

Quelles situations, quelles compétences de lecture supposent et permettent les textes de théâtre à l'école ?

par **Danielle Dubois-Marcoïn***

Si la lecture de textes de théâtre contemporains est inscrite dans les programmes de l'école, sa pratique reste rare dans les classes. Danielle Dubois-Marcoïn souligne les caractéristiques de ces textes - thématiques et formelles - qui peuvent expliquer cette réticence mais aussi renouveler les démarches pédagogiques et le regard sur les capacités des enfants.

L' édition de textes de théâtre pour le jeune public a connu en France, en gros depuis 1995, un démarrage et un développement spectaculaires dont rend compte le numéro 9 de la revue *Théâtre aujourd'hui*, spécialement consacré au théâtre jeune public, « Théâtre et enfance : l'émergence d'un nouveau répertoire ». Signalons tout particulièrement l'article de Dominique Bérody¹, « Vers l'émergence d'un répertoire contemporain pour la jeunesse ». Ce répertoire a fait déjà l'objet de recherches, de thèses² et de publications³.

La liste des textes théâtraux pour le cycle 3 de l'école s'est enrichie et diversifiée pour la rentrée 2004 et compte maintenant une vingtaine d'œuvres contemporaines en plus des deux titres renvoyant au patrimoine : *Farces et fabliaux du Moyen Âge* et *La Farce de Maître Pathelin*.

*Danielle Dubois-Marcoïn est enseignante en Arts du spectacle, à l'Université d'Artois, chargée de recherche à l'INRP.

Voilà autant d'éléments qui pourraient permettre d'espérer un réel partage de ce nouveau répertoire. Or, chacun le reconnaît, la lecture des textes de théâtre est une pratique encore trop peu courante à l'école élémentaire. Pourtant, le théâtre jeune public, qu'il renvoie aux spectacles ou aux textes, est une forme de production artistique qui semble bénéficier d'une légitimation généralisée, même si les plus concernés n'ont pas attendu cette légitimation institutionnelle pour s'y intéresser et y croire⁴. Qu'est-ce qui fait donc obstacle à une pratique plus généralisée des textes ? Quelles propositions peuvent être formulées ?

Dans quelle mesure l'écriture des textes hérite-t-elle de l'évolution du spectacle théâtral ?

De manière générale, en tant que texte, en tant que spectacle, le théâtre jeune public ne cesse de revendiquer et d'affirmer un haut degré d'exigence, et de bannir la niaiserie et la facilité. En même temps, le jeune public, tout comme le jeune lectorat, a acquis une réelle légitimité. Chacun affirme que la création pour la jeunesse n'est pas inférieure en qualité à celle destinée aux adultes.

Le fait est qu'auteurs et metteurs en scène font réellement acte de création, et proposent de nouvelles perspectives, de nouveaux langages, et l'on peut même soutenir que le secteur jeunesse est un véritable laboratoire sur le plan artistique.

Reconnaissons toutefois qu'en France comme à l'étranger, cette inventivité s'est exercée pendant un certain moment sur un théâtre davantage conçu comme un spectacle scénique ne reposant pas forcément sur un texte préalablement écrit : la scène a même largement revendiqué son autonomie par rap-

port au texte, les directeurs de compagnie préférant travailler d'emblée à partir de situations théâtrales inspirées d'exercices d'expression dramatique ou théâtrale, d'exercices d'improvisation, peut-être guidés par une idée de fable, mais pas forcément par un déroulement dramatique précisément et définitivement arrêté en amont.

Ce contexte a permis l'ouverture d'un large champ d'exploration concernant toutes les formes de langages possibles. Une part importante du travail et du plaisir des créateurs autant que des spectateurs renvoie alors, respectivement, à la mise en œuvre et à la réception, interprétation des codes multiples et toujours nouveaux. Ainsi, dans beaucoup de spectacles, le jeune spectateur se trouve invité à opérer la mise en cohérence de signes de différente nature. Pour peu que l'intention de cohérence existe, et que ces signes servent une véritable parole, cela fonctionne très bien. Les enfants, à partir du moment où ils parviennent au sentiment qu'il y a un véritable enjeu, se montrent facilement bons décodeurs. J'ai souvenir d'un spectacle monté dans le Nord par la compagnie « L'oiseau mouche », il y a une douzaine d'années : *Graine de satellite*. Il s'agissait de l'histoire d'une tentative d'évasion de poules enfermées dans un poulailler, un élevage en batterie. Peu de signes verbaux pour un récit sans grande complexité événementielle, dans ce spectacle reposant davantage sur des images, des signes gestuels, quasi chorégraphiques, ou des signes sonores. Les enfants d'une classe de CE en avaient parfaitement saisi la fable et la portée symbolique, apparemment avec au moins autant d'acuité que le groupe d'enseignants en formation continue qui les accompagnaient.

Si ce spectacle fonctionnait auprès du jeune public, c'est, me semble-t-il, précisément parce que les signes envoyés ne leur semblaient pas insignifiants : ils étaient dans leur ensemble en cohérence avec un propos qui leur était compréhensible et qu'ils étaient en état d'entendre et de suivre : le jeune spectateur (tout comme le lecteur d'albums, de récits, de nouvelles...) se situe donc dans une double posture, de basculement dans la fiction (plaisir de l'illusion : on croit à ce qu'on voit, on y a foi) et d'attention portée aux moyens mis en œuvre pour installer cette fiction, cette illusion.

L'exemple cité illustre bien une tendance de la représentation théâtrale pour la jeunesse à se focaliser davantage sur le spectacle plurisémiotique que sur le texte lui-même.

Un tel spectacle peut cependant donner lieu à la fixation a posteriori d'un texte, mais les didascalies ne suffisent pas forcément à rendre compte de tous les effets de sens produits par l'ensemble de signes non verbaux : il y a donc déperdition, la partition écrite installe forcément des vides, des hiatus qui restent à combler (exploiter) par un lecteur qui n'aurait pas vu le spectacle. Ces recherches formelles dans le cadre des spectacles, tout à fait fécondes, ont certainement contribué à l'évolution de l'écriture du texte dramatique.

Parallèlement, cette écriture a aussi été influencée par une tendance générale assez marquée de la littérature contemporaine pour le discontinu, que ce soit sur le plan de la syntaxe narrative ou sur celui de l'énonciation : le divorce entre l'ordre du récit et celui des événements rapportés, la complémentarité entre le dit et le non-dit, le frottement entre différents points de vue, l'indécidabilité

entre vérité/mensonge, réel/imaginé ou rêvé sont désormais des composantes esthétiques fréquentes dans la production littéraire pour la jeunesse.

Aussi ces hiatus en se transformant en choix esthétique délibéré de la part de certains auteurs dramatiques ont-ils parfois tendance à renforcer l'aspect discontinu inhérent à toute écriture théâtrale. Par essence, le texte théâtral, en effet, s'écrit comme l'espace de confrontation des personnages, de leur point de vue par rapport à une situation sans le relais d'une instance narrative explicite, sans la guidance d'un commentaire plus ou moins explicatif⁵.

Dans ces conditions, on comprend que certains textes théâtraux posent, au premier abord, des problèmes de lecture aux élèves et à leurs enseignants.

Découvrir, en lecture, *Dans ma maison de papier, il y a des poèmes sur le feu*, ou *En attendant le Petit Poucet* de Philippe Dorin ou encore *Mange-moi* de Nathalie Papin n'a rien d'évident pour qui n'a aucune pratique du spectacle théâtral ni du jeu théâtral, ce qui n'enlève rien à la qualité de ces textes.

Que signifie lire un texte théâtral ? En quoi le texte théâtral interroge-t-il la conception de la lecture littéraire à l'école ?

Si la représentation théâtrale contemporaine exige la coopération active du spectateur, convié à se faire l'interprète de l'ensemble des signes divers, (les mots, les gestes, les signes sonores, visuels – la lumière, les éléments de décor –, pour quoi pas, dans certains spectacles, les signes tactiles ou olfactifs), si elle l'invite à adopter une attitude active de sémiologue en quête de cohérence, en quête d'une fable, d'une parole, le lecteur de texte

théâtral a, quant à lui, à se constituer en véritable dramaturge (au sens allemand de Dramaturg)⁴, à « faire scène » mentalement pour concevoir les possibles du texte, les personnages, les situations, les univers dans lesquels ils évoluent, sachant, comme on l'a dit, que dans la production actuelle l'esthétique ne penche pas forcément vers le réalisme ni vers l'univocité sémantique ou énonciative. Quelle part de réalité (d'imaginaire), de symbolisme (de métaphorique), de vérité (de mensonge ou de rêve), de stabilité (ou de mouvance) attribuer aux personnages, aux situations, aux univers qui sont de toute façon à reconstituer à partir des seuls mots du texte ?

Les enfants, cependant, ont peut-être plus de souplesse que les adultes pour naviguer entre ces diverses modalités. L'habitude qu'ils ont du jeu les place quotidiennement dans ces espaces transitionnels (Winnicott) entre imaginaire et réalité, entre liberté du désir et contrainte du réel. Par ailleurs, leur culture personnelle du cinéma d'animation ou d'acteur leur a souvent donné des outils pour repérer et gérer ces passages en fondus/enchaînés du rêve à la réalité, d'un espace temporel à un autre, d'un univers à l'autre etc. que l'école aurait tout intérêt à prendre en compte et à mettre à profit... Ils ne sont donc pas aussi démunis qu'on pourrait le croire. Le tout est de leur ouvrir la possibilité, le libre espace et le temps, de construire mentalement des scènes à partir des mots du texte, des personnages vivant des situations dans des univers à concevoir.

Les lecteurs de *Mange-moi*, pour suivre le cheminement de la (trop grosse) petite Alia, doivent adhérer aux diverses rencontres improbables (l'ogre « anogrexique » qui ne dévore plus que les

paysages, le mangeur de mémoire, la dévoreuse de temps...) ainsi qu'aux propositions spatiales et les concevoir d'une manière ou d'une autre, plus ou moins précisément :

p.7 Un bruit de cour de récréation.
Chahut. Bagarre

p.10 Elle s'assied devant un horizon.
Elle regarde.

p.25 L'ogre ouvre ses côtes comme des fenêtres.

p.33 Un nouvel horizon s'installe avec une pleine lune.

p.35 L'ogre traverse des déserts, avale les horizons. Tout à coup, il fait noir.

Mais la fantaisie (signifiante) des propositions renvoie à leur goût pour les jeux d'imagination un peu fous et déréglés, qui leur permettent souvent de donner forme à leurs réelles questions existentielles et d'y trouver une façon d'exutoire.

Les lecteurs de *En attendant le petit Poucet*, sont confrontés à l'alternance (ou l'entremêlement) de jeux, de rituels et de mise en place de règles toujours aussitôt contestées renvoyant à leur propres pratiques ludiques, marquées elles-mêmes par l'instabilité, la fugacité :

Le Grand : Vas-y !

La Petite : été, automne, hiver, printemps, été, automne, hiver, printemps, été, automne, hiver...

Le Grand : Stop ! [...]

Tu triches ! Je suis sûr que tu triches [...]
Menteuse !

Autant de jeux qui, dans la pièce, permettent de combler l'absence (réelle ou fantasmée d'une mère) et de donner forme (apparence) au possible (le souvenir d'une mère, l'invention d'un nouvel espace de vie). Le théâtre pour la jeunesse, dans processus de mise en abyme, met très souvent en scène l'en-

fant inventeur de jeu, inventeur de fiction et de mondes, l'enfant invité à s'inscrire et à inscrire son histoire (sa vie réelle, rêvée ou fantasmée) dans l'espace souvent métaphorique ou symbolique de la scène quand ce n'est pas carrément sur la page blanche comme dans *En attendant le petit Poucet* de Philippe Dorin. C'est alors l'histoire d'enfants qui se racontent des histoires, ce qui peut conduire aux questions : quelles histoires, et pourquoi ces histoires, à quoi renvoient-elle ?

Un des moyens les plus simples d'ouvrir ce libre espace de rencontre avec le texte est peut-être tout simplement la mise en voix (par le maître ou préparée par les élèves), susceptible d'établir sa mise en résonance avec les imaginaires individuels et cela vaut autant pour les petits que pour les plus âgés : une étudiante de licence en « arts du spectacle » avouait, précisément à propos de ce texte « Cela ne me parlait pas quand je l'ai lu seule [c'est-à-dire silencieusement] chez moi ; maintenant que je l'ai entendu lire par [les deux camarades qui en faisaient la présentation], il me parle, j'entre dedans »

En fait, cette forme de partage et de socialisation spontanée de la relation au texte dit s'est avérée tout à fait efficace tout au long du module « théâtre jeune public » avec ce groupe.

L'oralisation, appuyée sur des choix de mise en espace sonore, de mise en relation spatiale minimum entre les protagonistes permet effectivement de donner de la substance aux mots, de donner de la charpente aux propositions.

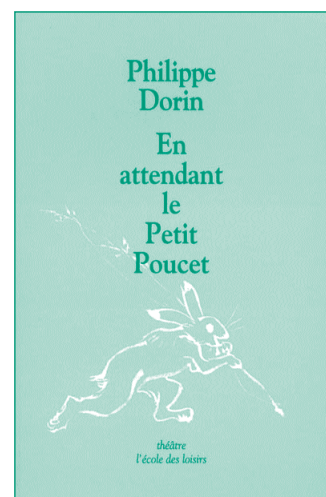
Un jeu d'expression dramatique/corporelle de déplacement dans les univers imaginaires imaginés (pas représentés concrètement, tout juste suggérés à partir d'intentions précises) suffit à les installer.



Dessin pour *L'Arbre sorcier, Jérôme et la tortue*, histoire inventée par les élèves d'une école de Sartrouville, adaptation et mise en scène de Catherine Dasté, 1968. in *Théâtre Aujourd'hui*, n°9, Sceren/CNDP



Le Mioche de Philippe Aufort, photo Cécile Fraysse,



En attendant le Petit Poucet, de Philippe Dorin dans la collection Théâtre de L'École des loisirs

« Un horizon s'installe avec une pleine lune », propose Nathalie Papin. Les élèves parviendront bien, à partir d'un travail de leur voix, et/ou de leur corps, à faire émerger l'idée de cet univers.

Les échanges dialogiques peuvent ensuite se développer quant à ce qui a justifié ces choix (intentions et justifications interprétatives). C'est en tâtonnant, en bricolant avec le texte qu'un sens finit généralement par advenir. Si elle n'est pas dynamisée dans le cadre de ces essais (vocaux et/ou gestuels) d'abord empiriques puis conscientisés telle ou telle (succession de) réplique(s) théâtrale(s) risque(nt) de paraître très plate(s). et c'est précisément cette apparence de platitude qui dérouté peut-être les enseignants. Lire un texte, c'est « le porter », c'est-à-dire (essayer de) concevoir les possibles qu'il contient virtuellement, c'est chercher à l'habiter et à se laisser habiter par lui.

Cette conception de la lecture, comme mise en scène au moins mentale sinon effective du texte, comme actualisation des situations qu'il suggère, exige de l'élève un réel travail de création fondé sur une approche sensible et empirique : lire c'est alors se mettre à l'écoute des voix du texte. Lire du texte théâtral peut donc passer la mise en voix réfléchie, mise en corps, (osera-t-on mise en cœur ?) qui sont autant de questionnements qui conduisent à l'intelligence du texte.

C'est vrai pour le texte théâtral, cela l'est tout autant pour le texte poétique, et pour n'importe quel texte littéraire, finalement. Les jeunes élèves ne sont pas culturellement démunis pour entrer dans le répertoire contemporain :

Si, pour les amener à se saisir des formes spécifiques de l'écriture théâtrale contemporaine, on a intérêt à s'appuyer sur leur familiarité avec l'esthétique de

la discontinuité acquise à partir du récit cinématographique, et à partir aussi d'un certain nombre d'albums, on peut considérer, en ce qui concerne les motifs constitutifs, que les élèves ne sont pas forcément propulsés dans une *terra incognita* en entrant dans ce répertoire et qu'ils peuvent s'appuyer sur des éléments de leur culture, notamment celle des contes.

La production pour la jeunesse, surtout pour l'enfance, est fortement marquée par la réécriture, pour diverses raisons : la création artistique puise de toute façon une bonne partie de son inspiration dans le fonds public constitué par l'ensemble des créations existantes. Sur le plan de la réception, la reprise de motifs/stéréotypes rencontre le goût des plus jeunes, et des autres, d'entendre toujours un peu les mêmes histoires.

Cette réécriture peut toutefois s'opérer avec plus ou moins de fidélité et de révérence à l'égard du texte source.

Olivier Py, homme de théâtre à tous les sens du terme (acteur, metteur en scène de théâtre ou d'opéra, auteur dramatique) réussit une très belle transposition générique des contes des Grimm avec *L'Eau de la vie*, et *La Jeune fille, le diable et le moulin*. Il parvient remarquablement à « faire scène », avec les éléments narratifs originels, qu'il reprend sans nécessairement les bouleverser ni les travestir. La première scène de *La Jeune fille, le diable et le moulin* d'emblée installe et donne vie à un univers (la forêt, sensoriellement perçue par le père), deux personnages (le père et le diable), et surtout une relation entre eux deux dessinée à traits vifs à partir du dialogue, ou plus exactement de l'altercation inaugurale d'une belle efficacité. Le rapprochement entre le début du conte des Grimm et cette première scène permet aux élèves de cerner ce qu'est

l'écriture théâtrale par rapport à celle du récit et, en même temps, d'identifier le motif traditionnel, dans notre culture, du pacte malencontreusement passé avec le diable.

La réécriture des contes peut s'opérer de façon plus distante comme dans *L'Enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat, une réécriture du « Petit Poucet » sous la forme d'un récit polyphonique qui constitue une succession de monologues, ou plus distante encore, comme dans le texte de Philippe Dorin. Le théâtre de Bruno Castan, tout particulièrement, mais de bien d'autres encore, ne cesse de jouer avec cette réserve intarissable de motifs puisés dans les contes, qui sont autant de reconfigurations de la vie sur un mode merveilleux ou cocasse.

Quand il ne s'agit pas de réécriture d'histoires déjà connues, les thèmes abordés ne sont pas non plus étrangers aux jeunes élèves.

Le théâtre pour la jeunesse aborde effectivement des questions essentielles, d'ordre individuel ou collectif, souvent sur un fond assez tragique, même si elles sont traitées sur des modes divers ou hétérogènes, grave/ ludique, réaliste/ métaphorique, figuratif/symbolique, etc. :

- les questions d'ordre personnel et familial : *Petit Catherine Anne* :

- la question de la quête de soi, d'une identité problématique : *Mange-moi* de Nathalie Papin, *Bouli Miro* de Fabrice Melquiot ; d'une identité énigmatique : *La Bielleuse* de Catherine Zambon, *Pierres de gué* de Mike Kenny

- la question de la mort : *Pacamambo*, de Wadji Mouawad, *Dans ma maison de papiers, j'ai des poèmes sur le feu* de Philippe Dorin, *La Corde raide* de Mike Kenny

- la question de la violence, celle qui s'exerce entre enfants et surtout contre eux : *L'Histoire de l'oie* de Michel Marc Bouchard, *Bintou* de Kwahulé Koffi,

- la question de la guerre, qui croise souvent celle de l'identité personnelle face à une situation de total délabrement de la société, de menaces terribles, de disparition des repères et surtout des proches : *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue* de Suzanne Lebeau, *Le Pont de pierre et la peau d'images* de Daniel Danis, *Mirade, Un garçon de Bosnie* de Ad de Bont, *Le Mioche* de Philippe Aufort/Cécile Fraysse ...

Pour conclure

Pour former un jeune lecteur au texte théâtral, il faut lui en faire lire mais aussi lui montrer du théâtre, lui en faire jouer, pour l'amener à se poser ces questions : quelle forme d'écriture, quelle technique de jeu possible (acteur, conteur, marionnettes), quels partis pris possibles de mise en scène, de scénographie, quels éléments sonores, pourquoi, avec quels effets, même si ces questions ne doivent pas forcément aboutir à une réalisation de spectacle.

Cela passe donc par des apprentissages vécus en tant que récepteur ou producteur de texte, cela passe aussi par des expériences artistiques, culturelles, des expériences partagées et dialoguées au sein du groupe classe, autant d'expériences que chacun pourra toujours mettre en résonance (publiquement ou intimement) avec ses expériences personnelles du monde et de sa réalité.

Cela passe surtout, chez l'élève, par le fait de se voir accorder un statut de récepteur d'émotions esthétiques et affectives, de chercheur/constructeur de sens, constructeur d'une mémoire de

lecteur. Ce statut d'amateur libre et responsable ne se construit pas spontanément.

S'il est nécessaire d'amener autant que possible les élèves dans les lieux de culture et de les convier à des spectacles, de leur proposer autant que possible des pratiques artistiques de jeu théâtral, d'expression dramatique en relation avec la découverte des textes, dans le cadre « ordinaire » de la classe, le travail de mise en voix peut être complété par divers transcodages sous forme de dessins (ex. à partir de *Mange moi*), on peut envisager la représentation d'espaces en trois dimensions et penser la scénographie sous la forme de réalisation de maquettes, travailler aussi les accompagnements sonores et musicaux comme prolongements des propositions propres au texte.

Sur le plan de la formation littéraire, on peut installer des mises en réseaux de textes.

- autour d'un thème : mettre la pièce *Le Miroir* de J.C. Giraudon (histoire de l'enfant qui ne doit pas toucher terre ; l'enfant qui ne peut qu'être porté par le père) en relation avec la légende de Saint Christophe, la figure d'Enée, de brefs fragments de romans comme *Le Roi des aulnes* de Michel Tournier ou en opposition avec la nouvelle de Philippe Dorin, « À la hauteur » (in *Le Jour de la fabrique des yeux*),

- autour d'un auteur,

- à partir d'un conte source, de ses réécritures poétiques, théâtrales ou filmiques, ou encore sous forme d'albums. Les voies sont donc multiples pour permettre à chaque enfant de se constituer en tant que lecteur de texte théâtral.

1. Dominique Bérody est directeur de projets du Théâtre de Sartrouville-CDN, chargé de la coédition avec Actes Sud-Papiers pour la collection Heyoka jeunesse.

2. La thèse de doctorat de Nicolas Faure, soutenue en 2004.

3. Dans le numéro de la revue *Pratiques* n°119-120, décembre 2003 « Les Écritures théâtrales », l'article de Marie Bernanoc : « Le Répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes ».

4. Le plan pour les arts et la culture à l'école de Jack Lang lancé en 2001, qui concerne, en autres, les pratiques théâtrales, est en principe encore en vigueur.

5. Voir l'article de Philippe Meirieu : « Penser le discontinu pour renoncer à la violence » in *Théâtre d'aujourd'hui* N°9 « Théâtres et enfance : l'émergence d'un répertoire ».

Le Fil vert, monté dans les écoles de toute la France en 1992 par Françoise Pillet et Cie in *Théâtre Aujourd'hui*, n°9, Sceren/CNDP

