

Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ?

Catherine Ailloud-Nicolas
Université Claude Bernard Lyon 1
UMR Lire
catherine.nicolas@numericable.fr



Synergies France n° 8 - 2011 pp. 83-89

Résumé : Cet article s'interroge sur la possibilité d'enseigner la dramaturgie dans les classes de collège et de lycée. Après avoir rappelé ce qu'est la dramaturgie, il montre comment transformer une démarche artistique en activités didactiques.

Mots-clés : dramaturgie ; activités didactiques

Abstract: This paper wonders whether it is possible to teach dramaturgy to high school pupils. First, a definition of dramaturgy is reminded, and then it is shown how an artistic process can be adapted into didactic exercises.

Keywords: dramaturgy; didactic exercises

En créant l'objet d'étude *Texte et Représentation*, le Ministère de l'Éducation Nationale a profondément bouleversé l'enseignement du théâtre, et ce bien au-delà de la classe de première à laquelle cet objet d'étude est attaché. Dès les classes de collège, la réflexion sur le plateau occupe une place centrale et de nouvelles pratiques pédagogiques sont logiquement apparues pour tenter de la mettre en valeur. Parmi celles-ci, deux approches sont particulièrement représentées dans les manuels : l'analyse de mise en scène¹ et plus récemment les exercices de jeu. Néanmoins, on constate en observant les activités proposées que, de façon explicite ou implicite, s'affirme toujours ce que l'on pourrait nommer un point de vue littéraire sur le théâtre à savoir un texto-centrisme triomphant et un jugement sur ce que doit être une bonne mise en scène de théâtre.

Le texto-centrisme est lié au fait que le texte est considéré comme premier au sens chronologique mais aussi hiérarchique. Il est supposé contenir toutes les informations dont le metteur en scène a besoin pour réaliser son spectacle selon un système d'équivalence stricte entre les mots et la scène. Cela a plusieurs conséquences. Le travail d'interprétation du texte dans la lecture orale consiste à trouver "le ton" adapté, "ton" que le texte induirait de façon unique². Quant à la mise en scène, elle se doit d'être respectueuse du texte, ce qui signifie principalement qu'elle doit tenter d'être au plus près des indications liées au temps de la fiction ou de l'écriture. Une bonne mise en scène d'une pièce classique est de ce fait de façon plus ou moins explicite une pièce en costumes. Au bout du compte, on se trouve dans une situation paradoxale : la

référence accrue à la scène fait resurgir une façon d'analyser le théâtre antérieure à l'ouvrage fondateur *Lire le théâtre* (Ubersfeld, 1982).

L'avancée incontestable apportée par la réforme est source de difficultés et le risque est grand de fabriquer un modèle scolaire du rapport entre le texte et la scène, loin de ce qui est pratiqué réellement sur les plateaux. Le pire serait de faire croire à l'élève qu'il est initié à la méthode utilisée par le metteur en scène ou le comédien³ alors que le travail scénique contredit fortement la méthode en question. Cela reviendrait à faire du faux avec du faux. Or, ce serait fâcheux car si les objectifs de cette nouvelle approche de l'enseignement du théâtre sont multiples, le premier pourrait être de se rapprocher dans la mesure du possible de la vérité du travail scénique⁴ tout en faisant le deuil de transformer les élèves en comédiens ou en metteurs en scène. Le second serait d'apprendre réellement à lire le théâtre autrement, ce qui signifie ne pas seulement affirmer que « *le texte de théâtre est troué* » (Ubersfeld, 1982 : 23) mais le prouver et trouver les moyens de l'expérimenter de façon intellectuelle et sensible par des exercices aidant à dissocier résolument la lecture littéraire de la lecture orientée vers la scène. Le but de tout cela est d'observer l'instabilité structurelle du texte théâtral, c'est-à-dire sa capacité à s'ouvrir à des sens différents, à des interprétations diverses qui le bousculent, le déplacent, le transforment ; de montrer ce qui agit en lui et sur lui ; d'abandonner toute certitude et de raisonner non pas en termes de ce qui est acceptable ou inacceptable, de ce qui est respectueux ou irrespectueux, mais en termes d'ouverture et de potentialités. C'est par la démonstration de la pluralité des possibles et de la variété des solutions que l'on forme des spectateurs capables d'apprécier des spectacles audacieux.

Dans ce panorama complexe, il y a une grande absence des dispositifs didactiques : la dramaturgie⁵. Cela est d'autant plus étonnant qu'elle a, par nature, pour fonction de réfléchir sur le lien entre le texte et le plateau. Les questions que nous souhaitons poser sont donc : un enseignement de la dramaturgie est-il possible ? Quels seraient ses finalités et ses objectifs ?

1- Rappels sur la dramaturgie⁶

La dramaturgie est un métier exercé par un dramaturge. Elle est aussi une fonction ou une activité prise en charge par les différents artistes du spectacle. Elle se diffuse alors dans tous les domaines de la création qui ont rapport au sens : le travail des comédiens, celui du metteur en scène, des créateurs son et lumière, des scénographes. La dramaturgie est une lecture du texte orientée vers la scène. « *Faire un travail dramaturgique sur un texte, c'est donc prévoir, à partir de lui, la ou les représentations possibles (dans les conditions présentes de la scène) de ce texte* » (Dort, 1986 : 8). Ces possibles sont-ils infinis ? Dans le cadre d'une mise en scène particulière, l'activité dramaturgique est très fortement orientée par le metteur en scène. Il sait ce qu'il cherche, il choisit telle ou telle œuvre pour des raisons qui lui sont propres, pour des questions qui le taraudent, des obsessions thématiques et esthétiques personnelles. Cela exclut une série de questionnements qui ne l'intéresseraient pas. Cela restreint de fait le champ des possibles. C'est pour cette raison qu'Anne-Françoise Benhamou (2008 : 47), dramaturge et universitaire, affirme qu'une dramaturgie est difficile dans le cadre du cours de théâtre car il y manque ce point de vue fédérateur du metteur en scène qui justifie et oriente le projet. Néanmoins, des tentatives ont été faites par des dramaturges⁷ pour transmettre des exercices de dramaturgie qui puissent être réinvestis

dans les classes. Ils donnent les outils qui sont les leurs pour la lecture du texte. Ils attirent l'attention sur des points d'observation souvent négligés par les enseignants et les élèves comme par exemple les entrées et les sorties des personnages. Néanmoins, ces outils ne sont pas hiérarchisés de sorte que l'on ne sait pas s'ils sont pertinents sur toutes les pièces. Il n'est pas évident de les appliquer tels quels. On ne voit pas toujours comment ils permettent d'aboutir à l'élaboration du sens. Cela est particulièrement vrai pour toutes les recherches liées au contexte de la pièce. Comment les informations culturelles ou scientifiques effectuées par le dramaturge agissent-elles sur l'élaboration d'une mise en scène ? Cette question est complexe et les expériences rapportées par les praticiens apportent des réponses variables.

2- Propositions didactiques

Pour des élèves, il est important d'appréhender ce qui dans un texte de théâtre offre une variété de possibles afin de pouvoir envisager et comprendre les différentes variations que constituent les mises en scènes. La mise en scène n'est pas l'étape supplémentaire d'une explication de texte. C'est un condensé de choix qui concernent autant le traitement des contraintes imposées par la pièce que l'élaboration d'un réseau de sens. Il est possible de constituer dans la classe un laboratoire dramaturgique à condition d'affirmer comme préalable la différence structurelle entre lecture littéraire et lecture dramaturgique mais à condition aussi de se fixer des objectifs extrêmement modestes. Il est illusoire en effet d'espérer parvenir à une dramaturgie aussi complexe que celle qui structure une mise en scène aboutie. En revanche, il est envisageable d'enseigner ce que l'on pourrait nommer une démarche dramaturgique, c'est-à-dire un état d'esprit qui déplace les habitudes et les représentations sur le lien entre texte et représentation. Cette démarche impose de hiérarchiser les difficultés et les modalités d'approche pour espérer transférer à une petite échelle ce qui relève de l'artistique en didactique. C'est ce que nous nous proposons de faire ici. Pour cela, il faut mettre de l'ordre dans la complexité et tenter, par souci de simplification, de distinguer et de nommer les strates à l'œuvre dans le travail dramaturgique.

3- Une dramaturgie décomposée

Nous pourrions aborder les strates du travail dramaturgique en nous attachant successivement à ses domaines d'intervention à savoir le cadre spatial, la compréhension d'une scène en particulier et le projet dramaturgique global. Étant donné le cadre étroit de cet article, nous préférons organiser notre propos à partir de deux questions qui fédèrent la réflexion globale : la définition des contraintes et leur traitement ; la question du sens telle qu'elle se pose dans un extrait ou dans l'ensemble d'une pièce. Est par définition contraignant ce qui est nommé dans le discours des personnages comme étant représentable ou devant être représenté. Se pose alors l'épineuse question des didascalies. Sont-elles par nature contraignantes ? Trop souvent, elles sont considérées comme une injonction faite par l'auteur au praticien de théâtre. L'histoire des didascalies contredit cette vision unificatrice de leur statut et de leur rôle. Selon les époques, selon la chronologie d'existence entre le texte représenté et sa publication, les didascalies n'ont pas les mêmes fonctions. Lorsqu'elles sont traces d'une représentation passée, elles n'ont pas la visée injonctive qu'elles ont en tant qu'anticipation du plateau. Elles sont alors la mémoire d'un passage à la scène réellement effectué. De même, lorsque, historiquement, l'édition n'est plus antérieure à la représentation, elles

deviennent un outil de lecture, elles visent à compléter une scène de façon muette par un tableau ou à l'éclairer par une multiplication d'indications scéniques. Enfin, avec l'affirmation de la littérarité face à la figure du metteur en scène, elles deviennent un acte littéraire en soi au point de devenir chez Claudel le lieu du poétique ou chez Duras le lieu de l'incertitude. Il n'y a donc aucune raison de ramener la didascalie du côté d'une fonctionnalité univoque car cette dernière n'a pas forcément de réalité historique. La lecture dramaturgique permet de combler cette difficulté. Elle envisage les didascalies uniquement pour ce qu'elles sont : une trace réelle ou fantasmée de la représentation ou une réalité scénique transitoire et donc intéressante à analyser comme une étape. Mais surtout elle les juge et les soupèse en termes de contraintes. Elle observe, pour ce faire, le lien éventuel qui les unit au discours des personnages. Les contraintes textuelles n'existent que dans les paroles des personnages, qu'elles soient ou non par ailleurs présentes dans des didascalies. Ce sont des problèmes posés au metteur en scène parce qu'ils sont énoncés et que le spectateur fera forcément le lien entre ce qui lui est dit et ce qui lui est montré.

À partir du repérage de ces contraintes s'ouvre un champ des possibles dans leur traitement scénique puisque le metteur en scène peut respecter la contrainte, l'aménager ou la renier comme je l'ai montré dans divers articles (Ailloud-Nicolas, 2003a-b et 2008). Les mises en scène, en effet, choisissent en général de déplacer le curseur de l'affirmation de leur liberté selon un axe qui va de la soumission à la pièce jusqu'à la radicalité absolue qui consiste à changer le texte pour que les mots correspondent à ce qui est représenté. Ce dernier traitement est à l'œuvre dans les mises en scène de Thomas Ostermeier et en particulier dans celle de *Hedda Gabler* (Les Célestins, Théâtre de Lyon, 2007). Ibsen raconte l'histoire d'un écrivain, Lœvborg, qui retrouve son ancienne amante Hedda. Il transporte avec lui le précieux manuscrit de son dernier livre. Or il le perd, le mari de Hedda le ramasse et le rapporte chez lui. Hedda brûle le manuscrit dans le poêle de la maison. Deux contraintes textuelles donc : un poêle et un manuscrit. Ostermeier les prend en compte dans l'analyse dramaturgique mais il décide de ne pas les respecter. En effet, souhaitant déplacer *Hedda* dans l'Allemagne d'aujourd'hui par un effet d'actualisation dont il est coutumier, il considère que l'écrivain contemporain écrit sur un ordinateur et non à la main. On ne peut brûler un ordinateur, Hedda va donc le casser. Afin que le spectateur puisse ne pas être gêné par la juxtaposition entre ces choix scéniques et le texte, il change ce dernier. Les mots d'Ibsen "manuscrit" et "poêle" disparaissent donc. La dramaturgie triomphe jusqu'à la réécriture.

Comment transposer ces pratiques scéniques pour en rendre compte didactiquement ? Il suffit de choisir le champ de l'objet ou celui de l'espace, puis de repérer dans un extrait ou dans l'ensemble de la pièce tout ce qui apparaît pour le metteur en scène comme un problème scénique à résoudre. Enfin, il faut inviter l'élève à imaginer toutes les solutions possibles, depuis le respect absolu de la contrainte jusqu'à la transformation du texte. Enfin, et c'est là sans doute le plus important, une fois que l'on a ouvert la porte des possibles, il convient d'observer les effets produits. Un choix scénique produit-il du sens ? Un autre est-il stérile et donne-t-il simplement une impression de gratuité ? Un autre encore entre-t-il en résonance avec un élément du texte qui apparaissait jusque-là en mineur ou bien est-il incompatible avec un détail passé inaperçu ou avec un passage particulier ? Cet exercice apparaît à la fois comme un levier de l'imaginaire et comme un opérateur de sens. C'est par le biais de la liberté assumée que l'élève perçoit que celle du metteur en scène est une liberté contrôlée par une pensée ou un projet.

Toute décision scénique sur un élément ponctuel a des conséquences sur la totalité de la mise en scène et du texte car l'ensemble est en fragile équilibre.

Comme nous l'avons constaté, la question du sens est toujours convoquée même à partir du moindre détail. Il est intéressant de l'aborder d'une autre façon, frontalement, avec les élèves, en renonçant là encore à des ambitions démesurées. Certes, il est vrai que la mise en scène produit du sens, qu'elle répond à une question qu'elle fait émerger, comme si question et réponse surgissaient conjointement. Il est impossible, dans le cadre didactique que nous proposons, de créer les conditions de ce surgissement dans la mesure où il est le fruit de l'élaboration même du spectacle, dans tout son déroulement et dans toute sa complexité. En revanche, on peut étudier les zones de manque, de fragilité ou de mystère du texte qui vont permettre à la dramaturgie de s'engouffrer. La première étape consiste à observer les potentialités offertes par le dialogue à condition de renoncer à un mode d'approche que l'on pourrait désigner comme psychologique. Ce dernier consiste à inscrire le dialogue dans un cheminement qui le place à mi-chemin entre la pensée et le geste. Le personnage parle parce qu'il pense ou qu'il ressent quelque chose. Une fois qu'il a parlé, il produit un geste, un déplacement adapté à ce qu'il dit. Cette façon de concevoir le théâtre a des effets sur les représentations des élèves. Elle les confirme dans la certitude que le personnage de théâtre est assimilable à une personne. Elle induit l'idée que le geste est une illustration de la parole. À partir d'un extrait de *Dissident, il va sans dire* (Vinaver, 1986 : 9), on peut faire un exercice qui déplace cette façon de voir :

Hélène - Elles sont dans la poche de mon manteau

Philippe - Non ni sur les meubles

Hélène - Tu es gentil

L'exercice consiste, à partir de ces trois répliques, à imaginer par des situations de jeu ou par un travail à la table, ce qui produit la parole, c'est-à-dire les gestes, les situations, les relations entre les personnages qui justifient qu'ils disent ces mots-là à cet instant-là. Partant, l'objectif est de prouver qu'il n'y a pas de "ton" inscrit dans le texte. Selon la situation choisie, la première phrase peut être une question, une assertion, un ordre. Et le fait de réfléchir à ce qui enclenche le discours permet de centrer la recherche sur la situation, d'inventer des événements scéniques. Ainsi, « *tu es gentil* » pourrait servir à remercier Philippe qui est en train de chercher les clés perdues par sa mère, mais pourrait aussi attester le fait qu'en passant il a eu un geste tendre envers elle ou bien au contraire pourrait traduire l'ironie maternelle face à l'inertie du fils qui ne bouge pas et répond machinalement. La variété des situations possibles met en valeur la variété des intonations possibles et remise au placard l'expression scolaire "mettre le ton". Il n'y a pas de ton inscrit dans le texte.

L'autre travail sur le sens peut se faire sur des pièces entières, de préférence des pièces réputées ouvertes. Il s'agit de repérer tous les "dysfonctionnements" du texte, tout ce que l'on ne comprend pas, tout ce qui nous semble "incohérent" textuellement mais aussi humainement. *L'île des esclaves* de Marivaux se révèle pour cela un terrain d'expérimentation particulièrement riche. En effet, la pièce peut être appréhendée uniquement à travers les mystères qu'elle propose. Pourquoi Trivelin annonce-t-il une expérience qui va durer trois ans et pourquoi dure-t-elle une seule journée ? Pourquoi n'a-t-il pas précisé aux valets qu'ils faisaient aussi partie d'une expérience ? Pourquoi manifeste-t-il une telle empathie avec Euphrosine ? Pourquoi les nobles ne tombent-ils

pas amoureux l'un de l'autre comme ils le feraient dans toute autre pièce de Marivaux ? Chaque réponse à ces questions ouvre la voie à un sens fédérateur possible qui pourrait structurer une mise en scène différente. Et dans cet exercice d'enquête qui ne se contente pas de réponses toutes faites - par exemple cela se termine en une journée parce qu'il y a l'unité de temps - toutes les hypothèses sont envisageables y compris imaginer que le personnage de Trivelin ment, qu'une autre fin est possible car celle-ci semble conventionnelle. L'élève apprend alors que la mise en scène traque la vie derrière la littérature.

Enfin, il est très profitable d'inverser le lien entre texte et représentation et de travailler sur ce que j'appelle la dramaturgie externe, c'est-à-dire la dramaturgie qui découle d'un opérateur scénique non prévu par le texte. Par exemple, que se passe-t-il dans *L'Ile des esclaves* si l'on imagine que les insulaires n'existent pas ? Quel effet de sens aurait l'idée que Trivelin est joué par une femme ? La dramaturgie externe questionne le texte en le bousculant par un levier qui n'était pas prévu dans l'écriture. Elle permet de voir la pièce de théâtre comme un organisme vivant qui plie sous la contrainte imposée puis s'adapte et se modifie.

Au bout de ce rapide parcours, nous affirmons donc qu'un laboratoire dramaturgique est possible en classe de français à condition de renoncer à une dramaturgie globalisante, celle à l'œuvre dans le processus de création. Dans le cadre de la classe, il ne faut pas créer un outil pour concevoir une mise en scène théorique envisagée dans sa totalité mais il faut plus modestement mettre en place des activités qui permettent de comprendre comment la dramaturgie opère pour ouvrir la boîte de Pandore du sens. L'enjeu est de s'approcher au plus près de la réalité des pratiques artistiques en affirmant résolument que lecture dramaturgique et lecture littéraire sont irrémédiablement différenciées par leurs méthodes, leurs objectifs et leurs finalités. Mais cette tentative de comprendre le travail de plateau, de façon sensible ou intellectuelle, par le jeu ou l'analyse, va de pair avec le renoncement à l'imiter complètement. Il s'agit avant tout de faire en sorte que les élèves deviennent des spectateurs tolérants face aux propositions des artistes et non des artistes eux-mêmes.

Bibliographie

- Ailloud-Nicolas, C., 2003a. « "Prenons une chaise" dans tous les sens... du terme : de l'objet textuel à l'objet scénique », in C. Hamon-Siréjols et A. Surgers (dir.), *Théâtre : espace sonore, espace visuel*. Lyon : PUL. 243-258.
- Ailloud-Nicolas, C., 2003b. « La lecture du metteur en scène », in C. Ailloud-Nicolas (dir.), *Théâtre contemporain et jeune public*. Lyon : CRDP. 109-122.
- Ailloud-Nicolas, C., 2008. « Lecture dramaturgique des *Précieuses ridicules* », *Lire au LP* 57/58. 2-15.
- Benhamou, A.-F., 2008. « Bref aperçu de dramaturgie expérimentale », *Les Cahiers du Grand T* 13. 45-49.
- Dort, B., 1986. « L'état d'esprit dramaturgique », *Théâtre/Public* 67. 8-12.
- Dort, B., 1995. « Dramaturgie », in M. Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas. 285-286.

Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ?

Mancel, Y., 2005. « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *Théâtre aujourd'hui* 10. 8-20.

Ubersfeld, A., 1982. *Lire le théâtre*. Paris : Editions sociales.

Vinaver, M., 1986. *Dissident, il va sans dire, Théâtre complet*, 2. Arles : Actes sud. 9-27.

Notes

¹ L'exercice le plus souvent proposé est la comparaison de photos de mises en scène d'une même pièce.

² Curieusement, la référence au ton a entraîné un retour de la psychologie du personnage qui se trouve doté de sentiments ou de pensée. Voir *Fil d'Ariane*, programme de 5^{ème}, Didier, Paris, 2010 p. 242 ou *Mots et émotions, Français 5^{ème}*, Magnard, Paris, 2010, p. 219.

³ Ce que certaines présentations induisent : « voilà quelques exercices couramment pratiqués par les comédiens » ou « Travailler comme des comédiens » (*Mots et émotions, ibid.*, p. 236 et p. 219).

⁴ De nombreux manuels de lycée ont choisi pour cela de reproduire des témoignages d'artistes sur les processus de création.

⁵ Le mot a plusieurs acceptions. Nous nous intéressons ici à ce que l'on appelle parfois la dramaturgie à l'allemande, c'est-à-dire l'activité qui consiste à lire le texte de théâtre comme une anticipation de la scène (Dort, 1995 : 286).

⁶ La dramaturgie est l'objet d'une attention très forte depuis ces dernières années. Un certain nombre d'ouvrages récents tentent d'en dessiner les contours. Nous les indiquerons en bibliographie.

⁷ Par exemple Mancel (2005 : 13-14).