

Comment étudier la représentation théâtrale en classe de première ?

Anna Baudelin

IUFM de Montauban

Mémoire professionnel présenté par Anna Baudelin, professeur-stagiaire de Lettres
Classiques

Directeur de recherche : Madame Nadine Barrière

Comment étudier la représentation théâtrale en classe de première ?

2006

Le théâtre, en tant que genre littéraire, est étudié en classe, au collège et au lycée. Le fait même de l'étudier comme un objet littéraire, au même titre que le roman ou la poésie par exemple, risque cependant d'oblitérer ce qui fait sa spécificité, et qui le fonde : la représentation. Quelle place, en effet, pour la représentation, dans une étude de texte ? Afin de faire cesser ce paradoxe, les programmes d'enseignement du français en classe de première, publiés en 2001¹, imposent d'étudier la représentation. L'objet d'étude consacré au théâtre s'intitule « Théâtre : texte et représentation », et a pour but « d'analyser le langage théâtral dans le texte et dans les relations entre le texte et les aspects visuels et sonores liés à la représentation. Il s'agit de faire percevoir que ces liens varient selon les genres, les registres et les époques et que la réception d'un texte de théâtre varie selon les mises en scènes »². Il est préconisé, pour mener à bien cette étude, d'étudier une pièce et de compléter l'analyse avec des documents complémentaires, en particulier de caractère visuel.

Quels supports l'enseignant a-t-il à sa disposition pour mener à bien cette étude conjointe du texte et de sa représentation ? La pratique la plus couramment mise en place est celle du visionnage d'une mise en scène du texte étudié, qui peut aussi être complétée par une sortie au théâtre. Mais ces activités permettent-elles toujours, de la façon dont elles sont souvent menées, de saisir tous les enjeux de la représentation ? En outre, comment faire lorsque l'enseignant n'a pas à sa disposition d'enregistrement audiovisuel de la représentation, et que le texte étudié n'est pas joué dans sa région d'enseignement ? Doit-on se contraindre à n'étudier que les textes dont les représentations se trouvent dans les CDI des établissements, sous peine de ne pas préparer convenablement les élèves à leurs épreuves du baccalauréat ? C'est parce que je me suis moi-même retrouvée dans cette impasse dans le cadre de l'enseignement que je dispense à une classe de première STG au lycée Jean de Prades de Castelsarrasin, que je me propose de réfléchir ici aux pratiques que l'enseignant peut mettre en place pour étudier la représentation, et intéresser les élèves à ce qui en fait le fondement.

Il s'agira donc d'abord de tâcher de définir ce qu'est la représentation, car c'est en réfléchissant à ce qui fait sa spécificité et à ce qui la lie au texte, que l'on peut ensuite

¹ Cf. l'arrêté du 5 juin 2001 (paru au BO n°28 du 12 juillet 2001).

² BO n°28 du 12 juillet 2001, p. 5.

proposer des activités permettant de l'étudier. J'exposerai ensuite les pratiques que j'ai moi-même mises en place pour faire étudier la représentation à ma classe de première, et que j'ai menées conjointement à une étude du texte d'*Amphitryon 38* de Giraudoux, complétée par la lecture de l'*Amphitryon* de Molière. Je tracerai enfin un bilan des activités menées, afin de tâcher de définir au mieux la façon dont on peut faire étudier la représentation à des élèves.

1 ELEMENTS DE DEFINITION DE LA REPRESENTATION

Je ne me propose pas d'exposer une théorie exhaustive et savante de la représentation théâtrale. Il s'agira de rappeler ce qui peut définir la représentation, tant du point de vue matériel qu'en ce qui concerne la mise en scène et son rapport au public. Mon but est donc de montrer que le théâtre n'est pas simplement « texte », mais aussi « représentation », et que sa richesse naît de la tension qui existe entre ces deux pôles, ce que ne doit pas négliger une étude scolaire du texte théâtral.

1.1 Eléments constitutifs du « langage dramatique »³

Une pièce de théâtre, sauf cas rares de « spectacle[s] dans un fauteuil »⁴, pour reprendre l'expression de Musset, est destinée à être représentée, c'est-à-dire à être vue par des spectateurs. La parole ne peut donc être le seul élément qui véhicule le sens du texte. Entrent en jeu des éléments visuels ou sonores autres que parlés, porteurs de sens, qui constituent ce que Pierre Larthomas a appelé le « langage dramatique »⁵. Il convient donc de rappeler brièvement les constituants principaux de ce langage particulier, puisqu'ils seront bien entendu à prendre en compte lors de l'étude en classe du texte de théâtre.

L'un des pôles majeurs du « langage dramatique » est celui des gestes. C'est donc le comédien qui donne du sens au texte par un langage gestuel qui accompagne le langage parlé⁶. De quoi se compose ce langage gestuel ? Nous proposons de suivre les composantes mises en valeur par Pierre Larthomas⁷, à savoir « les jeux de physionomie, les gestes proprement dits, les attitudes, les déplacements, les contacts ». Les jeux de

³ Nous reprenons l'expression employée par Pierre Larthomas dans son ouvrage intitulé *Le langage dramatique*, Paris, PUF, 1980.

⁴ Jean-Pierre Ryngaert, dans son ouvrage *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, p. 21, rappelle cependant que « La notion de théâtre 'à lire' pour cause d'impossibilité scénique n'existe plus ». Tout texte théâtral peut donc faire l'objet d'une représentation.

⁵ *Ibid.*

⁶ Anne Ubersfeld dans *L'école du spectateur (Lire le théâtre II)*, Paris, Belin, 1996, p. 164-165, rappelle bien que les domaines qui constituent le langage du comédien, à savoir diction, gestuelle, et proxémique, sont en interaction puisque le comédien utilise toujours un ensemble de signes.

⁷ *Ibid.* p. 81.

physionomie font intervenir le visage. Les mouvements que donne l'acteur à ses yeux, ses sourcils, ou sa bouche peuvent être signifiants. Pour prendre un exemple simple, froncer les sourcils peut permettre d'exprimer la colère. Ce type de langage gestuel est, évidemment, beaucoup plus signifiant quand il est employé dans des genres théâtraux qui, comme le kathakali⁸ par exemple, ne font pas intervenir, chez l'acteur, le langage parlé, puisque dans ce type de théâtre, seuls les gestes font sens. Pierre Larthomas⁹ rappelle en outre qu'il peut être, par exemple, difficile pour l'acteur de parler tout en faisant une moue expressive avec ses lèvres. L'acteur occidental peut, néanmoins, recourir aux jeux de physionomie pour accompagner le sens véhiculé par son langage parlé.

Les autres composantes du langage textuel font intervenir les mains et le corps du comédien. Ils peuvent être signifiants lorsqu'ils sont envisagés dans leurs contacts avec les mains et le corps d'un autre comédien. Une accolade peut dire, par exemple, la fraternité. Le corps, en outre, se déplace. Le fait de s'éloigner ou au contraire de se rapprocher d'un autre acteur ou du public fait alors sens. Il faut évoquer enfin les gestes proprement dits qui mettent en mouvement les mains ou le corps du comédien sans que celui-ci se déplace. C'est par rapport au langage parlé que ces types de gestes font sens. Le comédien peut faire un geste tout en parlant, ou au contraire faire un geste puis parler et vice-versa, ou encore remplacer la parole par un geste. Un simple regard peut trahir l'amour, qui ne parvient pas à s'exprimer par le langage parlé, d'une jeune fille. Le fait de tourner la tête peut accompagner des paroles de haine pour signifier, d'une autre façon, le dégoût qu'inspire la personne détestée¹⁰. Le jeu de l'acteur, qui se définit par un ensemble de gestes, donne donc du sens au texte dramatique. Puisque nous évoquons le travail de l'acteur, il faut rappeler que si nous avons choisi d'axer notre propos sur les éléments signifiants visuels, puisque ce sont eux qui sont le moins immédiatement

⁸ Drame dansé du Kerala, région du sud de l'Inde. Les acteurs-danseurs sont muets mais mettent en mouvement tous les éléments de leur corps (mains, doigts, yeux etc.). Leur jeu revient à mimer des scènes des grandes épopées indiennes. Ces textes sont déclamés pendant qu'ils jouent. Ce sont leurs gestes qui font sens, car les textes sont connus de tous et ne sont pas dits par les acteurs. Le spectateur vient non pas pour découvrir un texte d'auteur, mais pour voir comment l'acteur parvient, par son jeu de gestes, à donner sens au texte.

⁹ *Ibid.* p. 95.

¹⁰ Pour une analyse plus complète et étayée par d'autres exemples, nous renvoyons aux ouvrages de Pierre Larthomas, *ibid.*, p. 83-84 et d'Anne Ubersfeld, *ibid.*, p. 168.

perceptibles lorsqu'on lit une pièce de théâtre, il ne faudrait pas en négliger pour autant les signifiants sonores que peut également utiliser le comédien.

La façon de mettre en voix le texte est aussi un moyen de lui donner du sens. Le langage parlé du théâtre n'est pas celui de la vie quotidienne, et c'est encore l'acteur qui est maître du sens qu'il veut donner à son texte. Pour exprimer la colère, le comédien mettra une certaine intonation à ces propos et pourra choisir de parler fort et rapidement. Il parlera au contraire doucement pour exprimer son amour. Mais il lui sera encore possible de faire l'inverse, montrant par là son désir de se démarquer des stéréotypes et d'exprimer différemment ces deux sentiments. Il faut donc être conscient qu'un texte de théâtre, parce qu'il est destiné à être représenté, ne véhicule pas du sens par l'intermédiaire des seuls mots, mais par un ensemble de signes mis en œuvre par l'acteur.

Le langage dramatique n'est cependant pas employé par le seul comédien. En sont aussi constitutifs les éléments matériels de la mise en scène. Le premier d'entre eux est le décor. Nous reprendrons, pour le définir, la proposition d'Anne Ubersfeld : il s'agit d' « une construction scénique évoquant avec une relative précision un lieu dans le monde (salon, place publique, cuisine etc.) »¹¹. Le rôle premier du décor est donc de représenter le lieu dans lequel se déroule l'intrigue de la pièce. Giraudoux veut, par exemple, que l'acte I de son *Amphitryon 38* se déroule sur « une terrasse près d'un palais »¹². Cassandre, peintre qui a travaillé avec le dramaturge, propose alors une maquette de décor qui figure cette terrasse¹³. Il s'agit de donner l'illusion que les personnages déambulent dans cet espace. C'est un élément visuel qui fait immédiatement sens : avant même que les personnages n'évoquent cette terrasse, le spectateur sait qu'ils se trouvent dans cet endroit. Il nous semble, en outre, que le décor reflète la lecture particulière de la pièce faite par le metteur en scène ou le décorateur. Giraudoux a voulu, en 1929, créer une pièce drôle et poétique : les décors de Camille Cipra sont ainsi empreints de fantaisie. Elle propose par exemple, pour l'acte I

¹¹ *Ibid.*, p. 55.

¹² Nous citons la didascalie initiale.

¹³ Cf. annexe 2, page 45.

d'*Amphitryon 38*, de « grandes tentures grises rehaussées de paillettes miroitantes »¹⁴. Le décor est donc tout à fait signifiant : il dit le sens à donner à la pièce, du moins le sens que lui a donné l'auteur ou le metteur en scène.

D'autres éléments matériels jouent le même rôle signifiant : les costumes. Patrice Pavis va même jusqu'à affirmer que le spectateur pose un regard « structural » sur les costumes portés par les acteurs, posant la question « qu'en ressort-il pour la production globale de sens ? »¹⁵. Les costumes sont en effet, comme le rappelle cet auteur¹⁶, fortement codifiés. Quand le spectateur voit le vêtement, il en comprend donc immédiatement le sens. Puisque *Amphitryon* est un général, on pourra choisir de lui faire porter une armure qui signifiera immédiatement son statut de militaire. La troupe du Little Purdue Theatre, du college of liberal arts de l'Indiana, a ainsi proposé, lors d'une représentation donnée en 1978, de vêtir le comédien d'un costume de guerrier grec¹⁷. Le sens du costume est en outre présent dans sa matière et ses couleurs¹⁸. Les personnages féminins d'*Amphitryon 38*, Alcmène et Léda, sont des femmes intelligentes mais surtout gracieuses et pleines de charmes. Jeanne Lanvin¹⁹ a ainsi créé, pour la représentation de 1929, cinq robes qui sont, pour le critique du *Figaro* Gérard d'Houville, des « chefs-d'œuvre de grâce à la fois classiques et modernes. Il suffit d'un voile qui flotte le long d'un beau corps, d'une gaze transparente sur des jambes pures pour que s'évoquent les statues antiques »²⁰.

Puisque nous avons évoqué les effets de sens produits par les décors et les costumes, il nous faut dire un mot d'éléments qui leur sont associés, à savoir les meubles et accessoires. Leur rôle premier est aussi de donner une indication sur le lieu de l'intrigue ou le statut des personnages, et ils sont également porteurs de sens²¹. L'acte II d'*Amphitryon 38* se déroule dans la chambre d'Alcmène. Sur la scène se trouve donc un lit qui permet bien au spectateur de comprendre la nature de l'espace dans lequel se

¹⁴ Nous avons recueilli ces informations dans les *Cahiers Jean Giraudoux 5 sur Amphitryon 38*, Intermezzo, Electre, Paris, Grasset, 1976, p. 31-37.

¹⁵ Patrice Pavis, *L'analyse des spectacles*, Paris, Nathan, 1996, p. 167.

¹⁶ *Ibid.*, p. 166.

¹⁷ Cf. annexe 2, p. 46.

¹⁸ Nous pouvons renvoyer encore à l'ouvrage d'Anne Ubersfeld qui détaille les composantes signifiantes des objets employés au théâtre (*ibid.*, p. 121-122).

¹⁹ Cf. annexe 2, p. 46.

²⁰ Nous citons toujours d'après les *Cahiers Jean Giraudoux*, *ibid.*

²¹ On pourrait aussi évoquer leurs rapports à la parole, comme l'a fait Anne Ubersfeld, *Ibid.*, p. 125-126, mais nous ne pouvons être exhaustive dans le cadre de ce travail.

déroule l'intrigue²². A l'acte II de la même pièce, Jupiter approche Alcmène déguisé en Amphitryon. La troupe du Little Purdue Theatre propose alors de lui faire porter le même bouclier qu'Amphitryon, mais agrémenté de pierres brillantes²³. Le bouclier dit donc son statut de Dieu et sa supériorité par rapport à Amphitryon.

Il faudrait enfin évoquer deux autres éléments matériels qui font sens lors d'une représentation théâtrale : la lumière et les sons – bruits et musique. Nous n'en proposerons cependant pas une analyse détaillée puisque leurs effets sont plus immédiatement perceptibles. Disons simplement qu'ils peuvent être pris en compte comme éléments constitutifs de la représentation. Le début de l'acte II d'*Amphitryon* 38 montre, par exemple, quel usage peut être fait de l'éclairage. Mercure, après avoir prolongé la nuit, demande au soleil de se lever. Giraudoux indique alors en didascalie que « le soleil échantillonne un à un ses rayons ». C'est bien entendu l'éclairage qui permettra de représenter ce passage de l'obscurité à la lumière et ce lever de soleil. Il est, comme le décor, un effet de réel qui permet de matérialiser le temps de l'intrigue. Ainsi, sons et lumières sont deux autres éléments qui font sens lorsqu'une pièce est jouée. La représentation véhicule donc du sens à partir d'un ensemble d'éléments visuels et sonores qu'il convient de prendre en compte lorsque l'on étudie une pièce de théâtre

1. 2 Le travail du metteur en scène et le travail du spectateur

Une représentation théâtrale est constituée par un ensemble de signes²⁴ émis par le comédien ou bien par l'environnement matériel qui l'entoure. Ainsi, il s'agit maintenant de s'interroger sur les personnes qui construisent ces signes et sur les personnes à qui ils sont destinés. Une représentation est créée par un metteur en scène et ses collaborateurs en vue d'être montrée à un public. Il faut donc comprendre et faire comprendre aux élèves que le metteur en scène donne un sens au texte de théâtre et à sa représentation, et que le spectateur joue un rôle actif, celui de déchiffrer les signes qui lui sont transmis. Le sens d'une œuvre théâtrale n'est pas construit par le seul auteur,

²² Le choix de poser un lit sur la scène a par exemple été réalisé par Louis Jouvet et par la troupe du Little Purdue Theatre, comme nous pouvons le voir sur les photographies reproduites en annexe, p. 45.

²³ Cf. annexe 2, p. 46.

²⁴ C'est-à-dire d'éléments visuels ou sonores qui sont toujours signifiants.

dont la parole est relayée, dans le cadre scolaire, par le professeur, mais aussi par le metteur en scène, ses comédiens et ses collaborateurs, et par les spectateurs.

Le metteur en scène est celui qui est chargé de donner un sens au texte théâtral par l'intermédiaire de la représentation. Il faut néanmoins rappeler, et c'est important, qu'il ne travaille pas seul. Richard Brunel, directeur artistique de la Compagnie anonyme, affirme ainsi que mettre en scène « c'est réunir des collaborateurs responsables des différentes composantes de la représentation (jeu, lumière, espace...) et concevoir, avec ceux-ci, un carrefour-nébuleuse d'individus [...] »²⁵. Le metteur en scène ne propose donc pas une lecture arbitraire du texte théâtral. C'est en concertation avec son équipe qu'il crée du sens. Il s'agit pour lui de transposer le langage textuel véhiculé par le texte de l'auteur, en « langage dramatique », en exploitant toutes les ressources : le jeu, la lumière, le son, le traitement de l'espace etc. Le metteur en scène est celui qui, comme le dit Anne Ubersfeld²⁶, fait « jouer tous les signes » de la représentation.

Il ne faudrait pas cependant laisser à penser qu'une mise en scène ne travaille que sur la représentation en privilégiant la performance scénique et ses diverses composantes au détriment du texte de l'auteur et de ce qui est raconté. Le metteur en scène doit, au contraire, parvenir à transposer, sur la scène, le sens d'un texte, étant entendu qu'il appartient à tout un chacun de découvrir le sens qu'il souhaite donner au texte. Aussi, les metteurs en scène se définissent eux-mêmes comme des « passeurs » ou des « interprètes »²⁷. Il s'agit pour eux de déchiffrer le texte, d'avoir « un point de vue »²⁸ sur le texte, et de le transmettre, par leur mise en scène, aux spectateurs. Le travail du metteur en scène semble donc être de faire porter le sens du texte par les diverses composantes de la mise en scène.

Puisqu'il s'agit de faire parler le texte, nombre de metteurs en scène insistent sur leur nécessaire discrétion. Joël Jouanneau, directeur artistique de la Compagnie L'Eldorado, affirme ainsi que la mise en scène est un art « quand [elle] a atteint ce point

²⁵ Propos recueillis dans *Théâtre Aujourd'hui n°10-L'ère de la mise en scène*, Paris, CNDP, 2005, p. 193.

²⁶ *Ibid.* p. 235.

²⁷ Nous renvoyons aux entretiens réalisés avec différents metteurs en scène par la revue *Théâtre Aujourd'hui n°10, ibid.*, p. 186-236.

²⁸ Nous citons les mots de Claude Stratz, directeur du CNAD, *op. cit.*, p. 232.

absolu où elle ne se voit plus, quand le regard et l'émotion du spectateur sont centrés sur le texte et l'acteur. Alors un art de la mise en scène ? Oui, celui de l'effacement »²⁹. Alors que le travail de mise en scène est essentiel puisque c'est lui qui véhicule le sens d'une pièce, il est peut-être celui qui est le moins perceptible aux yeux des spectateurs, comparé, par exemple, au jeu des acteurs. Il paraît donc essentiel de sensibiliser, les élèves notamment, à l'importance de cet art, parfois invisible alors que fondamental, qu'est la mise en scène. Et il le faut d'autant plus que le but d'un metteur en scène est de monter une pièce pour le public. Alain Françon, directeur du théâtre national de la Colline, affirme, par exemple, que le travail du metteur en scène est réalisé « pour un spectateur potentiel et rêvé, car mettre en scène c'est en premier lieu s'occuper de la place du spectateur, comment va-t-il prendre sa place ? Comment va-t-il assister ? Etc. »³⁰. Le but du metteur en scène est donc de transmettre aux spectateurs, par le biais de la représentation, la façon dont il a interprété le texte théâtral. Les membres du public jouent donc un rôle actif dans la représentation, celui d'interpréter les signes.

Lorsqu'on lit une pièce de théâtre, ou qu'on l'étudie en classe, nous cherchons à construire du sens à partir du seul texte. Notre attention se focalise essentiellement, voire uniquement, sur ce qui est raconté, et c'est à partir du seul langage textuel que nous comprenons la pièce. En outre, cette recherche de sens se fait de façon individuelle dans le cadre de la lecture. En ce qui concerne une étude scolaire, elle se fait en groupe certes, permettant une confrontation de points de vue, mais ne se fonde là encore souvent qu'à partir du seul texte. Or il convient, nous semble-t-il, de comprendre qu'une pièce de théâtre est destinée avant tout, non pas à un lecteur, mais à un spectateur. Il faut donc redéfinir les rôles. Le spectateur n'est pas récepteur du seul texte de l'auteur, mais d'un ensemble de signes visuels et sonores mis en place par le metteur en scène et ses collaborateurs, ainsi que par les comédiens. Son rôle est donc d'être « attentif à ce présent de la représentation, qui est le *réel artistique* »³¹. Il lui faut prêter attention à ce qui est raconté, mais aussi à tout ce qui constitue le langage dramatique : jeu des acteurs, costumes, décors etc³². Son travail repose donc essentiellement sur l'interprétation des

²⁹ *Ibid.*, p. 207.

³⁰ *Ibid.*, p. 203.

³¹ Anne Ubersfeld, *ibid.*, p. 267.

³² Cf. *supra* p. 5-9.

signes, mais aussi sur la mémoire, comme le fait remarquer Anne Ubersfeld : « Tous les signes de la représentation théâtrale fonctionnent sur la mémoire, dans la mesure où le théâtre est un art du mouvement, reposant entièrement sur la *transformation des signes* »³³. Le spectateur doit mémoriser tout ce qu'il voit et entend pour comprendre l'enchaînement des signes visuels et sonores, leur interaction, et leurs changements.

Il faut de plus ajouter que les membres de la troupe ont collectivement construit du sens à partir du texte, et le traduisent, lors de chaque représentation, en « langage dramatique », afin de proposer au public une lecture possible du texte, et de l'aider à en construire le sens. Contrairement au lecteur, le spectateur n'est pas seul à donner du sens, même s'il reste seul à même d'accepter ou non les propositions du metteur en scène et des comédiens. Anne Ubersfeld³⁴ affirme ainsi que « [t]ous les autres font des propositions de sens, le spectateur seul a la tâche de clore l'événement sur un sens : cette responsabilité lui incombe [...] ». Il peut alors montrer à la troupe qu'il a accepté ou non ses propositions de sens, qu'il les a comprises ou non, et à son tour les aider à construire ou reconstruire ce sens. Cela, il l'exprime notamment en applaudissant ou non, en venant à la représentation, ou au contraire en la boudant. Le propre d'une représentation est ainsi de faire interagir l'auteur (à travers son texte), le metteur en scène et ses collaborateurs, les comédiens, et le public. Il conviendra donc, lors d'une étude d'une œuvre théâtrale en classe, de souligner le rôle que joue le metteur en scène aussi bien que le public, dans une représentation.

1.3 Texte et représentation

Ces rappels concernant les éléments de définition de la représentation à prendre en compte lors de l'étude d'une œuvre théâtrale en classe de première ne doivent pas nous conduire à envisager le théâtre sous le seul angle de la représentation. Avant d'être jouée et représentée, une pièce est écrite³⁵ et préexiste à la représentation sous forme de texte. Il ne faut donc pas cloisonner l'étude du texte et celle de la représentation mais

³³ *Ibid.*, p. 267.

³⁴ *Ibid.*, p. 255.

³⁵ Nous n'envisagerons pas ici le cas des improvisations puisque notre propos a pour cadre le programme des classes de première qui envisage l'étude du texte théâtral.

tâcher d'analyser les « tensions fécondes »³⁶ qui existent entre eux et que nous avons déjà pu percevoir.

Il convient d'abord d'envisager la nature du texte théâtral. Il se compose de dialogues et de didascalies. Les dialogues concernent les personnages que fait parler l'auteur du texte. Sa présence ne s'y manifeste donc pas explicitement, et les répliques sont destinées à devenir propriété d'un autre : le comédien. Comme le dit Anne Ubersfeld³⁷, « l'auteur *ne se dit pas* au théâtre, mais écrit pour qu'*un autre* parle à sa place ». Les didascalies sont, au contraire, la marque même de la présence de l'auteur. Comme le rappelle Anne Ubersfeld³⁸, l'auteur lui-même « nomme les personnages (indiquant à chaque moment *qui parle*) et attribue à chacun un *lieu pour parler* et une *partie du discours* » et « indique les gestes et les actions des personnages, indépendamment de tout discours ». Si ces didascalies peuvent être considérées, à la lecture, comme des éléments de récit et de description, elles n'en ont pas le statut. Il ne s'agit pas de planter décors et personnages pour informer, éduquer ou charmer le lecteur. Il s'agit d'indications scéniques proposées au metteur en scène et à ses comédiens. Les éléments de la représentation sont donc envisagés dans le texte même.

Le texte de théâtre, avant même d'être adapté à la scène, ne s'envisage pas, ou pas seulement, comme le produit littéraire d'un auteur, mais comme un matériau à exploiter dans une représentation et auquel tout metteur en scène et tout comédien peut donner sens. Le texte de théâtre ne recèle pas seulement, en effet, les possibilités techniques de la mise en scène. Il représente aussi, selon Jean-Pierre Ryngaert, « un formidable potentiel de jeu »³⁹. Pour cet auteur, sont en germe, dans le texte, une multitude de « réseaux de sens »⁴⁰ exploitables au cours de mises en scènes. Or si le lecteur est à même d'exploiter, dans une représentation théâtrale mentale, un certain nombre de ces possibilités de construction de sens, le metteur en scène est, quant à lui,

³⁶ Nous reprenons la formule utilisée par Jean-Claude Lallias dans la revue *Théâtre Aujourd'hui* n°10 – *L'ère de la mise en scène* déjà citée (cf. *supra* p. 10), p. 4.

³⁷ *Ibid.*, p. 18.

³⁸ *Ibid.*, p. 18.

³⁹ Jean-Pierre Ryngaert, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, p. 23.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 23

obligé de faire des choix, et de réduire les potentialités offertes par le texte. Comme le dit Jean-Pierre Ryngaert⁴¹ « il arrive [...] que le texte échappe à la scène ».

Il ne faut cependant pas d'envisager le texte et la représentation dans un rapport de concurrence. Une étude en classe, aussi bien qu'une pratique théâtrale, ne devrait pas privilégier le texte par rapport à la représentation et vice-versa. Comme l'a montré Anne Ubersfeld, les signes, aussi bien visuels que sonores, constituent « un sens (ou une pluralité de sens) au-delà de l'ensemble textuel »⁴², et inversement, les sens du texte ne peuvent être tous activés dans la représentation. Le texte est un réservoir de signes verbaux, la représentation de signes verbaux, sonores, et visuels, dont certains seulement sont équivalents. La représentation n'épuise pas tous les sens du texte, et le texte n'épuise pas son sens dans les seuls signes verbaux.

Il ne faut donc pas considérer que l'un ou l'autre est le détenteur du sens, et que le second ne fait que traduire ce sens, le dire autrement. Comme le note Anne Ubersfeld, il faut avoir conscience que « l'ensemble des réseaux textuels ne peut pas trouver dans sa totalité d'équivalent dans l'ensemble des signes de la représentation [...] » et que « s'il y a perte d'information en passant du texte à la représentation [...], il y a d'un autre côté gain d'information dans la mesure où beaucoup des signes de la représentation peuvent former des systèmes autonomes [...] qui n'ont pas d'"équivalent" dans l'ensemble des signes textuels »⁴³. Le texte et la représentation, lorsqu'ils sont associés, s'enrichissent donc mutuellement des éléments de sens qui leur sont propres. C'est pourquoi une étude en classe de première du texte théâtral et de la représentation, doit faire apprécier chacun des deux à leur juste valeur. Il ne convient pas, par exemple, de faire visionner aux élèves une représentation pour compléter le sens du texte. Pourtant, Jean-Pierre Ryngaert constate que « c'est une pratique désormais courante, dans l'étude du texte, de se référer à la représentation comme à une partie manquante qui viendrait expliquer le texte et l'éclairer. [...] Il suffirait, somme toute, de donner à voir n'importe quelle représentation pour qu'elle apparaisse comme la partie manquante attendue et que l'objet ait l'air d'être enfin complet »⁴⁴. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de proposer des

⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

⁴² Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, Belin, 1996, p. 13.

⁴³ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 18.

pratiques qui permettent d'exploiter la richesse de la représentation, sans risquer de l'instrumentaliser. La tâche est ardue, surtout dans le cadre d'une classe à examen telle que la classe de première qui impose un rythme soutenu à la mise en pratique de chacune de ses séquences. Il faut néanmoins tâcher de l'expérimenter, ce que j'ai moi-même tenté de faire.

2 PRATIQUES MISES EN PLACE AVEC MA CLASSE DE PREMIERE

Une séquence de quatorze séances a été consacrée à l'objet d'étude « Texte et représentation »⁴⁵. Nous avons travaillé le texte d'*Amphitryon 38* de Giraudoux et complété notre étude par une mise en parallèle de l'*Amphitryon* de Molière. Nous avons travaillé les textes, essentiellement par le biais de lectures analytiques, et avons tâché d'y associer certains éléments de la représentation. Ce sont les pratiques menées pour sensibiliser les élèves au travail de la représentation que je me propose donc à présent d'exposer.

2.1 Choix des supports

Avant de présenter les activités que j'ai mises en place avec mes élèves, je voudrais m'expliquer sur les raisons pour lesquelles j'ai choisi de travailler le texte de Giraudoux, et de faire lire, en lecture cursive, celui de Molière.

Pourquoi avoir choisi un texte de Giraudoux ? La première séquence que j'ai menée avec les élèves s'est révélée assez difficile. Nous avons étudié des textes de philosophes du dix-huitième siècle, et je me suis rendue compte, qu'outre le contenu, la langue était un obstacle majeur à la compréhension des textes par les élèves. Je ne voulais donc pas, pour la deuxième séquence, proposer à nouveau un texte difficile d'accès par le langage employé. J'ai donc choisi d'exclure les textes du dix-septième siècle, qui sont, outre certains textes de Molière, difficiles par la langue employée et par leur forme souvent versifiée. J'ai alors voulu m'intéresser aux textes du vingtième siècle, en grande partie parce que, contrairement à ceux des dix-huitième et dix-neuvième siècles, je ne les avais pas étudiés récemment. Mon choix s'est alors porté sur Giraudoux pour des questions de goûts personnels.

Pourquoi, dès lors, avoir choisi d'étudier *Amphitryon 38* ? Ce choix, en effet, peut ne pas paraître pertinent dans le cadre du programme de première. Si l'on considère que l'étude de la représentation doit passer par le visionnage de mises en scène, ce que

⁴⁵ Le plan de la séquence est reproduit en annexe 1, p. 43.

j'ai moi-même pensé en un premier temps, il aurait mieux valu alors choisir des pièces comme *Electre* ou *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, que l'on trouve plus facilement dans les CDI. J'ai cependant choisi de privilégier à nouveau mes goûts personnels, et de faire étudier à mes élèves la pièce de Giraudoux à laquelle j'étais, à ce moment-là, la plus sensible. En outre, nous venions d'étudier les philosophes des Lumières et leurs textes argumentatifs, et je ne voulais pas à nouveau faire travailler aux élèves des textes engagés. C'est donc aussi pour cette raison que j'ai choisi d'exclure les grands textes de Giraudoux. Enfin, il me semblait intéressant, après avoir étudié les idéaux progressistes des Lumières, de nous recentrer sur l'humanité en ce qu'elle a de plus commun et de plus simple. Il me restait donc à trouver des activités, autre que le visionnage d'une mise en scène d'*Amphitryon 38*, qui puissent sensibiliser les élèves à la représentation.

L'étude du texte de Giraudoux a été complétée par une lecture cursive faite par les élèves, de l'*Amphitryon* de Molière. On pourra constater que j'ai choisi d'étudier deux œuvres intégrales. Je l'ai fait d'abord parce que les instructions officielles m'y invitaient, du moins pour l'œuvre étudiée en classe⁴⁶, mais aussi parce qu'il me semblait que c'était avant tout l'intrigue qui définissait une pièce de théâtre. Or comment l'aborder et l'étudier, si ce n'est en ayant lu la pièce dans son ensemble ? Ce n'est d'ailleurs qu'ainsi, me semble-t-il, que l'on peut aisément mettre en place avec les élèves les notions d'exposition, de nœud, de dénouement etc.

Pour en revenir à Molière, j'ai préféré faire travailler les élèves sur ce texte plutôt qu'un autre, d'abord pour les sensibiliser à l'intertextualité. Je voulais leur montrer comment un même thème peut-être traité, à des époques diverses, par des auteurs différents, et comment chaque auteur parvient à créer une œuvre originale par rapport à ses prédécesseurs. J'ai donc évoqué, avec ma classe, l'œuvre de Plaute, et les ai fait travailler sur un extrait de son texte dans le cadre d'une lecture analytique sur *Amphitryon 38*, pour leur montrer comment ces auteurs avaient traité la même scène, mais ai préféré leur faire lire le texte de Molière car je souhaitais qu'ils aient lu un texte d'un auteur classique, faute de ne pas en avoir étudié de façon analytique. On m'objectera qu'il s'agit d'un texte versifié et d'une langue qui peut être difficile à

⁴⁶ Cf. BO n°28 du 12 juillet 2001, p. 5.

comprendre, et que si j'avais suivi la logique choisie pour le texte étudié en lectures analytiques, j'aurais dû aussi l'exclure de la lectureursive. J'avoue que j'ai pensé qu'il serait moins risqué pour eux de ne pas comprendre l'ensemble du texte chez eux, plutôt que le jour de l'examen. Je croyais en outre qu'il serait tout de même plus aisé à comprendre qu'un texte tragique, mais je me leurrerais. Voilà donc pourquoi, bien qu'il s'agisse d'un texte qui puisse être difficile à comprendre pour des élèves, j'ai choisi de leur faire lire *Amphitryon* de façonursive.

2.2 Travail sur les costumes d'*Amphitryon 38*

Le travail que j'ai proposé aux élèves est de type descriptif. La première séance consacrée à *Amphitryon 38* a consisté en une présentation de l'auteur. Je leur ai annoncé, au cours de cette séance, que nous allions aborder, la semaine suivante, la première lecture analytique (un extrait de la scène 3 de l'acte I), et leur ai demandé un premier exercice concernant les costumes. Il s'agissait pour eux de décrire le costume qu'ils feraient porter au personnage d'Amphitryon, et d'expliquer les raisons de leurs choix. Ils pouvaient, en outre, s'ils le désiraient et s'en sentaient capables, dessiner leurs costumes. L'exercice a été répété ensuite sur les deuxième et troisième lectures analytiques. Ils disposaient donc à chaque fois d'une semaine pour lire les textes et décrire les costumes⁴⁷. Je leur ai demandé de décrire, pour la deuxième lecture analytique (I, 5), les costumes de Jupiter (celui du dieu en tant que tel et celui du dieu déguisé en Amphitryon), et pour la troisième lecture analytique (II, 2) celui d'Alcmène. Ils ont donc dû proposer, sur l'ensemble de la séquence, la description de quatre costumes. Les remarques intéressantes et intelligentes ont été mises en valeur dans la marge pour que les élèves connaissent mon opinion sur leurs travaux, et ont permis de compléter les notes d'autres travaux.

Leurs propositions ont été exploitées au cours de la cinquième séance consacrée à la structure d'*Amphitryon 38*. Nous avons d'abord travaillé sur le temps et le lieu de la pièce, ce qui nous a permis d'évoquer le décor, autre élément important de la représentation. Nous avons pu voir, à partir d'une maquette de Cassandre et de

⁴⁷ Il a cependant fallu parfois ajuster les délais.

photographies d'une mise en scène du Little Purdue Theatre⁴⁸ de 1978⁴⁹, que le choix du décor trahissait la lecture faite de la pièce par le metteur en scène. Cette troupe a, en effet, voulu lire cette pièce comme un éloge du couple et de l'amour, puisqu'elle la représentait le jour de la Saint Valentin, et a donc proposé un décor de conte de fée. Nous avons ensuite étudié l'intrigue et les personnages. Nous avons notamment proposé un schéma actantiel de la pièce puis discuté du caractère de chacun des personnages principaux, en revenant alors sur leurs propres propositions sur les costumes, et en découvrant celles faites par différents metteurs en scène. Je leur ai distribué des photos prises lors de la représentation de Louis Jouvet de 1929 à la Comédie des Champs-Élysées, et lors de la représentation du Purdue Little Theatre, ainsi que les maquettes de Jeanne Lanvin pour les costumes d'Alcmène⁵⁰. Nous avons pu constater que les costumes choisis dépendaient de la façon dont l'on comprenait les personnages.

Je leur ai proposé, en guise d'amorce de l'étude sur la représentation théâtrale, un travail sur les costumes, parce qu'il me semblait que c'était un des éléments de la représentation les plus faciles à appréhender pour eux. Cela s'est d'ailleurs vérifié lorsque nous avons visionné ensemble une représentation de *l'Amphitryon* de Molière, mis en scène par Anatoli Vassiliev pour la Comédie Française en 2002⁵¹. Les élèves n'ont pas apprécié cette mise en scène principalement parce que les acteurs ne portaient pas de costumes d'époque. S'agissant d'une pièce du dix-septième siècle, ils s'attendaient à les voir porter des costumes et des robes à la mode de l'époque. On peut aussi penser que leur représentation du théâtre est liée au classicisme et à l'imaginaire, et que pour eux, tout costume de théâtre a un aspect suranné et se démarque du vêtement quotidien. Le fait est, en tous les cas, que les élèves comprennent aisément que le costume est une des composantes essentielles de la représentation théâtrale.

Il me semblait, en outre, qu'un travail touchant au domaine de la mode vestimentaire serait plus susceptible qu'un autre d'intéresser ma classe, qui se compose, dans sa grande majorité, de filles⁵². Il ne s'agit bien entendu pas d'un argument faisant

⁴⁸ Les documents sont reproduits en annexe 2, p. 45.

⁴⁹ Cf. *supra* p. 8.

⁵⁰ Cf. annexe 2 p. 46-47.

⁵¹ Cette séance fera l'objet d'une analyse dans cette seconde partie.

⁵² Ma classe est composée de six garçons et de vingt-six filles.

poids pour justifier de l'importance du costume dans la représentation, et donc de l'utilité de son étude en classe, mais il m'a semblé important de proposer un travail qui ne soit pas rébarbatif aux yeux des élèves. Ils ont dû y travailler pendant presque un mois, et il était essentiel de ne pas les lasser. J'ai pu d'ailleurs constater leur essoufflement lorsqu'ils m'ont rendu leurs derniers travaux sur le costume d'Alcmène, et c'est pour cela que je ne leur ai pas proposé, alors que j'en avais l'intention, un travail écrit sur les décors⁵³.

Revenons-en aux visées du travail proposé : j'ai voulu montrer aux élèves que le costume était signifiant. Il me semblait important de leur suggérer que le texte n'est pas le seul élément qui fasse sens lors d'une représentation théâtrale. Il s'agissait donc de leur faire comprendre qu'un costume aide à la compréhension du personnage puisqu'il peut donner des indications sur sa classe sociale, ou sur son caractère par exemple. C'est pour cette raison qu'il a été demandé aux élèves de justifier leurs choix, afin qu'ils saisissent bien qu'un costume se choisit en fonction de ce que l'on veut dire du personnage. Cela explique également pourquoi j'ai choisi de les faire travailler sur les costumes des personnages présents dans les lectures analytiques faites en classe. Je voulais qu'ils comprennent les personnages avant de les habiller. Il s'agissait donc, en réalité, de leur proposer un travail de mise en scène.

Les propositions faites par les élèves dans leurs copies ont été plutôt intéressantes. Il est certain, tout d'abord, que plusieurs élèves ont pris plaisir à imaginer les costumes des personnages. Certaines filles se sont plu à décrire avec beaucoup de précision le costume d'Alcmène. On peut le constater, par exemple, à la lecture de la copie de Lucile qui décrit avec un plaisir évident la robe, les accessoires, et les bijoux d'Alcmène⁵⁴. Plusieurs d'entre elles ont même proposé des dessins, n'hésitant pas, comme on peut le voir dans le cas d'Audrey⁵⁵, à me rendre des dessins presque enfantins, preuve peut-être que le costume est bien perçu comme un élément de représentation, destiné à être vu. Les garçons ont également fait preuve d'une grande imagination pour décrire certains costumes. Ainsi peut-on lire une description foisonnante des costumes d'Amphitryon et de Jupiter, empreinte, qui plus est, de mythologie germanique, chez

⁵³ J'avais songé à un travail descriptif du même type que celui mené pour les costumes.

⁵⁴ La copie est reproduite en annexe 3, p.49-50.

⁵⁵ Cf. annexe 3, p. 51.

Sébastien⁵⁶. L'élève, sûrement fasciné par les romans comme ceux de Tolkien, ne parvient à faire d'Amphitryon un guerrier qu'en le représentant comme un chevalier fantastique. Il crée du sens à partir de son imaginaire et de ses représentations, et propose donc une lecture personnelle du texte. On comprend en outre, que pour cet élève et les autres, les costumes sont d'une grande importance, et que lorsqu'ils se rendent au théâtre, ils s'attendent à être éblouis par les vêtements portés par les acteurs. Le théâtre semble représenter pour eux un espace bien distinct de la réalité, un espace de pur spectacle par lequel ils s'attendent à être fascinés.

La lecture de leurs copies révèle également que pour eux, le moindre détail a son importance. Vivien n'oublie pas qu'Alcmène doit porter des bijoux et que « **[p]our paraître aussi belle qu'une déesse, [elle] s'embellit avec un léger maquillage donnant à sa peau, un aspect d'infinie douceur et à ses yeux, couleur océan, un aspect de profondeur intense [...]** »⁵⁷. Ils se rendent donc compte que le vêtement n'est pas le seul élément signifiant du costume, mais que les bijoux et le maquillage, par exemple, ont aussi leur importance.

Leurs travaux ont également montré qu'ils avaient compris que le costume véhiculait du sens. Certains élèves ont ainsi travaillé sur le sens symbolique des éléments de leurs costumes. Pour Sébastien, la cape d'Amphitryon devrait être brodée d'un lion qui symbolise son « côté féroce ». Florantine explique, quant à elle, que la robe d'Alcmène est « **cousue et tissée par de très longs fils de soie teinte en blanc et vert. Le blanc pour la pureté et le vert pour l'espérance du retour d'un mari sain et sauf** ».

Leurs descriptions ont en outre révélé leur compréhension des personnages. Les élèves ont, en effet, souvent choisi leurs costumes en fonction du caractère qu'ils considéraient être celui des personnages. Dans leur grande majorité, ils jugent négativement Jupiter, puisqu'il a piégé Alcmène. Loin de le voir comme un personnage touchant et amoureux, ils le considèrent comme un dieu cruel et féroce. Sébastien explique alors que « **[l]e costume qu'[il] lui ferai[t] porter serait un costume ignoble reflétant sa façon d'être** ». Il portera donc une robe en fourrure « **sale, usée, jaunâtre et dépenaillée** ». Le costume dit donc le personnage, et devient tout à fait signifiant.

⁵⁶ Cf. annexe 3, p. 52-55.

⁵⁷ Je ne corrige que les erreurs d'orthographe.

Certains élèves ont cependant refusé de trop charger de sens le costume. Tristan avoue ainsi que « **[p]our [lui], le costume n'a pas une grande importance pour le rôle d'Alcmène, c'est plutôt son jeu qui doit faire ressortir sa personnalité, ainsi que sa gestuelle** ». Cet élève paraît donc avoir saisi que le costume n'est qu'un élément parmi tous ceux qui font sens pendant la représentation, et que le comédien utilise un ensemble de signes lorsqu'il joue. Il me semble donc qu'à l'issue de ce travail, les élèves ont compris que le moindre élément du costume pouvait avoir son importance et faire sens. Ils auront aussi saisi que les costumes, parce qu'ils sont signifiants, reflètent la lecture personnelle de la pièce faite par le metteur en scène, tout en étant conscients que d'autres éléments essentiels composent la représentation.

2.3 Mise en voix de scènes étudiées en classe

Le travail proposé a été réalisé en fin de séquence. J'avais prévu son déroulement sur une heure, mais il ne pouvait de toute façon prendre place que sur une seule séance, car le calendrier ne permettait plus de prolonger l'activité sur d'autres heures. Les élèves ont mené l'activité en demi-groupes, et représentaient donc un effectif d'environ seize élèves⁵⁸. L'activité a donc été répétée deux fois, avec deux groupes d'élèves différents.

Le travail s'est déroulé en deux temps. La première partie de la séance a été consacrée au débit verbal. Un volontaire s'est proposé pour lire une tirade d'Alcmène que nous avons étudiée en lecture analytique⁵⁹. Aucune consigne ne lui a été donnée. En revanche, il a été demandé au reste de la classe d'être attentif à la façon dont l'élève lisait, afin de pouvoir faire des remarques sur son débit verbal. Il s'agissait pour eux de dire ce qui avait gêné leur écoute et leur compréhension du texte, ou au contraire ce qui la leur avait facilitée, dans la façon dont leur camarade avait lu la tirade. Nous avons ainsi pu dégager trois éléments de prononciation à prendre en compte pour se rendre pleinement audible du public : l'intensité de la voix, l'articulation, et le rythme. J'aurai voulu pouvoir faire passer d'autres volontaires, pour que nous puissions travailler ensemble, en pratique, à une amélioration de la lecture, et à une prise en compte des

⁵⁸ Les élèves des filières STG ont trois heures de français par semaine en classe de première, dont deux en classe entière et une en demi-groupes.

⁵⁹ I, 3, p. 38-39 de l'édition du Livre de Poche.

éléments y entrant en jeu, mais cela n'a pas été possible, car dans ce cas, le temps nous aurait manqué pour mettre en pratique l'autre activité prévue.

La deuxième partie de la séance a ainsi été consacrée, à l'expression. J'ai demandé à chacun des élèves de relire une scène de dialogue entre Alcmène et Jupiter que nous avons étudiée ensemble⁶⁰, avec pour consigne d'isoler un trait de caractère propre à chacun des personnages dans cette scène. Deux volontaires se sont ensuite proposés de lire le dialogue devant leurs camarades. Ils devaient alors faire ressortir le trait de caractère choisi dans leur ton, et dans leur façon de lire leurs répliques. Les autres élèves devaient être en mesure, à la fin de la prestation, de repérer le choix fait par leurs deux camarades. L'expérience a été réalisée une seconde fois, avec un autre couple de volontaire, mais cette fois le trait de caractère à mettre en valeur a été imposé. Je leur ai proposé de jouer une Alcmène impertinente, et un Jupiter étonné et admiratif.

Le but de ce travail était d'abord de sensibiliser les élèves à un nouvel élément de la représentation, à savoir le jeu de l'acteur. Nous avons pu rappeler, dans la première partie de ce mémoire⁶¹, que le comédien créait du sens par un langage parlé et gestuel, mais aussi par ses déplacements dans l'espace. Il s'agissait donc, au cours de cette séance, d'intéresser les élèves au langage parlé. Il a semblé, en effet, préférable de décomposer le langage propre au comédien, et de proposer une mise en pratique de chacun des éléments qui le composent de façon distincte. On peut penser que les élèves, dans leur grande majorité, n'ont jamais joué un rôle de théâtre. Ils ne savent donc pas précisément de quoi est fait le jeu de l'acteur, ni comment le comédien parvient à faire parler son personnage, à créer du sens. Il convenait donc de leur montrer un à un les moyens dont il dispose pour faire son jeu. En outre, l'activité envisagée reposait sur une mise en pratique. Or il aurait été difficile pour les élèves de savoir, d'entrée de jeu, manipuler langage verbal, langage gestuel, et proxémique. Ils risquaient de papillonner entre ces divers éléments, sans saisir que chacun d'entre eux représentait un langage à part entière, et créait, chacun à sa façon, du sens. C'est pourquoi il a paru préférable de faire travailler les élèves sur chaque type de langage séparément.

⁶⁰ II, 2, p. 47-49 de l'édition du Livre de Poche.

⁶¹ Cf. *supra* p. 5-9.

J'ai choisi de commencer par le langage verbal car il m'a paru qu'il était plus facile pour eux de comprendre que la façon de lire un texte pouvait influencer sur son sens. En outre, la lecture est une activité qu'ils ont l'habitude de pratiquer, et qui pouvait donc garantir, de façon plus sûre, des résultats. Il ne faut pas oublier non plus que ces élèves auront à lire un texte et à l'expliquer lors de l'épreuve orale de l'EAF, et que cette sensibilisation aux enjeux du langage verbal ne pouvait que leur être bénéfique. La façon dont s'est déroulée la séquence ne m'a malheureusement pas permis de sensibiliser les élèves, par une mise en pratique, au langage gestuel et à la proxémique.

La séance proposée pour la mise en voix du texte a eu lieu en fin de séquence. J'ai en effet voulu mener ce travail une fois le sens de la pièce élaboré avec les élèves. Je souhaitais que les élèves connaissent les personnages avant de les interpréter. Au cours de chacune de nos lectures analytiques, et par le biais de leur travail sur les costumes, les élèves se sont approprié les personnages, les ont compris chacun à leur façon, et il me semblait qu'ils comprendraient mieux que le jeu de l'acteur crée du sens en sachant eux-mêmes quel sens transmettre dans leur lecture. Le but de l'activité était en effet bien de sensibiliser les élèves au jeu de l'acteur. Elle s'est donc portée sur le langage verbal sous deux aspects, le débit verbal et l'expression. Il s'agissait de montrer aux élèves que la façon de lire et de dire le texte véhicule du sens.

Mais cet exercice avait aussi pour but de faire prendre conscience aux élèves du rôle des spectateurs. Le comédien s'adresse en effet aux spectateurs, et il en était de même dans le cadre de la classe. Les élèves qui lisaient s'adressaient à leurs camarades, et c'étaient à eux qu'étaient destinés les signes qu'ils mettaient en place par leur lecture. C'est pour les y sensibiliser que j'ai demandé aux élèves spectateurs de déchiffrer ces signes en tâchant d'identifier le trait de caractère choisi par les élèves qui lisaient le texte. Nous étions donc, me semble-t-il, dans la configuration de la représentation au cours de laquelle les spectateurs doivent interpréter les signes proposés par les comédiens⁶².

L'activité s'est déroulée de façon plutôt satisfaisante. Les élèves ont su réagir à la prestation de leur camarade en ce qui concerne le débit verbal. Ils ont surtout relevé que

⁶² Cf. *supra* p. 11-12.

les élèves qui lisaient ne parlaient pas assez haut et trop vite, mais certains ont aussi su faire des remarques sur l'articulation. Il nous semble donc qu'ils ont compris la nécessité, pour le comédien, de parler bien haut pour être audible, et d'articuler et de ne pas parler trop vite pour être compréhensible.

Le travail sur l'expression n'a pas eu tout de suite le résultat escompté. Il s'avère en fait, semble-t-il, qu'il est difficile pour les élèves de savoir transmettre un sentiment dans leur lecture. Les premiers élèves qui sont passés n'ont pas su vraiment mettre en valeur un trait de caractère. Peut-être aussi n'ont-ils pas fait l'effort d'en choisir un pendant leur lecture silencieuse, sachant qu'il est parfois difficile de les mettre au travail. Les élèves spectateurs ne sont donc pas parvenus à identifier les sentiments qu'auraient dû mettre en valeur leurs camarades. Camille et Vivien sont les deux premiers à être passés dans le premier groupe. Camille a avoué qu'elle n'avait pas pensé à un trait de caractère précis. Vivien, quant à lui, a dit avoir tenté de rendre, dans sa lecture, la douceur de Jupiter, mais cela n'était pas aisément perceptible. Marie et Stéphanie, dans le deuxième groupe, se sont elles proposées avec enthousiasme pour lire le texte. Leur lecture était beaucoup plus vive, mais il leur a été aussi difficile de traduire un sentiment. Il semblait simplement que leurs personnages étaient sûrs d'eux. J'ai alors décidé de leur proposer moi-même des traits de caractère à mettre en valeur. Les groupes suivants sont ainsi parvenus, de façon satisfaisante, à faire d'Alcmène une jeune femme impertinente, et de Jupiter un homme admiratif.

On pourrait penser que les élèves n'ont pas su, avant même le travail de mise en voix, interpréter les personnages, mais il me semble que ce n'est pas le cas. Nous avons travaillé les textes ensemble, et les lectures analytiques que nous avons menées ont montré qu'ils savaient donner leur point de vue sur les personnages. Il semble donc qu'il leur soit difficile d'isoler un trait de caractère qui puisse se révéler par leur lecture. L'activité les aura donc sensibilisés à la difficulté du travail du comédien, et il nous semble également qu'ils auront compris que la façon de dire le texte est une manière de lui donner un certain sens.

2.4 Visionnage d'extraits d'*Amphitryon*

Cette activité s'est déroulée sur la toute dernière séance consacrée au théâtre, le vendredi veille des vacances de Noël. J'ai proposé aux élèves de visionner deux extraits⁶³ d'une mise en scène de l'*Amphitryon* de Molière que, pour des raisons matérielles, je n'avais pu moi-même voir auparavant.

La pièce présentée a été jouée en 2002 par la troupe de la Comédie Française, dirigée par le metteur en scène Anatoli Vassiliev. Cette séance a permis, outre un travail sur la représentation, d'exploiter la lecture cursive faite par les élèves de l'*Amphitryon* de Molière. Je leur ai, en effet, proposé de lire ce texte, parallèlement à l'étude que nous menions sur *Amphitryon* 38. Mon but était que nous comprenions la singularité du texte de Giraudoux et que nous saisissons l'originalité de sa lecture du mythe.

J'ai donc d'abord demandé aux élèves, une fois leur lecture cursive achevée, et sous forme de devoir à rendre, de montrer en quoi l'*Amphitryon* de Molière était comique. Je voulais les amener à voir que Molière avait su exploiter le potentiel comique du mythe, comme l'avait fait avant lui Plaute, en écrivant notamment des scènes de quiproquos, ce que n'avait pas fait Giraudoux. Je me suis cependant vite aperçue qu'ils ne parvenaient pas à comprendre le texte, la langue du dix-septième siècle, de plus versifiée, posant problème, et donc n'arrivaient pas à dégager le comique de la pièce. Je leur ai alors proposé de ne travailler que sur certaines scènes, à savoir la scène 2 de l'acte I qui oppose Sosie à son double Mercure, la scène 1 de l'acte II, dans laquelle Amphitryon reproche à Sosie des actes qu'a en fait commis Mercure, et la scène 3 de l'acte II, dans laquelle c'est cette fois Cléanthis qui blâme son époux pour s'être refusé à elle, acte en fait imputable à Mercure. Chaque élève devait choisir une scène et en montrer, par écrit, le comique. J'ai pensé que la compréhension du texte serait facilitée par la lecture d'un extrait court, et que le comique serait plus facile à dégager si chacun d'eux avait la possibilité de choisir la scène qu'il jugeait lui-même la plus drôle. Les résultats se sont d'ailleurs révélés tout à fait satisfaisants.

Lors de la séance consacrée à la lecture cursive, nous avons discuté ensemble de ce qui faisait le comique de ces textes, puis nous avons visionné les extraits

⁶³ I, 2 et II, 3.

correspondants dans la mise en scène d'Anatoli Vassiliev, en donnant à chaque fois nos impressions sur ce que nous venions de voir.

Dans le cadre de l'étude de la représentation, cette activité a été proposée aux élèves afin de les sensibiliser, de façon globale, au travail de mise en scène. Il s'agissait de leur présenter un spectacle avec toutes ses composantes : décors, costumes, acteurs, musique, public etc. Mon idée était alors que les élèves puissent juger des choix faits par le metteur en scène. Nous étions en fin de séquence, et tout un travail avait été mené sur la représentation. Ils avaient eux-mêmes eu à choisir des costumes en fonction de leur lecture des personnages, réfléchi au choix des décors, et abordé le jeu de l'acteur dans sa dimension sonore, c'est-à-dire eu un aperçu du travail de mise en scène. Il me semblait donc qu'ils seraient à même de proposer une lecture critique des extraits visuels proposés. Il s'agissait ainsi de pouvoir discuter les choix du metteur en scène, et donc sa lecture du texte. Cet exercice devait permettre, ce qui avait été esquissé dans les autres activités mises en place, de faire comprendre aux élèves que la représentation est issue d'une interprétation du texte proposée par le metteur en scène. L'attention portée aux différentes composantes du spectacle devait également amener les élèves à comprendre que chacun de ces éléments fait signe dans la représentation.

Cette activité n'avait cependant pas seulement pour but de réfléchir à la mise en scène dans sa généralité. Je voulais aussi que nous tâchions de voir comment l'élément comique avait été traité par Anatoli Vassiliev. Puisque les élèves avaient eu des difficultés à saisir le comique de la pièce par une simple lecture, je souhaitais que l'on voie si la représentation permettait, elle, de mieux exploiter le potentiel comique du texte, et donc de mieux le transmettre au public.

L'exercice, enfin, a permis de mettre la classe en position de spectateur. Les élèves se trouvaient, en effet, dans la position de destinataires des signes émis lors de la représentation, ayant pour rôle de les déchiffrer. Je pensais donc que le visionnage des extraits permettrait à la classe de comprendre comment pouvait se créer le sens d'une pièce lors d'une représentation, de part et d'autre de la scène⁶⁴.

⁶⁴ L'analyse de la sortie au théâtre montrera que c'était en fait en partie un leurre puisque l'écran télévisuel est une barrière qui empêche toute création directe et mutuelle de sens entre les acteurs et les spectateurs.

Le déroulement de l'activité a été assez difficile. La première raison en est l'horaire choisi pour son déroulement. Le visionnage a eu lieu le vendredi veille des vacances de 15h à 16h, et les élèves se sont montrés fort agités et peu soucieux de rester concentrés. Ils ont en outre, semble-t-il, l'habitude de considérer les séances de visionnage, surtout de veille de vacances, comme des séances de récréation, et n'ont peut-être pas saisi l'enjeu du travail proposé. Il est vrai que j'avais moi aussi intentionnellement gardé cette activité à caractère moins habituel pour la veille des vacances, mais dans le but d'en retirer un enseignement sur la représentation.

La deuxième raison de la difficile mise en place de l'activité est venue de la déception qu'ont ressentie les élèves lorsqu'ils ont vu les extraits. La mise en scène ne correspondait pas à leurs attentes et à leurs représentations du théâtre. Si cela m'a d'abord mise mal à l'aise, je me suis vite rendue compte que je pouvais l'exploiter. La séance a donc consisté à analyser ce qui, dans les choix du metteur en scène, déplaisait aux élèves. Nous confrontions donc deux lectures du texte, celle d'Anatoli Vassiliev, et celle des élèves, ce qui est au cœur même de l'enjeu de la représentation.

Les premières critiques se sont portées sur les éléments visuels du spectacle. Les élèves n'ont pas apprécié les choix opérés sur les costumes et les décors. Les personnages, en effet, ne portaient pas de costumes d'époque, mais portaient des sortes de kimonos blancs. En outre, tous les comédiens portaient exactement le même costume, ce à quoi ne sont pas habitués les élèves. Ils ont l'habitude, et ainsi est faite leur représentation du théâtre, de voir, surtout pour les pièces classiques, des comédiens vêtus de beaux atours, et ils ont été déçus que le metteur en scène ne choisisse pas de vêtir les personnages comme ils l'étaient à l'époque, et qui plus est, ne choisisse pas de les vêtir de vêtements beaux à regarder. Le décor a également été source de déception pour eux. Point de réalisme là non plus. Le metteur en scène a choisi un décor stylisé : une sorte de palais en forme de tholos, tout blanc et très ajouré. Cette stylisation et cette sobriété n'ont pas correspondu aux attentes des élèves qui imaginaient découvrir un décor plus conventionnel.

C'est ensuite le jeu des acteurs qui a déçu les élèves. La façon dont les comédiens disaient le texte a beaucoup déçu les élèves. D'abord, ils ont constaté qu'entendre le texte ne le rendait pas plus aisé à comprendre. Ensuite, ils n'ont pas été

satisfaits de l'expression et du rythme choisi par les acteurs pour prononcer leurs répliques. Pour ne parler que du premier extrait visionné⁶⁵, l'acteur qui jouait Sosie parlait assez lentement, et sur un ton de déclamation lorsqu'il se parlait à lui-même. Il était difficile, comme nous nous y attendions, de voir en lui un valet effrayé et poltron. De la même façon, sa rencontre avec Mercure s'est faite sur un rythme assez lent, les répliques ne s'enchaînant pas rapidement, et sur un ton de déclamation. Nous avons donc constaté que le metteur en scène et ses acteurs n'avaient certainement pas fait le choix de mettre en valeur le comique du quiproquo et le caractère typique des personnages, à savoir le valet poltron et le dieu rusé. Cela a permis aux élèves de comprendre l'importance des choix du metteur en scène, mais a rendu la séance difficile, puisque loin de rire comme ils s'y attendaient, les élèves ont été surpris et rapidement ennuyés. La proxémique n'a, en outre, pas contribué à rendre la scène plus attrayante pour les élèves. Les personnages étaient, là encore, assez statiques, et lorsqu'ils se sont affrontés à coup de bâton, le duel a pris des airs de combat de moines shaolin qui a rapidement été l'objet de moqueries de la part des élèves. Enfin, le metteur en scène avait fait le choix de proposer un fond musical fait de bruitages et de musique classique contemporaine, qui a beaucoup déconcerté les élèves.

La mise en scène visionnée lors de cette séance a donc fortement déplu aux élèves parce qu'elle ne correspondait absolument pas à leur représentation du théâtre, et à la lecture qu'ils avaient faite de la pièce, ce qui nous a permis d'évoquer les problèmes de réception que pouvait poser la représentation et de mettre en valeur le rôle du public, mais la séance a aussi permis de confronter les points de vue, et de discuter les choix de mise en scène, composante essentielle de la représentation.

2.5 Sortie au théâtre

Nous avons assisté, avec trois autres classes du lycée, à une représentation théâtrale donnée sur Agen. Elle a eu lieu fin janvier, lorsque la séquence sur le théâtre était achevée et que nous avions déjà commencé à travailler un autre objet d'étude.

⁶⁵ I, 2.

Le spectacle s'intitulait *Scènes classiques*, et avait été spécialement créé pour un public scolaire. Des élèves du théâtre école d'Aquitaine jouaient différentes scènes du répertoire classique. Ont été ainsi présentés des extraits du *Cid* de Corneille, du *Dépit amoureux*, de *L'école des femmes*, du *Mariage forcé*, et de *Don Juan* de Molière, de *Britannicus* de Racine, du *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux, du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais, d'*Hernani* d'Hugo, d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset, et d'*En attendant Godot* de Beckett. Les mises en scènes avaient été effectuées par Françoise Danell, Pierre Debauche, et Robert Angebaud.

Le spectacle nous a été présenté sous forme de cours d'interprétation. Tous les élèves étaient sur scène, accompagnés de leurs metteurs en scène, et jouaient par groupes de deux ou trois, à tour de rôle et devant les autres, leur scène. Avant chaque intervention, le metteur en scène qui avait fait travailler les élèves concernés, proposaient des réflexions diverses sur les scènes, les auteurs, ou ses propres expériences, mais ils ne sont jamais revenus sur le jeu de leurs comédiens. En revanche, *On ne badine pas avec l'amour* a été joué par deux groupes d'élèves différents, pour que nous puissions apprécier la différence qui peut exister dans les jeux d'acteurs et les mises en scène. Puisque c'était un cours qui était représenté, les acteurs ne portaient pas de costumes, et la scène n'était pas décorée.

J'avais distribué à mes élèves, la semaine précédant la représentation, le recueil des textes pour qu'ils puissent les lire avant le spectacle. Je leur ai ainsi présenté l'intrigue des pièces et situé les scènes pour faciliter leur compréhension le jour du spectacle, car je ne savais pas si cela serait fait ou non. La séance suivant la représentation, nous avons discuté du spectacle et j'ai recueilli, par écrit, leurs impressions. Je n'ai pas voulu mener avec eux un travail organisé sur cette sortie car nous n'étudions plus l'objet d'étude théâtral, et parce que je voulais que cette activité soit pour eux une vraie expérience de spectateur. Il s'agissait donc de leur laisser une totale liberté dans leur écoute et leur construction de sens le jour du spectacle.

Cette sortie au théâtre a eu pour but de confronter directement les élèves au théâtre et à la représentation. Nous avons déjà travaillé sur une mise en scène par le biais d'un visionnage, et il s'agissait surtout de leur faire acquérir une expérience de

spectateur de théâtre. Ils étaient, cette fois-ci, les destinataires directs des signes émis par les comédiens et par la scène, et se trouvaient eux-mêmes en situation de pouvoir y répondre, et donc de créer, avec les comédiens, du sens. Bien entendu, l'activité permettait aussi de prolonger les réflexions que nous avons déjà menées sur la mise en scène, puisque chaque groupe proposait sa lecture et son interprétation des textes. La double représentation d'*On ne badine pas avec l'amour* a été, entre autres, très éclairante à ce sujet, puisque les choix opérés par les comédiens se sont montrés assez différents. Les premiers ont privilégié le ton badin, alors que les seconds ont davantage mis en scène la colère, privilégiant un ton presque tragique.

Pourquoi avoir choisi ce type de spectacle ? Aucune pièce complète montée sur Montauban, Agen ou les alentours n'a particulièrement intéressé mes collègues et moi-même, et dès que nous avons eu connaissance de ce spectacle-là, l'idée nous a plu. Brosser un panorama des grandes scènes classiques permettait aux élèves d'en prendre connaissance. Il nous paraissait intéressant, pour leur culture et pour leur épreuve du bac, de connaître quelques-uns des grands textes du répertoire. Et il s'est effectivement avéré qu'ils ne les connaissaient pas tous. En outre, le spectacle mêlait comédie, tragédie, drame romantique et théâtre contemporain, ce qui a permis d'aborder des genres que nous n'avions pas forcément étudiés en classe. En revanche, nous ne savions pas que le spectacle serait présenté sous forme de cours d'interprétation proposé par des élèves, avec présence des metteurs en scène, et ce n'est donc pas cela qui a guidé notre choix. Cela dit, l'idée était intéressante, et cette mise en forme m'a plu ainsi qu'aux élèves. Le travail de mise en scène et la relation metteur en scène – acteur étaient, en effet, montrés, sous forme d'esquisse, aux élèves, et il leur a paru intéressant que ce soient des apprentis comédiens qui jouent. La difficulté du jeu théâtral leur a semblé mise en valeur par le fait que ce ne soient pas des acteurs chevronnés qui interprètent les personnages.

La sortie s'est révélée plutôt plaisante pour les élèves. Ce qui a pu déplaire à certains, est d'abord le choix de ne jouer que de courts extraits de pièce. Bien que nous ayons évoqué les scènes en classe, certains élèves ont été un peu perdus, et ont eu des difficultés à suivre les propos, ne connaissant pas l'intrigue. Par ailleurs, la langue s'est

encore révélée un fort obstacle pour les élèves. Ils ont eu, pour la plupart, de la peine à comprendre les scènes tragiques. De là peut-être leur accord presque unanime pour dire qu'ils n'avaient pas apprécié la tragédie. En outre, ces textes étaient en concurrence avec des comédies de Molière, qu'ils ont comprises et qui, en plus, les ont fait beaucoup rire. Ces réactions doivent peut-être nous faire émettre des réserves sur ce genre de spectacle : peut-on apprécier, à sa juste valeur, une scène présentée absolument isolément de la pièce dont elle est extraite ? A-t-on intérêt à confronter des pièces radicalement différentes, forçant à une comparaison devenant presque caricaturale entre les divers genres ? Cela dit, le spectacle a tout de même permis de mettre les élèves en situation de spectateur, ce qui leur a plu.

Les impressions que j'ai recueillies ont, en effet, montré que le spectacle a aidé les élèves à comprendre les enjeux de la représentation. Ils ont d'abord pu prendre contact avec la matérialité de l'espace théâtral. Laura explique ainsi que « **le théâtre est un endroit magnifique même si on y mal assis** »⁶⁶. Ils n'ont, en revanche, pas pu voir de décors et de costumes, ce qui a été parfois pour eux une source de frustration, comme cela avait été le cas pour la représentation d'*Amphitryon* visionnée en classe. Sandra avoue que « **les acteurs ont bien joué je trouve, malgré le fait que les costumes, la musique, et les décors ne soient pas présents sur scène** ». D'autres, néanmoins, se sont satisfaits du seul jeu des acteurs, constatant que les éléments matériels n'étaient pas toujours essentiels. Je pense que ces réflexions sont issues de leurs propres représentations du théâtre, mais aussi du travail que nous avons mené en cours, puisque nous avons précisément mis l'accent sur le sens créé par ces éléments matériels lors d'un spectacle. Cette représentation aura donc permis de montrer aux élèves que ces éléments ne sont pas les seuls constituants d'un spectacle, et aura permis d'isoler le jeu des acteurs, élément de sens bien entendu fondamental dans une représentation.

Les notes qu'ils m'ont rendues ont révélé qu'ils ont prêté attention au langage tant verbal que gestuel des comédiens. Marie explique que les acteurs « **ont surtout essayé de mettre du ton et de vraiment bien représenter leur personnage en articulant assez pour faire ressortir tous les vers** », et Lucie conclut : « **félicitations pour la mémoire !** ». D'autres ont, quant à eux, apprécié le langage gestuel mis en place

⁶⁶ Je ne corrige à nouveau que les erreurs d'orthographe.

par les comédiens. Cindy écrit ainsi que « **cette sortie au théâtre a permis de mieux comprendre les pièces, en effet, lors de la représentation, nous voyons les gestes, les expressions, d'où une meilleure compréhension** ». Toutes les remarques sur les gestes vont dans ce sens : ils ont aidé les élèves à comprendre ce qui leur était dit, preuve qu'ils ont saisi, ou du moins pressenti, que le jeu de l'acteur était fait de ces deux composantes qui se complètent et s'enrichissent mutuellement du sens qu'ils créent séparément.

Cette sortie aura enfin permis aux élèves d'être de réels spectateurs et de se faire une idée des relations qui existent entre l'acteur et son public. La promiscuité a d'abord été ressentie plutôt négativement : les élèves ont vu les comédiens postillonner et cela les a dégoûtés puis fait rire. Certains ont cependant pris un autre angle de vue, et ont imaginé ce que pouvaient ressentir les acteurs face à un public si nombreux et si proche. Marie écrit ainsi que « **les acteurs étaient très stressés mais [qu'] ils n'ont pas manqué d'audace et de courage face au public** », Florantine pense qu' « **il était difficile pour les acteurs de savoir faire rire et impressionner les adolescents** », et Tristan explique que « **c'est un exercice difficile de jouer devant un public car les auteurs voient directement les réactions des spectateurs, ce qui peut être difficile** ». Ces réflexions montrent que les élèves, grâce à une expérimentation réelle, ont compris que la représentation confrontait des acteurs et des spectateurs, et les faisait interagir. Ils ont saisi que les comédiens jouaient pour le public mais qu'ils en attendaient à leur tour des signes. Or c'est bien cela qui fait la particularité de la représentation théâtrale. Certains, comme Tristan, n'ont d'ailleurs pas manqué de remarquer qu' « **aller au théâtre [...], c'est très différent du cinéma [...]** ». Cette sortie a donc permis de faire d'eux de vrais spectateurs de théâtre, ce qui n'avait pas été rendu possible par le visionnage d'*Amphitryon* en classe, qui imposait, comme au cinéma, une barrière entre eux et les comédiens.

3. Bilan et prolongements

Je me propose, dans cette dernière partie, de faire un bilan des activités que j'ai menées pour sensibiliser les élèves à la représentation théâtrale. Il s'agira de voir si elles ont effectivement permis une juste appréciation de ce qui fait la spécificité du théâtre, mais aussi d'évaluer la pertinence de leur déroulement. Je voudrais ainsi que cette expérience permette de réfléchir aux meilleurs moyens d'étudier la représentation pour elle-même, ainsi que dans son rapport avec le texte de théâtre, afin que l'étude de la représentation ne se réduise pas au simple visionnage d'une mise en scène enregistrée, comme le professeur est souvent tenté de le faire.

3.1 Réussites et faiblesses des activités proposées

Les activités qui se sont révélées, à mes yeux, être les plus efficaces, sont le travail mené sur les costumes et la sortie au théâtre. Le premier exercice a permis, me semble-t-il, d'articuler interprétation du texte et signes visuels, ce qui est au cœur même du travail de mise en scène et de représentation. Chaque élève a eu à faire une lecture personnelle du texte, et à comprendre à sa façon les personnages. Il s'est agi pour eux ensuite de savoir transposer le sens qu'ils avaient dégagé, dans une des formes du langage dramatique, à savoir les costumes. Cet exercice leur a donc permis d'être sensibilisés au langage de la représentation et au travail de mise en scène, mais a aussi permis aux élèves de réfléchir au sens du texte, et de revenir sur son interprétation. Cette activité aura permis à chacun de s'appropriier le texte, ce qui ne peut que leur être bénéfique s'ils sont interrogés sur *Amphitryon 38* à l'oral de l'EAF, puisqu'il leur sera demandé de proposer une lecture personnelle du texte. Ainsi, si le texte a permis un travail sur la représentation, l'activité sur la représentation aura en retour permis d'enrichir le commentaire du texte.

Cette activité me semble donc plutôt réussie puisqu'elle permet de toucher à ce qui fait l'essence de la représentation et de la mise en scène, mais aussi parce qu'elle permet à chaque élève de travailler le sens du texte. C'est en outre un exercice plutôt plaisant, qui fait travailler l'imagination des élèves et leur permet de proposer un écrit

qui n'est pas une épreuve de l'EAF. Il permet donc d'aborder la littérature par un autre angle que celui de l'examen, ce qui est très appréciable, surtout pour une classe de première. Le déroulement des séances et exercices consacrés aux costumes a d'ailleurs suscité de l'intérêt et du plaisir chez la plupart des élèves.

La sortie au théâtre est la seconde activité qui m'a semblé être la plus intéressante. D'abord bien entendu en ce qu'elle représente une expérience enrichissante pour les élèves. Ils n'ont pas toujours l'habitude d'aller au théâtre, et les sorties scolaires sont un moyen pour eux de découvrir cet espace artistique. Les spectacles permettent, en outre, d'aborder les textes autrement que par une lecture scolaire, ce qui permet, là encore, de ne pas enfermer la littérature dans un carcan scolaire. Mes élèves, par exemple, ont beaucoup appréciés les extraits des comédies de Molière qui leur ont été présentés, et je suis sûre qu'une étude en classe de ces mêmes textes n'aurait certainement pas emporté autant leur adhésion. Cela tient au fait que ces pièces sont faites pour être représentées et sont plus à même de faire rire quand elles sont vues, mais aussi au fait que les élèves ont pu découvrir les textes librement, sans les considérer comme matière à commenter. Pour ces diverses raisons, mes élèves et moi-même avons apprécié cette sortie au théâtre.

Il est évident, en outre, que cette activité s'est révélée très riche pour l'étude de la représentation. Elle paraît essentielle pour aborder les rapports qui existent entre le public et les acteurs, qui représentent une composante primordiale de la représentation. Je crois que c'est pour cette raison qu'il est important que les élèves voient un spectacle pendant leur année de première, même s'il ne s'agit pas d'une représentation de la pièce qu'ils ont étudiée. L'expérience est intéressante en ce qu'elle confronte directement les élèves à la scène, leur imposant une promiscuité avec les acteurs, et les forçant à être les destinataires des signes émis par les comédiens. C'est ce type de rapport, que ne permettent pas le cinéma ou la télévision auxquels ils sont davantage accoutumés, que mes élèves ont beaucoup appréciés. Le travail sur la mise en scène, et notamment celle du texte étudié, pourra donc être plutôt exploité par le biais d'autres activités.

Les points faibles de cette activité, telle que je l'ai menée, résident dans la façon dont je l'ai préparée en amont. Je n'ai pas assez pris le temps de comprendre les textes

avec les élèves, et de leur en donner le contexte. Puisque seuls des extraits de pièces fort variées étaient joués, j'aurai dû prendre le temps d'une séance pour en discuter avec les élèves. Nous aurions dû lire les textes ensemble, pour que la langue ne fasse plus obstacle à une bonne compréhension du texte, puisqu'il s'est révélé que même dit pas les acteurs, les textes restaient difficiles à comprendre. Il aurait fallu aussi, davantage que je ne l'ai fait, résumer les intrigues, et en montrer l'intérêt. Cela aurait été très utile notamment pour les tragédies, car ainsi les élèves auraient compris l'enjeu des drames qui se jouaient, et auraient peut-être mieux apprécié le jeu des acteurs. Peut-être aussi mes collègues et moi-même n'aurions-nous pas dû choisir ce type de spectacle⁶⁷.

On pourrait peut-être aussi discuter le fait que je n'ai demandé aucun travail aux élèves ni avant, ni pendant, ni après la représentation. Mon but était de faire acquérir aux élèves une expérience de spectateur, et c'est pour cette raison que je n'ai pas voulu me servir de cette sortie pour effectuer un travail sur la mise en scène. Je voulais laisser toute leur liberté aux élèves d'être les spectateurs qu'ils voulaient être. Certains élèves d'autres établissements, qui étaient présents à la représentation, prenaient des notes pendant le spectacle, et cela m'a paru très dommageable pour leur expérience de spectateurs. Ils étaient à nouveau dans une situation d'élèves, au lieu d'être pleinement dans une situation de public. Il est certain que si les élèves ne prennent pas de notes, il sera plus difficile ensuite d'exploiter en classe les effets de mise en scène, mais il me semble que l'enseignant à tout intérêt, de ce fait, à prendre une autre activité comme support d'une étude de la mise en scène.

Les deux autres activités que j'ai menées avec les élèves, à savoir la mise en voix de textes étudiés, et le visionnage d'extraits d'*Amphitryon*, me semblent être les activités que j'ai eu le plus de difficultés à bien exploiter et à mener correctement. La séance consacrée à la mise en voix du texte s'est d'abord révélée difficile parce que les élèves manquaient, me semble-t-il, de motivation. Certains de mes élèves sont toujours prêts à participer et à lire les textes que nous étudions, mais une majorité d'entre eux boudent l'oral et les interventions publiques. Il a donc été difficile pour eux d'accepter de venir lire, de façon théâtrale, des textes devant les autres.

⁶⁷ Cf. *supra* p. 32, pour les réserves que j'ai déjà pu émettre à ce sujet.

Il est certain, en outre, que l'activité n'avait pas été assez préparée en amont. Je voulais qu'ils parviennent à traduire le sens du texte et la façon dont ils comprenaient les personnages, par leur lecture, mais je ne leur avais pas demandé de relire les textes chez eux. Nous étions toujours dans la séance consacrée au théâtre, et tout un travail sur les costumes avait été mené par chacun d'entre eux, mais il est évident qu'ils n'avaient pas les textes suffisamment en mémoire pour pouvoir les dire correctement. Le temps de lecture silencieuse que je leur ai laissé pour choisir l'aspect du personnage qu'ils voulaient mettre en valeur par leur lecture, ne leur aura sans doute pas été suffisant pour prendre à nouveau pleine possession du sens du texte. Cela, ajouté à leur manque de motivation, a fait qu'ils n'ont pas réussi, seuls, à transmettre des émotions par leur lecture.

De plus, je n'avais pas travaillé avec eux les moyens dont disposait l'acteur pour mettre du sens à sa lecture. Il aurait été intéressant que nous voyions au préalable comment par des changements de rythme, d'intensité, d'intonation etc., l'acteur parvient à rendre sa lecture expressive. Les élèves n'ont peut-être pas su mobiliser toutes les ressources dont ils disposaient pour lire le texte, simplement parce qu'ils n'avaient pas conscience qu'ils avaient diverses techniques à leur disposition. J'aurais donc sans doute dû travailler la mise en voix du texte sur plusieurs séances. Si je n'ai pu le faire, c'est parce que le calendrier de la classe de première ne me l'a pas vraiment permis. Les élèves de STG n'ont que trois heures de français par semaine, et il m'est souvent difficile de proposer des activités autres que celles qui préparent directement au baccalauréat.

Le dernier point faible de cette activité que je voudrais évoquer ici, est le fait que tous les élèves n'aient pas lu les textes. Je trouvais intéressant que certains élèves soient dans la position d'acteurs, et d'autres de spectateurs, mais l'exercice aurait été beaucoup plus riche si tous les élèves avaient pu faire l'expérience des deux types de situation. Cette activité me semblait, en outre, intéressante en ce qu'elle mettait les élèves en situation d'oral, à laquelle ils seront confrontés en fin d'année, et il aurait été bénéfique pour les élèves que chacun d'entre eux en fasse l'expérience dès décembre. J'aurais donc peut-être dû proposer ce type de lecture tout au long de la séquence, lors des

séances qui suivaient les lectures analytiques, afin que chaque élève ait bien en tête les textes et puisse passer à l'oral.

La séance consacrée au visionnage d'*Amphitryon* est celle qui m'a paru la moins réussie. Je voulais que cette séance clôture la séquence sur le théâtre, mais cela a coïncidé avec la veille des vacances, ce qui a rendu la séance très pénible. Placée à un autre moment, les élèves auraient peut-être compris que cette séance n'avait pas pour but de les divertir mais de les faire réfléchir au travail de la mise en scène. Cela dit, cette impression est aussi due à la façon dont je leur ai présenté l'activité.

Je n'ai, en effet, proposé aux élèves, que de regarder les extraits puis d'en discuter ensemble. Ils sont donc restés assez passifs devant ce qu'ils voyaient. Ils ont su me faire part de leurs impressions, mais n'ont pas pris le recul nécessaire par rapport à ce qu'ils voyaient pour réfléchir aux choix de mise en scène d'Anatoli Vassiliev. Il aurait donc fallu, par exemple, que je leur propose, en début de séance, une sorte de grille de lecture de la pièce. Ils auraient eu ainsi à recenser et décrire les différents éléments qui composaient la mise en scène d'Anatoli Vassiliev (costumes, décors, musique etc.), et à les interpréter. Nous aurions pu ainsi approfondir ce que nous n'avons qu'effleuré, à savoir les choix du metteur en scène. Les élèves ont compris que le metteur en scène avait une lecture particulière du texte, mais nous n'avons pas assez discuté des raisons qui l'avaient poussé à faire ces choix. Nous n'avons pas assez pris le temps de comprendre ce que connotaient, par exemple, les décors et les costumes. Chercher à interpréter les signes nous aurait engagés davantage que nous ne l'avons fait dans le travail de mise en scène.

Si cela n'a pas été rendu possible, c'est en partie parce que j'ai commis l'erreur de ne pas visionner le spectacle avant de le présenter aux élèves. Diverses raisons techniques m'en ont empêchée, et la conséquence en fut que je n'ai pu préparer convenablement la séance, ni m'empêcher d'être surprise le jour du visionnage. Cette expérience n'est, bien entendu, pas à renouveler, sinon les séances de visionnages resteront ce qu'elles sont trop souvent, à savoir des séances qui ne permettent en rien de sensibiliser efficacement les élèves au travail de mise en scène.

3.2 Activités à privilégier pour une étude de la représentation

Le compte rendu de mon expérience aura permis, je l'espère, de se faire un idée des types d'activités qui peuvent être mises en place lorsque l'on souhaite étudier la représentation théâtrale en classe de première, comme l'indiquent les instructions officielles. Il nous semble tout d'abord essentiel de comprendre qu'un simple visionnage en classe d'une représentation ne peut être satisfaisant. Nous n'y reviendrons pas, mais il est important de saisir que proposer aux élèves de regarder une mise en scène ne permet pas de comprendre ce qu'est le travail de la mise en scène. Or là est, nous semble-t-il, l'intérêt de l'objet d'étude « texte et représentation ». Si une telle activité est mise en place, il faudra donc qu'elle propose une réflexion sur chacune des composantes de la mise en scène présentée, mais surtout, il faudra qu'elle soit complétée par d'autres activités, qui ne mettent pas toujours l'élève en position de spectateur ou de juge.

Il nous semble important de varier les activités qui ont trait à la représentation. Il est difficile, lorsque l'on ne pratique pas soi-même le théâtre, d'avoir une idée de tous les éléments qui composent la représentation. On peut l'aborder du point de vue de la scène. Il s'agira alors de travailler sur les composantes du « langage dramatique », qu'ils faut parvenir à isoler : jeu de l'acteur (langage gestuel, langage verbal, proxémique), signes visuels (costumes, décors), signes sonores (musique, bruitages) par exemple. Mais il faudra aussi comprendre que ces éléments dépendent des choix opérés par le metteur en scène. Il faudra alors sensibiliser les élèves au travail du metteur en scène, et notamment à son rôle essentiel d'interprète, ce qui doit permettre d'articuler le texte et la représentation. Enfin, il est essentiel de comprendre qu'une pièce est faite pour être représentée devant un public. Il s'agira donc de permettre aux élèves de comprendre notamment les relations qui unissent acteurs et spectateurs.

J'ai proposé ce rappel car il me semble que l'enseignant a intérêt à proposer des activités centrées sur chacun de ces éléments. Il ne s'agit pas d'étudier absolument tous les pôles de la représentation, mais d'isoler ses composantes, et de proposer des activités qui ne mettent en jeu qu'une ou plusieurs de ses composantes, mais pas toutes. Pour sensibiliser les élèves au jeu de l'acteur, on pourra ainsi proposer une activité de mise en

voix, une activité de mise en espace, ou encore une activité de mise en geste. Le travail sur les signes visuels de la représentation pourra être réalisé à travers un exercice sur les costumes et les décors, qui permettra aussi une approche de la mise en scène. Précisément, le travail de la mise en scène pourra être approfondi par le visionnage d'un spectacle ou par une sortie au théâtre, avec rencontre du metteur en scène. L'approche des échanges qui se font entre le public et la scène pourra aussi être abordé par une sortie au théâtre, ou par une représentation organisée dans le cadre du lycée.

Je ne prétends pas, bien entendu, proposer une liste exhaustive de toutes les activités pouvant être mises en place. Il me semblait simplement important de montrer que la représentation peut être abordée autrement que dans sa globalité. Il est certain que lorsque l'on travaille sur les costumes, on travaille également sur la mise en scène, que lorsque l'on voit un spectacle, on est confronté à toutes les composantes de la représentation, mais il me semble néanmoins important de privilégier, pour chaque activité, une composante, afin que le travail mené soit plus efficace, et que les élèves aient bien conscience que la représentation est composée d'une multitude d'éléments, et fait interagir des acteurs divers.

Ces réflexions auront permis, je l'espère, de porter un nouveau regard sur l'étude de la représentation théâtrale en classe de première. C'est parce qu'elle est, au même titre que le texte dramaturgique, une composante du genre théâtral qu'elle doit avoir toute sa place dans l'enseignement du français dans cette classe, comme le recommandent les instructions officielles. Il s'agit donc de proposer diverses activités aux élèves leur permettant de comprendre ce qu'est la représentation, et quel est son rapport au texte théâtral.

De ce fait, il faut être conscient que l'étude de la représentation ne peut se limiter au visionnage improvisé d'une pièce ou d'extraits d'une pièce. La représentation se définit, en effet, par ce qui se passe sur la scène, mais aussi par le travail de mise en scène, par les relations qui s'établissent entre les acteurs et le public, et par les liens étroits qui l'unissent au texte. Il faut donc tâcher de sensibiliser les élèves aux divers pôles qui fondent la représentation. Ils devront apprendre à reconnaître les éléments visuels et sonores qui la composent, et à savoir les interpréter, mais aussi à comprendre ce qu'est le travail de metteur en scène. Il me semble également important de leur faire acquérir une expérience de spectateur, puisque, par essence, une représentation est faite pour être vue.

Diverses activités peuvent être proposées pour mener à bien cette étude. Celles que j'ai présentées se sont révélées, pour certaines, efficaces, mais elles ont aussi leurs faiblesses. Il convient donc de prolonger ces réflexions et propositions, afin de donner toute sa place à l'étude de la représentation en classe de première. Ainsi, le théâtre sera étudié dans ce qu'il a de vraiment spécifique, et ne sera plus analysé du seul point de vue du texte. Sera alors rétablie la « tension féconde »⁶⁸ qui existe entre texte et représentation, et qui fait toute la richesse du genre théâtral.

⁶⁸ Cf. *supra* p. 13.

ANNEXE 1

Plan de la séquence (4 novembre – 16 décembre)

Amphitryon 38 de Giraudoux ou comment louer et représenter l'humanité.

Séance 1 : Giraudoux et le mythe d'Amphitryon.

Séance 2 : Lecture analytique 1 (extrait de I, 3).

Séance 3 : Lecture analytique 2 (extrait de I, 5).

Séance 4 : Lecture analytique 3 (extrait de II, 2) accompagnée d'un travail sur deux documents complémentaires (Plaute, *Amphitryon*, extrait de I, 3 et Molière, *Amphitryon*, extrait de I, 3).

Séance 5 : La structure d'*Amphitryon 38*.

Séance 6 : Lecture analytique 4 (III, 5).

Séance 7 : Mise en voix d'extraits étudiés.

Séance 8 : Discussion sur le comique de l'*Amphitryon* de Molière (suite à la lecture cursive qu'ils en avaient fait) et visionnage des extraits sur lesquels ils avaient eu à travailler, dans la mise en scène d'Anatoli Vassiliev.

En parallèle a été mené, sur certaines séances en demi-groupes, une approche du commentaire littéraire à partir d'un extrait d'*Electre* de Giraudoux (extrait de II, 8). Les élèves ont eu à rédiger une partie de ce commentaire, puis ont eu à proposer eux-mêmes un commentaire d'un extrait d'*Andromaque* de Racine (extrait de III, 8).

Le travail réalisé sur l'objet d'étude « texte et représentation » a été complété par une sortie au théâtre effectuée en janvier. Nous avons assisté à un spectacle intitulé *Scènes Classiques*, mis en scène par Françoise Danell, Pierre Debauche, et Robert Angebaud.

ANNEXE 2

ANNEXE 3

BIBLIOGRAPHIE

Textes

Molière, *Amphitryon*, Paris, Larousse/VUEF, 2001

Jean Giraudoux, *Amphitryon 38*, Paris, Grasset, 1929 (éd. LDP).

Ouvrages critiques

LARTHOMAS (Pierre), *Le langage dramatique*, Paris, PUF, 1980.

PAVIS (Patrice), *L'analyse des spectacles*, Paris, Nathan, 1996

UBERSFELD (Anne), - *Lire le théâtre*, Paris, Belin, 1996

- *L'école du spectateur (Lire le théâtre II)*, Paris, Belin, 1996

Reuves

Cahiers Jean Giraudoux 5 sur Amphitryon 38, Intermezzo, Electre, Paris, Grasset, 1976

Théâtre Aujourd'hui n°10—L'ère de la mise en scène, Paris, CNDP, 2005

TABLE DES MATIERES

1 Eléments de définition de la représentation	5
1.1 Eléments constitutifs du « langage dramatique »	5
1.2 Le travail du metteur en scène et le travail du spectateur	9
1.3 Texte et représentation	12
2 Pratiques mises en place avec ma classe de première	16
2.1 Choix des supports	16
2.2 Travail sur les costumes d' <i>Amphitryon</i> 38	18
2.3 Mise en voix de scènes étudiées en classe	22
2.4 Visionnage d'extraits d' <i>Amphitryon</i>	26
2.5 Sortie au théâtre	29
3 Bilan et prolongements	34
3.1 Réussites et faiblesses des activités proposées	34
3.2 Activités à privilégier pour une étude de la représentation	39
Annexe 1	42
Annexe 2	44
Annexe 3	48
Bibliographie	56