance individuelle, et définit un dispositif adapté à la situation scolaire proposant, en alternance, de courts moments de jeu d'un groupe d'élèves, devant la classe, et des moments de réception et d'analyse de ces jeux, du point de vue des élèves-spectateurs. Il a établi des règles de fonctionnement, permettant de bien inscrire le jeu dans un espace et un temps délimité, par des règles propres à laisser présentes à l'esprit son caractère fictionnel. Un réservoir de procédures (cercles de profération, théâtre-image, travail texte en main avec des jeux de démultiplication des personnages ou de travail choral, ou comme nous l'avons vu précédemment, travail sur une sélection de répliques) a également été mis au point et rôdé dans ce cadre comme dans celui d'ateliers.
- 27 D'une façon isolée, M. Régnaut, en 1979 (p. 53-60), traite cependant explicitement du jeu dans une perspective psychanalytique, en s'appuyant également sur les travaux de Winnicott, sans rejeter les phénomènes d'identification à l'œuvre dans le jeu théâtral, dans une conception plus proche tant des théories actuelles de la lecture que des orientations de la didactique de la littérature : « Le théâtre est cette activité où l'homme est jouant sur un mode hautement complexe et maîtrisé sans que le jeu cesse en rien d'être jeu libre, en rien jeu simple, et sans métamorphose en rien : l'art théâtral, c'est le jeu resté jeu » (*ibid.*, p. 56).
- 28 Et, dès 1984, pour le premier degré, J.-L. Cabet et J.-C. Lallias s'appuient sur les théories du jeu dans une visée d'éducation esthétique des jeunes élèves. Le jeu théâtral vient en articulation avec les jeux symboliques, de fiction ou de création ; ces auteurs considèrent les jeux comme des essais « de dominer ou de maîtriser ses rapports émotifs et stratégiques avec Autrui » (Cabet & Lallias, 1984, p. 55). S'adossant à eux, le jeu théâtral introduit des codes esthétiques permettant de passer progressivement à une sensibilisation au théâtre, dans un mouvement d'éducation artistique qui peut progressivement faire le lien avec les productions contemporaines. C. Dulibine et B. Grosjean (2004 ; 2013) ont mis les acquis du jeu dramatique au service de la lecture des textes dramatiques et leurs travaux sont autant de cadrages didactiques pour travailler les deux régimes de lecture du théâtre en permettant à tous les élèves de s'investir à des degrés divers dans le jeu.

29 Dans l'enquête sur le sujet-lecteur de théâtre menée en 2004 par A. Brillant-Annequin et concernant cent vingt étudiants de la première année à la quatrième année d'université, étudiants en arts du spectacle ou participant à des ateliers d'écriture théâtrale, s'il est décevant de constater que seule une petite moitié de ces étudiants lisent du théâtre (41 %), il est intéressant de noter qu'il s'agit de lecteurs qui ont aussi une pratique d'acteurs et qui assistent régulièrement à des spectacles. Ceci met bien en évidence l'interaction des activités. Pour une bonne partie de ces étudiants, le texte de théâtre leur donne envie de mettre en scène, d'écrire et de jouer. Ce que ces lecteurs apprécient (et ce qui rebutent les autres) c'est l'extrême ouverture du texte de théâtre qui stimule leur imagination et en particulier leur imaginaire de la scène, et, pour une partie d'entre eux, laissent une large place à la fantasmatisation (ce qui est anxiogène pour les autres). Sur le plan des identifications, le décentrement permanent du lecteur passant du point de vue d'un personnage à un autre, avec le jeu de regards et de perspectives que cela induit est également un puissant attrait ou une difficulté. En référence aux travaux de M. Picard, qu'elle rejoint ici, A. Brillant-Annequin (2004, p. 274) indique que ce lecteur de théâtre lit avec son corps :

Pour incarner la partition verbale du texte. Il a une aptitude certaine à opérer des va-et-vient entre les discours verbaux et les discours para et non-verbaux, entre les figures de mots et les figures d'objets. Son imaginaire lui permet de transformer les fantasmatisations issues de la lecture visuelle en fantômes de représentation : les scènes imaginaires de la lecture suscitent et nourrissent un imaginaire de la scène qui peut être actualisé, ce qui demande alors de la part du lecteur une activité de distanciation créatrice. L'énergie psychique de la lecture devient ainsi énergie physique et physico-psychique : toutes les grandes écoles ou théorie du jeu théâtral- celle de Stanislavski, Artaud avec son « athlète affectif », Grotowski, par exemple- ne cessent d'expliquer et déplier ce processus.

30 Que nous indiquent les réceptions des élèves sur ce point ? Comme nous l'avons vu ci-dessus, le théâtre rend visible ce qui reste caché aux yeux des élèves et la mise en jeu du corps accompagne les phénomènes d'identification et de compréhension des émotions et des états mentaux des personnages par des concrétisations imageantes (Ricoeur, 1985). Les phénomènes d'immersion fictionnelle, les identifications à l'œuvre, les investissements émotionnels et intellectuels prennent des formes et des intensités variables selon les élèves et selon leurs rencontres avec les textes, s'attachant à un personnage, une réplique, une émotion, la découverte d'une forme etc. Mais ce qui est constant, c'est ce phénomène de concrétisation imageante et de synesthésie qui se produit dans la mise en jeu du corps pour dire le texte. Les élèves le disent avec leurs mots à eux, imprécis, maladroits.

31 Sophiane, en classe de seconde, dans la séquence expérimentale consacrée au théâtre de Racine, précise dans son devoir que « [le théâtre] est en général aimé par les élèves car cela leur permet de s'exprimer par des gestes en imaginant les lieux et les personnages » (De Peretti et al., 2006, p. 111). Et Pierre, qui a joué le rôle de Néron dans la même séquence, dans un entretien semidirectif, analyse le personnage et l'investit fantasmatiquement, dans l'univers du jeu. Il dit :

Ce qui m'a plu chez lui, c'est vraiment ce côté pervers, un peu fou, qui veut tout, tout pour lui. [...] [Ce que j'ai mis de moi, c'est] justement le côté un peu méchant entre guillemets qu'on n'ose pas être dans notre vie normale, ben là, justement on s'est un peu lâché et jouer un peu ce personnage tyrannique, des fois comment dire... dans la vie on ne peut pas paraître comme ça et là justement... des fois, ça fait du bien... (*ibid.*, p. 105)

- 32 Et Mathilde, élève de CM2, qui a étudié *Iq et Ox* de J.-C. Grumberg, associe le travail de compréhension de texte à la difficulté de dire le texte dans le jeu :

C'est vraiment utile je pense le théâtre *pour la compréhension de texte*. [...] Euh, parce que à chaque fois au théâtre *on va chercher plus loin de ce qu'on, de ce qu'on va penser en temps normal. On va chercher plus loin que...* [...] Bah je pense que c'est plus dur déjà parce que y'a des gestes, y'a plusieurs personnes qui peuvent parler en même temps. On peut se couper, y'a des gestes ; *c'est dur par exemple de faire un geste et de parler en même temps, de se déplacer sans parler trop vite, de bien hausser le ton, de mettre le bon ton.* (De Peretti, 2018)

- 33 D. Guénoun (1998, p. 34), qui, sans les nier, invite à une certaine prudence concernant les processus d'identification au théâtre, déplace légèrement la définition du jeu resté jeu, proposée par M. Régnaud, par celle du « passage au jeu ».

Le jeu n'est nullement la pure énonciation du texte pour lui-même (selon le régime de la littérarité), pas plus qu'il n'est l'installation au cœur du simulé, du factice, de l'image. Le jeu est exactement l'activité qui conduit de l'un à l'autre, et qui donne à voir ce passage. Le jeu, c'est le passage au jeu. Le proprement théâtral du jeu, c'est le jeu de cette impropropriété qui passe au jeu et montre au regard son irruption. C'est en cela que le jeu est essentiellement ludique : le jeu n'est pas un domaine propre, défini, circonscrit au sein duquel on se poserait par un savoir-faire. Le jeu, c'est la mise en jeu.

- 34 C'est pourquoi il doit toujours subsister, pour lui, un peu d'improvisation dans le jeu, conception qui nous paraît convenir, si on n'exclut pas les phénomènes d'identification comme accès à la compréhension du texte et de soi, à la situation scolaire. Car ce qui se passe dans les classes peut être mis en relation avec sa conception politique du théâtre, l'acteur montant sur scène restant perçu comme membre de la communauté des spectateurs, communauté dont il s'extrait un moment, le temps du jeu.

- 35 Ces jeux, comme nous l'avons dit et comme le disent les élèves, si on les pratique en classe entière, les élèves étant en alternance en position d'acteurs et de spectateurs, impliquent la perception des mouvements des autres et l'ajustement proprement chorégraphique au groupe, expérience kinesthésique et point de jonction avec la didactique de la danse. Pour J.-J. Félix (2011, p. 280-281), en effet : « Le mouvement de l'autre met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur, une expérience kinesthésique (sensation interne des mouvements de son propre corps) immédiate, les modifications et les intensités de l'espace corporel du danseur trouvant ainsi leur résonance dans le corps du spectateur. » Mais c'est aussi dans un travail sur les relations entre les gestes, les rythmes et le langage ainsi que sur l'écriture du spectacle que peuvent se nouer des travaux et des projets (*ibid.*, p. 297).

- 36 Enfin l'expérience du spectacle constitue un temps fort de l'approche du théâtre en classe comme du travail de la danse et le partenariat est ici d'autant plus riche qu'il s'appuie sur le travail de la classe, conduit par l'enseignant. La préparation au spectacle peut prendre des formes variées, ouvertes ou outillées. Un travail de finalisation ou de précadrage (Dufays, 2005, p.110-111) favorise l'expérience esthétique, entre reconnaissance et surprise : imaginer un personnage, son apparence, son jeu, le décor, la mise en scène d'un cours passage, l'étude de photos, d'un passage en vidéo, d'une rencontre avec un comédien. Les travaux concernant la réception du spectacle (Marcoïn, 1991 ; Verrier, 1992 ; Piemme, 1995 ; Brillant-Annequin, 2005) comme les travaux de P. Brook (1977) trouvent des points de convergence dans le fait de recueillir, après le spectacle les « images-flashes », les éléments du spectacle ayant frappé les

élèves. J. Verrier (1992, p. 86-90) comme A. Brillant-Annequin (2005, p. 203-212) soulignent l'intérêt des croquis ou des graphiques pour fixer très rapidement quelques détails dans la réception immédiate du spectacle. Et on peut, ici aussi, recourir à des mises en jeu de moments du spectacle, en appui aux verbalisations, mises en jeu favorisant la fixation mémorielle. C'est à partir de la réception des élèves, des convergences ou des divergences des éléments mis en mémoire que peut se reconstituer une partie du spectacle, enseignants comme professionnels ne devant pas ici devancer les questions des élèves ni leurs interprétations. Pour A. Brillant-Annequin (2005, p. 210) l'appui sur les phénomènes de réception collective (angoisse, rire, intrigue) peut constituer un cadre sécurisant pour l'expression de l'élève.

- 37 Enfin le spectacle de théâtre (Treilhou-Balaudé, 2003, p. 91-100) est également une expérience du temps, comme peut l'être le spectacle de danse.
- 38 Ce travail sur le jeu et la réception du spectacle peut ainsi s'inscrire dans les grands piliers de l'éducation artistique et culturelle, dans leurs trois dimensions : fréquenter, pratiquer, s'approprier⁷. Fréquenter des œuvres et des productions artistiques, donc, des textes de théâtre et des spectacles, des créateurs et des acteurs ; « mettre en œuvre un processus de création, concevoir et réaliser la présentation d'une production, s'intégrer dans un processus collectif et réfléchir sur sa pratique » ; « exprimer une émotion esthétique et un jugement critique »⁸ et mettre en jeu des connaissances et un vocabulaire adapté à chaque domaine. Le jeu, le passage au jeu, et le spectacle nous paraissent donc nécessaires à la lecture même du texte de théâtre. Ils sont tout autant nécessaires au plaisir esthétique de la lecture par la superposition des images ou des traces mnésiques, kinesthésiques, auditives et visuelles qu'ils peuvent laisser dans la mémoire de l'élève. De sorte qu'il puisse construire une lecture experte du texte de théâtre, source de plaisir esthétique, comme le décrit A. Petitjean (2003b, p. 225) :

Plaisir encore que le lecteur obtient en alternant des régimes et des modes de lecture. Moments d'immersion dans le monde du texte dramatique, au fil d'une lecture « courante », « investie » ; « oublieuse »... Moments de réflexion, de mémorisation, d'associations, de comparaisons... d'une méta-lecture. Moments d'anticipations concrètes sur le devenir scénique possible d'une réplique, d'une scène ou d'un personnage...

Conclusion

- 39 Si, pour nous, l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité dans la recherche comme dans la pratique professionnelle n'ont de sens qu'à partir d'une assise disciplinaire, il nous semble que les réflexions théoriques et ces pistes de mises en œuvre didactique tracées ici, décrivent des voies qui s'offrent aux recherches impliquant l'approche didactique du théâtre, de la musique et de la danse. Ils suggèrent aussi quelques pistes pour les mises en œuvre interdisciplinaires et transdisciplinaires dans le cadre de l'histoire des arts, des enseignements pratiques interdisciplinaires et des parcours d'éducation artistique et culturelle. La mise en voix, la mise en jeu et en espace des textes nous paraissent rencontrer ici l'éducation musicale et la danse.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- BERNANOCE, M. (2003). « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes ». *Pratiques* 119-120, p. 131-147.
- BERNANOCE, M. (2006). *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, vol. 1. Montreuil-sous-bois : Éd. Théâtrales.
- BERNANOCE, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, vol. 2. Montreuil-sous-bois : Éd. Théâtrales.
- BERNANOCE, M. (2013). « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques ». *Le français aujourd'hui* 1, 180, p. 27-38. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-27.htm>.
- BERNANOCE, M. (2015). « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses ». *Recherches et travaux* 87, p. 23-38. En ligne : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/761>.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2004). « Lire des pièces de théâtre, le pari de l'impossible ? » In : Rouxel, A. & Langlade, G. (dirs), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 267-277.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2005). « Du relevé des traces à l'architecture des sens possibles. Archéologie de la lecture du spectacle ». In : Pottier, J.-M. (dir.), « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : SCÉRÉN-CRDP Champagne-Ardenne, p. 203-212.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2006). « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français ». In : Clermont, Ph. & Schneider, A. (dirs), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : SCÉRÉN-CRDP Alsace, p. 175-192.
- BROOK, P. (1977) [1968]. *L'espace vide*. Trad. de l'anglais par C. Estienne & F. Fayolle. Paris : Éd. Le Seuil.
- CABET, J.-L. & LALLIAS, J.-C. (1984). « Pratiques théâtrales et apprentissages des langages ». *Repères* 64, p. 51-65. En ligne : http://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1984_num_64_1_1797.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2006). « Oralité des textes littéraires et oralité au lycée ». In : Clermont, Ph. & Schneider, A. (dirs), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : SCÉRÉN-CRDP Alsace, p. 127-137.
- CHÉNÉTIER-ALEV, M. (2010). *L'oralité dans le théâtre contemporain*. Sarrebruck : Éd. universitaires européennes.
- COUTURIER, M. (1995). *La figure de l'auteur*. Paris : Seuil.
- DE PERETTI, I. (2013). « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? » *Le Français aujourd'hui* 1, 180, p. 55-68. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-55.htm>.

- DE PERETTI, I. (2016). « Hybridité et hybridation du théâtre contemporain pour la jeunesse : le point de vue des élèves ». In : De Peretti, I. & Ferrier, B. (dirs), *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*. Arras : Artois presses université, p. 55-77.
- DE PERETTI, I. (2018). « Oralité, jeux et voix dans l'approche esthétique du théâtre contemporain à l'école ». In : Chabanne, J.-C. (dir.), *Enseigner la littérature dans le dialogue avec les arts. Actes des XVII^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DE PERETTI, I. et al. (2006). « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique ». In : Dumortier, J.-L. & Lebrun, M. (dirs), *Une formation littéraire malgré tout*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 99-118.
- DERRIDA, J. (1967). *La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUFAYS, J.-L. (2005) [1996]. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- DULIBINE, C. & GROSJEAN, B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière*. Créteil : SCEREN-CRDP de Créteil.
- DULIBINE, C. & GROSJEAN, B. (2013). « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des représentations ? » *Le français aujourd'hui* 1, 180, p. 121-135. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-121.htm>.
- FAURE, N. (2009). *Le théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FÉLIX, J.-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse ?* Bruxelles : De Boeck.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE, G. (1994). *L'Œuvre de l'art. Immanence et transcendance*. Paris : Éd. du Seuil.
- GOODMAN, N. (1990) [1968]. *Langages de l'art*. Trad. de l'anglais par J. Morizot. Nîmes : J. Chambon.
- GOUHIER, H. (1989). *Le Théâtre et les arts à deux temps*. Paris : Flammarion.
- GUÉNOUN, D. (1998). *L'exhibition des mots et autres idées du théâtre et de la philosophie*. Saulxures : Circé.
- LAILLO SAVONA, J. (1985). « La didascalie comme acte de parole ». In : Féral, J., Laillou Savona, J. & Walker, E. A. (dirs), *Théâtralité, écriture et mise en scène*. Lasalle : Hurtubise, p. 231-243.
- LE PORS, S. (2011). *Le Théâtre des voix. À l'écoute du personnage et des écritures contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MARCOIN, F. (1991). « À l'école du théâtre ». *Spirale* 6, p. 37-50. En ligne : http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1991_num_6_1_1952.
- MESCHONNIC, H. (1985). *Les États de la poétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- PETITJEAN, A. (2003a). « Problématisation du personnage dramatique ». *Pratiques* 119-120, p. 67-90.
- PETITJEAN, A. (2003b). « Élaboration didactique du personnage dramatique ». *Pratiques* 119-120, p. 221-240.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éd. de Minuit.
- PIEMME, J.-M. (1995). « Entretien ». *Enjeux* 35, p. 57-81.
- REGNAUT, M. (1979). « Identité, jeu et théâtre », *Pratiques* 24, p. 53-60.
- RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit*, tome III, *Le temps raconté*. Paris : Éd. Le Seuil.

- ROUXEL, A. (2006). « Le rapport au texte créé par l'oralisation ». In : Clermont, Ph. & Schneider A. (dirs), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 141-152.
- RYNGAERT, J.-P. (1977). « L'expression dramatique en classe ». *Pratiques* 15-16, p. 66-78.
- RYNGAERT, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod.
- RYNGAERT, J.-P. (1995). « Le retour au texte, pour quoi faire ? » *Enjeux* 35, p. 7-24.
- RYNGAERT, J.-P. (2003). « Écritures théâtrales contemporaines : État des lieux ». *Pratiques* 119-120, p. 109-117.
- SARRAZAC, J.-P. (1999) [1981]. *L'Avenir du drame*. Saulxures : Circé.
- TAUVERON, C. (2009). « L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique ». In : Butlen, M. & Houdart-Merot, V. (dirs), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Amiens : Encrage, p. 53-71.
- TREILHOU-BALAUDE, C. (2003). « Approches de la représentation ». *Pratiques* 119-120, p. 91-100.
- VERRIER, J. (1992). « Lire un spectacle de théâtre ». *Le français aujourd'hui* 103, p. 86-90.
- VOUILLOUX, B. (1997). *Langages de l'art et relations transesthétiques*. Paris : Éd. de l'éclat.
- YERLÈS, P. (1996). « La lecture littéraire et le grain de la voix ». In : Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (dirs). *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, p. 101-108.

Pièces citées

- AZAMA, M. (1991). *Iphigénie ou le Pêché des dieux*. Montreuil-sous-bois : Éd. Théâtrales.
- GRUMBERG, J.-C. (2003). *Iq et Ox*. Arles : Actes Sud-Papiers.
- GRUMBERG, J.-C. (2005). *Le Petit Chaperon Uf*. Arles : Actes Sud-Papiers.

NOTES

1. Cf. J.-P. Astolfi (2008, p. 109-115) : l'interdisciplinarité articule dans la conscience claire de la spécificité de leurs objets et de leurs méthodes des disciplines différentes, les disciplines convergeant de façon fonctionnelle pour l'étude d'un objet précis ; la transdisciplinarité ou épistémologie comparée examine les transferts conceptuels et les enrichissements mutuels des différentes disciplines, elle favorise comparaisons et confrontations.
2. L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (B.O. n° 32 du 28 août 2008), le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 après celui du 11-07-2006), les parcours d'éducation artistique et culturelle (arrêté du 1-7-2015) et les enseignements pratiques interdisciplinaires (circulaire 2015-106 du 30-6-2015).
3. Corpus indicatif : *Repères, Le français aujourd'hui, Pratiques, Enjeux* ; la collection Diptyque ; les actes des colloques des didacticiens de la littérature ; la revue *Recherches et travaux*, etc.
4. C'est nous qui soulignons.
5. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf [consultée le 20/08/2017], pour le cycle 3 ; pour le collège, la sélection de 2014 comporte davantage de propositions pour le

texte de théâtre que celle de 2017 : elle reste accessible à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid83185/liste-litterature-pour-les-collegiens.html> [consultée le 02/09/2017].

6. L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (B.O. n° 32 du 28 août 2008), les parcours d'éducation artistique et culturelle (arrêté du 1-7-2015).

7. Parcours d'éducation artistique et culturelle, arrêté du 1-7-2015, MENE1514630A.

8. *Ibid.*, p. 7.

RÉSUMÉS

Cet article a pour but de réfléchir à la façon dont le théâtre à l'école peut, aujourd'hui, s'inscrire dans une réflexion interdisciplinaire et transdisciplinaire entre didactique de la littérature, didactique de la danse et didactique de la musique. On se réfère à une conception du théâtre comme texte et représentation, ou à la définition synthétique qu'en donne A. Petitjean (2003 : 70) : « un art à deux temps » (H. Gouhier, 1989), un art « à double régime d'immanence » (G. Genette, 1994) ou encore « un processus opéréal à deux phases » (N. Goodman, 1990 ; B. Vouilloux, 1997) », impliquant deux régimes de réception ou de lecture, l'une centrée sur la fiction dramatique, l'autre sur le pôle scénique, qu'il soit envisagé en tant qu'acteur, metteur en scène, ou spectateur. Si le théâtre a toute sa place à l'école, dans le cadre de la didactique du français et de la littérature, dans lequel il s'inscrit en tant que texte, celle-ci est singulière en tant qu'il implique le jeu et le spectacle.

The aim of this article is to reflect on how theatre in school today can be part of an interdisciplinary and transdisciplinary reflection process between literature didactics, dance didactics and music didactics. Reference is made to an approach of theatre as text or representation, implying two regimes of reception or reading, one centered on dramatic fiction, the other on the scenic axis, whether envisaged as an actor, stage director, or spectator. If theatre has its rightful place at school, in the framework of french language and literature teaching, within with it operates as text, its place is singular as it implies play and spectacle.

INDEX

Mots-clés : théâtre, didactique de la littérature, jeu, voix, fiction dramatique, fiction scénique, transdisciplinarité, partenariat

Keywords : theatre, literature didactic, play, voice, dramatic fiction, scenic fiction, transdisciplinarity, partnership

AUTEUR

ISABELLE DE PERETTI

ESPÉ Lille Nord de France, université d'Artois, Textes et Cultures, EA, 4028, F-62000, France