

larges. Il reste que l'entreprise et la « grille » que propose Pierre Ceysson offrent aux formateurs, aux maîtres, une démarche, des outils qui **éclaircent la lecture** des poèmes écrits ou rassemblés pour les enfants. À charge pour eux de ne pas les « dogmatiser », de ne pas perdre de vue leur propos et leur mode de construction.

La dernière partie de l'ouvrage s'intitule « **Que faire ?** ». On n'y trouve pas un ensemble de propositions pédagogiques, didactiques. Plutôt des coups de projecteurs éclairant ou proposant des innovations. Une table ronde réunissant des poètes qui sont intervenus dans des classes. Le compte rendu et la théorisation d'essais de « mise en voix » et aussi de mise à plat (au sens propre, assemblage sur une table des œuvres éparses d'un recueil) de poèmes, par opposition à l'explication de texte classique. Aussi un projet en quelque sorte polyphonique : faire entendre à chacun la voix singulière pour lui du poème en faisant plusieurs fois et à plusieurs entendre sa voix.

Au-delà de l'intérêt de chaque contribution, il est certain que la question liminaire ne recoit que des réponses partielles. Mais peut-être l'équipe de l'IUFM de Lyon envisage-t-elle un second volet de sa recherche qui aille plus systématiquement chercher des réponses « sur le terrain », avec les élèves, les maîtres, comme le posait Jean-Yves Debreulle dans son introduction.

Gilbert Ducancel

■ **ENJEUX**. Revue de didactique du français. N° 35 (Juin 1995) : *Le théâtre. Le texte, la représentation*. Coordination : Jean-Pol DE CRUYENAERE, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur (Belgique)

L'introduction le rappelle : « les différentes méthodes d'appropriation du texte et de la représentation ne s'excluent jamais mais, au contraire, se renforcent mutuellement ». « La distinction (n'a donc ici qu') un caractère strictement opératoire. »

La première partie du numéro est consacrée au **texte**. Jean-Pierre Ryngaert fait d'abord le point sur le **retour au texte**. « Bien des demandes de formation théâtrale émanant du système éducatif concernent actuellement le texte de théâtre », alors qu'il y a quinze ans « elles portaient sur le jeu dramatique. » Ces demandes s'expriment davantage en termes d'« analyse » que de « dramaturgie » et s'accompagnent de souhaits d'ateliers « d'écriture dramatique ». Le « couple lire/écrire » semble donc prendre le pas sur le « couple lire/jouer ».

« Puisqu'il est question du texte, l'enseignant est sur un terrain de compétence, [mais] un malaise plane cependant, à cause de l'ombre du metteur en scène, ce premier lecteur, et du spectre de la représentation. » L'auteur plaide pour une **lecture dramaturgique** qui se situe entre une lecture du texte qui ne tient pas compte du fait qu'il est théâtral et une lecture qui mime celle du metteur en scène. Une lecture « qui saisit le texte « en route ». En route, mais pas en scène. Avec sa qualité de texte qui n'a pas encore subi la grande translation du théâtre, avec ses structures qui appellent l'espace et l'acteur mais qui n'en font cependant pas un texte [...] impropre à la lecture. » Si l'on a accès à la repré-

sentation (dans une salle ou en vidéo), alors « mesurons (les) différences et faisons pleinement travailler la relation texte-représentation dans les deux sens ».

Jean-Pierre Ryngaert propose **deux modalités** de cette lecture. Une lecture « **quantitative** » qui repère et visualise les « changements de lieu », « les parcours des personnages, les interruptions, les interférences, les rencontres ratées... », et qui se garde de tomber dans « un long travail comptable ». Par ailleurs, la « **micro-analyse** », « un regard acéré sur un fragment de texte limité, éventuellement déterminé au hasard ». Référant aux pratiques de Michel Vinaver, Ryngaert souligne que « le pari de ce travail se fonde sur le principe d'une équivalence entre le fragment et la totalité ; l'échantillon placé sous le microscope doit rendre compte de la nature du texte examiné et des principes esthétiques qui le gouvernent ». Réplique par réplique, on aperçoit « la façon dont la parole s'organise et comment le théâtre naît de cette parole ».

Pour finir, Jean-Pierre Ryngaert propose quelques « **opérations de lecture** » qui ne sont pas « autre chose que des pistes ». L'une d'elles relève du dialogisme bakhtinien : « On lit toujours un texte contre (ou avec) tous les autres. » En conséquence, il faudrait conduire les élèves à **se constituer une « encyclopédie personnelle »**, par exemple de « commencements » de pièces. Une autre consiste en un **relevé des informations** qu'apporte le texte, relevé qui débouche vite sur la confrontation entre informations objectives et interprétations. Une autre encore, en relation avec l'approche quantitative, est l'**examen « des vides et des pleins »** qui permet, entre autres, d'aborder une question esthétique fondamentale : pourquoi l'écriture s'arrête-t-elle ici ? Puis le **choix d'un angle d'analyse**. Ce choix dépend des connaissances antérieures des élèves et de leur première approche, intuitive, du texte. Il est mis à l'épreuve, montre ses limites, se démultiplie. Enfin, la constitution d'un **scénario d'actions**. Le travail « sur la relation entre la parole et l'action est essentiel ». Mais il est, en même temps, difficile : l'action est souvent confondue avec « l'activité scénique », certaines actions sont racontées, d'autres sont annoncées et se réalisent ou non... Et puis l'auteur n'écarte pas l'idée de commencer par l'essai du jeu ou de la lecture plurielle à haute voix.

La revue reproduit, ensuite, un texte de Michel Vinaver dans lequel il présente sa « méthode d'approche du texte théâtral » à partir du ralenti de la « micro-analyse » de fragments. Joseph Danan commente ces propositions. Il souligne que « l'analyse de fragment ne saurait être considérée comme une fin en soi. [...] Elle prend tout son sens si elle est suivie d'autres approches [...] et surtout de la lecture de l'œuvre qui permet de vérifier – ou d'infirmer – les hypothèses ». La première partie se clôt sur un entretien fictif entre Christophe Ronveaux et Jean-Pierre Ryngaert, qui réfère cependant à un séminaire que ce dernier a animé et qui le conduit à expliciter, exemples à l'appui, sa « méthode de lecture » de textes de théâtre. On ne dit pas si le personnage est d'accord avec le texte de l'auteur...

La seconde partie est consacrée à la **représentation**. On a posé à une dizaine de **praticiens du théâtre** des questions ayant trait à l'**initiation au théâtre pour de jeunes publics**. Selon eux, « un apprentissage concerté est indispensable. Le premier contact avec la représentation théâtrale a un caractère décisif, parfois redoutable. L'enseignant constitue le médiateur idéal, à consulter, à former ». Pour ce qui est du théâtre en classe, les praticiens considèrent que des ateliers peuvent « aider les élèves à devenir des spectateurs exi-

geants et accroître ainsi leur plaisir ». Par contre, ils mettent en garde contre « la pratique naïve, sans distance par rapport à un simple mime admiratif (souvent maladroit) du théâtre professionnel ». Pour « lire » la représentation, « le contact avec un spectacle concret vaut mieux que toute théorisation. [Pourtant] si la sémiologie "dure" a vécu, il faut connaître les règles, sinon on passe à côté de l'essentiel. » Enfin, de la fréquentation de la représentation naît, « de spectacle en spectacle, une culture théâtrale personnelle. [Le spectateur cultivé] devient un interlocuteur, un destinataire privilégié ».

Jean-Marie Piemme, dramaturge et écrivain, professeur à l'Institut des Arts du Spectacle, souligne l'intérêt des **ateliers de théâtre** à l'école. « On lit des textes, certains morceaux de textes, on les monte.[...] On n'est pas tenu par des problèmes de distribution. Il y aura trois Rodrigue, il y aura deux Chimène. Ateliers en relation avec des professeurs, mais aussi avec des professionnels. » À propos des **animations**, Piemme s'insurge : « Je conteste violemment l'idée que les professeurs ne sont pas capables de faire leur travail. Je crains que l'on donne trop souvent un caractère exceptionnel à la venue de l'animateur. » La meilleure animation, c'est la lecture des pièces, « une lecture à la table, complètement "sauvage". [...] On commence à discuter une fois que la pièce a été lue, on élimine les ambiguïtés, les fausses questions. [...] À partir de là, on devient un spectateur potentiel qu'on peut guider. » Enfin, Piemme considère qu'il ne faut pas préparer les élèves à assister à une **représentation théâtrale**. Pas de « grammaire préétablie », de « terrorisme du sens ». « Le sens, ça vient en bout de compte, ça vient en bout de parcours. [...] Prendre d'abord ; après, essayer de comprendre. [...] Faire des paquets de sens qui se reconstituent. » Puis, « on laisse passer six mois... On va relire la pièce. Reconstituer à partir des éclats, des fragments de ce qui reste, une mémoire...[...] Faire aussi s'entrechoquer plusieurs spectacles, tisser des rapports entre des spectacles qui n'avaient apparemment rien à voir, des esthétiques différentes. »

Yannic Mancel, professeur au Centre d'études théâtrales de l'université de Louvain, se déclare, quant à lui, nettement plus favorable à l'**enseignement** aux élèves d'un certain nombre de « clés ». Évoquant le « studio-école » qu'il avait mis en place à Evreux : « Je faisais un cours d'histoire du théâtre, de dramaturgie, avec des commentaires de diapositives, avec lecture de documents, avec un approfondissement théorique. [...] On luttait contre l'idée d'une transparence, d'une immédiateté de perception de l'objet artistique. Pour nous, il y avait toutes sortes de médiations, très codifiées, à décrypter. » Pour Mancel, une représentation doit être préparée par les professeurs et il est souhaitable que leurs études universitaires leur permettent de « dominer la pédagogie du signe » qui les rend capables de décrypter lieux, espaces, mouvements, gestes... L'après représentation consiste à « discipliner la mise en commun des niveaux d'analyse » : définir l'espace, « parler des éléments fixes de la scénographie avant de parler des éléments mobiles... parler des éléments de signification permanents avant de parler des effets de signification variables et occasionnels. »

Pour finir, **ENJEUX** présente des **témoignages d'enseignants** racontant « leurs stratégies, leurs démarches pour faire de leurs élèves de jeunes spectateurs actifs et curieux ». Il en ressort que « la vénération pour la sémiologie théâtrale [...] a presque complètement disparu du discours didactique. Le droit à la rencontre subjective et à l'expression « sauvage » d'impressions [après la représentation] est affirmé avec force. » Mais si « on va au théâtre », surtout « on fait

du théâtre » en classe, dans l'établissement scolaire. À ce plan, « la pratique théâtrale reste [avant tout] un moyen de faire progresser les individus-élèves dans la connaissance d'eux-mêmes et dans l'affirmation d'une personnalité en relation avec autrui ».

La place manque pour rendre compte des nombreux témoignages réunis. Ce que nous voudrions souligner, c'est que, si leur intérêt, l'implication de leurs auteurs sont leurs traits communs, ils présentent **une palette d'initiatives, d'activités extrêmement diversifiées**. Il est évident que ces enseignants n'obéissent pas tous aux mêmes motivations, n'adoptent pas les mêmes principes de démarches, ne mettent pas à contribution les mêmes références. Par ailleurs, si des recoupements existent avec les positions exprimées par les praticiens, nombre de différences voire de divergences se manifestent aussi. Quant à ces praticiens eux-mêmes, les deux prises de position à qui nous avons fait un sort montrent qu'ils sont également loin d'être d'accord entre eux.

La richesse de ce numéro d'*ENJEUX* est de présenter au lecteur ces témoignages, ces prises de position telles qu'elles sont, diverses, divergentes, parfois contradictoires. Resterait à les analyser, à essayer de rendre compte des décalages, des oppositions. Resterait aussi, selon nous, à décrire et théoriser davantage la dialectique entre le texte et la représentation. Ce numéro n'y aurait pas suffi. Le thème abordé conduit à poser la question didactique des rapports entre les pratiques enseignantes et des pratiques sociales, ici celles des écrivains de théâtre, des metteurs en scène, des acteurs. Un futur numéro de *REPÈRES* ouvrira ses colonnes à des chercheurs qui ont pris cette question comme objet. Cette livraison d'*ENJEUX* offre déjà un riche corpus et dessine quelques pistes didactiques.

Gilbert Ducancel

RAPPORTS À L'ÉCRITURE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- BARRÉ-DE MINIAK Christine, CROS Françoise, RUIZ Jacqueline (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF et INRP, Coll. Sciences de l'Éducation.

Il ne s'agit pas ici d'une approche didactique, fût-elle descriptive. Les auteurs se situent, selon leur expression, « en amont ». Leur recherche s'inscrit dans une « **problématique anthropologique** », c'est-à-dire une « problématique de la différence » et relève de l'**ethnologie**. Les terrains pris en compte, ceux qui les occupent sont donc en quelque sorte considérés comme des territoires et des peuplades dont on compte qu'ils soient le « révélateur de ce qui est l'objet de ce livre : **l'écriture comme pratique culturelle et scolaire** ». D'où le choix d'explorer des terrains hypothétiquement très contrastés et, cependant, significatifs. Le but étant, comme dans toutes les recherches relevant de ce champ,