

PRÉSENTATION

Les pratiques du théâtre

Le pluriel manifeste notre volonté de briser les vieilles antinomies que les institutions — culturelles et scolaires — entretiennent et conservent et notre désir d'établir des rapports nouveaux entre les intellectuels (enseignants, théoriciens, écrivains, dramaturges, acteurs) convoqués dans ce numéro, cela, afin de transformer les contenus de la pratique théâtrale et les modèles de consommation culturelle de cette pratique.

Précisons dès le départ que ce numéro ne constitue pas un « débat » entre spécialistes, mais met en place des convergences construites à partir de réponses émanant de divers lieux, à la question centrale : *le théâtre et l'école*. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de prendre acte, qu'aujourd'hui encore, pour de nombreux enseignants, le théâtre c'est avant tout les classiques du XVII^e, la scène à l'italienne, les débats psychologisant. Il peut arriver, dans le second cycle en particulier, que le corpus des textes étudiés s'élargisse à certains contemporains (Giraudoux, Ionesco, Beckett...). Cela n'entraîne pas pour autant une modification du régime de lecture. Textes modernes et classiques se laissent déchiffrer au travers d'explications de textes et de lectures suivies. On ne reviendra pas sur le code réducteur qui sous-tend ces exercices. Il arrive aussi que la lecture soit prolongée par l'écoute d'un disque (Rodrigue - Gérard Philipe) ou par une matinée « scolaire » offerte par Barré-Borelli. Or le spectacle y est plus souvent plus dans la salle que sur la scène. C'est que rien ne prédispose les élèves, dans leur immense majorité, à partager le rituel de la représentation classique. La plupart ne vont jamais au théâtre, la seule image qu'ils en aient leur est modélisée par l'émission télévisée « Au théâtre ce soir » (cf. **J.-P. Ryngaert**). Au mieux, certains élèves ont-ils l'occasion de fréquenter des clubs théâtraux para-scolaires. Mais, trop souvent, faute de formation des professeurs-animateurs et des acteurs-amateurs, faute de moyens techniques, ces ateliers de création oscillent entre les activités de patronage et les séances de psychodrame. Restent, et ils sont de plus en plus nombreux, les enseignants qui, conscients de ce qu'ils refusent de faire mais ne pouvant, ne sachant faire autre chose, préfèrent s'abstenir et délèguent la pratique du théâtre aux spécialistes.

Se pose alors le problème de l'*animation théâtrale en milieu scolaire*. Il n'a pas été possible, pour des raisons d'économie interne, de retenir pour ce numéro, un dossier que nous voulions constituer sur le travail d'animation

qu'effectuent, entre autres, les troupes contactées : « Théâtre des deux rives » de Rouen, « Théâtre des quartiers d'Ivry », Théâtre de la Salamandre... Nous y reviendrons dans un numéro ultérieur. Or il apparaît que cette animation scolaire rencontre de multiples problèmes.

De *moyens* d'abord : autorisations administratives, lieux de réalisation, mode de financement des expériences, les uns étant toujours solvables (élèves, parents, municipalités...), l'autre ne l'étant jamais (le Ministère de l'Éducation). De *formes* aussi : type d'animations demandées (comédien, metteur en scène, dramaturge), type d'intervention choisie (ponctuelle ou suivie), rapports avec l'enseignant...

De *contenu* enfin : jeu dramatique, expression corporelle, analyse de spectacles, écriture dramaturgique... les besoins du groupe classe sont variables... (1).

En l'absence d'une formation des maîtres adéquate (**R. Monod** montre à contrario ce qu'il est déjà possible de faire dans ce domaine), l'écart se creuse entre la réalité théâtrale scolaire et, d'un côté la création théâtrale, de l'autre, les recherches théoriques sur le théâtre.

Aussi avons-nous posé directement la question de la *lecture des classiques* à des metteurs en scène contemporains (**B. Sobel, A. Vitez, R. Planchon**) ainsi qu'à des dramaturges (**M. Bataillon, A. Girault**), conscients que leur réponses apporteraient beaucoup à une déconstruction de l'usage scolaire traditionnel des classiques mais aussi à l'élaboration d'un nouvel usage (lecture/écriture) des dits classiques. Il ressort de ces entretiens qu'au face à face tradition/modernisation (gestes qui partagent l'idéologie de l'intemporalité des valeurs), l'historicisation est la seule issue possible à condition que soient pris en compte les codes et les formes qui constituent la matérialité théâtrale et dans lesquels s'investit l'Histoire.

Les principaux aspects de ce processus signifiant spécifique sont de mieux en mieux connus au fur et à mesure du développement de la *sémiotique théâtrale*. Sémiotique encore balbutiante, partagée entre description du texte et description de la représentation, sémiotique dont les travaux variés ne se « coupent » pas tous avec un même bonheur de l'idéologie littéraire traditionnelle, sémiotique néanmoins dont certains résultats permettent déjà des effets productifs pour une pratique enseignante.

Au niveau du texte

Comme le dit **D. Kaiserguber**, la sémiotique théâtrale rencontre des problèmes similaires à ceux que connaissent les sémiotiques qui s'attachent à décrire les « textes longs » (articulation des phénomènes micro et macro-structurels) ; elle doit cependant rendre compte d'une *discursivité* particulière sous la forme d'études de ce que **D. Kaiserguber** appelle les « structures performantielles » et **A. Ubersfeld** le « texte du dialogue ». Il est nécessaire alors de recourir aux outils linguistiques, ce que fait **A. Ubersfeld** quand elle

(1) Double remarque :

- Le doit mis sur ces problèmes de fonctionnement ne doit pas cacher le fait que l'animation théâtrale est loin de toucher la majorité des lycées et collèges de France.
- Rien ne devrait obliger les professionnels du théâtre (si ce n'est leur misère économique et leur souci de sortir le théâtre du ghetto où il est enfermé) à accomplir ce type d'animation. Celle-ci devrait être prise en charge par l'institution scolaire sous la forme de diplômes professionnels.

étend et applique la théorie des présupposés à l'étude des échanges verbaux au théâtre. Encore faut-il éviter, comme on a pu le lire et l'entendre ailleurs, les applications mécanistes d'Austin, Searle ou Ducrot. C'est que toute « structuration performantielle », dans la mesure où il y a effet texte, n'a plus rien à voir avec le schéma de la communication mais est de part en part un élément d'une interprétation constructive du réel et a donc toujours un enjeu idéologico-culturel (cf. **D. Kaisergruber** et **A. Ubersfeld**).

Sur la base de ces données, est-il possible de repenser la lecture des classiques? Il s'agit d'abord de montrer que le discours psychologisant, encore dominant, repose sur une série d'illusions (cf. **A. Ubersfeld**) puis, à partir d'une syntaxe du récit théâtral, d'analyser le mode de structuration spécifique du théâtre classique (distribution actantielle, place des séquences, configurations actuelles, circulation des objets-valeurs... (2).

Avant, par réaction, centré la partie pédagogique de ce numéro sur des productions divergentes (productions-montages sur la base de discussions) nous reviendrons ultérieurement dans la revue, à partir de l'étude concrète d'un classique, sur l'apport des travaux sémiotiques du texte théâtral.

Au niveau de la représentation.

L'illusion qui perdure encore entretient l'idée que la représentation n'est qu'une simple traduction, une mise en équivalence non équivoque du texte écrit. Le scripto-centrisme des études théâtrales connaît son envers (mais c'est là la même illusion), celle qui consiste, ces dernières années, à survaloriser la scène (élargie à la rue) aux dépens du texte. Or l'intérêt d'une sémiotique théâtrale est de s'attaquer aux rapports entre texte et représentation. A ce niveau, **D. Kaisergruber** montre bien, (**J. Kraemer** dit la même chose d'un autre lieu) que toute mise en scène est d'abord un travail de lecture, travail d'interprétation et de construction. D'interprétation car le texte théâtral est « un texte à trou » dit **A. Ubersfeld**. Il s'en suit que la représentation fait parler le dit comme le non-dit (3). D'où cette fonction modélisante (par répétition, contradiction, négation) que **D. Kaisergruber** attribue à différents jeux scéniques : sur la parole des personnages, la diction des acteurs, les éléments du décor.

Travail de construction aussi dans la mesure où la représentation est constituée par de multiples interprétants sémiotiques (verbaux, gestuels, visuels, sonores) socialisés, culturalisés et où l'ensemble signifie au moyen d'oppositions et de redondances sémantiques. C'est là toute la complexité d'une sémiotique de la représentation théâtrale, penser en termes sémiotiques l'espace, les sons, les couleurs... Aussi, afin de se fixer un objet de connaissance qui ne se dilue pas dans la multitude des paramètres en présence, est-il préférable de renoncer à la recherche d'une illusoire unité minimale de la représentation et de se consacrer au défrichage de secteurs localisés : sémiotique du geste, des objets, de l'espace...

(2) Lire en particulier : F. Rastier : « Les niveaux d'ambiguïté des structures narratives » (étude de *Dom Juan* de Molière) in *Essai de sémiotique discursive* (Mame 1973) ; David Kaisergruber : « Sur la théâtralité » (engendrement des séquences dans *Mithridate*) in *Dialectiques* n° 14 1976 ; A. Ubersfeld, « le modèle actantiel au théâtre » in *Lire le théâtre* (Editions sociales 1977) ; T. G. Pavel, *La syntaxe narrative des tragédies de Corneille* (Klincksiek, 1977).

(3) « ...la réalité des effets de signification du texte dépend pour une part des textes absents, ie, de fragments **présupposés** mais ne correspondant à aucun énoncé... L'analyse sémiotique démontre cette relation énoncé/texte absent : la mise en scène restitue la réalité du fragment absent... » Danielle Kaisergruber, « Théorie, pratique théâtrale » in *Dialectiques* n° 14.

Bien entendu, il ne s'agit pas de transmettre ces connaissances au travers d'un cours magistral mais d'aborder la spécificité du langage théâtral en le *pratiquant*. Différentes approches sont possibles, principalement, le *jeu dramatique* et l'initiation à la *théâtralisation*.

Le jeu dramatique, **J.-P. Ryngaert** en développe les tenants et les aboutissants. Point de cabotinage, d'adulation de personnalités brillantes (l'acteur né) mais des improvisations sur un thème libre ou obligé, à partir d'une situation textuelle ou référentielle. Il s'agit de fabriquer des séquences d'actions, « d'essayer des morceaux par le jeu » (**D. Boch, J.-M. Nest**) en visant au maximum à conserver un caractère collectif au travail réalisé. Le jeu dramatique permet à l'élève de tout dire, le maître doit accepter l'ensemble des propositions et des réflexions sur le monde, ce qui ne signifie pas innocence des thèmes et indifférence au médium de leur expression : le langage théâtral. La théâtralisation consiste en un travail de réflexion sur cet outil d'expression : gestes, utilisation des objets, occupation de l'espace. On découvre par exemple, avec **D. Boch, J.-M. Nest** que la salle de classe et ses objets familiers — grâce au statut de l'objet théâtral — peuvent servir à montrer la vie des mineurs de *Germinal* sans que les objets ne perdent leur signification première. L'intérêt de l'article de **D. Boch** et **J.-M. Nest** est de rapporter la démarche d'un travail suivi sur plusieurs années en se donnant les moyens de réfléchir sur les implications (finance, horaire, formation...) ainsi que sur les enjeux d'un tel travail. Non à l'expressionnisme, non au formalisme aussi ! Connaissance, travail, jeu, expression se dialectisent sans aucune fétichisation d'un des pôles. Deux buts essentiels sont fixés : l'apprentissage du système social, la connaissance et la pratique du langage théâtral. Et pour ce faire, une pédagogie de la progression, sur la base d'un enchaînement de différentes phases, est mise en place :

- discussion des propositions des élèves par l'intermédiaire des séquences de jeu dramatique ;
- écriture collective d'une fable à partir des propositions de jeu ;
- écriture scénique en fonction de la fable ;
- représentation.

Ce que programme le travail de **D. Boch, J.-M. Nest** c'est pour une bonne part les acquis de la démarche de Brecht. Dès l'instant où il refusa le théâtre « culinaire » bourgeois, refusa les appareils culturels dans leurs formes dominantes et tint compte de la nécessité de se lier à un public nouveau, Brecht élaborait de nouvelles formes théâtrales en fonction d'objectifs jusque là inédits. C'est ce que développe **M. Neumayer** qui, après avoir montré que les théories pédagogiques du dramaturge allemand s'axent sur deux plans (théâtre épique et théâtre didactique), relate des expériences brechtiennes effectuées dans trois cadres différents : une école de théâtre, une école d'apprentis, les aciéries de Terni.

Pour clore la partie consacrée au *théâtre à l'école*, nous publions une analyse bilan de l'Institut d'Etudes Théâtrales.

Dans une première partie, **R. Monod** fait l'historique de cet UER un peu particulier puis décrit les activités présentes de l'Institut. Il apparaît, au terme de ce descriptif, qu'il est juste de revendiquer le maintien de la formation des maîtres dans le cadre de l'université dès l'instant où l'articulation théorie/pratique est effectivement réalisée. Ce faisant, l'auteur souligne en creux les manques essentiels dans la formation actuelle d'un professeur de

français désireux d'inscrire le théâtre (et non pas seulement les textes dramatiques) dans ses objectifs d'enseignement.

La dernière partie du numéro est consacrée à ceux qui, de l'intérieur, participent à la *fabrique théâtrale*. Il est remarquable de constater le nombre de convergences qui s'établissent entre les propositions des théoriciens et les réflexions des praticiens. **R. Loyon**, par exemple, insiste sur la matérialité du corps dans la représentation. Si le texte pose les qualifications ou le rôle thématique d'un personnage, il revient à l'acteur de les traduire dans un autre langage : gestes, respiration, intonations de la voix... Ce qui ne signifie pas qu'il faille céder à l'impérialisme du sens textuel, en retour, le geste peut produire un autre sens et le travail de l'acteur se fait alors constructeur et critique.

Quant à **J. Kraemer** et **C. Tordjman**, ils interrogent leur propre pratique en réfléchissant sur le processus d'écriture, ses déterminations variables suivant que domine, dans la création, la commande sociale, le désir du sujet, les recherches sur les formes théâtrales. Ils rejoignent ainsi des préoccupations qui courent au travers des *entretiens* sur les responsabilités formelles, culturelles, politiques de l'auteur dramatique, qu'il monte ses propres textes ou qu'il adopte ceux des autres .

Au terme de cette présentation, disons que l'enjeu essentiel de ce numéro est de contribuer à former des spectateurs capables de comprendre et de manipuler les différents éléments du discours théâtral. Cette perspective de mise en place d'une démarche à la fois théorique et pratique déborde le cadre de la seule pratique théâtrale et engage, en fait, le statut même des intellectuels sur l'ensemble du front culturel : recherches théoriques, enseignement, création. Ce que tente de réaliser avec d'autres, la revue *Pratiques*.

André PETITJEAN.

Ce numéro a été composé par André Petitjean avec la collaboration du Théâtre Populaire de Lorraine.