

Le sujet lecteur dramaturge : lecteur expert, lecteur élève.Un nouveau modèle pour la lecture du théâtre et son enseignement

Corinne Frassetti

▶ **To cite this version:**

Corinne Frassetti. Le sujet lecteur dramaturge : lecteur expert, lecteur élève.Un nouveau modèle pour la lecture du théâtre et son enseignement. Littératures. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL005 . tel-04210650

HAL Id: tel-04210650
https://theses.hal.science/tel-04210650

Submitted on 19 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines
Spécialité : Lettres et arts spécialité littératures française et francophone
Unité de recherche : UMR 5316 Litt&Arts (Arts & Pratiques du Texte, de l'Image, de l'Ecran & de la Scène)

Le sujet lecteur dramaturge: lecteur expert, lecteur élève. Un nouveau modèle pour la lecture du théâtre et son enseignement

The dramaturge subject reading : expert reader, student reader. A new model for theatre reading and teaching

Présentée par :

Corinne FRASSETTI

Direction de thèse :

Marie BERNANOCE PROFESSEURE EMERITE, Université Grenoble Alpes	Directrice de thèse

Rapporteurs :

Isabelle DE PERETTI
PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Artois
Joseph DANAN
PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Thèse soutenue publiquement le **26 mai 2023**, devant le jury composé de :

Isabelle DE PERETTI PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Artois	Rapporteure
Jean-Louis DUFAYS FULL PROFESSOR, Université Catholique de Louvain	Président
Joseph DANAN PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle	Rapporteur
Alice FOLCO MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université Grenoble Alpes	Examinatrice
François LE GOFF PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Toulouse 2- Jean Jaurès	Examinateur
Jean Charles CHABANNE PROFESSEUR DES UNIVERSITES, ENS de Lyon	Examinateur

Invités :

Marie BERNANOCE
PROFESSEUR EMERITE, Université Grenoble Alpes

Que soient tout d'abord chaleureusement remerciées toutes les personnes qui m'ont aidée et accompagnée dans cette odyssée que constitue une thèse :

Marie Bernanoce, ma directrice de thèse, pour toutes ses remarques enrichissantes, stimulantes et son regard toujours bienveillant,

Les membres du jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail et m'ouvriront de nouvelles perspectives,

Les membres du laboratoire Litt&Arts, pour tous nos échanges et pour m'avoir ouvert les voies de la recherche,

Les collègues et élèves qui se sont gracieusement prêtés à toutes mes expérimentations,

Les grands lecteurs, dont les réponses ont fructueusement nourri ma réflexion,

Enfin, mes amis et ma famille, pour leur soutien inconditionnel et indispensable à toutes les étapes de l'aventure.

AVERTISSEMENTS

Cette recherche se veut un pont, un point de jonction entre deux domaines théoriques dont les liens ont été coupés : la théorie littéraire, la théorie théâtrale. De fait, pour que les bases de discussion soient communes à tous, il m'a semblé nécessaire de présenter en détails certains fondamentaux théoriques, certes bien connus des spécialistes de chaque discipline, mais peut-être moins de l'autre côté du pont.

Je n'ai pas souhaité utiliser l'écriture inclusive. En outre, pour respecter l'anonymat dans la phase exploratoire, il sera toujours question d'un lecteur ou d'un élève et les marques de genre dans les traces de lecteur ont été enlevées sans indiquer de changement.

Dans les citations, la formulation des élèves a été strictement respectée, seule l'orthographe a été corrigée.

PRÉAMBULE

« Mais que diable allait-il faire dans cette galère ?[1] »

La situation est bien connue des formateurs en (didactique de) théâtre qui œuvrent auprès d'étudiants ou d'enseignants : les idées reçues sur l'enseignement du théâtre sont tenaces et la déconstruction de représentations erronées et/ou de pratiques qui font écran, s'avère fréquente.

> *« En dépit des conclusions de multiples colloques et débats, nourris, depuis l'après guerre, par une volonté de démocratisation de la culture, idéal porté par des militants du théâtre pour tous et de l'éducation active [, m]algré cette effervescence créative (introduction du jeu dramatique, de l'écriture d'invention, ouverture au spectacle vivant et à la création contemporaine, résidence d'auteurs, édition de textes dramatiques pour la jeunesse, etc.), des « modèles » de référence, dont on se demande parfois par quels mystérieux canaux ils se diffusent, continuent encore à conditionner les discours et les pratiques dans ce domaine[2] ».*

Ainsi, outre l'intérêt personnel que je porte au théâtre et les questions que m'a posées et me pose encore aujourd'hui son enseignement, il me semblait nécessaire d'entreprendre cette recherche. Elle se veut comme une volonté d'embrasser et d'articuler les différentes problématiques et solutions déjà apportées côté théâtre et côté littérature, de les requestionner et d'examiner des éléments nouveaux qui pourraient faire levier.

Perpétuer l'élan militant afin que se dissipe, enfin, ce brouillard.

« Laissez là cette galère et songez que le temps presse [3]».

1 Molière, *Les Fourberies de Scapin*, I, 7.
2 Chantal Dulibine, Bernard Grosjean (2013), « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? », *in Le Français aujourd'hui* n° 180, p. 121.
3 Molière, *Les Fourberies de Scapin*, I, 7.

INTRODUCTION

« Le théâtre ne devrait pas être enseigné dans les cours de français. Qui aurait l'idée d'y étudier un scénario ? C'est vrai, tout part des mots, mais les mots composent une partition[4] ».
Arthur Nauzyciel

« Le texte de théâtre est comme une partition de musique, il n'existe pas seul[5] ».
Philippe Gautier

« Je ne pense pas à la scène, je dois me consacrer totalement à l'écriture. J'entre en écriture[6] ».
Nathalie Papin

« [L]a pièce a été écrite à la fois pour être lue et pour être jouée [7]».
Bernard-Marie Koltès

Le théâtre « n'existe pas […]. Nous n'en connaissons que des formes particulières, avec d'infinies variantes[8] », telle était la conclusion de Jacques Nichet lors de sa leçon inaugurale au Collège de France le 11 mars 2010. Objet « complexe, contradictoire[9] », « ambigu, hétérogène, composite[10] », « dichotomi[que][11] », « hybride, duel[12] », les diverses manières de qualifier le théâtre[13] tendent à souligner ce caractère non unitaire, qui avait amené Henri Gouhier à le définir comme un « art à deux temps[14] ». Si l'on se place dans une perspective historique, les rapports entre le texte de théâtre et la scène ont souvent fluctué, n'ayant pas l'un et l'autre le même statut d'un point

4 Colette Godard (2009), *Emmanuel Demarcy-Mota, Arthur Nauzyciel, James Thiérrée, Un théâtre apatride,* Paris : L'Arche, p. 96.
5 Entretien avec l'auteur Philippe Gautier lors de la formation TAP « Atelier d'écriture avec un auteur, Philippe Gauthier », le 31 janvier 2018 à Grenoble.
6 Rencontre avec l'auteure Nathalie Papin organisée par l'Université Stendhal-Grenoble 3 (aujourd'hui UGA), « itinéraire d'auteur » dans le cadre des « midi-deux » des Arts du spectacle, le 17 février 2011.
7 Bernard-Marie Koltès (1985), *Quai Ouest*, Paris : Éditions de Minuit.
8 Jacques Nichet (2011), *Le Théâtre n'existe pas*, Paris : Collège de France/Fayard, p 24-25.
9 Christian Biet, Christian Triau (2008), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Paris : Gallimard, p. 9.
10 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, Paris : A. Colin, 3è édition, p. 33.
11 Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre*, Paris : A. Colin, p. IX.
12 Michel Vinaver (2006), «Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique», *in Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les Actes de la DGESCO, CRDP-Sceren : Versailles, p. 139, visible sur https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.
13 Le propos ne concerne que le théâtre occidental.
14 H. Gouhier (1989), *Le théâtre et les arts à deux temps,* Paris : Flammarion.

de vue esthétique comme l'ont très bien montré Catherine Naugrette[15] ou Joseph Danan[16]. Ces variations amènent les auteurs de la revue *Littérature* à poser, encore pourrait-on dire, la question suivante :

> « Est-il [le texte de théâtre] un simple support de l'expression scénique, un matériau de construction dramatique au même titre que les autres, ou est-il la pierre angulaire sur laquelle repose toute l'architecture[17] » ?

Les réponses à cette question divergent non seulement selon les époques mais également entre personnes d'un même corps de métier (auteurs, metteurs en scène, comédiens…) et ne font toujours pas l'unanimité. Aussi semble-t-il essentiel en premier lieu de poser rapidement le contexte global[18] dans lequel s'inscrit cette recherche, contexte qui a motivé la volonté de l'entreprendre et explicite certaines orientations prises dans la théorie ou l'enseignement jusqu'à aujourd'hui. De fait, la création progressive de la mise en scène au XIX^{ème} siècle comme objet artistique ayant jeté davantage les projecteurs du côté de la scène, cette primauté du spectacle a eu des conséquences non négligeables sur la perception du théâtre comme un ensemble, conséquences qui interviennent à différents niveaux : société, théorie, enseignement. Bien que ces trois plans s'alimentent les uns les autres, pour clarifier la présentation et les enjeux, le propos les examine successivement.

La reconnaissance par la société d'un ancrage du théâtre dans la littérature ne va en effet pas vraiment de soi. Face à la suprématie du metteur en scène - nouveau moteur artistique du théâtre - et en réponse à l'affirmation d'une "mort de l'auteur dramatique", Michel Vinaver dénonçait déjà cet état de fait en 1987 dans son *Compte rendu d'Avignon*[19] et appelait à une reconsidération du texte de théâtre. Si aujourd'hui la situation a quelque peu évolué, la balance n'a pas encore retrouvé un juste équilibre. Pour preuves, il suffit d'examiner la place et l'étendue des rayonnages consacrés au théâtre dans une bibliothèque ou une librairie. Les librairies théâtrales spécialisées sont peu nombreuses et diversifient parfois leur fonds vers d'autres arts de la scène pour subsister (ainsi la librairie « Dialogues théâtre » à Lille qui a développé ces dernières années tout un rayon autour du cirque et de la danse) ou s'adossent à un lieu de représentation afin de bénéficier du passage des spectateurs (telles la Librairie théâtrale, le Coupe-papier ou la librairie du Rond Point à Paris[20]). L'édition, pour sa part, adopte un positionnement complexe et ambigu vis-à-vis de la production scénique[21]. La

15 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit*.
16 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, Arles : Actes Sud-Papiers.
17 Martin Mégevand, Jean-Marie Thomasseau, Jean Verrier (2005), Avant propos à *Littérature* n° 138, p. 3.
18 Un contexte qui touche aussi bien à l'intellectuel, au culturel, au social, à l'économique qu'au politique.
19 Michel Vinaver (1987), *Le compte rendu d'Avignon, Des mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*, Arles : Actes Sud.
20 Librairie qui n'existe d'ailleurs plus aujourd'hui telle quelle mais abrite un fonds des éditions Actes-Sud.
21 Voir à ce propos les articles de Jean Yves Guérin (2007), « Théâtre et édition, hier et aujourd'hui », *in Revue d'histoire littéraire de la France* n° 107, p. 851-863 ; Judith Bernard (2003), « La mort de l'auteur (de théâtre) : une

dépendance de l'édition théâtrale à la scène s'avère manifeste lorsque l'on considère que, lors du confinement de 2020, l'édition théâtrale a été fortement impactée par la fermeture des lieux de culture (théâtres, conservatoires, ateliers…) et par l'arrêt des productions, conduisant plusieurs éditeurs spécialisés à un communiqué d'alerte[22]. et ce alors qu'un certain retour à la lecture a été constaté durant cette période. Pierre Banos, des éditions Théâtrales, confiait lors d'un entretien[23] la difficulté pour le livre de théâtre à attirer un lecteur qui n'en lit pas de lui-même dès lors que le texte est estampillé théâtre, même s'il s'agit d'un lecteur pointu. Les formes contemporaines de théâtre qui se sont développées sans recours à un texte dramatique préalable ont contribué également au retrait du texte et au délicat positionnement de l'édition vis-à-vis de la scène, comme le constate Mathieu Mével :

> « "On peut faire théâtre de tout." La formule d'Antoine Vitez hante le théâtre contemporain, mais peut-on faire texte théâtral de tout ? Certains répondent par l'affirmative. D'autres en doutent. Quant à l'édition théâtrale, elle reste encore timide, elle cherche des réponses[24] ».

L'édition de théâtre pour la jeunesse se montre pour sa part certes plus vivace et un secteur dynamique, toutefois cet élan est davantage lié à l'essor de l'édition de jeunesse en général ainsi qu'aux prescriptions de titres dans les listes de lecture conseillées par l'Éducation Nationale[25] qu'à une production scénique de ces textes. Enfin, la majorité des critiques sur le théâtre dans les médias concerne le spectaculaire. Pour exemples, dans la revue *Télérama*, le théâtre apparaît dans la rubrique « scène » et non dans celle des livres. L'émission « La dispute » sur France Culture n'aborde le théâtre que lors d'une critique d'une représentation alors que les chroniqueurs débattent par ailleurs de romans, d'essais, de recueils de poèmes, d'albums ou de BD.

Au niveau de la théorie, l'avènement progressif de la mise en scène dans le champ artistique a opéré une « rupture de l'esthétique théâtrale avec la poétique de la littérature dramatique[26] ». On a assisté à une perte de vitesse du théâtre dans les discours et analyses en littérature générale, les théoriciens cédant quelque peu la place aux praticiens. Cette prise de parole montante a influé tant

---

funeste prophétie ? », *in* J.-F. Louette, R.-Y. Roche (dir.), *Portraits de l'écrivain contemporain*, Seyssel : éditions du Champ Vallon, p. 164-179 et la thèse de Pierre Banos (2008), *L'édition théâtrale aujourd'hui, enjeux artistiques, économiques et politiques : l'exemple des éditions Théâtrales*, soutenue à Paris X.

22 « L'édition de théâtre, un secteur en danger ? », communiqué cosigné par L'Arche éditeur, Les Cygnes, Deuxième époque, éditions L'Espace d'un instant, éditions Espaces 34, éditions Koinè, éditions Théâtrales, La Fontaine, Lansman éditeur, L'Œil du Prince, Quartett éditions, Les Solitaires Intempestifs, visible sur L'édition de théâtre, un secteur en danger ? - Profession Spectacle (profession-spectacle.com), consulté le 26 mai 2021.

23 Audible sur l'enregistrement joint.

24 Matthieu Mével dir. (2013), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, Montpellier : L'entretemps, p. 9.

25 Listes très utilisées lors de leur parution mais qui ont peu à peu disparu des ressources accessibles facilement aux enseignants.

26 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit*., p. 241.

sur la forme que sur le fond des discours, comme l'analyse Catherine Naugrette :

> « [L]e genre même ainsi que le support des écrits esthétiques sont devenus éminemment variables. Extraits de programmes, notes personnelles ou de travail, entretiens ou lettres, instructions aux acteurs et autres textes fragmentaires sont venus s'ajouter aux ouvrages plus traditionnellement théoriques […], la tendance s'est amplifiée au point de devenir la règle et les traités de théorie l'exception. De même, la structuration de la pensée en système a presque entièrement disparu du paysage de l'esthétique théâtrale. Diverses et variables, les pensées théoriques sur le théâtre sont désormais écrites au fil de l'eau et ne visent plus la totalisation systémique[27] ».

Trois exemples peuvent illustrer ce phénomène de retrait du théâtre de la théorie littéraire générale.

Ainsi, la création des départements "Arts du Spectacle" est issue d'une volonté militante, et nécessaire alors, de prendre en compte l'aspect scénique, de se démarquer de la Littérature et s'extraire d'une vision du théâtre enfermée dans « les Belles Lettres » ; il s'agissait de construire un domaine et de l'institutionnaliser. Toutefois, la séparation d'avec les études littéraires a peut-être été trop radicale[28] et la reconnaissance tardive. Les remarques de deux grands chercheurs sont à ce propos éclairantes : Robert Abirached déplorait que « même au niveau universitaire, les départements d'arts du spectacle sont souvent considérés comme le lieu des "saltimbanques" par les gens qui se perçoivent eux-mêmes comme "sérieux"[29] ». Jean-Pierre Ryngaert pour sa part analysait ainsi la réflexion « Tu es *toujours* à Censier ? » qu'on lui adressait : « Je peux entendre : tu n'as donc rien trouvé de *mieux* à faire (puisqu'il m'arrive de travailler dans la profession théâtrale) ou, pire, tu n'as pas réussi ; ou bien : qu'est-ce que tu peux trouver de neuf à enseigner ?[30] ». Il n'est pas bien sûr qu'aujourd'hui ces départements aient tous une légitimité égale à celles des autres.

Le second exemple emprunte aux études sur la littérature de jeunesse. Alors que l'édition théâtrale jeunesse est bien florissante et que cette littérature est désormais reconnue, l'élan de la recherche a moins profité au théâtre qu'aux autres genres. Il suffit de considérer le nombre d'études sur l'album, la BD ou le roman de jeunesse par rapport à celles sur le théâtre de jeunesse, de voir que dans les colloques sur la littérature de jeunesse dont le thème n'est pas l'étude d'un genre, il y a souvent peu ou pas de contributions sur le théâtre, ou de constater que des ouvrages généraux de

27 *Idem*, p. 308.

28 Je suis assez d'accord avec Romain Bionda qui nuance la conclusion de Catherine Brun, Jean-Yves Guérin et Marie-Madeleine Mervant-Roux dans leur ouvrage *Genèse des études théâtrales en France (XIXe-XXe siècles)*, lorsqu'ils stipulent que ce « "récit de genèse" s'apparenterait davantage à une "fable" ». Romain Bionda (2020), « Naissance d'une discipline. Sur la « séparation » des études théâtrales d'avec les études littéraires », in *Acta fabula*, vol. 21, n° 6, visible sur https://www.fabula.org/acta/document12965.php#bodyftn97, consulté le 26 septembre 2022.

29 Robert Abirached (1996), « Une pédagogie de l'imaginaire », *in* A. Moget (coord.), *Le jeu de l'école et du théâtre ; la contradiction positive*, Versailles : CRDP, p. 107.

30 Jean-Pierre Ryngaert (1988), « De quel droit enseigner le théâtre? », *in Théâtre/Public* n° 82-83, p. 11.

référence l'occultent parfois plus ou moins : dans son recensement des typologies de l'ouvrage de jeunesse, Nathalie Prince l'a oublié complètement[31], Isabelle Nières-Chevrel pour sa part ne lui a consacré qu'un lapidaire historique depuis 1779 d'une seule page[32].

Dernier exemple, la lecture ou le lecteur - battus en brèche dans les travaux classiques et fondateurs des études théâtrales en France[33], notamment par les tenants de la sémiologie - sont encore aujourd'hui généralement oubliés du champ de recherche du théâtre, alors qu'il s'agit du paradigme central des théories littéraires depuis plus de cinquante ans. Ainsi, dans l'avant-propos de son livre généraliste, Marie-Claude Hubert n'envisage-t-elle pas un lecteur du texte de théâtre :

> « Analyse textuelle, art de l'interprétation, esthétique de la *réception*, tels sont les trois modes possibles d'approche du théâtre, selon que l'on se situe du côté de l'auteur dramatique, de l'acteur ou du *public*. En fonction des époques, des théoriciens, l'un de ces trois modes a été privilégié. S'il est possible de les isoler, pour des raisons méthodologiques, il est impossible, quand on opte pour l'un d'entre eux, d'ignorer les deux autres, tant les trois partenaires, auteur, acteur, *public*, ont partie liée, au théâtre[34] ».

Jean Jacques Roubine, dans son ouvrage *Introduction aux grandes théories du théâtre*[35], examine d'une part les éléments qui ont constitué une rhétorique du théâtre puis toutes les conceptions des grands metteurs en scène qui ont influencé le théâtre. Catherine Naugrette avance tout d'abord en 2002 que le théâtre ne serait lisible que si on le lit dans une perspective spectaculaire :

> « Quoi qu'il en soit, dans la très grande majorité des cas, le texte de théâtre reste proprement illisible si on ne le considère pas avant tout comme la trace écrite de la pièce jouée, comme une partition donnée à déchiffrer aux exécutants, c'est-à-dire au metteur en scène, aux comédiens, au scénographe, aux techniciens, au même titre qu'une partition musicale reste lettre morte tant qu'elle n'est pas interprétée par les musiciens. Il convient donc, pour entrer en lecture du texte de théâtre, de se mettre soi-même en position active de metteur en scène ou d'acteur potentiel[36] ».

Une dizaine d'années plus tard, alors qu'elle évoque plusieurs fois les théories de la réception et la pluralité des discours à prendre en compte pour définir l'esthétique théâtrale, elle ne consacre pas un

31 Nathalie Prince (2010), *La littérature de jeunesse*, Paris : A. Colin, p. 17-20.
32 lsabelle Nières-Chevrel (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier jeunesse, p. 100-101.
33 Cf Henri Gouhier (1968), *L'Essence du théâtre*, Jacques Scherer (1950) *La Dramaturgie classique en France*, Pierre Larthomas (1972), *Le Langage dramatique*, Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I* et *II* (1977, 1981), analyse *in* Romain Bionda (2020), « Naissance d'une discipline. Sur la « séparation » des études théâtrales d'avec les études littéraires », *op. cit*.
34 Marie-Claude Hubert (2016), *Les grandes théories du théâtre*, Paris : Armand Colin, 3è éd. (Je souligne)
35 Jean-Jacques Roubine (2004), *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Paris : Armand Colin, 4è éd.
36 Catherine Naugrette (2002), *Le Plaisir du spectateur de théâtre*, Paris : Bréal, p. 45.

chapitre au lecteur ni elle ne s'y réfère clairement lors de cette conclusion :

> « La première tâche de l'esthétique théâtrale moderne sera de redéfinir l'art du théâtre selon les nouvelles données de la mise en scène. A compter du moment où le théâtre sera reconnu comme un objet artistique complexe, composite, il s'agira de faire esthétique de tout. L'esthétique contemporaine du théâtre se caractérise par sa polyphonie et la variété d'une parole redéployée[37] ».

De fait, lorsque les chercheurs de théâtre abordent la lecture du texte dramatique, ils mettent majoritairement en œuvre une analyse savante du texte, par le biais d'une lecture historique, théorique ou dramaturgique, mais ils n'envisagent pas véritablement la réception subjective en lecture (les dernières théories en littérature générale), ainsi du dernier ouvrage de Michel Corvin, *La Lecture innombrable des textes du théâtre contemporain*[38]. François Le Goff, le constate dans son analyse des articles de la revue *Pratiques* sur quarante ans et conclut que les théoriciens du théâtre se sont davantage attachés « à l'analyse du texte théâtral qu'à la problématique de la réception chez un lecteur empirique[39] ». Ainsi, dans le champ théâtral, la lecture, sous la forme de la lecture dramaturgique, semble être davantage un état de passage, un temps de travail et n'est pas conçue ayant une possible finalité en soi, l'horizon restant le concret de la scène. Cela transparaît par exemple dans cette définition de la dramaturgie proposée par la toute récente plateforme *Performascope* de l'Université Grenoble Alpes, où le moment seul et entier de la réception à la lecture pourrait être envisagé lorsqu'il est question de « pont » ou du « processus de passage à la scène », mais cela reste implicite :

> « La notion polysémique de dramaturgie trace tous les ponts possibles entre le texte théâtral et la scène. Elle désigne donc à la fois l'art de la composition des pièces de théâtre, l'étude des choix formels opérés par un·e auteur·ice dans la composition d'une pièce, mais aussi le processus de passage du texte à la scène ainsi que l'analyse de la poétique de la représentation. Dans une perspective performative, elle désigne aussi les logiques de composition des actions scéniques (selon des approches narratives, chorégraphiques ou encore plastiques)[40] ».

37 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit*., p. 63.

38 Michel Corvin (2015), *La Lecture innombrable des textes du théâtre contemporain*, Paris : Éditions théâtrales.

39 François Le Goff (2016), « Le texte de théâtre, le lecteur et la revue *Pratiques* : retour sur une relation singulière et ses enjeux didactiques », *in* A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Nancy : Crem/Université de Lorraine, p. 542.

40 « Dramaturgie » (2021), *Performascope : Lexique interdisciplinaire des performances et de la recherche-création*, Grenoble Université Grenoble Alpes, visible sur http://performascope.univ-grenoble-alpes.fr/fr/detail/177817, consulté le 26 septembre 2022.

Enfin, du côté de l'enseignement[41], que le théâtre comprend deux composantes, texte et scène, semble une évidence pour tout professeur de Lettres. Pour autant, les séquences mises en place dans les cours de français n'exploitent que peu la dimension spectaculaire, comme le constate cette inspectrice pédagogique :

> « Je n'ai assisté que rarement à un cours […] dont l'objectif affiché était d'essayer de donner corps, voix, gestes à tel ou tel moment d'une scène, de proposer un gag, de faire évoluer les élèves dans un espace de jeu, de se servir d'accessoire simples[42] ».

Et de décrire ensuite la séquence théâtrale souvent mise en œuvre au collège : sur une pièce de Molière, une suite de lectures suivies (avec les difficultés de déchiffrement que l'on connaît de la langue du XVII^{ème} siècle) accompagnées de questions sur « le plan de la scène et la "psychologie" des personnages », regrettant ainsi qu'« on ne met[te] pas Géronte dans un sac » mais qu'« on disserte sur le comique de la farce[43] ». Jean-Claude Lallias décrit la tendance inverse avec de plus jeunes enfants, à qui l'on fait d'abord pratiquer avant de les confronter au texte avec le présupposé que tous seront alors plus à l'aise et pourront participer, qu'aborder ainsi le théâtre permettrait de les armer une fois face au texte, « le théâtre se confondrait longtemps avec le jeu corporel seul, comme une commodité pédagogique[44] ». Toutefois, il remarque que ce n'est que reculer l'échéance car les difficultés resurgissent dès la confrontation au texte et la relation dialectique texte/jeu ne se met pas mieux en place :

> « C'est comme si introduire du texte dans le groupe ramenait les corps au figement, la parole à la mécanique inhabitée ou convenue… Retour à la case départ et finalement retour à une lecture scolaire non dépassée (avec toutes les culpabilités des « bons » et des « mauvais » en lecture, ceux qui pourront dire et ceux qui ne diront rien ou vraiment pas grand chose)[45] ».

En effet, trop peu d'enseignants exploitent judicieusement l'interaction entre ces deux composantes du théâtre même s'ils en abordent les deux pans, comme le rappelle Marie Bernanoce :

> « Il ne suffit pas d'emmener des élèves au théâtre pour qu'ils sachent lire et désirent lire du théâtre. Il ne suffit pas de pratiquer des jeux dramatiques pour savoir analyser un spectacle. Il ne suffit pas de mettre côte à côte un texte de théâtre et une vidéo de mise

41 La visée de cette thèse n'étant pas une étude historique de l'enseignement du théâtre, je ne rends compte que de l'enseignement relativement récent. Il est bien entendu que les objectifs et pratiques divergent suivant les époques.

42 Pascale Goetschel (1996), « Le théâtre en classe : l'exception et la règle », *in* A. Moget (coord.) *Le jeu de l'école et du théâtre, la contradiction positive*, CRPD : Versailles, p. 40.

43 *Ibid*., p. 39.

44 Jean-Claude Lallias (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », contribution aux Rencontres au Théâtre du Champ au Roy-Guinguamp visible sur http://www.occe.coop/ ~thea/spip.php?article137, consulté le 24 mai 2011.

45 *Ibid.*

en scène pour savoir lire le texte et analyser le spectacle[46]».

Isabelle De Peretti prône également de mieux relier les activités de lecture, écriture et jeu[47] afin de mieux construire le genre et la compréhension-interprétation des textes de théâtre et constate, lors de la recherche PELAS[48], toujours des difficultés chez les enseignants à articuler les différentes approches au service d'une analyse/interprétation qui les mettrait fructueusement en tension[49].

Si des problèmes pratiques (salle non adaptée, classe chargée...) peuvent freiner certains enseignants qui ne connaissent pas les outils pour dépasser ces difficultés, les motifs pour expliquer une certaine inertie face à l'enseignement du théâtre se cherchent également ailleurs. Ainsi, durant leur cursus universitaire, les enseignants de français sont beaucoup moins confrontés à l'étude du théâtre qu'à celle du récit ou de la poésie, et cette situation n'est guère rattrapée par la formation à l'enseignement (quand l'étudiant passe par les organismes de formation[50], ce qui n'est pas toujours le cas) : « La formation initiale ou continue, les ouvrages pédagogiques n'ont pendant longtemps guère offert les moyens d'une approche spécifique des textes de théâtre[51] ». Les séquences de théâtre se centrent dès lors bien souvent sur le texte, abordant le théâtre uniquement comme un genre littéraire et à partir d'un modèle canonique aujourd'hui dépassé, ou, à l'inverse, le théâtre est considéré davantage comme une discipline artistique à part. On peut lire par exemple à propos de la formation des professeurs des écoles : «En seconde année de formation, il n'y a pas systématiquement de formation spécifique au genre théâtral, la préoccupation de la formation artistique étant alors moins importante que celle d'une formation littéraire[52] ». En outre, l'opportunité que constituait l'ouverture des IUFM au théâtre professionnel grâce au Plan pour les arts et la culture à l'école, initié par Jack Lang en 2001 n'a pas été maintenue :

> « La formation initiale des enseignants a largement pâti de la suppression en 2006-2007 des dominantes artistiques créées en 2001 au sein des IUFM, dans le cadre du Plan pour les arts et la culture, alors que beaucoup d'entre eux s'étaient engagés dans des pratiques de partenariat avec des institutions culturelles. La réforme de la formation des

46 Marie Bernanoce (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *in Le Français aujourd'hui* n° 180, p. 29.

47 Isabelle De Peretti (2013), « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? » *in Le Français aujourd'hui* n° 180, p. 55-68.

48 Recherche PELAS (Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire, 2014-2020) menée par Sylvianne Ahr et Isabelle de Peretti.

49 Isabelle De Peretti (2023), « Entre texte, scène et jeu, quelles approches analytiques du texte de théâtre en 3e et en 2de ? », *in* S. Ahr, I. de Peretti, *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?*, Grenoble : UGA Éditions.

50 Depuis 1990 les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), en 2013 ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) et, depuis 2019, INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation).

51 Gilbert Cilalat et *al*. (1994), *Du théâtre à l'école*, Lyon : CRDP et Paris : Hachette Éducation, p. 49.

52 Catherine Dupuy (2009), « Transmettre le théâtre pour la jeunesse en formation initiale », *in* M. Bernanoce, A. Brillant-Annequin, *Enseigner le théâtre contemporain*, Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 146.

> enseignants qui a suivi, avec la suppression de l'année de stage de PE2 induite par la « masterisation », a contribué à casser ce mouvement. Cela a rapidement et gravement amputé la transmission entre les diverses générations d'enseignants[53] ».

Dès lors, peu formés, peu à l'aise avec ce genre « se débordant de lui-même afin de sortir de la peau de ce "bel animal", […] regardant du côté du roman, du poème, de l'essai afin de se réaffranchir sans cesse[54] », se reportant à leurs propres souvenirs du théâtre lors de leur scolarité, beaucoup d'enseignants se cantonnent à ce qui leur est familier, voire l'évitent. C'est ce que remarque une formatrice à l'IUFM de La Réunion au concours CRPE[55] de 2006, malgré la présence de pièces de théâtre au module littérature de jeunesse :

> « Sur un échantillon d'une cinquantaine de candidats d'un même jury en 2006 (relevé fourni par un document non officiel de l'académie de Créteil) on note la présentation de quatre textes de théâtre : *Être le loup* (B. Wegenast), *Le long voyage du pingouin à travers la jungle* (J-G Nordmann), *Le journal de Grosse patate* (Dominique Richard), *Pierres de gué* (Mike Kenny). Dans d'autres jurys, sur le même nombre de candidats : aucun, [alors qu'ils pourraient] faire ce choix ne serait-ce que par un souci de se démarquer les uns des autres[56] ».

Bertrand Daunay, dans son analyse sur la constance du corpus de textes donnés aux élèves par les enseignants français, et ce malgré des instructions officielles qui incitent davantage à l'ouverture, montre l'impact des formations et concours :

> « Cette stabilité du *corpus* n'est pas indépendant semble-t-il, de la formation des enseignants et, en France, des concours de recrutement (dont les programmes ont fait l'objet d'enquêtes : Thiesse & Mathieu, 1981 ; Fraisse, 2004) : il est difficile de dissocier « le *cursus* universitaire, les concours de recrutement et les instructions officielles des lycées : le *corpus* de textes est sensiblement identique ; c'est le patrimoine littéraire présenté dans sa classification "naturelle" » – en siècles, en auteurs et en genres[57] ».

Le constat identique auquel aboutit Jean-Louis Dufays à propos de l'enseignement de la lecture littéraire semble être transférable à notre objet ; on en vient en effet à

53 Marie Bernanoce, (2013), « *Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques* », *op. cit*., p. 28.
54 Jean-Pierre Sarrazac dir. (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval : Circé poche, p. 19.
55 Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles.
56 Guillaumette de Grissac (2007), « Littérature jeunesse : vivez le théâtre contemporain », visible sur http://www.reunion.iufm.fr/Dep/Lettres/articles/litterature-jeunesse-theatre-jeunesse-2007-08.pdf, consulté le 12 octobre 2010.
57 Bertrand Daunay (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *in Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 157.

> « un cercle vicieux, dans la mesure où, aux yeux de beaucoup de formateurs et de jeunes enseignants, les savoirs « utiles » (pour la formation comme pour l'enseignement) sont ceux qui participent des représentations et des savoirs déjà là[58] ».

Or, ce qui fait défaut à l'enseignement du théâtre et conforte cet immobilisme relève essentiellement de deux points : une prise en compte faible de l'histoire de l'esthétique théâtrale, notamment dans les variations de la définition du beau et dans les variations du rapport texte-scène, ainsi qu'une méconnaissance (voire ignorance) de la lecture dramaturgique.

Pourtant, dans cette volonté de dépasser un clivage entre texto-centrisme et scéno-centrisme, entre texte et scène, et d'envisager le théâtre comme un tout, des didacticiens ont ouvert des voies, s'appuyant sur « l'état d'esprit dramaturgique[59] » cher à Bernard Dort, notion qu'il a formalisée dans une acception très large : « C'est tout ce qui se passe dans le texte et tout ce qui se passe du texte à la scène[60] ». Mais la répercussion de ce « divorce entre littérature et théâtre[61] » au monde éducatif a été trop efficient. Ainsi, l'ambiguïté de la formulation des derniers programmes du cycle 3 est révélatrice de cette difficulté à saisir les deux facettes du théâtre à égalité :

> « En français, la fréquentation des *œuvres littéraires*, écoutées ou lues, mais également celle des *œuvres théâtrales* et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde[62] ».

L'on peut comprendre soit que le théâtre n'est abordé que dans sa dimension spectaculaire, oblitérant alors sa dimension littéraire, soit qu'il y a disjonction entre l'œuvre écrite et l'œuvre représentée comme deux œuvres différentes n'ayant pas de lien. L'analyse de cette rupture par Marie Bernanoce, notamment à travers une exploration de manuels scolaires du primaire et du secondaire[63], l'emmène au constat suivant : les enseignants se retrouvent face à un paradoxe - il faut

58 Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *in Lidil n°*33, visible sur http://lidil.revues.org/60, consulté le 29 septembre 2013.

59 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *in Théâtre/Public* n° 67, p. 8-12.

60 Bernard Dort (1985), « Affaires de dramaturgie », *in Théâtre universitaire et institutions*, p. 62, cité par J. Danan (2008), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 18.

61 Selon les propos de Vinaver (1987), *Le compte rendu d'Avignon, Des mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*, *op. cit.*

62 *Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020*, p. 9, visible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf, consulté le 12 décembre 2021 (je souligne).

63 Marie Bernanoce (2006), « Ecrire et réécrire du théâtre, approche génétique : Traces d'un grand écart entre littérature et scène » *in* J.-M. Pottier (coord.), *Seules les traces font rêver, Didactique de la littérature et génétique des textes*, Reims : SCEREN, CRDP de Champagne Ardenne, p. 93-108. Marie Bernanoce (2006), « L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement », *in Le Français aujourd'hui*, n° 1190, p. 61-68. Marie Bernanoce (2006), « La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), Écoute *mon papyrus, Littérature, oral et oralité,* Strasbourg: SCEREN, CRDP d'Alsace, p. 225-240. Marie Bernanoce (2013), « Pourquoi et comment lire du théâtre en classe de collège ? Des chemins à baliser pour le contemporain, mais aussi pour le passé », *in Lire au collège*, n°93, visible le 20-10-2016 sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45006,

lire du théâtre avec les élèves mais le théâtre ne se lit pas – ainsi que face à un manque de diffusion des outils spécifiques proposés. L'analyse de manuels plus récents (après la réforme des programmes du collège en 2009) lors de mon mémoire de Master[64] aboutissait aux mêmes conclusions. De fait, une majorité des articles et ouvrages sur le théâtre à destination des enseignants exploite uniquement le texte sans travail artistique (pour l'apprentissage de la langue – on note beaucoup d'activités théâtrales en FLE -, pour un travail sur l'oral, sur l'argumentation...), ou formate des textes prétextes pour des activités de jeu, ou encore se positionne sur le terrain pédagogique voire citoyen (projet pour souder la classe, activités pour motiver les élèves en difficulté, théâtre forum pour aborder des problèmes de vie scolaire...). Corollairement, beaucoup d'enseignants voient dans le théâtre un biais pour atteindre d'autres objectifs. Il ne s'agit plus alors vraiment d'enseigner *le* théâtre mais *par* le théâtre. Cette propension a été relevée par Jean-Louis Besson[65] ou par Catherine Dupuy dans son exploration de mémoires de Master d'étudiants en IUFM : « Les pratiques pédagogiques de ces étudiants dans ces classes se voient surtout investies d'un projet éducatif ; [ils] approchent le théâtre comme moyen pour enseigner[66] ». S'il n'est pas question de se priver de ce que le théâtre peut apporter à l'enseignement d'une manière générale, une littérature critique abondante en témoigne, il semble nécessaire de ne pas cantonner le théâtre à cela ni l'instrumentaliser. Les démarches sont complémentaires mais les objectifs divergent. Surtout, il importe que l'enseignant prenne conscience clairement de ce qu'il vise et exploite.

Certes, les formations changent (se mettent en place par exemple des doubles licences Lettres-Arts du spectacle), mais cela ne touche pas la plupart des enseignants en poste aujourd'hui. De la même manière, si des publications témoignent de démarches innovantes[67], leur diffusion n'atteint pas la majorité des enseignants[68]. L'évolution demeure lente et Isabelle De Peretti a montré encore tout récemment que les résultats de la recherche, tant « en termes d'adossements théoriques [que] de propositions didactiques », restent « dispersés, peu valorisés, peu connus et à consolider[69] ». Ainsi, les enseignants qui désirent se former au théâtre ne trouvent actuellement que peu de ressources ou d'aide dans les stages académiques et doivent chercher une formation en dehors du cadre institutionnel. Syviane Ahr dans son analyse des ressources proposées aux

consulté le 24 novembre 2015.

64 Corinne Frassetti Pecques, *Entre Mots et Plateau ou Comment amener les élèves à une perception plus juste du lien entre texte et scène*, sous la direction de M. Bernanoce, soutenu en septembre 2011, université du Maine.

65 Jean-Louis Besson (2005), « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *in Études théâtrales* n° 34, p. 21-28.

66 Catherine Dupuy (2013), « Enjeux et contours d'une « formation-théâtre » en master d'enseignement premier degré », *op. cit*., p. 114.

67 Par exemple Sylviane Ahr dir. (2011), *Théâtre et langue (s) : interaction, création, perspective*, *Synergie* n°8, Isabelle De Peretti dir. (2013), *Pour l'enseignement du théâtre*, *Le français aujourd'hui* n°180.

68 Constat formulé à plusieurs reprises lors des XIX[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Littérature et langues : entre recherches et pratiques* à Lausanne (HEP), 21-23 juin 2018.

69 Isabelle De Peretti (2021), *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques 1970-2017*, Paris : Champion, p. 249.

enseignants par l'institution[70] abonde en ce sens et constate que, si les injonctions récentes poussent les enseignants à développer leurs compétences de lecteur et de spectateur de théâtre, « cette acculturation passe pour de nombreux enseignants par l'autoformation », à savoir, de la part de l'institution, par le biais de ressources mises en ligne sans accompagnement réel. Certes, l'apparition au lycée de l'objet d'étude « texte et représentation » en 2001 révélait une volonté forte de poser explicitement sur le même plan les deux composantes du théâtre[71], toutefois, cette appellation disparaît des nouveaux programmes de 2019[72]. N'est-ce d'ailleurs pas symptomatique de ce flou autour du théâtre et des difficultés de son enseignement - et comme un aveu implicite par les institutions - qu'il y ait si peu d'extraits de théâtre comme support d'examen au Brevet National des Collèges ou au Baccalauréat ? Entre 2013 et 2022, sur 41 sujets de français au Brevet[73] seuls 5 ont proposé du théâtre, soit à peine 12 %. Entre 2002 et 2019, aux Épreuves Anticipées de Français de la métropole des anciennes séries littéraires (donc des "spécialistes"), seuls 4 sujets sur les 18[74] étaient consacrés au théâtre. Est également symptomatique ce que relève Sylviane Ahr dans les rapports de jury de concours du Capes externe de 2019[75] : pour l'épreuve orale d'analyse d'une situation professionnelle (option Littérature et Langue françaises), « les candidats sont invités à approfondir leurs connaissances du langage dramatique et des enjeux que soulève la représentation théâtrale[76] ». Et même pour les candidats qui présentent l'option Théâtre ce n'est pas satisfaisant car le jury déplore que « le rapport entre le texte et la scène s'envisage beaucoup trop sous l'angle d'une concrétisation, et non comme une interprétation proposée par le metteur en scène » ou que « la dramaturgie en tant que pensée et analyse du passage du texte à la scène reste à travailler[77] ». Jean-Claude Lallias relève lui aussi ce déficit de formation à la lecture dramaturgique qui entrave la transformation des pratiques[78].

Toutefois, si les travaux issus de la recherche ont bien du mal à parvenir jusqu'aux

70 Sylviane Ahr (2022), « Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd'hui : objet littéraire et/ou art de la scène ? », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur http://journals.openedition.org/pratiques/11378, consulté le 08 octobre 2022.

71 Voir Marie Bernanoce (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *op. cit.* et Jean-Claude Lallias (2013), « L'enseignement du théâtre : les textes mis en pratique », *in Le français aujourd'hui* n° 180, p. 151-161.

72 Les quatre objets d'étude sont formulés "classiquement" autour des genres littéraires (essai/poésie/récit/théâtre).

73 Sujets de Brevet série générale tombés en Métropole, Polynésie, Nouvelles Calédonie, Amérique du Nord, aux Antilles ou à Pondichéry. *Cf* liste en Annexe 1.

74 *Cf* liste en Annexe 2.

75 Sylviane Ahr (2022), « Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd'hui : objet littéraire et/ou art de la scène ? », *op. cit.*

76 *Rapport* p. 166. (note de S. Arh)

77 *Rapport* p. 214. (note de S. Arh)

78 Jean-Claude Lallias, (2013), « L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques », in *Le français aujourd'hui* n°180, p. 157.

enseignants, force est de constater également que le nombre de didacticiens dont le domaine de recherche principal est le théâtre se révèle peau de chagrin. Et il se réduit encore davantage quand on ajoute le critère « prise en compte du sujet lecteur ». En effet, tout comme pour les théories, certaines pistes proposées en didactique semblent encore en lutte avec le spectre du littéraire. Ainsi, Jean-Claude Lallias affirme-t-il que les propositions passant par le plateau, même modestes, « ne s'opposent pas à d'autres formes d'analyse que les professeurs de lettres savent conduire mais elles rétablissent *l'essentiel* : la place *éminente* du jeu[79] ». Il établit pourtant lui-même le parallèle entre les deux approches juste après : « Elles ont le mérite de faire percevoir aux élèves de façon pratique que toute *représentation* (et donc toute *lecture*) est toujours la résultante de choix et d'abandons, de résonances inattendues[80] ». Néanmoins, lorsqu'il évoque la lecture comme « pilier fondamental » de l'initiation au théâtre[81], il n'envisage que le travail de la lecture à voix haute. Catherine Ailloud-Nicolas pour sa part évacue complètement la lecture littéraire de la lecture dramaturgique. Selon elle, pour prouver que le texte de théâtre est troué, il est nécessaire de

> « trouver les moyens de l'expérimenter de façon intellectuelle et sensible par des exercices aidant à *dissocier résolument* la lecture littéraire de la lecture orientée vers la scène. Le but de tout cela est d'observer l'instabilité structurelle du texte théâtral, c'est-à-dire sa capacité à s'ouvrir à des sens différents, à des interprétations diverses qui le bousculent, le déplacent, le transforment ; de montrer ce qui agit en lui et sur lui[82] ».

L'ouverture du texte de théâtre, son « instabilité », ne repose donc ici que sur la scène. De fait, le texte de théâtre pour Catherine Ailloud-Nicolas ne s'avère pas vraiment destiné à la lecture mais est bien « avant tout un support dont chaque metteur en scène s'emparera pour s'inscrire dans une histoire interprétative de l'œuvre[83] ». Son objectif avec des élèves n'est pas tant de former des lecteurs que des spectateurs : « C'est par la démonstration de la pluralité des possibles et de la variété des solutions que l'on forme des spectateurs capables d'apprécier des spectacles audacieux[84] », ou encore : « Il s'agit avant tout de faire en sorte que les élèves deviennent des spectateurs tolérants face aux propositions des artistes et non des artistes eux-mêmes[85] ». Pour Joseph Danan, « considérer le texte de théâtre comme un objet littéraire comme un autre, c'est donc

79 *Ibid*., p. 156. Je souligne.
80 *Ibid.* Je souligne.
81 Jean-Claude Lallias (2008), « Les fondamentaux de l'initiation théâtrale des jeunes », in *Questions de théâtre* n°14, p. 9.
82 Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *in Synergies France* n°8, p. 84. (je souligne)
83 Catherine Ailloud-Nicolas (2013), « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *in Le Français aujourd'hui* n° 180, p. 52.
84 Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *op.cit*., p. 85.
85 *Ibid*, p. 88.

se condamner à le manquer[86] ». On ne peut qu'acquiescer à cette mise en garde. Pour autant, ne pas prendre en compte sa réception "littéraire", n'est-ce pas le manquer en partie également ?

Ce rejet du littéraire par les théoriciens du théâtre provient peut-être aussi d'une vision figée et réductrice de la lecture littéraire qui ne prend pas en compte les évolutions de la notion liées aux recherches sur le sujet lecteur. Cela transparaît par exemple dans l'entretien très récent entre Jean-Pierre Ryngaert et Joseph Danan à propos de l'enseignement de la dramaturgie[87] où il est question d'approche littéraire telle qu'elle apparaît dans l'exercice normé du commentaire composé au lycée et non de la réception subjective :

> « JPR : L'analyse littéraire me paraît plus totalisante, la tradition du « commentaire réussi » (celui des concours nationaux d'enseignement, peut-être) s'efforce d'épuiser toutes les dimensions du texte, de ne rien laisser dans l'ombre. L'analyse dramaturgique est incomplète par nature […]
>
> JD : Est-ce qu'on ne pourrait pas le dire d'une formule, peut-être excessive : l'analyse littéraire, telle qu'elle se pratique dans le secondaire (telle que je l'ai moi-même pratiquée), viserait à apporter un commentaire, donc une sorte de réponse au texte, alors que l'approche dramaturgique viserait à lever des questions[88] ».

Ce panorama rapide sur la perception et la place du théâtre en général estompe forcément des nuances et peut forcer le trait. Aussi, je souhaite d'emblée dissiper d'éventuels malentendus que pourrait induire ce bilan. Il ne s'agit pas de me situer dans une polémique (vaine selon moi) qui affirmerait une primauté d'une des composantes du théâtre, de privilégier un théâtre plutôt qu'un autre, de renier toutes les formes contemporaines qui se passent de texte ou empruntent aux textes non dramatiques, ou s'appuient sur une écriture de plateau, celles qui se mêlent aux autres arts... Le texte de théâtre appartient à la sphère Théâtre dans son ensemble et le constat est que le théâtre s'édite, sans projet scénique systématique, et qu'il se lit, sans projet scénique systématique. Une réception du texte de théâtre en lecture existe (ne serait-ce qu'à l'école !) et c'est cette réception particulière du théâtre, par le sujet lecteur, qui sera explorée ici, bien entendu dans ses rapports - d'oubli, d'appel, de jeu, de défi, de mise à distance...- avec le champ Théâtre dans son ensemble. Michel Vinaver insistait déjà sur cette mise à égalité de tous les modes de réalisation du théâtre en évoquant

86 Joseph Danan (2002), « Lectures du texte de théâtre », *in* J.-C. Lallias, J. Lassalle, J.-P. Loriol, *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée,* Arles : Actes Sud et *Cahiers de l'Anrat* n° 11, p. 154.

87 Joseph Danan, Jean-Pierre Ryngaert (2022), « Enseigner la dramaturgie », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur https://doi.org/10.4000/pratiques.11788, consulté le 08 octobre 2022.

88 *Ibid.*

> « la pluralité – sans hiérarchie aucune – des modes de réception d'un texte théâtral : par une mise en scène au sens plein du terme, par une mise en espace (esquisse d'une mise en scène), par une lecture à plusieurs voix, par une lecture à une seule voix, par une lecture silencieuse pour soi tout seul. Chacun de ces cinq modes de production (donc de réception) peut donner lieu à une réalisation pleinement accomplie [89]».

On peut poursuivre le propos : chacune de ces cinq réceptions possibles aboutit à une réception pleinement accomplie. Valère Novarina n'énonce pas autre chose avec ses différents « lieux ou états » du texte de théâtre, autrement dit là où il « agit, se manifeste[90] », le premier lieu étant la « boîte fermée du crâne » lors de la lecture individuelle. Dès la lecture, il se passe bien quelque chose. De fait, je souhaiterais dépasser les antagonismes évoqués et déplacer le point nodal à interroger : non plus considérer *le* rapport texte-scène en lui-même, dans l'absolu, que *leurs* rapports lors de la réception par une lecture subjective ainsi que les conséquences sur le lecteur et sa lecture. « Le problème [du texte théâtral], pour Eric Vautrin, n'est pas ce qu'on en fait, mais ce qu'on fait ensemble, lui compris – et encore et finalement, ce que ça fait[91] ». Et puisque le théâtre advient dès la lecture, il importe de se saisir de cet objet, comme le prône un autre auteur, Nathalie Papin :

> « Il est intéressant de laisser le théâtre se faire par la lecture. Laisser pousser "la théâtralité" toute seule... Faire éclore "les dramaturgies" par l'oreille. […] Je ne dis jamais que le théâtre ne peut se faire sans le texte, je dis : s'il y a texte allons voir ce qu'il y a dans le texte, fouillons-le, regardons dessous, dedans, à l'extérieur, à l'intérieur et faisons sonner les voix que l'on y trouve, donnons vie à ces voix comme nous les entendons...[92] ».

Cette recherche, à visée théorique et didactique, se donne donc comme ambition d'examiner les outils issus de deux domaines théoriques souvent coupés l'un de l'autre, Théâtre et Littérature, de les croiser, afin de mieux comprendre la réception du texte de théâtre en lecture et afin de concrétiser une approche de la lecture du théâtre qui ré-concilie les concepts ou dispositifs existants

89 Michel Vinaver (2006), «Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique», *op. cit*., p. 139.

90 Valère Novarina (2005), « Lire à trois cents yeux : réponses à treize questions de Jean-Marie Thomasseau » *in Littérature* n° 138, p. 10.

91 Eric Vautrin (2013), « En sa qualité de seuil, il tremble et fait trembler ou le texte en scène vu depuis le Théâtre du Radeau », *in* Matthieu Mével (dir), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, *op. cit*., p. 61.

92 Nathalie Papin (2013), « L'irrésistible attrait de la lecture théâtrale », in *Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45008, consulté le 24 11 2015.

et qui en propose de nouveaux. L'objectif est également d'éprouver les conclusions obtenues et de considérer l'expertise du lecteur ou l'impact de la formation proposée chez les élèves. Elle s'appuie ainsi sur de nombreuses traces de lecture réelle car « on ne peut agir sur une situation que si on la connaît, la théorie n'a de sens que reliée aux faits, et l'induction est l'un des plus solides garde-fous contre l'idéologie[93] ».

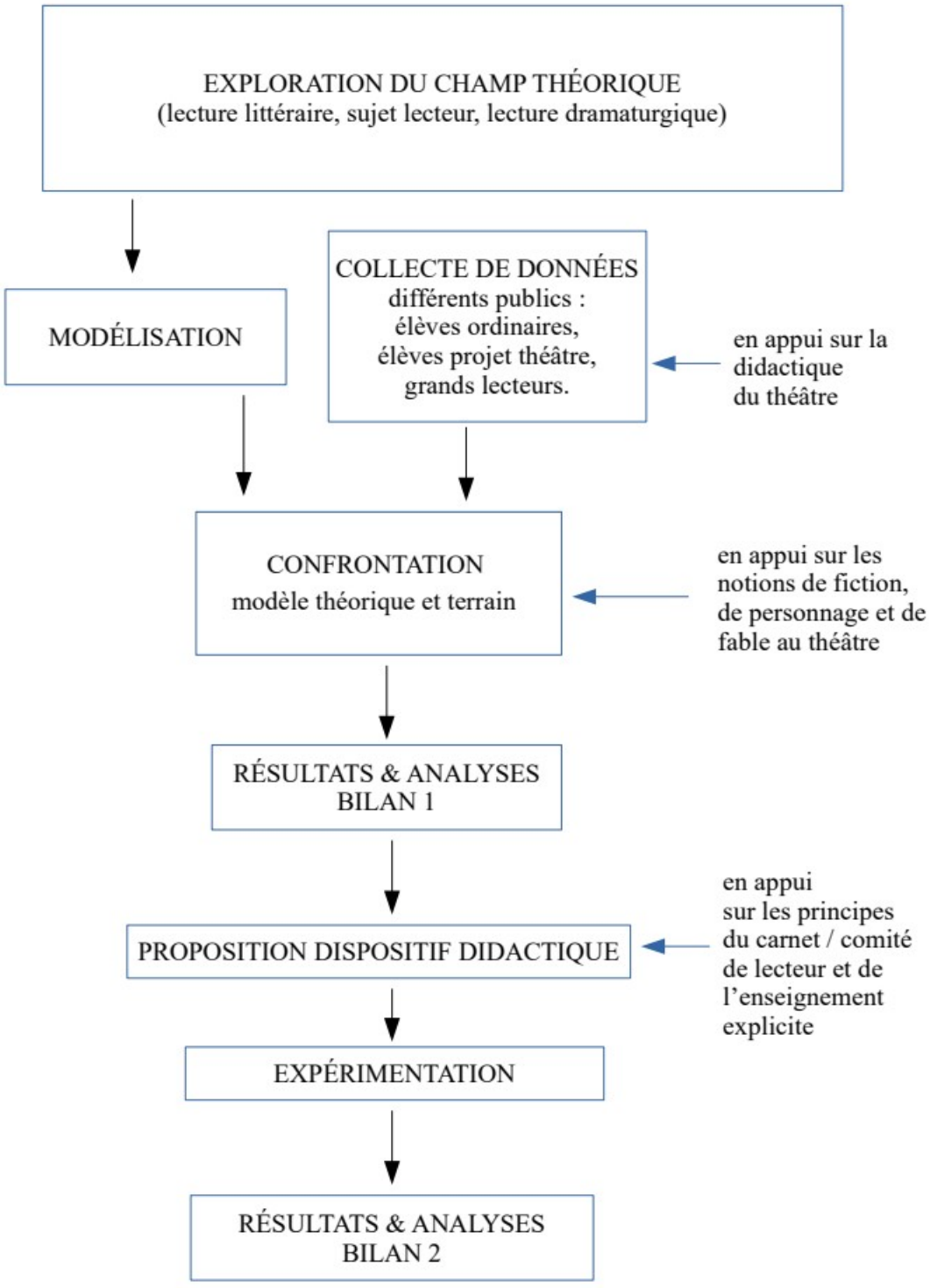
L'hypothèse de recherche est que la lecture du théâtre met en branle, croise, réunit, des postures de lecture qui empruntent tant à la lecture dramaturgique qu'à la lecture littéraire, telles qu'elles sont ordinairement définies.
Il s'agit alors, en d'autres termes, de renouveler une approche dramaturgique qui prenne bien en compte une approche littéraire par le prisme du sujet lecteur, dans un aboutissement utile tant à la classe qu'aux professionnels de l'enseignement et, peut-être, à ceux du théâtre.

Au niveau méthodologique, les critères scientifiques ne sont certes pas réunis pour se situer dans une recherche quantitative. Toutefois, le nombre de lecteurs concernés (près de 400) permet d'observer de grandes tendances. La recherche s'est appuyée sur une revue critique des concepts et notions théoriques interrogés ainsi que sur des recueils de données auprès de lecteurs élèves et de lecteurs experts. La démarche se situe dans une recherche de type abductive, selon les critères de Martha Anadon et François Guillemette[94], dans le sens où le questionnement théorique et l'observation des traces n'ont pas été totalement séparés mais se sont nourris réciproquement par à-coups. La modélisation obtenue est confrontée ensuite de manière plus détaillée aux traces de lecture. Les conclusions de cette comparaison conduisent à l'expérimentation d'un dispositif didactique. Le schéma suivant synthétise les étapes de la recherche.

93 Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *op. cit.*

94 « L'abduction est réalisée par une comparaison continue – ou un « flip-flop » – entre les données (déjà collectées ou entrantes) et les construits théoriques en constante évolution (Blumer, 1996 Pidgeon, 1991). En d'autres mots, l'abduction conjugue le caractère a posteriori de la théorisation fondée sur les données empiriques avec le caractère *a priori* de l'utilisation inférentielle des théories » Martha Anadon, François Guillaumette (2007), « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », *in Recherches qualitatives,* HS n° 5, p. 35.

Figure 1: Méthodologie de la recherche



L'implication de certaines de mes classes dans les expérimentations se justifie par le statut de « praticien-chercheur » défini par Catherine De Lavergne comme la revendication d'une identité et d'une appartenance doubles « sans que l'une ne prenne le pas sur l'autre, […] constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique[95] ». Il est question, comme l'a affirmé David Vrydaghs[96], de ne pas ignorer l'expertise de terrain et tout ce qu'elle peut apporter à la recherche et, ici, de construire un espace dialogique, une tension fructueuse entre les deux postures.

> « Le praticien-chercheur souhaite qu'un espace de transition et d'interaction soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations. Cet espace de transition, il le construit personnellement dans sa problématique de recherche, il veut à sa façon être l'un des médiateurs de cet espace[97] ».

Certes, il convient de prendre en compte les influences possibles sur la recherche en ménageant tout le long un audit personnel, même si ce questionnement sur la subjectivité se pose en réalité à tout chercheur rappellent Catherine De Lavergne et d'autres[98]. Pour tempérer cette implication, les expérimentations se sont déroulées également sur d'autres classes avec des enseignants non chercheurs. Il n'est pas inintéressant de noter que les termes qui circonscrivent ce statut de chercheur particulier – « postures, subjectivité, entre-deux » – forment un écho assez singulier au contenu même de la recherche.

Le premier temps de cette thèse est ainsi consacré à l'exploration et à la confrontation des notions et dispositifs de chaque champ, la littérature et le théâtre. Il s'agit tout d'abord de déployer les définitions et notions. La difficulté s'est avérée de nature contraire pour les deux domaines : circonscrire la définition de la lecture dans son évolution et dans la pléthore de discours critiques littéraires - une nécessité au vu des sédimentations que chaque pratique/discours a pu laisser dans l'enseignement - et, à l'inverse, trouver des références critiques partagées pour la lecture théâtrale[99].

95 Catherine De Lavergne (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *in Recherches qualitatives* HS n° 3, p. 27-43, visible sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf, consulté le 24 février 2018.

96 Lors de son allocution en tant que grand témoin des XIX[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Littérature et langues : entre recherches et pratiques* à Lausanne (HEP), le 23 juin 2018.

97 *Ibid.*

98 *Ibid.*

99 Peu de ressources disponibles à la fois parce que la lecture est peu prise en compte dans cette discipline et qu'il s'agit d'une discipline récente, sans encore de véritable Institution, de référentiel harmonisé, de canons et doxa, d'exercices normés, comme le révèle la remarque de Joseph Danan : «[la dramaturgie] n'est pas uniforme. Autant de dramaturges (ou, plus justement, autant de duos dramaturge / metteur·se en scène), autant de pratiques différentes de la dramaturgie », J. Danan (2021) « Qu'est-ce qu'une approche dramaturgique d'un texte de théâtre ? », *in Pratiques* n°191-192, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/10990 consulté le 28 avril 2022. Voir également à ce propos l'article de Marie-Madeleine Mervant-Roux (2006), « Les études théâtrales :

L'étape suivante a consisté à faire dialoguer les éléments analysés. En effet, l'hypothèse est que, au-delà du fait que lecture dramaturgique, lecture littéraire, lecture subjective sont des lectures et donc ont sûrement des éléments en commun, étudier leurs caractéristiques propres à l'aune de celles des deux autres peut permettre d'ouvrir des pistes de travail peu explorées. Ainsi, Gérard Langlade a décrit dans son exploration de la lecture subjective[100] cinq composantes fondamentales de l'activité fictionnalisante[101] du lecteur dont l'une semble plus particulièrement intéressante à interroger dans le cadre de cette recherche[102], « la concrétisation imageante/auditive », qu'il définit en ces termes :

> « Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « compléments » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à des caractéristiques formelles[103] ».

Toutefois la modélisation effectuée par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier a été élaborée d'une manière générale à partir du texte narratif. Aussi paraît-il judicieux et nécessaire de s'intéresser à la pertinence, à l'adaptabilité de ces modèles vis-à-vis de la réception du texte de théâtre. Les questionnements qui résultent de ce changement de paradigme sont nombreux :

- La concrétisation imageante/auditive qui se met à l'œuvre pour le théâtre produit-elle le même type d'images, de sons que lors de la lecture de récits ? Quelle fiction met-elle en œuvre ? A-t-elle un rapport avec un « imaginaire de la scène »[104] ?
- La prise en compte des spécificités du théâtre prend-elle le pas sur la réception de l'histoire, la situation, l'univers... ou l'entrée dans l'œuvre par le personnage, la fiction se révèle-t-elle

---

objet ou discipline. Unité des recherches en sciences humaines et sociales. Fractures et recompositions », intervention au colloque Paris, ENS Ulm/CNRS, 9-10 juin 2006, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00446029/ document, consulté le 27 septembre 2022.

100 Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (2007), « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », *in* E. Falardeau (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec : Presses de l'université Laval, p. 101-123 ; Annie Rouxel, Gérard Langlade dir. (2004), *Le sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Les Presses de l'Université de Rennes ; Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », in *Québec français* n° 145, p. 71-73, visible sur http://id.erudit.org/iderudit/47315ac, consulté le 06 mars 2018.

101 « l'activité fictionnalisante du lecteur – c'est à dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre – constitue le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'oeuvre par le lecteur », Gérard Langlade (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *in Figura* n° 20, p. 46.

102 Non seulement, il aurait été difficile de tout traiter, de plus, pour interroger l'imaginaire déployé à la lecture et son rapport à la scène, les autres composantes me paraissent moins impactantes [la « cohérence mimétique » (le lecteur détermine des liens de causalité à ce qui lui semble incohérent, remplit les implicites ou non dits de l'histoire), « l'activité fantasmatique », la « réaction axiologique et « l'impact esthétique »].

103 Nathalie Lacelle, Gérard Langlade (2007), « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *in* J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : P.U. de Louvain, p 55.

104 Tel que le définit Marie Bernanoce (2006), Glossaire *in A la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Montreuil : Éditions Théâtrales et Grenoble : Scréren-CRDP, p. 502. La notion sera définie et discutée dans la suite de la thèse.

aussi forte que pour le récit ?

- Également, le texte programmant en partie sa réception, quel est l'impact du corpus ? La réception est-elle subordonnée à l'identification du genre théâtral par le lecteur ? Quelle réception se met à l'œuvre sur les formes parfois étonnantes du texte théâtral contemporain ?

De la même manière, si l'on examine ce qui constitue la lecture dramaturgique à la lumière de la lecture littéraire, d'autres questions surgissent :

- Ce rapport à la scène est-il immédiat lors d'une lecture d'une œuvre théâtrale ou la lecture peut-elle s'en affranchir ? Se présente-t-il d'ailleurs comme une "vision concrète" d'une scène ?
- Ce rapport à la scène est-il le levier spécifique/nécessaire d'appropriation des textes de théâtre ou n'en est-il qu'un parmi d'autres ?
- Comment la pensée de la scène peut-elle s'articuler avec la notion de postures, de régimes, développée en lecture littéraire ?

L'objectif ultime du traitement de ces interrogations, et donc de la première partie, est de répondre à l'hypothèse, la lecture du théâtre participe tant de la lecture dramaturgique que de la lecture littéraire, en tentant de proposer une modélisation de la lecture du texte de théâtre par le sujet lecteur.

Le second temps de ce travail concerne la mise à l'épreuve du modèle, construit majoritairement de façon théorique, sur l'ensemble des traces de lecture collectées. Une vaste enquête exploratoire a été menée afin d'interroger l'imaginaire déployé et la construction de la théâtralité lors de la lecture, chez des lecteurs experts et des lecteurs élèves. Cette deuxième partie de thèse décrit de manière détaillée les modalités de cette phase exploratoire et le résultats des analyses. Le contexte général de l'enseignement et de la didactique du théâtre est tout d'abord rappelé et examiné à la lumière des éléments circonscrits en première partie. Sont présentés ensuite les lecteurs interrogés, les différents dispositifs utilisés et le choix des corpus utilisés. Les traces sont ensuite analysées. Outre la validité du modèle théorique proposé, l'examen s'attachera à relever les points communs et différences entre lecteur expert et lecteur élève. On interrogera notamment les points suivants :

- La réception du texte de théâtre est-elle conditionnée, modifiée par le degré d'expertise du lecteur sur la lecture du texte dramatique ?
- De la même façon, cette réception est-elle conditionnée, modifiée par l'enseignement mis en œuvre ?

Les conclusions de cette phase exploratoire amènent à ajuster si besoin le modèle proposé en première partie ainsi qu'à mesurer l'écart entre lecteur élève et lecteur expert, ainsi qu'entre élève ordinaire et élève ayant suivi un enseignement plus spécifique du théâtre, afin d'être à même de proposer des pistes didactiques.

La mise en œuvre dans deux classes de collège d'un dispositif didactique élaboré à partir du bilan précédent est examinée en troisième et dernière partie. L'objectif est de proposer un outil qui permette une meilleure prise en compte des processus de lecture du théâtre afin de les développer chez les élèves. L'hypothèse de recherche est ici qu'installer l'élève en tant que *sujet lecteur dramaturge* et que travailler *explicitement* sur les différents processus présents dans cette lecture améliorent leur compétence en lecture du texte de théâtre. Après avoir présenté en détails et justifié le protocole, l'analyse des données recueillies lors de cette expérimentation permettra de répondre à la problématique et à l'hypothèse de recherche, pour les valider, les nuancer ou les invalider et proposer, alors, des remédiations.

PARTIE I
UN DIALOGUE ENTRE LECTURE ET THÉÂTRE : DES THÉORIES EXISTANTES À DE NOUVELLES POSTURES

« Nous sommes tous, peu ou prou, des Madame Bovary, lecteurs à l'œuvre, mais entraînés dans une activité souterraine, qui ne se laisse pas saisir[105] *».*
Michel Jeanneret

Introduction

Parcourir, dérouler rapidement l'histoire de la lecture et de la prise en compte du lecteur paraît nécessaire pour comprendre les pratiques de classes variées et les théories qui les sous-tendent, souvent implicitement. En effet, on s'aperçoit parfois de discordances qui coexistent, davantage issues de la non-prise en compte ou appréhension de ce qui les sous-tend que d'une volonté délibérée d'embrasser les diverses théories. Ainsi, cela mène à des contradictions criantes, par exemple affirmer de laisser exprimer la subjectivité de l'élève mais de continuer à donner des fiches de lecture « traditionnelles », avec biographie détaillée de l'auteur et suite de questions de compréhension et d'analyse purement stylistique. L'enseignant se débat entre droits du lecteur, du texte et de son auteur et l'absence d'appréhension limpide et générale des diverses théories rend difficile de mettre ces différents droits en tension et de considérer les outils stylistiques, rhétoriques, biographiques comme des outils au service de cette tension. L'ouverture du corpus des textes enseignés a accentué ce phénomène. Violaine Houdart-Mérot dans son panorama de l'enseignement du français l'a fort bien formulé :

> « La transformation et l'extension des œuvres littéraires introduites dans les classes et la manière d'aborder ces œuvres manifestent un feuilleté de finalités qui font de l'enseignement du français une entreprise particulièrement complexe. Tout se passe comme si cet enseignement gardait des traces plus ou moins conscientes de son passé et

105 Michel Jeanneret (2013), « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Gollion : éditions Infolio, p 29.

> accumulait les contraintes ou les tensions, entre finalité utilitaire de la littérature (les textes littéraires comme support de l'apprentissage de la langue), finalité humaniste (les textes pour apprendre à vivre, devenir un citoyen critique), voire finalité rhétorique (les textes comme incitation à écrire), oscillant entre culture personnelle et culture patrimoniale, entre accès au goût de la lecture et formation esthétique[106] ».

Examinant les diverses positions des didacticiens de la littérature, notamment les « deux grands paradigmes[107] » qui privilégient savoir *sur* ou *par* la littérature, Jérôme David établit le même constat :

> « Leur référence à des « savoirs savants » différents sur la littérature, la poétique des genres et l'histoire littéraire, dont la concurrence, pour atténuée qu'elle soit aujourd'hui, n'en hérite pas moins de trente ans de luttes sans merci, avec ce que cela suppose de théorisations exclusives, donc d'objets incompatibles, et ce que cela implique pour qui voudrait en opérer la transposition didactique synthétique[108] ».

Il conclut que forcément il y a « répercussion sur la formation des enseignants : cette lutte entre des approches concurrentes a été scandée par des retournements de fortune et des modes successives qui ont pesé sur les cursus des futurs enseignants[109] ».

Examiner les différentes théories de la lecture permet également de définir de quel acte de lecture on parle, notamment en contexte scolaire. Et il s'avère intéressant de voir aussi comment les théories de la réception ont trouvé un écho dans l'idée du texte troué pour le théâtre, que l'on a traditionnellement considéré comme encore plus troué car en attente d'une réalisation concrète.

Si la prise en compte du lecteur est un point important à considérer, il ne s'agit pas uniquement d'un problème d'individu et il est nécessaire d'examiner s'il n'y a pas également une influence du genre. De fait, on remarquera que, pour beaucoup, les théories générales ont été construites à partir du récit, voire de la poésie. Aussi est-il important d'examiner les théories spécifiques pour la lecture du théâtre, la lecture dramaturgique, et établir si des ponts - et quels ponts - peuvent s'établir entre les deux puisqu'il existe des éléments communs : une histoire, un univers fictionnel, des personnages (au-delà de toutes les déconstructions du roman et du théâtre modernes et contemporains). Les deux concrétisations, narrative et dramatique, entrainent-elles des

106 Violaine Houdart-Mérot (2012), « Une histoire ancienne, de nouveaux défis, L'enseignement de la littérature en France » *in Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 61, p. 69-70.
107 Jérôme David cite ici Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *op. cit*,
108 Jérôme David (2010), *L'implication de texte, Essai de didactique de la littérature*, Namur : P.U. de Namur, p. 21.
109 *Ibid*., p. 21-22.

lectures si différentes que cela ? Sans nier la particularité du théâtre, ne doit-on pas ne pas *re-nier* une lecture fictionnelle possible pour le texte dramatique, à l'image du rejet puis de la réhabilitation de la lecture plaisir, naïve, face à la lecture distanciée ? Qu'en est-il de ces questions sur les formes théâtrales modernes et contemporaines ?

Le chapitre débutera par une exploration du concept de la lecture dans les théories littéraires jusqu'au paradigme du sujet lecteur. Puis il s'attardera sur les particularités de la lecture dramaturgique, cette pensée de la scène, notamment dans son rapport aux didascalies et au travers de l'examen précis des quelques chercheurs récents qui ont tenté de définir la lecture du théâtre. Ces deux notions posées, seront examinés ensuite leurs points de frottement, de jonction, comment ces deux lectures peuvent s'articuler et s'ouvrir l'une à l'autre afin de proposer un modèle de lecture subjective unique du texte de théâtre.

I/ DE LA LECTURE EN GÉNÉRAL AU CADRE DIDACTIQUE DE LA CLASSE : LE PARADIGME DU SUJET LECTEUR

I.1- Sujet, individu, acteur : détour par la philosophie et les sciences humaines

L'apparition de la notion du sujet dans les théories littéraires est, pour la chercheuse Marie-Madeleine Bertucci, le signe

> « d'une pratique spéculative de la littérature qui serait à la fois style d'écriture et de pensée (Sabot, 2001 : 11) [et] participerait de ce fait à l'élaboration d'un savoir théorique sur le monde, comme les sciences humaines ou la philosophie mais à travers des formes originales : langagières et stylistiques[110]».

Pensons en effet non seulement à « l'identité narrative » chère à Paul Ricoeur, dont l'herméneutique du sujet s'appuie sur l'appropriation du temps par le récit, mais également à « l'identité stylistique [111]» développée par Marielle Macé, la subjectivisation s'effectuant pour sa part aussi à travers les configurations esthétiques de l'œuvre, notamment la figure et le rythme. La notion de sujet est cependant loin d'être uniforme dans ces diverses disciplines.

En philosophie, le sujet se définissait depuis Aristote comme celui susceptible de porter la

110 Marie-Madeleine Bertucci (2007), « La notion de sujet », *in Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique*, *Le français aujourd'hui* n°157, p. 11-18, en ligne https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11.html, consulté le 06 mars 2019

111 Marielle Macé (2013), « Identité narrative ou identité stylistique ? », *Fabula / Les colloques*, *L'héritage littéraire de Paul Ricœur*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document1920.php, consulté le 03 septembre 2020.

diversité des prédicats. Le *cogito ergo sum* de Descartes modifie sensiblement la conception traditionnelle de la métaphysique. En posant le « Je » comme premier, ce n'est pas seulement son existence qui est affirmée mais également le fait que ce « Je » se définisse désormais comme « une chose qui pense [112]». Il s'agit ainsi de prendre en compte ce qui caractérise l'homme et le distingue de l'objet et de l'animal : sa capacité à avoir conscience de lui-même, autrement dit la capacité de se prendre comme objet de pensée, donc d'avoir un retour réflexif sur ses pensées et ses actes. Toutefois, assez rapidement est contestée l'assertion que l'homme est totalement transparent à lui-même, qu'il puisse être le point de départ de la connaissance et ait un accès direct à la réalité. Cette contestation sera le fait, d'une part, des philosophes mêmes. Il s'agit entre autres de Kant pour qui la raison a ses limites car tout n'est pas appréhendable par l'observation et l'expérience : des éléments existant *a priori* interviennent dans l'organisation de la connaissance. « L'entendement » kantien, c'est à dire la faculté de donner une explication scientifique à l'expérience, de l'analyser sous forme de concepts, est limité car « conditionné ». En effet, toute explication scientifique présuppose des causes ou des principes premiers inexpliqués[113]. Il s'agit également de Spinoza qui remet en question la possible connaissance par l'homme de toutes les causes qui le font agir. Il s'agit encore des phénoménologues qui considèrent que la conscience de soi ne peut être considérée comme un objet de savoir comme les autres car ce n'est pas un objet extérieur à soi, ni comme un simple phénomène de *connaissance* de soi car il est question *d'expérience* de soi, de plus s'inscrivant dans le temps[114].

D'autre part, les grands bouleversements historiques du XX^{ème} siècle et le développement d'autres champs disciplinaires remettent en cause l'unicité et l'universalité du sujet, telles la psychanalyse - qui observe notamment la différence, la distance voire la contradiction entre la personnalité réelle ou la signification des actes et la conscience que la personne peut en avoir - la sociologie ou la psychologie qui montrent l'importance de la dimension sociale et culturelle dans la conscience de soi. Ainsi, la mort du sujet est-elle souvent proclamée (que l'on pense à Foucault, Lacan, Deleuze, Barthes). Pour autant, il est davantage question pour la majorité de ces penseurs de décentrer la réflexion sur le sujet, de montrer qu'il n'existe pas de sujet en soi, que de complètement l'effacer[115]. Les débats plus contemporains s'intéressent de fait moins au sujet en l'état qu'à sa

112 Descartes, *2è Méditation*

113 Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future* : La raison « exige la totalité de l'usage de l'entendement de l'expérience » (§ 44) et « l'achèvement de [la] chaîne de conditions » (§ 45). Or, penser cet achèvement nécessite « soit […] une série si étendue qu'aucune expérience ne peut la saisir, soit [de] chercher tout en fait en dehors » (§ 45).

114 La conscience est soumise au temps, prend forcément en compte, pour le présent, du passé et de l'avenir, aussi vise-t-elle une totalité qui « se dépasse » et « ne saurait, en aucun cas, entrer dans l'espace d'un instant », Sartre (1943), *L'Être et le Néant*, Paris : Gallimard, p 189.

115 Voir à ce propos les deux articles de Yoann Colin, Maryse Emel, Pierre-Henri Ortiz, Christian Ruby (2017), « A quel prix sauver la notion de sujet ? », visible sur https://www.nonfiction.fr/article-8709-ideographies_a_quel_prix_

construction - sous l'influence des médias[116], du pouvoir, face aux questions identitaires et communautaires...- passant ainsi d'un questionnement sur le sujet à celui sur la subjectivation.

Sous ces influences se développent dès lors les paradigmes d'individu et de sujet-acteur, mais « avec une terminologie assez floue et variable selon les auteurs[117] » qui fait que les trois notions se recoupent. L'individu se définit « par son action, son aptitude à tisser des liens, à construire des relations ou des oppositions[118] » en lien avec une réflexion sur la subjectivité, à la fois expérience personnelle et collective en tant que « prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde[119] ». Son émergence « résulte de la montée en puissance de la réflexivité dans la modernité comme savoir sur soi et comme forme d'action[120] », d'où la notion de sujet-acteur. On a donc un sujet pensant, à la fois dans son intériorité et en relation avec autrui, voilà ce qui peut intéresser l'enseignement de la littérature, comme l'affirme la chercheuse :

> « C'est d'ailleurs bien là l'enjeu du recours à la notion de sujet pour la didactique, instaurer des méthodes tout en laissant l'espace ouvert à une interprétation subjective des textes, non verrouillée, à la fois autonome et consciente de la tradition[121] ».

Ces interrogations sur l'unicité du sujet ne sont pas étrangères à la sphère littéraire. On connaît bien sûr l'aphorisme célèbre de Rimbaud « C'est faux de dire : je pense ; on devrait dire on me pense. Pardon du jeu de mots. Je est un autre[122] », et la littérature tout au long du XX^{ème} siècle a largement contribué à la déconstruction de la figure du sujet, que ce soit le sujet lyrique en poésie[123], le personnage au théâtre[124] et dans le roman[125], ou la « mort de l'auteur » selon le mot de Roland Barthes[126] ou de Foucault[127]. Ainsi, le « je » est désormais multiple, en interaction avec autrui et la

sauvegarder_la_notion_de_sujet_12.htm, consulté le 03 septembre 2020.

116 Voir par exemple Yves Citton (2014), *Pour une écologie de l'attention*, Paris : Seuil.

117 Marie-Madeleine Bertucci (2007), « La notion de sujet », *op. cit.*

118 *ibid*

119 *ibid*

120 *ibid*

121 *ibid*

122 Rimbaud, Lettre à Georges Izambard du 13 mai 1871

123 Mallarmé, Jacottet, Celan...

124 Brecht, Vinaver, Richter...

125 Robbe Grillet, Sarraute, Simon...

126 « Comme institution, l'auteur est mort : sa personne civile, passionnelle, biographique, a disparu ; dépossédée, elle n'exerce plus sur son œuvre la formidable paternité dont l'histoire littéraire, l'enseignement, l'opinion avaient à charge d'établir et de renouveler le récit ». R. Barthes (1973), *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, p. 45. Cependant, il faut nuancer, Barthes n'a pas adopté qu'une position de formaliste pur, comme le montrent la suite de notre propos et la suite directe de la citation : « mais dans le texte, d'une certaine façon, je désire l'auteur : j'ai besoin de sa figure (qui n'est ni sa représentation, ni sa projection), comme il a besoin de la mienne (sauf à « babiller ») ».

127 « ...le sujet écrivant déroute tous les signes de son individualité particulière ; la marque de l'écrivain n'est plus que la singularité de son absence ; il lui faut tenir le rôle du mort dans le jeu de l'écriture ». Foucault (1969), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », Bulletin de la Société française de philosophie, 63e année, n° 3, juillet-septembre, p. 73-104. (Société française de philosophie, 22 février 1969 ; débat avec M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J.

société d'une manière générale, différent également suivant les situations données et dans le temps qui s'écoule. Marie-Madeleine Bertucci en propose une définition tout à fait intéressante pour l'enseignement de la lecture :

> « Le "je" se pose en tant que sujet en s'écrivant par l'acte d'énonciation tout comme le lecteur se construit en tant que sujet à travers la lecture et l'acte d'interprétation qu'elle induit, dans une relation à l'altérité[128] ».

Ces caractéristiques du sujet se retrouvent dans la définition du sujet élève que Marie José Fourtanier propose : « un sujet en action, un sujet mobile, dynamique, tourné vers l'usage qu'il peut faire des œuvres[129] ». De même, on retrouve cette ouverture de la didactique de la lecture aux autres disciplines dans la conclusion de l'article d'Anne Godard, qui retrace les changements du paradigme de la lecture en l'inscrivant dans un cadre plus global de recherches sociologiques, linguistiques ou psycho cognitives. Elle rappelle ainsi que le lecteur n'est plus désormais considéré « comme un opérateur plus ou moins habile, mais comme un individu plein, socialement et culturellement ancré[130] » et que c'est « en lui que s'unit l'extrême *singulier* – l'expérience unique que constitue sa lecture – et le *collectif* – les formes socialement déterminées du rapport à l'écrit et la possibilité même d'une communauté culturelle[131] ». Cette acception large du sujet est à prendre en compte lors de toute construction de dispositif didactique, ainsi dans l'expérimentation finale proposée.

I.2- Le Sujet en Littérature : du sujet auteur au sujet lecteur

« Celui qui lit se trouve situé du côté de celui qui écrit, à cette place où le sujet est traversé par le langage, par les signes - mais par l'écriture en état de lecture[132] ».

La prise en compte du sujet dans les théories littéraires sur la lecture n'a cependant pas été sans heurts ni sans bouleversements, dans un trajet qui est passé au XX^{ème} siècle par trois pôles relativement successifs : l'auteur, le texte, le lecteur.

d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.), visible sur http://1libertaire.free.fr/MFoucault349.html, consulté le 03 septembre 2020.

128 Marie-Madeleine Bertucci (2007), « La notion de sujet », *op. cit.*

129 Marie-Jose Fourtanier *et al*, « Cartographie des concepts utilisés dans une approche de la lecture littéraire », non publié, citée par Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris : PUF, p 81.

130 Anne Godard (2011), « Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », in A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Levasseur (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, Paris : Riveneuve éditions, p. 33.

131 *Ibid*., (l'auteur souligne).

132 Jean-Louis Baudry (1966), « Comme un livre », in *Tel Quel* n° 24, p . 61.

En effet, lire s'apparente tout d'abord à une réception centrée sur l'auteur, néanmoins de manière assez diverse. Il s'agit à l'origine de s'imprégner des formules, « des modèles de style et d'argumentation ou des sentences, qui sont autant de vérités universelles », destinés à « nourrir les discours de celui qui les a rassemblés[133] ». Cette réappropriation des mots d'autrui pour forger son propre discours est à la base de l'enseignement, qui procède essentiellement par imitation, dès l'Antiquité et jusqu'aux Jésuites : le discours d'autrui « informe et forme le lecteur de l'intérieur[134] ». La pratique des cahiers de lieux communs[135] à la Renaissance nous montre bien ce culte des grands auteurs, dans une perspective de la *ruminatio* et de la *digestio* humanistes, « qui après les avoir bien digérés, les convert[it] en sang et nourriture[136] », dont l'un des objectifs est aussi l'élèvement moral de la personne. Tel est le sens du conseil d'annoter ses lectures, donné par le personnage de Pétrarque :

> « Augustinus – Quant à toi, si tu as marqué tes livres de notes précises aux passages concernés, tu tireras profit de ta lecture.
>
> Franciscus - Quelles notes ?
>
> Augustinus – Chaque fois que se présentent à toi pendant ta lecture des maximes salutaires, que tu sens de nature à éveiller ton esprit ou à le modérer, ne te fie pas aux forces de ton intelligence, mais enfouis-les au fond de ta mémoire et fais qu'elles te deviennent familières par une longue étude afin que, comme le font habituellement les médecins aguerris, quel que soit le lieu ou le moment d'apparition d'une maladie qui ne supporte pas de retard, tu possèdes des remèdes pour ainsi dire inscrits dans ton esprit[137] ».

Héritière de Montaigne, une partie de la critique littéraire du XIX^{ème} siècle, la « critique des salons » selon la typologie de Thibaudet[138], se centre sur les auteurs et délivre ses impressions de lecture. A travers leurs articles de feuilletons, ces « liseurs[139] » donnent leurs avis, leurs jugements. Jules Lemaître, un critique également de la production théâtrale de son époque, assume totalement cette

133 Roger Chartier (2013), « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *in* M. Jeanneret, N. Ducimetière, V. Hayert et R. Saku (2013), *Le lecteur à l'œuvre*, *op. cit.*, p. 8.

134 B Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, *op. cit.*, p. 54.

135 Voir le développement à ce sujet par Roger Chartier (2013), « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *op. cit.*, p. 8-9

136 Du Bellay (1549), *La Défense et Illustration de la langue française*, Paris : Bibliothèque internationale d'édition, 1905, p. 79.

137 Pétrarque, *Secretum*, II, 16, 1-9, ed. U. Doti, Rome, 1993, p 106-110 ; citation et traduction de Laure Hermand-Schebat in Laure Hermand-Schebat. " Lege memoriter " : lecture, ecriture et mémoire chez Petrarque. 2009. <hal-00365010>, consulté le 29 janvier 2020.

138 Thibaudet distingue trois types de critique littéraire : celle des salons, des professionnels, des maîtres, *in* Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, (2000) *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris : BPI-Centre Pompidou/Fayard, p. 561.

139 Antoine Compagnon (2014), *Le démon de la théorie*, Paris : Seuil, p. 164. (1ère éd. 1998)

perspective subjective :

> « Changeants, nous contemplons un monde qui change. Et même quand l'objet observé est pour toujours arrêté dans ses formes, il suffit que l'esprit où il se reflète soit muable et divers pour qu'il nous soit impossible de répondre d'autre chose que de notre impression du moment.
>
> Comment donc la critique littéraire pourrait-elle se constituer en doctrine ? Les œuvres défilent devant le miroir de notre esprit ; mais, comme le défilé est long, le miroir se modifie dans l'intervalle, et, quand par hasard la même œuvre revient, elle n'y projette plus la même image[140] ».

Anatole France avoue qu'il parle de lui-même à propos d'autres écrivains[141]. Or, l'émergence de nouvelles disciplines scientifiques (l'histoire, la sociologie, la linguistique) rend peu crédible cette lecture taxée d'impressionisme[142].

Sainte-Beuve, à la recherche de davantage de scientificité, se tourne alors vers les sciences naturelles et transpose la méthode positiviste à l'analyse des œuvres. Ainsi, tel Darwin, à partir d'observations classifie-t-il les auteurs. Pour cela il s'attache plus particulièrement au contexte de la production, au détail biographique (en écho à la *race*, le *milieu*, le *moment* de Taine) qui expliqueraient l'œuvre et éclaireraient sa lecture, afin de déterminer des *caractères* et de former des « familles morales d'esprit », regroupées sous des "étiquettes" : les auteurs « frères dans la destinée » parce qu'ils sont morts jeunes, les « fabulistes », les « critiques-poètes », les « représentants du genre Louis XVI »[143]...

> « La littérature, la production littéraire, n'est point pour moi distincte ou du moins séparable du reste de l'homme et de l'organisation ; je puis goûter une œuvre, mais il m'est difficile de la juger indépendamment de la connaissance de l'homme même ; et je dirais volontiers : tel l'arbre, tel le fruit... L'étude littéraire me mène ainsi tout naturellement à l'étude morale[144] ».

Cette lecture à l'école centrée sur les grands auteurs, dans l'objectif de transmettre un patrimoine et de former les jugements de goût et les valeurs, perdurera officiellement jusque dans les années 1960 où « le grand écrivain semble faire l'objet d'un consensus. La beauté, comme le génie, relève de

140 Jules Lemaitre (1897), « Anatole France », *Les Contemporains : études et portraits littéraires*, Paris : Société française d'imprimerie et de librairie, (17e éd.) Deuxième série, p. 83.

141 Cité par Antoine Compagnon (2014), *op. cit.,* p. 164

142 Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, *op. cit*. p. 564 et Antoine Compagnon (2014), *ibid*.

143 Exemples cités par Roger Fayolle (1971), « Les procédés de la critique beuvienne et leurs implications », *in Littérature, idéologie, société*, *Littérature*, février, p. 83.

144 Sainte-Beuve (1862), « Chateaubriand jugé par un ami intime en 1803 » suite et fin, mardi 22 juillet, *Nouveaux lundis*, t.3, visible sur http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/sainte-beuve_nouveaux-lundis-03?q=arbre#mark1 consulté le 03 septembre 2019.

l'évidence [145] ». On peut en relever quelques traces dans l'enseignement toujours aujourd'hui, par exemple dans les mythes scolaires encore présents construits autour des « trois grands » auteurs de théâtre classique - Molière, Corneille, Racine [146].

Pour les chercheurs Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard cependant, Sainte-Beuve participe encore de cette critique partiale qui ne souhaite pas ou peine à se dégager de la subjectivité :

> «[Elle] informe, raconte, cite, loue ou condamne, et plus encore, mentionne ou tait, [sans] guère de prétention théorique. C'est une critique de description, de commentaire. C'est aussi une critique d'humeur distribuant tout à tour le baume et le venin[147] ».

Surtout, circonscrire la vie de l'écrivain n'engage pas la connaissance de l'œuvre, comme le rappelle Proust :

> « Cette méthode qui consiste à ne pas séparer l'homme et l'œuvre[...] méconnaît ce qu'une fréquentation un peu profonde avec nous-même nous apprend : qu'un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices[148] ».

C'est en quelque sorte vers ce moi artistique que se tournera la critique dite thématique, ou de conscience, en lien avec la philosophie phénoménologique et dans le sillon de Gaston Bachelard. La compréhension passe par l'appréhension du rapport sensible de l'écrivain au monde. Lire revient à tenter d'accéder au monde imaginaire de l'auteur, à son paysage intérieur, par la recherche et l'analyse des *thèmes*[149] de l'œuvre, en épousant plus ou moins l'acte créateur selon les critiques. Le thème se dégage selon sa récurrence mais également selon sa valeur stratégique[150] et il s'agit d'examiner les rapports et influences entre thème et fonctionnement textuel[151]. Loin d'être un simple relevé ou décompte mathématique, il s'agit d'analyser au plus près l'occurrence du thème et la valeur, la teinte, la nuance qu'il prend suivant le contexte. « Seules finalement la justesse, la patience de la lecture nous introduiront aux lois profondes de la vision et de l'imagination[152] »

145 Violaine Houdart-Mérot (1998), *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes : P.U. de Rennes. Paris : ADAPT Éditions, p. 98.

146 Voir par exemple les thèses de Nathalie Denizot (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, soutenue à l'Université Lille 3, ou d'Isabelle Calleja-Roque (2016), *L'image de Molière dans les manuels scolaires depuis le XIXè siècle,* thèse soutenue à l'Université Grenoble Alpes.

147 Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, *op. cit*. p. 562.

148 Marcel Proust (1908), *Contre Sainte- Beuve,* Paris : éd. de Pierre Clarac, 1971, p. 222.

149 Le thème de la critique thématique n'est pas le sujet d'un texte mais « un signifié individuel, implicite et concret », « l'ensemble des significations qu'une œuvre prête à ces référents, ou à ses références [extérieures à l'œuvre] » à analyser dans ses récurrences et ses variations, Michel Collot (1988), « Le thème selon la critique thématique », *in Communications* n° 47, *Variations sur le thème*, p. 81-82.

150 Jean-Pierre Richard (1961), *L'univers imaginaire de Mallarmé*, Paris : Seuil, p. 25.

151 Michel Collot (1988), « Le thème selon la critique thématique », *op. cit.*, p. 85-86.

152 Jean-Pierre Richard (1961), *ibid*.

prévient Jean-Pierre Richard.

Toutefois, l'objectif alors des théoriciens est de donner un fondement à la fois plus scientifique mais également plus distancié à l'analyse. « Il s'agit d'échapper au lecteur et à ses caprices, non pas d'annuler mais d'encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité par le traitement de l'œuvre elle-même [153]». Ainsi Brunetière s'appuie certes sur les mêmes théories de l'évolution que Sainte-Beuve mais s'attache aux genres, considérant que les œuvres s'influencent elles-mêmes :

> « En littérature comme en art - après l'influence de l'individu -, la grande action qui opère, c'est celle des œuvres sur les œuvres. Ou nous voulons rivaliser, dans leur genre, avec ceux qui nous ont précédés ; et voilà comment se perpétuent les procédés, comment se fondent les écoles, comment s'imposent les traditions : ou nous prétendons faire autrement qu'ils ont fait ; et voilà comment l'évolution s'oppose à la tradition, comment les écoles se renouvellent, et comment les procédés se transforment[154] ».

Cette importance accordée aux genres dans l'enseignement est encore valable aujourd'hui, par exemple les nouveaux programmes de lycée de 2019 restructurent l'enseignement autour des grands genres (poésie, roman, théâtre et littérature d'idées), nous y reviendrons.

Le chercheur et universitaire Gustave Lanson, en réaction au désamour que connaissent les études littéraires au début du Xxè siècle, décide pour les réhabiliter de les adosser à l'Histoire. « Le salut des études littéraires passe par leur historicisation, gage d'une base scientifique. La critique littéraire sera historique, ou les lettres devront disparaître de l'enseignement universitaire rénové[155] ». L'objectif de Lanson est de proposer une méthode pour déceler une *vérité littéraire*, afin « d'interpréter fidèlement les textes[156] ». Son influence innervera rapidement l'enseignement des lettres comme le montre cet extrait des programmes de 1925 :

> « Une grande œuvre n'est jamais indépendante du temps où elle a paru et que l'en isoler, c'est se résoudre à moins profondément pénétrer l'art, les sentiments et la pensée de son auteur [...] Il n'est pas de saut brusque dans l'histoire de l'art et dans l'histoire des idées, que l'évolution en est constante et qu'il y a lieu de rechercher, d'une époque à une autre, les liens de filiation qui unissent entre elles les écoles et les œuvres[157] ».

153 Antoine Compagnon (2014), *Le démon de la théorie*, *op. cit*., p. 164.
154 Ferdinand Brunetière (1890), *L'évolution des genres*, Paris : Hachette, p. 262-263.
155 Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000), op. cit.,* p. 564.
156 Gustave Lanson, *Méthodes de l'histoire littéraire*, 1925, cité par Antoine Campagnon (2014), *op cit.*, p. 164.
157 *Enseignement secondaire. Horaire, programmes, instructions*, Paris : A. Colin, 1925, p. 115, cité par Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000), op. cit.*, p. 256.

Et cette importance accordée à l'Histoire littéraire est affirmée encore récemment dans les nouveaux programmes du lycée 2019 où l'on recommande de faire « toute sa place à la dimension historique [158]», la compréhension et l'appréhension des œuvres passant par « l'acquisition de connaissances solides dans la discipline, notamment dans les domaines de l'analyse littéraire et de l'histoire littéraire[159] ». De même, en collège, dans la liste des compétences établie pour « élaborer une interprétation de textes littéraire», on trouve : « avoir des repères d'histoire littéraire et culturelle, en lien avec le programme d'histoire[160] ».

Il n'est toutefois pas question pour Lanson, ancien professeur de rhétorique, d'abandonner la lecture mais de « serrer les textes de près[161] », en laissant de côté « l'activité créatrice du lecteur[162] » pour viser *le* sens « permanent et commun[163] », celui qui traverse les époques ; en d'autres termes, il s'agit de « distinguer le sens du livre de l'usage que j'en fais[164] ». De là découle l'exercice d'explication de textes dans l'enseignement de la Littérature, vu par Lanson comme un moyen de lutter contre les dérives d'un certain dogmatisme de la rhétorique ou de l'histoire littéraire : cours magistraux, leçons générales, concepts déconnectés et mal digérés par les élèves. Comme il l'affirme :

> « On leur [aux enfants] met dans la tête des formules et des jugements tout faits. On leur dit ce qu'il y a dans les choses, et on les dégoûte à jamais d'y aller voir[165] ».

Lire est bien essentiel pour Lanson et s'apparente à un travail d'exégèse et de revivification des valeurs esthétiques et morales de l'œuvre. On voit combien ces affirmations trouvent encore écho dans les préoccupations aujourd'hui.

Un dernier pas d'éloignement de l'auteur s'effectue avec la volonté, de la part de courants d'origines diverses, de se centrer sur le texte. Nombre d'écrivains de la modernité posent l'immanence de l'œuvre[166], tel Mallarmé qui, dans le même élan d'abandon de « l'universel reportage » et du rejet de l'expressivité romantique ou surréaliste, prône l'exclusion de l'auteur : « l'œuvre pure implique la disparition élocutoire du poète qui cède l'initiative aux mots[167] ». Dans

158 *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019*, préambule au programme de l'enseignement du français au lycée, p. 36.
159 *Ibid.*
160 *Projet d'ajustement et de clarification des programmes de français des cycles 2, 3 et 4 – 14 juin 2018*, p. 42.
161 Gustave Lanson, « Quelques mots sur l'explication de texte », *Études françaises*, 1925 cité par Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000), op cit,* p. 258.
162 Gustave Lanson ibid, cité par Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard (2000), *ibid.*, p. 262.
163 *Ibid.*
164 *Ibid.*
165 Gustave Lanson, *RU*, 1894 (2) cité par Martine Jey (2004), « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *in Le français aujourd'hui* n° 145, p. 19.
166 Le principe de l'immanence de l'œuvre est déjà pensé par le Romantisme allemand.
167 Stéphane Mallarmé (1945), *Crise de vers*, Paris : Gallimard Pléiade, p. 366. 1ère éd. 1897.

un mouvement radical chez Mallarmé, l'œuvre se suffisant à elle-même n'a pas besoin non plus de lecteur :

> « Impersonnifié, le volume, autant qu'on s'en sépare comme auteur, ne réclame approche de lecteur. Tel, sache, entre les accessoires humains, il a lieu tout seul : fait, étant. Le sens enseveli se meut et dispose, en chœur, des feuillets[168] ».

Paul Valéry affirme également le renoncement à la notion d'auteur, puisque « ce qui fait l'œuvre, toute œuvre est bien autre chose que l'œuvre d'un "auteur"[169] ». Filant la métaphore de la figure du père - c'est l'avènement de l'enfant qui construit la paternité - Valéry pose l'auteur comme une « fiction » ou un « mythe » car il est reconfiguré par son œuvre une fois celle ci achevée[170]. Dès lors, il ne peut prétendre à une quelconque emprise sur son œuvre car

> *«* il n'y a pas de vrai sens d'un texte. Pas d'autorité de l'auteur. Quoi qu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens : il n'est pas sûr que le constructeur en use mieux qu'un autre[171] ».

Par ailleurs, comme il le montre dans son essai *Monsieur Teste*, le "vrai" écrivain n'est pas celui qui recherche le succès littéraire. L'intérêt est bien ailleurs pour le poète :

> « C'est le son, c'est le rythme, ce sont les rapprochements physiques des mots, leurs effets d'induction ou leurs influences mutuelles qui dominent, aux dépens de leur propriété de se consommer en un sens défini et certain. Il faut donc que dans un poème le sens ne puisse l'emporter sur la forme et la détruire sans retour[172] ».

L'œuvre est désormais considérée comme un ensemble clos se suffisant à lui-même par tout un groupe élargi de théoriciens attachés à la forme. Se nourrissant des travaux de Ferdinand de Saussure en linguistique, les approches formaliste ou structurale contamineront différentes disciplines, dont la critique littéraire. Ainsi, pour Roland Barthes, puisque « nul ne peut combiner (produire) un récit, sans se référer à un système implicite d'unités et de règles[173] », alors

> « il n'y a aucune raison pour ne pas tenter d'appliquer une telle méthode aux œuvres de la littérature : ces œuvres sont elles-mêmes semblables à d'immenses « phrases » [...].

168 *Ibid*. p. 372.
169 Paul Valéry (1957), *Tel Quel*, vol. 2, *Variété III, Œuvres*, tome 1, Paris : Gallimard Pléiade, p. 65. 1ère éd. 1941 (les guillemets sont de l'auteur).
170 *Ibid*., p. 148-149.
171 Paul Valéry (1957), « Au Sujet du Cimetière marin », *Variété III*, *Œuvres*, tome 1, Paris : Gallimard Pléiade, p. 1507. 1ère éd. 1920.
172 Paul Valéry (1957), « Commentaires de *Charmes* », *Œuvres*, tome 1, Paris : Gallimard Pléiade, p. 1510. 1ère éd. 1922.
173 Roland Barthes (1966), *«* Introduction à l'analyse structurale des récits *»,* in *Communications* n° 8, p. 2.

> Autrement dit, la linguistique peut donner à la littérature ce modèle génératif qui est le principe de toute science[174] » ;

ou selon Pierre Macherey, dans des termes encore plus explicites sur cette vision particulière de l'œuvre littéraire :

> « Entre le message et le code qui sert à chiffrer, elle [l'œuvre littéraire] n'est plus qu'un composé, une résultante dont l'analyse séparera les éléments. […] L'objet analysé sera considéré comme le simulacre d'une structure[175] ».

Le structuralisme s'attache ainsi à dégager le sens de l'œuvre tant à partir de l'isolement d'unités signifiantes que de la signification de leur articulation, sans intervention de savoirs extérieurs. Il promeut l'autotélisme de l'œuvre qui se conçoit sans lien aucun avec l'extérieur car selon Barthes :

> « Le récit ne fait pas voir, il n'imite pas […] : "Ce qui se passe" n'est du point de vue référentiel (réel), à la lettre : *rien* ; "ce qui arrive" c'est le langage tout seul, l'aventure du langage, dont la venue ne cesse jamais d'être fêtée[176] ».

Dès lors, à l'instar de Mallarmé, se rêve l'effacement de l'auteur et du lecteur, comme le montre la réflexion de Jean Ricardou : « Est-il exclu d'imaginer, en somme, un livre qui, d'une certaine façon, se composerait en se lisant lui-même ?[177] ». Il est tout de même intéressant de noter que cette conception formaliste de l'œuvre fermée sur elle-même ne se soit pas attachée au texte de théâtre. Les sémiologues dominant alors la théorie théâtrale[178], le texte dramatique est considéré à la même époque comme un texte qui ne se suffit pas à lui-même puisqu'en attente d'une réalisation scénique pour atteindre la complétude.

Le formalisme et les différents courants regroupés sous le terme large de structuralisme[179] ont généré un large éventail de concepts théoriques, massivement transférés à l'enseignement dans les années 1980-90 en outils de lecture et de compréhension, tels le champ sémantique, les études distributionnelles, le schéma actanciel, le schéma quinaire, la focalisation, la voix narrative, les fonctions du langage, l'opposition discours/récit, la double énonciation, les déictiques, l'intertextualité... que nombre d'élèves et étudiants ont appliqués aux textes (essentiellement le

174 Roland Barthes (1955), *Critique et Vérité*.

175 Pierre Marherey (1966), « L'analyse littéraire, tombeau des structures », *in Les Temps modernes*, novembre, cité par Nelly Wolf (1995), *Une littérature sans histoire : essai sur le Nouveau Roman*, Genève : Droz, p. 68.

176 Roland Barthes (1965), *«* Introduction à l'analyse structurale des récits »*, op. cit.*, p. 26-7 (les guillemets et italiques sont de l'auteur).

177 Jean Ricardou (1967), *Problèmes de nouveau roman*, Paris : le Seuil, p. 144.

178 Le premier volume de *Lire le théâtre* d'Anne Ubersfeld date de 1977. Il faudra attendre 1993 et *Écritures dramatiques* de Vinaver pour une théorie d'analyse du dialogue de théâtre qui se centre sur les microfonctionnements du texte.

179 Courants orientés plutôt vers la linguistique, la poétique, la rhétorique ou la narratologie ; voir à ce propos l'article de Dominique Maingueneau (2000), « Linguistique et littérature, le tournant discursif », *in Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Gabriella Fabbricino éd., Società Unversitaria per gli Studi di Lingua et Letteratura Francese, Atti del Convegno Internazionale di Napoli-Pozzuoli, p. 25-38. visible sur http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html, consulté le 5 mars 2020.

récit) à tour de bras. La notion de lecture méthodique qui prend alors place dans les programmes officiels à la fin des années 1990 se revendique de cette pensée, remplaçant l'exercice de « l'explication » accusée de manquer de rigueur. Il s'agit de mettre en œuvre une « observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes[180] ». La conception de la lecture à l'école devient essentiellement techniciste, ce qui permet à Dominique Duquesne d'affirmer que « l'enseignement de la littérature c'est l'enseignement technologique de l'acte de lire[181] ». Bien que cette vision soit abandonnée depuis une vingtaine d'années chez les chercheurs, et plus récemment dans les instructions officielles, l'écueil point encore, comme le montre la difficulté toujours présente des enseignants à parfois articuler l'apprentissage des outils de lecture et la construction du sens, avec pour conséquence l'incompréhension des élèves[182] et celle des parents face aux cahiers de leurs enfants[183]. Cette difficulté devra rester comme horizon de pensée lors de l'élaboration du dispositif didactique à tester.

Ainsi s'est-on éloigné d'une lecture centrée sur l'auteur – l'auteur seul ou l'auteur dans la société, l'auteur plus ou moins réel ou fantasmé – à la recherche d'un "message" délivré par l'écrivain, d'un reflet de sa vie... pour s'intéresser à l'œuvre produite en elle-même. On cherche le sens de sa lecture non plus en dehors de la Littérature mais en son sein. Pour autant, même si les élans convergent pour centrer la lecture sur le texte, circonscrire le lecteur au maximum voire l'annuler, force est de constater, en balayant de nouveau les divers paradigmes cités, que ce dernier n'avait jamais vraiment disparu et que son rejet doit se nuancer.

En effet, dès Lanson a lieu une certaine prise en compte du lecteur. D'une part, l'historien définit nettement le chercheur d'abord comme un lecteur assidu et passionné : « La littérature n'est pas objet de savoir : elle est exercice, goût, plaisir. On ne la *sait* pas, on ne l'*apprend,* pas ; on la pratique, on la cultive, on l'aime[184]». D'autre part, bien que conscient des différences entre littérature, histoire littéraire et sociologie[185], de leurs relations complexes loin de la première simple reflet de la seconde, Lanson souligne l'importance de s'attacher à la réalité sociale et de ses interactions avec la littérature, et pas uniquement du côté de la production :

180 Instructions Officielles *Français, classes de seconde*, *première et terminale,* CNDP, 1997, p 141.

181 Dominique Duquesne (1995), *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, mise en œuvre*, perspective, Nantes : CRDP des Pays de Loire, p. 49, cité par Raymond Michel (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *in Pratiques* n° 97-98, p. 69.

182 La fameuse question : « Mais Madame/Monsieur, à quoi ça sert tout ça ? ».

183 Incompréhension qui n'est pas uniquement liée aux notions nouvelles qu'ils n'ont pas rencontrées dans leur propre scolarité mais bien aussi à l'usage de ces notions dont ils ne perçoivent pas l'intérêt.

184 Gustave Lanson cité par Maria Hermínia Amado Laurel (1999), « Sainte-Beuve, lu par Gustave Lanson et par Marcel Proust », *in Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 23, visible sur http://journals.openedition.org/dhfles/3051, consulté le 24 janvier 2020.

185 Je m'appuie pour ce paragraphe sur l'analyse de Martine Jey (2004), « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *op cit.*

> « Puis on croit assez faire, pour connaître la littérature, d'étudier les gens qui ont écrit ; mais il y a ceux qui lisent. Les livres existent pour des lecteurs ; [...] Qui lisait ? et que lisait-on ? Voilà deux questions essentielles. Par les réponses qu'on y donnera, la littérature sera replacée dans la vie[186] ».

Lanson va plus loin, annonçant d'une certaine manière les théories de la réception, en considérant que cette réception n'est pas figée mais évolue avec le temps puisque « chaque génération se lit elle-même dans Descartes et dans Rousseau, se fait un Descartes et un Rousseau à son image et pour son besoin. Le livre, donc, est un phénomène social qui évolue[187] ». En outre, c'est le lecteur élève qui intéresse également Lanson et l'emmène à formuler une méthodologie qui tienne compte de son possible investissement dans l'œuvre, là encore préfigurant les théories de l'actualisation et les préoccupations contemporaines de l'enseignement de la littérature par les valeurs[188] :

> « Pour rattacher à eux cette littérature passée, on pourrait y chercher les problèmes moraux et sociaux qu'elle enferme, leur faire apercevoir à quels problèmes moraux et sociaux de notre temps les problèmes moraux et sociaux de ces œuvres répondent, par quelle transposition, quelle transformation les problèmes se posent autrement aujourd'hui, comment certains problèmes ne se posent plus et sont remplacés par d'autres. Vous éveillerez très facilement l'intérêt d'un public sérieux et sensé en regardant le côté moral ou social des œuvres[189] ».

Paul Valéry récuse certes le sujet parce qu'il est nécessaire selon lui de dissocier totalement les trois temps d'existence de l'œuvre : sa création dans l'esprit de l'auteur, l'œuvre qui existe en elle-même et ce qu'elle engendre chez le lecteur. On ne peut partir de l'œuvre et remonter à l'auteur, ses intentions, de même que le lecteur est libre de recevoir l'œuvre comme il l'entend, des idées qu'il crée, il a « une liberté analogue à l'auditeur de musique[190] » précise-t-il. C'est la fameuse citation qui, si elle appuie sur la disparition de l'auteur, dessine aussi en creux la figure du lecteur :

> « Mes vers ont le sens qu'on leur prête. Celui que je leur donne ne s'ajuste qu'à moi, et n'est opposable à personne. C'est une erreur contraire à la nature de la poésie, et qui lui

186 Gustave Lanson (1903), « Programme d'études sur I'histoire de la vie provinciale en France », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t.IV, cité par Martine Jey (2004), « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *op cit.*, p. 17.

187 Gustave Lanson, « L'histoire littéraire et la sociologie » cité par Martine Jey (2004), *op cit.*, p 18.

188 Voir par exemple Karl Canvat et Georges Legros, dir., (2004), *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur : P.U. de Namur, Nicolas. Rouvière dir. (2019), *Valeur(s) de/ dans L'enseignement des textes littéraires*, *Recherches et travaux* n° 94, Grenoble : UGA éditions, Nicolas Rouvière (2018), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Hamburg : Peter Lang. Brigitte Louichon, Marion Sauvaire, coord., (2018), *Repères* n°58, *Le tournant éthique en didactique de la littérature*, 2018.

189 Gustave Lanson, « Les études modernes dans l'enseignement secondaire », cité par Martine Jey (2004), « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *op cit.,* p. 22.

190 Paul Valéry (1922), « Commentaires de *Charmes* », *op. cit.*, p. 1510.

serait même mortelle, que de prétendre qu'à tout poème correspond un sens véritable, unique et conforme à quelque pensée de l'auteur[191] ».

Il importe pour Valéry de ne pas confondre les jugements, les considérations car « les unes n'ont de sens que dans l'être de l'auteur, les autres valent pour l'ouvrage, les autres pour celui qui subit l'ouvrage. Toute proposition qui associe ces trois entités est imaginaire[192] ». Ainsi, bien que Valéry ne reconnaisse pas au lecteur le rôle prépondérant puisque seul le texte reste « inaltéré[193] », il ne l'exclut pas non plus, d'autant que le « ressort de la puissance poétique [est] l'unique et nécessaire expression de l'état ou de la pensée qu'elle [la forme] vient *d'engendrer* au lecteur [194] ».

Du côté de la lecture thématique, Jean-Pierre Richard atteste que le point de départ se trouve dans les réactions sensorielles du lecteur et son appropriation de l'œuvre : « Ce type de lecture implique une adhésion sensuelle et imaginante, que l'on apporte à chaque élément textuel interrogé, afin d'en faire retentir, ou d'en réopérer en soi la teneur, la charge existentielle[195] ».

Chez les tenants de l'analyse formaliste ou structurale, le prisme du lecteur apparaît également [196]. En effet, celle-ci se heurte à une impasse, comme l'a indiqué Vincent Jouve :

> « On se rend compte qu'il est vain de vouloir réduire le texte littéraire à une série de formes. La poétique est dans une impasse : une étude limitée aux structures aboutit à des modèles trop généraux ou trop incomplets[197] ».

C'est la même impasse à laquelle est confrontée la linguistique dont le structuralisme est issu. Les grammairiens cherchent à dépasser des méthodes qui ne prennent pas en compte véritablement le sens profond. Noam Chomsky confirme qu'elles conduisent à

> « un échec, parce que de telles techniques se limitent au mieux aux phénomènes de la structure superficielle et ne peuvent, par conséquent, révéler, les mécanismes qui sous-tendent l'aspect créateur de l'utilisation du langage et l'expression du contenu sémantique[198] ».

L'intérêt porté au sens, donc à l'émetteur comme au récepteur, autrement dit à l'énonciation sous l'impulsion de Benveniste ainsi qu'à la parole comme acte avec Austin, engendre un renouvellement de la linguistique, vers la pragmatique notamment. L'infléchissement des positions de Gérard Genette paraît assez révélateur de cette évolution : Entre *Figures III,* où le narratologue

191 *Ibid*, p. 1509.
192 *Ibid.*, p. 1511
193 *Ibid*.
194 *Ibid*, p. 1510. (Je souligne).
195 Jean-Pierre Richard (1975), « la critique thématique en France », intervention au colloque international de Venise, septembre 1975, cité par Michel Collot (1988), « Le thème selon la critique thématique », *op. cit.*, p. 84-85.
196 Il était certes d'une certaine manière déjà présent dans l'œuvre même à travers le couple narrateur-narrataire.
197 Vincent Jouve, *La Lecture,* 1993.
198 Noam Chomsky (1957), *Structures syntaxiques*, Paris : Seuil, 1969, p. 40.

s'attache à définir et mettre en œuvre des concepts clefs de l'analyse des récits, et *Fiction et Diction*, où il se pose la question du jugement esthétique, de ce qui fait la littérarité d'une œuvre, le lecteur s'est invité dans l'analyse. Le chercheur va même plus loin lors de la nuance qu'il apporte sur ses propres concepts dans un article postérieur :

> « Pour moi, la littérarité d'un texte non-fictionnel ou non-poétique – par exemple, d'un texte critique – ne dépend pas essentiellement de l'intention de son auteur, mais bien de l'attention de son lecteur. Ce qui rend l'écriture « transitive » ou « intransitive » n'est rien d'autre que la manière dont la traverse ou s'y arrête le regard d'un lecteur[199] ».

Dans un trajet parallèle, les théoriciens de la littérature se sont emparé des perspectives offertes par les nouvelles approches de la linguistique. Le rapport entre la lecture et le texte se calque sur celui de la parole et de la langue. Ainsi, pour Paul Ricoeur,

> « Le texte avait seulement un sens, c'est-à-dire des relations internes, une structure ; il a maintenant une signification, c'est-à-dire une effectuation dans le discours propre du sujet lisant[200] ».

Le regain pour la rhétorique et l'influence de la phénoménologie herméneutique conduisent également à réinvestir la figure du sujet. La critique littéraire s'oriente alors de nouveau du côté de l'auteur - par l'approche psychocritique, sociologique ou génétique, par l'intérêt porté aux correspondances et autobiographies – et, ce qui nous intéresse davantage ici, du côté du lecteur.

Enfin, la valorisation du lecteur doit aussi s'appréhender dans un contexte socio-historique plus large. Les évènements de mai 68 sont passés par là, contre la rigidité du pouvoir et le manque de liberté individuelle, pour une redistribution plus égalitaire... comme un écho des revendications du lecteur. Michel Jeanneret rappelle les analyses de Michel de Certeau[201] pour qui la lecture s'inscrit dans le débat plus large sur la communication. Selon le philosophe, dans l'*Invention du quotidien*, il faut cesser de croire que les récepteurs de la propagande politique ou du marketing, et même des produits culturels, sont si crédules et passifs que cela. Leur manque de révolte ouverte ne signifie pas qu'ils adhèrent. Au contraire, ils peuvent non seulement garder une certaine distance, une critique intérieure, mais également détourner à leur avantage ce qui devait les soumettre. Ainsi, pour Jeanneret, la lecture qui regarde du côté de l'émancipation du lecteur « pouvait même se poser comme un geste de résistance à l'égard des autorités institutionnelles, garantes de l'orthodoxie en matière d'interprétation[202] ».

---

199 Gérard Genette (2003), « Fiction ou diction », *in Poétique* n° 134, p 139 ; pour remarque, l'ouvrage *Fiction et diction* date de 1991.
200 Paul Ricoeur (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris : Le Seuil, p. 153.
201 Michel Jeanneret (2013), « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *op. cit*., p. 26-27.
202 *Ibid*., p. 26.

Les auteurs eux-mêmes actent cette part de liberté accordée au lecteur qui les dépossède de leur œuvre. André Gide déjà évoquait la coopération du lecteur dans son avant-propos à *Paludes* :

> *«* Avant d'expliquer aux autres mon livre, j'attends que d'autres me l'expliquent. Vouloir l'expliquer d'abord c'est en restreindre aussitôt le sens ; car si nous savons ce que nous voulions dire, nous ne savons pas si nous ne disions que cela. - On dit toujours plus que CELA. [...] Un livre est toujours une collaboration[203] *».*

Aussi laisse-t-il une place concrète au lecteur via des pages blanches pour qu'il puisse à sa guise continuer la « Table des phrases les plus remarquables ». John Fowles, pour sa part, propose trois dénouements au lecteur de *Sarah ou le lieutenant français*. Certains auteurs conçoivent leurs livres de telle sorte que plusieurs itinéraires de lecture sont possibles, tels *Vie et opinions de Tristram Shandy, gentilhomme* de Sterne, *Marelle* de Cortàzar ou *Boomerang* de Butor[204]. On peut penser également aux romans pour la jeunesse « ces livres dont vous êtes le héros » qui appellent à l'interactivité du lecteur, popularisés dans les années 1960. Écoutons encore deux auteurs qui nous montrent bien le déplacement effectué vers cette prise en compte du lecteur. Pour Michel Tournier, le livre est en attente du lecteur pour devenir œuvre vivante ; cependant il inverse l'image traditionnelle, ce n'est pas le lecteur qui se nourrit du livre mais le livre qui est présenté sous la métaphore du vampire :

> « Un livre n'a pas un auteur, mais un nombre indéfini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. […] A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement comme sur le visage d'un enfant les traits de son père et de sa mère - les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur[205] ».

Pour Borgès également, le livre n'est pas un objet clos sur lui-même mais bien une relation puisqu'il n'est rien s'il n'est pas ouvert, il reste « un simple cube de papier et de cuir, avec des feuilles; mais si nous le lisons, il se passe quelque chose d'étrange, je crois qu'il change à chaque fois[206]».

Ainsi est acté, même pour des écrivains, que le dernier rôle revient au lecteur, que si, écrit Roland Barthes, « écrire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à

203 André Gide (1897), *Le Voyage d'Urien, Paludes*, Mercure de France.
204 Ces trois exemples sont tirés de Michel Jeanneret (2014), « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *op. cit*., p. 25.
205 Michel Tournier (1981), *Le vol du vampire, notes de lecture*, Paris : Gallimard Mercure de France, p. 12-13.
206 Jorge Luis Borgès (1985), *Conférences,* Paris : Gallimard*,* p. 157.

laquelle l'écrivain, par un dernier suspense, s'abstient de répondre. La réponse c'est chacun de nous qui la donne [207]». L'œuvre a donc un « sens tremblé[208] » dont doit s'emparer le lecteur.

I.3- Prendre en compte le sujet lecteur

De fait, à partir des années soixante-dix, une dynamique se crée dans la théorisation de la lecture du point de vue du lecteur, chaque théoricien apportant une avancée, une nuance dans la considération de la place et de la participation du lecteur lors de l'acte d'interprétation du texte.

Circonscrire plus précisément l'apport de ces travaux est indispensable à deux niveaux pour cette recherche : d'une part, les conceptions originelles de l'œuvre trouée, incomplète qui attend le lecteur pour trouver son achèvement conditionnent toute une vision du texte de théâtre, développée par les sémioticiens dont Anne Ubersfeld, comme une simple partition qui ne deviendrait œuvre complète qu'à sa réalisation scénique, donc disqualifiant en quelque sorte la simple lecture du texte dramatique. La question des droits du texte (droit du genre ici), pendant de celle des droits du lecteur, s'avère également un frein au panel d'imaginaires possibles autorisés à la lecture - consciemment ou non - par la communauté théâtrale ou professorale. Cela est frappant dans l'enquête d' Annick Brillant-Annequin, où se retrouve ce problème du texte troué, destiné à la scène, que la lecture ne parviendrait pas à combler, alors que la chercheuse relève que « pour 60 % des lecteurs interrogés, ce texte est défini par des termes relevant du champ de l'imaginaire[209] ». Le propos d'un des lecteurs est éclairant à ce propos : « A la lecture visuelle du théâtre, on éprouve un manque, il manque le sensitif, le visuel, le musical qui en fait un spectacle complet[210] ». C'est bien que l'on ne lui a jamais appris à se projeter dans son théâtre intérieur, à être sensible à ce que peut provoquer la simple lecture qui peut la légitimer, j'y reviendrai. D'autre part, ces travaux fondent les théories didactiques actuelles préconisées pour l'enseignement de la lecture en classe qui constituent le cadre de référence dans lequel s'inscrivent mes protocoles de recherche. Enfin, les rappeler en détails permettra également de mieux établir des comparaisons, de les relier avec les théories sur la lecture du texte théâtral.

Plusieurs étapes ont constitué la prise en compte du lecteur, suivant si l'on a considéré que l'acte de lecture était prédéterminé essentiellement - voire uniquement par le texte - ou pas, et si

207 Roland Barthes (1979), Avant-propos à *Sur Racine*, Paris :Seuils, p. 8.
208 *Ibid*.
209 Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 271.
210 *Ibid.*, p. 270.

l'on s'est intéressé à un lecteur modèle, idéal, ou au lecteur réel. Les théories de la lecture ont progressivement accordé plus de liberté au lecteur vis-à-vis du texte. Une fois encore, ces théories et leurs nuances ont influencé la didactique et généré des concepts et outils transférés à l'enseignement en classe qui vont nous intéresser.

On date ce changement de paradigme des travaux de l'école de Constance[211] dans les années 1970, avec deux figures de proue, Wolfang Iser et Hans Robert Jauss, ainsi que de ceux développés à la même époque par le sémioticien italien Umberto Eco. Tous prônent la nécessité de déplacer l'attention de la critique du texte seul vers le lecteur. Pour Jauss et Eco, l'œuvre est en attente de la lecture puisque c'est « le récepteur [qui] transforme le signal en message, mais ce message est encore la forme vide à laquelle le destinataire pourra attribuer différents sens[212] » ; ainsi « à chaque lecture une résonance nouvelle [...] arrache le texte à la matérialité des mots[213] » . Pour Iser, ce n'est plus le temps de l'explication *du* sens, aussi il affirme :

> « C'est la constitution du sens, et non plus un sens précis que transmet l'interprétation, et cela qui devrait focaliser toute l'attention. Voilà pourquoi l'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte, elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens. Elle cesse ainsi d'expliquer une œuvre et démonte les conditions de son effet possible[214] ».

La lecture cesse d'être passive et devient un processus d'interaction dialogique. Un rôle essentiel revient au sujet pour l'avènement du sens.

Pour ce faire, Iser analyse le texte de fiction comme un texte en attente d'une collaboration du lecteur, avec des « lieux d'indétermination », des vides dont le lecteur s'empare. C'est à cette condition, la lecture, que le texte devient œuvre et que le sens émerge. Cependant, pour le chercheur la lecture est une réponse à une sollicitation émanant de l'œuvre. Ainsi le lecteur est-il déjà inscrit dans l'œuvre puisqu'il y a une « intention communicative du texte qui s'indique par la formulation de directives à suivre pour sa compréhension[215] ». Iser élabore la notion de lecteur implicite, « un modèle transcendantal qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle du lecteur imposé dans le texte[216] ». Dès lors, le processus de lecture se comprend comme une rencontre, une interaction nécessaires, un processus certes créatif mais provoqué, guidé[217] :

---

211 Le courant des théories de la réception d'une manière générale est nommé ainsi par convention, Jauss et Iser ayant successivement prononcé leur leçon inaugurale à l'université de Constance à un an d'écart.

212 Umberto Eco (1985), *La guerre du faux*, Paris : Grasset, p 96. 1ère éd. 1967.

213 Hans Robert Jauss (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, p 52.

214 Wolfang Iser (1985), *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique,* Liège : Margada éditeur, p. 43. 1ère éd. 1976.

215 *Ibid*., p. 14.

216 *Ibid*., p. 75.

217 D'où la qualification de l'approche d'Iser de théorie de *l'effet* plus que de *réception*, distinction qu'il opère lui-

> « Au cours de la lecture se produit un travail de transformation du texte qui se réalise par la mise en œuvre de certaines facultés humaines. Il s'ensuit un effet du texte qui ne peut être étudié ni dans le texte seul ni dans le seul comportement du lecteur ; le texte est un potentiel d'action que le procès de la lecture actualise[218] ».

Les concepts d'Umberto Eco (le texte comme « machine paresseuse » et le « lecteur modèle ») vont dans le même sens[219]. Son analyse du processus d'interprétation recoupe celle d'Iser en tant qu'il exige «du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc[220]». Eco concède toutefois un panel plus ouvert de lectures possibles et davantage de liberté à l'interprétation du lecteur notamment pour les textes plus « ouverts » qui contrôlent moins la coopération :

> « Toute œuvre d'art alors même qu'elle est une forme achevée et « close » dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons, sans que son irréductible singularité soit altérée[221]».

La position de Jauss se veut davantage inscrite dans l'histoire, puisque le texte ne peut être saisi que dans « ses concrétisations historiques successives[222]». Il renverse les perspectives traditionnelles en n'envisageant pas l'histoire littéraire à partir des auteurs (la critique positiviste ou génétique), des œuvres (les tenants du formalisme et de l'autotélisme) ou de la société (la vision de la littérature comme reflet de la société, vision marxiste prégnante alors en Allemagne) mais à l'expérience des œuvres par les lecteurs car « seule la médiation du lecteur fait entrer l'œuvre dans l'horizon d'expérience mouvant d'une continuité[223] ». A l'effet du texte, il ajoute le processus de réception par les lecteurs, l'originel et l'actuel, en empruntant le concept de « fusion des horizons » à Gadamer, dans une tentative de réconcilier l'histoire et la forme[224] .

---

même : « Une théorie de l'effet est ancrée dans le texte, une théorie de la réception dans les jugements historiques du récepteur », *ibid* p. 15.

218 *Ibid*., p. 13.

219 Idem pour la vision de Michel Charles d'une *Rhétorique de la lecture* (1977) : Le lecteur « s'inscrit réellement dans la configuration dynamique de ce qu'il lit : il passe avec le texte d'une émotion à une autre ; il n'habite pas les espaces dessinés par le texte, mais il change bel et bien d'espace avec le texte ; il partage avec lui une organisation, un mode de succession des affects, une structure temporelle, un aménagement de la durée. Cet aménagement est le fait du texte même : découpage, scansion, vitesse, ruptures temporelles ou thématiques, mais aussi retours ou reconnaissances. » Michel Charles, *Compositions*, Paris : Seuil, 2018, p. 104, principes qu'il avait déjà développés dans ses œuvres antérieures.

220 Umberto Eco (1985), *Lector in fabula, Paris :*Grasset, 1985, p. 25. 1ère éd. 1979.

221 Umberto Eco (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, p. 18-19. 1ère éd. 1962 (Les guillemets sont de l'auteur.)

222 Hans Robert Jauss (1978), *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 269.

223 *Ibid.*, p. 169

224 Voir à ce propos l'analyse d'Antoine Compagnon (2014), *Le démon de la théorie*, *op. cit.*, p. 249-250.

> « Une analyse de l'expérience esthétique du lecteur ou d'une collectivité de lecteurs, présente ou passée, doit considérer les deux éléments constitutifs de la création du sens – *l'effet produit* par l'œuvre, qui est fonction de l'œuvre elle-même, et la *réception*, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre – et comprendre la relation entre texte et lecteur comme un procès établissant un rapport entre deux horizons ou opérant leur fusion[225] ».

La rencontre avec l'œuvre est autant individuelle que collective et s'inscrit dans un contexte (contexte social, conteste institutionnel, contexte de création et de réception). Comme modélisation du rôle du destinataire, Jauss fonde le concept d'horizon d'attente, à savoir « tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'[le lecteur] ont familiarisé[226] ». Ainsi, le lecteur n'arrive-t-il pas vierge face à une œuvre mais empli de toutes ses expériences de lectures antérieures qui ont façonné des croyances et aspirations en termes de thèmes, intrigue, personnages, univers, imaginaire, écriture, forme... créant en lui tout un système de références implicites. A chaque nouvelle lecture il confronte cet arrière-plan à l'œuvre lue, et nuance, ajoute, supprime, déplace... Cela rejoint grosso modo ce qu'Iser et Eco nomment respectivement le « répertoire » et l'« encyclopédie » du lecteur[227] censés lui permettre de remplir les blancs du texte.

Ce concept d'horizon d'attente a été récupéré en didactique et largement utilisé dans les classes, notamment lors de la phase de découverte d'une œuvre : L'enseignant fait surgir des hypothèses de lecture en partant de l'observation de l'illustration de première de couverture, de l'analyse du titre, des connaissances possibles sur l'auteur, de la collection ou de l'édition, de la mise en page du texte... L'objectif est de faire émerger explicitement les attentes et *a priori* des élèves, les références qu'ils convoquent, donc de co-construire un horizon d'attente et ainsi mettre au jour pour les élèves cette phase de la lecture dont ils ont peu conscience.

La théorie de Jauss impacte également l'appréhension de la notion de genre[228]. En effet, le genre ne se définit plus désormais uniquement de manière intrinsèque, il n'est plus considéré comme « une catégorie transcendante au texte, mais un aspect de la transtextualité[229] ». Si l'on se place du point de vue du lecteur, le genre élabore un horizon d'attente et crée comme un « pacte de

225 Hans Robert Jauss (1978), *op. cit.*, p. 259. (Les italiques sont de l'auteur).
226 *Ibid*., p. 56.
227 Pierre Bayard évoquera plus tardivement la « bibliothèque intérieure » du lecteur, j'y reviendrai.
228 Je m'appuie ici sur l'analyse qu'en fait Antoine Compagnon (2014), *Le démon de la théorie*, *op. cit.*, p. 185-187, ainsi que celle de Karl Canvat (1993), « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches*, n° 18, 1er semestre, p. 5-22, qui est toujours d'actualité.
229 Karl Canvat (1993), s'appuyant sur les travaux de Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?, op cit*. p.10.

lecture », selon l'expression de Philippe Lejeune :

> « Les genres littéraires ne sont pas des êtres en soi : ils constituent, à chaque époque, une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs[230] ».

Le genre procure donc des éléments de reconnaissance qui guident la réception, il fonctionne comme « un schéma de réception, une compétence du lecteur, confirmée et/ou contestée par tout nouveau texte dans un processus dynamique[231] ». Ce n'est pas autre chose qu'évoque Jean-Louis Dufays dans son analyse des stéréotypes : « Les études portant sur la réception ont insisté sur le rôle des stéréotypes dans la construction du sens et l'élaboration du référent : leur reconnaissance permet cette élaboration[232] ». Toute lecture s'effectue dans un contexte générique puisque l'apprentissage de la lecture s'effectue ainsi, non seulement à l'école où, comme l'a montré Magali Brunel dans un article récent, « les catégorisations génériques constituent le principe organisateur du programme de lecture »[233], mais dès les premières lectures :

> « Il n'est pas jusqu'au petit enfant qui ne doive apprendre ce qu'est en fait une histoire, avant qu'il n'aime en écouter. Il doit en réalité élaborer une poétique rudimentaire de la fiction pour savoir comment réagir, exactement comme il doit élaborer un sens de la grammaire avant de savoir parler[234] ».

Jean-Louis Dufays propose d'appeler « lecture générique » cette « construction du sens fondée sur la reconnaissance de traits génériques typiques [235]». Raphael Baroni, à la suite de Jean-Marie Schaeffer, parle de « compétence générique [236]». Ces analyses rejoignent les conclusions des études psycho-cognitives[237] de l'importance des inférences pragmatiques sur la construction de la compréhension et l'acte de lecture.

Bien entendu l'auteur peut jouer avec les règles, les mettre à mal, cependant elles restent sous-jacentes. L'écrivain ne crée pas *ex nihilo*, il s'inscrit toujours en référence à des normes établies, même quand il souhaite s'en affranchir. De fait, Karl Canvat le souligne, la notion de genre

230 Philippe Lejeune (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris : Seuil.
231 Antoine Compagnon (2014), *Le Démon de la théorie*, *op. cit.*, p. 185.
232 Jean-Louis Dufays (2010), *Stéréotype et Lecture*, Liège : Mardaga.
233 Magali Brunel (2016), « La "maîtrise des genres", centre du curriculum scolaire en France de l'entrée à l'école au lycée », *in* G. S. Cordeiro, D. Vrydaghs, *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*, Namur : P.U. de Namur, p 117.
234 R. Sholes, « Les modes de la fiction » in Gérard Genette et alii, *Théorie des genres*, Paris : Seuil, 1986, p 79, cité par Karl Canvat (1993), *op. cit.*, p. 12-13.
235 Jean-Louis Dufays (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire* ?, Louvain : P.U. de Louvain, p. 99.
236 Raphaël Baroni (2003), « Genres littéraires et orientation de la lecture : Une lecture modèle de « La mort et la boussole » de J. L. Borges », *in Poétique* n° 134, p. 141-157.
237 Voir les travaux de Goigoux, Cèbe et Giasson par exemple.

est bien utile pour la compréhension car elle « permet de réduire l'illisibilité de ceux [les textes littéraires] qui par leurs "dysfonctionnements" transgressent ouvertement "les lois du genre"[238] ».

Toutes ces considérations ne sont pas sans conséquences pour cette recherche. En effet, le texte dramatique, dans sa conception classique, apparaît comme fortement marqué et distinct des autres genres : une énonciation particulière (deux niveaux énonciatifs normalement séparés, un dialogue interpersonnel direct, pas de narrateur), une présentation typographique remarquable. Ce sont les critères de reconnaissance que cherche à établir la majorité des enseignants avec leurs élèves. Les professeurs ont pour tâche également de coupler la dimension textuelle et la dimension scénique du théâtre, autrement dit de créer un horizon d'attente non seulement vis-à-vis du texte mais également vis-à-vis de la représentation. Dès lors, on peut se demander si les élèves déclenchent automatiquement (?), majoritairement (?), le lien à la scène[239] lors de la reconnaissance de ces caractéristiques, si et à quelles conditions la construction de ce double horizon d'attente s'effectue véritablement. En outre, comment les élèves vont-ils se comporter, comment vont-ils gérer leur horizon d'attente, sur des textes dramatiques contemporains qui ne présentent plus nettement ces marques distinctives, quand bien même l'enseignant les leur présente comme du théâtre ? Nous reviendrons sur ces deux questionnements importants auxquels cette thèse cherchera à répondre. Toutefois, une précaution est à prendre. Établir avec les élèves les archétypes, stéréotypes du genre (mais le raisonnement est valable pour toute notion) s'avère certes effectivement productif et pertinent, afin qu'ils se construisent un système de références et puissent situer les œuvres les unes par rapport aux autres. Il est nécessaire cependant de ne pas enfermer les élèves dans des représentations et verrouiller ainsi leur lecture. Nathalie Brillant Rannou l'a fort bien analysé lors de sa thèse sur la lecture du poème, autre texte facilement catégorisable de manière simplificatrice. Elle propose de distinguer les prototypes ou stéréotypes du cliché :

> « Le cliché est un stéréotype figé qui retient la subjectivité du lecteur en dehors du texte. On le redoute quand il fait obstacle à l'inconnu du poème et détourne le lecteur vers des représentations préconstruites, inaptes à motiver un mouvement d'interlecture. Le cliché peut alimenter l'horizon d'attente, mais aussi le dévier. [...] La limite, parfois indistincte, entre stéréotypes et clichés se doit d'être clarifiée en présence des jeunes lecteurs sous peine de substituer à la réception poétique un discours extérieur à la singularité du texte[240] ».

238 Karl Canvat (1993), « Genres et enseignement de la littérature », *op. cit.* , p. 11. (Les guillemets sont de l'auteur).

239 Au delà du problème de quel lien à la scène et de quelle scène il s'agit, ceci est encore une autre question qui sera évoquée plus tardivement.

240 Nathalie Brillant Rannou (2010), *Le lecteur et son poème : Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Rennes 2, p. 447.

Ces conclusions sont tout à fait valables pour la lecture du théâtre. Par conséquent, une veille attentive, un nécessaire équilibre entre les esthétiques de texte dramatique proposées et une habitude d'ouverture, de flexibilité devront-ils préoccuper l'enseignant. Ce principe sera au cœur de la sélection de pièces à faire lire dans le dispositif didactique testé. Voilà pourquoi aussi ont été l'objet de critiques et sont aujourd'hui moins plébiscitées les fameuses grilles de lecture par genres, en vogue dans les classes et manuels des années 1990, car elles figent la lecture. Comme le formule avec humour Julien Gracq : « Que dire à ces gens, qui, croyant posséder une clef, n'ont de cesse qu'ils aient disposé votre œuvre en forme de serrure[241] ». De fait, le choix des activités des élèves dans le dispositif testé devra tenir compte tant de la découverte du genre que de l'accueil de la singularité de l'œuvre.

Un autre écueil auquel l'enseignant doit prêter attention est qu'il tend à transmettre une forme scolaire construite des genres, comme l'a montré Nathalie Denizot, qui relève davantage d'une reconfiguration que de la simple transposition didactique. Le théâtre est particulièrement visé puisque la comédie et la tragédie du XVII[ème] siècle font partie des trois genres du corpus scolaire (avec la fable) qui ont traversé les siècles[242]. S'intéressant à l'enseignement du théâtre classique, la chercheuse conclut que

> « le « genre littéraire théâtral » n'est donc pas une transposition de pratiques de référence mais bien un *corpus scolaire*, articulé à des savoirs eux aussi proprement scolaires, avec leurs propres codifications et formalisations[243] ».

En outre, des variations existent dans le temps, selon les finalités de l'enseignement en vigueur. L'on n'enseigne donc pas ni *le* théâtre, ni non plus *un* théâtre *scolaire* mais « *des* théâtres scolaires[244] ». Ainsi, selon Nathalie Denizot, les genres

> « servent différentes finalités disciplinaires et/ou scolaires selon les configurations disciplinaires et/ou historiques : former les classes dirigeantes d'autrefois par des genres scripturaux spécifiques, créés à partir de l'héritage rhétorique ; rassembler les élèves actuels autour d'une culture fondatrice commune, à travers la lecture d'un corpus en voie de stabilisation, les « textes fondateurs » (Denizot, 2006a) ; sélectionner des Balzac ou des Racine « enseignables », qui puissent, selon les configurations disciplinaires, servir de modèles d'écriture ou de lectures édifiantes, ou servir à construire des savoirs

241 Julien Gracq (1995), *Lettrines, Oeuvres complètes* tome 2, Bibliothèque de la Pléiade, Paris : Gallimard, p.161, 1ère éd. 1967. J'élargis ici le propos de Julien Gracq qui évoque sa répugnance au catalogage systématique à une école ou un mouvement.

242 Nathalie Denizot (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Lille 3, p. 211.

243 Nathalie Denizot (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles : Peter Lang, p. 137.

244 Nathalie Denizot (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline *français* », *Pratiques* n° 145-146, p. 212.

> culturels (littéraires ou d'histoire littéraire notamment) jugés indispensables ; etc. Constructions de genres scripturaux (la « narration » scolaire, l'écriture d'invention), de genres littéraires (le « roman réaliste », la « tragédie classique ») ou reconstruction de corpus génériques (le roman balzacien ou la tragédie racinienne scolarisés à telle ou telle époque), tous ces objets disciplinaires sont devenus des objets autonomes, dont l'objectif n'est pas nécessairement de vulgariser des savoirs savants, mais de servir des finalités proprement scolaires[245] ».

L'un des enjeux de cette recherche est de justement tenter de sortir de cette propension à l'instrumentalisation du théâtre par l'enseignement, déjà évoquée en introduction, tant par le recours à sa dimension artistique (et donc une meilleure prise en compte de la dramaturgie, nous y reviendrons) que par la sollicitation de la subjectivité des lecteurs.

Les théories de la réception n'en sont toutefois pas restées au lecteur modèle. La critique principale adressée à ces premiers théoriciens a été qu'ils n'envisageaient qu'un lecteur idéal bien loin parfois du lecteur réel. Ce qui n'est pas sans nous intéresser en tant que didacticiens et surtout enseignants face à des lecteurs réels, de surcroît des élèves donc des apprentis lecteurs. Eco certes pense le lecteur empirique, notamment lorsqu'il évoque les risques de surinterprétation, mais il le cadre par le lecteur modèle : le lecteur réel doit se soumettre au modèle voulu par la stratégie mise en place par l'auteur.

> « Précisons que par "coopération textuelle", on ne doit pas comprendre l'actualisation des intentions du sujet empirique de l'énonciation, mais les intentions virtuellement contenues par l'énoncé. […] La coopération textuelle se réalise entre deux stratégies discursives et non entre deux sujets individuels[246] ».

Jauss et Iser l'évoquent également mais leur modélisation repose sur un lecteur idéal, un lecteur davantage à leur image, aux compétences supérieures de critique littéraire.

De fait, les théoriciens ont cherché à aller plus loin dans la prise en compte effective du rôle du lecteur, ne considérant non plus la lecture comme une réponse conjoncturée par le texte mais cherchant le sens dans le processus de lecture elle-même. Deux voies se détachent : l'une, représentée par l'américain Stanley Fish, examine comment la lecture s'inscrit dans une situation, un collectif et en dépend ; l'autre, à la suite de Michel Picard, vise à dégager les différentes postures que le lecteur adopte durant ses lectures.

245 *Ibid*.
246 Umberto Eco (1978), *Lector in fabula op. cit.*, chap. 3.6.

Stanley Fish rompt totalement avec ses prédécesseurs qui accordaient encore un sens préexistant *dans* l'œuvre. Pour lui, le lecteur est seul à l'origine et responsable de l'élaboration de la signification de l'œuvre, même si celle-ci se trouve forcément cadrée, régulée par la situation, le contexte précis de lecture et toutes les contraintes (également institutionnelles, sociales...) qui forment le lecteur, ce que Fish nomme la « communauté interprétative ». Ainsi,

> « les significations ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit[247] ».

L'universitaire, pour illustrer ses théories, s'appuie sur une anecdote à propos de ses étudiants. Il rapporte qu'une liste de noms d'auteurs était restée au tableau d'un cours à l'autre, placés en colonne avec quelques symboles, et qu'il a lancé les étudiants du cours suivant sur l'interprétation de cet écrit en le présentant comme un poème. Ceux-ci se sont alors attachés à dégager des significations se référant aux éléments qu'ils avaient appris durant leur cours (la poésie religieuse anglaise du XVII[ème] siècle) et sont parvenus à proposer tout un faisceau d'interprétations. Fish en conclut que :

> « loin d'être provoqués par des caractéristiques formelles, les actes de reconnaissance sont leur source. Ce n'est pas la présence de qualités poétiques qui impose un certain type d'attention mais c'est le fait de prêter un certain type d'attention qui conduit à l'émergence de qualités poétiques. Dès que mes étudiants furent conscients que ce qu'ils voyaient était de la poésie, ils commencèrent à regarder avec des yeux « qui voient de la poésie », c'est-à-dire avec des yeux qui voient tout en relation avec les propriétés qu'ils savent que les poèmes possèdent[248] ».

Ainsi Fish renverse-t-il la perspective : le texte n'est pas « une machine » ni « un potentiel d'action », il ne délivre pas des stimuli qui guideraient la lecture, mais le lecteur chercherait dans le texte ce qui correspond à *son* « contrat de lecture » *préalable* au texte, *son* « horizon d'attente » *préétabli*[249], quitte à forcer le texte. Fish compare les définitions de la poésie (mais on pourrait dire de même pour le théâtre) à des recettes de cuisine « puisqu'en imposant aux lecteurs ce qu'ils doivent chercher dans un poème, elles leur enseignent des manières de regarder qui produisent ce qu'ils s'attendent à voir[250] ». Dès lors, la lecture n'est plus le processus qui consiste à distinguer ce qui est inhérent au texte, ce qui est déjà là, mais un processus qui puise dans le lecteur

247 Stanley Fish (1980), « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Éditions Les Prairies ordinaires, 2007 (traduction), visible sur http://www.vox-poetica.org/t/articles/fish.html, consulté le 24 février 2019.
248 *Ibid*.
249 Toujours dans le cadre de la communauté interprétative.
250 *Ibid.*

> « une capacité à savoir comment *produire* ce dont on peut dire, après-coup, qu'il est là. L'interprétation n'est pas l'art d'analyser (*construing*) mais l'art de construire (*constructing*). Les interprètes ne décodent pas les poèmes : ils les font (*they make them*)[251] ».

Si le concept de communauté interprétative de Fish, dont un des buts était de concilier enfin l'objectivité et la subjectivité[252], n'a pas convaincu tous les chercheurs, il a néanmoins fait clairement émerger que les ambitions à une pure objectivité scientifique ne sont pas tenables car le lecteur ne peut échapper à son point de vue situé et qu'il n'est pas possible d'ignorer « la dimension projective de l'interprétation[253] ». Du côté des pratiques de classe en revanche, le concept a fleuri[254]. L'idée est de considérer la classe, lors du cours de littérature, comme une communauté interprétative. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'établir les « horizons d'attente » des élèves mais d'aller un peu plus loin et d'examiner comment la situation de lecture collective en classe oriente, contraint, restreint la lecture. Les problèmes de compréhension sont également vus comme les conséquences des stratégies utilisées par le lecteur (on rejoint là encore les conclusions des approches psycho-cognitives). C'est d'un point de vue didactique « particulièrement heuristique pour penser les contraintes de l'activité du sujet didactique (assujetti à une situation de lecture) quand il est pensé comme un sujet lecteur[255] ». Ce relatif succès en didactique s'explique également par un terreau favorable constitué de concepts, d'outils proches : que l'on pense au débat interprétatif modélisé par Catherine Tauveron ou François Quet, au débat philosophique, qui peut s'appuyer pour les petites classes sur des albums littéraires (voir les travaux d'Edwige Chirouter ou de Michel Tozzi), au concept de communauté discursive élaboré par Jean-Paul Bernié[256].

---

251 *Ibid.* (Les italiques sont de l'auteur).

252 « ces significations ne seront ni subjectives ni objectives, du moins pas dans les termes posés par ceux qui en débattent à l'intérieur du cadre traditionnel : elles ne seront pas objectives parce qu'elles seront toujours le produit d'un point de vue plutôt que simplement « lues » ; et elles ne seront pas subjectives parce que ce point de vue sera toujours social ou institutionnel » Stanley Fish (1980), *op. cit.*

253 Yves Citton, préface à Stanley Fish (1980), *op cit.,* p. 17.

254 On le retrouve dans différents articles par exemple : François Quet (2015), « des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? », *in Le Français aujourd'hui* n° 191, p. 57-70 ; Marion Sauvaire (2017), « Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative » *in* M. Brunel, O. Dezutter, J.-L. Dufays, J. Emery-Bruneau, E. Falardeau (2017), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité,* Namur : PU de Namur, p. 297-330 ; Brigitte Louichon (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *in* B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly, *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur : PU de Namur, p. 195-218.

255 Ana Dias-Chiaruttini (2020), « Communauté interprétative » *in* N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion, p 236.

256 L'élève est à appréhender comme un « sujet dans un ensemble social caractérisé par des modes d'agir-penser-parler différents », Jean-Paul Bernié (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notions de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *in Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 81.

Je souhaiterais toutefois apporter une nuance, un bémol à l'expérimentation de Stanley Fish et donc à ses conclusions. Il prévient l'objection lui-même du statut peu scientifique de sa démonstration, même s'il avance avoir éprouvé plusieurs fois la même expérience. De fait, à cette situation empirique j'objecterai par une autre situation empirique, bien connue des enseignants. Stanley Fish s'est adressé à des étudiants que l'on peut considérer comme des lecteurs déjà expérimentés, capables de puiser dans diverses ressources fournies, de se décaler par rapport à leurs représentations et pour qui les multiples jeux des textes littéraires avec les normes sont un fait acquis. Ce n'est pas du tout le cas de lecteurs plus jeunes. Quel enseignant ne s'est pas heurté au rejet d'élèves lors de la présentation de textes dramatiques contemporains qu'ils refusaient de considérer comme du théâtre, même livre en main avec l'édition et le paratexte explicites ? C'était tout simplement inconcevable pour eux car trop différent de ce qu'ils avaient l'habitude de considérer comme du théâtre, trop loin de ce qu'ils avaient appris et assimilé. Et ce n'est qu'après plusieurs séances et activités que certains (mais pas toujours tous) changent d'avis. La situation est identique lorsque l'on aborde le poème en prose en classe. Aussi je ne pense pas qu'il suffise de dire aux élèves qu'il s'agit de théâtre pour qu'ils « voient avec des yeux du théâtre ». Cette compétence est à construire - c'est un objectif de cette thèse - et achoppe sur certains textes. On retrouve les préconisations faites au paragraphe précédent sur les problèmes posés par l'établissement de cliché plutôt que de stéréotype, tels que Nathalie Rannou les définit, et au nécessaire panel ouvert des esthétiques.

L'autre voie qu'empruntent les théories de la réception de seconde génération pourrait-on dire, toujours en cherchant à se rapprocher du lecteur empirique, se consacre à modéliser l'activité du lecteur et à distinguer les différents aspects de son acte de lecture.

Le premier à penser la complexité des approches que met en œuvre en même temps le lecteur est Michel Picard. Il vise à donner un statut épistémologique à la lecture et récuse les différents modèles existants (il en liste treize lors d'une allocution[257]) arguant que la valeur esthétique du fictif n'est pas prise en compte et que tout dans ces théories est présenté comme calculable, aboutissant ainsi à des lecteurs abstraits.

> « Ce qui manque à la plupart des études que je mentionnais et ce qui explique le flou relatif de la plupart de ces notions, si pertinentes, si opératoires, heuristiques qu'elles soient, c'est un peu de psychologie. C'est pourquoi j'ai parlé de sujet lecteur. Il s'agit d'individus réels, qui ont une psychologie, dont nous connaissons un peu le

257 Michel Picard (1984), « La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, « Qui lit quoi ? », mai 1984 » *in Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français*, n° 167, 1995, p. 8, visible sur https://core.ac.uk/ download/pdf/12442349.pdf, consulté le 15 juin 2020.

> fonctionnement. Ne serait-il pas utile, sans tomber dans la mode psychanalysante, d'envisager la lecture sous l'angle de ses processus ? Quelles sont les préoccupations, les attentes du lecteur ? C'est un bon angle d'attaque[258] ».

Michel Picard rapproche alors l'activité de lecture de celle du jeu puisque toutes deux sont des activités « absorbantes », identificatoires et qui construisent l'individu, toutes deux relèvent du fantasmatique et du symbolique, d'un rapport entre le réel et le fictif, toutes deux obéissent à des règles[259]. Il s'appuie sur la distinction entre deux types de jeu[260], le « playing », plus près du fantasme, de l'immersif et le « game » nécessitant davantage de réflexion, d'appropriation des codes. Ainsi, le chercheur identifie-t-il trois processus de lecture auxquels il attribue trois identités de lecteur : celui qui reste physiquement en contact avec le monde extérieur, « le liseur » ; celui qui adhère à la fiction et s'en remet aux plaisirs du texte, le « lu » ; celui qui fait le lien entre les deux instances précédentes, capable de maintenir de la distance, d'avoir un regard critique, qui à la fois croit et ne croit pas, qui « sai[t] bien que ce n'est pas vrai, mais ne veu[t] pas qu'on le [lui] dise[261] », le « lectant ». L'écho entre le sous bassement théorique de cette approche et le théâtre, art du jeu et du « comme si », de l'illusion, ne peut qu'interpeler et faire envisager des fils féconds à tirer, nous y reviendrons.

Vincent Jouve également veut s'appuyer sur une dimension psychologique, donner à l'intersubjectivité « un contenu anthropologique (entendu comme l'ensemble des réactions qui, reposant sur des constantes psychologiques de l'humain, sont communes à tous les lecteurs)[262] ». Toutefois, il la couple à la théorie littéraire. S'il détermine également trois « régimes de lecture », il abandonne le liseur de Picard[263] et propose comme tripartition : le « lectant » qui concerne l'attitude critique, se subdivisant en un « lectant jouant » et un « lectant interprétant », le « lu » est la partie inconsciente qui cherche à combler ses désirs pulsionnels et le « lisant » la partie affective victime de l'illusion référentielle.

Bertrand Gervais se fonde quant à lui sur une théorie des processus sémiotiques pour sa propre triade : « le museur, le scribe et l'interprète [264]». Le premier correspond au « travail de l'imagination », au flot continu de la pensée, qui est fixé par le second dans « un matériau brut » lui-même mis en forme, ordonné par le troisième.

---

258 *Ibid*.
259 Michel Picard (1986), *La lecture comme jeu*, Paris : Éd. de Minuit, p. 294-295.
260 Il emprunte cette distinction au pédiatre psychanalyste Donald Winnicott (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard.
261 *Ibid*.
262 Vincent Jouve (2008), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : PUF, 1ère éd. 1992, p. 14.
263 « Le concept de liseur nous paraît effectivement peu opératoire pour une analyse proprement textuelle », Vincent Jouve (1992), « Pour une analyse de l'effet-personnage », *in Littérature* n° 85, p. 110.
264 Bertrand Gervais (2004), « Trois personnages en quête de lecteurs-Une fable », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 93-104.

Le mérite de ces modèles dialectiques, outre de montrer la complexité d'appréhender l'acte de lecture dans sa totalité car les trois ne se recoupent pas mais se valent, est de penser le lecteur comme un sujet avec un affect, agissant sur différents plans en même temps durant sa lecture, ce qui, pour l'appréhension du lecteur élève et du lecteur de théâtre, ouvre des perspectives non négligeables pour cette recherche.

Enfin, les théories de la réception les plus récentes se centrent sur la prise en compte du sujet lecteur dans sa diversité et de l'acte de lecture comme un « évènement ». Deux colloques emblématiques, à la suite de celui qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en 1995, entérinent ce qui a été présenté comme une « révolution copernicienne » dans les théories de la littérature : celui mené en 2002 par Vincent Jouve à Reims sur « l'expérience de lecture » et celui dirigé par Annie Rouxel et Gérard Langlade à Rennes en 2004, « le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature »[265].

La notion d'évènement, comme celle du sujet, plonge ses racines dans les disciplines des sciences humaines et trouve diverses applications au champ littéraire, dont la réception[266]. Elle témoigne des infléchissements sur la prise en compte du sujet :

> « Le terme d'expérience signale d'emblée une direction prise par les travaux en théorie littéraire qui du comment ont progressivement glissé vers le pourquoi, à travers la question des valeurs, et surtout vers la question de l'effet : quel effet a la lecture sur nous en tant que sujet ? En quoi constitue-t-elle une expérience esthétique, qu'y cherchons-nous, en quoi nous transforme-t-elle ?[267] ».

Analysé à travers les autobiographies d'auteurs, l'évènement de lecture apparaît comme « une rencontre décisive avec une œuvre qui permet une forme d'avènement à soi-même[268] », comme une « rupture souvent radicale dans la vie du sujet[269] », inattendue et imprévisible. Si l'un des objectifs de l'enseignant s'avère de rendre possible une telle rencontre, il ne peut garantir de la provoquer en classe. Toutefois, les chercheurs qui ont travaillé cette dimension avec les élèves, telles Nathalie

265 Ces deux colloques ont donné lieu à une publication.
266 *Cf* l'article de Micheline Cambron, Gérard Langlade (2020), « évènement de lecture », *in* N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique littéraire*, *op. cit.*, p. 245-248.
267 Anne Godard (2005), « De l'acte à l'expérience : la lecture comme effet », *Acta fabula*, vol. 6, n° 3, visible sur http://www.fabula.org/revue/document1025.php, consulté le 09 avril 2019. (Les italiques sont de l'auteur).
268 Micheline Cambron, Gérard Langlade (2020), article « évènement de lecture », *op. cit.*, p 246.
269 *Ibid*.

Rannou[270] ou Bénédicte Shawky-Milcent[271], montrent que le cadre scolaire peut être propice car « tout entrebâillement vers l'inconnu[272] » ainsi que le travail rétrospectif sur ses lectures[273] sont aptes à, si ce n'est créer, du moins ouvrir une brèche ou mettre à jour cet évènement. La propension possible, supposée, à créer cette brèche[274] sera un critère à prendre en compte pour la sélection du corpus d'œuvres à proposer aux élèves.

L'intérêt se porte également sur l'intime de la lecture, sur le lien particulier que chaque lecteur crée avec l'œuvre au travers une « lecture subjective ». Gérard Langlade la définit comme

> « la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire[275] ».

On s'éloigne totalement du mouvement de lecture guidé par les stratégies textuelles puisque la lecture subjective ne peut être qu'individuelle et privée, propre à chaque lecteur qui met en branle tel ou tel « écho[276] », parfois « incongru » dans son appropriation de l'œuvre. Il ne peut plus être question de lecteur modèle puisque le lecteur empirique est « transgressif », « s'écarte volontiers du jeu de rôle écrit pour lui » et « se livre volontiers au «braconnage» fictionnel, au détournement d'objets de fiction[277] ». Le déplacement de focal de l'herméneutique à l'esthétique est patent, comme le montre le chercheur :

> « En lecture analytique, le repérage des éléments textuels est commandé par une méthodologie qui s'impose de l'extérieur au lecteur - identification discursive, marques

---

270 Nathalie Rannou (2004), « L'expérience littéraire : création, lecture et transmission ? », *in* Monique Lebrun (dir.) *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire*,Actes du colloque de Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire, 2003, IUFM d'Aix- Marseille, *Cahiers de la Recherche et du développement*, HS, p. 99-104 et Nathalie Rannou (2010), *Le lecteur et son poème, Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, *op. cit.*

271 Bénédicte Shawky-Milcent (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde,* thèse de doctorat soutenue à l'Université Grenoble Alpes et Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La Lecture, ça ne sert à rien, op. cit.*

272 Nathalie Rannou citée par Micheline Cambron et Gérard Langlade, article « évènement de lecture », *op. cit.*, p 247.

273 Voir les travaux de Bénédicte Shawky-Milcent déjà cités.

274 Propension supposée car le choix est fait de mon point de vue adulte, enseignant, et rien ne préjuge de la rencontre entre l'œuvre et son lecteur ; propension possible toutefois car je m'appuierai sur mon expérience et les réactions de lecteurs élèves antérieurs. Les critères seront détaillés lors de l'analyse du corpus choisi.

275 Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op. cit.*, p. 71.

276 Gérard Langlade (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *op. cit.*, p. 82.

277 Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op. cit.,* p. 72, citant Michel de Certeau pour le concept de lecture-braconnage.

génériques, ancrage esthétique, etc. -, alors qu'en lecture subjective, les aspérités du texte qui accrochent son attention proviennent de la relation originale qui se crée entre lui et l'œuvre[278] ».

Il ne s'agit pas bien entendu pour ces chercheurs - ni donc pour l'enseignant - d'exclure le premier type de lecture mais de réhabiliter la subjectivité et l'attention à l'expérience en elle-même de lecture, longtemps marginalisées. L'œuvre est bien incomplète, parsemée de blancs que le lecteur doit combler mais seule la reconfiguration de l'œuvre par chaque lecteur importe.

Dès lors, ce n'est plus tant le texte de départ mais celui de l'arrivée, le texte transfiguré par la lecture, sur lequel se porte l'attention, ce qui amène Jean-Bellemin Noël à affirmer que « ce trajet de lecture tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne d'une vie avec la trame des énoncés [...] seul mériterait d'être appelé texte[279] ». Comme l'explique Catherine Mazauric, « il y a [...] un déplacement de l'intérêt : du lecteur virtuel au lecteur réel et, par voie de conséquence, du «texte de l'œuvre» au « texte du lecteur »[280] ».

Cependant, ce changement de paradigme n'est pas sans poser des questions à la théorie littéraire (et corollairement à la didactique également, nous le verrons). En effet, puisque chaque lecteur reconfigure différemment l'œuvre littéraire lors de sa lecture, puisque selon le constat de Pierre Bayard les différents lecteurs « parlent, à partir d'une œuvre commune, d'un texte devenu pour chacun différent[281] », que devient le statut du texte de départ ? Quel est le statut du texte du lecteur ?

> « Le texte du lecteur, s'interroge Catherine Mazauric, s'élabore-t-il comme une interprétation singulière du texte-partition de l'œuvre? Est-il au contraire une création significativement nouvelle, qui réduirait le texte de l'œuvre au statut de simple trame fictionnelle, support de projections fantasmatiques et idéelles ?[282] ».

En outre, la notion de texte du lecteur ne recouvre pas pour tous les chercheurs la même réalité. Jean-Louis Dufays a recensé quatre acceptions principales[283] :

- le texte déjà là, convoqué, mobilisé durant la lecture, qui correspondrait à l'encyclopédie d'Eco ;
- le texte effectivement écrit, rédigé par le lecteur en commentaire abouti de sa lecture, qui

278 Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op. cit*., p 72.
279 Jean Bellemin-Noël (2001), *Plaisirs de vampire,* Paris : PUF, p. 21.
280 Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (2011), *Le texte du lecteur*, Berne : Peter Lang, Introduction p. 20. (Les guillemets sont de l'auteur.)
281 Pierre Bayard (2002), *Enquête sur Hamlet*. *Le dialogue de sourds*, Paris : Les Éditions de Minuit, p. 162.
282 Introduction *Le texte du lecteur*, *op. cit*., p. 21.
283 Je reprends les propos de Jean-Louis Dufays (2011), « Les textes du lecteur en situation scolaire », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (2011), *Textes de lecteurs en formation*, Berne : Peter Lang, p. 19-21.

serait de fait davantage du côté de la lecture experte ;

- le texte reconfiguré par la lecture ;
- et en contexte scolaire, tout ce qui manifeste la lecture de l'élève, à l'oral ou à l'écrit, donc une vision élargie dont l'intérêt réside dans son aspect didactisable.

Ce sont les deux dernières conceptions qui seront les références choisies pour cette recherche.

Enfin, au-delà de ce qui serait « textualisable » dans l'expérience de lecture, celle-ci constitue une véritable « appropriation[284] » de l'œuvre. Si le concept d'appropriation n'est pas récent, il permet un nouveau pas dans la considération de l'acte de lecture en soulignant le caractère actif de la réception, ce dernier terme connotant l'action du sujet plus passivement. Le mouvement de lecture n'est pas seulement centrifuge, du lecteur vers l'œuvre, mais procède également dans l'autre sens, comme l'affirme Vincent Jouve : « Le rapport à l'œuvre n'est pas seulement sortie hors de soi, mais aussi retour sur soi[285] ». Pour Bénédicte Shawky-Milcent, s'approprier l'œuvre ne correspond pas seulement à se projeter dans l'imaginaire, à avoir le sentiment d'habiter ou de parcourir l'univers fictif, à s'identifier aux personnages. C'est également « développer des réflexes de propriétaire[286] » car l'œuvre est devenue « tellement familière, par fragments ou en totalité » que le lecteur s'en sent « le garant ». Comblement de fantasmes, sources d'émotions, quête identitaire, miroir, refuge, thérapie... l'appropriation « désigne tout ce qu'un lecteur retire d'un ouvrage pour lui-même, pour sa gouverne personnelle[287] » puisque, selon Ricoeur, « l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi, qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence à se comprendre[288] ». L'œuvre se révèle une confrontation avec l'autre et avec soi et dans la lecture qui n'est pas sans conséquences comme le dit Marielle Macé :

> « Nous sommes conduits en permanence à nous reconnaître, à nous « refigurer », c'est à dire à nous constituer en sujets et à nous réapproprier notre rapport à nous-mêmes dans un débat avec d'autres formes [289] ».

Aussi Marielle Macé appuie-t-elle l'ensemble de sa réflexion/phénoménologie et sa pragmatique non seulement sur ce que l'œuvre dit mais sur *comment* elle le dit, car, pour elle, lire est une

284 Je m'appuie pour le développement suivant sur les définitions et références données par Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien*, *op. cit*. et dans l'article « Appropriation » (2020), *in Un dictionnaire de didactique de la littérature*, *op. cit.*, p. 221-223.

285 Vincent Jouve (2004), « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », *in* A. Rouxel, G. Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit*., p. 105.

286 Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien*, *op. cit.*, p. 13.

287 Bénédicte Shawky-Milcent (2020), article « Appropriation », *op. cit*., p. 221.

288 Paul Ricoeur (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, p. 170, cité par Bénédicte Shawky-Milcent, *ibid*., p. 222.

289 Marielle Macé (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard, p. 18.

« conduite dans, avec et par les livres[290] », une individuation qui passe par la confrontation avec un « phrasé[291] », « l'entrée en débat avec un style[292] ». Dans tous les cas, s'inscrivant dans une vaste « stylistique de l'existence[293] », la lecture n'est pas close sur elle-même mais agit dans la vie même du lecteur.

L'appropriation peut ainsi se comprendre dans un triple mouvement : une appropriation pour rendre l'œuvre propre à soi, une désappropriation pour recevoir le monde du texte et accéder à un soi autre, une réappropriation finale d'un soi modifié qui remet à distance l'altérité du texte. Et, alors que le souvenir de lecture est incertain et variable, la ressource produite s'avère durable. Bénédicte Shawky-Milcent nous prévient toutefois, cette appropriation, toute intime et personnelle qu'elle soit, croise l'expérience vécue par d'autres lecteurs sur la même œuvre. Il est nécessaire donc d'appréhender l'appropriation en se plaçant « à l'intersection du singulier et du collectif, de l'intime et du social, de l'indicible et du dicible[294] », tout comme les concepts déjà évoqués : le stéréotype, l'horizon d'attente ou la communauté interprétative.

I.4- Le sujet lecteur scolaire[295]

Il ne pouvait être question d'une réhabilitation du sujet dans les théories de la littérature sans que cela ait une répercussion dans les réflexions sur les pratiques de classe.

Il faut considérer tout d'abord que s'est développée parallèlement en France toute une réflexion sur la prise en compte de l'enfant comme personne à part entière (et non plus simplement comme un adulte en devenir), à travers notamment les travaux de Jean Piaget et Françoise Dolto, et la même attention portée aux besoins de l'enfant se trouve déjà dans les pratiques de classe par les tenants de l'Éducation nouvelle (Célestin Freinet).

Bertrand Daunay[296] nous rappelle que la prise en compte du sujet en didactique de la littérature a eu lieu, à l'instar de la théorie, en réaction contre l'excès de formalisme de son

290 *Ibid*, p. 15.
291 *Ibid*.
292 *Ibid*., p. 86.
293 Foucault cité par Marielle Macé, *ibid*., p. 16. Pour illustrer ce qu'est « « vivre » dans une phrase », Marielle Macé établit le parallèle entre le mécanisme d'appropriation et celui de façonnement de notre propre corps face aux images dans la société médiatique d'aujourd'hui (p. 185).
294 Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien*, *op. cit.*, p. 12.
295 Ne sera pas évoqué dans ce cadre l'apprentissage de la lecture, le déchiffrement, bien que la lecture-interprétation des textes littéraires notamment ait une place non négligeable, voir à ce propos les travaux d'Agnès Perrin Doucet par exemple.
296 Bertrand Daunay (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *in Le Français aujourd'hui* n° 157, visible sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm?contenu=article, consulté le 30 septembre 2016.

enseignement. Les nombreux outils issus du structuralisme, déjà nommés, se retrouvent instrumentalisés et sclérosés dans le cadre de la classe, l'enseignement des œuvres n'offre plus de sens aux élèves. Il a d'autant moins de sens que l'enseignement secondaire s'est démocratisé et ouvert depuis les années 60 à un public plus varié, au delà des « héritiers » de Bourdieu, pour qui la culture littéraire n'est pas celle de référence[297]. Les enquêtes sociologiques sur la lecture à la même époque notent déjà une baisse de la lecture plaisir. Des travaux plus larges d'historiens et d'anthropologues montrent que l'entrée dans la littératie « ne se réduit pas au « savoir lire », mais implique une intégration à la dimension anthropologique plus vaste d'une culture savante[298] ». Le recrutement pour les filières littéraires s'effondre, passant de plus d'un tiers à la fin des années 60 à bien moins de 10 % en 2010. De fait, de nombreuses interrogations sur l'intérêt et la place de la littérature s'élèvent, dans un monde de surcroît de plus en plus tourné vers l'utile et le scientifique, menant à l'idée d'une « crise » à dépasser, comme l'atteste la parution de nombreux ouvrages[299]. Tous les chercheurs parviennent à la même conclusion, citons celle de Jean-Marie Schaeffer : « Seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres, peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort[300] ».

Cet appel est relayé par les didacticiens et entendu au niveau institutionnel. En effet, dès l'ouverture du colloque sur le sujet lecteur, est affirmée la nécessité de s'intéresser aux processus réels de lecture qui engagent la subjectivité :

> « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables[301] ».

Le titre de l'article de Gérard Langlade paru la même année est on ne peut plus explicite : « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels[302]». Ce constat est rejoint par un rapport de l'IGEN sur les pratiques de lectures effectives dans le secondaire, qui regrette « le fait que bien souvent les

297 Voir les travaux de Violaine Houdart-Mérot (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.* Et (2012), « Une histoire ancienne, de nouveaux défis, L'enseignement de la littérature en France » *op. cit.*

298 Anne Godard (2011), « Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », *op. cit.*, p. 29.

299 Tzvetan Todorov (2007), *La littérature en péril,* Paris : Flammarion ; Antoine Compagnon (2007), *La littérature pour quoi faire ?*, Paris : Fayard ; Dominique Maingueneau (2006), *Contre Saint-Proust. La fin de la Littérature*, Paris : Belin; Yves Citton (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éditions Amsterdam, ou (2010), *L'Avenir des humanités*, Paris : La Découverte ; Vincent Jouve (2010), *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris : Armand Colin ; Jean-Marie Schaeffer (2011), *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes : Éditions Thierry Marchaisse.

300 Jean-Marie Schaeffer (2011), *Petite écologie des études littéraires;op. cit.* p. 117.

301 Annie Rouxel et Gérard Langlade (2004), Avant-propos, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 13.

302 Gérard Langlade (2004), « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *in Le Français aujourd'hui n°* 2, p. 85-96.

textes littéraires étudiés « deviennent le lieu de passage » – de notions et d'outils – et non de « rencontre » avec des textes littéraires[303] ».

De fait, des didacticiens se sont emparés des dernières théories littéraires en les transférant à la sphère scolaire. Ainsi retrouve-t-on dans l'analyse du processus de lecture des élèves l'idée que coexistent plusieurs modes de lecture. Dominique Bucheton[304] a décliné l'action du lecteur élève en cinq « postures » suivant le projet de l'élève et ce qu'il prend du texte. Elle distingue le « texte tâche » où l'élève s'en tient à une tâche scolaire mal réalisée et sans implication, le « texte action » où l'élève s'investit au niveau des personnages, le « texte signe » vu comme vecteur d'idées, de symboles, où l'élève recherche un message de l'auteur, le « texte tremplin » des interprétations personnelles de l'élève (même erronées car plaquées sur le texte) et le « texte objet » que l'élève analyse littérairement. Anne Jorro[305] pour sa part n'évoque que trois lecteurs : le « récitant » qui ne prend pas de distance avec le texte, le « discutant » qui propose des interprétations, même délirantes, et l' « interprète » qui questionne le texte en fonction de ses connaissances. Catherine Tauveron[306], qui a essentiellement travaillé en direction des élèves de primaire, propose la métaphore tout à fait parlante des différents « métiers de lecteur » que l'élève doit apprendre et qui s'avèrent autant de positionnements possibles face au texte : le questionneur, le naïf, le gourmand, le gourmet, le détective, l'arpenteur, le vagabond, le critique d'humeur, l'érudit, l'historien, l'archéologue, le stratège, le tisserand. Annie Rouxel[307], pour ses « identités de lecteur », utilise d'autres images tout aussi évocatrices : le « fugueur » pour qui le texte est une évasion permettant de s'échapper de la réalité, le « spectateur » plus attentif aux échos intimes de sa rencontre avec l'œuvre, le « bohème » pour qui le texte est propice à la rêverie et le « critique » image du lecteur expert. Tout comme pour les modalisations proposées par les théoriciens de la littérature, il n'y en a pas une plus valable que l'autre, leur intérêt réside dans le fait de « penser le lecteur dans sa dimension plurielle[308] ». Surtout, l'ensemble des chercheurs s'accorde pour souligner que l'objectif est que l'élève prenne conscience des différentes postures, approches, des rôles qu'il peut adopter

303 *La Mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, oct. 2003, p. 18, cité par Magali Brunel (2013), « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire », *op. cit.,* p. 117.

304 Dominique Bucheton (1999), « Les postures du lecteur », *in* P. Demougin, J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP, p. 137-150.

305 Anne Jorro (1999), *Le lecteur interprète*, Paris : PUF, p. 94-95.

306 Francis Grossmann, Catherine Tauveron (1999), « Présentation » *Repères* n° 19, p. 4, et Catherine Tauveron (2002), «Quelles compétences développer chez les élèves ? Des savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes», *in* Catherine Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris : Hatier pédagogie.

307 Annie Rouxel (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *in* A. Rouxel, G. Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit*., p. 137-152.

308 Marie-Claude Penloup, Michèle Chabanois, Roxane Joannidès (2011), « La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? », in B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur : P.U. de Namur, p. 160.

durant sa lecture, « l'expertise se trouvant moins dans l'adoption de telle ou telle posture que dans la capacité à en changer[309] ».

Ces derniers points sont cruciaux pour le fondement théorique de cette recherche et pour l'exploitation didactique. En effet, l'idée de postures différentes adoptées dans une lecture d'un même texte et de l'importance de la capacité de l'élève de passer de l'une à l'autre s'avère très prometteuse pour analyser la lecture du théâtre et proposer des outils adaptés. On se doute bien que l'un des éléments à interroger porte sur l'appréhension de la dimension spectaculaire par le lecteur dès la lecture. Des chercheurs se sont penchés sur cette question, le propos le détaillera dans la sous-partie suivante.

Pour le transfert du concept du texte du lecteur en didactique, il a déjà été vu que toute manifestation, trace de l'élève sur sa lecture peut être considérée comme un texte du lecteur[310]. Il importe toutefois dans le cadre de la classe, de distinguer les différents textes de lecteur obtenus. En effet, selon les dispositifs didactiques, la réception peut être singulière ou/puis collective. Ainsi que le rappelle Catherine Mazauric,

> « On ne saurait se limiter à envisager le « texte du lecteur» seulement comme le dialogue privé et silencieux d'un individu avec un texte, à le circonscrire au moment de la lecture. Il s'agit plutôt de concevoir « le texte du lecteur» comme un « colloque » [...] celui des lecteurs en formation, celui des textes de lecteurs en classe[311] ».

François Quet abonde en ce sens lors de son intervention dans ce même colloque, à propos de la construction du sens en classe : « Il n'y a donc pas du texte du lecteur, parce qu'il n'y a pas de lecteur, mais un texte construit collectivement, à plusieurs voix, des voix qui configurent et occupent la place communément appelée lecteur[312] ». Il est nécessaire donc de ménager aussi des temps propres à une réception intime, individuelle et d'en garder trace (les « écrits d'appropriation » dont il est abondamment question dans les nouveaux programmes du lycée) avant d'élaborer la trace de la réception collective. Et le regard rétrospectif sur sa réception, l'évaluation de la distance parcourue, des nuances, des changements, des confirmations... constituent ce qui fait progresser l'élève, on y sera attentif pour la construction du dispositif didactique à tester.

L'Institution s'est emparée assez récemment des résultats de ces recherches et cela dès l'enseignement en primaire. Les termes utilisés pour évoquer la lecture dans les attendus du Cycle 3

309 *Ibid*.
310 Cf *infra* p. 57 où ont été données les définitions de Jean-Louis Dufays.
311 Introduction *Le texte du lecteur*, *op. cit*., p. 22.
312 François Quet (2008), « Entre posture et imposture du lecteur, notes sur le fonctionnement symbolique », visible sur https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/embed.1/, consulté le 12 mars 2017.

sont évocateurs :

> « Il s'agit également de développer au cours du cycle une *posture de lecteur* attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire.
>
> Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une *appropriation subjective* des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses *expériences de lecteur* et un *partage* collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont *propres au lecteur*[313] ».

La note du Ministère, adressée aux enseignants du primaire à propos de l'autonomie du lecteur, prévient également ce niveau - à qui l'on demande à l'inverse davantage de technicité dans leur approche littéraire des textes – de l'écueil stérilisant qui a eu cours dans le secondaire :

> « Ce travail d'analyse des textes a toujours pour finalité une meilleure compréhension, une appréciation plus fine des œuvres par les élèves et donc le développement de leur intérêt et de leur *plaisir* à se les *approprier*. Des approches trop technicistes et systématiques peuvent en effet nuire au sens des œuvres littéraires et aux *émotions* que leur lecture suscite[314] ».

Il s'agit toujours en premier lieu de viser l'appropriation et le plaisir personnels.

Pour le secondaire, Anne Vibert, Inspectrice Générale, préconise en 2011 lors d'un séminaire national[315] de renouveler les approches de la lecture analytique en faisant place au sujet lecteur et propose diverses modalités à mettre en œuvre (carnet ou cercle de lecture, lecture à voix haute...) tirés des travaux des didacticiens. Surtout, est affirmée la réhabilitation de l'immersion dans la lecture et des jugements de goût pour enrayer la désaffection des élèves vis-à-vis de la lecture considérée uniquement comme techniciste, notamment pour les lecteur en difficulté. Il est désormais demandé de jeter

> « un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à l'expérience littéraire et sont grandement préférables à la posture d'extériorité. Et il ne faut pas hésiter non plus à

313 *Programmes pour les Cycles 2, 3, 4,* Bulletin officiel n° 11 du 26 novembre 2015, p. 108, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 (Je mets en italiques).

314 « Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome » Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018, p. 3, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752 (Je mets en italiques).

315 Anne Vibert (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », intervention au séminaire national de mars 2011, document visible sur https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf consulté le 6 avril 2017.

inviter les élèves à s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture[316] ».

Ainsi, bien que le terme de sujet lecteur n'apparaisse pas explicitement dans les derniers programmes du collège (2016) et du lycée (2019), la conception de la lecture qui transparaît s'appuie sur cette approche. Pour le collège, il est précisé que les activités de lecture « supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures[317] », qu'il importe que soient formulés des « jugements de goût, révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur[318] ». Étudier la littérature par entrées thématiques se justifie alors car c'est révéler « les finalités de l'enseignement » en présentant « la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain ». L'objectif est de conduire l'élève « à s'approprier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion[319] ». On conseille aux enseignants d'utiliser les carnets et cercles de lectures, à mettre en voix les textes... Au lycée, l'objectif est de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût » en veillant au « plaisir de la littérature » et à « favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres[320] ». Le retour à une explication linéaire comme approche des textes se justifie par la proximité avec le mouvement de lecture réelle. Les élèves doivent devenir « conscients de la façon dont ils reçoivent les textes » et « la valeur de l'explication de texte comme exercice scolaire se trouve dans une explicitation des opérations de lecture souvent inconscientes que chaque lecteur accomplit par le fait même de lire[321] ». Est rappelé également qu'avoir lu un texte c'est « en garder une impression, un sentiment, peut-être même une émotion[322] ». On privilégie « l'approche personnelle de cette singularité [du texte][323] ». Aussi le travail de l'enseignant n'est-il plus de déplier les sens du texte et de parvenir à une explication aboutie et formalisée avec la classe, mais d'aider chaque élève à créer son parcours personnel grâce aux balises de l'enseignant et au travail collectif. Les épreuves orales de l'EAF évalueront alors « la capacité d'un candidat à circuler dans le sens d'un texte qu'on l'a aidé à comprendre et à s'approprier[324] ».

316 *Ibid*., p. 12.
317 « Programme de français du Cycle 3 » (2016), *in Programme général* p. 109, document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr
318 *Ibid.* Cycle 4, p. 237.
319 *Ibid.* p. 247.
320 Préambule au *Programme de français de seconde et première générales et technologiques*, (2019), document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr
321 « Présentation de l'explication linéaire » (2020), in *Ressource d'accompagnement des programmes*, p. 1, document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr
322 *Ibid*.
323 *Ibid*., p. 2.
324 « Les attendus d'une prestation d'élève aux EAF en explication de texte » (2020), in *Ressource d'accompagnement des programmes*, *op. cit.,* p. 4.

Cependant, laisse-t-on réellement place à la réception subjective personnelle de l'élève ? A-t-on rendu cette « liberté de lecture aux élèves », chère à Michel de Certeau, sans qu'ils soient « habilement ramenés à l'écurie du sens « reçu » par les maîtres[325] » ? Plusieurs écueils apparaissent, soulignés par nombre de chercheurs et auxquels tout enseignant sur le terrain se heurte. D'une part, est soulignée la difficulté pour l'enseignant de laisser place aux réactions des élèves par nature disparates, fragmentaires, car à la fois il doit construire le cours, "tenir le fil" à partir de ce matériau hétérogène, et être capable de se réinventer dans sa posture et ses dispositifs pour accueillir la réception des élèves[326]. D'autre part, l'enseignant est confronté aux mêmes incertitudes que le chercheur face aux différentes approches de la lecture : quelles limites existe-t-il, quelles limites poser entre droits du texte et droits du lecteur, voire droits de l'auteur[327] ?

> « Comment concilier, voire articuler ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières[328] ».

De plus, le texte du lecteur de l'enseignant, qui a préparé son cours, n'est pas celui de l'élève, ce qui suppose là aussi une part/capacité d'adaptation, de décentrement de l'enseignant pour accueillir l'interprétation de l'élève ou tout simplement les éléments qui ont fait écho en celui-ci et pas en l'enseignant. François Quet le rappelle :

> « Les textes de l'enseignant et des élèves ne [sont] pas faits nécessairement pour se rencontrer, du moins pour se superposer exactement l'un à l'autre, mais [...] l'un et l'autre [sont] nourris d'une culture, d'une pratique sociale parcellaires, de statut inégal, peut-être parce que les informations ne sont pas les mêmes de part et d'autre, mais d'une égale légitimité[329] ».

---

325 Michel de Certeau (1990)*, L'invention du quotidien*, Tome 1, *L'Art de faire*, Paris : Gallimard, p. 248.

326 Voir par exemple ce qu'en dit Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien !*, *op. cit.*, p. 84 et suivantes.

327 Ainsi par exemple Catherine Tauveron se pose la question d'un équilibre instable entre « droits du texte et droits des jeunes lecteurs » (titre de son article *in* A. Rouxel, G. Langlade (2004), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit*., p. 255-266) Vincent Jouve ou Dominique Maingueneau posent le retour au texte comme essentiel, garant pour la construction du sens (cf leurs articles respectifs « Quel statut accorder à la lecture dans l'enseignement de la littérature ? » et « Lecture et surlecture », *in* A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Levasseur (dir.) (2011) *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, *op. cit.*, p. 37-48 et 49-60).

328 Annie Rouxel, Gérard Langlade (2004), Avant-propos, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 13.

329 François Quet (2008), « Entre posture et imposture du lecteur, notes sur le fonctionnement symbolique », *op. cit.*

Or, comme l'ont montré les analyses de la recherche Talc[330], cette propension à se détacher de son propre texte de lecteur n'est pas du tout évidente pour tous les enseignants. De même, les XXII[èmes] Rencontres des didacticiens de la littérature en 2021 à Grenoble ont mis aussi en lumière combien ces dernières questions se posaient du côté de l'enseignant, qui met en tension ses lectures personnelles et professionnelles. En effet, les sujets lecteurs élèves ou professeurs ne sont pas totalement assimilables aux sujets lecteurs qu'ils sont par ailleurs. Leur statut multiplie les référents identitaires :

> « Les sujets (enseignant et élève, donc) sont situés à la fois institutionnellement par l'institution qui leur donne statut de sujet scolaire (d'élève, écolier, collégien, lycéen, étudiant, ou d'enseignant), pédagogiquement par les principes et les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants ou sujets pédagogiques, enfin disciplinairement par des modes de penser, de dire ou d'agir spécifiques aux disciplines, qui les constituent en sujets didactiques[331] ».

Lors de son analyse de plus de 200 autobiographies de lecteurs lycéens et étudiants, Annie Rouxel a relevé de fait une constante : dans le cadre du cours, l'interrogé se sent généralement un « lecteur contraint », il subsiste un « clivage identitaire entre le lecteur scolaire et l'autre lecteur qui est en [lui][332]». La lecture en classe se trouve en effet triplement médiatisée[333] : par le choix de l'enseignant de l'œuvre ou de l'extrait à lire, par le support du texte parfois connoté (manuel, photocopie, édition scolaire...), par le contexte et l'objectif, la tâche de lecture scolaire qui « colore la réception de manière indélébile ». Le colloque dirigé par Patrick Demougin et Jean-François Massol à Nîmes en mars 1998[334], interrogeant le rapport entre lecture privée et lecture scolaire, se faisait déjà l'écho de ces problématiques. Ainsi, même si les programmes tentent d'intégrer la lecture personnelle, par l'introduction en 1996 de la « lecture cursive », par la reconnaissance des lectures des élèves[335], par les nouveaux attendus de l'explication de l'EAF, il va de soi qu'il ne s'agit

330 Recherche TALC (Les textes dans la classe) menée par l'équipe du LIRDEF, Université de Montpellier, conclusions exposées lors des XIX[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Littérature et langues : entre recherches et pratiques* à Lausanne (HEP), le 22 juin 2018.

331 Isabelle Delcambre (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *in Le Français aujourd'hui* n° 157, visible sur https://www.cairn. info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm consulté le 06 janvier 2020.

332 Annie Rouxel (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *op. cit.*, p . 140.

333 Selon Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, (2005), *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, p. 10.

334 Voir la publication des actes : Patrick Demougin, Jean-François Massol, coord., (1999), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école, op. cit.*

335 Par exemple par l'introduction de la littérature jeunesse au collège dans les nouveaux programmes de 1996-98 « Les jeunes lecteurs ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes, à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui » *Accompagnement des programmes de 6è*, CNDP, 1996, p. 19, et par la réhabilitation et l'accueil des lectures personnelles de l'élève : Il faut « favoriser une pratique intensive de toutes les formes, scolaires et personnelles, de la lecture littéraire », *Programme de français de seconde et première générales et technologiques*, (2019), *op. cit.*, p. 8. Je reviendrai ultérieurement sur le problème de la lecture qualifiée de littéraire.

que de s'approcher de la lecture privée et que la lecture en contexte scolaire ne peut être à l'identique, rien que par le lieu, le choix, la promiscuité qui diffèrent, comme le souligne également Michèle Petit :

> « Il y a probablement une contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, dans cet espace transparent, sous le regard des autres[336] ».

C'est pourquoi, pour cette recherche, j'ai tenté d'organiser les lectures d'élèves dans différents cadres qui réfèrent plus ou moins au scolaire et j'interroge ces textes d'élèves au vu des dispositifs didactiques qu'ils ont suivis. De même, la confrontation avec les textes de lecteurs hors école (les grands lecteurs) permettra de mettre en perspective les réponses des élèves.

Prendre en compte toutes ces difficultés s'avère nécessaire, mais il est aussi temps de s'interroger plus avant à propos de quelle lecture il est question implicitement depuis le début de cette analyse.

I.5- De quelle lecture parle-t-on ? La lecture littéraire/la lecture littéraire scolaire

La conception sous-jacente de la lecture dont il a été question est bien celle de la lecture littéraire. Toutefois, cette dernière ne se laisse pas définir aisément. Est-il question de la lecture quand il s'agit de textes littéraires (et dans ce cas se pose le problème de circonscrire la littérarité du texte) ? Est-ce une manière particulière de lire les textes ? Quelle spécificité, quel positionnement par rapport à la lecture dite "ordinaire" ? Se superpose-t-elle à la lecture dite "savante" ? L'acception admise dans le champ théorique correspond-elle à celle de la didactique ? Existe-t-il une lecture littéraire privée ou renvoie-t-elle à des compétences construites/à construire à l'école ? Les théoriciens en parlent comme un concept, un paradigme, une notion... Sans revenir aux multiples débats ni développer l'historique[337], il importe de retenir les éléments qui font consensus aujourd'hui et nécessaires à cette recherche.

D'une manière générale, que ce soit dans les conceptions théoriques ou didactiques, le clivage repose sur l'opposition entre une lecture qui serait ordinaire, celle du lecteur lambda, et une autre plus savante, lettrée, opposition renforcée par l'apparition des théories de la réception[338].

336 Michèle Petit (2002), *Éloge de la lecture*, Paris : Belin, p. 132.

337 Se reporter pour cela à l'ouvrage de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, (2005), *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, aux articles de Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *op. cit*., ou de Brigitte Louichon (2012), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *op. cit.*, p. 195-216.

338 On remarquera qu'à l'inverse Jauss affirmait que la lecture était les deux car elle « peut s'opérer dans la jouissance des attentes comblées, dans la libération des contraintes et de la monotonie quotidienne, dans l'identification acceptée » tout comme elle « peut aussi prendre une forme réflexive : distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, découverte du procédé artistique, réponse à une incitation intellectuelle ».

Énoncé d'une autre manière, c'est l'assimilation de la lecture littéraire à une lecture distanciée, analytique, contre une approche qui met en avant l'immersion du lecteur. Le principe qui sous-tend cette distinction repose sur le rejet par les théories de l'art en général du plaisir immédiat assimilé à l'art de masse, au loisir facile. Ainsi Adorno et Arendt luttent-ils contre « l'industrie de la culture », car le divertissement facile conduit forcément à une dégradation de la culture et les produits culturels ne sont pas comparables aux œuvres d'art. Dans le domaine théâtral, on pense à Brecht qui vise à l'émancipation du spectateur par la distanciation et l'appel à sa raison plus que par son émotion et la catharsis. Le titre de l'article de Raymond Michel montre cette tension dialectique dans la spécification de la lecture littéraire : « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion[339] », texte de plaisir ou de jouissance dirait Barthes[340]. Jean-Louis Dufays montre qu'en didactique la tension provient également de deux modèles didactique en présence : la lecture et la littérature[341].

Chiara Bemporad s'est penchée sur cette prise en compte du plaisir dans les différentes théories de la lecture littéraire dans un article et constate que ces dernières « ont tendance à construire leurs conceptions [...] autour de dichotomies[342] ». Je reproduis ci-dessous le tableau formalisé par Chiara Bemporad, en ajoutant la colonne de droite qui synthétise son analyse des critères sous-tendant ces conceptions.

Tableau 1: C. Bemporad : Les dichotomies dans les conceptions de la lecture littéraire

lecture privée	lecture obligée	De Singly	pratique sociale, selon les contextes et les buts
lecture-*play*	lecture-*game*	Picard	activité cognitive
lecture en progression (lecture « heuristique » ou « linéaire » qui privilégie les référents)	lecture en compréhension (lecture « herméneutique » ou « tabulaire » qui privilégie les significations)	Gervais, Jouve	
lecture-participation	lecture-distanciation	Dufays, Gemenne et Ledur	
lecture cursive (ou extensive)	lecture analytique (ou intensive)	Rouxel	

339 Raymond Michel (2005), « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion », *in* V. Jouve, *L'Expérience de lecture,* Actes du Colloque de Reims, 2002, Paris : L'Improviste.

340 Il existe deux régimes de lecture selon Barthes, « l'une qui va droit aux aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, […] l'autre lecture ne passe rien; elle pèse, colle au texte», (1973), *Le plaisir du texte,* Paris : Seuil, p. 20.

341 Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *op.cit.*

342 Chiara Bemporad (2014), « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *in Études de lettres* n° 1, visible sur http://journals.openedition.org/edl/610 , consulté le 19 avril 2019.

lecture ordinaire	Lecture savante (ou lettrée)	Canvat	Correspondance entre un contexte, un but et l'adoption de l'une ou l'autre manière de lire
lecture oisive, désintéressée, au premier degré	lecture intéressée, professionnelle, au deuxième degré	David	

Pour remarque, ces conceptions dichotomiques de la lecture se retrouvent dans d'autres champs disciplinaires. Dominique Maingueneau, dans une approche plus linguistique, distingue la lecture « dans la sphère privée » et « l'hyperlecture dans un cadre institutionnel[343] ». On pourrait y ajouter le modèle sociologique de Lafarge[344], qui s'appuie sur Bourdieu, en distinguant des compétences d'une « lecture dominante » (du public lettré) qui fonctionne sur la mise à distance, l'interprétation, le jugement de valeur et d'« une lecture dominée » (le grand public) conçue comme un loisir qui vise à la participation immédiate.

Chiara Bemporad conclut dans cet article que même si tous les théoriciens s'accordent sur « le rôle essentiel et formateur du plaisir », il « reste objet de débat[...] surtout quand il s'agit d'intégrer cette dimension à l'analyse des textes, qui demeure l'une des tâches fondamentales dans l'enseignement[345] ». Toutefois, Brigitte Louichon remarque que « très majoritairement dans les textes, lorsque les auteurs parlent de lecture littéraire, ils parlent de l'école[346] » et conclut pour sa part que la notion de lecture littéraire « toute problématique et plurielle qu'elle demeure, a bien produit du consensus théorique didactique[347] ». La conception sur laquelle cette recherche s'appuiera est donc celle qui prévaut aujourd'hui en didactique, formalisée tout d'abord par Jean-Louis Dufays comme « un va-et-vient dialectique » entre distanciation critique et participation psychoaffective[348] :

> « Lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité) : est littéraire le lecteur qui oscille sans faire de hiérarchie entre des critères de valeurs *a priori* contradictoires[349] ».

Cette conception, non plus opposition simpliste mais « dimension graduelle[350] », fait écho à la

343 Dominique Maingueneau (2011), « Lecture et surlecture », *op. cit.*, p. 59.
344 Cité par Joëlle Desterbecq et Marc Lits (2017), *Du récit au récit médiatique*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 113.
345 Chiara Bemporad (2014), « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *op. cit.*
346 Brigitte Louichon (2012), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *op. cit.*
347 *Ibid*.
348 Jean-Louis Dufays (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga, p. 179-202.
349 Jean-Louis Dufays (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *op.cit.*
350 Marie Parmentier (2017), « Lectures réelles et théorie littéraire », *Poétique* n° 181, p. 131.

décomplexion vis-à-vis de la lecture ordinaire qu'ont pu notamment promouvoir les ouvrages de Pierre Bayard[351], en parallèle d'une démythification de la lecture lettrée. Les derniers travaux en didactique montrent d'ailleurs qu'il ne s'agit pas d'une alternance pure, stricte, lors du processus de lecture, mais d'un « enroulement spiralaire[352] » selon Bénédicte Shawky-Milcent, d'un « tissé ensemble[353] » pour François Le Goff. De plus, Chloé Gabathuler[354] à la suite de Marion Sauvaire[355], revient sur ce va-et-vient dialectique pour approfondir ce que chaque mouvement représente et éviter de simplifier en réduisant

> « la dimension subjective à la seule instance participative (immersion référentielle) et, d'autre part, à considérer la distanciation comme une prise de distance analytique par rapport au texte (analyse critique systématique de ses codes, structures, fonctionnements intertextuels, etc.)[356] ».

De fait, la chercheuse relève d'autres formes de distanciation, notamment la distance prise par rapport à soi même dans sa lecture,

> « la distanciation de soi à soi, qui fonderait l'appropriation d'une œuvre. Cette distanciation n'est pas à considérer comme un saut hors subjectivité, mais bien au contraire comme la prise de conscience de sa propre subjectivité et de l'impact de cette subjectivité a sur la lecture. C'est cette prise de conscience qui permet au lecteur de mettre à distance ses discours et ses pratiques langagières[357] ».

Il importera donc dans les dispositifs de classe à mettre en œuvre de veiller à l'équilibre entre les deux approches, à bien *a-ménager* leur entrelacement. Bertrand Daunay prévient en effet de se méfier des « retours de balancier » par la prise en compte du sujet lecteur, de savoir se situer entre exclusion et envahissement de la subjectivité afin d'éviter un « empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture[358] ». Cela

351 On pense par exemple à Pierre Bayard (1198), *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris : Éditions de Minuit, ou Pierre Bayard (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris : Éditions de Minuit.

352 Bénédicte Shawky-Milcent (2020), « Compréhension, interprétation, explication », *in* N. Brillant-Rannou *et al.* (dir), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature, op. cit.*, p. 53.

353 François Le Goff (2013), « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », *in* N. Denizot, S. Ahr (éd.). *Les Patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux,* Namur : P.U. de Namur, p. 99-118.

354 Chloé Gabathuler (2016), *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, Rennes : P. U. de Rennes.

355 Marion Sauvaire (2013), *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* thèse de doctorat soutenue à l'Université de Toulouse Le Mirail (en cocutelle avec l'Université de Laval). La conception de Sauvaire, inspirée de Paul Ricoeur, accorde une place plus grande à la subjectivité du lecteur. En effet, elle considère la distanciation comme un processus réflexif concernant la participation même du lecteur.

356 Chloé Gabathuler (2016), *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, *op. cit*., p. 46.

357 *Ibid*.

358 Bertrand Daunay (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *op. cit.*

rejoint l'avertissement de Marie Parmentier de ne pas oublier le texte, c'est à dire « tout ce qu'un texte peut faire au lecteur[359] ».

Tout ce qu'il vient d'être dit pour la lecture littéraire est valable aussi pour le théâtre en tant que texte qui a une existence littéraire. Pour autant, sa dimension possiblement spectaculaire fait que d'autres processus dans l'activité de lecture sont à envisager et qu'une lecture spécifique lui est consacrée : la lecture dramaturgique.

II/ LA LECTURE DU THÉÂTRE ET SES SPÉCIFICITÉS : LA LECTURE DRAMATURGIQUE

Comment circonscrire la dramaturgie ? C'est une vaste question dont les réponses divergent selon les époques, les points de vue et positionnements des personnes qui tentent d'y répondre. En outre, la notion de dramaturgie n'est plus aujourd'hui réservée au seul théâtre mais s'est élargie et concerne tout art scénique. De fait, l'analyse convoquera parfois l'histoire, en tentant d'articuler la tension entre approche diachronique et approche synchronique, et se centrera sur ce qui concerne cette thèse, le théâtre plutôt que les autres arts vivants.

L'équipe du laboratoire junior « Agôn - Dramaturgies des arts de la scène », constatant un intérêt croissant pour cette question, tant du côté de la pratique artistique que du côté du pédagogique et du scientifique, a placé la dramaturgie au centre de ses recherches durant quatre ans, de 2007 à 2011. Ont été organisées nombre de rencontres et tables rondes avec des praticiens des divers arts vivants (théâtre, marionnette, danse, opéra, cirque), associées à la lecture d'ouvrages et à l'analyse de spectacles. Leurs travaux, accessibles sur leur site et dans une synthèse parue dans un ouvrage au titre évocateur *De quoi la dramaturgie est-elle le nom ?*[360], s'avèrent une ressource formidable pour appréhender au mieux aujourd'hui « l'état d'esprit dramaturgique[361] », ce passage entre texte et scène. Rassemblant la parole de praticiens contemporains, ils constituent une riche base pour la présente réflexion, que nourriront d'autres témoignages et ouvrages théoriques.

359 Marie Parmentier (2017), « Lectures réelles et théorie littéraire », *op. cit.*, p. 135 Souhaitant trouver un moyen terme entre les théories du texte programmatif et celles de l'appropriation et afin de réintégrer l'analyse de la lecture dans la théorie littéraire, la chercheuse propose d'utiliser la collecte des traces réelles de lecture pour mesurer les réceptions partagées et de là chercher dans le texte aussi ce qui peut provoquer cet effet.

360 Marion Boudier, Alice Carré, Sylvain Diaz et Barbara Métais-Chastanier (2014), *De quoi la dramaturgie est-elle le nom ?*, Paris : L'Harmattan. **Abrégé désormais en *DQDN ?*. Lorsqu'il s'agira d'une citation d'une autre personne que les auteurs, son nom sera précisé, sinon il sera juste indiqué *DQDN ?* (le propos des quatre auteurs n'étant pas différencié).**

361 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.*

Il convient en premier lieu de dégager, comme pour la lecture, les consensus actuels qui constitueront les références pour cette recherche, et de déterminer « effectivement où il y en a [de la dramaturgie], comment elle se fait, comment elle se fabrique[362] » afin d'en exploiter les principes avec les élèves. Il s'agit de définir au mieux ce que l'on entend par lecture dramaturgique, d'interroger comment se manifeste cette attention à la dramaturgie lors la lecture. Un parallèle entre le dramaturge et l'enseignant est ensuite proposé afin d'examiner ce qui peut être transposable dans la classe.

II.1- Dramaturgie, esthétique et poétique

Il importe avant tout d'éclaircir, même sommairement, le sens de termes proches qui se croisent voire se chevauchent : la dramaturgie, l'esthétique et la poétique.

L'esthétique en tant que discipline est née en Allemagne en 1750 de l'ouvrage du philosophe Baumgarten[363] qui crée une nouvelle science consacrée à l'étude du beau (acception restreinte du terme encore en cours aujourd'hui). A l'origine branche de la philosophie, où la notion connaît déjà des infléchissements de sens vers l'idée de jugement (Kant) et une spécialisation au beau artistique (Hegel), l'esthétique se trouve confrontée au XIX^{ème} siècle au rejet en art d'une norme possible du beau (Baudelaire) et s'ouvre désormais à d'autres champs scientifiques (sociologie, psychologie, phénoménologie, étude de la réception...). Aujourd'hui, la notion rassemble donc toute parole portant sur l'art comme « pratique parmi les pratiques et sur l'œuvre d'art dans toutes ses dimensions (historique, sociale, politique, idéologique)[364] ». Sont donc prises en charge « les conditions d'apparition de l'œuvre, sa nature, sa ou ses significations, mais aussi l'expérience du créateur comme celle du récepteur[365] ».

Pour le théâtre, l'esthétique désigne aujourd'hui « l'ensemble des réflexions théoriques concernant le phénomène théâtral, qu'il s'agisse du texte ou de la scène[366] ». Longtemps l'esthétique théâtrale se confond avec la poétique. En effet, le théâtre n'existe tout d'abord que vis-à-vis du texte (Aristote privilégie la poésie dramatique sur le spectacle, qui est indépendant pour le penseur) et appartient de fait pleinement et exclusivement à ce qui s'appellera plus tard la littérature. Aussi se trouve-t-il défini dans des arts poétiques, la réalisation scénique n'étant vue que comme outil

362 Joseph Danan (2008), « Dramaturges et dramaturgie », Table Ronde organisée par *Agôn*, visible sur https://journals.openedition.org/agon/1049 , consulté le 03 mai 2019.
363 Pour un historique plus détaillé de l'apparition et du développement de la notion d'esthétique en général se reporter à Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit.*, p. 19-32.
364 *ibid.*, p. 60.
365 *ibid.*
366 *ibid.*

d'exécution, technique extérieure. Cette prépondérance du texte perdure jusqu'au XIX[ème] siècle. Ainsi, poétique et esthétique sont synonymes à trois conditions[367] : si l'on se place dans ce contexte historique où le texte est premier, si la poétique englobe le point de vue de la scène, ou lorsque la théorie esthétique utilise des méthodes littéraires (sémiologie, structuralisme).

La dramaturgie concernant pour une part l'élaboration du texte dramatique (l'évolution historique et la signification précises se trouvent au paragraphe suivant), elle a donc à voir avec la poétique.

La dramaturgie et l'esthétique ont en commun l'analyse de faits, l'établissement de "règles" qui régissent un art. Elles sont toutes deux, comme l'affirme Patrice Pavis, « attentives à l'articulation de principes idéologiques (une vision du monde) et de techniques littéraires et scéniques[368] ». Elles sont, avant les bouleversements des XVIII[ème] et XIX[ème] siècles, une affaire de normes. Aujourd'hui, la dramaturgie se situant davantage vis-à-vis d'une projection vers la scène, son sens est plus restreint, ciblé que celui de l'esthétique du théâtre.

II.2- La dramaturgie : rapide panorama historique

Dans l'Antiquité grecque, la *dramaturgia*, selon le Bailly, est la « composition ou représentation d'une pièce de théâtre ». Toutefois, à l'époque la mise en scène était « un rituel qui était toujours le même, le texte était l'élément variable »[369]. A l'âge classique, le *Littré* n'indique d'ailleurs plus qu'« art de composition des pièces de théâtre ». De la *Poétique* d'Aristote à celles qui lui succèdent et s'en réclament (les *Discours* de Corneille, la *Pratique du théâtre* de l'Abbé d'Aubignac pour les plus célèbres), on se situe exclusivement du côté des auteurs. La mise en scène était « transparente », « ce que l'on voit sur scène est en coïncidence avec ce qui est écrit »[370]. Un déplacement a été effectué malgré tout entre la pensée d'origine et sa réinterprétation au XVII[ème] siècle : alors qu'Aristote a écrit sa *Poétique* après les pièces de ses contemporains, les écrits des aristotéliciens se situent « en amont d'une pratique théâtrale qu'ils entendent codifier *a priori*[371] ». La dramaturgie élabore alors l'ensemble des règles, des préceptes que les auteurs doivent appliquer pour écrire une pièce, établissant par là-même une norme à suivre hors de laquelle il ne peut exister de théâtre. Dacier en préfaçant la *Poétique* en 1692 prévient « non seulement que la poésie est un art, mais que cet art est trouvé et que ses règles sont si certainement celles qu'Aristote nous donne

367 *ibid*. p. 61.
368 Patrice Pavis, *Dictionnaire du Théâtre*, 2è édition 1996, cité par Catherine Naugrette (2016), *op. cit.*, p. 55.
369 Florence Dupont, *L'insignifiance tragique*, *Le Promeneur*, 2001, p. 19-25, cité in Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit*., p. 10.
370 Joseph Danan, *op. cit.*, p. 14.
371 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit.*, p. 128. (Les italiques sont de l'auteur).

qu'il est impossible d'y réussir par un autre chemin[372] ». Un second glissement d'importance a eu lieu, qui instaure le principe de vraisemblance, ou du vraisemblable terme préféré à l'époque, comme « la règle suprême »[373], le principe régulateur de l'ensemble des règles, prenant le pas sur la catharsis qui voit son rôle atténué et occultant le possible recours au « nécessaire » prévu par Aristote. Surtout, le principe de vraisemblance est érigé en dogme afin de satisfaire le public, ainsi « l'esthétique classique est une esthétique fondée sur l'attention au public[374] ». De fait, la vraisemblance est passée d'une pensée philosophique chez Aristote à une visée dramaturgique au XVII[ème] siècle.

Le second pas, en France, des théories théâtrales en direction de la scène revient à Diderot. Critiquant, comme d'autres auteurs ultérieurement tels Zola ou Goncourt, la décadence dans laquelle a sombré le théâtre, Diderot s'en prend d'une part aux codes classiques jugés trop rigides et restrictifs (« c'est un tissu de lois particulières dont on a fait des préceptes généraux[375] ») qui brident le « génie » des auteurs « s'y assujettissant servilement[376] ». D'autre part, son mot d'ordre « il faut imiter la nature[377] » le pousse à condamner aussi les conditions de représentation et le jeu d'acteurs de son époque. Héritiers du théâtre du XVII[ème] siècle, essentiellement théâtre de profération[378], les comédiens « (pour des raisons d'acoustique, d'éclairage ou... de cabotinage) jouaient essentiellement à la rampe, en adressant leur texte au public plutôt qu'à leur partenaire de jeu[379] », ce qui ne favorise pas l'illusion théâtrale recherchée par Diderot. Visant le vrai plutôt que le vraisemblable pour émouvoir et toucher réellement le public, il veut « v[oir] sur scène des situations naturelles […]. Des habits vrais, des discours vrais, une intrigue simple et naturelle », sans s'embarrasser de « la décence[380] ». Aussi, « puisque l'homme n'est pas toujours dans la douleur ou la joie[381] », explore-t-il les intervalles entre tragédie et comédie vers un genre intermédiaire, qu'il nommera drame, avec des personnages plus proches de ses contemporains et donc déterminés par leur fonction sociale, « leur condition ». Il pousse les comédiens à sortir de la déclamation pour jouer également avec leur corps, retrouver la richesse du langage de la pantomime qui peut suppléer le langage verbal. Il invente le principe du quatrième mur pour renforcer la mimesis par une

372 *Ibid*.
373 *Cf* les explications développées de Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit.*, p 140 et suivantes.
374 Georges Forestier (1993), *Introduction à l'analyse des textes classiques. Éléments de rhétorique et de poétique du XVIIè siècle*, Paris : Nathan Université, p. 11.
375 Diderot (1758), *Discours sur la poésie dramatique*, in *Œuvres de Diderot*, tome 4ème, Paris : Belin, 1818, p. 653.
376 *Ibid*.
377 La nature est le modèle moral et esthétique de ce siècle.
378 En dehors de la commedia.
379 Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, Paris : PUF, p. 57.
380 Diderot (1757), *Second entretien avec Dorval*, in *Œuvres de Diderot*, tome 2d, Amsterdam : Perrin, 1770, p. 178.
381 Diderot, *Discours sur la poésie dramatique*, cité par Catherine Naugrette (2016), *op. cit.,* p. 190.

séparation entre fiction et réalité. La scène désormais close sur elle-même[382], la place du spectateur change. Il n'est plus là aussi (voire essentiellement) pour être vu, il ne participe plus à la cérémonie mais son regard est orienté vers la scène. On passe d'un théâtre de participation à un théâtre du regard. Diderot vise alors à mettre en place toute une esthétique d'une mise en tableau[383] car le tableau est « le comble de l'illusion pour le spectateur[384] », le moment où « fusionn[ent] le vrai et le faux, au point que l'illusion devienne totale[385] » - l'illusion et l'identification du spectateur s'opérant par son exclusion de la scène. Le concept du quatrième mur donne ainsi naissance au « réalisme illusionniste[386] », concept que l'on peut expliquer très simplement aux élèves lorsqu'il s'agira de leur faire prendre conscience des soubassements esthétiques/théoriques qui expliquent les différentes mises en scène possibles[387].

La réflexion de Diderot porte donc tant sur le texte que sur la scène, qu'il ne conçoit pas séparément comme l'attestent les nombreuses indications qui émaillent ses textes. Développant des indications de jeu, de décor, de costumes[388], Diderot inscrit sa vision de la mise en scène dans le texte, à la fois dans la perspective d'une représentation que d'une lecture : « N'est-ce pas pour un lecteur un surcroît de plaisir, que de connaître le jeu tel que le poète l'a conçu ?[389] ». Il ouvre la voie à « l'écriture alternée[390] », ce qu'il nomme l'écriture des « scènes simultanées », proposant déjà une mise en page spécifique par l'utilisation des italiques[391]. Ainsi,

> « la volonté de moraliser l'art dramatique conduit Diderot à la recherche d'un nouveau langage expressif du pathétique, une nouvelle dramaturgie dont la source ne soit plus seulement le discours mais l'univers concret de la scène[392] ».

On peut donc considérer les théories de Diderot[393] comme les prémisses d'une pensée dramaturgique qui annoncent le théâtre moderne et influenceront de nombreux théoriciens à sa suite, tels Beaumarchais, Hugo ou Zola.

---

382 Le premier pas a été l'éviction des spectateurs de la scène. Le passage au théâtre à l'italienne sera un pas supplémentaire.

383 Voir à ce sujet Pierre Frantz (1998), *L'esthétique du tableau dans le théâtre du 18è siècle*, Paris : PUF.

384 Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit.*, p. 201.

385 *Ibid*.

386 Réalisme favorisé par les innovations techniques (utilisation de la perspective cavalière, éclairage au gaz, recherche en optique...). Voir à ce sujet Christian Biet, Christian Triau (2008), *Qu'est-ce que le théâtre*, *op. cit.*, p. 231-233.

387 Voir la typologie des mises en scène (réaliste, naturaliste, symboliste, expressionniste, théâtralisée) établie par Patrice Pavis (2016), *L'analyse des spectacles*, Paris : Colin.

388 Parfois en de longues descriptions qui annoncent l'hybridation des formes entre théâtre et roman.

389 Diderot, *Discours sur la poésie dramatique*, cité par Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit.*, p. 198.

390 Catherine Naugrette, *ibid.*, p. 195-198.

391 Il évoque même à un moment la possibilité d'imprimer sur 2 colonnes, Diderot, *Discours sur la poésie dramatique*, cité par Catherine Naugrette, *ibid.*, p. 196.

392 Catherine Naugrette, *Ibid*., p. 188.

393 Ses pièces sont décriées car elles ne sont ni opérantes ni ne se montrent à la hauteur de ses théories (personnages trop universels et pas assez particuliers, dramaturgie du tableau qui nuit à la fable, unités classiques juste assouplies, évènements trop rocambolesques, trop de pantomime au détriment du dialogue...).

On date cependant la naissance de la dramaturgie moderne des articles, réunis dans la *Dramaturgie de Hambourg,* écrits par l'écrivain allemand Gotthold Ephraïm Lessing, un admirateur de Diderot, tout au long des spectacles entre 1767 et 1768 lors de la réouverture du théâtre de Hambourg. L'objectif de cette entreprise confiée à Lessing était double : le contrôle des acteurs et la formation d'un répertoire qui permettrait également d'asseoir l'Allemagne face à la France. Contrairement à ce qui se passe en France, ce n'est pas l'auteur le « garde-fou face à l'incompétence redoutée (et au pouvoir) des acteurs […] mais un troisième homme, le *Dramaturg*[394] ». Lessing se donne comme mission de tenir « un registre critique », d'« accompagn[er] chaque pas effectué dans leur art par le poète et le comédien[395] ». Deux nouveautés transparaissent dans ce texte. D'une part, il ne cherche pas à constituer un ensemble cohérent, complet et normatif, et n'est « donc pas obligé de résoudre toutes les difficultés », mais interroge les œuvres présentées dans le seul but de « semer des ferments de connaissance ». Rédigées au fil des spectacles sur deux ans, Lessing constate que « [s]es pensées peuvent ne pas toujours s'enchaîner parfaitement, ou même paraître se contredire, peu importe, pourvu que ce soient des pensées où [s]es lecteurs trouvent eux-mêmes matière à penser[396] ». Il s'agit donc davantage d'une critique sur une pratique qu'une élaboration de règles pour un système dramatique. D'autre part, si le texte représente encore une large majorité des remarques, quelques-unes à propos de la scène pointent. Elles sont certes circonscrites au choix de l'acteur et du jeu, et ne concernent pas toute la mise en scène, mais c'est déjà une avancée eu égard à l'époque. Pour la représentation de *Julie*, de Franz von Heufeld inspirée de *La Nouvelle Héloïse* de Rousseau, Lessing s'interroge sur le traitement d'une scène délicate où l'on voit le père jetant sa fille à terre.

> « J'étais inquiet de la manière dont cette action allait être représentée. Mais inutilement : nos acteurs l'avaient si bien concertée entre eux, le père et la fille ont si bien observé la bienséance et cette bienséance a si peu nui à la vérité, que j'ai dû reconnaître en moi-même qu'on pouvait confier pareille scène à notre troupe d'acteurs comme à aucune autre[397] ».

Le commentateur évoque la bienséance comme règle respectée mais la conditionne à un critère plus important, « la vérité ». Son interrogation sur la possibilité scénique de cette action porte sur le sens que cela doit provoquer avant tout. Peu après, au nom de cette même vérité, il remet en cause un autre consensus de l'époque, à savoir l'attention aux indications de l'auteur :

394 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 12.
395 Gotthold Ephraïm Lessing, *Dramaturgie de Hambourg*, « Annonce » (22 avril 1767), cité par J. Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit*., p. 12-13. L'analyse qui suit sur Lessing s'appuie sur celle de Joseph Danan, p. 12 à 18.
396 Gotthold Ephraïm Lessing, *op. cit.*, 95ème livraison (29 mars 1768), cité par J. Danan (2010), *ibid*., p. 14.
397 Gotthold Ephraïm Lessing, *op. cit.*, 9ème livraison (29 mai 1767), cité par J. Danan (2010), *ibid*., p. 15.

> « M. Heufeld demande que, lorsque Julie est relevée par sa mère, du sang apparaisse sur son visage. Il peut être bien aise qu'on n'en ait rien fait. La pantomime ne doit jamais être poussée jusqu'au point de devenir répugnante. Tant mieux si, dans des cas semblables, l'imagination échauffée croit voir du sang : mais l'œil ne doit pas vraiment en voir[398] ».

Dans d'autres notices, il commente comment la mise en avant de certaines facettes d'un personnage peut dépendre du choix d'une actrice ou compare les apparitions du spectre dans *Hamlet* de Shakespeare et *Sémiramis* de Voltaire au désavantage de ce dernier... On peut donc conclure avec Joseph Danan :

> « C'est en cela que tient la modernité de Lessing, à ce va-et-vient, ce tressage qu'il opère sans cesse entre texte et représentation, […à] cet affleurement d'un questionnement dramaturgique au sens moderne – comme pensée du passage à la scène, que celle-ci soit présente dès l'écriture ou assumée par la représentation[399] ».

En France, le travail dramaturgique se trouve au XIX[ème] siècle encore partagé entre plusieurs instances et n'a pas d'autonomie. La « mise en scène[400] » peut être assumée par le directeur du théâtre, par le régisseur, par le chef de troupe avec ou sans l'aide des autres comédiens, par un metteur en scène (« qui prend à la Comédie-Française le nom de semainier[401] »), par l'auteur lui-même. Très fréquemment les choix sont issus non tant d'une véritable collaboration que d'un conglomérat de décisions, d'interprétations singulières du texte puisque déjà certaines responsabilités, tâches sont réparties :

> « Le choix du répertoire et la commande des décors sont du ressort du directeur ; la distribution des rôles revient normalement à l'auteur, mais les contrats des comédiens leur garantissent des droits si précis en la matière[402] que la marge de décision n'est pas très grande, et le directeur a aussi son mot à dire[403] ».

La « mise en scène » est par ailleurs encore perçue comme ornement apporté au texte dramatique, simple apparat qui ne doit pas jeter de l'ombre sur le texte, le concurrencer, mais être une béquille si

398 *ibid.*
399 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 16.
400 Le terme ne renvoie pas encore à la notion moderne de mise en scène.
401 Jean Jullien, cité par Catherine Naugrette (2010), « Naissance de la mise en scène moderne en France », *in Théâtre aujourd'hui* n° 10, Paris : CNDP, p. 24.
402 En terme de la distribution et du jeu, voir l'article de Céline Candiard qui évoque les « emplois » au XVIIIè et XIXè s, « Emplois comiques et répertoire moliéresque : enjeux dramaturgiques d'un principe de distribution », *in* revue *Agôn* n° 7, *La distribution*, 2015, visible sur https://doi.org/10.4000/agon.3179. C'est aussi le temps du vedettariat pour les acteurs célèbres qui avaient un grand pouvoir.
403 Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, *op. cit.*, p. 32.

la valeur du texte est jugée insuffisante, ainsi que le préconise Becq de Fouquières dans son *Art de la mise en scène*[404]. Contrairement à ce que laisse penser son titre, le livre de Becq de Fouquières expose des règles pour contrôler cet art émergent, pour le ranger « sous tutelle, la tutelle de l'écrit[405] », mais « paradoxalement, au détour de certains paragraphes, il en perçoit tout l'avenir fécond[406] ».

Un début de prise en compte de la mise en scène paraît toutefois à travers l'arrivée des livrets de mise en scène[407] qui décrivent les décors, costumes et placement des comédiens afin de permettre de remonter le spectacle à l'identique, recréer les conditions de son succès. Il n'y a certes pas encore l'idée que la mise en scène est une expression personnelle et artistique, les indications données sont limitées et techniques, mais émerge le sentiment que la réalisation scénique contribue à la réussite, donc à la réception de la performance. La scène continue de perdre de sa transparence. En outre, dans la continuité du XVII^{ème} siècle et à la suite de Diderot, les auteurs s'intéressent de plus en plus à la scène, veulent un droit de regard lors de l'élaboration du spectacle, tels Victor Hugo, Alfred de Vigny, Alexandre Dumas, voire pensent qu'ils sont les mieux placés pour cette assumer cette fonction, comme le montre la réaction indignée de Théophile Gautier lorsqu'on veut les en exclure : « Pour empêcher les poètes d'occuper la scène, on a imaginé de dire qu'ils ne connaissent pas *les planches*[408] ». Ils s'en inquiètent aussi dès l'écriture, que ce soit par la prise en compte des effets à produire sur le public, en témoignent l'abondance des didascalies[409] ou la réflexion du critique Jules Lemaître à propos de Victorien Sardou car, « pour lui, « faire une pièce », ce n'est pas seulement l'écrire mais c'est la voir, ou plus exactement, c'est en inventer et en prévoir le spectacle en entier[410] ».

Pour autant, contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'ascension des metteurs en scène ne

404 Voir sur cette question les développements dans Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *op. cit.*, p. 29-30.

405 Béatrice Picon-Vallin (2006), « La mise en scène et le texte », *in* P. Charvet (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les actes de la DGESCO, Canopé-CRDP Versailles, p. 98, visible sur https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.

406 *Ibid*., p. 99.

407 Pour des détails sur les livrets *cf* Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *op. cit.*, p. 51-54.

408 Théophile Gautier, *Œuvres complètes, Critique théâtrale*, tome 1 : 1835-1838, ed P. Berthier, Paris, Honoré Champion, 2007, p. 324, cité par Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, *op. cit.*, p. 35.

409 Cette volonté par certains auteurs de maîtriser la scène perdurera au XX^{ème} siècle, comme le montre par exemple le début du *Balcon* de Jean Genêt « Je veux que les tableaux se succèdent, que les décors se déplacent de gauche à droite, comme s'ils allaient s'emboîter les uns dans les autres, sous les yeux du spectateur. Mon intention est pourtant claire. […] L'auteur de la pièce – à propos justement de la dernière scène – aimerait assez qu'on ne coupe, qu'on n'abrège aucune explication ».

410 Jules Lemaître, *Impressions de théâtre*, Paris, sté française d'impression et de librairie, 1888-1898, vol. 8, p. 189, cité par Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *op. cit.*, p. 33.

s'est pas faite à l'origine contre les auteurs, ainsi que le rappelle Bernard Dort :

> « Paradoxalement, c'est avec l'avènement du metteur en scène moderne que ce respect [du texte] a été promu au rang d'impératif. En France, par exemple, la première représentation shakespearienne à utiliser une traduction intégrale fut celle du *Roi Lear* montée par Antoine en 1904. Auparavant, c'étaient toujours des adaptations ou des versions tronquées de pièces de Shakespeare que l'on jouait[411] ».

Il s'agit également de permettre de monter tous les textes, surtout ceux qui posaient défi à la scène alors, les « spectacles dans un fauteuil ». Selon le mot de Zola, « chaque époque a sa formule. Il s'agit de trouver celle du théâtre moderne[412] ». Il devient nécessaire de bouleverser les habitudes scéniques, de trouver de nouvelles solutions. Comme le précise Alice Folco,

> « la valorisation de la mise en scène caractéristique de la fin du XIX^{ème} siècle ne s'accompagne donc pas d'une dévalorisation du texte dramatique. Il s'agit toujours de *représenter* un texte. […] C'est au nom du respect des auteurs que certains ont voulu changer les pratiques scéniques, notamment en revendiquant l'idée que chaque pièce de théâtre réclame une mise en scène spécifique et originale[413] ».

Les metteurs en scène s'approprient dès lors peu à peu le travail dramaturgique, endossent la responsabilité d'une uniformisation de la mise en scène. Celle-ci est moins pensée en tant que simple direction technique mais comme direction pleinement artistique. Le metteur en scène devient un autre créateur de l'œuvre théâtrale. Ainsi, André Antoine, en 1887, signe-t-il les spectacles qu'il monte dans son Théâtre-Libre. Il définit cette approche nouvelle comme « un art » dont « rien […], avant le théâtre d'intrigue et de situations, n'avait déterminé son éclosion[414] ». A la « partie matérielle » qui prend en charge le décor et le placement des personnages sur scène, Antoine ajoute une dimension « immatérielle » qui concerne « l'interprétation et le mouvement du dialogue[415] ». Il est bien question d'une lecture subjective qui rassemble tous les arts auparavant épars (le décor, les costumes, le jeu des acteurs, les éclairages...) et qui imprime sa vision au spectacle. La fonction de metteur en scène, instituée par décret en 1831 en France, remet « la direction et l'organisation administrative, technique et artistique entre les mains d'*un seul* homme[416] ». C'est bien lui qui assume la réflexion dramaturgique pour le moment (je reviendrai ultérieurement sur l'apparition de

411 Bernard Dort (1995), « Le texte et la scène : pour une nouvelle alliance », *in Le Spectateur en dialogue*, Paris : P.O.L., p. 260.

412 Cité par Catherine Naugrette (2010), « Naissance de la mise en scène moderne en France », *op. cit.*, p. 24

413 Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez, *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, *op. cit.*, p. 37. (Les italiques sont des auteurs).

414 André Antoine, « Causerie sur la mise en scène », cité par Catherine Naugrette (2010), « Naissance de la mise en scène moderne en France », *op. cit.*, p. 27.

415 *Ibid*.

416 Béatrice Picon-Vallin (2010), « La mise en scène : un art européen », in *Théâtre aujourd'hui* n° 10, *op. cit.*, p. 30 (Les italiques sont de l'auteur).

la fonction du dramaturge). Dès lors, s'affranchissant des codes de la scène, les metteurs en scène peuvent monter différemment un même texte. Ainsi Strindberg et Ibsen se verront interprétés et mis en scène de manière très différente par Antoine et Lugné-Poe à la même époque[417], montrant par là-même l'ouverture des possibles à partir d'un seul texte.

De fait, l'avènement de la mise en scène moderne, son « développement phénoménal au long du XX^{ème} siècle, et la conflagration provoquée alors entre le texte et ses mises en scène, entre le texte et la scène, [...] obligeront à repenser la notion de dramaturgie[418] ». Il n'y a plus de relation stable, d'*a priori* entre un type de texte et un type de représentation, leur relation « est devenue singulière. Il faut la construire, la reconstruire à chaque fois. C'est là l'objet de notre dramaturgie[419] ».

Ainsi, comme pour les approches sur la lecture, la notion de dramaturgie a subi une « révolution copernicienne[420] ». On est passé d'une définition centrée uniquement sur la composition du texte à une notion plus large et qui inclut désormais la perspective de la scène comme élément central. Le retournement opéré au XX^{ème} siècle est visible dans cette affirmation de Jean-Marie Piemme : « [la dramaturgie] témoigne de ce que tout élément théâtral élaboré dans une dialectique d'un *objet à voir et d'un regard pour le saisir* installe l'ordre du sens de la signification[421] ». Sont inclus alors, outre le texte, « le spectacle, son bâtiment, son rapport au public, sa mise en scène, son jeu, sa lumière, etc. Tout, c'est évidemment tout[422] ». Ces diverses évolutions et nuances sont à expliciter aux élèves, en simplifiant suivant les niveaux, pour éviter une vision fausse de la mise en scène et de la dramaturgie qui plaqueraient les concepts d'aujourd'hui (par exemple dire que Molière était le metteur en scène de sa troupe).

II.3- La dramaturgie entre texte et scène : quelle définition aujourd'hui ?

La dramaturgie se constitue de deux pans, que formalise Bernard Dort dans une définition très large : « C'est tout ce qui se passe dans le texte et tout ce qui se passe du texte à la scène »[423]. Si

417 Exemple donné par Alice Folco *in* Bénédicte Boisson, Alice Folco, Ariane Martinez (2010), *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, *op. cit.*, p. 41.
418 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 18.
419 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.*, p. 8.
420 Bernard Dort (1995), « Le texte et la scène : pour une nouvelle alliance », *op. cit.*, p. 270.
421 Jean-Marie Piemme, *Le Souffleur inquiet*, in *Alternatives théâtrales*, n° 20-21, décembre 1984, p. 61, cité *in* Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit*., p. 6. (Je souligne).
422 *ibid*.
423 Bernard. Dort, « Affaires de dramaturgie », *in Théâtre universitaire et institutions*, FNTU, 1985, p. 62, cité par Joseph Danan, *Qu'est-ce que la dramaturgie ?, op. cit*., p. 18. Bernard Dort, contrairement à Piemme et d'autres,

l'on se place du côté du texte, c'est examiner, mettre au jour en partie ce que Jean-Pierre Sarrazac nomme « le devenir scénique » d'un texte, autrement dit « la puissance et [les] virtualités scéniques[424] » de l'œuvre. Joseph Danan propose pour sa part de dégager deux sens « le sens 1, qui serait du côté du texte, et le sens 2 du côté du "passage"[425] », nuançant ainsi la première définition puisqu'elle n'indique pas, n'impose pas de sens au passage - ce qui a son importance, ce sera vu plus tard. Le problème à résoudre est de savoir quels liens existent entre les deux, « quelle est la relation exacte […] de l'univers-texte à l'univers-représentation[426] », que devient la dramaturgie au sens 1, autrement dit « le système dramaturgique propre à l'œuvre[427] », lorsqu'elle est soumise au sens 2. Pour ce faire, Joseph Danan émet un parallèle avec la mise en scène. Puisqu'il n'existe plus un type de représentation attachée à un texte et que « nous avons récusé tout modèle[428] », puisqu'il n'est pas obligatoire de suivre les représentations « prévues par l'auteur et inscrites par lui, sciemment ou moins sciemment, voire inconsciemment, dans son texte[429] », la mise en scène n'a pas à chercher à se conformer au modèle présent dans le texte, « sauf dans un souci archéologique qui est sans rapport avec la pratique vivante du théâtre[430] ». En revanche, selon le chercheur, pour ce qui est de la dramaturgie dans le passage du texte à la scène, il est nécessaire de « prendre en compte la dimension interne de la dramaturgie au sens 1 présente dans l'œuvre, faute de quoi je ne monte pas la pièce mais un matériau pour la scène post dramatique[431] ». Gérald Garutti ne dit pas autre chose : « Je pense qu'un des enjeux de la dramaturgie au sens de dramaturge qui intervient sur des textes, c'est précisément de déterminer les zones d'intelligibilité, l'arrière-plan d'intelligibilité, quelles sont les lignes de force[432] » La dramaturgie au sens 2 se doit donc de reconnaître cette structuration interne, dégager ce que Joseph Danan nomme « les invariants » c'est-à-dire « les éléments du drame que l'on devrait retrouver sous la diversité, qui peut être extrême, de toutes les mises en scène de l'œuvre[433] ». Au vu de la diversité des pièces, il n'y a pas de liste précise et définitive de ces éléments, à charge de la dramaturgie au sens 2 de les débusquer en s'adaptant à chaque cas. Le chercheur nomme par exemple pour une tragédie classique les éléments suivants : la forme versifiée, la structure de l'action, le découpage, le lieu et la temporalité, le positionnement actanciel

reste attaché au texte et considère que le terme subit une extension/ouverture de sens dommageable qui reviendrait à recouvrir la notion de théâtre, « La dramaturgie ne souffre-t-elle pas d'inflation ? » se demande-t-il, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, p. 287.

424 Jean-Pierre Sarrazac dir. (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit.*, p. 63.

425 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 8.

426 Jean-Pierre Sarrazac, *Lexique du drame moderne et contemporain, op. cit.,* p. 63.

427 *Ibid*., p. 20.

428 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.,* p. 8.

429 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 20.

430 *Ibid*., p. 22.

431 *Ibid*., p. 22-23.

432 Gérald Garutti (2008), «Dramaturges et dramaturgie», Table Ronde organisée par *Agôn*, visible sur https://journals.openedition.org/agon/1049, consulté le 03 mai 2019, alinéa 50.

433 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 25.

du personnage[434]. Les dramaturges interrogés par l'équipe d'Agôn[435] évoquent fréquemment l'image du médecin ou du mécanicien « pour décrire ce travail de mise à jour des rouages du texte ». Il s'agit pour eux de rechercher « de quoi parle ce texte et comment il en parle », et la liste donnée recoupe la précédente : « composition, action ou situation, types de paroles et de personnages, traitement de l'espace et du temps » mais élargit aussi aux « thématiques et contextes[...] interrogés et documentés », à la comparaison des différentes versions ou traductions, afin de mettre en évidence certains enjeux de l'œuvre. C'est un travail qui relève donc à la fois de l'« exploration des modes de fonctionnement du texte, [de] recherches historiques et thématiques liées à son contexte d'écriture comme à son contenu », une lecture non pas « mise à plat du texte » mais qui « scrute ses reliefs et ses énigmes ». Que doit donc rendre visible la dramaturgie ? Que cherche-t-elle ? Les termes les plus employés par les praticiens interrogés sont « thèmes, structures, formes, nœuds, problèmes, dispositifs, invariants, schèmes, opérateurs, énigmes, motifs[436] ». On relève ainsi des termes qui renvoient à des éléments fixes, déterminés (thèmes, structures, schèmes, invariants), d'autres qui appellent à des questions ouvertes (problèmes, énigmes), certains engagent le mouvement (nœuds, motifs, formes, schèmes, opérateurs), d'autres signalent la mise au jour d'un agencement, d'une organisation globale (formes, motifs, structures, dispositifs, schèmes). Cette liste, entre fixité et « flexibilité de l'opération interprétative » montre « un entre-deux que la pensée dramaturgique viendrait combler ou creuser, l'espace dans lequel s'exerce la « pratique du choix responsable[437] ». La dramaturgie invite l'imaginaire à se nourrir, elle fait « rêver et voyager mentalement dans le temps et dans l'espace, […] confronter à des images[438] ». On retrouve de fait chez les dramaturges les mêmes interrogations que les théoriciens de la lecture : il est beaucoup question de fidélité, de la limite à donner à l'interprétation, alors qu'en même temps on leur demande de débusquer des erreurs de lecture, d'où le principe aussi des invariants. Toutefois, il n'y a pas obligation de s'y conformer par la suite, lors du passage à la scène, mais de les repérer « avant de jouer avec eux[439] » car les orientations finales de la scène les font varier. Ainsi par exemple Tartuffe, traditionnellement joué comme un personnage mielleux et hypocrite, est-il austère et plus ambigu avec Jouvet, davantage bel inconnu sensuel et pasolinien chez Vitez, plus escroc et ange

434 Voir aussi son article récent : Joseph Danan (2021), « Qu'est-ce qu'une approche dramaturgique d'un texte de théâtre ? », *in Pratiques* n°191-192, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/10990, consulté le 28 avril 2022, où le chercheur rappelle que la dramaturgie est une pratique dont les outils doivent s'adapter à la pièce travaillée et doit répondre « aux deux questions fondamentales de toute dramaturgie, à savoir : comment représenter cette pièce aujourd'hui ? Et, pourquoi la représenter ici et maintenant ? ».

435 Toutes les références de ce paragraphe *DQDN ?,* p. 151-152.

436 *DQDN ?,* p. 101.

437 *DQDN ?,* p. 101.

438 Yannic Mancel (2006), « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *in Théâtre aujourd'hui* n° 10, p. 13.

439 *Ibid*.

noir rédempteur d'Orgon selon Lassalle, voire intégriste islamiste avec Mnouchkine[440]. Il faut ainsi sans cesse interroger le sens 1 par le sens 2. « Toujours, posé le noyau de l'invariant, la chair de l'aujourd'hui : à faire naître depuis le temps, le lieu, d'où nous faisons du théâtre. Premier souffle de la dramaturgie au sens 2 »[441].

Cependant, la dramaturgie ne doit pas s'entendre comme centrée uniquement sur le texte. Davantage qu'un « lien entre la dramaturgie du texte, incluant les différentes catégories dramaturgiques à l'œuvre dans une pièce et qui excèdent le textuel (l'espace-temps du drame, l'action, etc.), et l'écriture scénique de ces différentes catégories dans l'espace-temps de la représentation[442] », il s'agit d'envisager le passage d'un système textuel à un système scénique, dans un sens ***et l'autre***, cela a son importance en didactique nous y reviendrons. C'est la prise en compte et la recherche de ce passage qu'il est souhaitable de rendre perceptible aux élèves.

Si l'on se place dans une perspective de la réception et de l'analyse du spectacle, certaines caractéristiques du théâtre de la moitié et fin du XX^{ème} siècle (l'éclatement des formes, la reproduction fragmentaire de la réalité au théâtre mimant l'éclatement de cette dernière, la multiplicité des intervenants) conduiraient selon Patrice Pavis à ne plus chercher « alors à élaborer une dramaturgie regroupant artificiellement une idéologie cohérente et une forme adéquate[443] » et il vaudrait mieux parler de « choix dramaturgiques ». Certes, la dramaturgie a dû aussi se réinventer face à la déconstruction des pièces de théâtre écrites, à la défiance vis-à-vis du drame et du fait de l'influence de tous les autres arts qui abondent sur la scène de théâtre (la danse , la vidéo, la performance...). Elle s'est transformée également parce qu'il est question de dramaturgie pour tout spectacle (danse, cirque, marionnette...), et que l'on observe une réticence de leur part envers une dramaturgie trop théâtrale c'est à dire trop narrativisée. Comme le relève Joseph Danan, « elle concerne un travail de l'imaginaire dont l'histoire du théâtre nous a habitués à ce qu'il soit lié, plus encore qu'au drame, à la mimesis comme matériau et possibilité même de l'imaginaire[444] ». Or l'objectif d'une chorégraphie, d'un numéro de cirque, n'est pas forcément une narration ni une identification ou une distanciation réflexive du spectateur ; ils font davantage appel aux sens et sensations. De fait, on assiste à une multiplication des qualificatifs pour la dramaturgie, dans un processus nécessaire de nomination, d'identification de ce qu'il advient : s'opposeraient « dramaturgie du texte » et « dramaturgie de plateau », ou « dramaturgie de concept » et

440 *Cf* le dossier consacré aux différentes mises en scène de Tartuffe *in Théâtre aujourd'hui n°10*, p. 55 à 126.
441 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 28.
442 *Ibid*., p. 31.
443 Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre*, *op.cit*., p. 107. Les deux citations suivantes également.
444 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 49.

« dramaturgie de processus[445] » ; il faut prendre en compte également la « dramaturgie en acte[446] » si l'on se place du point de vue de l'interprète (que ce soit l'acteur, le danseur...). Il paraît symptomatique qu'aujourd'hui l'utilisation de la vidéo, des marionnettes... permet de déposer un dossier d'aide à la création sous le nom de « dramaturgie plurielle ».

Néanmoins, au-delà du visage désormais multiple que présente la dramaturgie aujourd'hui, il importe pour l'équipe en charge d'un spectacle de réfléchir à une unité :

> « Comment faire dialoguer ces pratiques, comment se faire rencontrer et converger les lignes de gestes singuliers, comment forger en bref *une* dramaturgie - qu'elle soit plurielle ou non. Car il ne suffit pas de placer côte-à-côte des artistes étonnants pour produire une écriture commune[447] ».

En effet, c'est courir le risque de juxtaposer des « choix dramaturgiques » s'il n'y a pas de ligne directrice et, par conséquent, de produire un spectacle bancal qui n'aura pas ou peu de sens pour le récepteur. La querelle du festival d'Avignon de 2005 peut être emblématique à cet égard. Face à la violence de certains spectacles exposée sans filtre au spectateur, à l'hybridation des formes, a été reprochée une perte des repères, de positionnement esthétique et idéologique et les spectateurs se sont interrogés longuement sur la place qui leur était attribuée[448]. Ces polémiques ont été analysées par Joseph Danan comme le symptôme « d'une crise mettant en jeu la question du sens, et plus encore celle du sens en relation avec des formes, celle de la relation de tout cela, qui constitue l'acte théâtral, avec le public[449] » ; le danger de « pratiques aveugles et incontrôlées » prévenait déjà Bernard Dort[450].

L'autre écueil dont il faut se méfier, davantage du côté de la théorie cette fois-ci, est d'opposer dans une simplification réductrice et inopérante « textocentrisme » et « scénocentrisme », qui restreindrait l'évolution de l'esthétique théâtrale à une simple dualité. Jean-Pierre Sarrazac montre qu'il est nécessaire de dépasser l'idée d'un « théâtre postdramatique » car si l'annonce d'une « crise du drame », comme l'a analysée Peter Szondi, notamment par la prise d'autonomie du théâtre par rapport à la littérature, était valable alors, la crise perdurant il convient de changer de perspective. Le chercheur préfère

> « parler de mutation, voire de mutation lente, et d'un *changement de paradigme* du drame. En effet, nous constatons que des enjeux dramaturgiques nouveaux, qui apparaissent au tournant du XX^{ème} siècle chez Maeterlinck, Strindberg, Tchekhov…, tels

445 Concepts de Marianne Van Kerkhoven, in *DQDN ?,* p. 25.
446 *DQDN ?,* p. 39.
447 *DQDN ?,* p. 42. (Je mets en italiques)
448 Ont été beaucoup critiqués par exemple *L'Histoire des larmes* de Jan Fabre ou *Puur* de Wim Wandekeybus.
449 Joseph Danan (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, *op. cit.*, p. 68.
450 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.*, p. 8.

> que la fragmentation, voire l'hyperfragmentation de la fable, la déconstruction du dialogue et du personnage, sont toujours à l'œuvre aujourd'hui chez des dramaturges comme Kane, Fosse ou Koltès[451] ».

Certes, le théâtre s'éloigne du modèle aristotélicien, mais cela « ne signifie en aucun cas une perte pour le drame ou, encore moins, la perte *du* drame » car le changement a permis à la forme dramatique d'« éviter la pétrification et [de] se renouveler considérablement tout au long du XX[ème] siècle et en ce début de XXI[ème][452] ». A la fois du côté du texte, de la scène et du passage entre les deux, la dramaturgie est forcément touchée par cette évolution. La représentation devenant pour Josph Danan davantage « une expérience à vivre[453] », il s'agira alors de se tourner vers une dramaturgie « ouverte, sensible, qui définisse les enjeux d'une œuvre et crée les conditions de l'expérience[454] ». Pour Jean-Pierre Sarrazac, il convient de considérer la dramaturgie toujours comme un « travail d'*interface* : glissement l'une sur l'autre de la structure texte et de la structure représentation[455] ». En outre, même lorsque l'on a affaire à une forme théâtrale " plus classique, moins hybride" pourrait-on dire, le spectateur assiste à un « pluriel du sens », à un « enchâssement des systèmes sémiotiques dont le texte fait partie, au même titre que les corps, les costumes, les lumières et la scénographie[456] ». Il est donc judicieux de ne pas trop penser en terme de rupture entre entre "dramaturgie d'hier et d'aujourd'hui" mais de « plutôt substituer l'idée d'un continuum, d'un gradient entre différentes formes de mixités et de mélanges à l'intérieur même de ce vaste labeur qu'est l'activité dramaturgique[457] ». Enfin, la dramaturgie a pour fonction, ne l'oublions pas, de disparaître car elle travaille à sa propre dissolution dans le spectacle[458] : « Au cœur du spectacle, elle n'existe que comme élément déterminant mais invisible d'un processus de création[459] ». Présentée comme un travail « d'hybridation, de contamination, d'incitation[460] », elle advient finalement en tant que "simple" « combustible[461] ».

Ainsi, la dramaturgie aujourd'hui pourrait se définir comme une série de mouvements doubles. Elle est entre et à la fois texte et plateau, « collecte et dissémination[462] », ouverture et

451 Jean-Pierre Sarrazac (2007), « La reprise (réponse au postdramatique) », *Études théâtrales*, n° 38-39, p. 11.
452 *Ibid*., p. 8.
453 Jean-Pierre Danan, « La Dramaturgie au Temps du « Postdramatique », *Revista Cena*, nº 29, 2019, p. 8, visible sur https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/98144/55063, consulté le 15 janvier 2020.
454 *Ibid*.
455 Jean-Pierre Sarrazac (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit.*, p. 66. (Les italiques sont de l'auteur).
456 *DQDN ?,* p. 44.
457 *Ibid*.
458 *Cf DQDN ?,* p. 32-37.
459 *Ibid*., p. 36.
460 *Ibid*., p. 37.
461 Mathurin Bolze, « dramaturgie du cirque », cité *in DQDN ?,* p. 32.
462 *Ibid*., p. 33.

choix. Elle s'astreint à un « travail complexe sur l'ouverture du sens, la plurivocité des signes qui sont la définition même de l'art et du poétique[463] », dont le rôle est de « faire apparaître des zones de non-compréhension, d'incertitude, des terres non cartographiées et peut-être non cartographiables par la simple analyse textuelle[464] ». Fondée sur documentation, dialogues, suppositions, pistes lancées-testées, réactions et observations, elle « possède ainsi un caractère expérimental qui fait d'elle un *mouvoir* : elle anime, actionne, remue, questionne[465] ». Et parallèlement, elle cherche à construire une unicité, à rendre « visibles les réseaux de cohérence à l'intérieur des choix[466] ». Puisqu'« il s'agit de composition[...l]a dramaturgie est ce qui fait respirer le tout[467] », dont la visée est une « décision de SENS[468] ». De fait, Bernard Martin établit dans sa définition un parallèle avec la lecture tout à fait intéressant et qui ne peut qu'interpeler par rapport à la visée de cette recherche :

> « Activité protéiforme, la dramaturgie oscille, en un *feed-back* permanent, du texte au plateau, du plateau au texte, de ce texte-ci à d'autres, de cette scène-là présente dans le *hic* et *nunc* à d'autres scènes antérieures. Peut-être pourrait-on comparer la quête dramaturgique au travail d'accommodation dont parlait Roland Barthes au sujet de la lecture : « Quand je lis, j'accommode : non seulement le cristallin de mes yeux, mais aussi celui de mon intellect, pour capter le bon niveau de signification (celui qui me convient). Une linguistique fine ne devrait plus s'occuper des "messages", mais de ces accommodations [...] : chacun *courbe* son esprit tel un œil, pour saisir dans la masse du texte cette *intelligibilité-là,* dont il a besoin pour connaître, pour jouir, *etc*.[469] ».

II.4- Du dramaturge vers l'enseignant

Historiquement, cela a été vu, la dramaturgie moderne naît des écrits de Lessing et de l'avènement de la mise en scène comme expression artistique. Toutefois, la fonction de dramaturge n'a pas été instituée et n'est pas allée de soi, ni de suite, en France. En effet, au sortir de la 2ème Guerre Mondiale et de la guerre froide, le rôle tenu par le dramaturge durant l'Allemagne nazie et dans le régime soviétique (le fonctionnaire chargé de la censure du théâtre) jette l'opprobre sur la

463 Yannic Mancel (2008), « Une dramaturgie qui ouvre le sens et stimule l'imagination », *in* P. Coutant (dir.), *Du Dramaturge*, Nantes : éd Joca Seria, p. 28, cité *in DQDN ?,* p. 58.
464 Anne-François Benhamou, « Bref aperçu d'une dramaturgie expérimentale », *in* P. Coutant (dir.), *Du Dramaturge*, *op. cit.*, p. 48 cité *in DQDN ?*, p. 78.
465 *DQDN ?,* p. 107-108. (Les italiques sont des auteurs).
466 Jean-Marie Piemme (1986), « Une activité de regard » *in Théâtre/Public*, n° 67, p. 54, cité *in DQDN ?,* p. 19.
467 Marianne Van Kerkhoven, « Le processus dramaturgique », *op. cit.* p. 21, cité *in DQDN ?,* p. 137.
468 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.*, p. 9. (Les majuscules sont de l'auteur).
469 Bernard Martin (2001), « Dramaturgie et analyse dramaturgique », *in L'Annuaire théâtral* n° 29, p. 94-95, visible sur https://doi.org/10.7202/041457ar , consulté le 15 janvier 2020. La citation de Roland Barthes : *Barthes par lui-même,* Paris : Seuil, 1975, p. 137 (note de B. Martin).

fonction. Ainsi, selon Yannic Mancel, jusqu'à Ionesco,

> « associé par connotation à la STASI, voire plus lointainement au KGB, le dramaturge est alors perçu comme « chien de garde » ou « flic du sens », « commissaire politique » de la mise en scène[470] ».

De fait, nombre de metteurs en scène se demandent comme Vitez : « un dramaturge, à quoi bon ?[471] ». En outre, durant les années 70, en lien avec le développement de la sémiologie, la lecture dramaturgique du texte propose un sens fermé, verrouillé, « la dramaturgie se voulait être la garante du sens[472] ». Il a fallu le travail de Roland Barthes notamment sur la polysémie des textes et les théories de la réception pour lutter contre la tendance possible des dramaturges de clore l'interprétation au lieu de l'ouvrir. L'opposition des metteurs en scène s'explique par ce spectre d'une mise en scène qui ne serait que l'« exécutante de la dramaturgie […ce qui est] la mort de tout théâtre[473] ». Aujourd'hui, le travail dramaturgique se fait aussi (voire davantage) au plateau pour découvrir de nouvelles lectures, ce qui écarte cet écueil.

Pour autant, on reconnaît l'utilité d'un dramaturge, car il offre une vision englobante, surplombante, sans parti pris de métier. Il peut « parler de toutes les dimensions du spectacle sans qu'il y ait de sa part un enjeu, qui serait précisément une position de comédien ou d'éclairagiste[474] ». Il a ce privilège d'être « celui qui est dehors tout en étant dedans[475] » et permet un regard autre, neuf qui « face à cette pensée en construction peut aussi être d'aider à prendre la mesure de certains choix demeurés tacites ou impensés, d'aller questionner certains réflexes de mise en scène et leur portée[476] ». Il est le garant de la ligne directrice, celui qui « aide à définir et à reconvoquer […] cette nécessité[477] ». Le dramaturge devient « parole interrogative » pour permettre au metteur en scène de « comprendre ce qu'il est en train de chercher[478] », un échange dialogique « socratique[479] » voire « maïeutique[480] » se met en place. De fait, le couple dramaturge-metteur en scène se révèle même parfois un véritable compagnonnage[481] car la dramaturgie, « accoucheuse d'intuitions artistiques et d'interprétations possibles […] inventorie et déconstruit les données du

470 Yannic Mancel (2006), « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *op. cit.*, p. 10.
471 Titre de son article *in Théâtre/Public*, n° 67.
472 *DQDN ?,* p. 57.
473 Heiner Muller (1986), « Le nouveau crée ses propres règles », *in Théâtre/Public*, n° 67, p. 32.
474 Gérald Garutti (2008), «Dramaturges et dramaturgie», Table Ronde organisée par *Agôn*, *op. cit*.
475 Bernard Chartreux, Jean-Pierre Vincent (1986), « Le dramaturge », *in Théâtre/Public* n° 67, p. 47.
476 *DQDN ?,* p. 20.
477 Joseph Danan (2006), « Points de vue : le Dramaturge » *in* C. Biet, C. Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 29.
478 Charlotte Farcet, « H2O », *in Du Dramaturge*, *op. cit.*, p. 42-43, cité *in DQDN ?,* p. 22.
479 François Regnault, « Qu'est-ce qu'un dramaturge ? », *in* Théâtre-Equinoxe – Écrits sur le théâtre 1, Arles : Actes sud, 2001, p. 74, cité in *DQDN ?,*, p. 22.
480 Yannic Mancel (2006), « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *op. cit*., p. 12.
481 *DQDN ?,* p. 21-24.

texte pour mieux les reconstruire ensuite sur le plateau[482] ».

Cependant, pendant longtemps, le dramaturge ne trouve pas de reconnaissance institutionnelle, les établissements n'éditent pas de fiche de paie à son nom de fonction, il n'apparaît pas dans la liste officielle des ouvriers techniques du spectacle[483]. Les dramaturges considèrent davantage que c'est une fonction et bien souvent ont d'autres métiers. Sa présence dans les équipes encore aujourd'hui ne va pas de soi, il n'a pas de place attitrée et il doit encore parfois justifier sa présence (« le machin[484] » qui doit se faire accepter à chaque fois selon Pierre-Alain Dupuis), du fait également de la variabilité selon chaque dramaturge des approches et des moments de son intervention (durant le travail à table, durant les répétitions, garant de la mémoire de travail ou regard neuf ultérieur...). Il se sent, d'après les témoignages[485], souvent « illégitime », « dans un sentiment d'imposture », un «travailleur de l'ombre[486] », aussi sans doute parce que par rapport aux autres il est, comme il a été dit, « celui qui est dehors tout en étant dedans[487] ».

En outre, souvent de formation universitaire et abattant un important travail documentaire, le dramaturge est perçu comme un intellectuel. La méfiance éprouvée à son égard reste une « trace d'une scission redoutable entre théorie et pratique, entre la pensée et l'art[488] ». Le rejet manifesté provient principalement de la peur «de la mainmise que, par son intellect, il pourrait exercer sur le sensible, l'intellectuel risquant de l'emporter de manière insupportable sur l'artistique[489] ». Pourtant, beaucoup insistent sur leur approche artistique, sensible. Le dramaturge, pour Charlotte Farcet, « est une pensée qui se met en marche, qui analyse, décode, décortique, à partir de sa sensibilité[490] ». Bojana Cvejic évoque l'importance du corps et en parle comme une façon de « spéculer de manière pragmatique[491] ». Anne-Françoise Benhamou avoue que « [s]a part aveugle à [elle], assise dans la salle, [...] est dans les émotions qui [la] traversent et [la] surprennent, ce matériau sur lequel [elle] travaille pour comprendre ce qui [la] touche[492] ». Selon Roberto Fratini-Serafid, ce qui le conduit n'est « pas structuration du sens du spectacle mais structuration du désir[493] ». Le travail

482 Yannic Mancel (2006), « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *op. cit*., p. 12.
483 *DQDN ?,* p. 69.
484 Pierre-Alain Dupuis, « Le machin », *in Du dramaturge*, *op. cit.*, p. 51, cité in *DQDN ?*, p. 82.
485 *DQDN ?,* p. 81-82.
486 Yannic Mancel, « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *op. cit.*, p. 11.
487 Bernard Chartreux, Jean-Pierre Vincent (1986), « Le dramaturge », *op. cit.* p. 47.
488 *DQDN ?,* p. 26.
489 *DQDN ?,* p. 57.
490 Charlotte Farcet « H2O », *op. cit*, p 42 , cité *in DQDN ?,* p. 131.
491 *DQDN ?,* p. 109.
492 Anne-Françoise Benhamou, « Lettre à Joseph Danan », *in* J. Danan (dir.), *Dramaturgie au présent*, *Registres* n° 14, 2010, p. 26, cité *in DQDN ?,* p. 71.
493 Roberto Fratini-Serafid, « Dramaturgies de l'attente » communication aux journées d'études lors de la Biennale de

dramaturgique aborde ainsi « différents états du sens, qui relèvent autant de la direction, que de la signification et de la sensation[494] ». Un appel à la sensibilité, encore un autre point commun entre la dramaturgie, la lecture littéraire et la lecture subjective.

Mais reconnaître cette part de sensible c'est rejoindre également un autre écueil pour le statut de dramaturge, valable pour toute formation artistique : est-ce qu'être artiste s'apprend ? D'ailleurs, très peu de formations institutionnelles/universitaires consacrées exclusivement à la dramaturgie existent en France[495] et les praticiens disent souvent l'impossibilité de définir leur métier, ils n'ont pas de méthodologie normée, commune, chacun fait comme il le sent et aussi suivant le projet. « On m'appelle le dramaturge, mais je ne sais pas vraiment ce que je suis, ni si les autres dramaturges font le même métier que moi[496] », avoue Joseph Danan. Nombre de dramaturges utilisent d'ailleurs une image pour parler d'eux[497] : un conteur, passeur, concertateur, facilitateur, intercesseur, intermédiaire, interlocuteur, médiateur, enquêteur, assembleur de puzzles, ramasseur de balles, regard, oeil extérieur, exégète, une parole indirecte, interface, conscience, celui qui débusque, repère, mesure, pointe, nourrit, informe, distille, diffracte, ouvre, impulse, révèle et opacifie, explore, assemble, oscille, réfléchit (dans les deux sens du terme), raisonne et résonne, écoute, se tait, accompagne... De fait, ils s'interrogent beaucoup sur leur pratique, leur fonction. L'équipe d'Agôn a listé leurs questions posées lors d'une rencontre internationale[498] dont voici un extrait représentatif : « Enseigne-t-on une compétence, un « état d'esprit », un métier ? Peut-on se former à la dramaturgie indépendamment d'une pratique scénique ? La valeur du dramaturge est-elle liée au fait qu'il a étudié à l'université ? L'enseignant-dramaturge doit-il transmettre ses propres méthodes ou aider les étudiants à trouver les leurs ? S'agit-il de formation, d'accompagnement ou de coaching ? Comment former sans formater ? ». Pour remarque, Bernard Dort déjà ne considérait pas la dramaturgie comme « une science du théâtre » mais comme « une conscience et une pratique[499] ».

---

la danse, le 2 10 2010, Université Lumière-Lyon 2, cité *in DQDN ?,* p. 139.

494 *DQDN ?,* p. 135.

495 Il existe quatre grandes formations. Une seule se consacre exclusivement à la dramaturgie (*Master Dramaturgies*, ENS Lyon), les trois autres sont couplées avec la mise en scène (*Diplôme de mise en scène et dramaturgie*, ESAD, Strasbourg ; *Master mise en scène et dramaturgie*, Université de Paris 10 ; *Master professionnel Dramaturgie et écritures scéniques*, Aix-Marseille Université). D'autres formations sont soit délivrées par des écoles privées, soit la dramaturgie est un module intégré à une autre formation en spectacle vivant (la mise en scène, la marionnette, le cirque, la danse...).

496 Joseph Danan (2006), « Points de vue : le Dramaturge », *in* C. Biet, C. Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit*., p. 26.

497 Tous les termes ici rassemblés ont été collectés dans les paroles de dramaturges, dans les articles ou ouvrages déjà cités dans cette partie de la thèse.

498 Rencontres internationales « Dramaturgie au XXIè siècle » à Francfort en 2007, dans la thématique « Futur de la dramaturgie (concepts éducatifs, institutions) », *DQDN ?,* p. 64.

499 Bernard Dort (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *op. cit.*, p. 9.

Une réponse est toutefois apportée par l'équipe d'Agôn qui emprunte l'image du bricoleur à Levi-Strauss dans *La Pensée sauvage.* L'ensemble des moyens du dramaturge « n'est donc pas définissable par un projet […] ; il se définit par son instrumentabilité[500] ». Il se situe « à mi-chemin entre le concept et le précept, entre le savoir et le sensible, entre le prévu et l'imprévu[501] ». Pour Bernard Martin, la qualité principale du dramaturge est sa labialité car « être dramaturge, c'est bel et bien se trouver « en demeure » d'accommoder en permanence[502] », une qualité nécessaire à l'enseignant face à ses élèves également.

Enfin, il faut considérer également que la dramaturgie ne se limitant plus au texte et à un travail préalable d'une personne avant les répétitions et la mise au plateau, dans le cadre de la mise en scène, ce n'est plus une seule personne qui est concernée : avec le dramaturge et le metteur en scène interviennent le scénographe, l'éclairagiste, le costumier, le sonorisateur, parfois un plasticien, un vidéaste... Pour la dramaturge Anne-France Benhamou, il serait dans ces conditions

> « assez absurde de dire que quelqu'un serait spécialiste de la dramaturgie. S'il y a de la dramaturgie dans les spectacles [...] c'est bien parce que c'est un terrain commun pour nous tous : le créateur de costumes fait de la dramaturgie dans ses propositions, l'éclairagiste aussi, et les acteurs bien entendu. Il n'y a pas vraiment de raison de l'imputer à une personne[503] ».

Corollairement, selon Bernard Martin, la dramaturgie pourrait ne plus être considérée comme une discipline « à part » :

> « Elle s'affirme littéralement comme une discipline *(disciplina* = règle de vie) qui devrait marquer de son empreinte (la suite des empreintes formant palimpseste) chaque instant de la pratique théâtrale, de la toute première découverte du texte aux conditions de son énonciation sur scène lors de chaque représentation[504] ».

Le déplacement ultime de la dramaturgie se trouve alors dans la prise en compte de ce qu'il advient aussi lors de chaque représentation. Et, pour certains dramaturges, l'interprétation est même le fait du seul spectateur. L'état d'esprit dramaturgique ainsi s'ouvre et se partage entre tous les moments et les instances du théâtre.

500 *DQDN ?,* p. 122.
501 *DQDN ?,* p. 123.
502 Bernard Martin (2001), « Dramaturgie et analyse dramaturgique », *op. cit.*
503 Anne-Françoise Benhamou (2008), « Dramaturges et dramaturgie », Table Ronde organisée par l'Agôn, *op. cit*., alinéa 9.
504 Bernard Martin (2001), « Dramaturgie et analyse dramaturgique », *op. cit.*, p. 96.

> « Incarnée ou non dans une seule et même personne, la dramaturgie se révèle être une activité cinétique à plusieurs niveaux : mouvement et mise en scène de la pensée, travail du mouvement du texte et des corps, ébranlement des spectateurs[505] ».

Du premier travail dramaturgique à la représentation, « le mouvoir de la dramaturgie est aussi donc un *émouvoir*[506] ». Si la dernière appropriation se fait par le spectateur, dernier *lecteur* de l'œuvre, alors la dramaturgie n'est plus le fait du seul dramaturge et dépasse les deux sens donnés par Danan, qui convoque de fait l'arc heméneutique de Ricoeur : « Sur une rive, le premier sol : la dramaturgie 1. Sur l'autre, le vécu du spectateur, le terreau de son expérience[507] ». Sur une rive le livre, sur l'autre le lecteur... on ne peut que noter, une nouvelle fois, l'écho avec les théories sur la lecture.

L'enseignant dramaturge ?

Nombre de ces préoccupations - texte et plateau, analyse rationnelle et sensibilité, méthode et intuition, savoir et regard neuf/naïf...- si elles ne sont pas à se poser telles quelles pour l'enseignant et avec les élèves, doivent trouver malgré tout un certain écho dans la réflexion et les activités que doit mener le professeur lorsqu'il s'engage dans une séquence sur le théâtre en classe. Notamment, un élément important à bien préciser est la différence entre le dramaturge et le metteur en scène, c'est à dire entre l'ouverture des possibles que suppose la dramaturgie par rapport au choix qu'opère nécessairement toute mise en scène. Travailler sur la dramaturgie c'est donc aussi faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas qu'une mise en scène unique et possible d'un texte, contrairement à ce que les élèves pensent souvent et ce qu'induisent certaines pratiques (ne montrer qu'une seule mise en scène sans travail dramaturgique, sans propositions personnelles par les élèves de scénographie) ou certains questionnaires ambigus de manuels qui demandent de choisir, entre deux photographies de mise en scène, « celle qui correspond le mieux au texte » plutôt que d'interroger sur les effets de sens différents.

Apparaît, au vu de la complexité définitoire de la tâche/l'activité et de la fonction, l'importance du transfert didactique à opérer, non seulement au niveau des méthodes mais également des enjeux et des limites de l'exercice en classe. Deux principes doivent être à l'œuvre : entretenir le lien à la scène ainsi que rester humble et conscient que le cadre scolaire n'est pas le cadre professionnel, nous reviendrons sur ce point. On peut ainsi constituer ce que Catherine Ailloud-Nicolas nomme « un laboratoire dramaturgique à condition [...] de se fixer des objectifs

505 *DQDN ?,* p. 107.
506 *DQDN ?,* p. 110.
507 Joseph Danan (2008), Qu'est-ce que la dramaturgie ?, *op. cit.*, p. 40.

extrêmement modestes[508] ». La didactisation de la lecture dramaturgique peut s'appuyer sur les invariants listés par Joseph Danan comme autant de pistes de recherche pour les élèves en tant qu'approche « interne », puis s'intéresser à l'approche « externe » de l'œuvre[509], qui « vise à inscrire la compréhension de l'œuvre dans le contexte de production et de réception de son époque[510] », autrement dit expliquer le sens des mots, leurs référents culturels, la syntaxe, le sens global du passage, chercher des éléments sur l'auteur et son époque, les lieux et conditions de représentation, le public, inscrire la pièce dans son dialogue aux genres et aux autres pièces contemporains… donc mener en quelque sorte la lecture à la table autour du dramaturge à laquelle s'astreignent nombre de compagnies.

Cette approche qui rend compte « des référents culturels et linguistiques de l'œuvre[511] », qualifiée de «contextualisation » par Catherine Ailloud-Nicolas à la fois enseignante et dramaturge, concerne la première des « trois grandes sphères d'action de la dramaturgie[512] » applicable aux élèves selon elle. La deuxième phase, « la décontextualisation », aborde le texte cette fois-ci « en se débarrassant de tous les préjugés que l'on peut avoir sur lui[513] ». Les éléments ne seront plus examinés à l'aune des conventions ou critères de l'époque ou du genre mais tels quels, avec « une certaine naïveté[514] ». Non plus examiner par exemple le début sous le modèle de la scène d'exposition mais simplement analyser les données. L'observation des paradoxes, des non-dits, des béances, des fractures, des jeux, des connotations, des échos... ouvre la pièce alors à tous ses possibles ; on projette les liens avec le plateau sur ce qui sera pertinent ou posera problème. L'étude de ces « zones de manque, de fragilité ou de mystère du texte qui vont permettre à la dramaturgie de s'engouffrer[515] » s'observe en détails sur le dialogue ou sur la pièce entière. Il s'agit de repérer :

> « tout ce que l'on ne comprend pas, tout ce qui nous semble "incohérent" textuellement mais aussi humainement. [...] Pourquoi Trivelin annonce-t-il une expérience qui va durer trois ans et pourquoi dure-t-elle une seule journée ? Pourquoi n'a-t-il pas précisé aux valets qu'ils faisaient aussi partie d'une expérience ? Pourquoi manifeste-t-il une telle empathie avec Euphrosine ? Pourquoi les nobles ne tombent-ils pas amoureux l'un

508 Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *op. cit*., p. 85.

509 Pour des détails sur ces deux approches : Joseph Danan (2002), « Lectures du texte de théâtre », *in* J.-C. Lallias, J. Lassalle, J.-P. Loriol, *Le théâtre et l'école*. *Histoire et perspectives d'une relation passionnée,* Arles : Actes Sud et *Cahiers de l'Anrat* n° 11, p. 160-161.

510 Catherine Ailloud-Nicolas (2008), « Lecture littéraire et lecture dramaturgique », *in Lire au lycée professionnel n° 57/58*, p. 7.

511 *Ibid*.

512 *Ibid*. Il ne s'agit pas d'un ordre chronologique en trois phases distinctes dans le travail dramaturgique, le processus les englobe tous.

513 *Ibid.*

514 *Ibid.,* p. 11.

515 Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *op. cit*., p. 87.

de l'autre comme ils le feraient dans toute autre pièce de Marivaux ? Chaque réponse à ces questions ouvre la voie à un sens fédérateur possible qui pourrait structurer une mise en scène différente[516] ».

Catherine Ailloud-Nicolas propose également de prendre le processus à rebours, partir de la scène vers le texte et d'envisager une

> « dramaturgie externe, c'est-à-dire la dramaturgie qui découle d'un opérateur scénique non prévu par le texte. Par exemple, que se passe-t-il dans *L'Ile des esclaves* si l'on imagine que les insulaires n'existent pas ? Quel effet de sens aurait l'idée que Trivelin est joué par une femme ? La dramaturgie externe questionne le texte en le bousculant par un levier qui n'était pas prévu dans l'écriture. Elle permet de voir la pièce de théâtre comme un organisme vivant qui plie sous la contrainte imposée puis s'adapte et se modifie[517] ».

La troisième phase, « la recontextualisation » intervient lors du passage à la mise en scène : elle est « le lien entre les potentialités ouvertes de l'œuvre et un projet particulier qui est celui du metteur en scène ». Elle peut être abordée avec les élèves lors d'une comparaison entre l'étude dramaturgique d'une œuvre et des réalisations scéniques ou lors du passage au jeu.

La didactisation de la lecture dramaturgique peut également s'appuyer sur la méthode de lecture au plus près du texte, qui consiste à « déplier » le sens, initiée par Vinaver afin de « découvrir son mode de fonctionnement dramaturgique[518] ». Sur un fragment, le lecteur, en partant de zéro, se voit convier à relever dans chaque réplique ce qui concerne l'information, les personnages, le temps, l'espace, la place du spectateur, la fonction des thèmes... afin de dégager le statut de la parole : « parole-action » qui intervient sur la situation des personnages (on attaque, on se défend, on plaide, on soliloque, on esquive, on riposte...), « parole-instrument » qui livre les informations. Le lecteur est invité également à se pencher sur les modalités d'enchaînements des répliques, leur possible regroupement (un duel, un duo...) et les dysfonctionnements apparents de la parole. Cette « lecture au ralenti » a fait date car, comme le précise Joseph Danan, elle contraint

> « à *lire* le texte dans sa matérialité, comme on déchiffre une partition, en deçà de (et en préalable à) toute interprétation. [...] Celui-ci est saisi dans le présent de son déroulement, qui est le temps même de l'acte théâtral, court-circuitant ainsi toute tentative de globalisation, même si l'analyse du fragment prélevé comme au hasard et lu

516 *Ibid*., p. 87-88.
517 *Ibid*., p. 88.
518 Michel Vinaver (2006), « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », *op. cit*.

dans ce que Michel Vinaver nomme une "suspension provisoire de savoir" (sur la pièce et sur son contexte) débouche sur des hypothèses concernant le fonctionnement de l'ensemble de la pièce[519] ».

Marie Bernanoce a prévenu du danger de se limiter à cette analyse trop centrée sur le fonctionnement pragmatique du dialogue et qui en oublie l'auteur et la scène[520]. Toutefois, elle s'avère très utile dans les travaux d'écriture en contraignant les élèves à s'extraire du modèle de la conversation ordinaire.

Au niveau du fonctionnement de la pièce en général, on peut se reporter à ces deux autres notions vinavériennes également très opérantes et faciles à comprendre pour les élèves, celles de « pièce-machine » et « pièce-paysage », qui opposent respectivement les pièces qui progressent par enchaînement d'actions, sur le principe de causalité et d'une intrigue linéaire, la parole étant le moteur de l'action, de celles qui sont en rupture avec ce modèle, la parole n'étant plus le vecteur de l'action, qui ne progresse pas forcément ou de manière plus chaotique ou indirecte, par assemblage, collision, frottement, réverbération…

De nombreuses autres activités applicables au scolaire permettant cette ouverture dramaturgique existe, on peut se reporter notamment à celles recensées par Marie Bernanoce dans ses glossaires de pratique théâtrale[521], telles l'imaginaire des seuils, le chantier théâtre, l'écriture en cascade, le principe de variation... Toutefois, tout comme pour la lecture littéraire et les grilles de lecture, il faut dépasser l'idée « de recettes applicables indifféremment d'une œuvre à une autre[522] ». Il est nécessaire pour l'enseignant, tel le dramaturge, d'être aussi à l'écoute du texte, de se laisser porter par lui, son thème, ses personnages, son univers, son écriture... « Chaque œuvre forte nous oblige à apprendre à la lire, et l'extrême ouverture des écritures théâtrales contemporaines ne fait que renforcer cette nécessité[523] ». Nous reviendrons sur des activités dramaturgiques plus précises, que l'on retienne de ce qui précède la place et le mouvement de la dramaturgie en aménageant l'image donnée par Vinaver de l'objet théâtral comme « coquillage bivalve » : « La valve *texte*, la valve *représentation*, le muscle charnière[524] » serait alors la dramaturgie.

519 Joseph Danan (2002), « Lectures du texte de théâtre », *op. cit*., p. 160.

520 Voir par exemple sa thèse soutenue à Paris III-Sorbonne nouvelle en 2003, « La didactique du texte de théâtre : théorie et pratique, des enjeux pour le littéraire », p. 103.

521 Marie Bernanoce (2006), *A la découverte de cent et une pièces*, *op. cit.*, p. 497-510 et Marie Bernanoce (2012), V*ers un théâtre contagieux*, *op. cit*., p. 537-539.

522 Marie Bernanoce (2013), « Pourquoi et comment lire du théâtre en classe de collège ? Des chemins à baliser pour le contemporain, mais aussi pour le passé », *op. cit.*

523 *Ibid*.

524 Michel Vinaver (2006), «Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique», *op. cit*., p. 139. (Les italiques sont de l'auteur)

III/ REPENSER LA LECTURE DU TEXTE DRAMATIQUE À L'AUNE DU SUJET LECTEUR OU RELIER LECTURE DRAMATURGIQUE, LECTURE LITTÉRAIRE ET SUJET LECTEUR : TENTATIVE DE MODÉLISATION THÉORIQUE

La dramaturgie présente des ressemblances avec la lecture littéraire, plusieurs échos se sont manifestés dans les analyses précédentes : complexité du processus de lecture, appel au sensible et à la subjectivité, plusieurs forces/influences en jeu (la triade auteur-texte-lecteur s'enrichissant pour le théâtre de la représentation et de tous les acteurs y œuvrant), passage des blancs du texte au sujet lecteur d'un côté, passage d'une « dramaturgie de l'interprétation » à celle « de l'observation [525]» de l'autre, moments vécus comme une expérience... On peut dès lors franchir un pas et s'interroger sur une possible modélisation de la lecture du texte de théâtre à l'image de la lecture littéraire, comme une oscillation entre deux pôles. Dit autrement : existe-t-il une lecture naïve pourrait-on dire si l'on se calque sur la lecture littéraire, et de quel ordre ? Trouve-t-on la présence d'un « état d'esprit dramaturgique » dès cette lecture, la manifestation non pas d'un travail dramaturgique complet, "conscientisé" tel qu'il a été présenté, mais de la « béance qui, selon Jean-Pierre Sarrazac, s'inscrit au cœur du texte comme un appel à la scène[526] », et ce notamment pour des lecteurs élèves ? Comme pour la lecture littéraire, seront exposées et examinées les modélisations de la lecture du texte dramatique opérées par les théoriciens, sans discuter cependant plus avant de leur validité dans les faits. En effet, contrairement aux théories littéraires, les concepts pour la lecture du texte de théâtre n'ont pas été confrontées à des études ou tests élargi(e)s sur le terrain, un des objectifs justement de la phase exploratoire de cette recherche.

III.1- Lecture du texte dramatique et didascalies

Peu de théoriciens se sont penchés sur l'activité du lecteur du texte dramatique proprement dite[527] (quand cette activité n'a pas été tout simplement écartée ou réduite à un ersatz ou à une simple partition en attente, donc indigne d'analyses, cela a été évoqué en introduction). Et, pour beaucoup, leur intérêt s'est cristallisé sur l'effet, lors de la lecture, de la présence des didascalies[528],

525 Termes de Christian Biet dans un entretien avec Joseph Danan, « Le dramaturge, ce spectre qui hante le théâtre », *in Critique*, n° 699-700, 2005, p. 622. Le chercheur évoque ici le passage d'une dramaturgie des années 60-70 qui, d'influence sémiologiste, se concevait comme une grille de lecture à livrer au spectateur pour qu'il décode le spectacle à une dramaturgie où l'on pense le spectateur singulier et plus libre dans son interprétation.

526 Jean-Pierre Sarrazac (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit.*, p. 63.

527 Leurs propositions seront examinées dans la suite de cette sous-partie.

528 Michael Issacharoff (1981), « Texte théâtral et didascalecture » *MLN*, vol. 96, n° 4, p. 809–823, visible sur www.jstor.org/stable/2905838, consulté le 21 mai 2020. Maria Myszkorowska (2003), « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau » *in Pratiques* n°119-120, p. 35-66. Ève-

vues comme signe manifeste de la théâtralité du texte, « pos[ant] la question de la spécificité de la position du lecteur face à un texte dramatique[529] ». Avant tout, Valérie Lochert nous rappelle qu'il faut se méfier d'une analyse non nuancée à propos de la didascalie[530], d'une part parce que les chercheurs ne désignent pas sous le nom de didascalie les mêmes éléments du texte, d'autre part parce qu'elle n'a pas le même statut ni la même fonction par rapport à la lecture suivant les époques. L'enseignant aura soin là aussi avec ses élèves de ne pas aplatir ni figer le concept.

Traditionnellement désignée comme «une indication scénique » (définition donnée encore aujourd'hui par nombre d'enseignants ou de professionnels du théâtre), la didascalie a bien à voir à l'origine avec la représentation, puis s'en écarte et/ou disparaît du texte selon les esthétiques en vigueur. Elle tire son étymologie du *didaskalos* (en grec : le maître, l'enseignant), celui qui dirigeait la représentation des tragédies grecques, le poète lui-même généralement, en montrant notamment les gestes des chorégraphies aux citoyens constituant le chœur, les autres rôles au jeu codé étaient tenus par des acteurs professionnels. Le terme désigne aussi[531] dans l'Antiquité les documents donnant des informations concrètes sur les pièces et leur représentation, ainsi que la courte notice placée en tête des comédies latines. Le Moyen Âge voit l'accroissement des représentations et de différentes formes de jeu (le concept "cohésif" de théâtre n'existe pas vraiment[532]) à la dramaturgie fortement spectaculaire, « le théâtre est avant tout spectacle[533] ». De fait, sa présentation rejoint celle du texte narratif, poétique ou du dialogue philosophique[534], « la création théâtrale peine à trouver une forme spécifique[535] ». Le texte n'est pas destiné à perdurer, ni condamné à une forme figée, comme l'attestent les ajouts et réécritures, il se situe davantage en vue d'une performance future, « cristallisation suspendue entre deux oralités[536] ». Aussi le texte de théâtre médiéval est-il très

Marie Rollinat-Levasseur (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique», *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui et T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : PU de Bordeaux, p. 81-93. Véronique Lochert (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, op. cit.*

529 Véronique Lochert (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles*, *op. cit.*, p. 16.

530 *Ibid.*, p. 13-18.

531 Dictionnaires Littré et Cnrtl en ligne.

532 « ce que nous avons rétrospectivement voulu identifier comme « théâtre » du Moyen Âge n'était pas – ou pas encore – conceptualisé comme tel », Jelle Koopmans, Darwin Smith (2010), « Un théâtre *français* du Moyen Âge ? », *in Médiévales* n° 59, http://journals.openedition.org/medievales/6055, consulté le 29 mai 2019.

533 Véronique Lochert (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, op.cit*, p. 27.

534 Voir Geneviève Hasenohr (1990), « Les manuscrits médiévaux » *in* H.J. Martin, J. Vezin (1990), *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*, Paris : Ed. Du Cercle de la Librairie, p. 335-340, citée par Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique», *op. cit.*, p. 83.

535 Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007), *op. cit.*. p. 83.

536 Taku Kuroiwa, Xavier Leroux, Darwin Smith (2010), « De l'oral à l'oral : réflexions sur la transmission écrite des textes dramatiques au Moyen Âge », *in Médiévales* n° 59, visible sur http://journals.openedition.org/medievales/6056, consulté le 29 mai 2019.

souvent accompagné de notices détaillées, les indications de « mise en scène » apparaissent nettement en rouge dans le texte latin des drames liturgiques par exemple. La didascalie assure plusieurs fonctions[537], à la fois élément de régie pour guider les acteurs et les représentations suivantes, témoin de la représentation et cadre explicatif (quasi narratif parfois, en lien avec le texte religieux source) pour le lecteur.

Cependant, durant les deux siècles suivants, plusieurs éléments vont concourir pour faire s'effacer la didascalie des textes dramatiques, alors que la pratique de lecture du texte dramatique s'accroît. Eve-Marie Rollinat-Levasseur rappelle l'édition du texte parfois sous forme dense

> « sans doute parce que leur prix de revient est moins cher que pour un ouvrage dont la mise en page serait aérée et devrait alors s'étaler sur davantage de feuilles. Mais c'est aussi parce que les lecteurs savent découvrir le texte dans son déploiement linéaire, mot à mot[538] ».

D'autres facteurs sont à prendre en compte. D'une part, les chercheurs constatent que l'abandon définitif du latin pour le théâtre coïncide avec l'abandon de la didascalie, « le passage à la langue vernaculaire correspond à une déperdition considérable à cet égard : la didascalie devient l'exception[539] ». D'autre part, les multiples formes de jeu coexistantes tendent à s'épuiser au profit de genres dominants. De fait, en s'appuyant sur le « principe de coopération » rappelé par Catherine Kerbat-Orrechioni, Monia Kallel montre qu'« au fur et à mesure que le théâtre régulier se généralise et que le cadre fictif devient lisible pour le lecteur-spectateur, les didascalies d'ordre spatial et kinésique diminuent[540] ». Corollairement, le théâtre se professionnalise et fait moins appel à des acteurs amateurs, la représentation s'autonomise des moments festifs de la cité et devient évènement répétitif plus codé (mouvement concrétisé par l'officialisation que donnera ensuite Richelieu aux institutions littéraires). C'est le temps également de la redécouverte des textes antiques où la didascalie est absente puisque non nécessaire au vu du contexte de représentation : « La participation directe du poète à la représentation et l'existence de puissants codes de jeu rendent les didascalies explicites inutiles[541] ». En appui sur ces modèles, au nom de la préservation

---

537 Véronique Lochert (2009). *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, op.cit,* p. 51-61.

538 Eve-Marie Rollinat-Levasseur (2008), « L'envers du théâtre : heurs et malheurs des didascalies sur la page imprimée », *in* P. Hummel (dir.), *Mélivres/misbooks : Études sur l'envers et les travers du livre*, Paris : Éditions Philologicum, p. 78.

539 Armand Strubel (2003), *Le théâtre au Moyen Âge: naissance d'une littérature dramatique*, Rosny : Bréal éditions, p. 23.

540 Monia Kallel, « Didascalies et énonciation héroïque chez Corneille : dire, faire, montrer », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p. 136.

541 Véronique Lochert (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, op.cit*., p. 42.

de l'illusion théâtrale (renforcée par l'apparition de la scène à l'italienne) et de raisons plus idéologiques dans la volonté de ne pas entacher l'intégrité du texte, d'Aubignac condamne l'usage des didascalies. Son propos concerne bien le lecteur car ces « Notes » sont là « pour secourir l'intelligence du lecteur ». Or, elles mêlent « de la prose parmi des vers, et de la prose assez mauvaise, froide et incommode[542] » et sont vécues comme des interruptions qui ne font que « dissip[er] les images qu'ils [les lecteurs] commençaient à former […], refroid[ir] leur attention et diminu[er] de beaucoup leur plaisir[543] ». C'est « la force des vers » seule qui rend « présentes à l'imagination […] les actions et les personnes[544] ». Tout doit donc être transmis par la parole des personnages. Contrairement au poète épique qui peut intervenir, « le Poète dramatique s'explique par la bouche des Acteurs, il n'y peut employer d'autres moyens[545] ». Enfin, l'avènement de l'imprimerie consacre l'importance du texte et par conséquent procure un vrai statut à l'auteur face à l'acteur. Le théâtre devient, selon Véronique Lochert, un « genre littéraire, pratiqué par des poètes érudits et publiés dans de beaux livres […] conservé pour être repris sur scène ou apprécié dans la lecture[546] ». Aussi, même si la mention des actes et des noms des personnages a tendance à apparaître dès 1570 comme le signale Marie-Madeleine Fragonard[547], les libraires-imprimeurs oscillent-ils entre la recherche d'une mise en page spécifique qui opère nettement une distinction et une autre plus compacte, qui ne laisse que discrètement apparaître les initiales du personnage dans une autre typographie[548].

La tendance pour la tragédie classique est certes à la raréfaction de la didascalie (l'évolution des textes de Corneille et ses réécritures de pièces anciennes supprimant ou modifiant les didascalies pour les adapter à son lectorat est représentative[549]), elle n'est cependant pas totalement absente du théâtre en général (il faut en effet nuancer selon les genres[550]), ni tous les auteurs ne s'accordent avec d'Aubigné. Corneille par exemple avoue que le manque de didascalie le gêne à la

542 François H. d'Aubignac (1715), *La pratique du théâtre*, Livre 1, chap VIII, Amsterdam, J.-F. Bernard éditeur, p 48. disponible sur https://books.google.fr/books/about/La_pratique_du_th%C3%A9%C3%A2tre_par_l_ab%C3%A9_d_A.html?id=zBrL7waKvyoC&redir_esc=y

543 *Ibid*. p. 48.

544 *Ibid*. p. 46.

545 *Ibid*. p. 45.

546 Véronique Lochert (2009). *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e et XVII^e siècles, op.cit*., p. 27.

547 Marie-Madeleine Fragonard (1997), « La Renaissance ou l'apparition du *théâtre à texte* », *in* J.-P. Bordier et *al*., *Le Théâtre en France des origines à nos jours*, Paris, PUF, p. 122; citée par Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique », *op. cit*.. p. 84.

548 *Ibid*.

549 Voir l'article de Sandrine Berregard (2005), « Les didascalies dans le théâtre de corneille », *in Dix-septième siècle* n° 227, p. 227-241.

550 *Ibid*.

lecture des drames antiques. Étudiant le théâtre de Molière, Véronique Lochert[551] pointe que certains éléments des arguments des livrets et récits de spectacles bien souvent se transforment et se retrouvent dans les didascalies de de la pièce imprimée. Ainsi, Molière, d'abord imprimé contre son gré nous rappelle la chercheuse, découvre les enjeux de l'édition et joue de la didascalie sur différents plans[552] : à la fois comme trace du spectacle passé mais aussi comme justification, explicitation pour cadrer l'interprétation du lecteur (par exemple pour *Tartuffe*). Les didascalies au XVII[ème] siècle ont ainsi valeur de commentaires, de notes à la marge[553], sur le principe d'annotation des livres à cette époque, comme des marginalia, et donc sont pour une bonne partie davantage tournées vers le lecteur « soit parce qu'elles ne peuvent se concrétiser sur scène, soit parce qu'elles viennent se substituer à la représentation elle-même[554] ». Surtout, le débat qui s'installe à cette époque sur la présence ou pas, la nécessité ou pas de didascalie, montre qu'à la fois « elle tend à devenir un élément caractéristique du texte dramatique » mais est ressentie « comme une perturbation du mode dramatique par l'introduction d'une voix narrative et révèle ainsi la tension entre mimésis et diégésis qui traverse le théâtre[555] ». L'établissement d'une mise en page spécifique ainsi que l'utilisation et la disposition des didascalies à l'époque classique sont au centre d'une tension entre influences et désirs réciproques des imprimeurs, écrivains et lecteurs, comme l'analyse précisément Eve-Marie Rollinat-Levasseur, dans un mouvement qui se fait « peu à peu, et par à-coups, de façon non linéaire[556]». Cette mise en texte oscille d'une manière générale entre appel à la littérature et rappel de la scène[557].

Si le débat ne se restreint pas uniquement en ces termes par la suite, la question du statut de la didascalie vis-à-vis du texte dramatique, et donc de sa prise en compte lors de la lecture, est désormais posée[558]. Le retour en masse de la didascalie dans le texte au XVIII[ème] et XIX[ème] siècles

551 Véronique Lochert (2007), « Les didascalies de Molière : du jeu de l'acteur à l'œuvre de l'auteur », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui et T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit.*, p. 147-148.

552 *Ibid.*, p. 150.

553 Véronique Lochert (2009). *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e et XVII^e siècles, op.cit.*, p. 12-13.

554 Sandrine Berregard (2005), « Les didascalies dans le théâtre de corneille », *op. cit.*, p. 241.

555 Véronique Lochert (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e et XVII^e siècles, op.cit.*, p. 16.

556 Eve-Marie Rollinat-Levasseur (2008), « L'envers du théâtre : heurs et malheurs des didascalies sur la page imprimée », *op. cit.*, p. 77.

557 « Le passage de la scène au livre donne généralement lieu à un remodelage du texte, afin de l'adapter aux conditions particulières de la lecture et de le mettre au service d'enjeux littéraires » *vs* « Si la publication privilégie habituellement le texte littéraire par rapport à l'expérience spectaculaire, certaines éditions manifestent le désir de proposer simultanément au lecteur la version scénique et la version originale conçue par l'auteur », Véronique Lochert (2009). *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e et XVII^e siècles, op.cit,* p. 290 et 304.

558 Ève-Marie Rollinat-Levasseur, s'appuyant sur les travaux de Roger Chartier et Don McKenzie sur l'histoire du livre,

participe également de la volonté des auteurs d'avoir prise sur la représentation, nous l'avons vu. L'extension et l'autonomisation qu'a pu prendre l'écriture didascalique au cours du XX[ème] siècle dépassent toutefois largement cette ambition[559], que la didascalie supplante le dialogal, entre en tension[560] ou se fonde avec lui[561]. Le travail des théoriciens pour la délimiter, analyser son fonctionnement et son rapport avec les répliques se complique dès lors. Or, la manière de circonscrire, définir et nommer la didascalie est également révélatrice des conceptions sous-jacentes à propos du processus de lecture.

S'il y a consensus sur le fait qu'on ne puisse plus la limiter aux « indications scéniques », certaines dénominations ne sont pas non plus très satisfaisantes. « Para-texte » ou «discours d'escorte » pour Jean-Marie Thomasseau[562] par exemple laissent sous-entendre malgré tout, même s'il s'en défend, une hiérarchie qui rejoint les appellations du type « discours second ; texte périphérique »... Ce point de vue ne peut plus être tenable au vu des textes d'aujourd'hui. La notion de « didascalie interne » me semble également ambiguë, encore plus pour les élèves. Si elle permet de souligner que dans le discours des personnages peuvent se repérer certains éléments, ils n'appartiennent cependant pas qu'à la mimesis mais également à la diégèse. La phrase célèbre « elle s'assied[563] » renvoie tant à la chaise dans l'univers de la fiction qu'à celle concrète sur scène. Il est certes nécessaire de sensibiliser les élèves au fait que la scénographie se travaille en incluant aussi les dialogues des personnages, toutefois indexer ces indications du terme didascalie pose le problème de la confusion générée au niveau de l'énonciation. S'expliquant historiquement par la volonté de ne pas parasiter le dialogue des personnages, le terme est à mon avis à dépasser aujourd'hui. Ces éléments d'analyse, issus de l'apport sémiologique qui négligeaient trop l'histoire de l'esthétique théâtrale, sont à écarter.

Une autre idée à révoquer dans cette perspective atemporelle figée est l'affirmation que

---

rappelle tout l'intérêt de considérer les liens d'interdépendance entre la présentation d'un texte sur une page et la lecture, (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique», *op. cit.*, p. 82.

559 Pour un historique plus détaillé de la didascalie se reporter à Véronique Lochert (2009). *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, op.ci*t ; F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui, dir. (2007), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit.* ; Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre, dir. (2007), *La didascalie dans le théâtre du XXe siècle : regarder l'impossible*, Dijon : P.U. de Dijon.

560 *Cf* Romdhane Elouri (2007), « De la subversion didascalique », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit.*

561 Par exemple : Beckett, *Actes sans paroles*, Handke *l'Heure où nous ne savions rien l'un de l'autre*

562 Jean-Marie Thomasseau (1984), « Pour une analyse du para-texte théâtral : quelques éléments du para-texte hugolien » *in Littérature* n° 53, p. 79-103 ou « Le didascale et les jardins », *in* M. Martinez Thomas (1999), *Jouer les didascalies: théâtre contemporain espagnol et français*, Toulouse : P.U. du Mirail, p. 7-14 ou article « paratexte » *in* M. Corvin (1993), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris : Bordas.

563 Racine, *Phèdre*, vers 157.

l'auteur s'exprime directement dans les didascalies[564]. Tout comme pour la littérature en général, il convient de distinguer le véritable auteur et sa « manifestation » dans le texte. Comme pour la figure du narrateur et du sujet lyrique, il s'agit de prendre une distance et de considérer cette instance selon Didier Plassard comme le « produit d'une élaboration esthétique[565] », une « figure de l'auteur[566] » comme le rappelle Marie Bernanoce. De même, il est nécessaire de cesser de croire que tout auteur de théâtre forcément écrit en direction de la scène, en ayant la scène comme perspective et contrainte, ce qui influencerait l'écriture didascalique. C'est ce qu'affirme par exemple Georges Zaragosa : mettant en avant le rôle prépondérant du metteur en scène aujourd'hui, il avance que « c'est probablement parce qu'ils en sont parfaitement conscients et qu'ils acceptent cette mutation, que certains dramaturges les plus actuels usent avec parcimonie de la didascalie[567] ».

A l'inverse, certaines désignations choisies par des théoriciens pour la didascalie pourraient laisser penser que le point de vue de la lecture est réellement pris en compte, mais ce n'est pas vraiment le cas si l'on examine leurs discours de plus près.

Ainsi Michael Issacharoff pose-t-il le concept de « didascalecture[568] » et annonce comme objectif d'examiner « la relation entre *didascalies* et *lecture*[569] ». Toutefois, d'emblée il établit une nuance restrictive importante : pour le chercheur, les didascalies ne « participent [que] *parfois* de la lecture, en tant que telle, qu'elles conditionnent[570] ». La partition qu'il propose ensuite ne semble pas pertinente par rapport au processus de lecture, essentiellement car le point de fuite adopté est malgré tout la mise en scène. Il délimite en effet quatre catégories. Le « hors texte didascalique » relève des textes qui sont ou fonctionnent comme des préfaces[571]. La non-inclusion d'une préface dans les didascalies pourrait encore se comprendre. Cependant, si l'auteur a choisi de l'intégrer au texte, alors ce choix doit être pris en compte et ne peut qu'influencer la lecture. Les « didascalies autonomes », la deuxième catégorie, ne seraient qu'« explicitement destinées à la lecture » soit parce que « fausses indications scéniques non conçues pour orienter la mise en scène ni pour éclaircir les nuances du dialogue », « la plupart […] pittoresques mais non indispensables à la mise en scène », soit parce qu'elles « entretiennent avec le dialogue un rapport contradictoire[572] ».

564 Voir par exemple Michael Issacharoff (1981), « Texte théâtral et didascalecture » *op. cit.* p. 811-812.
565 Didier Plassard (2007), « Le devenir-poèmes des didascalies », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui, (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit.*, p. 55.
566 Marie Bernanoce (2009), « Des indications scéniques à la « voix didascalique » », *in Coulisses* n° 39.
567 Georges Zaragoza (1999), « Y a t-il une pratique romantique de la didascalie ? », *in* M. Martinez Thomas, *Jouer les didascalies : théâtre contemporain français et espagnol*, *op. cit.*, p. 56.
568 Michael Issacharoff (1981), « Texte théâtral et didascalecture », *op. cit.,* p. 809.
569 *Ibid.,* (Les italiques sont de l'auteur).
570 *Ibid.* (Je mets en italiques).
571 *Ibid.*, p. 813.
572 *Ibid.*, p. 815.

Issacharoff prend pour exemple l'utilisation de l'adjectif « anglais » dans la didascalie célèbre de *La Cantatrice chauve*. Est-ce à dire qu'un metteur en scène ne peut s'emparer de cette didascalie et en rendre d'une manière ou d'une autre tout le « pittoresque », l'humour et le parodique ? On ne peut non plus considérer qu'elle n'a rien à voir avec l'absurde des dialogues qui suivent. A l'inverse, il estime que les « didascalies techniques », c'est à dire celles avec des termes proprement techniques (projecteur, noir...), sont « illisibles » et adressées « exclusivement au metteur en scène et au metteur en scène » en tant que « lecteur implicite[573] ». Là encore il paraît évident que les nuances de lumière indiquées par exemple influent sur l'imaginaire à la lecture et concernent tout lecteur. Enfin, le reste constitue les « didascalies normales[574] » qu'il sépare en « fonctions verbales (nominatives, destinatrices, mélodiques[575] et locatives) » et « codes visuels » (jeu de l'acteur et apparence physique). Ces derniers jouiraient de davantage d'autonomie par rapport à la partie dialoguée et « orient[eraient] donc moins notre lecture du texte théâtral[576] ». L'affirmation semble pour le moins étrange : une indication du type « ému, surpris... » oriente autant notre interprétation que « les habits déchirés, s'écarte vivement... ».

Sandra Garnero, dans sa thèse récente sur le théâtre de Lorca[577], se propose d'en étudier les didascalies en prenant en compte leur spécificité énonciative et distingue « les didascalires » qui « sont revêtues de poésie et sont vouées à être considérées dans la matérialité même de leur signe linguistique » et les « didascascènes » « qui concernent d'une façon plus concrète et pratique les détails de la future mise en scène (décor – lumière – jeu des acteurs) et qui possèdent une fonction performative et conative ». De fait, les premières seraient donc « le privilège du lecteur », et les deuxièmes « ne sont plus textuelles » car « le message originel se transforme en d'autres systèmes de signes[578] ». Là encore cette distinction est à interroger. S'il semble évident que certaines caractéristiques contemporaines des didascalies posent un défi à la mise en scène (les jeux énonciatifs, leur littérarité voire leur poéticité, l'effacement de la distinction typographique/les jeux typographiques...) et sont comme des clins d'œil pour le lecteur, il est évident aussi que cela aura un impact sur le travail dramaturgique. A l'inverse, on l'a déjà dit, l'évocation la plus concrète de la scène a forcément une conséquence sur la réception du lecteur et l'imaginaire mis en place.

573 *Ibid.*, p. 817.
574 *Ibid.*, p. 818.
575 C'est à dire qui concerne le « comment de l'énonciation » l'intonation de la voix et l'attitude du locuteur.
576 *Ibid.*, p. 823.
577 Sandra Garnero (2015), *Le discours didascalique et ses enjeux dans le théâtre de F. G. Lorca*. Thèse soutenue à l'université Michel de Montaigne - Bordeaux III, p. 39-40.
578 Résumé de thèse visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01247083

A la suite de Monique Martinez Thomas[579], le concept de « spectalecture » se retrouve dans certaines études récentes[580], notamment sur le théâtre espagnol. La chercheuse emprunte le terme au phénomène du surtitrage au cinéma et pour faire référence tant à la lecture qu'à la spectature[581], sur le principe que le travail de réception dans tous ces cas (du film seul ou surtitré, du texte de théâtre) serait « mixte » car plurisémiotique, multimodal. Monique Martinez Thomas a repris ce concept dans le cadre de la création d'un logiciel d'aide à la mise en scène (DRAMA) qui avait pour vocation parallèle de permettre de mieux comprendre la spectalecture, « l'accès à la pièce de théâtre de l'auteur par le biais de signes linguistiques, où l'on imagine la représentation virtuelle, en activant un regard et une écoute imaginaires[582] », et d'élaborer une théorie de la lecture du théâtre. La chercheuse considère la réception d'un texte de théâtre comme un travail dramaturgique, notamment en appui sur les didascalies car, de son point de vue,

> « dans tous les cas, la double énonciation dialogale et didascalique constitue le fondement même de la dramaturgie textuelle, de la mise en place de cette polyphonie de signes qui s'adressent à tous les sens… même de façon imaginaire. Pour lire et analyser le théâtre, il nous faut un oeil, une oreille (et pourquoi pas un nez !) qui nous permettent de percevoir tous les signes que la scène virtuelle offre simultanément à son spectalecteur[583] ».

Monique Martinez Thomas prévient elle-même de certaines limites du logiciel. S'il peut indexer facilement certains éléments du texte, tels les déplacements de personnages, les indications de lieux, les objets, beaucoup d'éléments ne peuvent être vraiment traduits de manière neutre : qu'en est-il du physique du personnage s'il n'y a aucune indication, de sa voix, de son « épaisseur », de ce qu'elle nomme les « didascales intrascéniques », plus subjectives ? Elle reconnaît également que « chaque spectalecture est spécifique, individualisée », le spectalecteur étant « cocréateur ». Le dispositif permettrait malgré tout de mieux appréhender « les zones de béances » du texte théâtral et de

---

579 Monique Martinez Thomas (2012), *«* Premières pistes pour la spectalecture : *DRAMA* à l'épreuve de la dramaturgie textuelle », *in* C. Egger, I. Reck, E. Weber (dir.), *Textes dramatiques d'Orient et d'Occident : 1968-2008,* Strasbourg : P.U. de Strasbourg, p. 247-259.

580 Claire Spooner (2013), *Le théâtre de Juan Mayorga : de la scène au monde à travers le prisme du langage,* thèse soutenue à l'Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Sandra Garnero (2015). *Le discours didascalique et ses enjeux dans le théâtre de F. G. Lorca*. *op. cit*.; Marie-Line ZUCCHIATTI (2019), *Du texte de théâtre à sa représentation : pistes didactiques pour une mise en scène virtuelle ou réelle en classe de français langue étrangère*, *in Do.Ri.F. Università*, visible sur http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=449.

581 La spectalecture désigne l'activité du spectateur de film, en analogie de la réception du lecteur par la lecture. De nombreux travaux ont analysé les rapprochements et différences entre ces deux phénomènes d'appropriation, voir notamment ceux de Nathalie Lacelle (2009), *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat soutenue à Montréal.

582 Monique Martinez Thomas (2012), *«* Premières pistes pour la spectalecture : *DRAMA* à l'épreuve de la dramaturgie textuelle », *op. cit.*

583 Monique Martinez Thomas (2004), *Pour une approche de la dramaturgie espagnole contemporaine*, Paris : L'Harmattan, p. 41- 42.

« révéler des mécanismes de réception encore insoupçonnés ». Néanmoins, des présupposés discutables sous-tendent ses analyses. En effet, même si elle reconnaît la liberté créatrice du lecteur, même si elle semble émettre une nuance au début de son article entre la spécificité du texte de théâtre, vu comme troué et comblé par une mise en scène, et l'acte de lecture, encore une fois le focal reste la scène. Il n'y a pas d'autres possibilités évoquées pour les imaginaires mis en branle par le texte dramatique, que ce soit du côté du lecteur ou de l'auteur d'ailleurs. Ainsi, pour Martine Monique Martinez,

> « L'auteur de théâtre pense le plus souvent aux possibilités réelles de la représentation sur la scène, à la nécessaire mise en œuvre du lieu qu'il conçoit par des mots. La spectalecture, contrairement à la lecture du roman, intègre aussi cette matérialité du plateau, cette dimension concrète d'une virtualité qui est un entre-deux entre la scène et la représentation. Le spectalecteur jauge le plus souvent l'image virtuelle en fonction du spectacle, appréciant la faisabilité, les difficultés, l'originalité de la proposition scénique, avec les mêmes contraintes conscientes ou inconscientes que l'auteur[584] ».

Ou encore,

> « le lecteur de théâtre, qu'il soit metteur en scène ou simple lecteur de la pièce, intègre « naturellement » les conditions matérielles de production de la fiction : il sait que tout ce qu'il lit est écrit pour être vu depuis la salle, le plus souvent en position frontale, puisque le modèle du théâtre à l'italienne continue à être le plus répandu en Occident[585] »

De fait, la conception de la lecture du théâtre pour la chercheuse a certes un peu bougé par rapport à un article plus ancien où elle qualifie radicalement cette lecture d'opératoire :

> « Le texte théâtral n'est pas en soi un objet littéraire, même si, dans notre culture occidentale, on a l'habitude de lire des pièces et de les analyser[...]. La mal nommée littérature dramatique est avant tout un texte écrit, configuré pour une mise en espace ultérieure et - sauf cas particulier, qui s'expliquerait par le rejet du genre lui-même -, elle se prête d'abord à une lecture opératoire[586], tout comme le scénario d'un film, le mode d'emploi d'un appareil ou une recette culinaire[587] ».

584 Monique Martinez Thomas (2012), *«* Premières pistes pour la spectalecture : *DRAMA* à l'épreuve de la dramaturgie textuelle », *op. cit.*

585 *Ibid*.

586 Elle s'appuie sur la définition donnée par Sanda Golopentia : « La lecture opératoire rend possible ou instaure une nouvelle forme d'activité, en en constituant l'apprentissage préalable indispensable ... La lecture opératoire permet aux acteurs, scénographes, metteurs en scène, chefs cuisiniers, etc., qui la pratiquent de traverser rapidement une phase d'apprentissage orientée vers et indispensable pour la réalisation du spectacle (du film, du plat) » *in* (1994), *Voir les didascalies,* CRIC/Ophrys, p. 18-20.

587 Monique Martinez Thomas (1997), « Ouverture et clôture au théâtre », in *Le spectacle au XXème siècle*, *Hispanística* XX n°15, p. 56.

Mais ce n'est pas encore assez, visiblement.

Encore davantage aujourd'hui donc, l'avertissement de Jean-Pierre Ryngaert se doit d'être entendu : « Les nombreux liens qui existent entre le texte et la scène ne peuvent se satisfaire de l'illusion mécaniste d'une simple complémentarité[588] ». Il apparaît évident de rejeter une conception linéaire du texte vers la scène, les didascalies vues alors comme simples accessoires au dialogue qui trouveraient leur application sur scène, amenant à cette « lecture opératoire » qui se révèle inopérante. La didascalie appartient à la fois au fictif et au réel, qu'il ne convient pas forcément de vouloir à tout prix séparer : « la didascalie reste toujours à l'origine un acte représentatif fictif, même si elle agit pour lui [le metteur en scène] plus tard en tant que directif sérieux[589] ». Michel Corvin souligne leur ambiguïté dans la définition qu'il en donne, puisqu'« elles désignent les conditions d'énonciation (les coordonnées spatio-temporelles en particulier) de l'évènement fictionnel mais en même temps les conditions scéniques[590] ».

Ève-Marie Rollinat-Levasseur[591] pour sa part analyse l'impact concret de la présence de deux couches textuelles qui conduit à une lecture non plus linéaire mais « structurante[592] ». Cette « discontinuité [ou] hétérogénéité textuelle » amène le lecteur à « superposer les modes de déchiffrement[593] ». Pour la chercheuse, les didascalies constituent comme des pauses qui permettent non seulement de mémoriser et cadrer ce qui vient d'être lu[594] (le personnage a fini de parler donc d'exprimer sa pensée, l'acte est terminé donc un temps de l'histoire est clos...) mais également d'anticiper sur la suite (la liste des personnages présents dans la scène suivante, une indication de ton, de geste...). La lecture du texte dramatique combine également « la visualisation globale des didascalies et la lecture linéaire du texte, notamment des répliques[595] ». Le mouvement de lecture est ainsi à la fois rétrospectif et projectif, la didascalie fonctionnant « comme un pivot[596] », englobant et linéaire. Cette double activité se réalise « presque [en] simultané [c]ar c'est dans le rapport que le lecteur construit entre le texte didascalique et le contenu des répliques qu'il déchiffre le texte[597] ».

588 Jean-Pierre Ryngaert (1991), *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Bordas, p. 19.
589 Jeannette Laillou-Savona (1985), « La didascalie comme acte de parole » *in* J. Ferral, J. Laillou-Savona, E. A . Walker (éd.), *Théâtralité, écriture et mise en scène*, La Salle : Hurtubise, p. 239.
590 Michel Corvin (2008)*, Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*, Paris : Bordas/SEJER, p. 434-435.
591 Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique», *op. cit., p.* 83.
592 *Ibid*., p. 88.
593 *Ibid*., p. 93.
594 Elle s'appuie ici sur les analyses, qu'elle élargit, de Sanda Golopentia *in* S. Golopentia, M. Martinez Thomas (1944), *Voir les didascalies*.
595 *Ibid*., p. 90.
596 *Ibid*., p. 89.
597 *Ibid*., p. 90.

Voilà pourquoi la chercheuse qualifie cette lecture de « stéréoscopique ». Cette analyse me semble intéressante dans le sens où elle met en valeur la possible lecture tabulaire du texte de théâtre, que beaucoup de lecteurs, experts ou non et pour différentes raisons, ont expérimenté : cette propension du texte de théâtre (comme le recueil poétique) à offrir différents trajets de lecture qu'il faudra expérimenter avec les élèves.

Pour autant, se fonder uniquement sur une distinction entre répliques et didascalies c'est se restreindre me semble-t-il quant à ce que peut être la lecture du texte de théâtre, notamment des textes contemporains. Le problème de la délimitation de la didascalie a été quelque peu laissé de côté, revenons-y justement pour dépasser tous ces constats.

De nombreux critères ont été avancés pour tenter de délimiter la didascalie, sans retracer tout l'historique, je me centrerai juste sur quelques points[598]. Au vu de ce qui a déjà été dit et analysé, il semble bien évident qu'opérer une séparation parmi tout ce qui n'est pas la parole des personnages (par exemple garder les indications scéniques comme didascalies mais pas les noms des personnages et d'actes et scènes) ne paraît pas envisageable. Un autre critère souvent utilisé était la non-vocalisation de ce texte sur scène. Or, non seulement c'est représentatif d'une conception du texte de théâtre vu par rapport à la scène, mais ce n'est plus vrai aujourd'hui tant tout un travail d'apparition et d'utilisation du texte didascalique durant la représentation a cours[599]. Comme le dit Jean-Pierre Ryngaert, « elles n'infiltrent plus la scène, elles y participent, dans un creuset où plusieurs langages travaillent simultanément à l'édification de formes qui œuvrent à la réconciliation du dire et du faire, qui ne sont plus envisagés en rivalité ou en redondance mais conjointement[600] ». Un autre critère avancé était la source énonciative différente entre répliques et didascalies. Or, là encore le texte contemporain s'amuse de cela. Jean-Pierre Ryngaert analyse différents extraits où l'on passe d'un extrême à l'autre : un auteur ultra-présent qui énonce même les actes de parole de manière narrative (il dit...) et mêle de fait répliques et didascalies, ce qui donne une image du marionnettiste activant /contrôlant les fils de ses marionnettes, à l'auteur totalement absent pour le découpage, la répartition des voix, leur distinction, aux répliques qui énoncent les actions (du personnage lui-même ou des autres). On aboutit ainsi à un « grand brouillage énonciatif non hiérarchisé où la notion même de didascalie n'a plus de sens, puisqu'il n'y a plus de texte

598 Je m'appuie en partie sur l'article de Thierry Gallèpe (2007), « Le statut des didascalies : les jeux de l'entre-deux », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit.*, p. 23-38.

599 Par exemple lors de la mise en scène d'*Un ennemi du peuple* d'Ibsen par Thomas Ostermeier (Opéra-Théâtre, Avignon, 2012)

600 Jean-Pierre Ryngaert (2007), « Infiltrations ou fragilisations de l'étanchéité entre le texte didascalique et le texte « à dire », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, *op. cit*, p. 52.

principal, ou plutôt que tout est principal, ou secondaire, comme on voudra[601] ». Un autre élément qui permettait de séparer les deux textes était de nature linguistique : les didascalies s'écrivant/s'énonçant de manière elliptique, avec des verbes au présent ou participe présent... Or il est indéniable que les didascalies empruntent désormais tant à l'écriture du récit, donnant naissance parfois à un « roman didascalique[602] » comme l'a nommé Jean-Pierre Sarrazac, qu'à l'écriture poétique, tout comme le texte dialogué. De fait,

> « les « deux couches textuelles » de la pièce de théâtre voient s'effacer les différences qui les séparaient et peuvent, à terme, ne plus former qu'une seule coulée d'écriture, porteuse des mêmes marques stylistiques et des mêmes enjeux littéraires[603] ».

De fait, les didascalies aujourd'hui ne se démarquent plus autant du texte dialogué et sont devenues un nouveau territoire d'écriture pour l'auteur. Leur statut est donc à reconsidérer. Elles représentent, selon Thierry Gallèpe dans ses travaux plus récents :

> « un nouveau champ de tension (entre esthétique et technique) où réside le potentiel créatif essentiel pour l'écriture du texte dramatique. Et leur influence sur la représentation construite prend des voies qui musardent dans l'imaginaire des interprétants[604] ».

Dès lors, il est nécessaire également de requestionner la lecture du texte dramatique puisqu' « elles peuvent ainsi quitter l'arrière-plan perceptuel à la lecture des textes dramatiques où elles étaient souvent reléguées pour atteindre le premier plan, conjointement avec les autres composantes textuelles : les répliques[605] ». Il ne s'agit plus de distinguer deux couches textuelles mais une seule, qui joue avec elle-même et tous ses possibles à sa disposition. Le lecteur peut donc lui également jouer avec ce texte, selon ses envies, son objectif de lecture, ses présupposés sur le texte dramatique et/ou sa lecture. C'est la conclusion à laquelle Jean-Pierre Ryngaert aboutit de ses analyses du texte dramatique contemporain :

> « On en déduira que la question de ce qui se dit ou de ce qui est représenté, de ce qui est ressenti ou de ce qui est exprimé n'a plus grand sens. L'auteur de théâtre s'autorise à livrer globalement « un texte » où tout fait sens, où tout fait jeu, où tout fait action à qui veut bien l'entendre. La balle est désormais dans le camp du lecteur/spectateur qui est libre de restaurer la hiérarchie qui lui convient, si cela lui convient, et d'envisager la

601 *Ibid.*, p. 50.
602 Jean-Pierre Sarrazac (2005), article « Roman didascalique », *in Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit.*, p. 187-190, dimension descriptive de la didascalie qui se développe en lien avec la « romanisation » (Bakhtine) du drame.
603 Didier Plassard (2007), « Le devenir-poèmes des didascalies », *op. cit*., p. 66.
604 Thierry Gallèpe (2007), « Le statut des didascalies : les jeux de l'entre-deux », *op. cit.*, p. 38.
605 *Ibid*.

simultanéité[606] »

Je nuancerai en précisant que certes oui le lecteur a la latitude de choisir, mais pas le spectateur car le filtre de la mise en scène lui impose un choix préétabli.

Dans son souhait de réhabiliter la figure de l'auteur de théâtre ainsi que de prendre en compte le texte théâtral dans son intégralité et son autonomie, en appui également sur les théories littéraires de la réception, Marie Bernanoce propose d'abandonner les termes de didascalies ou texte didascalique, afin d'éviter la conception conative sous-jacente, et élabore le concept de « voix didascalique[607] ». Il s'agit à la fois de considérer les problèmes énonciatifs, l'acte de lecture et le texte en lui-même, de fonder donc une

> « approche [qui] correspond à une position à la fois énonciative, permettant de faire exister la figure de l'auteur, pragmatique, faisant émerger également la figure du récepteur et l'action produite sur lui, et narratologique, mettant en valeur le tissage textuel de ces fonctions auteur et lecteur/spectateur, et leur polyphonie intégrée au sein de l'oeuvre[608] ».

Je reproduis ci-dessous le tableau qu'elle établit[609] synthétisant les différences de conception autour des didascalies :

Tableau 2: M. Bernanoce, des didascalies à la voix didascalique

INDICATIONS SCÉNIQUES ou DIDASCALIES	→ TEXTE DIDASCALIQUE + didascalie interne	→ VOIX DIDASCALIQUE
Négation du texte de théâtre comme matériau littéraire	→ Reconnaissance linguistique, structuraliste, sémiologique	→ Reconnaissance narratologique, pragmatique et esthétique
Conception fonctionnelle	Conception semi-fictionnelle	Conception fictionnelle et poétique
Illusion mécaniste, texte injonctif, prescriptif		Vision intégrative, enchâssante

L'analyse de la voix didascalique dépasse l'analyse du texte didascalique et du rapport texte

606 Jean-Pierre Ryngaert (2007), « Infiltrations ou fragilisations de l'étanchéité entre le texte didascalique et le texte « à dire », *op. cit.,* p. 50.

607 Elle reprend le terme de Jeannette Laillou-Savona, « La didascalie comme acte de parole », *op. cit.*, mais en infléchit le sens. *Cf* Marie Bernanoce (2007), « Pour une typologie de la voix didascalique : redonner figure à l'auteur de théâtre contemporain» *in* F. Fix, F. Toudoire-Surlapierre, *La didascalie dans le théâtre du vingtième siècle, Regarder l'impossible*, *op. cit.*, p. 47-60, ou Marie Bernanoce (2009), « Des indications scéniques à la « voix didascalique » », *op. cit.*, p. 31-42.

608 *Ibid.*, p. 35.

609 *Ibid.*

didascalique/texte dialogué pour inclure le titre, le paratexte, le découpage de la pièce, la typographie, la mise en page... Le renversement de perspective induit par ce changement, le texte des personnages n'est plus premier mais encadré par tout le reste, la présence de l'auteur redevient perceptible, n'est de fait pas sans incidences sur la réception en lecture. L'on retrouve alors le constat cité ci-dessus de Jean-Pierre Ryngaert : « L'auteur de théâtre s'autorise à livrer globalement « un texte » où tout fait sens » pour le lecteur. Le texte de théâtre, comme tout texte littéraire, fait jeu dans son entier avec son lecteur.

Que retenir de tout ce qui a été vu à propos des didascalies pour une transposition dans les classes ? Il ne me semble pas possible en effet de négliger l'apport de la recherche, notamment en ce qu'elle permet d'aborder les textes contemporains, et de rester sur des définitions et des pratiques traditionnelles. Il me semble nécessaire déjà d'abandonner le terme de didascalie interne. Le déplacement induit par le concept de « voix didascalique » est intéressant et opératoire, en ce que sera bien considéré tout ce qui n'est pas la parole des personnages. On retrouve l'analyse du paratexte, du découpage, de la mise en page (le « cotexte[610] »), des activités déjà en pratique pour des textes appartenant à d'autres genres. Cela fera apparaître non seulement la « figure de l'auteur », mais également celle de l'éditeur, qui imprime ses propres choix aux textes, parfois sans l'accord de l'auteur. Il sera nécessaire aussi de montrer aux élèves que le texte didascalique n'est pas un élément fixe du texte dramatique, que sa présence, sa définition, son rôle et sa forme varient selon les époques. Il s'agira enfin de leur faire éprouver la tension et/ou les échos possibles des différentes strates textuelles ainsi que les effets provoqués dans leur lecture.

III.2- Lecture du texte dramatique : quels processus en jeu ?

Au delà de la didascalie, quelques chercheurs[611] se sont penchés sur la lecture du texte

610 Tous les « usages particuliers de la mise en page dans le cadre du texte théâtral, que ce soit dans les placements du nom des personnages par rapport à leurs répliques, la présentation du texte didascalique, l'écriture en colonnes, le jeu avec la casse ou encore les alinéas dans le texte dialogué... », M. Bernanoce (2012), Glossaire dramaturgique in *Vers un théâtre contagieux*, op. cit., p 531.

611 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *in Poétique* n° 158, p. 131-147. André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *in Modernité* n° 23, p. 113-142. Denise Schröpfer (2002), « La lecture-spectacle dans l'entre-deux de l'écriture et de la représentation scénique », *in Études théâtrales n° 24/25*, p. 224-230, et (2009) « La posture du lecteur de théâtre », *in* M. Butlen, V. Houdart-Merot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens: Encrage, Université Cergy-Pontoise, p. 215-224. Christian Biet, Christophe Triau (2006), chapitre « Le lecteur des textes de théâtre », *Qu'est-ce que le théâtre ? op.cit.*, p. 536-639. Romain Bionda (2018), « Le rôle de la « valeur opérale » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs », *in Cahiers de Narratologie* n° 34, visible sur http://journals.openedition.org/narratologie/9122 consulté le 13 mars 2019, ou « Théâtre ou littérature », http://www.fabula.org/atelier.php?

dramatique avec pour objectif de déterminer les processus en œuvre. Leurs réflexions convergent autour de l'idée qu'il existe différentes approches lors de cette lecture. Tout comme pour l'analyse de la lecture littéraire en général, est posé le principe qu'il s'agit de postures adoptées par le lecteur[612]. Le terme « posture » est employé dès le titre de leurs articles pour Petitjean[613] et Schröpfer[614]. Biet et Triau l'évoquent dans leur chapitre sur le lecteur[615]. De Guardia et Parmentier[616], qui s'interrogent un temps s'il s'agit de types de lecture/de lecteur distincts ou d'une seule lecture, concluent qu'il n'y a qu'une lecture à différents « régimes », le terme est sensiblement équivalent. Cette lecture est bien définie également par tous les chercheurs comme une appropriation singulière, spécifique à chaque lecteur. Ainsi Schröpfer affirme qu'« il n'existe donc pas un « archilecteur » du texte de théâtre, mais plusieurs types de lecteurs qui se livrent de différentes manières à ces différentes opérations[617] ». Biet et Triau, fondant un parallèle avec le spectateur qui n'est pas unique, avancent le même constat : « Il n'existe pas *un* lecteur ou un archilecteur, mais une multiplicité de lecteur ayant chacun leur posture particulière[618] ». Il convient toutefois d'examiner comment ces chercheurs listent et définissent ces différentes postures, comment ils posent le(s) rapport(s) qui prévaut entre elles et si, à l'image de la différence de considération entre lecture naïve et lecture distanciée pour la lecture littéraire, une valorisation sous-jacente en direction de la scène reste à l'œuvre dans les conceptions de ces théoriciens.

L'ensemble de ces chercheurs s'accorde pour distinguer au minimum deux postures de lecture, l'une davantage centrée sur la fiction, la seconde plus tournée vers la scène. La plupart envisage au minimum une autre posture possible, plus distanciée. Synthétisons tout d'abord dans un tableau comparatif leurs différentes propositions avant d'examiner en détails ce qu'elles recouvrent réellement.

Theatre_ou_litterature consulté le 13 mars 2019.

612 Ne sera pas examinée ici la dernière modélisation d'Isabelle de Peretti entre « lecture dramatique, lecture dramaturgique et lecture scénique », d'une part car la perspective englobe la lecture du spectacle concret donc dépasse la simple lecture du texte, d'autre part car l'angle de vue concerne davantage les modalités d'approche à enseigner aux élèves (en lien de plus en plus resserré avec la scène) que la réception subjective du texte. On retiendra de cette modélisation en revanche la nécessité avec les élèves d'articuler la lecture du texte à la lecture du spectacle. Isabelle de Peretti (2022), « Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur https://doi.org/10.4000/pratiques.11409, consulté le 08 octobre 2022.

613 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit*., p. 113-142.

614 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit*, p. 215-224.

615 Christian Biet, Christophe Triau (2006), chapitre « Le lecteur des textes de théâtre », *Qu'est-ce que le théâtre ?, op. cit.*, p. 536-639. Terme cité par exemple p. 541.

616 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *in Poétique* n° 158, p. 131-147.

617 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit*., p. 215.

618 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541.

Régimes ► / Auteurs ▼	Vers la fiction	Vers la scène	Distancié	Autres
Petitjean	« Je peux lire un texte dramatique comme je le ferais d'un roman en le considérant comme un processus opéral à une phase, écrit et autosuffisant, oblitérant ce faisant sa théâtralité au profit de sa dramaticité [619]».	« Je peux lire un texte dramatique en « metteur en scène » ou en « comédien », c'est-à-dire en le considérant opéra-toirement comme une « partition », une « (dé) notation » en attente d'une « exécution »[620] ».	La lecture fictionnelle est « en tension entre d'un côté une immersion dans la fiction[...] et de l'autre, une neutralisation plus consciente de ses effets, voire une possible dissociation mentale[621] ».	
	« Moments d'immersion dans le monde du texte dramatique, au fil d'une lecture « courante », « investie », « oublieuse ».→	Moments d'anticipations concrètes sur le devenir scénique possible d'une réplique, d'une scène ou d'un personnage.→	Moments de réflexion, de mémoration, d'associations, de comparaisons… d'une méta-lecture.→	Moment de relecture du texte dramatique après une représentation[622] ».
Schröpfer	Le lecteur « peut souscrire à l'histoire comme il le ferait avec tout autre type de texte littéraire, →	ou envisager le passage à la scène, qui peut être réelle, virtuelle, ou impossible dans certains cas. →	Il peut enfin évaluer l'aventure de l'écriture et les codes du texte de théâtre[623] ».	« Les marques de l'oralité textuelle signalent qu'une réception spécifique du lecteur est possible[624] ».
Biet et Triau	« il peut lire ce qu'il veut, et en particulier une histoire, une fiction, →	l'évènement virtuel d'une représentation imaginaire,→	ou encore les mots, la disposition des phrases, l'organisation du texte[625] ».	« Cette oralité textuelle introduit formellement et physiquement un échange entre l'appareil textuel et le corps du lecteur[626] ».
	Le lecteur peut « souscrire à l'histoire que lui propose la fable,→	imaginer une sorte de passage à une scène – qui peut d'ailleurs être impossible ou idéal, →	entrer dans l'écriture d'une aventure et /ou évaluer parallèlement l'aventure d'une écriture[627] ».	

619 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 138-139.
620 *Ibid*., p. 142.
621 *Ibid*.
622 *Ibid*.
623 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 215.
624 *Ibid*. p. 220-221.
625 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ? op. cit.*, p. 539.
626 *Ibid*., p. 551.
627 *Ibid*., p. 540.

De Guardia et Parmentier	« La lecture sans les yeux du théâtre, que nous appellerons *lecture fictionnelle*,→	la lecture avec les yeux du théâtre, que nous appellerons *lecture scénique*[628] ».		

Ainsi, pour la majorité de ces chercheurs, la lecture du texte dramatique balance a minima entre deux pôles comparables à ceux de la lecture littéraire : l'un du côté de l'immersion, qui se subdivise pour le théâtre en immersion fictionnelle ou scénique, l'autre qui met le texte à distance pour apprécier ses effets. De Guardia et Parmentier n'évoquent pas du tout ce dernier aspect. Le propos de leur article est certes totalement centré sur l'exploration approfondie des représentations mentales suscitées afin de remettre en question certains postulats théoriques, cependant il ne paraît pas envisageable que n'existe pas une posture distanciée pour la lecture du texte dramatique également. L'autre différence à ce sujet entre les auteurs est que, pour Schröpfer, Biet et Triau, la mise en distance du texte est indépendante de la fiction ou de la scène, alors que Petitjean ne la conçoit que du côté de la fiction. Il rattache cette capacité de mise à distance aux propriétés seules de la fiction (qu'elle soit romanesque ou dramatique), car la fiction induit « un comportement cognitif « bi-planaire » (Lotman), un « état scindé » (Schaeffer)[629] ». La conclusion de son article (la deuxième citation dans le tableau) est certes plus ambiguë puisque la méta-lecture est évoquée sans lien explicite, cependant, l'ordre de la phrase n'est pas celui du tableau et n'est pas anodin sur l'interprétation possible : la méta-lecture est bien évoquée après l'immersion fictionnelle et avant le devenir scénique. En outre, la méta-lecture convoquée par Petitjean ne fait pas référence explicitement à l'écriture, il s'agit d'« une convocation de connaissances latérales (historiques, contextuelles, intertextuelles…)[630] ». Ainsi, alors que les trois autres chercheurs évoque une posture de lecture uniquement consacrée à l'expérience de l'écriture, Petitjean n'aborde cet aspect que vaguement dans son article, précisant seulement que les différentes « opérations cognitives » nécessaires à la lecture de la fiction (romanesque ou dramatique) « s'accompagnent de jugements esthétiques », d'« un dé/plaisir esthétique[631] ».

Cette position de Petitjean s'explique/se comprend mieux si l'on examine la seconde différence qui l'oppose aux autres chercheurs, De Guardia et Parmentier compris. Pour Petitjean, la « fiction scénique » construite dans sa deuxième posture vise le concret de la scène, lire dans ce cas revient à

628 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 132.
629 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 139.
630 *Ibid*., p. 141.
631 *Ibid*., p. 117-118.

> « un travail d'interprétation, au sens herméneutique du terme, au cours duquel le praticien se construit une fable possible (caractérisation et motivation des personnages, signification de l'histoire…) [...]. Mais ce processus de concrétisation ou d'actualisation interfère, voire est surdéterminé par le projet d'invention d'une fiction scénique destinée à un public. La démarche est complexe, contrainte par des facteurs économiques et humains divers, étayée possiblement par un « dossier dramaturgique »[632] ».

Il s'agit bien au final de construire du concret, de répondre à un projet avec des contraintes réelles (le nombre d'acteurs, le budget de la troupe, le public visé... il évoque également le « contexte historique et culturel donné », le positionnement du metteur en scène plus texto ou scéno-centriste[633]…). Pour les autres chercheurs, il est plutôt question d'un imaginaire en général : la scène peut être « réelle, virtuelle, ou impossible dans certains cas[634] » selon Schröpfer, c'est un évènement « virtuel », un passage parfois « impossible ou idéal[635] » pour Biet et Triau. De Guardia et Parmentier sont encore plus radicaux dans le sens où, d'après eux, il ne peut y avoir d'imagination concrète de la scène - nous reviendrons ultérieurement sur cette affirmation - car

> « la mise en scène mentale est en réalité un processus spécifique, qui n'a que peu à voir avec une représentation réelle, et qu'il est donc difficile de penser la première par la métaphore de la seconde[636] ».

De fait, les postures listées par Petitjean (il parle de « points de vue » également) sont nettement catégorisées : il y a celle du « lecteur de roman » d'une part, de l'autre, celle du « metteur en scène » ou du « comédien » (qui n'ont pas tout à fait la même lecture selon lui : s'ils partagent les contraintes d'interprétation liées à une réalisation concrète, le comédien s'attacherait davantage au personnage), le texte devenant alors une simple « partition[637] ». Même s'il est vraisemblable que Petitjean ait dissocié ainsi son propos pour la modélisation, l'on perçoit malgré tout une vision quelque peu restrictive et caricaturale du processus de lecture[638]. Ce n'est pas lire c*omme* un lecteur de roman ou un metteur en scène/comédien, mais *être* un lecteur de roman *ou* un metteur en scène/comédien. Ce qui revient à sous-entendre également qu'un metteur en scène ne peut avoir une

632 *Ibid*., p. 139.
633 *Ibid.*
634 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 215.
635 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 539 et 540.
636 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 133. Les deux chercheurs vont même plus loin en évoquant le problème de l'appréhension de pièces anciennes : « Les circonstances matérielles des représentations passées, qui informent profondément les structures des textes de théâtre anciens, échappent très largement à la plupart des lecteurs, si bien que toute lecture scénique est, elle aussi, en un sens, de l'ordre de la fiction. La lecture scénique se veut plus adaptée à la nature de son objet que la lecture fictionnelle ; pourtant, en adaptant à un texte des compétences qui lui sont étrangères, elle crée bien souvent à son tour une scène fictionnelle. » p. 145.
637 *Ibid*., p. 139.
638 D'autres éléments examinés ci-après confirmeront ce constat d'une vision orientée du processus de lecture.

lecture comme un lecteur de roman, nous y reviendrons. Il paraît en outre réducteur de penser que, dans une posture de lecture vers la scène, il n'y ait ni de mise à distance réflexive, de processus de méta-lecture, ni que l'écriture influence la réception et, par contre-coup, la conception de la scène.

Un point commun à tous ces chercheurs en revanche concerne le fait que le lecteur puisse passer d'un régime de lecture à l'autre (même si Petitjean l'évoque tardivement et en lien avec une didactisation de la lecture du théâtre). De Guardia et Parmentier n'envisageant que les représentations mentales, ils présentent cette lecture comme une dualité :

> « On peut ainsi penser la lecture du théâtre comme un tantôt-tantôt aux proportions variables, une alternance entre deux régimes [...]. Tantôt je me représente Alceste, tantôt je me représente l'acteur sur scène (jouant Alceste)[639] ».

Il ne s'agit pas cependant, pour tous les chercheurs, d'une alternance ordonnée, ni régulière. Le lecteur lit « ce qu'il veut, de manière aléatoire comme l'envie leur en vient[640] » pour Biet et Triau, dans une suite de « moments[641] » selon Petitjean, De Guardia et Parmentier évoquent pour leur part « un *continuum* sur lequel se situe toute lecture individuelle, alternance aux proportions variables entre lecture fictionnelle et lecture scénique[642] » et autres régimes de lecture pourrait-on ajouter. C'est d'ailleurs, comme l'affirme Petitjean, l'une des sources du plaisir esthétique de la lecture de théâtre : « Plaisir aussi que le lecteur obtient en alternant des régimes et des modes de lecture[643] ».

Si tous s'accordent sur cette alternance possible, ils ne considèrent pas de la même manière en revanche l'articulation, le rapport entre ces régimes. Schröpfer ne se positionne pas clairement à ce sujet, elle indique seulement que le lecteur « se livre de différentes manières » aux diverses postures de lecture, sans préciser ces « manières ». Petitjean, De Guardia et Parmentier conçoivent une alternance stricte, sans porosité. C'est implicite chez Petitjean (une alternance de « moments »), alors que De Guardia et Parmentier argumentent pourquoi selon eux il ne peut y avoir d'empiétement : ce serait en raison d'une différence ontologique, de nature, entre les deux représentations mentales qui s'excluraient l'une, l'autre.

> « Si en lisant *Le Misanthrope*, on se figure l'acteur qui joue Alceste (sa diction, sa gestuelle, etc.), peut-on réellement se représenter – *au même moment*, car tout est là –

639 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 139.
640 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541.
641 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 141.
642 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 140.
643 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 140.

> les évènements de l'univers fictionnel ? Ce qui est en cause dans cette affaire, c'est la capacité de l'esprit humain à se représenter une représentation tout en gardant un accès simultané à l'objet représenté (la fiction). Cette capacité semble douteuse[644] ».

De fait, pour eux la lecture scénique « interdit sans doute momentanément l'accès à la fiction[645] ». Biet et Triau, à l'inverse, envisagent que les différents régimes puissent s'entrecroiser. « Les différentes postures peuvent se chevaucher[646] », « certains [lecteurs] font aussi cela consécutivement ou simultanément[647] ». La lecture de théâtre se caractérise donc pour eux comme une « lecture feuilletée[648] ». Il est question dans leurs propos non seulement de la lecture distanciée qui se combinerait avec une lecture immersive, métissage désormais connu et acté par la théorie littéraire, mais bien la possibilité, et toute l'originalité se trouve là, que les deux représentations mentales, la fictionnelle et la scénique, se mêlent. Ils ne vont cependant pas plus loin dans leur raisonnement et ne conjecturent pas les modalités de cette porosité entre les deux représentations mentales. L'une inclut-elle l'autre exclusivement ou les glissements vont-ils dans les deux sens ? Est-ce un univers entier qui est saupoudré de quelques autres éléments ou les échanges peuvent-ils être d'égale importance ? Est-ce que cela dépend de l'expertise du lecteur ?... L'un des objectifs de l'analyse des traces de lecture recueillies pour cette recherche sera effectivement d'observer non seulement l'apparition des différentes postures mais aussi les jeux entre elles, de voir si, comme l'affirment De Guardia et Parmentier, les représentations mentales s'excluent ou s'il existe des interactions comme le pensent Biet et Triau. Il sera peut-être possible alors d'analyser les articulations et dialogues entre les deux imaginaires mis à l'œuvre, leurs conditions d'apparition.

Une autre réception du texte de théâtre, qu'il partage avec le texte poétique et qui me paraît cruciale, concerne ce qu'il va produire sur le corps du lecteur, comment le texte va non plus seulement raisonner mais *ré-sonner* physiquement en/avec le lecteur. Schröpfer, Biet et Triau mettent en avant ce régime de lecture particulier. En effet, la théâtralité, encore plus dans les textes contemporains, ne réside pas uniquement en un « devenir scénique » : comme l'affirme Schröpfer, la « coopération demandée au lecteur n'est pas seulement intellectuelle ; elle peut être aussi de l'ordre du sensible[649] ». Michel Picard relève déjà cette propension pour le lecteur en général : « le vrai lecteur a un corps, il lit avec[650] ». Véronique Larrivé propose de nommer « lisart » le « corps

644 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 139.
645 *Ibid*. p. 144.
646 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541.
647 *Ibid*.
648 *Ibid.*, p. 542.
649 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 218.
650 Michel Picard (1989), *Lire le temps*, Paris : Minuit, p. 133.

ému » du lecteur « animé par les émotions vécues en simulation incarnée dans l'univers fictionnel[651] ». Mais en théâtre cela va plus loin me semble-t-il. Le corps est en jeu dans la lecture du théâtre pour Annick Brillant-Annequin, d'une part par le passage répété du discours verbal ou non verbal du lecteur de théâtre car

> « Son imaginaire lui permet de transformer les fantasmatisations issues de la lecture visuelle en fantasmes de représentation : les scènes imaginaires de la lecture suscitent et nourrissent un imaginaire de la scène qui peut être actualisé, ce qui demande alors de la part du lecteur une activité de distanciation créatrice. L'énergie psychique de la lecture devient ainsi énergie physique et physico-psychique : toutes les grandes écoles ou théories du jeu théâtral – celles de Stanislavski, Artaud avec son « athlète affectif », Grotowski, par exemple – ne cessent d'expliquer et déplier ce processus[652] ».

Le corps est en jeu d'autre part par le medium de la voix. L'universitaire a souligné combien les théoriciens du théâtre majeurs du siècle dernier (Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Brecht, Lecoq, Boal, Brook….) ont prêté importance au corps dans leur formation d'acteurs car « tout le corps est en jeu dans la voix[653] ». Du côté des auteurs également cette dimension s'avère importante. Nathalie Papin considère ainsi que la parole et le corps sont au centre de ce qui fait théâtre, alors que le personnage peut disparaître derrière ces deux entités :

> « C'est une écriture qui joue avec le corps, une écriture qui se prend pour un corps... et qui peut même se passer du personnage. Une parole qui vit très bien sans le corps mais qui devient aussitôt la parole du corps qui s'en empare, puis celle d'un autre et un autre, etc. [….] L'écriture théâtrale joue avec ça, avec le corps, sans le corps, puis à nouveau un corps. C'est une écriture qui peut se promener de corps en corps en donnant l'impression que c'est celui qui l'a, cette parole, qui l'est...[654] ».

Toutefois, il s'agit d'aller plus loin que simplement l'incarnation corporelle ou vocale. De fait, pour Schröpfer, cette coopération sensible « met en jeu l'oralité[655] ». Lors d'entretiens, menés par l'universitaire Antoine Doré auprès de plus de quatre-vingt auteurs dramatiques sur ce qui fonde selon eux la théâtralité de leur texte, environ deux tiers des interrogés l'appuient sur « l'incarnation,

651 Véronique Larrivé (2015), « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *in Repères* n° 51, p. 163, visible sur http://journals.openedition.org/reperes/913, consulté le 01 juillet 2019.

652 Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit.*, p. 274-5.

653 Annick Brillant-Annequin (2006), « A l'écoute des pédagogies de jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : SCEREN-CRDP d'Alsace, p. 176.

654 Nathalie Papin (2013), « L'irrésistible attrait de la lecture théâtrale », *in Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45008, consulté le 24 novembre 2015.

655 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 218.

le rythme ou la musicalité de l'écriture[656] ». Et il faut comprendre que ce « devenir-parole[657] » ne se résume pas à la profération réelle ; l'oralité n'est pas l'oralisation. Henri Meschonnic, dans son article consacré à l'oralité, alerte en effet contre l'opposition simpliste et traditionnelle entre écrit et oral, issue d'une « confusion entre la poétique du texte et ses conditions de production. Poétiquement, l'oral peut être du figé aussi[658] ». Et, pour lui, « le seul représentant et présentant du corps dans le langage écrit est le continu du rythme (tous les rythmes) syntaxe, prosodie[659] ». Ajoutons l'adresse pour le texte de théâtre. Antoine Doré rapporte justement cette anecdote symbolique d'un écrivain qui a expérimenté en quelque sorte un gueuloir à la Flaubert intériorisé :

> « Quand j'ai écrit le texte *Bleu ! Bleu ! Bleu !*, j'étais assez tendu parce que c'est un texte d'amour assez dur. Et dans ce texte, il y a un personnage qui s'appelle le prophète, qui est censé crier, proférer. Il profère, donc il y va vraiment très fort. Il y a une après-midi entière où j'ai travaillé sur les textes du prophète. Toute l'après-midi. Et à la fin de l'après-midi, je n'avais plus de voix, j'avais la gorge prise. Pourtant, je n'avais pas fait un seul son. J'avais mal à la gorge d'avoir travaillé toute l'après-midi sur ce texte en silence[660] ».

Schröpfer, Biet et Triau ne disent pas autre chose, la première affirmant que « les marques de l'oralité textuelle signalent qu'une réception spécifique du lecteur est possible, indépendamment de la performance[661] », les seconds que « l'oralité n'a pas nécessairement besoin de l'oralisation ou de la vocalisation réelles[662] ». Une voix[663] se laisse entendre dès le texte :

> « […] la voix — et donc un certain régime d'émotions — s'entend *dans* le texte, même sans voix d'acteur : sans doute ce régime vocal du texte théâtral peut-il se trouver *amplifié* par le spectacle, *atténué* par le livre ; mais quelque chose de la voix reste de toute façon disponible dans la seule *lexis*, comme le soulignait Nicole Loraux[664] ».

---

656 Antoine Doré (2017), «L'oralité : un référentiel de théâtralité chez les auteurs dramatiques contemporains», visible sur http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/actalittarts/217-l-oralite-un-referentiel-de-theatralite-chez-les-auteurs-dramatiques-contemporains, consulté le 9 octobre 2020.

657 Michel Azama (2003), *De Godot à Zucco : anthologie des auteurs dramatiques de langue française, 1950-2000*, vol. 1, Continuité et renouvellements, Paris, Théâtrales, p. 20.

658 Henri Meschonnic (1982), « Qu'entendez-vous par oralité ? », *in Langue Française* n° 56, p. 17.

659 Henri Meschonnic (2005), « La voix-poème comme intime extérieur », *in Au commencement était la voix*, Toulouse : Erès, p. 61-67, cité par Nathalie Rannou (2010), *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, *op. cit.*, p 529.

660 Entretien avec Patrick Dubost, Lyon, 4 mars 2009, cité par Antoine Doré (2017), «L'oralité : un référentiel de théâtralité chez les auteurs dramatiques contemporains», *op. cit.*

661 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 220-221.

662 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 550. Schröpfer le dit aussi dans les mêmes termes p. 218.

663 Nous ne débattrons pas à propos de quelle voix (le lecteur, les personnages, l'auteur...), cela change peu de choses à notre propos.

664 Hélène Merlin-Kajman (2010), « Usages du texte cornélien : entre livre et spectacle », *in Revue d'Histoire du Théâtre,* p. 245-246. Elle cite Nicole Loraux (1989), « Les mots qui voient », *in* C. Reichler (dir.), *L'Interprétation des textes*, Paris : Minuit.

Marion Chénetier-Alev, dans son travail issu de sa thèse sur l'oralité dans le théâtre contemporain[665], détermine les différents procédés de l'oralité. Elle en distingue deux. Il y a d'une part ceux qui visent à reproduire le langage parlé, le style oral, présents dès l'Antiquité et tout le long de l'histoire du théâtre (que l'on pense à Plaute, aux farces médiévales, aux paysans de Molière...). D'autre part, plus intéressant ici, elle montre comment les procédés stylistiques influent sur le rythme, entrainant le lecteur « dans des expériences auditives, articulatoires, respiratoires et émotionnelles spécifiques[666] ». Sandrine Le Pors, qui montre qu'une majeure partie du théâtre contemporain se tourne vers un « théâtre des voix », abonde en ce sens lorsqu'elle affirme que « la notion d'oralité déploie une variété de moyens qui sont destinés à rendre le lecteur acteur de son texte[667] », moyens qui permettent « d'inscrire les vibrations de l'oral dans l'écrit[668] ». Biet et Triau en donnent pour leur part une définition plus large et vague mais dans la même lignée : « La quête stylistique de l'oralité ne s'en tient pas au langage parlé en tant qu'il porte une représentation scénique, mais vise la production de l'émotion dans l'écrit[669] ». Ainsi, pour tous ces chercheurs, c'est bien le lecteur dans sa corporéité et sa sensibilité qui est touché. Cela va plus loin me semble-t-il que simplement « convier le lecteur à une entreprise de diction intérieure[670] », comme Biet et Triau le concèdent d'ailleurs eux-mêmes. C'est l'ensemble du corps qui s'engage, sans forcément qu'il s'agisse en quelque sorte d'une voix intérieure entendue. Le corps réagit à l'adresse, au rythme, il pulse, car « cette oralité textuelle introduit formellement et physiquement un échange entre l'appareil textuel et le corps du lecteur qui, ainsi, se meut[671] ». Henri Meschonnic synthétise bien comment jouent, s'articulent texte, voix et oralité, et ce qui fait qu'advient le corps du lecteur :

> « Le problème est un problème poétique, au sens où pour entendre et donner à entendre le faire et la force du dire, et pas seulement le sens de ce qui est dit, il faut retrouver tout le sériel du texte, l'enchaînement du tout-rythme. La force est porteuse du sens. Le sens, sans la force, c'est le fantôme du langage.
>
> Par *la voix*, j'entends l'oralité. Mais ce n'est plus au sens du signe, où on n'entend que du son opposé à du sens. Dans le continu, l'oralité est du corps-langage. C'est du sujet qu'on entend. La voix est du sujet qui passe de sujet à sujet. La voix fait du sujet. Vous fait du sujet. Le sujet se fait dans et par sa voix[672] ».

665 Marion Chénetier-Alev (2010), *L'Oralité dans le théâtre contemporain : Herbert Achternbusch, Pierre Guyotat, Valère Novarina, Jon Fosse, Daniel Danis, Sarah Kane*, Sarrebruck : Éditions universitaires européennes, p. 70.
666 *Ibid.*
667 Sandrine Le Pors (2011), *Le Théâtre des voix. À l'écoute du personnage et des écritures contemporaines,* Rennes : P.U. de Rennes, p. 35.
668 *Ibid*., p. 34.
669 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 550.
670 *Ibid*., p. 551.
671 *Ibid.*, p. 551.
672 Henri Meschonnic (2005), « Embibler la voix », *in Le Français aujourd'hui* n° 150, p. 29-32, visible sur

Le corps et la voix au théâtre ne sont donc pas seulement celles de l'acteur, de l'auteur ou du spectateur, mais bien également celui du lecteur. Et, corps et esprit sont pris dans une expérience sensible fortement ancrée dans le présent de la lecture, grâce à

> cette « destination lectoriale et langagière, silencieusement (ou pas, en cas de lecture oralisée) sonore, et présente (puisqu'il ne s'agit pas d'imaginer une fiction passée mais une performance textuelle présente)[673] ».

Prendre en compte cette dimension vocale, corporelle ainsi que l'oralité semble dès lors essentiel dans l'approche/la réception du texte dramatique. D'ailleurs, jouer avec cette/l' oralité est un fort levier pour l'approche des textes dramatiques avec les élèves, comme le soulignent Schröpfer ou Isabelle De Peretti. En effet cette chercheuse montre[674] combien les élèves sont sensibles à ces marques d'oralité dans les textes étudiés, au point d'introduire des jeux dans leur production écrite et de les renforcer après un passage par une mise en voix.

Face à tous ces régimes de lecture, les six chercheurs s'interrogent dès lors sur ce qui pourrait favoriser l'adoption de l'un ou l'autre. D'une manière générale, ils relèvent deux principaux facteurs, le régime pouvant être amené/appelé/soutenu « par la façon dont le texte oriente sa propre lecture et par les compétences du lecteur[675] ».

La sollicitation du texte concerne tout d'abord l'objet livre. Pour Petitjean, c'est ce qui tourne la lecture vers la dimension fictionnelle, le lecteur s'y adonnant « d'autant mieux que le texte est publié[676] » ; en d'autres termes le lecteur rapproche le texte de théâtre du texte romanesque parce qu'il est édité et se présente à lui dans un format identique. Ce peut également être ce qui accompagne le texte qui oriente le régime de lecture vers la fiction : « le dispositif péritextuel, auctorial ou éditorial, qui préforme la lecture[677] » pour Petitjean, « certaines illustrations qui représentent des moments de la fiction » ou « certaines listes de personnages qui vont bien au delà de l'état civil[678] » pour De Guardia et Parmentier. Ces derniers montrent que « la mise en livre » peut aiguiller également la lecture vers la scène, et ce de deux manières, « soit comme la *trace*

---

https://doi.org/10.3917/lfa.150.0029, consulté le 9 octobre 2020.

673 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 554.

674 Isabelle De Peretti (2017), « Pour une recherche interdidactique autour du théâtre », *in Pratique* n°175-176, visible sur http://journals.openedition.org/pratiques/3637, consulté le 07 juin 2018 et Isabelle De Peretti (2018), « Oralité, jeux et voix dans l'approche esthétique du théâtre contemporain à l'école » *in* J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature dans le dialogue avec les arts.Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, Namur : P.U. de Namur, p. 59-82.

675 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 140.

676 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 138.

677 *Ibid*.

678 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 142.

d'une représentation passée, soit comme la *partition* d'une représentation à venir[679] ». Il s'agit d'un rappel de représentations antérieures par exemple grâce à la présence de photographies de mises en scène, à l'ajout des noms de la première distribution, au paratexte qui évoque une représentation précise (la première ou autre). Ces deux chercheurs fondent l'appel à une scène future essentiellement sur les didascalies (nous y reviendrons), mais il est possible de continuer sur leur précédente lancée : ainsi on peut imaginer que l'indication du nombre de joueurs possible, du genre, des illustrations montrant des types de scène ou de théâtre par exemple peuvent solliciter un régime de lecture vers la scène. Le paratexte très fourni des éditions scolaires, avec moult illustrations et questionnaires, ou celui qui accompagne les extraits dans les manuels est ainsi bien à prendre en compte quand on analyse la lecture des élèves. Biet et Triau de leur côté envisagent le support du livre davantage comme une ouverture vers une lecture distanciée, attentive à l'aspect littéraire du texte :

> « Comme il [le lecteur] ouvre un objet qui contient « de la littérature » et qui, ostensiblement, a toutes les caractéristiques d'une « œuvre » publiée (nom d'auteur, titre, volume, etc...), lui apparaissent les phrases, leur caractère écrit, littéraire, leur composition, et la qualité esthétique, poétique, stylistique de cette œuvre imprimée[680] ».

C'est pourquoi, au vu de tous ces éléments, il me semble important que les élèves n'abordent pas le théâtre en classe uniquement à travers les manuels ou des photocopies, mais tiennent l'objet livre entre leurs mains.

La moitié de ces chercheurs relève également de manière traditionnelle, comme il a déjà été vu, la présence des didascalies comme levier de lecture. Biet et Triau ne les pensent qu'en direction de la scène : « le second texte permet alors, pendant la lecture, une actualisation scénique du premier [le texte principal][681] ». De Guardia et Parmentier distinguent bien en revanche les deux univers référents possibles des didascalies, la fiction et la régie, mais en concluent que « mécaniquement, l'usage du premier type de didascalie oriente vers une lecture fictionnelle, le second vers une lecture scénique[682] ». Or, nous avons vu lors de l'analyse des didascalies par rapport à la lecture, que la didascalie en elle-même est bien plus complexe que cela, que les effets dans la lecture se mêlent et donc que le processus ne peut être si automatique que le décrivent De Guardia et Parmentier. Par ailleurs, seuls Biet et Triau suggèrent que le lecteur d'aujourd'hui puisse

679 *Ibid.*, p. 140. Les italiques sont des auteurs.

680 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 540. Les guillemets sont des auteurs.

681 *Ibid.*, p. 545. Les auteurs reviennent ensuite sur l'appellation traditionnelle « texte principal/texte second » au vu des évolutions du théâtre, mais leur proposition « texte à dire//texte pratique ou didascalies » p. 547 ne me paraît pas plus valable au vu de ce qui a été analysé des didascalies et du théâtre contemporain (texte et mise en scène).

682 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 140.

également ne pas tenir compte des didascalies, liberté qu'ils établissent pour leur part en parallèle de celle du metteur en scène[683], que je rapprocherai finalement tout simplement de celle de tout lecteur face à un texte.

Les chercheurs ont également pointé ce qui du côté du lecteur pourrait influencer tel ou tel régime de lecture. Essentiellement, ils statuent qu'il s'agit de *problèmes* de lecture en lien avec les compétences du lecteur. Ceux-ci seraient de deux ordres : l'un ontologique, lié à la nature même du texte dramatique, l'autre lié aux évolutions contemporaines du texte de théâtre.

En effet, les chercheurs pour ce point se focalisent sur ce qui constitue la théâtralité du texte et évacuent rapidement le reste. Schröpfer n'aborde pas de problèmes du côté du régime fictionnel. Biet et Triau précisent juste que le lecteur doit connaître « les codes de toute œuvre littéraire[684] », de Guardia et Parmentier que « la lecture fictionnelle ne demande que des compétences de déchiffrage très générales[685] ». Petitjean cherche à lister « les capacités générales et les habilités plus particulières exigées par la lecture d'un texte théâtral[686] », à savoir : entrer dans une « feintise », construire des lieux-temps-personnages, reconstituer les actes d'énonciation, déterminer des enjeux psychologiques, des tensions axiologiques, s'identifier au(x) personnage(s)... le tout de manière flexible, révisable, et déterminé par des enjeux éthiques et esthétiques, par la bibliothèque intérieure du lecteur... Il conclut que ce sont des « caractéristiques communes à la lecture des fictions, en général[687] » et ne relève qu'une différence susceptible d'interférer dans le processus de lecture :

> « L'offre de sens qu'effectue le texte y étant relativement narcotisée et en attente d'être actualisée scéniquement, le lecteur doit faire preuve d'une robuste capacité inférentielle. Savoir inférer un lieu et sa sémantisation à partir d'une constellation d'informants et d'indices spatio-temporels disséminés dans les dialogues et les didascalies ; savoir inférer un statut du personnage à partir de marques qui se conditionnent mutuellement (termes d'adresse, règles de civilité, contenus des échanges…) ; savoir inférer un acte de langage ou un état émotionnel à partir d'indices verbaux ou non verbaux mentionnés dans les didascalies ou soulignés par un personnage…[...] il faut bien constater que cette nécessité d'abduction interprétative, renforcée par l'ellipticité du texte en l'absence

683 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 547.
684 *Ibid.*, p. 539.
685 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 143.
686 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 147 .
687 *Ibid.*

d'une autorité narratrice, rebute certains lecteurs qui se perdent dans les espaces vides alors qu'elle aiguise chez d'autres un désir et un plaisir d'enquête herméneutique[688] ».

En d'autres termes, la lecture fictionnelle du texte de théâtre demanderait davantage de coopération de la part du lecteur, c'est un texte plus troué, mais les « habilités » en jeu seraient les mêmes : le lecteur de roman doit lui aussi construire sa lecture à partir d'éléments épars. Pour autant, on est en droit de se demander si la représentation mentale fictionnelle issue d'un texte dramatique est la même que celle issue d'un texte romanesque, si le matériau textuel différent n'influe pas sur cette représentation. De Guardia et Parmentier ont exploré cette piste, nous y reviendrons.

Du côté d'un régime de lecture scénique, les compétences demandées au lecteur se révéleraient en revanche plus spécifiques. Elles sont pour de Guardia et Parmentier de

> « deux natures : d'une part la maîtrise des conventions de notation (« *Rideau* » = le rideau tombe et voile la scène), d'autre part l'expérience du théâtre réel (telle est l'apparence d'un rideau de théâtre)[689] ».

Biet et Triau proposent la même bi-partition : « le lecteur se livre à une série d'opérations complexes qui impliquent, de sa part, une connaissance de plusieurs codes : celui de la scène, […] celui qui régit le texte de théâtre[690] ». Le présupposé de cette réflexion ainsi formulée pose cependant problème. Quels seraient les codes supposément en vigueur – autrement dit généraux, communs et constants - du texte dramatique et de la scène ? Les codes classiques ? Les (r)évolutions esthétiques et techniques empêchent toute norme figée[691]. De Guardia et Parmentier ne s'aventurent pas sur ce terrain glissant mais estiment plutôt ce qui permettrait au lecteur de mieux maîtriser ces caractéristiques :

> « Si la maîtrise des conventions de notation est un savoir proprement textuel, qui peut s'acquérir par la pratique de la lecture elle-même, l'autre moitié de la compétence n'est pas livresque : elle ne peut venir que d'une expérience réelle. Notre magasin à accessoires mental et notre outillage scénographique mental (les types de scène dont nous disposons) sont purement d'*expérience*[692] *»*.

Il s'avère essentiel donc d'ajouter à une pratique de la lecture assidue, une pratique liée au concret du théâtre afin que le lecteur du texte dramatique puisse adopter un régime de lecture en direction

688 *Ibid.*, p. 142.

689 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 143.

690 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 539.

691 Biet et Triau ont une conception de la lecture qui rejoint celle du lecteur modèle : « Le lecteur de théâtre est supposé, par l'auteur dramatique, connaître ce qu'est la scène, au point que c'est souvent avec cette connaissance précise que l'auteur joue, en connivence avec le lecteur » p. 538.

692 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 144.

de la scène efficient. Tous ces chercheurs convergent sur ce point. Ainsi, Petitjean affirme qu'« il est nécessaire aussi de se soucier de leur acculturation culturelle (club théâtre, sorties théâtrale [...]) ». Schröpfer établit que

> « Plus la lecture du texte de théâtre s'adosse à une pratique de spectateur, plus les réflexes du lecteur naïf sont complétés par la capacité de voir ou d'entendre le texte sur une scène, fût-elle imaginaire[693] ».

Le propos de Biet et Triau est similaire :

> « En se familiarisant avec le théâtre, en le lisant et en assistant régulièrement à des mises en scène comme spectateur, le lecteur en vient à adopter une posture de *presque praticien* et à lire les indications proprement scéniques du texte comme des éléments interprétables au nom d'un passage à la scène[694] ».

De Guardi et Parmentier soulignent cette dimension quasi sociologique pour la lecture du théâtre dont, selon les chercheurs, « en simplifiant à l'extrême, la lecture fictionnelle serait la lecture du pauvre, ou de l'ignorant, la lecture scénique celle du riche, ou du savant[695] ». On voit bien l'enjeu que doit prendre cette acculturation à la scène auprès des élèves et sa place dans la séquence, non seulement en termes de temps et d'activités variées consacrés mais aussi de leur fréquence dans le déroulé.

Le second *problème* de lecture qui peut apparaître pour que le lecteur développe un régime de lecture vers la scène concerne les textes dramatiques contemporains. On rejoint ici ce que l'on a déjà vu à propos de l'identification du genre. C'est Schröpfer qui souligne les difficultés que peut rencontrer le lecteur face à ces textes :

> « C'est ainsi que le théâtre contemporain remet en question les principes de totalité, l'illusion, la mimésis et le lecteur est surpris de ne plus reconnaître les anciennes catégories qui lui servaient de repères (action, intrigue, personnage, repère chronologique de temps …). […] Ainsi le lecteur est condamné à renoncer aux outils d'analyse et de lecture familiers pour repérer des phénomènes d'écriture nouveaux[696] ».

La chercheuse n'en reste pas au constat mais propose comme solution pour appréhender au mieux ces textes de passer justement par la mise en voix. Nous y reviendrons lors de l'exploitation didactique.

De Guardia et Parmentier soulignent un autre point intéressant sur la « lecture scénique »

693 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 215.
694 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541. Les italiques sont des auteurs.
695 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 144.
696 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 217 et 219.

que peut entreprendre un lecteur, cette fois-ci non plus par rapport à la capacité du lecteur à mettre en branle une « lecture scénique » mais à celle du texte dramatique lui-même à orienter vers celle-ci, en établissant un *distinguo* entre le texte et une possible concrétisation scénique :

> « Il est important de souligner que le statut dont se dote le texte, qui oriente le régime de lecture, est une construction textuelle rhétorique largement indépendante de la réalité, c'est-à-dire du fait que le texte ait effectivement été joué, ou même qu'il soit appelé à l'être. Ainsi, les textes qui relèvent du « genre » du « Spectacle dans un fauteuil » chez Musset, tout en étant largement injouables, réclament une lecture scénique, comme le montre le prologue des *Marrons dans le feu*[697]*».*

De fait, il ne s'agit pas ici uniquement d'une construction des compétences du lecteur en « lecture scénique » mais bien de l'appréhension du genre qui oriente la lecture. Prenons exemple du texte prévu comme un roman finalement édité pour théâtre : on peut douter que le lecteur du texte édité sous le genre roman ait/aurait eu une « lecture scénique ». On rejoint ici tout ce qui a été analysé sur la lecture et le genre.

Relevons enfin, dans les propos de ces six chercheurs, deux éléments supplémentaires qui ont leur importance dans l'appréhension du processus de lecture du texte dramatique au niveau théorique et didactique. Petitjean évoque avec raison le cas particulier de la relecture après visionnage d'une représentation concrète ou après une confrontation à d'autres discours sur la pièce :

> « Pour l'avoir expérimenté tant au collège qu'au lycée, j'atteste que dès l'instant où l'élève est amené à lire ou relire une pièce au détour d'une représentation (spectacle vivant ou enregistré), dès l'instant où en cours de lecture, il est amené à pratiquer des jeux dramatiques et à esquisser des propositions scéniques, un véritable plaisir esthétique peut commencer à être recherché. Celui que procurent les interférences anamnésiques entre l'image mentale du personnage de sa première lecture, les images incarnées par les différentes performances théâtrales auxquelles il a assisté et les images conceptualisées qu'il élabore, par l'intermédiaire de sa réflexion ou des différents discours critiques qu'il s'approprie[698] ».

Tout lecteur a fait cette expérience avec l'adaptation d'un roman au cinéma ou lors d'échanges avec autrui sur l'œuvre : ses propres images changent. Que l'on pense aux nombreux lecteurs

697 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 141.
698 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 142.

d'aujourd'hui qui ont vu les films *Harry Potter* ou le *Seigneur des Anneaux*, même si la lecture des romans a été première. Le travail de thèse de Nathalie Lacelle[699], sur l'activité de l'élève lecteur/spectateur face à un roman et son adaptation filmique, a démontré des similitudes entre la lecture et la spectature[700], comment le double parcours roman/film alimente et soutient les processus d'interprétation de l'élève, combien son investissement dans le film influence la relecture du roman et la réactivation, ou non, de ces processus. On peut légitimement supposer que les mécanismes de complémentation-relecture-rejet que Nathalie Lacelle relève s'avèrent à peu près identiques pour le texte dramatique et sa/ses concrétisations. Il importera de tenir compte de ces interactions, des effets des relectures et retours des élèves sur leur interprétation ; ce sera tout le rôle des écrits de travail intermédiaires (carnets de lecteur et autres) de les révéler.

Biet et Triau pour leur part élargissent leurs réflexions sur ce qui joue dans la lecture au delà du texte dramatique en lui-même ou des compétences du lecteur et pointent deux autres facteurs, valables certes pour toute lecture mais qu'il n'est pas inutile de rappeler.

D'une part, ils soulignent que les conditions de lecture interviennent et que les lecteurs adoptent leur régime de lecture égaleemnt « comme les circonstances particulières de leur lecture en décident[701] ». Nous avons déjà évoqué l'impact du cadre scolaire ; il est convenu aussi que l'on ne lit pas de manière identique le même livre selon le contexte (au calme chez soi – et chez soi selon la posture, la pièce... - au milieu du monde dans un transport, selon l'heure, selon son humeur...). Un autre élément à prendre en compte est le projet de lecture qui peut présider à toute lecture. Là aussi nous avons vu que le cadre scolaire peut jouer, l'élève ne lisant pas de la même façon ni avec les mêmes objectifs, quand il s'agit d'une lecture pour soi ou pour le cours de français. De la même manière, on peut se demander si la lecture des professionnels de théâtre ne varie pas en vue d'un projet particulier (mise en scène, lecture publique, incarnation du personnage...). On essaiera de répondre à cette interrogation lors de l'analyse des réponses de grands lecteurs.

D'autre part, Biet et Triau soulèvent la question du temps de lecture proprement dit. En effet, le lecteur, contrairement au spectateur, a la possibilité de ralentir, s'arrêter, revenir en arrière, sauter quelques lignes ou pages... car l'activité de lecture

> « peut admettre une dilatation du temps et, par l'arrêt, un mouvement réflexif (dans les deux sens du terme) qui examine la réception elle-même, durant tout le temps qu'il faudra pour que la réflexion ait lieu[702] ».

699 Nathalie Lacelle (2009), *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat soutenue à l'Université du Québec, en ligne http://www.archipel.uqam.ca/2537/

700 Cf définition donnée note 579 p. 102.

701 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541.

702 *Ibid.*, p. 554-555.

Il importe de tenir compte de ces possibilités (et de les faire éprouver), non seulement pour montrer aux élèves cette différence fondamentale entre le lecteur et le spectateur (l'autre différence étant que le lecteur a un éventail des interprétations ouvert alors que le spectateur, même s'il s'approprie personnellement la proposition scénique, est face à une interprétation déjà élaborée), mais aussi pour analyser l'influence possible dans l'adoption de tel ou tel régime de lecture : un retour en arrière, une pause impliquent-ils forcément un changement de régime ? On peut se questionner également sur un impact possible de la réception au vu de la divergence/l'écart entre la durée de lecture d'un roman et de celle d'une pièce, de même qu'entre la temporalité interne d'un roman et d'une pièce, *généralement* plus courtes pour le théâtre[703]. Est-ce que la perception/l'appropriation en est modifiée ? L'analyse comparative entre la perception de la fiction romanesque et théâtrale chez les grands lecteurs permettra peut-être de mieux appréhender cela.

Si l'on fait un premier bilan des postulats avancés par ces chercheurs, ou que l'on peut avancer/déduire de leurs propos, on ne peut qu'être majoritairement d'accord : le lecteur du texte de théâtre navigue/oscille entre différents régimes de lecture, qui l'emportent vers la fiction, vers une scène – possible ou fantasmée, qui l'attachent à l'écriture, qui lui font ressentir corporellement l'écriture.

> « [Il] se diffracte et occupe plusieurs places attribuées à plusieurs destinataires différents (lui-même, les praticiens et « un » public de spectateurs). C'est ainsi continûment, durant toute son activité de lecture, que le lecteur sera pris dans ce réseau d'adresses et qu'il jouera avec la partition que le texte de théâtre lui propose[704] ».

Le lecteur adopte ces différentes postures de manière variable, vraisemblablement suivant son envie, ses compétences, son projet ainsi que le contexte de lecture, les textes eux-mêmes. Ces régimes alternent voire se chevauchent. Comme tout lecteur, il est sensible à la relecture, à la confrontation de ses représentations avec celles d'autrui ou avec une concrétisation. Le jeu sur la durée de sa lecture, ainsi que la temporalité de la pièce ont sans doute des conséquences. Toutes ces affirmations théoriques seront à éprouver lors de l'analyse des traces de lecture recueillies.

Cependant, certains points laissés de côté dans les propos de ces chercheurs doivent être reconsidérés/réévalués dès à présent.

D'une part, on pourrait penser que toutes les postures énoncées se valent pour ces chercheurs et que ces derniers offrent une vision neutre du processus de lecteur de théâtre. Or, si

703 Il s'agit ici de considérations générales. Il existe bien entendu des exceptions.
704 *Ibid.*, p. 564.

l'on examine plus attentivement leurs dires, c'est loin d'être le cas. En effet, malgré leur affirmation de l'existence de différents régimes de lecture, tous se révèlent avoir des conceptions qui privilégient, plus ou moins consciemment/explicitement, ce qui est en lien avec la scène.

Ainsi, Petitjean, pour approcher l'activité imageante du lecteur de théâtre, déplore un manque de « recherches contrastives comparant le fonctionnement cognitif du lecteur par rapport à celui du spectateur[705] ». Il paraîtrait plus logique, puisque l'on cherche à comprendre une activité de lecture, de procéder à une comparaison avec l'activité cognitive du lecteur de fiction romanesque. L'activité de lecture n'est pas totalement identique à celle de spectature, ce que rappelle justement le chercheur plus loin :

> « on ne saurait assimiler la lecture linéaire de signes sémiotiquement homogènes, et avec la possibilité de suspensions réflexives ou de retours en arrière, à la perception auditive et visuelle des signes hétérogènes de la représentation, synchroniquement co-présents mais qui n'ont pas la même durée diachronique ni le même rythme d'existence sensorielle[706] ».

Vouloir confronter l'activité du lecteur à celle du spectateur revient donc en quelque sorte à ériger la réception du spectateur en modèle de réception pour toutes les formes du théâtre. De plus, lorsqu'il compare formellement le fonctionnement des deux fictions, romanesque et dramatique, il en conclut que la seule différence est que la seconde conduit également à une manifestation scénique possible. Là encore, il paraît étrange de ne pas présumer que cette particularité, et donc ses manifestations, ses appels dans l'écriture, n'ait pas d'incidence sur la construction de la fiction elle-même, sur l'imaginaire de la fiction. Enfin, le premier « plaisir esthétique[707] » évoqué par Petitjean concerne la confrontation du texte à la scène[708], avant le « plaisir aussi que le lecteur obtient en alternant des régimes et des modes de lecture[709] ».

Si Schröpfer évoque la lecture fictionnelle comme possibilité, elle n'y revient plus dans le reste de son article, qui se centre sur le lien à la scène et l'oralité en rapport avec l'évolution du texte dramatique contemporain. Dès lors, bien souvent lorsqu'elle évoque le lecteur par la suite, on constate des glissements. Ainsi, comme il a été vu avec Petitjean, elle en vient à dissocier le lecteur et le metteur en scène :

> « […] « la sortie au théâtre », reprenant un titre d'un sketch de Karl Valentin, favorise chez les élèves ou les étudiants un va-et-vient productif entre la posture de lecteur et

705 André Petitjean (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *op. cit.*, p. 142.
706 *Ibid*.
707 *Ibid.*
708 « dès l'instant où en cours de lecture, il est amené à pratiquer des jeux dramatiques et à esquisser des propositions scéniques, un véritable plaisir esthétique peut commencer à être recherché», *Ibid.*
709 *Ibid*.

> celle de metteur en scène, ne serait-ce que dans le cadre d'une production imaginaire[710] ».

Selon ces termes, il ne s'agit plus d'une alternance de postures de lecture dans une même activité et une même personne : le lecteur n'est plus lecteur s'il adopte une vision de metteur en scène et le metteur en scène n'est pas un lecteur. En outre, alors que le metteur en scène en tant que metteur en scène opère des choix, choisit un fil dramaturgique unique, le "lecteur-metteur en scène" (et vice-versa) n'est pas restreint et peut faire coexister différentes scènes. Autre singularité à noter, pour évoquer le désarroi du lecteur face au texte dramatique contemporain, Schröpfer l'englobe à celui du spectateur (ce qui déjà me semble inexact car une mise en scène peut éclairer certaines zones de flou, d'étrangeté du texte), et, en opérant ce détour, elle en oublie le lecteur :

> « Le statut du lecteur/spectateur évolue: il n'est plus la cible d'un message pré-construit qui passerait de *la scène à la salle* par le biais de la double énonciation et d'un dialogue destiné à l'informer; il n'est plus le témoin immobile d'*évènements qui se déroulent devant lui*[711] ».

La posture de découverte du texte qu'elle évoque est celle du spectateur assis dans la salle face à une scène et non celle du lecteur. De la même manière, elle parle du récepteur en général mais se réfère en réalité uniquement au spectateur, le lecteur est évacué :

> « La posture du *récepteur* s'en trouve elle aussi changée. Là où le *spectateur* avait l'habitude d'entendre des personnages dialoguant à l'intérieur d'une situation et de suivre un récit logique et cohérent, il va désormais assister à un fonctionnement différent des répliques[712] ».

L'objectif du lecteur de théâtre semble pour Schröpfer de dépasser « les *réflexes* du lecteur *naïf* [afin qu'ils soient] *complétés* par la capacité de voir ou d'entendre le texte sur une scène fût-elle imaginaire[713] », de parvenir à « une position de presque praticien[714] ». Dès lors, lorsqu'elle aborde la lecture des didascalies, son analyse est orientée :

> « Il lit les indications scéniques ; du texte comme éléments interprétables au nom d'un passage à la scène et peut alors être à toutes les places imaginaires de la représentation, tour à tour acteur, scénographe, dramaturge, comédien, metteur en scène ou spectateur[715] ».

Certes, le but de l'article est de montrer ce qui amène à une lecture plus proprement « théâtrale »,

710 Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit.*, p. 216-7.
711 *Ibid.*, p. 218. (Je souligne)
712 *Ibid.*, p. 221. (Je souligne)
713 *Ibid.*, p. 215. (Je souligne)
714 *Ibid.*, p. 216. La chercheuse cite ici un passage de Biet et Triau.
715 *Ibid.*

certes, elle aborde également beaucoup tout ce qui concerne l'oralité dans la lecture, oralité qui « donn[e] à entendre la voix poétique de l'œuvre », pointant ainsi les bienfaits pédagogiques et didactiques de la pratique de la lecture à voix haute, cependant l'oralité participe fondamentalement de la théâtralité et les autres régimes constitutifs de la lecture dramatique ne sont pas rappelés : le *lecteur total* disparaît de son analyse.

Même si Biet et Triau développent tous les autres régimes du lecteur, qu'ils nuancent davantage et qu'ils adossent le régime vers la scène également à une habitude de lecture et pas uniquement à une pratique du spectacle, ils concluent comme Schröpfer :

> « Plus la lecture des textes de théâtre est fréquente et plus elle s'adosse à une pratique régulière de spectateur, plus les *premiers réflexes* du lecteur dit « *naïf* », attaché à la fiction, voire du lecteur « *littéraire* » attaché au texte, à son esthétique propre et à sa stylistique particulière, sont complétés par une *nécessité* de « voir », par l'imagination, le texte lu sur une scène théâtrale imaginaire, et peut-être même sur une scène imaginaire *possible*[716] ».

Dans les lignes précédentes, les deux chercheurs écrivent également que le lecteur a « pour *intérêt* […] de souscrire à l'histoire que lui propose la fable, d'entrer dans l'écriture d'une aventure et /ou d'évaluer parallèlement l'aventure d'une écriture[717] », en revanche il a « pour *charge* d'imaginer une sorte de passage à une scène[718] ». On observe, dans ces deux citations, une connotation d'injonction (« nécessité, charge ») dès lors qu'il s'agit du régime en lien avec la scène. Autrement dit, le lecteur du texte de théâtre *se doit* de penser à la scène (et pourquoi pas, contrairement à Schröpfer, dépasser une scène imaginaire pour arriver à une scène réelle, possible), mais les autres postures ne sont pas, elles, considérées comme nécessaires. Elles existent, apportent certes un *intérêt* à la lecture, mais apparaissent comme non fondamentales, voire comme des habitudes *réflexes* de lecteur *littéraire* issues d'autres lectures (du roman, du poème). Ces assertions et cette hiérarchie paraissent quelque peu paradoxale par rapport à ce que les deux chercheurs ont avancé par ailleurs, à savoir que les régimes de lecture peuvent se chevaucher. Ainsi, le lecteur « *suit* la fiction » mais « *imagine* l'évènement (ou son évènement) théâtral virtuel[719] », il se donne « la tâche de veiller à ce que les effets *pratiques et spectaculaires* qu'il se propose de voir ou de faire voir, l'émeuvent ou l'intéressent[720] » (et pas ceux de la fiction ?)... On pourrait rétorquer que ce n'est que "chipotage sémantique" mais, outre qu'à ce niveau les termes sont sensément choisis à bon escient,

716 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 541.
717 *Ibid.*, p. 540. (Je souligne)
718 *Ibid.*
719 *Ibid.*, p. 539. (Je souligne)
720 *Ibid.*

je trouve que l'accumulation ne peut que faire sens.

Parmentier et de Guardia n'échappent pas non plus tout à fait à cette hégémonie de la scène, alors qu'ils dénoncent en tête de leur article la tradition théâtrale qui a invalidé la lecture du théâtre. En effet, un passage de leur article est particulièrement ambigu. Lors de leur examen des rapports entre la « lecture fictionnelle » et la « lecture scénique », ils ne peuvent concevoir que les deux coexistent en même temps et en concluent qu'elles ne peuvent donc être au même niveau :

> « Cette capacité [d'imaginer la représentation d'une fiction et la fiction elle-même en même temps] semble douteuse, et il est plus raisonnable de proposer l'hypothèse suivante : le processus de représentation au second degré (la lecture scénique) est en fait une alternance entre deux processus de représentation au premier degré : la représentation mentale d'une représentation physique (je me représente mentalement l'acteur) et la représentation mentale d'une fiction (je me représente mentalement Alceste). Sans doute est-ce la manière la plus logique de comprendre l'articulation des deux lectures du théâtre : la lecture scénique implique la lecture fictionnelle comme l'une de ses composantes[721] ».

On pourrait schématiser ainsi leur raisonnement :

lecture scénique = alternance représentation mentale d'une représentation physique
représentation mentale d'une fiction

Toutefois, la différence entre « lecture scénique » et « représentation mentale d'une représentation physique » n'apparaît pas clairement puisqu'ils donnent la même définition et le même exemple pour les deux : « La lecture scénique est une représentation mentale d'une représentation physique d'une fiction […], se représenter l'acteur jouant Alceste[722] », et la seconde est « la représentation mentale d'une représentation physique (je me représente mentalement l'acteur)[723] ». Aussi qualifient-ils la lecture scénique comme un processus au second degré, parce qu'il s'agit d'une mise en abyme par rapport à la fiction[724], mais la représentation mentale comme un processus de représentation au premier degré, alors qu'il s'agit du même processus décrit. La conclusion à laquelle les deux chercheurs aboutissent, l'alternance de deux représentations mentales, renvoie en réalité non à la seule « lecture scénique » mais à la lecture du théâtre en général. Et c'est d'ailleurs ainsi qu'ils poursuivent leur article, la lecture du texte dramatique comme alternance de la « lecture

721 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 139.
722 *Ibid*.
723 *Ibid*.
724 « La lecture scénique est *une représentation mentale d'une représentation physique d'une fiction* : elle est donc un processus de représentation au second degré. En revanche, la lecture fictionnelle est directement une *représentation mentale d'une fiction* : elle est donc un processus de représentation au premier degré. » *Ibid.*

scénique » et de la « lecture fictionnelle », en distinguant de nouveau des degrés :

> « un étrange entre-deux, entre deux degrés de représentation mentale : représentation au premier degré (d'une fiction), représentation au second degré (d'une représentation physique d'une fiction)[725] ».

Comment comprendre alors la précédente analyse ? On peut avancer comme hypothèse qu'elle participe de la volonté des auteurs d'affirmer l'existence de la « lecture fictionnelle », ainsi qu'ils le rappellent plus loin :

> « Dans toute lecture, si scénique et savante soit-elle, le lecteur appréhende par moments la fiction de manière directe, sans passer par une représentation mentale de représentation physique[726] ».

Néanmoins, c'est présenter à un moment, maladroitement, la « lecture fictionnelle » comme englobée, surplombée par la « lecture scénique », et donc la lecture du théâtre comme un régime de lecture en direction de la scène qui, parfois, s'échapperait vers, serait contaminé par un régime fictionnel et non comme une alternative égale de deux régimes.

Ainsi, malgré tout l'apport intéressant de ces chercheurs à propos de la lecture du texte dramatique, on ne peut que constater que subsiste une légitimité plus forte pour tout ce qui concerne l'aspect scénique. C'est cet *a priori* que je souhaiterais dépasser. Certes, le régime en direction de la scène constitue la spécificité de la lecture du texte dramatique, mais les autres postures sont à mes yeux tout autant importantes. Surtout, les différents régimes m'apparaissent comme s'influençant les uns les autres, apportant forcément une richesse, une couleur, une ambiance à l'imaginaire de la scène déployée, qu'elle soit fantasmée ou concrète, voire s'imbriquant les uns les autres. Pour avancer cette hypothèse, je m'appuie sur ce qui a été analysé en théorie sur le rapport entre lecture « naïve » et lecture littéraire. Ne pas légitimer tous les régimes, ne pas considérer le processus de lecture du texte dramatique dans son ensemble reviendrait pour moi à dénaturer cet acte de lecture. L'un des objectifs de la phase exploratoire sera de vérifier ce postulat.

D'autre part, l'on ne s'est pas trop attardé jusqu'à présent sur ce que recouvriraient réellement le régime en direction de la scène et celui en direction de la fiction, partant d'un *a priori* que le premier renvoie à une mise en scène mentale et que le second s'apparente à la lecture romanesque. Seuls de Guardia et Parmentier se sont attelés à sonder ces présupposés de base, afin de dépasser

725 *Ibid.*, p. 145.
726 *Ibid.*, p. 144.

> « cette habitude [qui] fausse la compréhension du phénomène [car] ces deux assimilations intuitives sont en réalité simplificatrices et que les deux types de lecture du théâtre sont des pratiques singulières, inassimilables aux modèles en question[727] ».

Si examiner cette analogie conventionnelle/conformiste s'avère effectivement nécessaire, toutes leurs conclusions ne me convainquent cependant pas complètement.

La « lecture scénique » ne s'apparente pas selon ces chercheurs à une représentation mentale qui calquerait une représentation réelle pour quatre critères : elle serait semi-déterminée, non encodante, essentiellement séquentielle et établirait des reliefs qui lui sont propres. Reprenons ces raisons une à une.

Lorsqu'un metteur en scène constitue/monte sa mise en scène/son projet scénique, tous les éléments - costumes, accessoires, décor, lumières, son, déplacement, intentions...- sont précis et déterminés, ce qui n'est pas le cas lorsque l'on s'imagine une scène lors de la lecture : on peut voir les acteurs se déplacer/évoluer mais sans décor précis ; on peut penser à une chaise puisque Phèdre s'y assied mais ne pas s'imaginer précisément le type de chaise, son matériau... ; le costume de tel personnage apparaît détaillé mais pas celui d'un autre, voire seul un élément ou un accessoire se distingue, etc. Ainsi, « elle [la lecture scénique] ne crée pas tous les référents des signifiants déjà présents dans le texte[728] ». N'étant pas assujettie à une réalisation concrète, « la lecture peut, sans problème particulier, rester indéterminée, ou modérément déterminée, dans ses représentations mentales[729] ». Louis Becq de Fouquières décrivait déjà de manière assez suggestive cette particularité de la mise en scène mentale :

> « Dans cette mise en scène idéale, tout se réduit souvent à des signes purement idéographiques ; c'est un fond toujours un peu effacé, semé d'images confuses, qui s'évanouissent dès qu'on veut les considérer avec fixité, mais sur lequel l'œuvre poétique s'enlève en pleine lumière[730] ».

Cent cinquante ans plus tard, Peter Mendelsun, qui s'interroge sur ce que l'on voit quand on lit, parvient au même constat d'un imaginaire flou :

> « Vous pouvez vous sentir très proche d'un personnage […], cela ne signifie pas pour autant que vous soyez capables de vous représenter vraiment une personne. Rien d'aussi figé – rien d'aussi défini. […] Il faut semble-t-il faire preuve de volonté pour visualiser…bien que parfois, on puisse avoir l'impression qu'une forme d'image nous

727 *Ibid.*, p. 132.
728 *Ibid*. p. 133.
729 *Ibid*.
730 Louis Becq de Fouquières, *L'Art de la mise en scène. Essai d'esthétique théâtrale* [1884], Marseille, éditions Entre / Vues, 1998, p. 23, cité par Jean De Guardia, Marie Parmentier, « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 134.

apparaît spontanément. (Elle est fragile et recule timidement quand elle se sent observée.)[731] ».

Pour remarque, Biet et Triau évoquent également cet aspect parcellaire de l'imaginaire, mais l'élargissent aux deux régimes :

« Il [le lecteur] va construire, en tout ou en partie […] les espaces et temps virtuels, le jeu du comédien et la conduite des personnages, les costumes et les vêtements, l'éclairage du plateau et la lumière qui éclaire les évènements de la fiction, etc[732] ».

La différence ici n'est effectivement pas entre fiction et régie mais entre activité mentale (qui peut se contenter du fragment) et réalisation concrète. Cette caractéristique n'est pas propre au régime de lecture en direction de la scène.

Au-delà de la nécessité ou non d'élaborer une image précise, une seconde différence repose sur la construction de cette image de la scène. Le lecteur façonne au fur et à mesure de sa lecture son image mentale alors que la représentation réelle se livre entière d'emblée. Ainsi,

« la perception du spectacle est essentiellement simultanée. L'activité de l'esprit, au contraire, est séquentielle, linéaire, et ne peut créer de la simultanéité que par un acte d'imagination qui se représente *a posteriori* comme simultané des choses qu'il a dans un premier temps imaginées séquentiellement[733] ».

Combler cette différence, avancent les deux chercheurs, nécessiterait d'inventer un système de notation semblable aux partitions de musique[734] et donc de trouver un système de notation pour tous les éléments de la scène (ce qui semble complexe au vu du nombre), mais également que le lecteur apprenne à lire en même temps les différentes lignes, comme le musicien les portées.

Un autre élément de différenciation concerne la permanence ou non de l'image de la scène : la mise en scène réelle reste sans cesse présente aux yeux du spectateur, et dans toutes ses composantes, alors que le lecteur lors de sa lecture trie, agence les informations (avancement de la fable, intention des personnages, lieu et temps de l'histoire, indications scéniques concrètes...), certaines étant mises de côté voire oubliées :

« Pour le lecteur, le décor censé entourer la pièce est toujours une mémoire de décor. En revanche, à la représentation, le décor persiste bel et bien, et exerce une pression

731 Peter Mendelsund (2015), *Que voit-on quand on lit ?*, Paris : Robert Laffont, p. 42.
732 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 540.
733 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 135.
734 Ainsi que le souhaitait Paul Valéry, comme le citent les deux chercheurs *cf* Mathilde Pomès (1946), « Paul Valéry et le Théâtre », *in Le Magasin du spectacle* n° 6, p. 96-101.

continue sur la perception et l'interprétation de la scène par le spectateur : il fait contexte[735] ».

Le « relief » de la « lecture scénique » s'avère ainsi très différent de celui de la mise en scène, la hiérarchisation des éléments qui composent la pièce n'est pas la même pour le lecteur et le spectateur. « L'arrière-plan mental est un vrai *arrière*-plan, qui se laisse oublier, tandis que l'arrière-plan physique est rémanent[736] ». Pour autant, je ne diviserais pas comme les deux chercheurs les éléments saillants ou non selon qu'ils appartiennent au dialogue ou aux didascalies : « les éléments matériels sont représentés sur scène en même temps que les paroles des personnages, c'est-à-dire qu'ils persistent, contrairement à leur notation didascalique[737] ». En effet, tout le texte – et même tout dans/sur la page - peut faire sens, emmener à une concrétisation sur scène ou jaillir dans l'esprit, tout comme les didascalies ne se limitent pas à des éléments matériels à représenter sur scène, nous l'avons vu.

Je nuancerais également leur dernier argument : la « lecture scénique » serait « non encodante ». Pour De Guardia et Parmentier, un point de divergence crucial entre la représentation et la « lecture scénique » réside en l'absence d'autrui dans le processus d'interprétation, il n'y a pas de projection de la scène vers une autre personne qui se l'approprierait.

> « Dans la lecture scénique, contrairement à ce qui se passe à la représentation, personne n'observe : parce qu'il n'y a plus que du langage, le lecteur n'a affaire qu'à son propre esprit en train d'actualiser un ensemble de signes de langage. La distinction pertinente pour penser la singularité de la lecture scénique par rapport à la représentation n'est donc pas tant *perception* vs *non-perception* que *présence d'altérité* vs *absence d'altérité*. Dans la lecture scénique, une seule instance est en jeu[738] ».

Ils en déduisent que la « lecture scénique » n'est pas une mise en scène mentale car il n'existerait pas vraiment de codes que le lecteur doive transposer : « on ne peut pas supposer qu'un lecteur, même professionnel du théâtre, crée des signes de mise en scène destinés à être interprétés par lui-même[739] ». Outre la réserve à émettre sur cette conception/vision systématisante de la mise en scène comme une linéarité maîtrisé codage-décodage, je trouve la position des deux chercheurs quelque peu radicale énoncée telle quelle. Toute mise en scène, même partielle, même imaginaire, a une dimension sémiologique, il y a donc forcément un système de signes mis en œuvre, donc forcément des signes à interpréter. Pour les deux chercheurs, le processus d'interprétation est caduc car

735 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 135.
736 *Ibid*.
737 *Ibid*.
738 *Ibid*., p. 133 (les auteurs soulignent).
739 *Ibid*.

l'émetteur et le récepteur de ces signes sont la même personne, le lecteur ne peut être à la fois le metteur en scène qui élabore son système de signes et le spectateur qui les découvre, puisqu'il les connaît déjà. Ainsi, il ne lancerait pas le processus de symbolisation et, autre conséquence, n'aurait rien à interpréter puisqu'il est lui-même à l'origine de tous les signes. Il me semble que de Guardia et Parmentier occultent comment fonctionne parfois l'esprit car cela revient à présenter le processus comme totalement contrôlé. Or, l'esprit s'avère aussi spontané/irréfléchi/réflexe, non explicitement conscientisé. Faisons un parallèle avec les rêves et pensons à la démonstration des mécanismes de la pensée dans la nouvelle *Double assassinat dans la rue Morgue* de Poe. Le lecteur peut très bien d'abord voir le costume du personnage, tel élément du décor et a posteriori comprendre pourquoi il a fait tel choix (pour des raisons esthétiques, symboliques, liées à sa vie personnelle...) ; voire, il s'y arrête, l'interprète d'une façon et se rend compte/réalise ensuite qu'une autre raison était en réalité en jeu (le rouge d'un costume interprété comme un symbole de mort alors qu'un vêtement semblable rouge a été aperçu quelques jours auparavant par exemple). Le "lecteur-spectateur-récepteur" se distingue bien alors du "lecteur-metteur en scène-créateur". Il me semble que le lecteur peut être aussi surpris, décontenancé par ses propres élaborations mentales. Certes, il ne s'agit pas de codes extérieurs à soi, toutefois il y a en quelque sorte de l'altérité. Je m'alignerais plutôt ici sur la position de Biet et Triau qui avancent que le lecteur se retrouve « à toutes les places imaginaires de la représentation et de la séance. Tour à tour acteur, scénographe, dramaturge, comédien, metteur en scène ou spectateur[740] », le lecteur, tant en production qu'en réception, crée du signe et, parfois, sans relier, sans chercher une cohérence entre les différentes propositions des différentes postures adoptées. Il s'agit davantage, me semble-t-il, de ne pas confondre le processus d'élaboration d'une mise en scène mentale et le processus d'imaginaire de la scène ; paradoxalement les auteurs relèvent ce point mais ne sont pas allés jusqu'au bout.

Ainsi, dans leur conclusion sur la « lecture scénique » - « la lecture du théâtre, même avec tous les yeux du théâtre que l'on voudra, est bel et bien un processus de lecture, qui partage très peu de caractéristiques avec la représentation[741] » - les deux chercheurs se montrent quelque peu radicaux et je souhaiterais sauter le pas non franchi. Je la reformulerais donc de cette manière : l'imaginaire de la scène produit lors de la lecture du théâtre, même avec tous les yeux du théâtre que l'on voudra, est bel et bien un processus de lecture, qui n'est pas équivalent avec une représentation réelle ni avec l'élaboration mentale d'une représentation. En effet, j'introduirais une distinction entre un imaginaire de la scène - parcellaire, séquentiel, évanescent, non totalement conscientisé - qui relèverait d'un régime de lecture plus *ordinaire*, plus flottant, assimilable à une

740 Christian Biet, Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, *op. cit.*, p. 540.

741 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 137.

lecture « musement » selon Bertrand Gervais[742], et une mise en scène mentale - à visée totalitaire, plus maîtrisée[743] - qui constituerait une approche particulière, orientée vers un projet de représentation réelle, une lecture de travail en quelque sorte. Cette distinction, qui rappelle les deux « régies de lecture » possibles, toujours de Bertrand Gervais[744] mais avec un déplacement de la caractéristique "complexification" de la lecture à celle de "maîtrise, d'intention", est toute théorique. Il paraît vraisemblable que, comme pour les postures de la lecture littéraire, comme pour les différents régimes de lecture du texte de théâtre, les deux sont en tension et interfèrent, se mêlent à des degrés divers.

Pour la « lecture fictionnelle » du théâtre, dont la conceptualisation, rappellent les deux chercheurs, date des théoriciens classiques notamment avec l'effacement des didascalies[745], elle ne s'apparente pas à la lecture romanesque car « les textes de roman et de théâtre ne suscitent pas le même type de représentations mentales[746] ». En premier lieu, aucune étude comparative de traces de représentations réelles n'a prouvé ce postulat, issu plutôt d'une déduction logique (deux textes au fonctionnement différent, aux particularités différentes, engendrent des représentations différentes) ; cette recherche permettra possiblement de le vérifier sur les traces de lecture recueillies. Cependant, si on admet pour un temps cette hypothèse, les raisons avancées par de Guardia et Parmentier me semblent discutables.

Ils s'appuient sur les travaux du philosophe Nelson Goodman qui, dans *Langages de l'art, une approche de la théorie des symboles*[747], s'intéresse notamment à la reproductibilité d'une œuvre

742 Bertrand Gervais (qui emprunte ce concept au sémiologue Charles Peirce) le définit ainsi : « Le musement est une errance de la pensée, une forme de flânerie de l'esprit, le jeu des associations qui s'engage quand un sujet se laisse aller au mouvement continu de sa pensée, à l'image des associations libres ou de l'écoute flottante en psychanalyse. […] En fait, il m'est apparu évident que l'acte de muser caractérisait la relation du sujet aux objets de pensée qui l'envoûtent et l'obsèdent. Muser, c'est se perdre dans la contemplation de figures, de *ses figures*. », (italiques de l'auteur) *in* Bertrand Gervais (2009), « Imaginaires du labyrinthe », entretien avec Raphaël Baroni, visible sur http://www.vox-poetica.org/entretiens/intGervais2009.html, vu le 11 novembre 2020.

743 Il s'agit bien entendu d'une visée, d'une volonté, forcément des éléments échappent au contrôle, manquent, arrivent par le travail sur le plateau, les répétitions...

744 « L'hypothèse développée est que la diversité des formes de l'acte de lecture est fonction du rapport entre ses deux gestes fondamentaux, progresser et comprendre. Selon l'importance accordée à l'un ou l'autre de ces gestes, la lecture se transforme, allant, dans son empan le plus large, de la lecture rapide à l'exégèse – par conséquent, d'une compréhension fonctionnelle et minimale du texte à une compréhension exhaustive, la plus complète possible ». Bertrand Gervais (1992), « Les régies de la lecture littéraire », in *Tangence* n°36, p.12.

745 « D'une part, comme on le dit souvent, en effaçant les didascalies, il s'agit de supprimer toute marque auctoriale, toute trace de la main de l'auteur qui puisse rappeler au lecteur qu'il a affaire à un *artefact* et donc l'empêcher de s'immerger totalement dans la fiction. D'autre part, il s'agit d'effacer toute marque auctoriale, toute trace du fait que le texte est appelé à être joué par des acteurs, sur une scène - ces deux effacements convergeant vers un même but : éliminer tout ce qui entrave l'accès direct du lecteur à l'univers fictionnel », Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 137.

746 *Ibid*., p. 138.

747 Nelson Goodman considère l'œuvre d'art en tant que symbole : « Les œuvres réfèrent et sont donc des symboles. […] J'emploie ici "symbole" comme un terme très général et neutre », *Langages de l'art, une approche de la théorie des symboles* , Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon, 1990, p. 27.

et son statut (une reproduction d'une peinture est une contrefaçon et n'acquiert pas le statut d'œuvre contrairement à la reproduction d'une partition de musique) et le lien avec une possible notation[748] de cet art (il existe une notation de la musique, de la danse mais pas de la peinture). Certaines notations relèvent de la « partition », «l'autorité qui identifie une œuvre, d'exécution en exécution[749]» ; c'est-à-dire que l'exécution de la partition définit l'œuvre, que l'on reconnaît à chaque exécution. Goodman donne cet exemple : « Une différence notable entre la peinture et la musique est que le compositeur a fini son travail lorsqu'il a écrit la partition, même si ce sont les exécutions qui sont les produits terminaux, tandis que le peintre doit achever le tableau[750] ». Les notations musicales ou chorégraphiques sont donc des partitions[751]. A l'inverse, les « scripts » conduisent à des exécutions qui trouvent leur indépendance. Lorsque le philosophe se penche sur le texte de théâtre, il l'analyse comme un mélange des deux[752] . De Guardia et Parmentier simplifient ainsi son propos :

> « Les dialogues, dit-il, relèvent de la « partition », c'est-à dire qu'ils doivent être strictement exécutés lors d'une représentation – sans quoi il ne s'agit plus de la même œuvre. Les didascalies, à l'inverse, relèvent du « script », et elles peuvent connaître des réalisations scéniques extrêmement variées[753] ».

Pour Goodman[754], les dialogues participent de la notation car à chaque représentation on peut les retranscrire fidèlement dans un système de symboles (ici la phonétique)[755] et que le résultat serait à chaque fois identique, alors que les didascalies ne relèvent pas de la notation puisque chaque interprétation par un metteur en scène crée des éléments différents. De Guardia et Parmentier en concluent que :

---

748 Est notation pour Goodman le système de symboles permettant de coder l'objet d'art.

749 *Ibid.*, p. 217 ou 166.

750 *Ibid*., p. 147.

751 Même si l'on peut objecter qu'il y a des différences, parfois notables, entre différentes interprétations d'un même morceau de musique ou d'une même pièce chorégraphique.

752 « Le texte d'une pièce, toutefois, est un composé de partition et de scripts. Le dialogue est dans un système quasi notationnel, ayant des énonciations comme concordants. Cette partie du texte est une partition, et les exécutions qui concordent avec elle constituent l'oeuvre. Les indications scéniques, les descriptions de décors, etc., sont des scripts dans un langage qui n'obéit à aucun des réquisits sémantiques pour la notationalité, et une exécution ne détermine pas de manière unique un tel script ou une classe de scripts coextensifs » (Nelson Goodman, *Langages de l'art* [1968], trad. fr. de J. Morizot, éd. J. Chambon, 1990, p. 249, cité par Jean-Marie Schaeffer (1999)*, Pourquoi la fiction*, Paris : Seuil, p. 275). cité par Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 146.

753 *Ibid*., p. 249, cité par Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 138.

754 Je m'appuie ici sur l'analyse faite par Rémi Ronfard (2016), « Notation et reconnaissance des actions scéniques par ordinateur », *in* M. Martinez, S. Proust, *La notation du travail théâtral : du manuscrit au numérique*, Manage : Lansman, visible sur hal-01389847, consulté le 16 octobre 2020.

755 Pour Goodman, il y a système de notation si des critères fondamentaux sont réunis : disjointure, articulation pour les symboles eux-mêmes, disjointure, articulation et concordance pour la classe de concordance (à savoir l'ensemble des exécutions possibles d'un symbole).

> « Goodman pose une distinction opératoire pour penser le rapport entre le texte et sa réalisation dans l'esprit du lecteur – sa représentation mentale. […] Cette opposition partition / script permet de mieux cerner la lecture du texte de théâtre : le lecteur ne peut se représenter les dialogues que tels qu'ils sont dans le texte, tandis qu'il jouit de beaucoup plus de liberté pour se représenter les autres éléments du texte (décor, costumes, etc.). La lecture du texte de théâtre obéit donc à une véritable *alternance*, dialogues (partition) et didascalies (scripts) n'étant pas appelés à être réalisés par l'esprit selon les mêmes modalités[756] ».

Plusieurs éléments me semblent discutables dans cette argumentation. D'une part, la référence à Goodman ne s'avère peut-être pas si judicieuse. Il a en effet une conception du texte dramatique comme incomplet, l'œuvre théâtrale n'atteignant sa totalité que lors d'une réalisation scénique :

> « Le roman est achevé lorsqu'il est écrit, la toile lorsqu'elle est peinte, la pièce lorsqu'elle est jouée.[…] une œuvre musicale ou dramatique existe seulement lorsqu'elle est exécutée (*performed*)[757] ».

La perspective de Goodman n'est pas du tout le fonctionnement du texte de théâtre par rapport à sa lecture. Ses analyses mettent en jeu le texte et une réalisation scénique réelle et non mentale. « L'implémentation » ou « l'activation[758] » du théâtre a lieu pour le philosophe lors d'une représentation publique et non par la lecture privée. D'autre part, on retrouve la distinction dialogue/didascalie. C'est encore une fois hiérarchiser faussement ces deux éléments et présupposer la saillance dans l'esprit de l'un plutôt que de l'autre. De plus, les deux chercheurs fondent leur démonstration sur le critère d'une liberté de réalisation pour les didascalies contrairement au dialogue. Or, même si les paroles écrites sont identiques, de multiples sens peuvent surgir à leur interprétation. Toute personne travaillant un texte dramatique a éprouvé cette situation : l'intention/l'intonation à elle seule ouvre déjà le sens. A cela s'ajoutent le regard, un geste, une posture, une ambiance... Ceci étant valable tant pour une image mentale que pour une représentation réelle. Rappelons également que le metteur en scène s'arroge parfois la liberté de modifier le texte de départ, le texte dialogal obtenu est-il dans ce cas toujours une « partition » ?

De Guardia et Parmentier ajoutent que la « lecture fictionnelle » du texte de théâtre ne

---

756 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 138.

757 Nelson Goodman (1996), «L'implémentation dans les arts», in *L'Art en théorie et en action*, Paris, Éditions de l'Éclat, p. 55 et 56.

758 *«* La réalisation consiste à produire une œuvre, l'implémentation consiste à la faire fonctionner », *Ibid.*
« J'ai appelé implémentation le problème et le processus qui vise à gérer de tels facteurs positifs et négatifs dans le but d'optimiser le fonctionnement d'une œuvre, mais comme le mot pourrait évoquer l'utilisation d'un objet inerte, je préfère souvent parler d'activation. Car je considère davantage les œuvres d'art comme des machines ou des personnes, c'est-à-dire comme des entités dynamiques qui ont souvent besoin d'être mises en marche, remises en marche et maintenues en fonctionnement », « L'art en action », *Ibid.* p. 144-145.

s'apparente pas à celle du roman justement par rapport à la part de liberté qu'a le lecteur :

> « L'activité mentale du lecteur de roman est bien différente. En effet, les « partitions », appelées à être strictement exécutées par le lecteur, sont beaucoup plus rares dans un roman que dans un texte théâtral. L'essentiel du texte romanesque, dans la terminologie de N. Goodman, correspond à un « »script »» que le lecteur peut se représenter mentalement de différentes manières[759] ».

Les deux chercheurs avancent comme exemple la comparaison entre une *dramatis personae* traditionnelle, où un « certain nombre de caractéristiques objectives du personnage de théâtre sont ainsi offertes au lecteur[760] », et un incipit romanesque, pour eux modélisant, celui de *Germinal* où il est juste question d'« un homme ». Dans le premier cas, le lecteur serait davantage restreint que dans le second. Toutefois, bien d'autres textes fonctionnent inversement. Prenons ainsi des pièces de théâtre avec des personnages minimaux (les « H1, H2, H3, F » pour désigner trois hommes et une femme de *Pour un oui ou pour un non*, de Nathalie Sarraute, ou les « 1, 2, 3 » de *Pour rire, pour passer le temps* de Sylvain Levey), voire des pièces avec aucun personnage désigné (*Ivresse* de Faulk Richter, *4.48 Psychose* de Sarah Kane), et des romans où l'incipit livre de nombreuses précisions sur le personnage (*L'Éducation sentimentale*[761] de Flaubert ou *Bel-ami*[762] de Maupassant). La liberté de représentation du lecteur paraît ici bien plus importante dans le théâtre que le roman.

---

759 Jean De Guardia, Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *op. cit.*, p. 138.

760 *Ibid*.

761 « […] *Un jeune homme de dix-huit ans, à longs cheveux et qui tenait un album sous son bras, restait auprès du gouvernail, immobile. À travers le brouillard, il contemplait des clochers, des édifices dont il ne savait pas les noms ; puis il embrassa, dans un dernier coup d'œil, l'île Saint-Louis, la Cité, Notre-Dame ; et bientôt, Paris disparaissant, il poussa un grand soupir.*
M. Frédéric Moreau, nouvellement reçu bachelier, s'en retournait à Nogent-sur-Seine, où il devait languir pendant deux mois, avant d'aller faire son droit. Sa mère, avec la somme indispensable, l'avait envoyé au Havre voir un oncle, dont elle espérait, pour lui, l'héritage ; il en était revenu la veille seulement ; et il se dédommageait de ne pouvoir séjourner dans la capitale, en regagnant sa province par la route la plus longue. », (4è et 5è § du roman).

762 *« Quand la caissière lui eut rendu la monnaie de sa pièce de cent sous, Georges Duroy sortit du restaurant.*
Comme il portait beau par nature et par pose d'ancien sous-officier, il cambra sa taille, frisa sa moustache d'un geste militaire et familier, et jeta sur les dîneurs attardés un regard rapide et circulaire, un de ces regards de joli garçon, qui s'étendent comme des coups d'épervier.
Les femmes avaient levé la tête vers lui, trois petites ouvrières, une maîtresse de musique entre deux âges, mal peignée, négligée, coiffée d'un chapeau toujours poussiéreux et vêtue toujours d'une robe de travers, et deux bourgeoises avec leurs maris, habituées de cette gargote à prix fixe.
Lorsqu'il fut sur le trottoir, il demeura un instant immobile, se demandant ce qu'il allait faire. On était au 28 juin, et il lui restait juste en poche trois francs quarante pour finir le mois. Cela représentait deux dîners sans déjeuners, ou deux déjeuners sans dîners, au choix. Il réfléchit que les repas du matin étant de vingt-deux sous, au lieu de trente que coûtaient ceux du soir, il lui resterait, en se contentant des déjeuners, un franc vingt centimes de boni, ce qui représentait encore deux collations au pain et au saucisson, plus deux bocks sur le boulevard. C'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits ; et il se mit à descendre la rue Notre-Dame-de-Lorette.
Il marchait ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme des hussards, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes comme s'il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. Il inclinait légèrement sur l'oreille son chapeau à haute forme assez défraîchi, et battait le pavé de son talon. Il avait l'air de toujours défier quelqu'un, les passants, les maisons, la ville entière, par chic de beau soldat tombé dans le civil. »

Leur analyse est fondée sur une esthétique/écriture classique du texte dramatique bien loin des textes contemporains. De la même manière, si l'on considère le texte en entier, l'imaginaire du lecteur est-il davantage bridé par le texte dramatique que romanesque (ce que laissent supposer les deux chercheurs) ? Je doute que l'on puisse affirmer que, parce qu'il existe majoritairement des dialogues (ou plutôt de la parole pour certains textes contemporains), l'activité mentale, la représentation du lecteur soit réduite : elle s'échappe, s'accroît, se développe peut-être, assurément, ailleurs.

Ainsi, si la « lecture fictionnelle » du théâtre diffère de celle du roman, ce n'est pas à mon avis pour les raisons avancées par de Guardia et Parmentier : un texte qui s'actualiserait avec moins de variantes possibles, le texte se scindant lui-même entre une partie fermée (les dialogues) et une partie plus ouverte (les didascalies). Il me semble qu'il est nécessaire plutôt de chercher du côté du rapport à la voix, au corps, comme il a été déjà analysé. En d'autres termes, je privilégierais ce qui constitue la théâtralité du texte non pas seulement extérieurement au sujet lecteur (des caractéristiques formelles, une étiquette éditoriale...) mais intérieurement, dans l'effet concret, la résonance corporelle du texte dramatique, et de voir comment ces éléments auraient/pourraient avoir une incidence sur l'imaginaire de la fiction. Cette hypothèse sera à vérifier dans les traces de lecteurs analysées.

Enfin, il importe de s'arrêter également un temps sur les théories d'un jeune chercheur suisse, Romain Bionda[763], qui s'intéresse à la lecture du texte dramatique mais selon un angle d'approche particulier, qui emprunte à la narratologie. Il cherche à caractériser la perception du récit au théâtre selon ses deux manifestations possibles, textuelle et scénique, et selon les attentes en jeu :

> « la manière dont le spectacle et le texte font œuvre (aux yeux des créateurs et des récepteurs) a une incidence sur la manière dont les récits pris en charge sont perçus, et affecte *in fine* l'histoire racontée[764] ».

En d'autres termes, c'est interroger le statut du texte ou du spectacle aux yeux du récepteur (le pôle sur lequel nous nous centrons ici) et, bien que Romain Bionda ne l'évoque pas explicitement, examiner l'influence de son « horizon d'attente ». Pour Bionda, il existe trois possibilités de « faire œuvre » au théâtre, dépassant ainsi l'alternative/clivage traditionnel - le théâtre appartenant ou pas à la littérature :

763 Romain Bionda (2018), « Le rôle de la « valeur opérale » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs », *in Cahiers de Narratologie* n° 34, visible sur http://journals.openedition.org/narratologie/9122 , consulté le 4 01 2019 ou Romain Bionda (2018), « Théâtre ou littérature », visible sur http://www.fabula.org/atelier.php?Theatre_ou_litterature, consulté le 4 01 2019.

764 Romain Bionda (2018), « Le rôle de la « valeur opérale » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs », *op. cit.*

> « les deux présentations scénique et textuelle, selon qu'on considère leur existence commune ou leur existence individuelle, peuvent fonctionner : soit ensemble en tant qu'œuvre *théâtrale*, soit séparément en tant qu'œuvre *spectaculaire* et qu'œuvre *littéraire*[765] ».

La qualification du statut d'œuvre accordée par le récepteur est nommée par Bionda la « valeur opérale ». Ainsi, le récepteur aborderait-il les deux manifestations/facettes du théâtre selon trois points de vue : soit il considère que c'est cette manifestation qui est l'œuvre et pas l'autre (la « valeur opérale » est alors « pleine »), soit il pense l'inverse (la « valeur opérale » est alors « nulle » et la manifestation n'est qu'une « variante » de l'œuvre mais pas l'œuvre en elle-même), soit les deux manifestations peuvent acquérir pour le récepteur un statut d'œuvre (la « valeur opérale » est « partagée », chaque manifestation se révèle une « version » possible de l'œuvre). Ainsi, le lecteur :

> « peut considérer tel texte : (*1*) comme une étape intermédiaire dans la création d'une œuvre spectaculaire et, dès lors, que le texte ne mérite pas d'être lu autrement que dans une optique génétique (*valeur opérale nulle* du texte : c'est le spectacle qui fait œuvre) ; (*2*) comme un texte en partie émancipé du spectacle, mais continuant d'entretenir un rapport avec lui (*valeur opérale partagée* du texte : le texte fait œuvre avec le spectacle); (*3*) comme une œuvre à part entière, indépendamment de tout spectacle (*valeur opérale pleine* du texte, qui est ce qui fait œuvre)[766] »

Il en va de même pour le spectateur. Chaque manifestation/présentation engendrant une interprétation par le récepteur, qui se traduit par/s'active comme notamment une image mentale, représentation et valeur opérale se retrouvent ainsi liées :

> « La représentation qu'un individu se fait d'une histoire est (notamment) tributaire de la *valeur opérale* que cet individu accorde à *chacune des présentations* qu'il reconnaît participer à la *constitution de l'œuvre considérée*[767] ».

Dès lors, la perception de l'histoire[768] changerait pour le récepteur. Bionda établit le tableau schématique suivant[769] :

765 *Ibid*.
766 *Ibid*. (l'auteur souligne)
767 *Ibid*. (l'auteur souligne)
768 « Dès lors, malgré les différences de présentation, il nous semble possible que l'histoire représentée par deux présentations puisse être « posée » et/ou « reconnue » comme identique (cela dépend en outre de ce qu'on retient comme élément déterminant de l'histoire), tout comme elle peut être « posée » et/ou « reconnue » comme différente », *Ibid.*
769 *Ibid.*

Tableau 3: Bionda : Valeur opérale accordée par le récepteur

	Présentation	***Valeur opérale***	***Histoire***	***Récit***	***Représentation mentale***
Spectacle	scénique	pleine	scénique	scénique	d'un spectateur (-auditeur)
		partagée	Version scénique de la *fable*	Version scénique du *drame*	d'un spectateur-lecteur
		nulle	Variante scénique de l'histoire textuelle	Variante scénique du récit textuel	d'un spectateur-lecteur
Texte	textuelle	pleine	textuelle	textuel	d'un lecteur
		partagée	Version écrite de la *fable*	Version écrite du *drame*	d'un lecteur-spectateur
		nulle	Variante écrite de l'histoire scénique	Variante écrite du récit scénique	d'un lecteur-spectateur
Pièce	...	...	Théâtrale ou *fable*	Théâtral ou *drame*	….

Certes, ce travail présente l'intérêt de rappeler la différence entre un lecteur et un spectateur, assez commodément réunis dans le terme lecteur-spectateur par les chercheurs mais qui engendre parfois des raccourcis et des confusions dommageables entre les deux réceptions, comme Romain Bionda le relève et comme il a été vu dans l'analyse des articles précédents. Il a le mérite également d'inscrire le théâtre comme objet d'étude dans le champ de la narratologie, d'où il a été longtemps absent malgré sa dimension de récit, s'insérant ainsi dans le sillage de certains chercheurs en narratologie actuels[770], tout en s'intéressant aussi au lecteur.

Toutefois, Bionda ne franchit pas vraiment le pas d'analyser réellement la réception du lecteur. Il n'explicite pas clairement quelle représentation mentale serait développée dans chacun de ses cas présentés[771]. On suppose d'après la nomination spectateur/spectateur-lecteur puis lecteur/lecteur-spectateur qu'il s'agit respectivement d'une vision scénique et d'une vision non scénique. Or, si l'on s'appuie sur cette hypothèse, se pose déjà le problème des noms choisis pour

770 Que l'on pense à Raphaël Baroni (2017), « Pour une narratologie transmédiale », *in Poétique* n° 182, p. 155-175 ; ou Benoît Hennaut (2013), « Narratologie et écritures théâtrales : quel dialogue possible ? », *in Cahiers de Narratologie* n° 24, visible sur https://journals.openedition.org/narratologie/6669, consulté le 19 10 2019.

771 Après avoir tenté de circonscrire la signification du terme représentation, Romain Bionda conclut ainsi et ne va pas plus loin : « nous dirons qu'une *présentation* (qu'elle « soit un récit », qu'elle « ait de la narrativité » ou même encore qu'elle n'offre rien de narratif) donne lieu à une « interprétation » par le récepteur qui s'en fait une « image mentale » ou plutôt une *représentation mentale*, nécessairement distincte de la représentation « encodée » par la présentation – où donc l'histoire présentée (par la présentation) est distincte de l'histoire représentée (dans l'esprit du spectateur) » *Ibid*. Il ne parle pas du lecteur, ni de quel type d'images serait provoquée.

les représentations mentales. En effet, pour la « valeur opérale nulle et partagée », le nom ne change pas (« spectateur-lecteur » pour le spectacle et « lecteur-spectateur » pour le texte). Mais, si on accorde une « valeur opérale nulle » au texte ou au spectacle - « donc on s'efforce de lire l'histoire spectaculaire dans le texte, ou de regarder et d'écouter l'histoire textuelle dans le spectacle[772] » - on serait alors plutôt un spectateur-lecteur dans le premier cas (le texte ne m'intéresse pas/moins) et un lecteur-spectateur dans le second (le spectacle ne m'intéresse pas/moins), et non l'inverse comme dans le tableau.

En outre, Bionda semble présenter l'activité mentale du lecteur comme un processus automatique par rapport à la valeur opérale attribuée au texte : je considère que le texte dramatique est l'œuvre (postulat qui déjà pose problème pour moi, donc je reformulerai en l'œuvre qui me touche davantage), donc forcément je développe une activité mentale hors-scène et, à l'inverse, je déconsidère le texte, j'accorde de la valeur à la représentation spectaculaire, alors je vais lire avec une vision scénique, et ceci de manière exclusive. A l'instar des autres théoriciens vus et en appui toujours sur ce qui a été théorisé pour la lecture littéraire, il me paraît difficilement concevable qu'une « lecture pure » existe. Et cette adéquation mathématique encore une fois découle de déductions logiques non prouvées par un examen de traces de lecture, nous verrons ce qu'il en est dans la seconde partie. Surtout, même si cette modélisation permet d'accorder au texte un statut équivalent au spectacle, c'est garder la possibilité malgré tout d'un *distinguo* entre texte et scène qui, il me semble, est dépassé dans les concrétisations imageantes des lecteurs.

Le troisième problème concerne des postulats de départ et de fond. « Lit-on toujours une pièce *en tant que lecteur* ? Regarde-t-on et écoute-t-on toujours une mise en scène *en tant que spectateur* ?[773] » questionne Bionda. La réponse ne me paraît être que « oui ». La posture de lecteur et de spectateur sont différentes, même si elles peuvent se nourrir l'une l'autre. Même un praticien qui viserait un projet réel et ne considérerait le texte dramatique que comme une partition sans existence propre aborde le texte par une activité de lecture s'il le lit. Ce sont les postures, les régimes adoptés qui peuvent varier, mais cela reste un processus de lecture qui a ses caractéristiques propres, comme il a été vu ; aussi sa réception, son appropriation, relèvent de la lecture. Ce qu'il en fait ensuite, comment il le traduit pour une mise en scène renvoient à un autre/d'autres processus qui ne nous concerne(nt) pas ici.

Dans un article plus récent, Bionda propose une autre partition de la lecture du théâtre. Il distingue, en empruntant à Sanda Galopentia, la lecture « opératoire[774] », qui renvoie au travail

772 *Ibid*.
773 *Ibid*.
774 Sanda Galopentia (1994), « Économie des didascalies », *op. cit.* et Sanda Galopentia, Monique Martinez Thomas (1994), *Voir les didascalies*, *op. cit.*

d'interprétation collective visant à la réalisation d'un projet réel et donc orientée vers un projet concret, d'une lecture individuelle qui serait « scénique » ou « littéraire ». Bionda justifie ainsi ce nouveau terme :

> « Disons-le d'emblée : l'opposition entre scène et fiction n'est pas convaincante. Le théâtre consiste précisément dans le fait qu'une « scène » est réalisée sur « scène », qu'une « action » *dramatique et théâtrale* « advient » (D. Guénoun) : la scène est dans le texte au moins aussi « fictionnelle » que la fiction est « scénique ». […] Il est ici temps de reformuler la proposition de Jean de Guardia et Marie Parmentier (laissons tomber la notion encombrante de « fiction ») : soit on lit le texte *comme* littérature, soit on le lit *comme* théâtre – quoiqu'on puisse encore faire les deux, en alternance ou par hybridation[775] ».

L'ambiguïté que soulève le terme de fiction est effectivement à interroger. Mais, il ne me semble pas opportun de l'évacuer. Si la scène « dans le texte dramatique » est certes, comme l'affirme Bionda, fictionnelle, la fiction imaginée par le lecteur n'est cependant pas toujours scénique. En outre, la fiction vue/imaginée sur scène peut être perçue soit à travers l'immersion dans l'univers fictionnel, soit à distance (dimension que met en valeur sa « lecture opératoire » justement). Aussi l'argument de Bionda pour ne plus parler de fiction ne me paraît-il pas convaincant, d'autant que sa « lecture littéraire » s'apparente à la lecture fictionnelle : on lirait la pièce comme n'importe quelle autre histoire de la littérature (un roman, un conte...) en éludant son devenir scénique possible, donc en se centrant sur la fiction[776]. En outre, sa « lecture scénique » mêle la fiction imaginée (qu'elle soit scénique ou pas) et la pensée concrète de la scène. Or, et Romain Bionda le dit lui-même, l'immersion se trouve aussi du côté de la « lecture scénique ». Il me semble qu'un point de bascule à prendre en compte se situe justement au niveau de l'immersion.

III.3- Modélisation

Au terme de ce panorama des théories qui tentent de modéliser la lecture du texte dramatique, tentons de dégager des éléments de réponse à la question initiale comparant lecture dramaturgique et lecture littéraire. Il me semble utile de rappeler tout d'abord que pour moi la lecture du texte de théâtre s'appuie sur l'ensemble du texte, non seulement paroles des personnages

775 Romain Bionda (2018), «Qu'est-ce qu'un « effet de scène » ?», *in Revue des littératures et des arts* n° 19, visible sur https://revues.univ-pau.fr/opcit/466 , consulté le 26 mai 2019.

776 On pourrait comprendre l'utilisation du qualificatif « littéraire » pour indiquer une lecture qui s'attarderait également sur l'écriture par exemple, mais Bionda se centre dans la suite de son article sur la « lecture scénique » et ne la définit pas.

et texte didascalique, entraînant une possible lecture « stéréoscopique[777] », mais surtout le texte dans sa matérialité même : les illustrations, le format, la couverture s'il s'agit d'un livre que l'on a en main, le paratexte, la typographie, la disposition, les blancs, l'envahissement de l'écrit... tout participe à l'acte de lire, dans une « forme-sens » pour transposer le concept de Meschonnic, à l'instar de ceux qui analysent la lecture de l'album. Plusieurs régimes de lecture peuvent alors coexister : celui qui mène à un imaginaire de la scène et son corollaire celui qui mène à un imaginaire non scénique. En effet, la fiction désigne également la fiction scénique, le lecteur s'imagine le personnage sur scène ou en dehors de la scène. Le lecteur peut également adopter un régime plus distancié, technique, que ce soit par rapport au texte ou à la scène réelle, au concret du plateau. Aussi, si l'on réfléchit en terme de scène et de fiction, la tension à l'œuvre porte-t-elle sur deux plans différents : dans la posture d'immersion dans la fiction, l'opposition est entre scène/non-scène alors qu'entre les deux postures de lecture (les moments où le lecteur s'imagine un personnage et ceux où il pense à l'acteur derrière le personnage) l'opposition se situe entre fiction (scénique ou non) et non-fiction. Le lecteur ressent enfin corporellement cette lecture. Toutes ces postures se nourrissent entre elles et s'inscrivent dans la lecture dramaturgique du sujet lecteur.

Il devient possible alors de synthétiser le processus de lecture subjective dramaturgique du texte de théâtre comme une alternance de postures entre une posture immergée, vers un imaginaire de la fiction scénique ou non scénique ; une posture distanciée, attentive à l'écriture ou au plateau (qui se positionnerait/examinerait davantage du/le côté technique) ; une posture sensitive[778], qui rassemble toutes les résonances corporelles de la lecture :

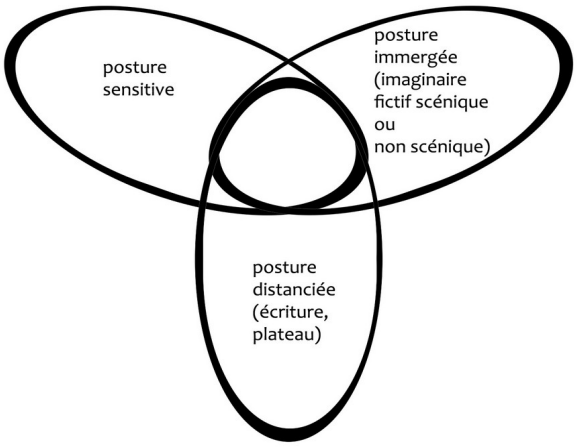


Figure 2: Modélisation des postures de lecture du théâtre

777 Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique», *op. cit.*

778 L'adjectif sensitive a été préféré à sensible dans la volonté de souligner non pas la potentialité mais la relation au sensible, aux sens (concurrence du suffixe comme pour audible/auditif).

Conclusion

Ainsi, le rapprochement des différents paradigmes de la lecture a permis de constater des processus similaires – appropriation unique du lecteur, immersion ou distanciation par rapport à la fiction, sensibilité à l'écriture, rapport au corps - ainsi que des spécificités propres à la lecture du théâtre - le rapport à la scène (scène fantasmée ou réelle), le lien au corps plus accentué - qui ne s'opposent pas mais s'ajoutent aux premiers. Il a été possible de les réunir dans un schéma global de trois postures de lecture. Ce sont bien des postures de lecture, aussi je ne parlerai pas de lecteur-spectateur pour parler uniquement du lecteur et de la réception en lecture, contrairement à de nombreux chercheurs. Il s'agirait de le définir, selon par exemple Daniel Delas, comme un « lecteur qui n'oublie pas qu'il est un spectateur en puissance d'une performance théâtrale, spectateur qui sait que ce qu'il voit et entend sort d'un texte écrit, refusant ainsi de séparer l'un et l'autre[779]», toutefois cette désignation me semble maintenir l'ambiguïté, la confusion entre les réceptions possibles. J'évoquerai certes, notamment avec les élèves, le lecteur-spectateur pour rappeler que la réception a lieu par le texte ou par la représentation, quand on envisage ou analyse les deux, mais je distinguerai lecteur ou spectateur quand la réception est précisée.

Cette construction, bien que nourrie par de premières observations de traces de lecture, est essentiellement théorique. Elle présuppose qu'il y ait bien trois postures, adoptées vraisemblablement à des degrés divers selon le texte, le lecteur et le contexte, postures qui s'alimentent les unes les autres sur le principe que « l'expérience que nous faisons en lisant relève en grande partie du recoupement ou de la substitution d'un type de sensation par un autre – un évènement synesthésique. Un son est *vu* ; une couleur est *entendue* ; une vision est *sentie*, etc.[780] ». Il semble donc nécessaire d'éprouver ce modèle par une exploration plus large et précise de traces de lecture.

779 Daniel Delas (2004), « Le sujet lecteur de théâtre : réflexion à partir du théâtre d'Aimé Césaire », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 193.
780 Peter Mendelsund (2015), *Que voit-on quand on lit ?*, *op. cit*, p 329, italiques de l'auteur.

PARTIE II
A LA RECHERCHE DE TRACES DE RÉCEPTION EN LECTURE : PHASE EXPLORATOIRE

« Le Paradoxe du lecteur : il est communément admis que lire c'est décoder : des lettres, des mots, des sens, des structures, et cela est incontestable ; mais en accumulant les décodages, puisque la lecture est de droit infinie, en ôtant le cran d'arrêt du sens, en mettant la lecture en roue libre (ce qui est sa vocation structurelle), le lecteur est pris dans un renversement dialectique : finalement, il ne décode pas, il sur-code ; il ne déchiffre pas, il produit, il entasse des langages, il se laisse infiniment et inlassablement traverser par eux : il est cette traversée ».
Roland Barthes[781]

« Lire, c'est en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte ».
Paul Ricoeur[782]

Introduction

Si, pour analyser la réception "réelle" d'un texte à la lecture, le recours au texte du lecteur est aujourd'hui fréquent, il convient cependant de ne pas en minimiser certaines limites. En effet, on imagine bien que l'appréhension exacte de ce qui se passe au niveau des mécanismes de lecture en jeu, tant au niveau cognitif qu'émotionnel ou autre, s'avère complexe. Certains processus sont de l'ordre de l'inconscient et échappent au lecteur lui-même. Les chercheurs ont bien eu conscience de cet écueil, telle Annie Rouxel évoquant son « évanescence » :

> « Que peut-on saisir en effet de ce qui est par essence mobile et fluctuant ? Comment décrire cette confluence dans la pensée, entre soi et le monde qui jaillit des signes ? L'actualisation d'un texte par un lecteur est construction d'un objet immatériel et éphémère qui se dérobe à l'observation et tend à se dissoudre avec le temps, ou à se

781 Roland Barthes (1984), *Sur la lecture, in Le bruissement de la langue,* Paris : Éditions du Seuil, p. 43.
782 Paul Ricoeur (1986), « Qu'est-ce qu'un texte? » *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil, p. 170.

métamorphoser en «synthèses », schèmes et cristallisations sémantiques qui seuls subsistent en mémoire ou peuvent y être retrouvés[783] ».

ou encore :

« Peut-on entrevoir ce qui sombre d'abord dans l'oubli et tenter de comprendre les raisons de ce qui s'ancre plus profondément en nous?

II serait bien entendu illusoire de prétendre pouvoir répondre à des interrogations de cette nature : elles mettent en jeu des données personnelles, intimes, inconscientes qui échappent à la prise. C'est dire d'emblée la difficulté, les limites et peut-être même le caractère chimérique des démarches exploratoires[784] ».

Ce sont ces obstacles qui amènent Françoise Demougin à qualifier le texte du lecteur de « texte "fantôme"[785] ».

Une seconde difficulté à soulever concerne l'origine des éléments qui nourrissent le texte du lecteur. Catherine Mazauric se pose la question dès l'introduction du colloque consacré à cette thématique :

« A quelles sources psychiques, culturelles, sociales l' activité fictionnalisante du lecteur sollicitée par les œuvres s'alimente-t-elle? Quels sont les territoires mentaux du sujet lecteur - mémoire intime, affects, expériences diverses, conditionnements sociaux, savoirs sur le monde, la littérature ... - qui contribuent aux reconfigurations de l'œuvre?[786] ».

Cette interrogation trouve un écho particulier lorsque l'on s'interroge sur la lecture du théâtre puisque la pratique de jeu et/ou de spectateur ne peut manquer d'influer. Il paraît évident qu'une personne n'ayant jamais abordé le théâtre dans cette dimension ne peut développer à la lecture une pensée de la scène. En revanche, se dire que tout praticien réfère immédiatement et/ou uniquement à la scène est un présupposé qui n'a jamais été démontré sur un corpus large. Cette influence sera interrogée dans cette phase exploratoire tant dans les réponses élèves, puisque seront comparées des traces d'élèves avec un cursus ordinaire à celles d'élèves ayant abordé davantage la dimension spectaculaire, que dans les réponses des lecteurs experts.

783 Annie Rouxel (2011), « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Le texte du lecteur*, *op. cit.*, p 115.

784 *Ibid*. p 116.

785 Françoise Demougin (2008), « La prise en compte didactique du texte de lecteur », intervention au colloque *Le texte du Lecteur*, à Toulouse en octobre 2008, audible sur https://www.canal-u.tv/chaines/universite-toulouse-jean-jaures/le-texte-du-lecteur/la-prise-en-compte-didactique-du-texte, consulté le 29 juillet 2019.

786 Catherine Mazauric (2011), « Introduction », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Le texte du lecteur*, *op. cit*., p 21.

Par ailleurs, si le terme de « texte » a été retenu, il ne faut pas manquer de se questionner sur « la texture de ce qui se « textualise »[787] ». Pour Gérard Langlade, l'appellation « texte » ne convient pas à cause du caractère fragmenté et mouvant des éléments naissant à la lecture, loin d'une trame tissée et cohérente. Il préfère parler de « dispositif » :

> « Je définis un dispositif de lecture comme un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence – où s'agrègent, se soudent – les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnage, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur[788] ».

Il s'agira certes de garder en mémoire cet aspect éclaté et incertain, toutefois je ne privilégierai pas le terme de dispositif qui, d'une part, connote selon moi une certaine volonté, or des processus nous échappent durant la lecture, et qui, d'autre part, renvoie au lexique de la didactique et peut provoquer des confusions. En outre, la considération du statut du texte de lecteur par rapport au texte lu, simple interprétation ou création nouvelle, ne concerne pas mon propos. Ce qui m'importe est l'imaginaire déployé à la lecture et les postures prises.

Un autre souci plus dommageable à prendre en compte en revanche concerne la transposition, par écrit ou à l'oral, de cette lecture. Quand on souhaite rendre compte de cette expérience le plus précisément possible par les mots (ou les dessins), ce second écran vient en effet s'ajouter au premier. Jean-Louis Dumortier et Jean-Louis Dufays s'accordent sur la nécessité de considérer ce filtre :

> « Rappelons que ces textes ne sont qu'une trace, qu'une manifestation indirecte de la lecture : la lecture effective se passe dans la boite noire, le cerveau de chacun, et nous n'y avons accès que de manière médiate, les textes du lecteur n'étant jamais que des actes de communication à propos de la lecture[789] ».

On voit bien les difficultés qui se profilent pour l'analyse de textes du lecteur selon la maîtrise du langage du lecteur, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves.

---

787 *Ibid*.

788 Gérard Langlade (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *op. cit.*, p. 55.

789 Jean-Louis Dumortier (2000), « Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première », *in Puzzle, Bulletin du CIFEN* n° 8, p. 6-15, cité par Jean-Louis Dufays (2011), « Les textes du lecteur en situation scolaire », *op. cit*., p 23.

Aussi la question que Jean-Louis Dufays se pose, tout rhétoriquement, « pourquoi s'intéresser aux « textes de lecture» des élèves?[790] », semble-t-elle tout à fait légitime. Puisque l'accès au cerveau n'est pas possible, qu'une partie de l'expérience est perdue et que le langage s'avère un médium possiblement inexact/inapte pour en rendre compte fidèlement, alors les examens risquent d'être faussés. Toutefois, comme il le rappelle, ces traces nous sont utiles parce que ce sont les seules traces auxquelles on peut avoir accès :

> « le diagnostic de l'enseignant ne peut porter que sur des productions, écrites ou orales, des élèves. En effet, si l'apprentissage de la lecture n'est pas manifesté un tant soit peu, comment savoir s'il a eu lieu ? Les textes du lecteur apparaissent comme indispensables à l'apprentissage de la lecture, parce qu'ils en sont à la fois l'instrument, la trace et le résultat : nulle compétence de lecture ne peut être attestée ni donc réellement développée sans eux […]. Ainsi, même si ces textes ne permettent certes pas de tout évaluer, ils donnent tout de même accès à bon nombre d'informations précieuses sur la lecture des élèves ; à cet égard, ce sont bien des outils didactiques de première force [791]».

Pour pallier en partie et au mieux ces problèmes, le choix a été de faire porter les tests sur des extraits courts et d'effectuer un recueil des traces dans l'immédiat de la lecture, afin de limiter au moins les altérations et les lacunes propres au souvenir. Varier les dispositifs et les approches (annotations de type marginalia, carnet de lecture, questionnaire) a également pour objectif de croiser les données issues de processus de réception et production différentes. Il s'agira d'explorer ce que nomme François Le Goff « les écritures de la réception », soulignant ainsi l'association étroite entre l'écriture et l'expérience de lecture et désignant

> « les traces de lecture, fort diverses en quantité et en qualité, rédigées par l'élève. Elle[s] [sont] l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et de façon extensive avec toute création artistique, indifféremment du support[792] ».

Les dispositifs ont été variés aussi afin de ne pas ignorer une certaine dimension de la production écrite en milieu scolaire qui, selon Isabelle Delcambre, peut « [être] le résultat de stratégies liées à l'interprétation de la tâche, des attentes professorales et donc éminemment variables selon les tâches, les professeurs, les contextes d'enseignement ou apprentissage, etc.[793] ». Elle préconise donc

790 *Ibid*., p 22.
791 *Ibid.,* p. 22 et 24.
792 François Le Goff (2018), « Du singulier au pluriel: construire en classe une compétence interprétative », *in* J.-F. Massol, N. Rannou (dir.), *le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves,* Grenoble : UGA Éditions, p. 239.
793 Isabelle Delcambre (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *op. cit.* L'article commente les méthodologies

« la multiplicité des recueils de données et le croisement de données différentes (écrits différents, discours des élèves sur leurs écrits, observations, etc.)[794] ».

La recherche ayant une visée didactique, la réception d'élèves durant leur scolarité a donc été largement explorée. Toutefois, comprendre et tenter de modéliser les processus à l'œuvre et l'imaginaire déployé lors de la lecture du théâtre imposaient de ne pas s'en tenir à cette réception. A l'instar de Gérard Langlade et Marie-Jo Fourtanier pour le récit ou de Nathalie Rannou pour la poésie, le recours aux lectures d'experts, les « grands lecteurs » ou « superlecteurs » selon les termes consacrés, était nécessaire. Toutefois, la référence aux lecteurs experts et l'appui sur leurs lectures pour comprendre et analyser la lecture d'élèves demandent également à être considérés. La chercheuse Brigitte Louichon a soulevé ce problème :

> « [D]ans la mesure où le cadrage théorique de ces travaux de deuxième génération intègre la notion de « sujet lecteur » et que celle-ci s'est essentiellement développée en s'appuyant sur des données produites par des grands lecteurs, il me paraît nécessaire de se poser la question des modèles utilisés. Plus précisément, on peut se demander s'il est parfaitement légitime, pertinent et outillant de penser la question du lecteur réel en didactique de la littérature (c'est à dire dans une perspective scolaire) à partir des écrits et pratiques des grands lecteurs[795] ».

Elle apporte plusieurs réponses justifiant ce recours : d'une part, elle montre que la didactique de l'écrit par exemple s'est construite sur ce schéma, avec le présupposé de « l'existence d'un continuum de compétences et de procédés mentaux entre le scripteur-expert et le scripteur-débutant[796] », présupposé transposable à l'activité de lecture ; d'autre part, elle montre que d'autres didactiques, celles de l'oral ou de l'orthographe, se sont appuyées sur des théories importées d'autres champs disciplinaires. En ce qui concerne la didactique de la lecture, la transposition se fait à partir des théories de la réception essentiellement. Si la chercheuse nuance en précisant que ces théories permettent davantage de penser l'activité de lecture, notamment la lecture littéraire, que le sujet lecteur en lui-même, elle conclut en signalant la particularité de la recherche en didactique sur le sujet lecteur, qui est contrainte à la fois de construire le modèle et de le transposer :

---

utilisées pour analyser les travaux du sujet scripteur, analyse transposable pour les recherches sur le sujet lecteur.

794 *Ibid*.

795 Brigitte Louichon (2017), « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur », *in* J.-F. Massol, N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, Grenoble : UGA éditions, p. 47-57, visible sur https://books.openedition.org/ugaeditions/2158, consulté le 26 mai 2020.

796 Olivier Lumbroso (2007), *«* Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteurdessinateur», *Revue Française de pédagogie,* n°159, p. 120, cité par Brigitte Louichon, (2017), « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur », *op. cit.*

> « La spécificité de ce champ de recherche en didactique de la littérature tient à ce qu'il n'importe pas des modèles scientifiques en les transposant mais qu'il cherche à construire *dans le même lieu* des modèles scientifiques et des modèles didactiques […]. Nous avons besoin de modèles descriptifs et heuristiques de l'activité réelle du lecteur. Ces modèles doivent s'appuyer sur des données, être formalisés et disponibles. Et nous avons besoin de « modèles didactiques ». La recherche-action est un des cadres méthodologiques à partir duquel ceux-ci peuvent s'élaborer, dès lors que la recherche se donne comme objectif de faire évoluer le modèle[797] ».

C'est bien dans cette perspective que se déroule cette recherche : tenter de modéliser la lecture du texte de théâtre à partir de théories de différents champs et en confrontation avec des traces de lecture d'experts et d'élèves. Ainsi, croiser les données issues de lecteurs experts et apprentis de théâtre sur le même extrait avait pour visée de mettre en lumière des invariants, des écarts significatifs et des impensés.

Le tableau ci-dessous offre une vue d'ensemble de cette phase exploratoire :

Tableau 4: Phase exploratoire : les différents dispositifs et lecteurs

Dispositifs : → **Lecteurs : ↓**	Test 1 (notes sur l'extrait 1)	Test 2 (notes sur l'extrait 2)	Carnet de lecteur	Questionnaire[798]
Collège G. Philipe toutes les classes	**x**			
Collège Barnave : - 6èmes non théâtre - 6èmes théâtre	 **x** **x**	 **x** **x**	 **x**	
Grands Lecteurs	**x**			**x**

Chaque lecteur a été anonymisé. Toutefois pour savoir à quel type de lecteur se rapporte l'analyse et pour distinguer le corpus de réponses d'un même lecteur, un code a été attribué. En effet, l'attribution d'un prénom n'était pas envisageable au vu du nombre de réponses (près de 400). De plus, il fallait distinguer les différents types de lecteur et de dispositifs. Aussi le lecteur expert est-il signalé par l'abréviation « GL » (Grand Lecteur) suivie d'initiales. Pour les lecteurs élèves,

797 *Ibid*.
798 Un grand lecteur a préféré répondre sous forme d'entretien, *cf* enregistrement.

deux codes ont été utilisés :

- Sur les tests de lecture, le lecteur élève est identifié par des abréviations indiquant son établissement (GP ou B), sa classe (6e6, 4e2...), sa participation à un enseignement du théâtre spécifique (T ou nonT) et des initiales.
- Les carnets de lecteurs ne concernent que les deux classes de sixième du collège Barnave ayant participé au projet théâtre. Le code utilisé est l'indication CL (carnet de lecteur) puis la classe (6e5T ou6e1T) et des initiales, afin de pouvoir recouper avec les réponses aux tests[799].

Le premier temps de cette partie installe le contexte général de l'enseignement du théâtre et de sa didactique. Il s'agit à la fois de situer les données dans un cadre plus général et d'analyser ce cadre à l'aune de ce qui a été vu dans la première partie et de la modélisation obtenue.

La seconde sous-partie se consacre à la présentation de l'éventail des lecteurs interrogés, du lecteur élève au lecteur expert. Si une part du choix des lecteurs interrogés relève d'une réalité pratique incontournable - la possibilité et l'opportunité d'accès à telles ou telles personnes/classes ressources, leur disponibilité et volonté à bien vouloir se prêter à l'exercice - il conviendra d'expliciter quels critères plus scientifiques sous-tendent la sélection des lecteurs experts. Le déroulé général correspondant à chaque dispositif et panel de lecteurs sera également explicité. Suit l'analyse précise de ces divers dispositifs de recueils de données et des deux extraits utilisés pour les tests. Ils ont tous été choisis pour leur pertinence à interroger les éléments mis en valeur dans la première partie, leur adaptabilité aux lecteurs ciblés et aux circonstances de passation des tests (en présentiel, à distance, en temps plus ou moins limité, sur un plus long terme).

Le dernier temps de cette partie est le lieu de l'examen détaillé de toutes les traces recueillies. Il a paru plus pertinent de procéder non pas dispositif par dispositif mais plutôt par grands traits saillant de l'ensemble des données, en rapport avec le schéma de modélisation de lecture du théâtre obtenu, les grands traits répondant aux questions précédemment formulées et ceux les déplaçant. Au vu du nombre considérable de traces de lecture recueillies, un traitement chiffré pour dégager de grandes tendances a été effectué. Cela répond à l'autre écueil relevé par la chercheuse Isabelle Delcambre. Il s'agit, de fait, d'éviter l'adoption d'« une description essentialiste du « sujet » [800]» et de généraliser une posture à partir de productions écrites trop peu nombreuses ou diversifiées. Dans le même temps, il convient aussi de ne pas traiter uniquement ces données de

799 Pour exemple, B-6e5T-AL et CL-6e5T-AL renvoient au même élève (anonymé AL) du collège Barnave (B) en 6ème 5 qui a suivi le projet théâtre (6e5T), le premier code à propos de ses tests, le second à propos de son carnet de lecteur (CL).

800 Isabelle Delcambre (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *op. cit.*

manière massive mais de mettre le focus sur des lecteurs en particulier. L'intérêt des études de cas, nous rappelle Jean-Louis Dufays, n'est pas à négliger, d'autant plus quand on se situe dans la perspective/sur le paradigme du sujet lecteur peut-on ajouter :

> « Si elles ne permettent certes pas d'établir des lois générales, elles fournissent un matériau privilégié pour étudier la complexité et la singularité des pratiques particulières. Or, s'agissant de la littérature, l'essentiel des effets en jeu ne tient-il pas justement à cette complexité et à cette singularité ?[801] »

L'examen des données alternera donc entre considération d'ensemble et focalisation sur des exemples plus précis.

I/ LA LECTURE DU TEXTE DRAMATIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE AU REGARD DU MODÈLE PROPOSÉ

« Pièce, ***mécan*** *: pièce.*
Jeu, ***mécan****. : jeu.*
Pour qu'une pièce soit jouée, elle doit en effet "jouer"[802] *».*

Qu'en est-il de tous les postulats vus en première partie dans le contexte scolaire ? Quelle lecture du théâtre est préconisée ?

I.1- La lecture du théâtre dans le cadre de la didactique du théâtre en général

Il est nécessaire en effet de préciser tout d'abord rapidement le cadre de la didactique du théâtre en général, car non seulement la découverte du théâtre en classe recouvre davantage de situations que la seule lecture individuelle et silencieuse, mais cette lecture est couplée, imbriquée aux autres activités.

Le théâtre en effet doit être abordé par toutes ses dimensions, non seulement parce qu'il a

801 Jean-Louis Dufays (2006), « Quel cadrage générique face au brouillage des codes? », *in* R. Baroni, M. Macé, *Le savoir des genres*, Rennes : P.U. de Rennes, visible sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/ object/boreal%3A77369/ datastream/PDF_01/view, consulté le 23 mars 2020.

802 Jacques Rebotier (1986), *Public agité mais très beau*, *in Le désordre des langages* t. 2, Besançon : Les Solitaires intempestifs, p. 30. (auteur qui souligne)

différentes facettes, mais bien sûr aussi parce que la lecture dramaturgique, dans sa prise en compte d'une scène, s'en nourrit. Comme le rappelle justement Jean-Pierre Ryngaert, « lire/écrire est un couple qui fait désormais partie de l'apprentissage du français. Jouer/regarder devrait être un couple aussi naturel, les expériences du spectateur relançant celles du joueur et inversement[803] », et celles du lecteur peut-on ajouter. Ainsi, le théâtre doit-il s'appréhender par la lecture, l'écriture[804] et le jeu, les didacticiens du théâtre l'ont suffisamment souligné dans leurs écrits[805]. Et les multiples activités de découverte du théâtre sont autant de chances de rencontre avec le lecteur.

> « il y a souvent une entrée possible dans un texte théâtral qui corresponde aux aptitudes et goûts spécifiques de chaque lecteur. C'est l'occasion de valoriser la lecture sonore et musicale des musiciens ou amateurs de musique, la lecture corporelle et spatiale des sportifs et danseurs, le lecture picturale ou architecturale des plasticiens et créateurs manuels, la lecture de la lumière des techniciens de l'électricité ainsi que la lecture des costumes, maquillages et coiffures qui intéresse de nombreux élèves. Cette valorisation des domaines de prédilection du sujet-lecteur constitue une première incitation à la lecture d'un genre qui autorise de telles ouvertures. Et s'il ne s'agit pas de cantonner ultérieurement les uns et les autres dans un cloisonnement qui relèverait d'un taylorisme pédagogique, c'est une entrée en matière destinée à modifier les représentations négatives des non-lecteurs sur ce genre et à en faciliter l'appropriation[806] ».

Surtout, faisant appel tant à l'esprit qu'au corps du lecteur, elles relèvent parfaitement « des méthodes actives qui impliquent le lecteur et favorisent une appropriation personnelle des lieux et des objets de lecture[807] ».

Entendons-nous néanmoins sur deux éléments cruciaux par rapport à ces activités spécifiques.

---

803 Jean-Pierre Ryngaert (2010), *Jouer/Représenter*, Paris : Armand Colin, p. 31.

804 Je ne m'attarderai pas sur ce domaine d'activités, contrairement au jeu, bien que les deux aient autant d'importance. En effet, faire écrire est une pratique plus courante, intériorisée chez les enseignants et dont la didactique est plus répandue que celle du jeu. Travailler sur l'écriture théâtrale a ses particularités bien sûr, se reporter pour plus de détails à par exemple : Daniel Lemahieu (2003), « Des ateliers d'écritures », *in Pratiques* n°119-120, p. 241-250 ; Marie Bernanoce (2002), *Écrire et mettre en espace le théâtre*, Grenoble : CRDP, Éditions Delagrave ; Marie Bernanoce (2008), « L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale », *in Recherches & Travaux* n°73, p. 153-170 ; Joseph Danan, Jean-Pierre Sarrazac (2012), *L'atelier d'écriture théâtrale*, Arles : Actes Sud Papiers.

805 Voir par exemple : Isabelle De Peretti (2013), « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? » *op. cit.* ; les travaux de Marie Bernanoce dont (2013), « Pourquoi et comment lire du théâtre en classe de collège ? Des chemins à baliser pour le contemporain, mais aussi pour le passé », *op. cit*.; Chantale Dulibine, Bernard Grosjean (2004), *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée,* Créteil : Sceren-CRDP.

806 Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit.*, p. 277.

807 Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur (2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, p. 189, 3ème éd.

Tout d'abord, il ne s'agit pas du tout de construire une séquence avec une suite de lectures analytiques dont l'activité d'écriture ou de jeu n'arriverait qu'à la fin, pensée comme l'aboutissement du travail, soi-disant révélatrice et évaluatrice de la compréhension des élèves sur l'œuvre et le genre en général. Les didacticiens du théâtre insistent sur ce point, les approches doivent s'entrecroiser, se nourrir entre elles, ces activités doivent être pensées comme « un outil pour construire les lectures[808] ». Ce précepte est d'ailleurs valable pour tout enseignement de la lecture, Jean-Charles Chabane le rappelle, c'est

> « la construction de l'entrecroisement des tâches qui devient un objet d'intérêt, plus que le choix isolé de telle ou telle activité ; c'est parce que les élèves se voient donner le temps d'entrer dans une lecture par diverses voies qu'ils peuvent parvenir à se sentir à l'aise dans des situations, qui au début les mettaient en difficulté[809] ».

En outre, l'activité de jeu doit être circonscrite précisément. En effet, « que faire du désir de jouer ? », pour reprendre le titre d'un article de Luc Boucris[810], celui des élèves comme l'analyse l'universitaire, mais aussi celui des enseignants. Le travail du jeu en classe entière n'est pas celui de l'atelier théâtre ou du conservatoire, ni celui d'une compagnie. Chantale Dulibine et Bernard Grosjean préviennent contre « ce fantasme » qui suppose que « la scène se mette en place magiquement pour le plaisir et et les yeux de tous » et que ce que l'enseignant « a tenté d'enseigner passerait cette fois par la sensibilité de ce qui est joué et par la valorisation de ceux qui le jouent[811] ». La réalité est bien autre, tous les professeurs qui s'y sont frottés le savent. Chantale Dulibine et Bernard Grosjean dressent un portrait très juste des écueils bien souvent rencontrés :

> « Les élèves récitent leur texte, quand ils ne l'ânonnent pas carrément. Ils sont raides comme des piquets ; ils ne donnent à voir que leur peine à trouver, à tenir leur personnage et à mettre le ton. Ils rougissent, soupirent et attendent patiemment que ça se termine. Ou, à l'inverse, ils ne tiennent pas en place ; ils font les pitres ; ils n'arrêtent pas de rire, de pouffer, de casser – pour s'en protéger sans doute – toute tentative d'implication ; la scène devient le lieu d'un défoulement impossible à maîtriser, qui n'a plus grand-chose à voir avec ce que l'on peut attendre d'une mise en théâtre. Ou bien encore, les meilleurs s'emparent des grands rôles et l'on ne fait plus travailler qu'eux,

808 Isabelle De Peretti (2013), « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op. cit.*, p. 56.
809 Jean-Charles Chabanne (2006), *«* Parler, lire, écrire dans la classe de Littérature : L'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre », conférence d'ouverture des 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921916/document, consulté le 30 septembre 2016.
810 Luc Boucris (2009), « Que faire du désir de jouer ? », *in Recherches et Travaux*, HS n° 17, p. 85.
811 Chantale Dulibine, Bernard Grosjean (2004), *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée, op. cit*. p. 17-18.

> pendant que, derrière, la masse des élèves inemployés prend son mal en patience, en papotant ou en faisant autre chose… Dans tous les cas, la réalisation ne correspond ni aux intentions initiales, ni à la dimension idéale attendue : tout au plus obtient-on quelques instants cette « littérature en costumes », pour reprendre les termes péjoratifs d'Ariane Mnouchkine sur un certain style de théâtre[812] ».

Deux solutions, entre autres, s'offrent à l'enseignant pour contourner ce point d'achoppement. Il lui est possible de faire appel au partenariat avec une structure ou un professionnel et ainsi pallier son inexpérience et éviter que le projet ne « se transforme en objet de séduction. On copie les platitudes télévisuelles, le théâtre de boulevard, les sketches humoristiques. Les prestations des élèves se substituent à la démarche de formation et deviennent une fin en soi[813] ». Si le partenariat ouvre certes à de belles perspectives, encore faut-il pouvoir l'obtenir (les démarches sont de plus en plus complexes et les financements de plus en plus rares), que la coordination avec l'enseignant soit opérante et que le professionnel ne confonde pas lui non plus le travail avec des élèves en classe entière et celui dans un autre contexte[814]. Une seconde solution est d'adapter les outils des pratiques professionnelles au milieu scolaire afin de dépasser l'idée « d'un espace mythique qui génère la façon dont il faudrait faire ailleurs, autrement, du *vrai* théâtre avec de *vrais* acteurs[815] ». Là encore, le constat déjà ancien dressé par Jean-Pierre Ryngaert sur ce qui est mis en avant dans les activités théâtrales en classe semble toujours d'actualité, dans les pratiques comme dans les manuels :

> « La vieille image du théâtre que l'école transmet encore — et que nous connaissons tous — repose sur une entière subordination au texte, à la voix, à l'effet et au ton (ou au sentiment, mais ces deux notions se confondent, l'une devant finir par mener à l'autre). L'école encourage des pratiques individuelles ou semi-individuelles où surgit, au moins en filigrane, l'idée de la « représentation possible » (Un individu ou quelques-uns se donnent en spectacle à tous). Rien d'étonnant à ce que la notion d'identification avec un personnage soit si souvent mise en avant par les élèves que nous rencontrons. Dans une classe où le corps est banni ou admis à titre officieux, en contrebande, le triomphe conjugué du texte et de la voix (mais, nous l'avons vu, d'une voix elle-même soumise au texte, aseptisée et assagie) impose parfois à l'insu des enseignants l'image d'un théâtre

812 *Ibid*., p. 18.

813 Dominique Serron (2005), « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », *in Études théâtrales* n° 34, p. 113.

814 A ce propos, voir par exemple Marie Bernanoce (2009), « Conduire un stage théâtre en partenariat avec un comédien: quand les objectifs de l'un ne sont pas ceux de l'autre... », *in Recherches et travaux,* HS n°17, p. 69-83 ou Francine Voltz (2013), « Quand l'enseignant et l'intervenant « théâtre » collaborent : une partition à écrire », in *Le français aujourd'hui* n°180, p. 85-99.

815 Jean-Pierre Ryngaert (1988), « De quel droit enseigner le théâtre ? Propos sur la légitimité », *op. cit.,* p. 14.

décharné, radiophonique, dont les balbutiements ne doivent servir à rien d'autre qu'à « faire passer un texte » qui n'en demandait pas tant[816] ».

Il est en effet plus efficient de passer par de petites formes qui révèlent la théâtralité que de vouloir à tout prix monter une mise en scène : « Ces petites formes [...] ne sont-elles pas dans leur simplicité, les formes les plus émouvantes, celles qui ne cherchent pas à singer un théâtre adulte, mais la belle enfance du théâtre retrouvé ?[817] ».

Il est ainsi possible pour éviter cet écueil d'emprunter au jeu dramatique[818] en l'adaptant au contexte. Le premier intérêt du jeu dramatique est qu'il ne s'intéresse pas à la performance d'acteur, mais vise à faire participer des « joueurs[819] », selon le terme de Christiane Page tout à fait adéquat, qui seront alternativement des «regardants actifs[820] ». L'élève explore ainsi les diverses facettes du théâtre pour les enrichir les unes avec les autres :

> « Pour le joueur, ainsi nommé pour le différencier de l'acteur, le jeu dramatique consiste à faire l'expérimentation du processus de création dans son ensemble en occupant, dans une même séance, les différents postes nécessaires pour réaliser son projet. C'est à dire qu'il expérimente ainsi le travail de l'artiste à plusieurs niveaux : celui de l'auteur – qui a quelque chose à dire, celui de l'acteur – qui a à l'exprimer, celui du metteur en scène – qui a à concevoir la manière de l'exprimer et celui du spectateur – témoin actif de l'expérience[821] ».

Ainsi, le jeu dramatique a-t-il pour ambition de construire le regard critique, distancié du participant, de développer parallèlement sa palette de jeu et d'analyse, loin de la fausse exigence du spectacle à produire :

> « Le jeu dramatique ne se donne pas comme spectacle (donné à voir) mais comme discours tenu dans un langage artistique particulier (donné à comprendre)…. Toutes ces formes s'élaborent pour un groupe de regardants actifs invité à la fin de chaque présentation à vérifier comment il a reçu le sens et à proposer des améliorations, dans un perpétuel travail d'encodage et de décodage[822] ».

---

816 Jean-Pierre Ryngaert (1977), « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *op. cit.*, p. 68.
817 Jean-Claude Lallias (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », *op. cit*.
818 Sur ce point (le jeu dramatique) et le précédent (le partenariat), certaines analyses et propositions de *Théâtre public* n° 82/83, juillet-octobre 1988, *Enseigner le théâtre*, R. Monod (coord), ont finalement peu évolué.
819 Christiane Page (2009), *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX*è *siècle. Aliénation ou émancipation ?*, Arras : Artois Presses Université, p. 112.
820 Jean-Pierre Ryngaert (1977), « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *op. cit.*, p. 75.
821 Christiane Page (2009), *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle. Aliénation ou émancipation ?*, p. 112.
822 Jean-Pierre Ryngaert (1977), « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *op. cit.*, p. 72.

Isabelle De Peretti, dans son analyse de séances menées en école primaire, montre bien que la pratique du jeu seul, sans retour sur lui-même, ne suffit pas :

> « Il n'y a pas pour autant d'effet mécanique du jeu : le rôle de l'enseignant dans les réglages, entre ce qui ressort du cours, de l'analyse de l'écriture proprement dite, et du jeu, reste capital. Ce n'est pas le jeu seul qui est intéressant, mais le va-et-vient entre implication et distanciation. Un trop grand investissement dans le jeu n'aurait peut-être pas offert les mêmes résultats[823] ».

Cette volonté de distanciation critique explique l'intérêt, dans le jeu dramatique, pour le rejeu et la variété des propositions à confronter. De même, le jeu, à travers l'expérimentation par le corps, permet/offre un appui intéressant à l'analyse car « la compréhension des textes est facilitée par les procédures variées de mises en jeu », comme le constate Isabelle De Peretti à travers l'analyse des paroles de participants[824]. Judith Émery-Bruneau et Magali Brunel, dont on peut transférer au théâtre leurs conclusions sur la poésie performée, établissent un bilan similaire :

> « L'analyse des productions se trouve stimulée par la facilité avec laquelle les élèves saisissent les émotions produites par les textes. Ils s'appuient sur cette saisie émotionnelle pour s'investir ensuite dans la recherche d'outils et de procédés mis en œuvre pour produire cette émotion. De la sorte, ils comprennent aisément les notions d'intention et d'effet. L'exercice de leur implication subjective est ainsi mis au service d'une posture d'analyse plus objective et outillée[825] ».

De fait, le point principal sur lequel doit se différencier le jeu dramatique tel que souvent pratiqué ailleurs et son adaptation au contexte de la classe concerne le frottement avec le texte. Il n'est plus question de développer prioritairement l'expressivité de l'élève, l'exploration des possibilités corporelles, l'improvisation… mais, ici, de produire des conditions d'éveil du sens. Il est nécessaire de créer du lien entre texte et jeu :

> « Quand le processus de travail est centré exclusivement sur l'œuvre, la dimension du jeu perd de sa spécificité, se confond avec un travail d'analyse ou de mise en scène. A l'opposé, à quoi bon introduire une œuvre dans l'espace de jeu uniquement pour qu'elle

823 Isabelle De Peretti, Jacques Crinon, Monique Maeda, Bernard Martial (2009), « Théâtre tragique, jeu dramatique et écritures scolaires en lycée général et technologique : similitudes et spécificités », *in* B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq : P.U. du Septentrion, p. 247-258, visible sur https://books.openedition.org/septentrion/14624?lang=fr, consulté le 07 mars 2019.

824 *Idem* et Isabelle De Peretti (2006), « Lire les classiques en lycée professionnel », *in Argos* n° 41, p. 14-20, visible sur http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=33714, consulté le 7 mars 2019 ; ou Isabelle De Peretti, Muriel Aubert, Jacques Crinon, Séverine Depoilly, Sophie Farcy, Monique Maeda (2006), « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique », *in* J.-L. Dumortier, M. Lebrun (ed.), *Une formation littéraire malgré tout,* Namur : CEDOCEF/ P.U. de Namur, p. 99-118.

825 Judith Émery-Bruneau, Magali Brunel (2016), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *in Repères* n° 54, p 200-201.

serve de prétexte à des canevas éloignés du véritable intérêt qu'on pourrait lui porter ?[826] ».

Il s'agit par exemple[827], et très humblement, d'expérimenter des gestes, des postures, diverses démarches en une simple traversée de la classe, de tester l'apport de différents accessoires, dans leur usage normal ou détourné (les objets présents en classe peuvent suffire, ainsi un simple foulard offre de multiples possibilités : il devient robe, jupe, traîne, foulard de pleureuse, étendard, écharpe d'élu, nappe, drap, linceul, mur, rideau, mer agitée, bébé…), de créer un bruitage ou un fond sonore, de varier l'expressivité de la voix et les intentions... et de confronter au texte afin d'ouvrir et d'explorer les possibles. Et cet appel au sensible intervient pour enrichir, renouveler, renverser la réception, mais aussi pour la provoquer. Par conséquent il doit s'effectuer tant avant qu'après la lecture du texte. Jean-Pierre Ryngaert prévient ainsi de ne pas partir toujours de la fable, ou de l'analyse en classe peut-on ajouter, car « quand les efforts de tous se concentrent sur le noyau narratif, c'est au détriment de la dimension sensible du jeu et d'un investissement réel[828] ». Aussi faut-il parfois inverser le parcours de découverte, non pas des mots vers le corps mais d'abord le corps puis les mots, sur le principe que « le langage non verbal précède et englobe le langage verbal » afin de « libérer le texte dans le corps », selon Jacques Lecoq, ou encore de ne pas « brûler les répliques » pour Dario Fo[829]. Le passage par la scène (tout simplement l'espace dégagé dans la classe) au préalable, à l'image de la dramaturgie du plateau que pratiquent certaines compagnies, débloque ou lance des interprétations.

Cette adaptation des activités au contexte scolaire permet d'« aborder la réflexion autrement que par l'opposition conjoncturelle texte/improvisation, théâtre/jeu dramatique[830] » et de tirer partie de ces différentes approches du théâtre. Surtout, on se situe dans cet « entre-deux » préconisé par Jean-Pierre Ryngaert, faisant « appel à des savoirs et des savoir-faire sans qu'ils soient forcément théoriques, et […] appel au jeu sans qu'il soit immédiatement question de mise en scène et de production[831] ». Ces activités permettent également d'appréhender et de s'approprier autrement le texte et les postures de lecture du théâtre.

826 Jean-Pierre Ryngaert (2010), *Jouer/Représenter*, *op. cit*., p. 91.

827 Pour les exemples détaillés d'activité et les règles du jeu dramatique (ne pas passer seul, le rejeu, la place de l'animateur…) je renvoie aux travaux de Jean-Pierre Ryngaert et Christiane Page cités dans ces pages ou en bibliographie.

828 Jean-Pierre Ryngaert (2010), *Jouer/Représenter*, *op. cit*, p. 56.

829 Cités par Annick Brillant-Annequin (2006), « A l'écoute des pédagogies de jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », *op. cit*., p. 179.

830 Christiane Page (2005), « Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation », *in Études théâtrales* n° 34, p. 82.

831 Jean-Pierre Ryngaert (1991), « Entrer dans le texte par effraction », *in* Roger Deldime (dir.), *Théâtre et formation des enseignants*, Carnières : Éditions Lansman, p 31-38.

De fait, je souhaiterais m'attarder plus précisément sur deux formes intermédiaires qui, au vu de mon expérience, se révèlent extrêmement porteuses, de l'élève à l'enseignant stagiaire, tant dans la force des propositions qui révèlent la théâtralité du texte que dans les remises en question des représentations erronées du théâtre précédemment pointées du doigt : le théâtre-image et la mise en voix. Le rapport entre corps et texte instauré permet également de travailler la posture sensitive de manière efficace car la place du corps est plus ciblée, donc plus accessible aux élèves.

Systématisé par Augusto Boal pour sa pratique du théâtre de l'opprimé[832], le théâtre-image[833] consiste à figer les participants à un instant « t », comme un arrêt sur image, à « former un groupe de statues[834] ». Sans paroles, ni gestes, cette fixité imposée permet un travail aiguisé sur les choix opérés : la précision du regard, de la posture, de l'expression, de l'occupation de l'espace pour les participants. Le recours à l'image s'avère très « efficace, [car] elle oblige à faire des choix alors que la parole […] finit parfois par dresser des rideaux de fumée[835] ». Le théâtre-image offre l'occasion également d'une analyse qui peut se déployer pleinement grâce à la pose figée. Sous le regard des autres, les participants se rendent compte que chaque élément est porteur de sens et va être interprété par les spectateurs. En se centrant sur une seule tâche (il n'y a pas à réfléchir au texte, à l'intonation, au déplacement en même temps), le théâtre-image permet à tous de participer, sans souci de mémorisation, d'oralisation, d'embarras avec son corps. L'exemple d'une séance effectuée dans une classe de quatrième sur la scène 6 de l'acte II de *Britannicus*, où la question de la place et du regard des trois protagonistes est cruciale[836], illustre la richesse de cette activité. Après des propositions classiques et leurs analyses[837] (Néron caché derrière un rideau, une chaise, une porte entrouverte, Junie regarde Britannicus ou au sol, ou vers Néron, elle tourne le dos, elle est plus ou moins proche de l'un ou de l'autre...), la discussion porte sur le pouvoir de Néron. Un élève décide alors de mettre Néron debout sur une chaise en fond de scène. La dimension symbolique de la position surplombante ouvre de nouvelles perspectives : ce n'est pas forcément comme cela pourrait être joué sur une vraie scène qui importe mais la force de suggestion mise en avant. Ainsi vient l'idée de placer Junie juste devant Néron qui, toujours sur sa chaise, lui met la main sur l'épaule ou

832 Augusto Boal (1999), *Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris : La Découverte (8è éd.).

833 Pour davantage de détails et d'exemples voir par exemple le chapitre consacré à cette activité *in* Chantale Dulibine, Bernard Grosjean (2004), *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée, op. cit.*, p. 93-105.

834 Augusto Boal (1999), *Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé*, *op. cit*., p. 24.

835 Jean-Pierre Ryngaert (2010), *Jouer/Représenter*, *op. cit*., p. 48.

836 Junie doit repousser Britannicus et son amour sous la contrainte de Néron. Bien que Néron ne figure pas dans la liste des personnages de cette scène, il a répété auparavant qu'il serait là, caché.

837 Le principe est généralement que différents groupes réfléchissent à la même situation et montrent leur proposition que l'on compare. Puis, dans la discussion on peut suggérer un changement (Et si Junie finalement regardait au sol ? tend un bras vers Britannicus ? serre fort ses mains dans le dos ?…) et on analyse l'effet du changement (ou d'une toute nouvelle idée). On progresse ainsi entre analyse et tests de propositions jusqu'à épuisement (des idées ou du temps imparti).

la tête : elle devient sa marionnette. Un autre élève, pour accentuer l'absence de liberté de Junie se positionne derrière elle et place une main devant ses yeux, l'autre devant sa bouche. Un autre matérialise alors l'idée d'obstacle en allongeant Néron à terre, séparant Junie et Britannicus. Enfin, alors que l'on se demande si ont été explorées toutes les places possibles, un élève, sous le coup de l'impulsion, sans intention réfléchie au préalable, installe Néron au milieu du public… et nous voilà, nous spectateurs, tous des Néron en puissance, terriblement conscients de cette présence parmi nous, comme impliqués par force dans le conflit qui se déroule sur scène. Là encore s'illustre l'intérêt de ce va-et-vient entre texte et scène, de partir d'éléments réfléchis, conscientisés, comme de tester « à l'aveugle » pour voir ce que cela donne :

> « Il faut inviter l'élève à imaginer toutes les solutions possibles, depuis le respect absolu de la contrainte jusqu'à la transformation du texte. Enfin, et c'est là sans doute le plus important, une fois que l'on a ouvert la porte des possibles, il convient d'observer les effets produits. Un choix scénique produit-il du sens ? Un autre est-il stérile et donne-t-il simplement une impression de gratuité ? Un autre encore entre-t-il en résonance avec un élément du texte qui apparaissait jusque-là en mineur ou bien est-il incompatible avec un détail passé inaperçu ou avec un passage particulier ? Cet exercice apparaît à la fois comme un levier de l'imaginaire et comme un opérateur de sens. C'est par le biais de la liberté assumée que l'élève perçoit que celle du metteur en scène est une liberté contrôlée par une pensée ou un projet[838] ».

En outre, ce passage par le concret du corps permet aussi de faire éprouver facilement la lecture au niveau physique, sensoriel ainsi que d'ouvrir à l'imaginaire de la scène, donc de développer des éléments opportuns pour les postures de lecture.

Le travail de mise en voix offre également des exploitations fécondes. De manière propre, la simple lecture à voix haute permet déjà une ouverture des possibles, comme le rappelle Henri Meschonnic :

> « Tout passe par la voix. Qui est une émission du corps, corps-sujet, corps historique et social. L'intonation [...] est spécifiquement aussi ce qu'on entend du sujet dans son langage, sa présence, son mode d'intervention, qui porte, englobe, déborde, peut contredire le sens des mots[839] ».

Toutefois, il n'est pas question ici de la simple oralisation mais, comme le préconise Marie

838 Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *op. cit.*, p. 86.

839 Henri Meschonnic (1989), *La rime et la vie,* Paris : Verdier, p. 63, cité par Judith Émery-Bruneau, Magali Brunel (2016), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *op. cit.*, p. 191.

Bernanoce, d'un véritable « travail esthétique recherchant de façon dénudée (neutre) ou non, des effets de sens, en faisant confiance à la matière langagière du texte, exhibée, travaillée, mise en bouche[840] », de pratiquer « les arts plastiques langagiers[841] » selon l'expression de Jean-Claude Lallias. On va chercher à intervenir sur les intentions et les intonations certes mais aussi sur la manière d'articuler, la hauteur et le rythme de voix. La mise en voix permet de jouer également sur la distribution des voix, en répartissant les paroles d'un personnage entre plusieurs participants, et de créer des effets de choralité. Le didacticien belge Pierre Yerles préconisait déjà il y a trente ans le passage par un travail sur la voix pour accéder au texte :

> « La mise en bouche proche de l'ancienne « ruminatio », la lecture vocale murmurée, la lecture ralentie, la lecture accélérée, la lecture criée, ou tout simplement la « lecture à la table » comme disent les comédiens, ne sont-elles pas autant de leviers, de levées de l'accomplissement possible d'un texte ?[842] ».

L'intérêt de cette approche est tel qu'elle est utilisée avec les personnes étrangères ne maîtrisant pas encore bien la langue française :

> « Faire appel à la mise en voix expressive comme moyen d'exploration des possibles du texte, cela permet à bien des élèves, encore incapables d'analyses verbalisées spontanées, un cheminement progressif vers une appropriation efficace et personnelle[843] ».

Gisèle Pierra compare ce cheminement chez les étudiants étrangers à une véritable « conquête physique des mots par le corps et la voix » pour « comprendre un peu plus tard[844] ». On se doute que cela bénéficie également à tout élève ordinaire. Surtout, si cette activité facilite certes la compréhension, elle autorise aussi un travail poétique sur la langue, qui ouvre lui-même à de nouvelles significations, interprétations. Ne pas s'attacher au sens mais à la matérialité du mot permet un « détour qui peut conduire en retour vers une écoute moins bornée par l'usage ordinaire,

840 Marie Bernanoce (2006), *A la découverte de cent et une pièce, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, *op. cit.*, p. 503.

841 Jean-Claude Lallias (2008), « Les fondamentaux de l'initiation théâtrale des jeunes », *op. cit*., p. 9.

842 Pierre Yerlès (1996), « La lecture littéraire et le grain de la voix », *in* J.-L. Dufays, L. Gémenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.

843 Danielle Dubois-Marcoin (2006), « La mise en voix et la mise en espace comme modes d'appropriation à la fois empiriques et analytiques des textes littéraires », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg: Sceren-CRDP d'Alsace, p. 215. Voir aussi Gisèle Pierra (2017), « Mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques. Une approche esthétique et subjective de la parole en didactique des langues/cultures », *in Revue TDFLE*, n°69, visible sur https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/38-mise-en-voix-et-en-espace-de-textes-dramatiques-ou-poetiques-une-approche-esthetique-et-subjective-de-la-parole-en-didactique-des-langues-cultures, consulté le 25 juin 2019.

844 Gisèle Pierra (2017), « Mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques. Une approche esthétique et subjective de la parole en didactique des langues/cultures », *op. cit.*

stéréotypé, qu'on fait habituellement de ces mots[845] ».

Dès lors, ce travail sur la voix et sur la partition contre deux écueils souvent rencontrés lors du passage au jeu avec les élèves. Il évite la confusion entre théâtralisation et surjeu, « comme si le théâtre allait toujours dans le sens de l'élargissement du geste et de son exagération, du grossissement du trait[846] ». Il favorise en outre la production de formes loin de tout réalisme, loin d'un glissement vers une identification toujours délicate, et qui renouvellent la conception de l'élève sur ce qui peut « faire théâtre ». Elles sont une réponse à l'hégémonie du modèle réaliste :

> « Les spectateurs familiers de l'effet de réel produit par l'image filmique et habitués à un type de représentation dont l'apparente fidélité au monde n'est que plus dangereuse n'imaginent plus autre chose. Ils sont désarçonnés par un code théâtral dont ils ne détiennent pas les clefs et dont ils ne soupçonnent même pas les possibilités… A des spectateurs drogués de pseudo-réalisme au point qu'ils refusent *a priori* toute forme artistique fondée sur le détour et la métaphore, comment faire partager un code radicalement différent du code qu'ils connaissent sans même en avoir conscience, puisque celui-ci est présenté comme pure transparence ? [847] ».

La mise en voix, encore davantage accompagnée d'une mise en espace même simple, sous-tend le texte et en exhibe la théâtralité grâce à sa forme épurée.

Il s'agit néanmoins d'un vrai apprentissage à mener avec les élèves, tant la pratique ordinaire de lecture à voix haute chez les collégiens s'en trouve éloignée, ainsi que le révèle l'enquête de François Le Goff[848]. En effet, si la lecture à voix haute s'avère courante pour la leçon[849], elle devient très rare pour la lecture littéraire et, ce qui peut paraître paradoxal pour l'enseignant de lettres, moins pratiquée pour le théâtre et la poésie que pour le roman. La faible représentation de ces deux genres dans les lectures adolescentes peut certes expliquer en partie cela, mais le faible score obtenu également à la question « lire à haute voix c'est faire l'acteur » confirme la non-représentation d'une lecture plus esthétique/esthétisante. En effet, la lecture à voix haute sert, selon les élèves, à clarifier, vérifier le sens d'un texte lu ou produit. Leurs représentations révèlent une approche fonctionnelle et mécaniste, dont les critères principaux sont techniques (parler fort, articuler, respecter la ponctuation) et il est fort peu question d'investissement subjectif et

845 Danielle Dubois-Marcoin (2006), « La mise en voix et la mise en espace comme modes d'appropriation à la fois empiriques et analytiques des textes littéraires », *op. cit*., p. 220.

846 Jean-Pierre Ryngaert (2010), *Jouer/Représenter*, *op. cit*, p. 50.

847 Jean-Pierre Ryngaert (1977), « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *op. cit*, p. 69.

848 François Le Goff (2016), « La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête », *in* N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunel (dirs.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : P.U. de Namur, p. 157-172.

849 On retrouve le lien fort, construit aussi en partie par la scolarité, entre oral et mémorisation. Voir par exemple Brigitte Louichon (2009), « La récitation : pour quoi faire ? », *in Cahiers pédagogiques* n° 474, p. 36-37.

d'interprétation. De fait, je n'affirmerai pas tout à fait, comme François Le Goff, que « la lecture à voix haute est une lecture dramaturgique parce qu'elle contient une dimension spectaculaire[850] ». N'importe quelle lecture-oralisation en classe ne remplit pas les conditions :

> « Écouter de façon créative est possible, lorsque celui qui lit le *fait bien*[851]. « Le lecteur créatif apporte à la littérature une imagination riche qui le rend capable de goûter pleinement ce qu'il ne peut pas comprendre en totalité ou qu'il n'avait ressenti qu'indirectement, surtout si celui qui l'introduit à la lecture à voix haute est quelqu'un qui en jouit et la pratique de façon créative »[852] ».

Aussi un travail sur la production et l'écoute s'avère-t-il nécessaire. Judith Émery-Bruneau et Magali Brunel attestent de l'importance de l'écoute, mieux développée d'ailleurs au Québec qu'en France[853], et de difficultés dans la mise en voix[854] qui ne va pas de soi :

> « Si l'investissement du sujet semble remarquable dans les activités de réception et d'analyse de performance poétique, le contexte scolaire et ses formes traditionnelles rendent difficile un investissement en production de performance. De plus, l'opération de transfert engage sans doute ici des compétences liées à l'investissement physique et corporel que les élèves n'ont jamais exercées en classe : il ne suffit pas d'avoir une intention pour l'incarner. En même temps, l'on saisit tout l'enjeu identitaire d'un tel objectif. Il nous semble alors que la mise en évidence de cette complexité doive constituer le point d'appui d'un questionnement didactique à développer : comment conduire les élèves à passer de la capacité à exprimer une intention, fondée sur des ressources identifiées, à une posture de sujet-performeur investi ?[855] ».

---

850 François Le Goff (2015), « Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage », *in* O. Dezutter, E. Falardeau, *Les Temps et les lieux de la lecture*, Namur : P. U. de Namur, p. 186.

851 Je souligne en italiques : Dans le cadre qui nous concerne, le « faire bien » équivaut également à tester/rechercher des effets, à s'engager dans une lecture esthétisante, à dépasser la simple oralisation, fût-elle performante (avec fluidité, en mettant une intention…), pour mieux y revenir si besoin ensuite.

852 Maria Victoria Reyzabal (1994), « La lecture à voix haute », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 2, visible sur http://journals.openedition.org, consulté le 19 avril 2019. Elle cite L.-M. Logan, V.-G. Logan (1980), *Estrategias para una enseñanza creativa*, Vilassar de Mar, OikosTau. p. 267.

853 Judith Émery-Bruneau, Magali Brunel (2016), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *op. cit*., p. 195-197.

854 Par exemple la difficulté de rendre compte de certains éléments de ponctuation (tirets, guillemets), de typographie (italiques), de mise en page, ce qui correspond aussi à la « mise en livre » (Roger Chartier). Pour un exemple de ces choix du lecteur performer *cf* Geneviève Gendron, Bertrand Gervais (2010), « Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lecturaux », *in Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, vol 1 n° 2, visible sur https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2010-v1-n2-memoires3876/044208ar/, consulté le 17 octobre 2020.

855 Judith Émery-Bruneau, Magali Brunel (2016), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *op. cit*.,p. 201.

Ce qui importe est que la mise en voix laisse apparaître/transparaître le texte en se différenciant bien du jeu d'acteur, Valère Novarina le révèle dans sa métaphore de la lecture en figure d'acrosport : « Au cirque, en acrobatie, tout repose sur le porteur : lorsque je lis mes textes en public, c'est en porteur que je le fais, non en acteur. Je porte le texte devant moi[856] ». Le nombre croissant de lectures publiques ces derniers années n'est pas anodin, ce qui soulève de nombreuses interrogations parmi les théoriciens et pratiquants[857] : crise du théâtre, conséquences de difficultés ou restrictions financières qui amènent à des productions plus économes, opportunisme pour une forme moins chronophage… ? Certes, il y a sûrement de cela. Néanmoins, les professionnels attestent également de l'intérêt et de la pertinence de ces lectures publiques, liés au « plaisir de l'esquisse » :

> « Dans l'économie générale du spectacle vivant, où tout est de plus en plus orienté – et réduit – à la « production », demeurent très peu d'espaces pour l'essai, le brouillon, l'ébauche. Le « flirt », aiguillon indispensable du désir. Et tous, nous en souffrons : auteurs, metteurs en scène, comédiens, assignés que nous sommes aux passions définitives. Lectures et mises en espace publiques nous rendent à une dimension essentielle : la légèreté[858] ».

liés à l'émotion du texte porté par le « grain de la voix » (selon la formule de Barthes) :

> « Au cœur de la lecture, une chance nous est offerte : qu'une douce fragrance plus subtile que la grosse batterie de la scène déjà vienne vous souffler gentiment au visage. Quoi ? Le tremblé unique d'un secret caché dans le temps même où la bouche oraculaire du lecteur trouve le chemin de votre oreille.
>
> Là, dans cette conque, comme en l'île de *La Tempête* de Shakespeare, résonnent et vibrent sans fin les mots arrangés pour et par votre fantaisie[859] ».

ou, encore une fois, liés à cette relation si particulière de la langue théâtrale avec le corps :

> « Irruption de cette parole dans le temps d'ici, l'espace d'ici mais aussi dans le temps et l'espace des corps qui la reçoivent... cette parole qui accroche quelque chose de nous, c'est une histoire de notre corps dans le corps du texte.
>
> Faire le silence pour que la parole résonne en nous, laisser un peu de place dans le corps pour qu'elle puisse y déposer sa trace.

856 Valère Novarina (2005), « Lire à trois cents yeux : réponses à treize questions de Jean-Marie Thomasseau », *op. cit*., p. 13.

857 Se reporter par exemple à Patrice Pavis (2005), « Aux frontières de la mise en scène », *op. cit.* ; Jacques Bonnaffe, Denis Podalydès, Ludovic Janvier, Christine Montalbetti, Jean Verrier (2005), « Le spectacle de la lecture », *op. cit.*; Alice Carré, Lise Lenne (2011), « La lecture : mode, prétexte ou nécessité ? », *op. cit.* ; Noëlle Renaude (2011), « Lecture, qui sers-tu ? », *op. cit.*

858 Gislaine Drahy (2011), « Le plaisir de l'esquisse », *op. cit.*

859 Philippe Morier-Genoud (2011), « De la page à l'oreille ! », *op. cit.*

> Après le corps de l'écrivain, après le corps du texte, vient le corps de l'écriture, celui de l'incarnation de sa langue.
>
> Trois corps, trois temps, trois espaces de lecture de la langue[860] ».

Il serait bien dommage de bouder ce que peut offrir la mise en voix en classe. Surtout, là encore, c'est permettre à l'élève d'éprouver corporellement le rythme et toutes les possibilités de la voix, afin que, progressivement, il puisse intérioriser le processus et le convoquer par la suite lors de ses lectures individuelles. Comme l'affirme Jean-Marie Piemme, le corps est indispensable à la lecture : « Une bonne lecture est une lecture qui donne du corps au texte. Une moins bonne lecture se contente de communiquer du sens[861] ».

Ainsi, la didactique du théâtre en général se doit de faire advenir

> « les lieux privilégiés de rencontre et de tension entre figure de l'auteur (Maurice Couturier), figure de la scène (modèle de représentation de Bernard Dort, revu à l'aune de la pragmatique) et figure du lecteur (présence d'un lecteur-implicite, même dans un texte de théâtre, en interactions complexe avec le lecteur réel). C'est sur la base de ces rencontres et tensions que peut se développer pleinement l'activité d'actualisation imageante, visuelle et auditive du sujet-lecteur de théâtre tant dans la fiction que dans la régie et dans la langue[862] ».

Toutes les activités vues, ainsi que celles liées à l'écriture, « donne[ent] vie à un espace intermédiaire, complexe, de nature artistique donc errante et tâtonnante[863] ». Mêlées, elles permettent d'aborder le texte de théâtre dans un état d'esprit dramaturgique total, tel qu'il a été défini précédemment. Et du côté de la lecture, tant de possibilités s'offrent donc à l'enseignant pour éviter la suite d'oralisations naturalistes[864] et de lectures analytiques, mais donner à l'inverse la part belle aux approches qui abordent « de manière sensorielle l'objet texte[865] », ainsi que le synthétise Denise Schröpfer :

860 Frédérique Wolf-Michaux (2005), « Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps) », *op. cit.*, p. 153.
861 Jean Marie Piemme, « Le corps minimum », *op. cit.*.
862 Marie Bernanoce (2015), «Le répertoire de jeunesse : des esthétiques contagieuses », in *Recherches & Travaux* n° 87, p. 26.
863 Marie Bernanoce (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *op. cit.*, p. 34.
864 C'est à dire qui fait correspondre un personnage (ou les didascalies)-un élève.
865 Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, Claudine Garcia-Debanc (2010), *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 243.

> « Au lieu d'un balayage chronologique, choisissons certains fragments, faisons surgir l'espace fictif de certains mots, en explorant leur pouvoir de suggestion. Faisons dire ou jouer une ou deux répliques dans des intentions différentes et engageons un débat interprétatif sur ce que provoque la variation des choix. Organisons un chœur parlé sur une phrase complexe à respirer et à comprendre, bref, trouvons des entrées différentes en fonction de chaque texte. Il s'agit d'une lecture « vagabonde » qui empile des strates de sensations, émotions, réflexions et gestes. L'enfant s'implique personnellement dans la création du sens. L'acte de lecture devient créatif. Et ainsi l'acte de compréhension devient l'objet d'une exploration personnelle et d'une appropriation physique, sensible et intellectuelle à la fois[866] ».

Il s'agit donc, pour développer les compétences de lecteur de théâtre chez l'élève, de s'appuyer sur ces outils et ces préceptes en ce qu'ils permettent aussi de faire surgir, prendre en compte, interroger les diverses postures de lecteur de théâtre.

I.2- La lecture du théâtre dans les préconisations aux enseignants

Cet objectif de développer une lecture dramaturgique et sensible, qu'en est-il dans l'enseignement en France aujourd'hui au niveau institutionnel ? Trouve-t-on des éléments qui renvoient aux postures de lecture proposées ?

Si l'on parcourt les programmes en vigueur de la primaire Cycle 2 au lycée, il importe tout d'abord de noter que le terme « dramaturgie » est absent jusqu'en première, où il apparaît comme un simple élément/outil d'analyse parmi d'autres et non comme un élément fédérateur :

> « Dans l'étude de l'œuvre, il [l'élève] prête une attention particulière aux questions de structure et à la progression de l'action, à l'écriture du dialogue et à la nature des tensions qu'il révèle, aux relations entre les personnages, à la dramaturgie et aux effets de représentation qu'implique le texte[867] ».

L'élève peut également faire un « exposé sur […] une question de dramaturgie[868] ». Le terme n'est

866 Denise Schröpfer (2005), « Le théâtre au service des fondamentaux », *in BLÉ 91* (*Bulletin de liaison des enseignants de l'Essone*) n° 37, p. 23, visible sur https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/bulletin_liaison_essonne_37.pdf, consulté le 8 avril 2020.

867 *Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique*, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 60, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

868 *Ibid*.

pas toutefois explicité et paraît mal utilisé : de par la formulation, il semble pris dans une acception restreinte, le sens 2 de Joseph Danan (*cf infra* p. 81) comme il est couplé dans la phrase à la représentation et que l'étude de la composition est déjà évoquée[869]. Il n'est en tout cas pas question de lecture dramaturgique telle qu'elle a été précédemment définie. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, si dans les programmes il est préconisé dès le Cycle 3 de faire voir aux élèves une représentation ou du moins une captation[870], cette pratique s'inscrit davantage dans le cadre de l'éducation culturelle que dans la recherche des effets de sens (et une possible confrontation de réception avec la lecture du texte), alors que dans le programme d'Arts Plastiques du même Cycle se trouve la question des effets induits par les choix de présentation de l'œuvre :

> « La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur…)[871] ».

Cette nécessité que l'élève aborde la dimension scénique et l'univers de la représentation en général est certes rappelée tout au long de la scolarité, jusqu'au lycée où elle est affirmée à plusieurs reprises :

- « L'étude du théâtre suppose que soient prises en compte les questions de représentation et de mise en scène[872] ».
- « Une approche artistique et culturelle d'un genre, d'une esthétique, d'un lieu de représentation (théâtre, opéra, festival, etc.) ou de figures majeures de la vie théâtrale (comédiens, troupes, metteurs en scène, etc.) pourra éclairer et enrichir le corpus[873] ».
- « Le théâtre est un art du spectacle : le professeur peut, par exemple, proposer l'étude d'éléments constitutifs d'une mise en scène (direction d'acteurs, costumes, accessoires, décors, lumière, son, incrustations numériques, etc.). Il favorise la rencontre avec les artistes et les structures culturelles de spectacles environnantes : lecture publique, concert, spectacles de danse, de cirque, opéra, performances, etc. Il tire profit de l'offre de captations de mises en scène mise à la disposition des classes[874] ».

869 On remarquera d'ailleurs que la représentation apparaît ici subordonnée au texte.

870 « Chaque année, dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, une œuvre cinématographique au moins est vue et étudiée par la classe. Au cours du cycle, si l'offre culturelle le permet, les élèves assistent a au moins une représentation théâtrale. A défaut, des captations peuvent être utilisées. » *Programmes pour les Cycles 2, 3, 4,* Bulletin officiel n° 11 du 26 novembre 2015, *op. cit.*, p. 105.

871 *Programmes pour les Cycles 2, 3, 4, op. cit.*, p. 139.

872 *Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique*, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 42, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

873 *Ibid*., p. 47.

874 *Ibid.*

Toutefois, s'il est question de frottement avec le texte (faut-il comprendre ainsi le « éclairer le corpus »?), c'est davantage sur des problèmes d'écriture que de sens :

> « Dans le prolongement du travail effectué en classe de seconde, le professeur s'attache à éclairer les spécificités et les contraintes de l'écriture théâtrale et à caractériser ses évolutions en lien avec les orientations des différentes esthétiques qui en ont marqué l'histoire et avec les conditions de représentation, les attentes des publics et les contextes de réception[875] ».

La nécessaire mise en tension à laquelle incitait l'intitulé des anciens programmes du lycée, « texte et représentation », a disparu. De fait, lorsqu'il est question d'aborder le jeu avec les élèves au lycée, ce n'est pas dans l'optique d'étudier des effets de sens par la plateau, mais encore/toujours d'utiliser « le jeu théâtral ou l'improvisation, pour améliorer les capacités d'expression et l'assurance des élèves en public[876] ». On constate ici un certain recul dans les programmes actuels.

En outre, quel que soit le niveau, le théâtre est proposé en œuvre intégrale essentiellement[877], que ce soit pour l'étude en classe mais aussi en lecture cursive, préconisation dont il faut interroger la réalité : en effet, selon l'enquête d'Anne Vibert et Isabelle Olivier[878], l'œuvre de théâtre n'est jamais donnée en lecture cursive. Même Molière disparaît, alors qu'il est présent en tête dans tous les niveaux, et il n'y a pas de recours au théâtre de jeunesse. Une enquête que j'ai menée plus récemment auprès d'enseignants formateurs[879], sur leur pratique de lecture de théâtre personnelle et pour les élèves, montre que le recours au théâtre pour de la lecture n'est ni un réflexe personnel[880], ni un réflexe professionnel : la lecture de théâtre se cantonne pour les deux tiers de l'échantillon à la/les séquence/s de théâtre dans l'année et le théâtre n'est proposé en lecture cursive/ complémentaire d'une autre séquence que par un enseignant sur cinq. L'entrée par thématiques au collège aurait pu favoriser l'exploitation du théâtre en extraits[881] mais les indications de corpus sont

875 *Ibid*., p. 60.

876 *Ibid*.

877 Dès le Cycle 2 : le théâtre fait partie de la « fréquentation d'œuvre complète » *Programmes pour les Cycles 2, 3, 4, op. cit.*, p. 16. « L'enseignement est ici à construire autour de l'étude d'œuvres intégrales. *Corpus :* deux pièces de genre et de siècle différents ; la lecture cursive d'au moins une pièce d'une autre période », *Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique*, *op. cit*., p. 46.

878 Anne Vibert, Isabelle Olivier (2008), « Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature », *in* J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation,* Louvain-la-Neuve : P.U de Louvain.
de Louvain, p. 390.

879 Enquête menée dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'enseignant sujet lecteur, Corinne Frassetti Pecques (à paraître), « L'enseignant lecteur de théâtre », *in* Bénédicte Shawky-Milcent (dir.), *A la recherche du texte du lecteur professeur*, Grenoble : UGA éditions.

880 Les enseignants formateurs participant à l'expérience devaient choisir un texte à lire personnellement et à travailler avec les élèves. Seuls 14 % ont choisi une pièce de théâtre. 1/3 de ceux qui n'ont pas choisi de théâtre ont déclaré « ne pas y avoir pensé », la moitié des enseignants de l'échantillon lisent au maximum 3 pièces de théâtre par an, un quart n'en lit jamais ou très rarement.

881 Pour l'intérêt de proposer le théâtre aussi en extrait, voir les conclusions de Michel Vinaver et de Marie Bernanoce.

majoritairement par genre et les séquences dans les manuels restent sur cette lignée. Ainsi, pour évoquer le thème de la ruse en sixième, la séquence se centre souvent soit sur la fable[882] soit sur une seule pièce de théâtre mais ne mêle pas/rarement des extraits des deux genres ou des extraits de pièces.

Enfin, le théâtre, comme la poésie, est souvent associé à la lecture à voix haute. Le changement se trouve dans le léger glissement de sens du terme « mise en voix » dans les programmes de primaire et collège. Auparavant, il était essentiellement question de la « lecture à haute voix » et lorsque le terme « mise en voix » était utilisé, il renvoyait à des activités orales en général ou à l'élève interprétant un personnage dans une mise en jeu :

> « L'oral s'enseigne comme l'écrit. Le professeur met donc en place des exercices variés et progressifs qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. C'est dans ce cadre que prennent place en particulier la récitation (en liaison avec les textes étudiés), la lecture à haute voix, l'exposé, le compte rendu, les échanges organisés. […] D'autre part, la classe de français se prête particulièrement à l'étude du domaine « arts du spectacle vivant », puisqu'elle favorise la mise en voix et la mise en gestes de textes à des fins artistiques. Choisir des textes dramatiques permet ainsi d'initier les élèves à des esthétiques variées, à différentes formes théâtrales et surtout au jeu d'acteur[883] ».

Dans les nouveaux programmes, la « mise en voix » réfère davantage à une activité plus technique du champ théâtral, mettant en jeu un travail d'exploration de l'expressivité de la voix. Elle se rapproche de la définition donnée par Marie Bernanoce[884]. On le perçoit à travers certains termes utilisés (mis en italiques dans les citations suivantes). On la retrouve dès le Cycle 2 : « Lecture (en situation de mise en voix de textes). *Jeux* sur le *volume* de la voix, la *tonalité*, le *débit*, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier)[885] ». Il y est fait rapidement mention pour le Cycle 3, « *Techniques* de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier)[886] », un peu plus en détails pour le Cycle 4 : « Percevoir et exploiter les *ressources expressives et créatives* de la parole. Ressources de la voix, de la *respiration*, du regard, de la gestuelle[887] » et on a bien une distinction opérée entre « mise en voix et théâtralisation[888] ». Il

882 Le fabliau est parfois associé à la fable mais sans exploitation majeure de la dimension scénique.
883 *Programmes du collège, programmes de français*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 3-4, visible sur https://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article47
884 *Cf infra* .
885 *Programmes pour les Cycles 2, 3, 4*, *op. cit*., p. 14 et 19.
886 *Ibid*., p. 102.
887 *Ibid*., p. 231.
888 *Ibid.*

n'y a rien de changé à ce propos dans les modifications apportées aux programmes en juillet 2018[889]. Ainsi l'apprentissage la lecture à voix haute est-il conçu comme un « parcours » durant la scolarité qui accompagne le lecteur :

> « Au fil des années, l'accent est d'abord mis sur la fluidité de la lecture ou de la récitation, puis sur le rythme et sur la projection de la voix, sur l'utilisation du langage corporel, et dans le cas d'un jeu à plusieurs, sur la prise en compte des partenaires. La préparation de la prestation est un véritable travail de compréhension, qui peut être mené individuellement ou collectivement, afin de rechercher les effets à produire sur l'auditoire et d'améliorer l'expressivité de la lecture ou du jeu[890] ».

Au lycée en revanche, il n'est plus question de mise en voix mais uniquement de « lecture expressive, en s'attachant plus particulièrement à l'expression des intentions, au rythme et à l'enchaînement des répliques[891] ». On remarquera certes le terme d'« intention », généralement préféré par les professionnels du théâtre à l'« intonation » ou le « ton » encore trop souvent demandés par les manuels. Mais, contrairement aux préconisations de Patrice Charvet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, qui regrettait « au lycée l'économie de la lecture orale qui pourtant donne à sentir à nos élèves que, par le seul biais du lire, ils sont, sans le savoir, déjà des interprètes[892] », les programmes actuels ne maintiennent pas jusqu'au lycée l'exploitation de toutes les ressources de la voix commencée dès les petites classes.

Ainsi, on constate un écart certain entre ce que préconisent les didacticiens du théâtre et les programmes. De la même manière, les programmes en l'état n'invitent pas à une exploration pertinente des différentes postures telles que décrites.

II/ LA PHASE EXPLORATOIRE

Cette phase exploratoire a pour objectif de mettre à l'épreuve le modèle sur des lecteurs réels. Elle va permettre également de mesurer l'impact des dispositifs didactiques sur la lecture

889 *Modification aux programmes du Cycle 3* et *du Cycle 4*, Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018, visible sur https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm

890 « Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome » Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018, *op. cit*., p. 4.

891 *Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique, op. cit.*, p. 47 et 60.

892 Pascal Charvet (2006), « Avant-propos », *in* P. Charvet (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, *op. cit.*, p. 15. Il ajoute cette condition qui renvoie à ce qui a été dit :« pourvu que suivant le conseil de Meyerhold ils sachent dominer leur voix et ne pas se laisser dominer par elle ».

individuelle des élèves et de les confronter à des lecteurs experts.

II.1- Descriptifs des panels de lecteurs et des conditions des tests

Les traces de lecture recueillies relèvent de deux catégories de lecteurs : des lecteurs encore apprentis, élèves de différents établissements de la commune de Grenoble, et des lecteurs experts de différents types.

II.1.a- Du côté des élèves

Le panel élèves se situe exclusivement au niveau collège. Il s'agissait de pouvoir comparer des traces d'élèves ayant un cadre général d'enseignement du théâtre équivalent. Bien entendu, il existe forcément des différences entre les établissements choisis et des disparités d'enseignement dispensé selon les professeurs. Toutefois, l'objectif de l'enseignement du théâtre au collège est l'exploration du texte de théâtre en lien avec ses autres facettes, alors qu'au primaire il se centre davantage sur la pratique, l'art vivant, les enseignants s'appuyant souvent sur des textes formatés pour le jeu, et qu'au lycée les perspectives de l'examen font que la forme d'approche privilégiée est la lecture analytique. Le niveau collège paraissait le plus adapté à mon objet d'étude. Le choix s'explique également par le fait que j'avais accès à des expériences menées sur l'enseignement du théâtre dans des collèges, ce qui permettait d'étudier également l'influence de l'enseignement dans la réception.

Description des établissements :

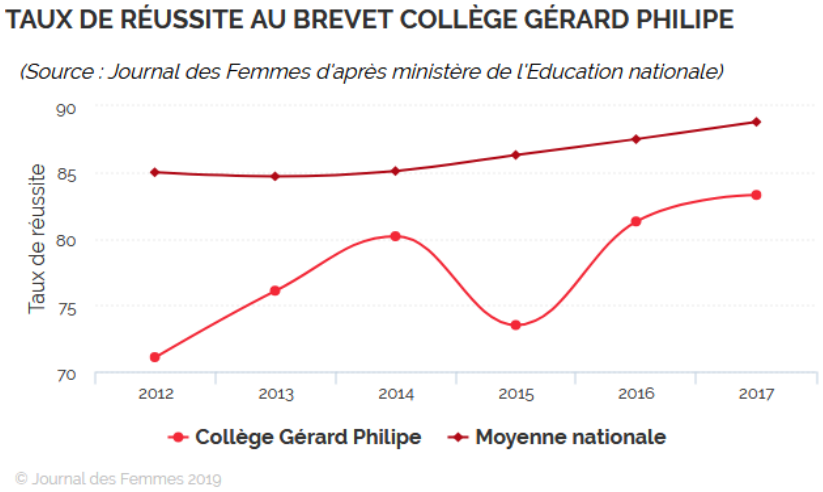
L'expérimentation a concerné au départ trois établissements de l'agglomération grenobloise. Malheureusement, l'un d'eux a subi un incendie[893] et tous les tests passés (conservés dans l'armoire de classe) ont été perdus. Ce collège avait été choisi car il accueillait des classes section théâtre et que cela permettait une comparaison de la fonction imageante d'élèves approchant le théâtre essentiellement par le jeu et le plateau. Les élèves ayant été répartis sur plusieurs établissements le temps de la reconstruction du collège puis la pandémie ayant sévi, il n'a pas été possible de reconstituer ce corpus.

Le second collège où ont eu lieu les tests, le collège Gérard Philipe, se situe sur Fontaine et est classé R.E.P. (réseau d'éducation prioritaire). La population, à la fois d'origine populaire et issue de l'immigration, est majoritairement défavorisée. Une certaine désaffection des familles plus

893 Collège Lucie Aubrac, incendie du 10 juin 2017.

aisées, qui se tournent vers le privé ou ont recours aux dérogations, fait qu'il est parfois difficile d'assurer une réelle hétérogénéité des classes, difficulté plus ou moins accentuée selon les années. Les résultats au Brevet général des collèges permettent de situer grosso modo l'établissement : le taux de réussite jusqu'en 2016 (année du test) est toujours en dessous de la moyenne nationale et souvent de manière significative (10 points ou plus d'écart), comme le montre le graphique[894] (pour remarque, dans les années antérieures le taux a pu parfois baisser jusque vers les 60 % de réussite).

Figure 3: Taux de réussite au DNB, Gérard Philipe



Les élèves de ce collège sont majoritairement des élèves moyens ou en difficulté scolairement, avec un déficit de lexique, des difficultés d'expression, accentuées lors du passage à l'écrit, une acculturation à la culture écrite/patrimoniale lacunaire[895]. L'établissement accueille également des élèves nouvellement arrivés en France, une section SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté, pour les élèves ayant des difficultés scolaires très importantes et persistantes) et une section Ulis (Unité Localisée d'Inclusion scolaire pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap). Le graphique[896] et le tableau[897] suivants montrent, par l'écart entre l'obtention d'une mention au collège Gérard Philipe et au niveau national, le niveau globalement faible de ce collège.

894 https://www.journaldesfemmes.fr/maman/ecole/college-gerard-philipe/etablissement-0381810L, consulté le 22 07 2019

895 Une anecdote révélatrice : plus de la moitié des élèves d'une sixième ne connaissait pas les contes les plus courants (Blanche Neige, Cendrillon...), même à travers les films d'animation de Walt Disney.

896 https://www.journaldesfemmes.fr/maman/ecole/college-gerard-philipe/etablissement-0381810L, consulté le 22 07 2019

897 https://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/grenoble/isere-38/college-public-gerard-philipe-fontaine, consulté le 22 07 2019.

Figure 4: Taux de mentions au DNB, Gérard Philipe

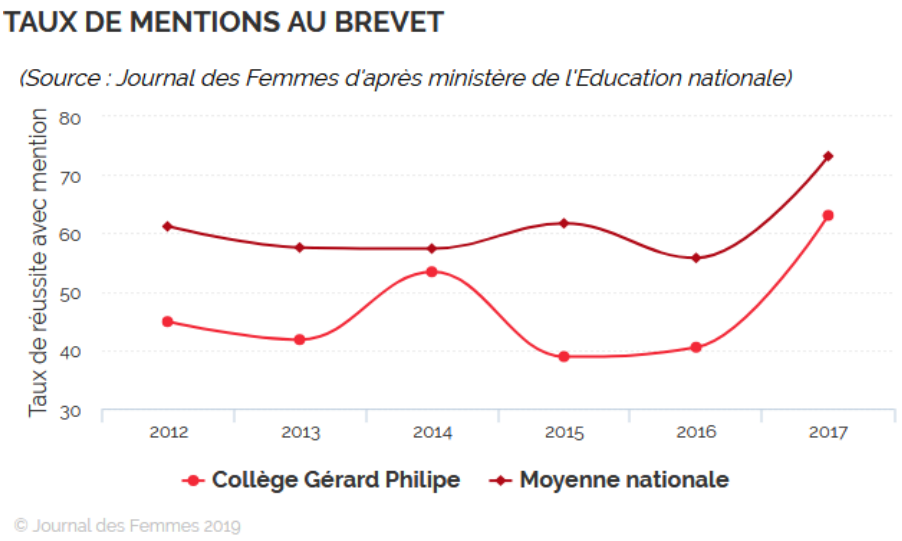


Tableau 5: Comparaison des différents taux au DNB, Gérard Philipe

Année	Nombre d'élèves présents	Taux de réussite collège	Taux de mention collège	Taux de mention national
2016	91	81,32 %	41,76 %	60 %
2015	100	72,00 %	28,00 %	56,5 %
2014	94	77,66 %	41,49 %	53 %
2013	91	73,63 %	30,77 %	54 %
2012	97	71,13 %	31,96 %	64,6 %

Le troisième établissement est le collège Barnave sur Saint-Egrève, une autre banlieue de Grenoble. Cet établissement en revanche a un taux de Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)[898] favorisées nettement plus élevé que le premier. La différence entre les deux collèges se voit nettement lorsque l'on reprend les mêmes critères d'appréciation que pour l'établissement précédent (taux de réussite au brevet[899] et de mentions obtenues[900]). Les courbes sont dans ce deuxième cas nettement supérieures aux moyennes nationales.

898 ex CSP.
899 https://www.journaldesfemmes.fr/maman/ecole/college-barnave/etablissement-0380058G, consulté le 22/07/2019.
900 *Ibid.*

Figure 5: Taux de réussite au DNB, Barnave

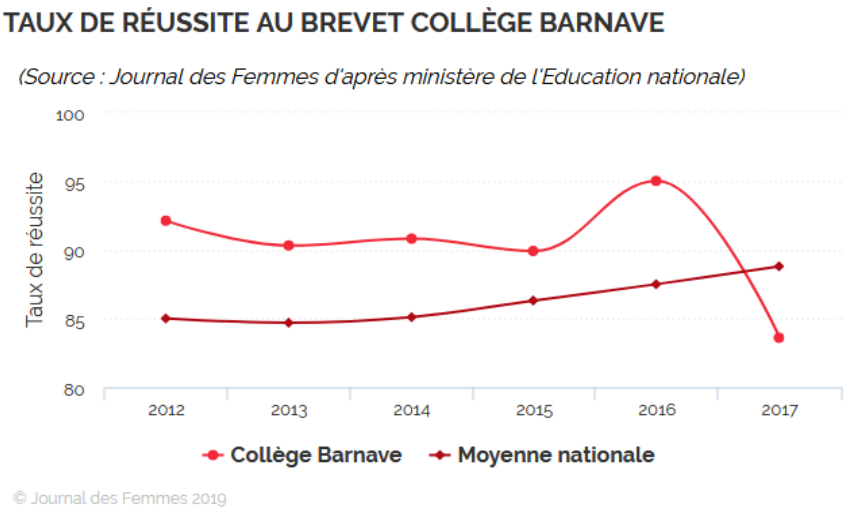
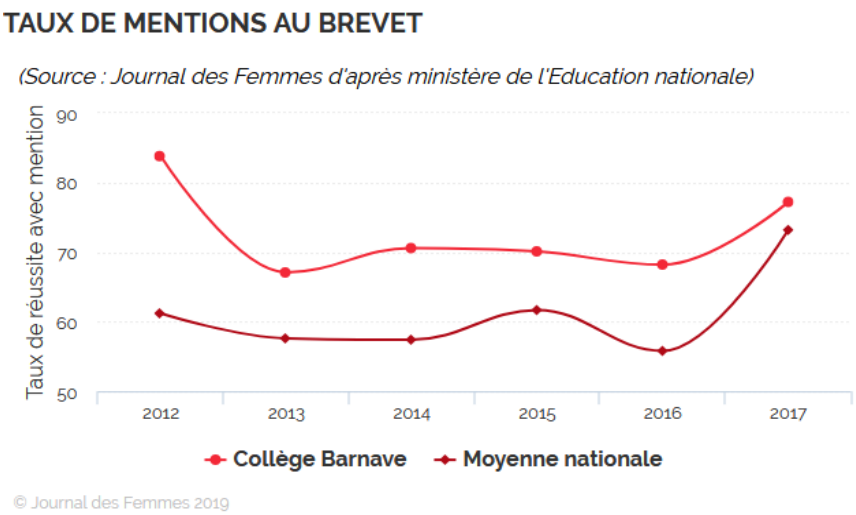


Figure 6: Taux de mentions au DNB, Barnave



Le léger infléchissement de la courbe en 2017 pour le taux de réussite au Brevet qui passe en dessous de la moyenne nationale (83,6 % au collège contre 88,8% nationalement) peut s'expliquer en partie par la construction de logements sociaux en nombre dans le secteur du collège (qui n'en comptait jusqu'alors que très peu) et l'arrivée dans l'établissement de ces nouveaux élèves. Malgré tout, la majorité des élèves au moment des tests n'a pas de difficultés majeures, l'expression écrite est correcte, voire très bonne (lexique, cohérence, orthographe...).

Les échantillons d'élèves :

Le premier échantillon concerne environ les deux tiers de l'effectif du collège Gérard

Philipe de l'année scolaire 2015-2016. Sur une semaine, presque toutes les classes ont passé le premier test, soit 228 élèves répartis ainsi :

- 54 élèves en sixième,
- 61 élèves en cinquième
- 53 élèves en quatrième
- 60 élèves en troisième.

Les effectifs relativement faibles (pour un collège entier) s'expliquent par trois facteurs :

- Le collège est de taille modeste (le plus souvent entre 4 et 5 classes d'enseignement ordinaire par niveau) et le classement en R.E.P. limite l'effectif par classe à 25 élèves maximum. L'effectif général se montait pour cette année 2015-2016 à 387 élèves.
- Le test a été passé mi-juin après certains conseils de classes, ce qui a entraîné l'absence avant l'heure de quelques élèves par classe qui ne venaient plus en cours. De plus, la préparation aux festivités de fin d'année occupaient d'autres élèves qui étaient alors libérés des cours traditionnels.
- Afin que le protocole de passation soit strictement respecté et les résultats comparables, seules les classes dont l'emploi du temps permettait que je puisse intervenir en personne ont été retenues. Ainsi cinq classes n'ont pu être testées (deux troisièmes, une quatrième, une cinquième et une sixième) et trois autres n'étaient disponibles qu'en demi groupe (une sixième et deux quatrièmes).

Lors de l'analyse des résultats, ce panel de lecteurs sera désigné par les initiales GP (collège Gérard Philipe), l'indication du niveau de la classe et de l'enseignement spécifique ou non sera ensuite mentionné. Ainsi, GP-3eT désigné un élève de cet établissement en troisième et qui a suivi un enseignement de théâtre spécifique, GP-4enonT un élève en quatrième qui a suivi un enseignement de théâtre ordinaire. Pour évoquer un lecteur particulier des initiales sont ajoutées.

Pour le deuxième établissement, seules les sixièmes de l'année 2017-2018 ont été testées. Comme précédemment, le test a été réalisé en fin d'année et seuls les classes/groupes où je pouvais en personne intervenir pour la passation du test ont été concernés. Ainsi, pour le premier test (sur le texte de Wegenast), deux sixièmes sur les six étaient en demi groupe, soit 137 élèves au total. Pour le second test (sur l'extrait de Dorin), les six sixièmes étaient en classe entière, soit 156 élèves au total. Lors de l'analyse des résultats, ce panel de lecteurs dans son ensemble sera désigné B-6e (collège Barnave - tous les élèves en sixième), B-6eT pour ceux qui ont suivi le projet, B-6enonT pour les autres. Le même principe d'initiales pour désigner un lecteur en particulier est appliqué.

Le choix de faire participer l'ensemble de l'effectif du premier collège et l'ensemble du niveau sixième du second procède, outre l'opportunité offerte d'obtenir un nombre de réponses assez élevé, de la possibilité de comparer, au sein des deux établissements ainsi qu'entre eux deux, des élèves ayant eu deux enseignements différents du théâtre et donc de mesurer l'impact des dispositifs mis en œuvre.

En effet, certaines classes dans les deux collèges ont bénéficié d'un enseignement du théâtre plus spécifique, principalement par le biais de l'inscription au projet proposé par l'association Rhône-Alpine, affiliée ANRAT[901], « Théâtre à la Page » (TAP). Cette association, composée essentiellement d'enseignants, enseignant chercheur, comédiens et médiateurs culturels, promeut la découverte du théâtre de jeunesse contemporain à travers un comité de lecture et le vote d'un coup de cœur. Ses principaux objectifs sont de favoriser la rencontre des élèves avec le théâtre contemporain, d'en proposer une approche plus créative et de participer à leur éveil artistique et culturel. L'originalité de cette association réside dans l'accompagnement des enseignants qui s'engagent dans le projet, non seulement par leur intervention dans la classe mais également par une offre de formation pédagogique et didactique sur la base des pièces de la sélection, par un panel de spectacles proposés dans les structures culturelles de l'agglomération, ainsi que par la rencontre avec des auteurs, metteurs en scène[902]. L'enseignant, qui peut participer au comité de lecture de l'association pour élire les pièces de l'année suivante, est à la fois formé et lui-même acculturé au théâtre contemporain de jeunesse. Ainsi, par les activités et rencontres proposées, les débats lors des comités, le professeur éprouve lui-même ce qu'il fait vivre en classe.

Les classes engagées dans le projet TAP mènent, autour du comité de lecture, des activités théâtrales particulières sur une bonne moitié de l'année. Schématiquement, le projet se déroule ainsi :

- Le lancement est assuré par deux ou trois comédiens de l'association. Après une présentation de l'association et de la thématique de l'année, ils assurent une mise en voix des débuts des pièces et organisent un bref temps d'échange des premières impressions, remarques des élèves. A l'issue de ce moment, un premier vote est effectué et les pièces sont distribuées pour la lecture.
- Avec deux ou trois exemplaires par œuvres achetées par le collège, les élèves lisent à leur rythme et s'échangent les livres de manière échelonnée. Ce temps de lecture individuel est accompagné de l'élaboration de leur carnet de lecture et est ponctué de temps forts de travail collectif sur les pièces :

901 Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.
902 Se reporter à la plaquette de présentation de l'association TAP en Annexe 3.

- des débats sur divers sujets (les personnages, l'histoire, les thématiques en œuvre dans les pièces et le lien à la thématique de la sélection, les valeurs, les questionnements sur la société actuelle) et qui peuvent prendre différentes formes :

  *une discussion plus informelle suite à une/des remarque(s) d'élèves,

  *un partage des carnets de lecteurs puis un débat à partir des éléments retenus par les élèves ou l'enseignant,

  *une collecte d'arguments par groupe sur chaque pièce puis une mise en commun.

- des activités d'analyse plus dramaturgique :

  *les problèmes/défis posés à la scène par les pièces,

  *des croquis de la scène (décors), de costumes, une recherche de lumières, de sons,

  *la composition et le mouvement de la pièce,

  *l'écriture,

  *un passage par « le plateau » ou par la mise en voix pour éclairer certains éléments (par exemple le dédoublement du personnage et les deux strates temporelles dans le *Jardinier* de Mike Kenny) ou mieux les révéler (l'oralité du début de *Catalina in fine* de Fabrice Melquiot)

- des activités d'écriture :

  *des lettres aux auteurs

  *des articles critiques de spectacles

  *des notes d'intention

  *des écritures d'extrait à la manière de ou d'invention d'un nouveau passage (écriture d'insertion)

  *des échanges de devinettes, de jeux avec les autres classes engagées dans le projet.

- des activités en Arts Plastiques : par exemple une création d'affiches, un travail plastique sur les titres (création en 3D sur le titre *Une chenille dans le cœur* ou jeux sur la typographie sur *François trop long, Mathieu trop court*), un travail de montage vidéo (à partir de photos d'arbres, thème de la sélection 2017-2018 ou les différentes bêtises et claques dans *Jojo le récidiviste*).

- Un vote mi-parcours permet de mesurer une évolution puis ce premier temps de lecture et de travail assez long s'achève par le vote final du coup de cœur.

- Le second temps se centre sur un travail développé de mise en voix et en espace de certains extraits (plusieurs heures), encadré par les comédiens de l'association. L'année 2015-2016, une classe a également enregistré une mise en voix de l'œuvre *Les souliers de sable* de Suzanne Lebeau pour l'émission de radio « Taptaptap » de l'association.

Les classes engagées dans ce projet TAP étaient systématiquement des sixièmes pour une raison essentiellement financière : le projet englobant une classe de primaire, les financements entraient dans le cadre de la promotion du lien CM2-6è et étaient plus élevés. De fait, des temps de rencontre et d'échange de travaux entre les trois classes (systématiquement 2 sixièmes et une classe de primaire - CM2 ou CM1-CM2 voire CE2-CM2 suivant les années) étaient également organisés.

Les élèves ont donc eu, sur plus de la moitié de l'année, des temps de lecture individuelle avec un carnet de lecteur, des temps d'échange et de débats collectifs, des temps d'analyse littéraire et dramaturgique, des activités de scénographie et d'expression artistique, un volet d'heures avec des comédiens pour des mises en voix et en espace, ainsi que la possibilité d'aller assister au moins à un spectacle.

Or, ce changement d'approche du théâtre ne pouvait manquer d'influencer le travail en général des enseignants concernés. Aussi le même type de travail était-il reconduit par ma collègue et moi-même dans nos autres classes. Ainsi, dans le premier établissement, au bout de quatre ans, les élèves de troisièmes qui avaient suivi le projet en sixième et qui avaient eu ensuite ma collègue ou moi-même en tant qu'enseignant de français ont suivi un enseignement plus spécifique du théâtre sur plusieurs années. Ont été pointés sur les listes des classes de l'année 2015-2016 tous les élèves[903] qui étaient dans ce cas. La comparaison avec les autres élèves de troisième est dès lors possible puisque les tests sont nominatifs. Les élèves qui avaient suivi l'enseignement spécifique sur plusieurs années ont été nommés GP-3T (collège Gérard Philipe – ensemble des élèves de troisième ayant suivi des dispositifs particuliers en théâtre) et les autres troisièmes sont désignés GP-3nonT. Cette distinction permet d'évaluer si la différence entre les réponses des élèves de sixième et celles d'élèves de troisième de cet établissement est due à l'acquisition de compétences par une scolarité normale ou par l'apport des dispositifs particuliers.

La mutation, avec la même collègue, dans le second collège a été l'occasion de mener en 2017-2018 de nouveau le même projet TAP sur deux sixièmes, toujours en lien avec une classe du primaire. Le test a été ensuite passé à toutes les sixièmes et sont comparés les résultats des deux sixièmes ayant suivi le projet TAP, désignés B-6T (collège Barnave – ensemble des élèves en sixième ayant suivi le dispositif théâtre) à ceux des autres sixièmes, désignés B-6nonT.

Il m'est possible d'avancer que les autres élèves de ces deux établissements ont bénéficié d'un enseignement plus ordinaire pour le théâtre non seulement par le partage du travail au

903 Pour ce faire, j'ai comparé avec les listes des classes des quatre années précédentes.

quotidien avec mes collègues de lettres non concernés par les projets théâtre mais surtout car j'ai étudié comment ils procédaient à travers l'examen de leurs séquences et des entretiens. Il ne s'agit pas de dire que ces enseignants n'ont pas abordé ou travaillé le côté scénique avec les élèves, mais ils en restent à des travaux plus classiques (analyser un extrait de spectacle ou une photo, faire jouer comme des acteurs les élèves en insistant sur le « ton ») et arrivant majoritairement en fin de séquence, donc plus annexes, non reliés, tissés avec le reste du travail sur la pièce et donc à la portée, l'efficience moindres comme il a été montré.

II.1.b- Du côté des experts

La difficulté a été double : d'une part établir des critères pertinents pour la sélection des grands lecteurs, d'autre part constituer un corpus suffisant pour garantir l'analyse. Ont été choisies des personnes professionnelles du théâtre ou engagées fortement dans cet art, pour leur expertise non pas du théâtre en général mais quant à la lecture du texte dramatique. Les critères de sélection sont :

- une activité de lecture avérée par l'appartenance à un comité de lecture de théâtre. Plus d'une cinquantaine de comités de lecture de théâtre de France ont été contactés, notamment grâce à l'annuaire en ligne d'Artcena[904]. Les grands lecteurs ayant répondu appartiennent à l'un des comités suivants : les Écrivain/e/s Associés du Théâtre (Paris), le Grand Prix de Littérature dramatique ARTCENA (Paris), le comité théâtre du Centre National du Livre (Paris), l'association Auteurs-Lecteurs-Théâtre (Paris), les Scènes Appartagées (Paris), l'association Postures (Paris), les Journées de Lyon des Auteurs de Théâtre (Lyon), les ColecteurES (Grenoble), Théâtre à la Page (Grenoble), Troisième Bureau (Grenoble), la Mousson d'été (Pont à Mousson), le comité de lecture du Théâtre de la Tête Noire (Saran), le comité de lecture du prix de la bibliothèque Armand Gatti (La Seyne-sur-mer), le comité de lecture du Panta Théâtre (Caen).
- une activité de lecture avérée par l'appartenance au domaine de l'édition ou de la traduction.
- une spécialisation par rapport à la lecture : dramaturge ; enseignant chercheur en études théâtrales dont le domaine de recherche est/inclut la lecture ; enseignant du secondaire - avec ou sans la certification théâtre – ou du primaire engagé dans des projets avec les élèves en lien avec la lecture du théâtre (comité de lecture, coup de cœur, participation à des prix (Collidram, Théâtre à la page, THÉA…).

904 Visible sur https://www.artcena.fr/annuaire?f%5B0%5D=type%3Acomite.

- les auteurs militant pour la lecture du théâtre.
- les compagnies dont la forme privilégiée est la lecture théâtralisée.

Ces critères se combinent en réalité souvent entre eux.

Il était nécessaire également de toucher différentes professions, afin de diversifier les points de vue, modes d'approche du texte et de voir si cela avait une influence sur la réception en lecture. Le panel réunit des auteurs, des éditeurs, des metteurs en scène, des dramaturges, des comédiens, des médiateurs, des enseignants chercheurs ou enseignants spécialisés de théâtre.

Une fois les critères constitués et les personnes ressources ciblées, la difficulté a porté non pas tant sur la recherche de contacts variés que sur l'obtention de réponses. Beaucoup de mails ou de demandes sont restés sans réponses (même de personnes proches) et certains, malgré leur intérêt pour la recherche et leur annonce qu'ils participeraient, malgré les relances, finalement ne renvoyaient pas le questionnaire. Certes la période de pandémie explique en partie les obstacles, mais la difficulté pour obtenir des réponses à des questionnaires est également une tendance générale constatée par nombres de chercheurs en didactique[905].

Certains grands lecteurs cumulent plusieurs profils (comédien-metteur en scène ; comédien-auteur ; enseignant spécialisé-médiateur ; enseignant spécialisé-auteur ; enseignant spécialisé-dramaturge ; enseignant spécialisé-dramaturge-auteur). Il a été décidé de les classer selon leur activité prégnante : un comédien qui a monté sa compagnie depuis un moment et se consacre désormais davantage à elle qu'au jeu pour autrui sera classé en metteur en scène ; de même un comédien de formation qui ne se consacre plus qu'à l'écriture est classé avec les auteurs ; un enseignant ou médiateur qui commence une activité d'écriture reste dans la première catégorie. Pour deux grands lecteurs le classement en une seule catégorie a été assez complexe car les différentes activités (respectivement enseignant spécialisé, auteur et dramaturge pour l'un, enseignant spécialisé et dramaturge pour le second) sont d'égale importance. Le panel rassemble 46 réponses dont voici la répartition :

- 9 auteurs
- 8 comédiens
- 4 éditeurs
- 9 enseignants spécialisés
- 10 médiateurs
- 6 metteurs en scène/dramaturges

905 Ainsi dans différentes communications lors des XXI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Grenoble du 9 au 11 juin 2021.

Ces grands lecteurs ont été soumis à la lecture du même extrait de la pièce de Bettina Wegesnat que les élèves, par l'intermédiaire d'un questionnaire plus ciblé et favorisant un retour métacognitif (description détaillée des dispositifs ci-après), ce qui permet ainsi de comparer les données. Ils ont répondu également à un second questionnaire sur leur lecture du théâtre en général. Ils seront désignés par le sigle GL (Grand Lecteur) suivi d'initiales.

Je souhaitais compléter ces données par des occurrences issues d'une revue de la littérature effectuée dans les essais, autobiographies, mémoires et autres récits ou témoignages de personnalités du théâtre. La difficulté a été ici de trouver des commentaires qui correspondent non pas à une analyse en vue d'un rôle ou d'une mise en scène, à un imaginaire mis en place lors de répétitions comme conseils à l'acteur ou autres, donc souvent davantage lié au plateau concret qu'à la lecture, mais bien à des traces de lecture subjective. De fait, après le parcours de plus d'une trentaine d'ouvrages, seules quelques remarques parsemées avaient été relevées. La fermeture des bibliothèques lors de la pandémie a mis un frein à cette recherche, qui n'a pas pu être reprise et approfondie. Ceci explique que quelques remarques éparses seulement émaillent les analyses.

II.2- Présentation et analyse des dispositifs de recueils de données

Trois dispositifs différents ont été mis en œuvre pour recueillir des traces de lecture : l'annotation libre lors de la lecture d'extraits précis, des questionnaires plus guidés sur l'extrait lu ou sur la lecture du théâtre en général, des carnets de lecteur.

II.2.a- Lecture et annotation d'un extrait

> « L'annotation tient de la prospection de surface comme de la radiographie de l'invisible. Elle est pratique de collectionneur, affairé à enrichir son cabinet de curiosités, ou encore balise machinale, réduite au trait de plume, à la croix et à l'exclamation, marquant la coïncidence d'un lieu du texte et d'une idée, d'un intérêt, d'une émotion ressentie, sinon explicitée. Elle est la projection graphique de l'alchimie secrète du savoir, de la mémoire et des affects, à l'œuvre dans le travail de lecture[906] ».

906 Christian Jacob 1999, p. 19 cité par Marc Jahjah (2014), *Les marginalia de lecture dans les « réseaux sociaux » du livre (2008-2014) : mutations, formes, imaginaires*, thèse soutenue à l'École des Hautes Études en Sciences

Voilà comment Christian Jacob définit assez justement le principe des marginalia[907]. Le premier test utilisé se présente sous la forme d'un extrait de pièce donné à la lecture avec la demande de l'annoter, afin de rendre visible cette rencontre, minimale ou plus approfondie, entre le lecteur et le texte.

L'annotation comme trace lisible de la lecture n'est pas une idée nouvelle[908]. Dès l'Antiquité, on retrouve des inscriptions faites en sus du texte originel, par exemple par les bibliothécaires d'Alexandrie. Cette pratique a perduré durant tout le Moyen Âge et la Renaissance (Pétrarque, Montaigne ont annoté leurs livres), traversé les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles jusqu'au XIX^{ème}. Les marginalia ont même été un temps prévues par l'auteur et/ou l'éditeur et donc incluses dès l'impression : « en 1605, 60 % des livres en contiennent une et 35 % sont abondamment annotés[909] ». S'il s'agit en majorité de livres théologiques, « le dispositif fut peu à peu étendu aux autres genres (littérature, histoire, droit)[910] ». Toutefois, la forme, la place et les rôles des marginalia ont fluctué durant tous ces siècles et il ne faut pas figer leur représentation/analyse dans une réalité anhistorique. Telles les didascalies, « ces annotations ont aussi une histoire et, dans leur singularité, elles s'inscrivent dans des pratiques intellectuelles ou des sensibilités qui ne sont pas des invariants[911] ». Elles ont été signes graphiques servant de repères (on pense aux *manicules*), elles ont extrait un mot ou un passage remarquables, explicité le texte, orienté voire cadré la lecture « construis[ant] ainsi le lecteur attendu [et] protége[ant] des «lecteurs hostiles»[912] », commenté, permis une communication avec d'autres lecteurs, instauré un dialogue avec le texte ou avec soi. Il peut être intéressant justement de garder à l'esprit ces divers rôles possibles des marginalia lors de l'analyse des productions élèves, notamment comme aide à la manifestation des différentes postures. Claudia Almeida a repéré aussi deux grands procédés à l'œuvre dans les marginalia : « le découpage et la greffe[913] », autrement dit un premier geste qui isole et met en valeur un extrait du texte alors que le second conduit à un autre texte. Il serait intéressant d'examiner comment sont utilisés ces deux grands gestes dans les tests.

En outre, comme les conceptions et pratiques de lecture ainsi que les mutations sociales et

Sociales, visible sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01215403/document, consulté le 15 mars 2021, p 83.

907 Dans le cadre de cette thèse, nous prendrons les termes de marginalia et annotation comme synonymes.

908 Pour un historique détaillé, se reporter à celui effectué par Marc Jahjah (2014), *op. cit*., notamment ses analyses sur le monde occidental p. 124 à 177, auxquelles cette présentation emprunte.

909 *Ibid*. p. 157.

910 *Ibid*. p. 157.

911 Roger Chartier (2013) , «Pouvoirs de l'écrit et manières de lire», cité par Marc Jahjah (2014), *op. cit.*, p. 91.

912 Marc Jahjah (2014), *op. cit.*, p. 157, les guillemets sont de l'auteur.

913 Claudia Almeida (2017), « Les marginalia : appropriation du texte et pratique de lecture », *in studios Románicos*, n° 26, p. 27, visible sur https://revistas.um.es/estudiosromanicos/article/view/310941/218571, consulté le 28 mars 2021.

techniques[914] ont joué un rôle dans ces évolutions, Jean-Marc Chatelain affirme cette nécessité de relier les marginalia à leur contexte de production :

> « Ce lien de réciprocité entre une pratique de lecture discrète et la totalité de notre expérience interprétative (si nous pouvons ainsi expliciter en peu de mots le terme de « culture ») pourrait être résumé en disant que l'annotation à la fois est *instituée* par une culture et remplit une fonction *constituante* pour cette même culture[915] ».

Or, la pratique des marginalia est battue en brèche à partir du XIX[ème] siècle. La circulation plus cadrée des livres, notamment avec le développement des bibliothèques publiques, et le principe de l'intégrité du texte amènent à considérer l'annotation comme une violation. Mariano d'Ambrosio relève cette anecdote significative à propos du roman *Feu pâle* de Nabokov :

> « Des éditeurs bien réels ont pensé biffer tout le commentaire de Kinbote [le narrateur] et publier une version *stand-alone* de *Pale fire*, ce qui est très représentatif de l'obsession du propre qui condamne les *marginalia* à la marginalité, même quand elles sont fictionnelles et auctoriales[916] ».

Aussi à la fois annoter est-il un geste de lecture possible, ordinaire, à la fois ce geste est aujourd'hui culturellement empêché dans l'éducation des enfants : on ne laisse pas les enfants dès leur plus jeune âge accompagner ainsi leur lecture, on leur apprend justement à ne pas « gribouiller » leurs livres. C'est ce même tabou toujours en cours qu'il s'agit de lever à l'école lorsque l'on demande aux élèves d'annoter leurs textes et qu'ils se montrent parfois réticents. C'est moins le cas quand il s'agit de photocopies que du livre, mais tout de même. Il a fallu donc parfois insister dans certaines classes pour que les élèves se sentent bien libres d'intervenir sur le texte même.

Du côté des chercheurs, les marginalia sont devenues assez récemment le centre de nombreuses études dans des champs disciplinaires très divers (littérature, sociologie, histoire…), l'attention se déportant du texte "central" à ses marges. Dans les études littéraires, l'analyse des annotations a d'abord été menée pour approcher au plus près l'auteur lui-même ou sa « fabrique ». Les études de la réception se sont ensuite emparées de toutes ces traces afin de cerner le lecteur et son activité. Cette attention générale accrue à l'annotation comme trace de lecture transparaît à

914 Que ce soit l'adoption de l'écriture cursive au XIIè siècle, le changement de l'espace de la page avec la libération des marges latérales et le déplacement des notes imprimées en bas de page, la diversification des lieux de lecture, l'amélioration des techniques de repérage (index, table des matières, concordanciers...), une identification et privatisation des annotations en lien avec l'affaiblissement de la rhétorique et avec l'émergence de l'authentification par une signature, etc.

915 Jean-Marc Chatelain (2007), « La note comme fondement de la lecture humaniste », *in Littératures classiques* n° 3, p. 21-32, visible sur https://doi.org/10.3917/licla.064.0021 consulté le 20 mars 2021, les italiques sont de l'auteur.

916 Mariano D'Ambrosio (2012), « Marges du texte entre lecture et écriture », *in TRANS* n° 13, visible sur http://journals.openedition.org/trans/545 , consulté le 14 juin 2021

travers deux faits représentatifs : d'une part, la création en 2014 de *Glose*, librairie numérique en ligne, qui permet à ses utilisateurs d'inscrire des commentaires et, en retour, de lire les annotations laissées par d'autres lecteurs, créant comme un vaste réseau social de partage autour des œuvres ; d'autre part, la publication le 30 décembre 2011 par un critique du *New York Times* de ses notes de lecture de l'année[917], comme un clin d'œil aux recueils d'annotations publiés de manière autonome à la période humaniste[918].

La pratique des marginalia est enfin reconnue tout dernièrement par l'Institution elle-même : alors que jusqu'à présent les candidats à l'oral du baccalauréat de français devaient présenter des ouvrages vierges de toute annotation, les dernières recommandations vont en sens inverse, reconnaissant ces notes non plus comme des antisèches possibles mais bien comme partie intégrante de l'acte de lecture :

> « Si les livres qu'utilisent les candidats contiennent des notes de lexique ou des annotations de lecture, cela ne constitue pas un obstacle à la préparation, et montre le travail d'appropriation entrepris par le lecteur[919] ».

L'objectif de ce dispositif est ainsi de laisser surgir l'activité du lecteur avec le minimum de contraintes, sans guide de lecture, afin d'être au plus proche de la lecture « libre ». Il fallait toutefois orienter les annotations vers ce qui m'intéressait d'analyser, leur réception imageante et subjective, et éviter que les élèves ne se perdent dans un travail réflexe trop scolaire, proche de l'analyse littéraire. Ainsi, le questionnement est-il à la fois minimal et ciblé afin qu'émerge la fonction imageante et le plus ouvert possible pour laisser place à leurs ressentis, impressions, analyses et à ce qui n'est pas forcément attendu par la recherche. La consigne précise était formulée ainsi :

> *« Lisez cet extrait et notez ce que vous voyez ou entendez en lisant cette pièce, les images que vous vous fabriquez dans la tête, toutes les remarques ou interrogations que vous souhaitez. »*

Les élèves pouvaient annoter directement le texte - avec des flèches, des couleurs -, écrire au dos, faire des dessins ou des schémas... Le choix du dessin présente plusieurs intérêts, comme l'a constaté Stéphanie Lemarchand auprès d'élèves en difficulté. Il permet, déjà, de contourner les difficultés d'expression, le blocage à l'écriture et d'éviter la page blanche. Il manifeste tout autant la

917 Exemple donné par Marc Jahjah (2014), *op. cit*., p 171-172.
918 *Cf* Jean-Marc Chatelain (2007), « La note comme fondement de la lecture humaniste », *op. cit*.
919 Courrier de l'Inspection du 11/06/2021 aux enseignants de Lettres de l'académie de Grenoble en vue de l'oral de l'EAF.

compréhension de l'œuvre de l'élève à travers le « dessin des mots qu'il connaît [comme] une paraphrase appropriative » qu' « une reconfiguration du texte qui dépasse la volonté du lecteur[920] ». Jean-François Massol aboutit à une conclusion similaire dans son analyse de carnets de lecture : les dessins traduisent certes parfois une simple « posture du texte tâche[921] », mais nécessaire comme « balise » de lecture pour certains élèves. Toutefois, par l'opération de sélection des éléments dessinés, à l'instar d'un relevé de citations, et par la transcription des images mentales qui

> « rendent concret ce qui, du texte, est choisi par eux[,] elles contribuent ainsi à l'appropriation du texte. Grâce aux images qu'il réalise, le lecteur peut attirer à lui le monde du texte ou se projeter en lui[922] ».

Le recours au dessin paraît également pertinent pour le théâtre pour le lien à la scène qui est ainsi exhibé. La dictée à l'adulte a pu aussi être un recours pour quelques élèves à la marge, le plus souvent des élèves allophones.

Il va de soi qu'il ne s'agit que de s'approcher au mieux de la lecture privée et que la lecture en contexte scolaire ne peut être à l'identique, comme il a été dit. En outre, l'annotation libre, intime, diffère forcément de celle imposée, tout simplement parce que « se sachant lu, l'annotateur régule son propre système langagier, qu'il adapte donc à une situation de communication et à un annotateur bien identifié[923] ».

L'activité n'était pas censée être trop perturbante pour les élèves car la lecture d'extraits avec des questions ou le fait d'interroger un texte sont des activités courantes de la classe de français. Toutefois, cette lecture un peu artificielle et déconnectée du cours (j'intervenais un quart d'heure/vingt minutes dans les classes, pas nécessairement sur un cours de français, sans lien non plus avec leur programme de français suivi) a déstabilisé certains élèves. Même si le contexte de l'exercice a été présenté de manière simplifiée avant la passation (des travaux de recherche qui souhaitent comprendre ce que les lecteurs s'imaginent, pensent lors de la lecture du théâtre), même s'il était précisé que ce n'était pas évalué (une question récurrente des élèves), qu'aucune remarque n'était stupide mais avait son importance, la question ouverte et surtout la peur de l'erreur ont pu bloquer[924]. Il a fallu parfois individuellement rassurer, lancer le premier commentaire : « As-tu des

920 Stéphanie Lemarchand (2017), « Rendre compte de la réception des œuvres littéraires : le dessin du lecteur », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/lemarchand consulté le 29 juin 2019.

921 Jean-François Massol (2017), « Lire les images témoignant des lectures subjectives: quand des jeunes lecteurs prennent crayons, feutres ou caméra en même temps que la plume », *in Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca) vol. 6, visible sur https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01937193/document, consulté le 02 juillet 2019.

922 *Ibid*.

923 Marc Jahjah (2014), *op. cit*., p 97.

924 Ce que constatent les dernières enquêtes PISA.

images qui te viennent, lesquelles ? Quelles questions te poses-tu ? Est-ce qu'un élément a retenu plus particulièrement ton attention ? Tu peux partir de ce que tu comprends du texte et l'écrire [925]»... Contrairement à ce qui est affirmé ordinairement vis-à-vis du théâtre, ce n'est pas tant le genre du texte qui a posé vraiment problème mais plutôt l'appréhension des élèves par rapport à des attendus non maîtrisés, non cernés, dans leur automatisme d'avoir une réponse juste à débusquer. L'autre écueil a été de ne pas répondre aux questions posées parfois par les élèves (« Est-ce que le loup est vraiment mort ? Pourquoi ils ont deux rôles ? Des moutons ça ne parlent pas ?! Pourquoi elle met sa main comme ça ? Pourquoi elle a un fusil ?... »). J'indiquais alors de marquer leurs questions ou remarques sur la feuille. Seuls les éclaircissements sur le lexique étaient consentis car mon objectif n'était pas de tester leur compréhension littérale du texte. Ils ont été demandés surtout pour le premier texte (« frénésie, trébuchent, orée, chœur ») et dans le premier établissement.

Le choix des textes

Le choix du répertoire de théâtre de jeunesse comme support de lecture, outre que son exigence et sa qualité ne sont plus à démontrer[926], se justifie par les plus jeunes lecteurs engagés dans les tests, des élèves en sixième (onze ans). La langue et les univers présentés sont souvent plus immédiatement saisissables et ne font pas écran à la compréhension. Pour les deux tests, les *incipits* sont systématiquement proposés afin que l'entrée dans l'extrait coïncide avec l'entrée dans la pièce, sans souci de présupposés, de connaissances antérieures. Il s'agissait surtout de trouver un équilibre entre une véritable écriture, de réels enjeux dramaturgiques, des éléments aptes à captiver l'attention du jeune lecteur mais aussi une accessibilité, pour ainsi prendre en compte la remarque d'Anne Leclaire-Halté, à propos de la lecture de l'album très étudié en primaire *Une histoire à quatre voix* de Brown :

> « Un certain nombre d'obstacles font que les élèves ne peuvent avoir une lecture émotionnelle, impliquée, du livre, d'où pourraient naître des débats de valeurs susceptibles de contribuer à la formation des sujets. A vouloir associer esthétisme et émotion, esthétisme et valeurs dans les livres proposés à l'école, ne risque-t-on pas, en suivant plusieurs pistes à la fois, de faire décrocher certains élèves de la lecture ?[927] »

Elle reprend le propos de Jean-Louis Chiss qui met en évidence cette « tension » :

> « Quand l'introduction de *Lire et écrire au cycle 3* évoque les lectures littéraires comme "nourrissant l'imaginaire, permettant de vivre des aventures par procuration, favorisant l'identification, l'oubli, l'évasion, l'émotion" (p. 6), on peut se demander dans quelle

925 Voir les travaux de Bertrand Daunay pour les intérêts de la paraphrase dans la lecture des textes.
926 Cf analyse plus détaillée en III[ème] partie.
927 Anne Leclaire-Halté (2006), « Lecture formelle ou participative ? », in *Lidil* n° 33, p. 133.

> mesure cette dimension psychoaffective trouvera à s'exercer sur ces textes "proliférants", systématiquement "mystérieux", "problématiques", "obscurs" qui feront l'ordinaire des débats interprétatifs centrés sur la mise au jour des "ambiguïtés du texte" et des "interprétations divergentes qu'elles suscitent" [928]».

A l'inverse cependant, deux lecteurs experts adultes (GL-JR, GL-KS) ont eu des difficultés à s'approprier le texte proposé, l'un parce que, selon lui, l'écart entre son âge et le texte était trop important, le second car il estimait que d'autres titres du répertoire de jeunesse auraient été bien plus pertinents à faire lire. La destination aux grands lecteurs a conditionné aussi le choix d'une pièce relativement peu montée alors, afin qu'un spectacle vu n'interfère pas trop avec leur activité imageante et que leur pensée de la scène n'en soit pas trop tributaire. Il s'agissait que leur réception soit plus proche de celle des élèves qui n'ont pas vu de représentation afin que la comparaison soit plus juste[929]. Enfin, le rapport à la fiction étant interrogé, le recours à une écriture hybride, très présente dans le théâtre contemporain, a été opté pour le premier test. En revanche, le deuxième test s'appuie sur une écriture plus classique/traditionnelle - un dialogue interpersonnel avec des didascalies essentiellement de régie - afin de comparer les résultats obtenus et d'examiner l'influence du corpus. Présentons plus en détails ce qui justifie le choix de ces deux extraits.

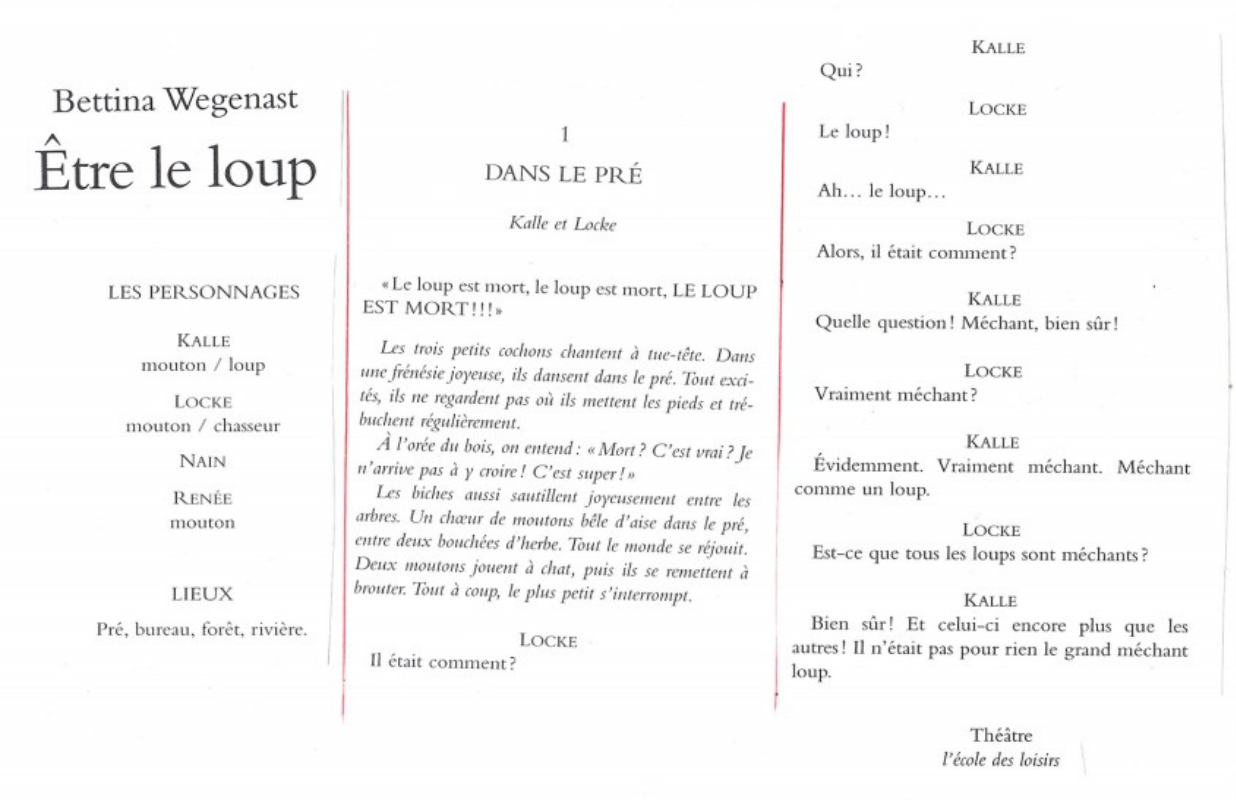
test/texte 1

Le premier extrait, le début de la pièce *Être le loup* de Bettina Wegenast[930], a été lu et annoté par tous les lecteurs, soit les 365 élèves et les 46 grands lecteurs. L'extrait concerne les trois premières pages de la pièce et se présentait ainsi sur une feuille A4 :

928 Jean-Louis Chiss (2004), Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3, *in Nouveaux regards sur la lecture*, ONL, Scéren (CNDP), p 49 cité par Anne Leclaire-Halté, *ibid*.

929 Bien sûr, les spectacles vus (de la pièce mais aussi tous les autres) entrent en compte dans la réception en lecture. Il s'agissait ici de limiter un peu cet impact de représentations vues sur cette pièce.

930 Bettina Wegenast (2004), *Être le loup*, Paris : l'école des loisirs.



Bettina Wegenast

Être le loup

LES PERSONNAGES

KALLE
mouton / loup

LOCKE
mouton / chasseur

NAIN

RENÉE
mouton

LIEUX

Pré, bureau, forêt, rivière.

1

DANS LE PRÉ

Kalle et Locke

« Le loup est mort, le loup est mort, LE LOUP EST MORT!!! »

Les trois petits cochons chantent à tue-tête. Dans une frénésie joyeuse, ils dansent dans le pré. Tout excités, ils ne regardent pas où ils mettent les pieds et trébuchent régulièrement.

À l'orée du bois, on entend : « Mort ? C'est vrai ? Je n'arrive pas à y croire ! C'est super ! »

Les biches aussi sautillent joyeusement entre les arbres. Un chœur de moutons bêle d'aise dans le pré, entre deux bouchées d'herbe. Tout le monde se réjouit. Deux moutons jouent à chat, puis ils se remettent à brouter. Tout à coup, le plus petit s'interrompt.

LOCKE
Il était comment ?

KALLE
Qui ?

LOCKE
Le loup !

KALLE
Ah… le loup…

LOCKE
Alors, il était comment ?

KALLE
Quelle question ! Méchant, bien sûr !

LOCKE
Vraiment méchant ?

KALLE
Évidemment. Vraiment méchant. Méchant comme un loup.

LOCKE
Est-ce que tous les loups sont méchants ?

KALLE
Bien sûr ! Et celui-ci encore plus que les autres ! Il n'était pas pour rien le grand méchant loup.

Théâtre
l'école des loisirs

La situation présentée en ce début de pièce est somme toute assez simple : une grande fête se prépare dans la forêt à l'annonce de la mort du loup. Les animaux se réjouissent, dansent, chantent. Sur ce contexte de fond, un dialogue s'amorce entre deux moutons à propos de ce fameux loup. Les très nombreux éléments interrogeant la théâtralité et la fiction (scénique ou non) posés dès l'incipit expliquent l'intérêt de cette pièce. En effet :

- Comment les lecteurs vont-ils reconfigurer la didascalie initiale ? Elle peut certes servir de base pour la construction mentale d'un décor scénique (avec ses problèmes à résoudre) mais son caractère dynamique (de nombreux personnages en mouvement : ils « dansent, trébuchent, sautillent, jouent »), la spatialité étendue sur plusieurs lieux (« le pré, entre les arbres, l'orée du bois »), sa longueur (presque une page) et sa dimension épique sont autant d'incitations à une échappée vers le "réel", d'autant que la référence à l'univers du conte est prégnante (les trois petits cochons, le méchant loup, un nain, une forêt indéterminée). La présence du hors-scène, avec l'ambiguïté du « *on* entend » qui fait exister tant un narrateur interne qu'un spectateur possible, appelle également à un hors-scène pouvant emmener davantage vers la "réalité" que vers la scène.
- De la même manière, le lecteur reconstruit-il une histoire autour de cette mort du loup ?

- Cette « voix didascalique du conte[931] » entraîne le texte également vers l'oralité. Va-t-elle être perçue, ressentie ? et comment ?
- Le lecteur sera-t-il sensible aussi au claquement sonore des deux prénoms des personnages (Lo*ck*e/*K*alle) ainsi qu'à l'écho au terme anglais to lock, verrouiller, à l'inverse de l'attitude du personnage (celui qui questionne) ?
- Quelles représentations des personnages vont s'activer ? L'anthropomorphisme, ordinaire dans l'univers du conte, pose forcément question lors d'une incarnation, même imaginaire. Surtout, le texte insiste bien sur le caractère mixte des personnages : ils mêlent activités animales (« brouter, bêler ») et caractéristiques humaines (« parler, chanter à tue-*tête*, danser, regarder où mettre les *pieds*, jouer à chat »), caractère mixte qui se retrouve dans la répartition des lieux entre ceux naturels (« pré, forêt, rivière ») et l'industriel/le citadin « bureau ». Encore plus troublant, l'un des personnages, Locke, est à la fois/successivement animal (mouton) et humain (chasseur). Par ailleurs, si deux moutons ont des noms qui ne renvoient pas clairement à l'humain (la référence au philosophe anglais John Locke est peu probable pour les lecteurs collégiens, à voir si elle joue pour les lecteurs experts, de même pour l'identification de Kalle comme un prénom masculin[932]), le troisième en revanche est doté d'un prénom humain, mais dont le genre féminin (Renée) contredit l'indication « mouton » (on pense plus facilement au mouton comme le mâle de la brebis que comme le terme générique). Ces réflexions n'affectent-elles que la représentation imageante ou entraînent-elles aussi/exclusivement le lecteur vers des considérations techniques (acteurs "déguisés", avec un/des accessoire(s) symbolique(s), sans référence à l'animalité…) ? On touche là bien à la posture immergée comme distanciée.
- La même problématique se pose à propos de l'indication du double rôle pour deux personnages de la pièce (Locke et Kalle) : dans cet extrait, ils sont clairement moutons, mais le lecteur anticipe-t-il deux représentations du personnages et/ou se demande-t-il comment s'opérera concrètement le changement ?
- Pareillement, quelle sera la réaction des lecteurs face aux lieux hétéroclites annoncés (« pré, bureau, forêt, rivière »), notamment le rapport entre le bureau et tout le reste de l'extrait ? Quelle(s) visualisation(s) ? Quelle(s) solution(s) technique(s) sont envisagée(s) ?

En écho à ces questionnements, je me suis attachée à relever dans les traces de lecture :

- Tout ce qui concerne les images convoquées : à quoi réfèrent-elles (un "réel", une scène) ?

931 Marie Bernanoce, (2012), *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, volume 2, *op. cit.*, p. 535

932 Porté en Finlande principalement, avec quelques occurrences en Suède et Danemark.

dans quelles proportions ? de manière distincte ou des liens, des entremêlements existent-ils ? Un lien à l'imagerie du conte apparaît-il (activation et influence de leur bibliothèque intérieure) ? Les images se limitent-elles aux personnages ou l'espace est-il évoqué ? De quel nature est ce dernier : lieu réel ou décor scénique ou les deux ? en même temps ou alternativement ?

- Les indications de son, de voix montrant une concrétisation auditive.
- Tous les recours à la fiction, que ce soit au niveau de l'histoire racontée ou des personnages.
- Toutes les références explicites et plus techniques au théâtre/plateau.
- La gestion des problèmes posés par les didascalies (lieux hétéroclites, personnages doubles, ouverture par la narration, voix off).
- Tout ce qui renvoie au corps (rythme, oralité…).

Ce que je recherche à circonscrire à travers ces relevés :

- L'apparition des postures de lectures modélisées, leur rapport, leur lien.
- Le différentiel lecteur élève ordinaire/lecteur élève plus entraîné/lecteur expert dans l'emprunt des différentes postures et/ou le passage de l'une à l'autre.

Questionnaire des grands lecteurs sur cet extrait

Pour les grands lecteurs, outre la possibilité d'annoter le texte, il leur a été demandé de répondre à des questions précises, d'une part pour parce qu'ils avaient également un questionnaire préalable assez long sur leur lecture du théâtre en général à renseigner (onze questions), d'autre part pour cibler les éléments qui m'intéressaient. Le présupposé est aussi que le lecteur expert est capable de ne pas être trop influencé par les questions ou, du moins, de prendre la distance nécessaire pour différencier ce qui lui est venu spontanément ou pas et de répondre sincèrement. Voilà les questions qui leur ont été posées :

Ma lecture de l'extrait joint

12/ Lire cet extrait a-t-il produit en vous des images ? Lesquelles ?

Renvoient-elles à des réalités précises ? Lesquelles (plutôt en lien avec une scène ou avec le monde réel ?) ?

13/ Avez-vous entendu des sons ? Lesquels ?

14/ Avez-vous entendu une/des voix ? Identifiable/s (= qui serait/ent alors celle/s de....) ?

15/ Vous êtes vous imaginé une histoire/un moment qui se serait passé avant ou après cet extrait ? Si oui, plutôt en lien avec une scène ou avec le monde réel ?

16/ Comment êtes-vous entré principalement dans cet extrait ?

- Par le/les personnages ?

- Par l'histoire ?

- Par l'univers mis en place ?

- Par un lien avec une autre œuvre ? Laquelle ?

- Par la langue ?

- Par la musicalité ?

- Autres ?

On retrouve la recherche des mêmes indices que précédemment :

12/ Lire cet extrait a-t-il produit en vous des images ? Lesquelles ?

Renvoient-elles à des réalités précises ? Lesquelles (plutôt en lien avec une scène ou avec le monde réel ?) ?

Attendus : Quelle concrétisation imageante est mise en œuvre ? L'imaginaire produit est-il à part ou en lien avec une scène ou les deux ? Dans le dernier cas, en quelles proportions ? Des considérations techniques sont-elles présentes (dispositif scénique, résolution des doubles rôles et des personnages animaux...) ? Un lien est-il fait avec la langue du texte ? Explicitement ou inconsciemment ?

13/ Avez-vous entendu des sons ? Lesquels ?

Attendus : Quelle concrétisation auditive est mise en œuvre ? De la même façon, en lien avec le réel ou avec la scène ?

14/ Avez-vous entendu une/des voix ? Identifiable/s (= qui serait/ent alors celle/s de....)

Attendus : En complément de la question précédente, la concrétisation auditive passe-t-elle aussi/plutôt par la voix ? Selon la voix identifiée (du personnage ? de l'acteur ? de l'auteur ? du lecteur ?), qu'est-ce qui est mis en avant (la fiction ? le plateau ? le texte ? L'appropriation, l'effet sur soi ?) ? Cette réponse sera également à relier avec leur réponse à la question 4 du questionnaire

général sur la lecture silencieuse/à haute voix.

15/ Vous êtes vous imaginé une histoire/un moment qui se serait passé avant ou après cet extrait ? Si oui, plutôt en lien avec une scène ou avec le monde réel ?
Attendus : Comment l'imaginaire construit ou non un récit fictionnel ? Quel impact sur la vision de la scène ?

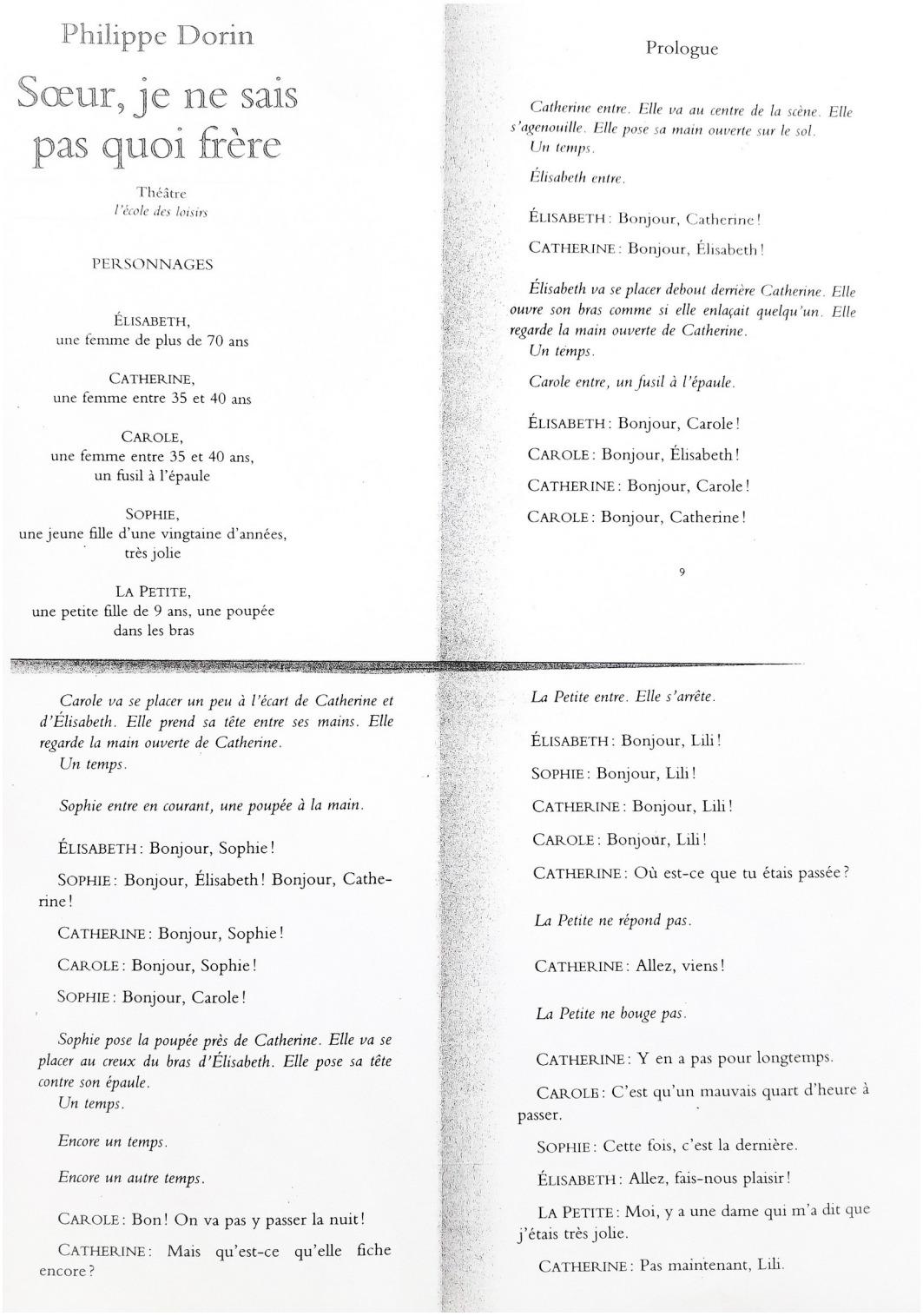
16/ Comment êtes-vous entré dans cet extrait ?
- Par le/les personnages ?
- Par l'histoire ?
- Par l'univers mis en place ?
- Par un lien avec une autre œuvre ? Laquelle ?
- Par la langue ?
- Par la musicalité ?
- Autres ?
Attendus : La prise en compte de la théâtralité (« l'impact esthétique » de Gérard Langlade) prend-elle le pas sur la réception de l'histoire, la situation, l'univers... ou l'entrée dans l'œuvre par le personnage, la fiction se révèle-t-elle aussi forte que pour le récit ? Quelle proportion par rapport aux élèves ? Quel part accordée à la langue ? Une référence au corps ?

Il est bien entendu que toutes ces réponses permettront de compléter, nuancer leurs réponses déclaratives au questionnaire sur leur lecture en général du théâtre (*cf* analyse ci-après p. 198).

texte 2

Le second texte provient de la pièce *Sœur, je ne sais pas quoi frère* de Philippe Dorin[933]. L'extrait porte sur les quatre premières pages de la pièce. Il a été soumis uniquement à la deuxième cohorte d'élèves (les 156 sixièmes du collège Barnave) et se présentait ainsi sur une feuille A4 :

933 Philippe Dorin (2013), *Sœur, je ne sais pas quoi frère*, Paris : L'école des loisirs.



Philippe Dorin

Sœur, je ne sais pas quoi frère

Théâtre
l'école des loisirs

PERSONNAGES

ÉLISABETH,
une femme de plus de 70 ans

CATHERINE,
une femme entre 35 et 40 ans

CAROLE,
une femme entre 35 et 40 ans,
un fusil à l'épaule

SOPHIE,
une jeune fille d'une vingtaine d'années,
très jolie

LA PETITE,
une petite fille de 9 ans, une poupée
dans les bras

Prologue

Catherine entre. Elle va au centre de la scène. Elle s'agenouille. Elle pose sa main ouverte sur le sol.
Un temps.

Élisabeth entre.

ÉLISABETH : Bonjour, Catherine !

CATHERINE : Bonjour, Élisabeth !

Élisabeth va se placer debout derrière Catherine. Elle ouvre son bras comme si elle enlaçait quelqu'un. Elle regarde la main ouverte de Catherine.
Un temps.

Carole entre, un fusil à l'épaule.

ÉLISABETH : Bonjour, Carole !

CAROLE : Bonjour, Élisabeth !

CATHERINE : Bonjour, Carole !

CAROLE : Bonjour, Catherine !

9

Carole va se placer un peu à l'écart de Catherine et d'Élisabeth. Elle prend sa tête entre ses mains. Elle regarde la main ouverte de Catherine.
Un temps.

Sophie entre en courant, une poupée à la main.

ÉLISABETH : Bonjour, Sophie !

SOPHIE : Bonjour, Élisabeth ! Bonjour, Catherine !

CATHERINE : Bonjour, Sophie !

CAROLE : Bonjour, Sophie !

SOPHIE : Bonjour, Carole !

Sophie pose la poupée près de Catherine. Elle va se placer au creux du bras d'Élisabeth. Elle pose sa tête contre son épaule.
Un temps.

Encore un temps.

Encore un autre temps.

CAROLE : Bon ! On va pas y passer la nuit !

CATHERINE : Mais qu'est-ce qu'elle fiche encore ?

La Petite entre. Elle s'arrête.

ÉLISABETH : Bonjour, Lili !

SOPHIE : Bonjour, Lili !

CATHERINE : Bonjour, Lili !

CAROLE : Bonjour, Lili !

CATHERINE : Où est-ce que tu étais passée ?

La Petite ne répond pas.

CATHERINE : Allez, viens !

La Petite ne bouge pas.

CATHERINE : Y en a pas pour longtemps.

CAROLE : C'est qu'un mauvais quart d'heure à passer.

SOPHIE : Cette fois, c'est la dernière.

ÉLISABETH : Allez, fais-nous plaisir !

LA PETITE : Moi, y a une dame qui m'a dit que j'étais très jolie.

CATHERINE : Pas maintenant, Lili.

La référence à la théâtralité est bien plus manifeste dans cette pièce. La scène est explicitement mentionnée (« Elle va au centre de la scène »). Les didascalies sont nombreuses et clairement orientées vers la régie avec l'annonce successive de l'entrée de chaque personnage, l'indication précise de la place et de la posture prises par chacun et la notation d'une pause avec « un temps ». Une certaine dimension métathéâtrale n'est pas non plus absente, comme souvent

avec Philippe Dorin, par l'impression que les personnages entrent pour jouer un rôle dans une scène réglée à l'avance et qu'ils attendent que cela commence, à l'image du lecteur ou spectateur, au détail près que ces derniers ne savent pas de quoi il est question. Or, le mystère de ce début de pièce, qui peut interpeler le lecteur, provient tant de la fable que de la théâtralité :

- La liste de personnages affiche cinq personnages féminins représentant trois générations ; le titre évoque une sœur mais aucun lien entre elles n'est indiqué. Or, le début de pièce montre qu'elles se connaissent bien puisqu'elles se retrouvent pour un rituel apparemment rodé. La nomination[934] de la plus jeune la met à l'écart (elle est la seule à ne pas avoir un prénom alors que l'on apprend durant l'échange qu'elle s'appelle Lili) et la positionne en bas de la hiérarchie. Or cette dépendance vis-à-vis des autres personnages se retrouve dans la fable, puisqu'elle doit obéir aux plus âgées, mais se renverse également puisque les autres ont besoin de Lili pour commencer le rituel.
- Ce rituel en lui-même intrigue. D'une part le positionnement millimétré et particulier des personnages adultes ne renvoie à rien de saisissable : pourquoi cette main tendue que les personnages fixent ? Comment comprendre le fait que Carole « prend sa tête entre ses mains » et que Sophie appuie sa tête sur l'épaule d'Elisabeth, deux attitudes chargées symboliquement (respectivement la réflexion ou le désespoir, et l'accord, la demande d'un tendre soutien, la complicité) ? D'autre part, l'aspect quelque peu désincarné, figé de la scène (elles sont comme des pièces de puzzle qui s'imbriquent, ainsi Sophie vient combler après-coup l'espace prévu par le bras ouvert d'Elisabeth) et en décalage avec le ping-pong des « bonjour » accentue l'énigme. Surtout, quel rôle doit jouer Lili ? Sa réticence (elle ne bouge pas et lance *a priori* un autre sujet de conversation) et l'insistance des autres protagonistes (qui relève tant des menaces que du chantage affectif ou de la fausse promesse) créent un malaise, d'autant que l'on comprend que cela n'est pas plaisant (« c'est qu'un mauvais quart d'heure à passer » qui ne doit pas durer « longtemps »).
- A cela s'ajoutent d'autres éléments qui interrogent : la caractérisation de Carole est bien étrange, reste-t-elle toujours avec son fusil ? Qu'est-ce que cela sous-entend du personnage ? Pourquoi est-ce Sophie qui a la poupée ? Est-ce que la remarque de Lili (« Moi, y a une dame qui m'a dit que j'étais très jolie ») aurait un lien avec la caractérisation de Sophie (« une jeune fille très jolie ») et serait alors comme une revendication ou est-ce une stratégie pour déjouer ce qui se trame ?

934 La nomination permet de référer, en plus de l'onomastique, au fait que les personnages sont également « nommés par les autres, dans la réception virtuelle du spectateur. On parle ici de nomination pour désigner, dans le cadre de cette adresse, la double manière dont se nomment, chacun et entre eux. » (Marie Bernanoce (2006), « Glossaire » *in A la découverte de 101 pièces*, *op. cit*., p. 506.

On voit que sous l'apparente simplicité/banalité de ce début de pièce, sourdent des relations et une situation bien plus complexes qu'il n'y paraît, qui peuvent interpeler tant l'imaginaire de la fiction que la posture distanciée en ce que la scène peut combler ou laisser en suspens de ce mystère.

De fait, cette apparente simplicité tout comme la langue très épurée et l'aspect un peu désincarné, telle une mécanique chorégraphique, des entrées et placements sur scène relèvent de la théâtralité du théâtre pauvre, cher à Philippe Dorin et qui donne matière à moudre à l'imaginaire du lecteur.

C'est également de manière très sensible que le lecteur est emporté dans cette scène, par les deux répétitions, présentes tant dans le dialogue (« Bonjour ») que dans la didascalie (« temps »), qui structurent et scandent toute la scène dans une certaine « ritualisation dramaturgique[935] », et par les phrases très brèves qui claquent, créant une musicalité là aussi caractéristique de l'écriture de Philippe Dorin. Et cette partition sonore est doublée par l'effet visuel sur la page du retour des mêmes mots aux mêmes places. Forcément, ces dimensions sensibles à la lecture sont à interroger sur ce que cela enclenche dans le corps, dans l'imaginaire et lors d'une réflexion sur le passage à la scène.

Au niveau de l'analyse des traces de lecture, le même type d'occurrences que pour le premier texte a été recherché :

- Quelles images sont convoquées par le lecteur ? De quel type relèvent-elles : plutôt de la scène, du réel ? En quelles proportions ? Un lien existe-t-il entre les deux ?
- Les images se centrent-elles sur les personnages ou sont-elles plus élargies ? A l'inverse du texte précédent où le décor était planté, aucune indication de lieu ne guide ici le lecteur. Va-t-il reconfigurer un lieu ? Et de quel nature : plutôt vers la scène ou le réel ? De manière indépendante ou en s'accrochant à un élément du texte (la présence du fusil, les mots « scène » ou « un temps »…) ?
- Entend-il des voix, voire des sons, des bruits ?
- Quelle histoire le lecteur va-t-il reconfigurer ? Quel lien avec les didascalies de régie ?
- Une attention particulière à l'écriture et ses répétitions apparaît-elle ? Certains lecteurs vont-ils plus loin en élaborant un lien à un dispositif scénique ?
- D'une manière plus globale, sont relevées toutes les références plus techniques au théâtre.

935 « Procédé de répétition dans le texte dialogué et/ou le texte didascalique, imités de la parole du conte, qui permet à l'écriture dramatique pour les jeunes de bercer son lecteur, de l'envelopper dans un univers rassurant et cadrant » (Marie Bernanoce (2006), « Glossaire », *op. cit*., p. 508).

Ce que cherche à mesurer ce deuxième test est essentiellement l'influence du corpus sur les représentations mentales et l'adoption des postures : la présence d'éléments nettement plus explicites liés à la théâtralité oriente-t-elle la réception de manière significative vers la scène ? Et le cas échéant, existe-t-il une différence entre les élèves ordinaires et ceux ayant suivi un dispositif spécifique ?

Bien entendu, le dépouillement des deux tests reste ouvert à ce qui est inattendu, non prévu par le schéma.

II.2.b- Le questionnaire métacognitif des grands lecteurs

Les grands lecteurs ont reçu, en plus de la lecture sur le texte de B. Wegenast, un questionnaire plus général sur leur lecture du théâtre qui les amenait à prendre de la distance par rapport à leurs attentes et réceptions du texte de théâtre à la lecture. Voici les différentes questions posées :

Me définir comme lecteur de théâtre

1/ Dans quel cadre êtes-vous amené à lire du théâtre ? Vous êtes :
- comédien
- metteur en scène/dramaturge
- personnel culturel (directeur d'une structure, médiateur...)
- écrivain
- éditeur
- enseignant spécialisé
- engagé dans un comité de lecture de théâtre (lequel)
- autres :
2/ Pourquoi aimez-vous lire du théâtre ?
3/ Aimez-vous lire du théâtre contemporain ? Pourquoi?
4/ Lisez-vous le théâtre : silencieusement / à voix haute ? Pourquoi ?
5/ Lisez-vous/Aimez-vous/Préférez-vous lire le théâtre plutôt : seul / collectivement ? Pourquoi ?
6/ Lisez-vous avec autant d'attention le texte didascalique ? Pour quelles raisons ?

7/ Prêtez-vous de l'importance au format du livre, à la mise en page, la disposition du texte sur la page, aux jeux typographiques... ? Pour quelles raisons ? (Vous pouvez donnez des exemples si vous le souhaitez)

8/ Lisez-vous surtout du théâtre :

- après avoir vu une mise en scène du texte,

- ou pour préparer votre réception d'une mise en scène,

- ou pour préparer un projet de mise en jeu/diffusion du texte (mise en scène, en voix, en espace..)

- ou indépendamment de toute mise en jeu/scène?

9/ Lors de vos lectures, vous arrive-t-il régulièrement :

- de faire des croquis ? de scène, de personnages, autres...(précisez) ?

- d'imaginer des dispositifs scéniques ?

- de voir un-e comédien-ne précis-e pour un des personnages ?

- de faire une liste de personnages ?

- autres ?

Pour quelles raisons à votre avis ?

10/ Pensez-vous que l'imaginaire qui se met en place quand vous lisez du théâtre est différent de celui qui se met en place quand vous lisez de la poésie ou du roman ? Pourquoi/En quoi ? Avez-vous des exemples précis à donner pour illustrer votre fonctionnement d'ensemble ?

11/ Un (ou plusieurs) souvenir(s) marquant(s) de LECTURE de théâtre ? Racontez « je me souviens du jour où j'ai lu .....

Examinons question par question quels sont les attendus :

1/ Dans quel cadre êtes-vous amené à lire du théâtre ? Vous êtes :

- comédien

- metteur en scène/dramaturge

- personnel culturel (directeur d'une structure, médiateur...)

- écrivain

- éditeur

- enseignant spécialisé

- engagé dans un comité de lecture de théâtre (lequel)

- autres :

L'objectif est ici de s'assurer d'une relative variété des personnes interrogées et donc d'un corpus de réponses au plus hétérogène possible. Le présupposé est de permettre d'identifier si des points communs dans les attendus ou processus de lecture apparaissent selon les métiers et, de la même manière, si une influence dans les postures prises se dégage afin d'examiner les *a priori* : les métiers plus en contact avec la scène développeraient-ils une posture davantage tournée vers elle ? Et quelle scène : Seraient-ils plus directement sur des considérations techniques (posture distanciée) ou développeraient-ils un imaginaire de la scène ?

2/ Pourquoi aimez-vous lire du théâtre ?

Cette question amène l'interrogé(e) à s'ancrer dans la posture de lecteur de théâtre. Elle permet également de faire surgir à quoi le lecteur relie l'émotion, le plaisir de la lecture du théâtre. Une posture est-elle privilégiée ou différentes postures apparaissent-elles et en quelles proportions ?

3/ Aimez-vous lire du théâtre contemporain ? Pourquoi?

Au vu de l'évolution du texte dramatique qui se rapproche du récit et de la poésie, cet item permet d'interroger l'influence de l'esthétique dans ce que recherche le lecteur comme répondant à sa perception de la théâtralité. La réponse sera à comparer avec la question précédente en ce qu'elle peut confirmer, nuancer le propos.

4/ Lisez-vous le théâtre : silencieusement / à voix haute ? Pourquoi ?

Ici sont interrogés tant le rapport à la lecture du roman et de la poésie qu'aux pratiques professionnelles de passage à la table pour éprouver le texte. Aussi les raisons données du besoin de passer à voix haute seront-elles à analyser (prendre en compte l'adresse, tester la langue de l'auteur…).

5/ Lisez-vous/Aimez-vous/Préférez-vous lire le théâtre plutôt : seul / collectivement ? Pourquoi ?

Cette question complète la précédente.

6/ Lisez-vous toujours le texte didascalique et pourquoi?

La place accordée au texte didascalique révèle la conception du texte de théâtre du lecteur : une simple partition pour la scène avec une attention de type opératoire du texte didascalique ou sans attention du tout (la mise en scène vue comme l'affaire du metteur en scène à partir du dialogue), ou bien l'appréhension du texte didascalique comme partie prenante du texte global (voir les analyses *infra* p. 95-108). Elle permet également de faire un écho avec la question 3 dans la prise en compte

de l'évolution de la place et du rôle des didascalies dans le texte contemporain.

7/ Prêtez-vous de l'importance au format du livre, à la mise en page, la disposition du texte sur la page, aux jeux typographiques... ? Pourquoi ?

Pendant de la question précédente, celle-ci fait apparaître le lien au littéraire. L'attention à l'objet livre et à la disposition du texte montre en partie quelle appréhension du texte de théâtre a le lecteur : un texte aussi littéraire dont la mise en page a son importance dans la réception, autre que pour la clarté.

8/ Lisez-vous surtout du théâtre :
-après avoir vu une mise en scène du texte,
-ou pour préparer votre réception d'une mise en scène,
-ou pour préparer un projet de mise en jeu/diffusion du texte (mise en scène, en voix, en espace..)
-ou indépendamment de toute mise en jeu/scène?

Comme l'item précédent, cette question révèle quel positionnement prend le lecteur par rapport au texte de théâtre (une partition incomplète en attente d'une représentation ou une existence seule possible). De plus, elle interroge les conditions de l'activité imageante chez ce lecteur : est-elle fortement liée à la scène concrète (donc la posture technique) ou s'en affranchit-elle ?

9/ Lors de vos lectures, vous arrive-t-il régulièrement :
- de faire des croquis ? de scène, de personnages, autres... ?
- d'imaginer des dispositifs scéniques ?
- de voir un-e comédien-ne précis-e pour un des personnages ?
- de faire une liste de personnages ?
-autres ?

Le lecteur se laisse-t-il aller à des annotations durant sa lecture ? De quel type et révélant quelle posture ? L'imaginaire subsiste-t-il dans ces traces ou bascule-t-on de suite dans une posture plus technique ? Ces traces de lecture dramaturgique font-elles vivre un entre-deux ? Quelle scène est vraiment convoquée ?

10/ Pensez-vous que l'imaginaire qui se met en place quand vous lisez du théâtre est différent de celui qui se met en place quand vous lisez de la poésie ou du roman ? Pourquoi/En quoi ?

Cette question interroge si le genre influe sur la réception selon le lecteur et quelles sont les raisons avancées. La recherche, prise en compte de la théâtralité influe-t-elle sur l'imaginaire ? Et en quoi ?

11/ Un (ou plusieurs) souvenir(s) marquant(s) de LECTURE de théâtre ? Racontez « je me souviens du jour où j'ai lu .....

Cette autobiographie de lecteur permet de mettre en relief en quoi ce souvenir est marquant pour le lecteur et de comparer avec les réponses précédentes : trouve-t-on l'illustration d'un élément cité précédemment ou au contraire constate-t-on une nuance, un écart.

Surtout, toutes ces réponses de type déclaratif seront comparées à leur lecture concrète du texte de Bettina Wegenast afin de mesurer les écarts, contradictions possibles et/ou ce qui surgit dans les traces de lecture mais n'a pas été précisé, nommé dans le méta discours.

II.2.c- Le carnet de lecteur[936]

Le carnet de lecteur[937] est apparu tout d'abord en primaire avant d'essaimer plus récemment dans le second degré[938]. Il se situe au point de rencontres de théories générales, de théories en didactique et de pratiques pédagogiques. Du côté théorique, il est dans la lignée de la conception transactionnelle de la lecture littéraire issue de Louise Rosenblatt[939], qui cherche à réduire la distance entre lecture participative et distanciée, entre approche purement cognitiviste ou esthétique, et qui considère la lecture comme une expérience se construisant aussi dans un contexte et par des interactions. Il se situe aussi par rapport aux théories socioculturelles issues des travaux de Vygotski sur le rapport entre développement de l'enfant et apprentissage. Du côté scolaire, le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire en 1970 ainsi que trois dispositifs ont pu conduire au carnet de lecteur :

- les écrits de vie, prônés par Celestin Freinet afin de mieux articuler le scolaire à la vie de l'élève hors de l'école,

936 Sera considéré pour l'instant tout ce qui concerne cette activité sans s'arrêter aux différentes nominations, à l'instar de Sylviane Arh et Patrick Joole dans leur ouvrage *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, 2013, Namur : P.U. de Namur. Le choix de la formulation « carnet de lecteur » pour l'expérimentation sera explicité ultérieurement.

937 Une analyse plus approfondie du carnet de lecteur sera menée dans la troisième partie, notamment en regard des écueils constatés lors de cette phase exploratoire pour ajuster son utilisation dans le dispositif didactique testé.

938 Ce rapide historique s'appuie essentiellement sur : Manon Hébert (2011), « Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir "l'action" du jeune sujet lecteur ? », *in Mesure et évaluation en éducation* vol. 34, n°3; Patrick Joole (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *in* M. Butlen, V. Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise : Encrage Université, p. 291-306; « Le carnet de lecteur », fiche ressource éduscol français cycle 3, mars 2016, visible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_01/1/6RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf

939 Louise Rosenblatt (1995), *Literature as Exploration*.

- les écrits intermédiaires, selon l'expression de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton[940], ou écrits de travail, pratiqués à l'origine notamment en sciences pour développer, à travers une narration de recherche, la démarche d'investigation scientifique (observation, hypothèses, conclusions intermédiaires…),
- et les portfolios censés conserver les traces de l'élèves sur l'année, sur le cycle ou davantage.

Les chercheurs en didactique sont assez unanimes sur les intérêts de ce dispositif. En effet, il peut modifier le rapport des élèves à la lecture d'une manière générale, ce qui n'est pas négligeable lorsqu'on s'engage dans un projet de lecture long avec les élèves, comme c'était le cas dans les projets TAP. Cela tient déjà à sa distinction d'un travail ressenti comme purement scolaire, et ce dès le concret du carnet, d'une part par sa séparation d'avec le classeur ou le cahier de cours, d'autre part par sa présentation, son format, les illustrations... comme l'ont montré Jean-François Massol et Caroline Esposito[941]. Dans le document distribué aux élèves[942], on retrouve cet appel à l'investissement du lecteur par le choix du format et la possibilité de recourir aux schémas, aux dessins, au collage. Claire Doquet-Lacoste constate le même effet dans son expérimentation et établit un lien avec la latitude de positionnement que permettent les écrits de travail :

> « Cette focalisation sur des aspects d'habitude peu saillants (liberté d'utiliser des stylos à paillettes, d'écrire de travers, etc.) a permis, nous semble-t-il, au carnet de lecture de jouer le rôle dévolu par Chabanne aux " écrits intermédiaires ", de " médiateurs cognitifs et affectifs " en permettant en particulier à des scripteurs débutants ou mal à l'aise de faire leurs premiers pas dans le travail, de modifier leur image d'eux-mêmes[943] ».

Ainsi, il permet à l'élève de changer sa perception des enjeux de l'acte de lecture et de mieux s'y engager, puisque le dispositif autorise « l'expression d'enthousiasme, de réserves ou de difficultés[944] ». Par l'absence du caractère définitif du jugement évaluatif, par son éloignement de la recherche d'une seule vérité (*la* réponse à trouver à une question précise), le carnet de lecteur

940 Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton (2000), « Les écrits "intermédiaires" », *in La Lettres de la DFLM*, n°26, p. 23-27, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921924/document, consulté le 15 mai 2018.
941 Jean-François Massol, Caroline Esposito (2012), « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *op. cit*..
942 *Cf* infra.
943 Claire Doquet-Lacoste (2008), « Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire », visible sur http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Doquet-Lacoste.pdf , consulté le 07 janvier 2020.
944 Jean-François Massol (2001) cité par Patrick Joole (2013), « Le carnet/journal de lecteur/lecture dans la formation universitaire », *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.* p 160.

« sécurise en reconnaissant un rôle et une légitimité à la non-compréhension[945] » et, de fait, permet « que le désintérêt pour un livre ne se reporte pas sur l'activité de lecture elle même, à savoir tous les livres et, par delà, à la littérature[946] ». Ainsi, relevant tant de la sphère privée que de la sphère scolaire, le carnet de lecteur « peut être le trait d'union entre les deux, aidant l'élève à donner davantage de sens à ce qu'il fait en classe, et inversement, à inscrire ses lectures privées dans la réflexion sur la littérature offerte par le cours de français[947] ».

En outre, la tenue du carnet tout au long de la lecture, dans son mouvement permanent d'alternance entre le sujet lecteur et l'œuvre, engage le lecteur dans le processus d'appropriation car, selon Patrick Joole, ce mouvement « condui[t] à une réappropriation, une restauration voire une reconstruction de l'œuvre. L'addition des souvenirs personnels, des souvenirs littéraires et des éléments du texte est l'élément déterminant pour à la fois lire-rêver et lire-voler[948] ». Ainsi, son intérêt réside en ce qu'il répond, selon Annie Rouxel[949], aux trois critères favorisant un enseignement qui conjugue mieux démarche critique et approche subjective des textes. Il permet :

- de favoriser en classe une approche moins formelle, plus sensible,
- de privilégier la lecture en acte plutôt que le résultat,
- de préférer la notion d'espace intersubjectif à celle d'archilecteur.

L'élève est en effet autorisé à « passer d'un mode de lecture à l'autre sans que soit supposée une quelconque hiérarchie. La participation affective […] est aussi acceptable que la distanciation esthétique[950] ». C'est bien l'émergence de ces postures, entre le sensible, l'immersion et la distance réflexive, que l'exploration des traces de lecture cherchera à repérer.

On voit déjà combien tous ces éléments peuvent permettre de faire émerger le sujet lecteur tel qu'il a été défini car il amène les élèves « à se percevoir et se reconnaître, face au texte et à l'histoire que porte celui-ci, comme des individus à part entière dont les réactions sont dignes d'intérêt[951] ». La diversité des pratiques qu'il engendre s'avère également une autre source de

945 Séverine de Croix (2013), « Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? », *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.,* p. 106.

946 *Ibid*.

947 Bénédicte Shawky-Milcent (2018), « Le "carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique)" dans les projets de nouveaux programmes du lycée. Entretien avec Bénédicte Shawky-Milcent », visible sur https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-12/Le carnet personnel de lectures et de formation culturelle papier ou numerique dans les projets de nouveaux programmes du lyceeHandiAccesHebdoLettresN4Grenoble20182019.pdf consulté le 24 janvier 2019.

948 Patrick Joole (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *op. cit.*, p. 301.

949 Annie Rouxel (2013), « l'avènement du sujet lecteur- Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature » , *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.,* p 115-128.

950 Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *in* M. Cambron, G. Langlade, *L'évènement de lecture*, Monréal : Nota bene, p. 280.

951 Jean-François Massol, Caroline Esposito (2012), « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », visible sur

richesse « puisqu'il peut s’ inscrire dans la classe tout en échappant à certaines contraintes scolaires, ce qui lui permet d'élargir ses potentialités pédagogiques[952] ».

Enfin, pour l’enseignant, le carnet de lecteur est un dispositif très riche. Il lui offre l’opportunité de découvrir les réactions et interprétations originales et individuelles des élèves sans qu’elles soient cachées, noyées ou orientées par la conduite collective du questionnement en classe. Il s’avère donc un « puissant outil d’enseignement, en ce qu’il permet à l’enseignant de lire les divers « évènements » de lecture suscités par une œuvre dans le contexte unique de la classe[953] ». L’enseignant peut ainsi situer chaque élève dans sa représentation de la lecture et son apprentissage, « le journal de lecture [étant] un révélateur du rapport esthétique à la lecture que construit l’élève[954] ». Dans la classe il a été effectivement parfois le déclencheur de certaines séances.

Quoique salué par les chercheurs, ce dispositif présente toutefois quelques difficultés qu’il est nécessaire de prendre en compte. La complexité d’exploitation de cet outil didactique tient à son caractère éminemment polyvalent et paradoxal, malgré « une visée première sans équivoque, à savoir porter les traces de l'activité du lecteur qui parachève le texte[955] », comme l’analyse Lydie Laroque. En effet,

- il relève de l’intime, de l’individualité mais est source de partage collectif ;
- il appartient tant au domaine privé que scolaire ;
- il doit être à la fois libre et guidé, guidé mais sans être trop directif ;
- il recherche/met en œuvre le lecteur modèle et le lecteur empirique, la lecture participative et la lecture distanciée ;
- il sollicite le braconnage, les fragments mais vise aussi à une réorganisation et structuration de la pensée.

Claire Doquet-Lacoste montre bien cette tension à l’œuvre dans les contradictions des conseils ou modélisations donnés lors de son apparition dans les programmes et textes officiels de 2002[956]. De fait, elle remarque que, contrairement au carnet d’expériences « clairement inscrit dans une épistémologie scientifique, le carnet de lecture est donc une sorte d’impensé didactique quand il

www.educ-revues.fr/LC/Affichage, Document.aspx?iddoc=400006, consulté le 7 mai 2017.

952 Lydie Laroque (2013), « Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école », *op. cit.*

953 Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *op. cit.*, p. 280.

954 *Ibid*.

955 Lydie Laroque (2013), « Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école », Communication au congrès AREF de Montpellier du 27 au 30 août 2013, visible sur https://aref2013.umontpellier.fr/?q=book/export/html/1186 consulté le 6 août 2020.

956 Claire Doquet-Lacoste (2008), « Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire », *op. cit*.

s'installe dans les programmes[957] ». De son côté, Patrick Joole note de nombreux dévoiements[958]. Si aujourd'hui la littérature didactique a bien renseigné cet outil, il n'en reste pas moins tellement foisonnant que le risque de passer à côté de ce qui fait réellement son intérêt demeure. Et l'incitation grandissante de l'Institution à exploiter le carnet de lecture n'est pas sans risque, comme le prévient Bénédicte Shawky-Milcent, par exemple vis-à-vis des enjeux d'examen au lycée :

> « Évidemment, il serait tout à fait regrettable, voire contre-productif, que, sous la pression de l'examen, ce carnet, désormais prescrit par les textes officiels, devienne artificiel, ou formaté, ou encore tellement institutionnalisé que sa réalisation s'apparenterait pour l'élève à une véritable corvée... ou à une simple copie de carnets déjà réalisés par d'autres[959] ».

De fait, il ne s'agit pas de croire que simplement passer à un carnet de lecture permette aux élèves de réellement modifier leurs représentations et rapports à la lecture, notamment pour les élèves en difficulté comme le rappelle Manon Hébert[960]. Sylviane Ahr et Patrick Joole, analysant les carnets de lecteurs sur trois classes, montrent ainsi une forte dimension narrative des traces de lecture dans le cas de fiction :

> « Rendre compte de sa lecture revient donc à montrer, en relatant les faits essentiels de l'histoire, qu'on a effectué la tâche scolaire prescrite. Le sujet lecteur reste en marge du texte[961] ».

En effet, la formation à la lecture mène généralement les élèves à l'issue de l'enseignement du primaire à devenir, selon les termes de Jean-François Massol, plutôt « des "compreneurs" de textes[962] » alors que le secondaire développe une approche de texte plus distanciée et formelle. Sans cadrage du carnet de lecteur, les élèves se réfèrent aux conceptions de la lecture intériorisées par leur formation, les amenant ainsi « à consigner dans leur carnet des traces de lecture entre résumé et analyse, à savoir des reformulations synthétiques du récit et des descriptions de phénomènes

957 Claire Doquet-Lacoste (2013), « Restituer, commenter, recréer – Carnet de lecture et postures scripturales à l'école élémentaire », *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.,* p. 57.

958 Patrick Joole (2013), « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », *op. cit*., p. 17-18.

959 Bénédicte Shawky-Milcent (2018), « Le "carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique)" dans les projets de nouveaux programmes du lycée. Entretien avec Bénédicte Shawky-Milcent », *op. cit.*

960 Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *op. cit.*, p. 281.

961 Sylviane Ahr, Patrick Joole (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *in Le français aujourd'hui* n° 168, p. 69-82, visible sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm#re5no50 , consulté le 23 mars 2020.

962 Jean-François Massol, Caroline Esposito (2012), « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *op. cit.*

textuels[963] ». Or, l'enjeu du carnet de lecteur est bien de dépasser ces deux approches de la lecture, de déplacer les postures du lecteur, comme le rappelle Sylviane Ahr :

> « Il s'agit en effet de passer d'une conception de l'enseignement de la littérature qui donne la primeur à l'objet lu et à l'effet de lecture programmé par le texte à une conception de cet enseignement qui s'intéresse davantage à la réception empirique des textes par les sujets lecteurs et aux activités langagières et cognitives susceptibles de les conduire vers une lecture subjective argumentée[964] ».

En outre, Lidye Laroque, dans son analyse de plusieurs modèles de carnets de lecteurs[965], rend compte que certains s'avèrent finalement parfois trop proches de la fiche traditionnelle de lecture car il y a très peu de sollicitations de réactions personnelles (on demande un résumé, la liste des personnages, des remarques sur le style, sur le lexique…) ou, à l'inverse, il n'est composé que de réactions personnelles. Ou encore, à mettre trop de contraintes, il colle excessivement aux compétences de lecture recherchées. De fait, il s'agit de clarifier quel lecteur est visé, ainsi que le montre Patrick Joole. Si l'horizon du carnet, donc de l'enseignant, est le lecteur implicite, idéal, chargé de coopérer aux effets prévus du texte, de le mettre à distance, alors « le risque est que le carnet de lecture devienne un simple recueil d'exercices[966] ». S'il n'est qu'accumulation des réactions du lecteur, alors il ne leur permet pas aux élèves la mise à distance nécessaire pour objectiver leur lecture. Le chercheur en conclut que

> « faute de clarification des objectifs et des conceptions, [le carnet] devient le lieu d'expérimentation tantôt de la lecture-commentaire favorisant la trajectoire du lecteur au texte, tantôt de la lecture-prière favorisant celle du texte au lecteur[967] ».

Aussi, pour les consignes données aux élèves durant le projet quant à leur carnet de lecteur, une attention particulière a-t-elle été portée sur leur nombre, leur formulation, la possibilité donnée de faire appel au sensible, à la distance et à l'immersion, ainsi que l'adéquation à l'objectif visé au niveau de l'élève - permettre au sujet lecteur de s'exprimer, et à l'objectif visé au niveau de la recherche - voir quelle lecture du théâtre a cours chez les élèves et comment/en quoi elle se modifie (ou non) au fur et à mesure des activités proposées.

---

963 *Ibid*.

964 Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », communication aux XI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Ahr%202010.pdf , consulté le 07 juin 2018.

965 Lydie Laroque (2013), « Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école », *op. cit.*

966 Patrick Joole (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *op. cit.*, p. 294.

967 *Ibid.*

Le recours à l'écriture est également un obstacle à prendre en compte. Les élèves se révèlent de fait assez « démunis[968] » face à l'exercice demandé, comme l'attestent les analyses des chercheurs qui évoquent « la vacuité et la brièveté de leurs réponses[969] » pour Sylviane Ahr. un « propos creux et peu fourni[970] » pour Patrick Joole. En premier lieu, l'élève doit chercher quoi écrire et prendre « conscience de ses propres réactions ou même de la nécessité d'avoir des réactions[971] ». Il doit ensuite les garder en mémoire puis parvenir à les formuler, les mettre en mots. Aussi s'en trouve parfois renforcée l'inégalité face à l'écrit et le carnet risque de ne servir qu'à l'élève qui réussit déjà[972]. Puisqu'il s'agit de faciliter l'engagement du lecteur dans la lecture et « la verbalisation du processus par lequel le lecteur réel s'approprie le texte[973] », quelques consignes doivent accompagner la mise en place du carnet de lecteur. Elles doivent faire appel aux différentes modalités d'appropriation du texte : les images mentales fabriquées/convoquées, les sensations éprouvées, les ressentis, l'identification au personnage, l'écho à leur vécu, leur culture personnelle, la convocation de leur bibliothèque intérieure[974]. Ces consignes se présentent diversement, sous la forme de questions, de pistes à explorer, de phrases modèles, de lexique donné. Elles sont autant de pistes, d'incitations à la disposition de l'élève. Des incitateurs (exemples de formulation, débuts de phrases), tels qu'on en trouve dans la didactique des arts plastiques, ont donc été mis à disposition des élèves. En revanche, trop de variété dans des consignes parallèles s'avère contre productif et « risque même de dénaturer complètement l'acte de lire[975] ». Il y a donc nécessité pour l'enseignant d'identifier ce qu'il souhaite/attend. En effet, comme pour tout travail donné aux élèves, la clarté de ce qui est attendu leur permet de se projeter. Les conclusions de l'expérimentation de Sylviane Ahr et Patrick Joole l'attestent, le carnet de lecteur est un atout en termes d'apprentissage et d'enseignement « quand les enjeux et les modalités de son utilisation sont clairement identifiés[976] ». Ainsi, l'accent dans les consignes données aux élèves pour leur carnet de lecture a été mis bien sur

968 Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *op. cit*., p. 281.

969 Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op cit.*

970 Patrick Joole (2010), « Quoi écrire dans un carnet de lecture ? », communication aux aux XI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Joole%202010.pdf, consulté le 07 juin 2018.

971 Jean-François Massol, Caroline Esposito (2012), « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *op. cit.*

972 Claire Doquet-Lacoste (2013), « Restituer, commenter, recréer – Carnet de lecture et postures scripturales à l'école élémentaire », *op. cit.,* p. 56.

973 Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op cit*.

974 Sylviane Ahr, Agnès Brunet, Cécile Couteaux, Françoise Ravez (2013), « Cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p. 130.

975 Sylviane Ahr (2013), « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* p. 51.

976 Sylviane Arh et Patrick Joole (2013), « Introduction », *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.,* p. 10.

les réactions personnelles des élèves davantage que sur le détail des histoires (pas de résumés demandés) ou sur l'analyse des personnages (a été privilégié leur positionnement vis-à-vis du personnage plutôt qu'une description). Le carnet est bien à ces conditions « non une anthologie des textes lus mais la mémoires des lectures personnelles[977] ». En revanche, il faut garder à l'esprit que pour certains élèves la paraphrase ou le résumé sont une première étape nécessaire à l'appropriation des textes. Il faut également se rappeler que le carnet de lecteur accompagne la lecture personnelle mais aussi celle collective en classe. Les consignes doivent donc être « suffisamment ouvertes pour que chaque élève y réponde ou les traite de façon personnelle, tout en maintenant un cadre, un espace commun, qui puisse accueillir la discussion[978] ».

Il a été demandé également à l'élève de matérialiser une place (marge, feuille à la fin) pour permettre la réaction et annotations des autres lecteurs, et favoriser ainsi les échanges. Le lecteur pouvait également revenir sur sa propre lecture suite à une activité en classe. C'est rappeler ainsi que la réception n'est pas figée et peut bouger avec les débats/discussions engagés avec les autres.

Enfin, pour que le lecteur se sente vraiment libre d'écrire ce qu'il souhaite dans son carnet et ne s'autocensure pas en pensant qu'une autre personne va le lire, le ménagement de la sphère privée s'est fait avec la possibilité d'ôter des feuilles lors de la mise en commun. Quelques élèves se sont effectivement emparés de ce choix.

Le lien à la scène n'a pas été explicité dans les consignes. La volonté dans cette phase était de voir si ce lien à la scène se construisait dans la lecture par les activités dramaturgiques menées en classe.

L'objet a été nommé carnet afin de référer davantage à un écrit de travail, comme un carnet de notes ou carnet de bord, de l'ouvrir au dessin, aux schémas comme le carnet de croquis ou d'expériences. Le terme journal me semblait trop appeler au niveau des élèves à une narration construite, organisée alors que le carnet, tel un pense bête, les autorisait aux notes plus éparpillées. Le terme lecteur a été préféré à celui de lecture pour les installer en tant qu'individualité subjective lectrice, les centrer sur eux en tant que lecteur (et donc qu'ils investissent la page en tant que « je » qui lit et se permet de réagir).

Voilà la feuille de consignes qui leur a été distribuée :

977 Sylviane Ahr, Agnès Brunet, Cécile Couteaux, Françoise Ravez (2013), « Cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire »*, op. cit.,* p. 131.
978 *Ibid.,* p. 133.



projet TAP 2017-2018 - collège Barnave, école Quaix

Mon carnet de lecteur

1/ Je choisis mon format (pas trop petit) : cahier/carnet existant ou que je construits (dans ce cas, je numérote les feuilles pour ne pas me perdre et je n'attache les feuilles qu'à la fin pour ne pas être limité en écrivant). Je laisse toujours 2 feuilles blanches à la fin. J'écris (dessine, colle...) en laissant toujours une grande **marge** (1/3 de la largeur environ) à droite ou gauche. Les feuilles blanches à la fin et la marge serviront à ajouter mes remarques (lors d'une 2è lecture, après des débats...) et celles de mes camarades lors du partage des lectures.
Si je veux écrire à un moment quelque chose de personnel, que je veux garder pour moi, je le fais sur une feuille à part que j'enlèverai au moment du partage.



2/ Sur la première page obligatoirement je note :

- **Le Titre** de la pièce et l'**Auteur**
- Les **dates** de la période de lecture (j'écris la date du 1er jour-j'indiquerai celui du dernier jour dès que j'ai fini)
- Ce que je sais du livre **avant** ma lecture (parce qu'un extrait a été lu en classe, parce qu'un camarade m'en a parlé, parce que cela a été évoqué en classe, parce que je connais un autre livre du même auteur...).
- Ce que **je m'imagine, ce que j'attends** de cette pièce.

3/ Dans les pages suivantes, je peux : écrire, dessiner, faire un schéma, un croquis, coller quelque chose... Je n'attends pas d'avoir fini de lire la pièce pour écrire. J'indique à quelle page j'en suis.

Je peux parler de :

- Quelles images me viennent en tête quand je lis cette pièce (à un moment particulier ou d'une manière générale). Je peux décrire avec des mots ou dessiner.
- Des questions que je me pose par rapport à ce que je lis (ce que je n'ai pas compris, ce que j'anticipe...).
- Mon avis sur l'histoire, les personnages, l'écriture....
- Mes réactions par rapport à ce que je lis.
- Ce qui dans la pièce me fait penser à d'autres œuvres ou à ce que j'ai vécu.

Je peux relever des citations du texte parce qu'elles me plaisent, m'intriguent... (un mot, un passage)

La liste n'est pas fermée, j'écris tout ce que j'ai envie, ce qui me passe par la tête, sur cette pièce de théâtre. J'essaie d'argumenter.

4/ A la fin :

- Je choisis 3-4 mots ou expressions pour me rappeler de cette pièce (si j'avais à en parler, à la caractériser en 3-4 mots ou expressions, ce serait...)
- Je choisis une citation.
- Je note mon avis final afin de m'aider plus tard pour le vote.

Aide à la formulation si besoin :

*Je m'imagine/je me représente...	*J'ai remarqué que…	
*Je me demande si….	*Je n'aurais pas pensé que...	*J' (je n') ai (pas) apprécié/aimé que...
*Peut-être que…	*Je me demande pourquoi...	
*A mon avis....	*.... est comme.... parce que	*Je trouve que...
*Maintenant, je suis presque sûr(e) que…	*ça me fait penser à…	*...me fait réfléchir sur....
	*Si j'étais à la place de…, je…	

Le carnet de lecteur est souvent adossé à une pratique de cercle de lecture. Cela n'a pas été vraiment le cas ici. Ils étaient certes disponibles lors des séances de débat, les élèves avaient certes un temps en classe pour échanger leurs carnets, lire et annoter le carnet du camarade, mais le recours aux carnets de lecture et aux cercles de lecture n'a pas été assez systématisé ni régulier, ni un travail de fond de mise à distance et d'explicitation des processus de lecture à l'œuvre n'a été effectué. Il s'est avéré, durant cette phase, davantage un support de travail et de la mémoire pour les élèves et une trace de la lecture accessible à l'enseignant et au chercheur.

Les carnets de lecteur ont porté sur le projet TAP de l'année 2017-2018, la sélection avait pour thématique « l'arbre, entre le ciel et la terre » avec les pièces suivantes :

- Nathalie Papin (2002), *Yolé Tam Gué*, Paris, Éditions théâtrales
- Stéphane Jaubertie (2008), *Une chenille dans le cœur*, Paris, Éditions théâtrales
- Nathalie Brun Cosme (2005), *Un poisson dans mon arbre*, Paris, École des loisirs
- Philippe Gauthier (2016), *Lily Fil,* Paris*,* École des loisirs
- Olivier Sylvestre (2016), *La grande échappée*, Manage, Lansman.

Pour rappel, dans l'analyse, les carnets de lecteur seront désignés par le sigle CL suivi, comme pour les tests, de la classe, 6e1T ou 6e5T (puisque seuls les élèves des classes ayant participé au projet théâtre ont écrit leur carnet de lecteur de théâtre) et d'initiales[979]. Le titre de la pièce en lien avec le commentaire sera indiqué en note.

III/ ANALYSE DES DONNÉES

Examinons donc maintenant l'ensemble des données recueillies afin de les confronter aux hypothèses posées en fin de première partie et au schéma de modélisation de la lecture du théâtre :

- Comment le lecteur entre-t-il dans le texte de théâtre ? Par quel biais - particulier ou non - se l'approprie-t-il ?
- Quel imaginaire se met en place ? Quel appel à la fiction ? Une fiction en lien avec la réalité et/ou une fiction scénique/un imaginaire de la scène ? En quelles proportions ?
- Quel recours à une pensée technique de la scène ?
- Quelle prise en compte du texte dans sa textualité ? Quelle mise à distance de l'écriture ?
- Le corps intervient-il dans la lecture ? Comment ?

979 Ainsi, CL-6e1T-IG et B-6e1T-IG désignent le même élève en classe de 6ème 1 qui a participé au projet théâtre, la première référence pour son carnet de lecteur, la deuxième pour ses annotations sur les deux extraits.

- Existe-t-il des interactions entre toutes les postures ?

Pour ce faire sont comparées :

- les traces de lecture des élèves acculturés à la lecture du théâtre à celles des autres élèves,
- les traces de lecture des élèves à celles des grands lecteurs,
- les réponses déclaratives et les traces de lecture des grands lecteurs,
- les traces de lecture des élèves sur les 2 textes différents.

La question de l'entrée dans le texte lors de leur lecture de l'extrait de B. Wegenast était posée directement aux grands lecteurs. Il est donc aisé de faire un bilan chiffré de leurs réponses. Voici les résultats :

Entrée par→ catégories nombre d'interrogés ↓	**Personnage**	**Histoire**	**Univers**	**Lien**	**Langue**	**Musicalité**	**Autre**
Auteurs	**33 %**	**33 %**	**55 %**	**22 %**	**11 %**	**11 %**	**0 %**
Éditeurs	**50 %**	**50 %**	**75 %**	**75%**	**50 %**	**0 %**	**25%**
Met. en s./Dram.	**50 %**	**16 %**	**66 %**	**16 %**	**33 %**	**50 %**	**16 %**
Comédiens	**75 %**	**37 %**	**62 %**	**25 %**	**12 %**	**12 %**	**25 %**
Médiateurs	**80 %**	**50 %**	**60 %**	**50 %**	**30 %**	**50 %**	**40 %**
Enseignants	**55 %**	**22 %**	**44 %**	**55 %**	**33 %**	**11 %**	**22 %**
TOTAL[980]	**59 %**	**35 %**	**59 %**	**39 %**	**26 %**	**24 %**	**22 %**

Pour les élèves, il a fallu analyser leurs traces de lecture afin de retrouver un équivalent de ces différentes entrées. Ont ainsi été repérés les moments où :

- Les élèves se posaient des questions ou proposaient des interprétations sur les personnages (« Le loup était-il vraiment méchant ? Kalle connaissait-il le loup ou ment-il ? Pourquoi Carol a-t-elle un fusil ? La Petite ne se sent pas bien »…).
- Les élèves se posaient des questions ou proposaient des interprétations sur l'ensemble de l'histoire (« Comment le loup est-il mort ? Est-il vraiment mort ? Pourquoi la Petite ne veut-elle pas venir ? Il y sûrement a un secret de famille. Derrière le loup on parle des hommes… »).

980 Pour que les chiffres soient le plus exacts possibles, puisque chaque catégorie n'est pas équivalente en nombre de représentants, le total a été systématiquement calculé à partir du nombre de lecteurs concernés et non par une moyenne des pourcentages.

- Les élèves parlaient d'autres œuvres qu'ils reliaient à l'extrait.
- Les élèves faisaient des remarques qui concernent l'écriture.

Voici les résultats :

Sur le texte de B. Wegenast, collège Gérard Philipe :

Entrée par→ classes et nombre d' élèves ↓	Personnage	Histoire	Lien	Écriture
GP-6e-T (19)	63 %	52 %	26 %	0 %
GP-6e-nonT (35)	62 %	20 %	14 %	0 %
GP-6e (54)	63 %	31 %	18 %	0 %
GP-5e (61)	47 %	16 %	18 %	0 %
GP-4e (53)	56 %	19 %	38 %	0 %
GP-3e (60)	55 %	26 %	48 %	3 %
TOTAL 365	56 %	26 %	25 %	4 %

Sur le texte de B. Wegenast, collège Barnave :

Entrée par→ classes et nombre d' élèves ↓	Personnage	Histoire	Lien	Écriture
B-6e-T (56)	61 %	32 %	28 %	14 %
B-6e-nonT (81)	54 %	32 %	7 %	6 %
B-6e (137)	57 %	32 %	16 %	10 %

Sur le texte de P. Dorin, collège Barnave :

Entrée par→ classes et nombre d' élèves ↓	Personnage	Histoire	Lien	Écriture
B-6e-T (52)	42 %	27 %	0 %	21 %
B-6e-nonT 104)	25 %	40 %	3 %	20 %
B-6e (156)[981]	31 %	38 %	2 %	20 %

981 Rappel : le total des élèves de sixième de Barnave diffère entre les 2 tests (137/156) parce que sur le 1er test deux classes n'avaient pu être interrogées en classe entière.

Il apparaît très clairement que pour toute catégorie de lecteurs, l'entrée par le personnage et l'histoire-l'univers se révèlent quasi systématiquement majoritaires. Cela rejoint les deux tendances à propos de la lecture du théâtre relevées par Michel Picard : d'une part, « de personnaliser l'histoire, [...] la découper personnage par personnage », d'autre part « de privilégier l'intrigue, c'est à dire se placer au milieu de la fiction[982] ». Cela nous rappelle également ce que met en avant l'herméneutique de Paul Ricoeur : « ce qui est à interpréter, dans un texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter et où je pourrais projeter mes possibles les plus propres[983] ». Aussi je commencerai par analyser plus finement ces deux points d'entrée.

III.1- entrée par le personnage

« LE PÈRE. – […] personne mieux que vous ne peut savoir que la nature se sert comme outil de l'imagination humaine pour continuer, sur un plan plus élevé, son œuvre de création.

LE DIRECTEUR. – D'accord, d'accord. Mais où voulez-vous en venir par là ?

LE PÈRE. – À rien, monsieur. Qu'à vous démontrer qu'on peut naître à la vie de tant de manières, sous tant de formes : arbre ou rocher, eau ou papillon… ou encore femme. Et que l'on peut aussi naître personnage ! »

Luigi Pirandello[984]

« On aurait tant voulu que le livre continuât, et, si c'était impossible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages, apprendre maintenant quelque chose de leur vie, employer la nôtre à des choses qui ne fussent pas tout à fait étrangères à l'amour qu'ils nous avaient inspiré. »

Marcel Proust[985]

Le personnage est incontestablement le support de la fiction. Que le lecteur entre dans la pièce de théâtre bien souvent par une liste liminaire des personnages probablement renforce cet état de fait. Toutefois, la question du personnage au théâtre soulève deux débats qu'il s'agit d'aborder au préalable : le statut du personnage de théâtre, notamment du fait de son incarnation possible par un comédien, et la crise du personnage dans le théâtre moderne et contemporain.

982 Michel Picard (1986), *La lecture comme jeu*, *Essai sur la littérature*, Paris : Les éditions de minuit, p. 571-572.
983 Paul Ricoeur (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Seuil, p. 58.
984 Luigi Pirandello (1921), *Six personnages en quête d'auteur*.
985 Marcel Proust (1905), préface à la traduction de J. Ruskin, *Sésame et les Lys*, Paris : Actes Sud *(*rééd 1988), p 26.

III.1.a- Préambule sur le personnage au théâtre

Être de fiction tel le personnage de roman, le personnage de théâtre n'existait pourtant pas individuellement à l'origine tel qu'on le connaît aujourd'hui. La représentation théâtrale grecque mettait en scène un chœur qui récitait, chantait, dansait les hymnes religieux consacrés aux dieux et héros de la mythologie. C'est par le jeu des interactions entre le coryphée et le chœur, puis par le détachement progressif d'acteurs sur la scène que nait le personnage au théâtre. Il n'est au départ qu'un rôle, un masque qui se distingue du comédien. Toutefois, comme le personnage de roman, la conception du personnage évolue et se brouillent les frontières avec le réel, ce que renforce l'apparition de la notion d'individu, conséquemment à celle de la bourgeoisie qui voit dans le personnage un substitut représentatif de ses aspirations, et de la psychologie. Personne ou personnage, simple « être de papier » selon les mots de Paul Valéry ou erstaz/succédané d'être réel, la question se pose avec encore plus d'acuité au théâtre pour diverses raisons :

- Les termes "personne" et "personnage" partagent la même étymologie car « c'est à travers l'usage de la *personne* en grammaire que la *persona* acquiert petit à petit la signification d'être animé et de personne[986] ». Cette étymologie commune et la proximité des termes peuvent favoriser une confusion. En outre, le terme "acteur" est ambigu jusqu'au XVII^{ème} siècle puisque le personnage est désigné à l'origine, en grec ancien, par le participe du verbe "agir"[987], ce qui entraine « une confusion entretenue entre l'action représentée, celle qui est prise en charge par le personnage et celle de représenter qui est prise en charge par l'acteur : il n'existe pas de distinction nettement établie entre l'action fictive et l'action de représenter[988] ». Ainsi, Molière inscrit une liste des "acteurs" ou des "personnages" selon les pièces, tout comme est constaté dans les commentaires du XVII^{ème} siècle l'emploi des termes "acteurs", "personne" et "personnage" sans distinction entre eux, ouvrant la porte à ce possible chevauchement entre réalité et fiction[989].
- Le processus de « feintise ludique partagée[990] », qui selon Jean-Marie Schaeffer caractérise l'approche de la fiction, procède par immersion et modélisation du réel. De fait, personne et personnage sont forcément liés dans « une relation non contingente » puisque « le **personnage** représente fictivement une **personne**, en sorte que l'activité projective qui nous fait traiter le premier *comme* une personne est essentielle à la création et à la réception des

986 Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre*, *op. cit.*, p. 247 (italiques de l'auteur).
987 Pour remarque, du côté du récit, le terme de "personnage" dans son acception actuelle est également relativement récente (première occurrence dans *Quelques réflexions sur les Lettres Persanes* de Montesquieu) puisque dans l'Antiquité et le Moyen-Âge, les récits épiques mettaient en scène des *héros*.
988 Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, Paris : Armand Colin, p. 12.
989 *Ibid*., p. 169.
990 Jean-Marie Schaeffer (1999), *Pourquoi la fiction*, Paris : Seuil.

récits[991] ». En outre, notre rapport à la fiction s'avère fortement conditionné par notre rapport au personnage, comme le souligne Françoise Lavocat :

> « Je reste persuadée que le rapport à la fiction repose principalement sur les personnages. Nous avons envie que les personnages soient des personnes, nous avons du goût pour les histoires, celles qui concernent les personnages comme celles, plus généralement, qui affectent les gens. Par l'empathie et les simulations perceptives, nous prenons plaisir à reproduire imaginairement les mouvements, les sensations et les émotions des personnages. Tous les usages de la fiction reposent sur notre rapport aux personnages[992] ».

Elle conclut d'ailleurs un autre entretien par cet aphorisme : « Il n'y a pas d'amour pour la fiction sans amour pour les personnages[993] ». Par les phénomènes d'empathie et d'identification, le lecteur fraye fortement avec le personnage fictif. C'est ainsi que certains cèdent à ce qui a été nommé *bovarysme* et qu'au XIX^{ème} siècle on s'inquiétait du pouvoir de la fiction et de son emprise sur le réel, le lecteur prenant le personnage comme un modèle à suivre[994], jusqu'aux actes radicaux telle la vague de suicides qui a suivi la parution des *Souffrances du jeune Werther*. Poussant le rapprochement à l'extrême, Pierre Bayard imagine même une vie privée aux personnages, qui poursuivraient leur existence en dehors du cadre de la narration prévu par l'auteur et échapperaient à ce dernier :

> « Puisque le monde de l'œuvre est un monde alternatif au nôtre, il est probable que la vie amoureuse de ceux qui l'habitent y est aussi complexe et les apparences tout aussi fallacieuses. On peut donc supposer non seulement que les personnages s'y trompent mutuellement, comme dans notre monde, mais qu'ils trompent également l'écrivain qui les a créés, entretenant entre eux à son insu des relations sentimentales qui lui échappent complètement[995] ».

Ce mimétisme et cette porosité des deux mondes, fictif et réel, sont d'ailleurs au cœur de nombre de fictions quel que soit le média, tels le film de Woody Allen *La rose pourpre du*

991 Jean-Marie Schaeffer, *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage*, 1995, p. 623. L'auteur signale que l'analyse se trouve déjà chez Todorov. (italiques et caractères gras de l'auteur)

992 Françoise Lavocat (2016), « Notre rapport à la fiction est fondée sur l'empathie », entretien avec M.-L. Delorme, visible sur https://www.lejdd.fr/Culture/Livres/Francoise-Lavocat-Notre-rapport-a-la-fiction-est-fondee-sur-l-empathie-788041, consulté le 8 mai 2021.

993 Françoise Lavocat (2016), « À propos de *Fait et fiction. Pour une frontière »* entretien avec Franck Wagner, visible sur https://journals.openedition.org/narratologie/7619, consulté le 9 mai 2021.

994 Voir à ce sujet le colloque en 2016 sur *Fabula / Les colloques* : *Le personnage, un modèle à vivre*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document5074.php , consulté le 07 mars 2021, notamment l'article de José-Luis Diaz (2016), « Quand les lecteurs étaient victimes de personnages (1800-1871) », visible sur http://www.fabula.org/colloques/document5084.php, consulté le 07 mars 2021,

995 Pierre Bayard, « Les personnages ont une vie privée », *Fabula / Les colloques*, *Premier symposium de critique policière. Autour de Pierre Bayard*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document4838.php, consulté le 01 avril 2021.

Caire, les romans *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino ou *La Modification* de Michel Butor, la pièce de Luigi Pirandello *Six personnages en quête d'auteur*, ou déjà en partie chez Marivaux avec *la Dispute*. Du côté des théories littéraires, certains théoriciens statuent sur le personnage selon son lien avec la réalité (Philippe Hamon et ses personnages référentiels, Thomas Pavel et ses personnages immigrés) ou selon le degré d'absorption du réel par l'univers de la fiction (Gérard Genette).

- Par ailleurs, bien que la fabrication du personnage relève de stratégies textuelles, notre rapport au personnage se détache de cette réalité textuelle, comme le montre Umberto Eco : « Parlant d'Anna Karénine ou de Wronsky nous ne prenons habituellement pas en considération la page qui relate leurs vicissitudes, mais parlons plutôt d'eux de la même façon que s'ils étaient des "personnes"[996] ». Le chercheur poursuit en relevant que l'existence du personnage peut aussi évincer le support textuel. En effet,

> « quelquefois des personnages de fiction ont vécu avant d'être consignés dans un document écrit (voir le cas des mythes), [...] beaucoup de personnages de fiction parviennent à survivre au document qui a enregistré leur existence. […] Certains d'entre eux migrent même d'un texte à un autre, parce que l'imagination collective, par-delà les siècles, les a investis émotionnellement et les a transformés en individus *fluctuants*[997] ».

Cela va même plus loin car certains personnages de la culture commune, Umberto Eco cite en exemples le Petit Prince, Dracula ou Robin des bois, existent dans l'esprit de certains alors qu'ils n'ont même jamais lu le récit de leurs histoires[998]. Dès lors, le rapport personne - personnage peut même s'inverser : alors que la construction du personnage s'établit d'ordinaire d'après le modèle réel, en lui empruntant des caractéristiques, certains personnages deviennent des modèles de vie pour les personnes « et nous disons que quelqu'un a un complexe d'Œdipe, un appétit Gargantuesque, est aussi jaloux qu'Othello, a des doutes comme Hamlet, est un Harpagon[999] ».

- L'énonciation particulière du théâtre où - généralement - les personnages sont nommés et parlent directement sans la médiation d'un narrateur et d'un récit cadre, où le personnage se construit par sa parole et les échanges avec les autres personnages, se révèle également propice au rapprochement entre fiction et réalité. Eve-Marie Rollinat-Levasseur l'analyse

996 Umberto Eco (2010), « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », *in SociologieS*, *Dossier: Émotions et sentiments, réalité et fiction*, visible sur http://journals.openedition.org/sociologies/3141, consulté le 21 avril 2021. (guillemets de l'auteur)
997 *Ibid*. (italiques de l'auteur)
998 Umberto Eco (2013), *Confessions d'un jeune romancier,* Paris : Grasset, p. 114.
999 Umberto Eco (2010), « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », *op. cit.*

ainsi :

> « Les personnages prennent la parole à la première personne et, de ce fait, apparaissent *comme* les sujets d'énonciation des énoncés que le dramaturge leur attribue. Les marques de la subjectivité et de l'intersubjectivité inscrites dans le texte des répliques contribuent de façon fondamentale à élaborer les personnages en créant un *effet* de présence consubstantielle. […] Si nous considérons que le nom est la métaphore de la personne, ainsi que l'a défini Claude Lévi-Strauss (1968:294), et que la parole est le propre de l'homme, comme les linguistes l'ont montré, nous voyons comment l'association du nom du personnage à un discours contribue à créer un effet de réel, c'est à dire à un effet de personne pour le personnage dramatique [et à] donner corps à cet être de fiction[1000] ».

La personnalisation de leur discours crée un « effet de personne » pour reprendre le concept de Vincent Jouve[1001]. Cette énonciation s'avère être une caractéristique qui plait aux lecteurs. Dans l'enquête menée par Annick Brilllant-Annequin, pour la moitié des lecteurs c'est ce caractère « direct », « vivant » ou encore « percutant », « expressif »[1002] qui les attire. De fait, cette énonciation entretient le simulacre que tout se passe dans l'instant, sous nos yeux (de lecteur ou spectateur). Elle « suscite l'illusion référentielle d'une réalité immédiate provoquée par le jeu des interactions entre des personnages situés dans l'éternel présent du temps théâtral[1003] ». Et pour un quart des lecteurs interrogés par la chercheuse, c'est ce qui leur permet une meilleure identification aux personnages[1004].

- Le personnage de théâtre est aussi susceptible à un moment d'être incarné par le comédien. Le personnage est alors représenté concrètement, corporellement aux yeux du spectateur, il prend vie sur scène. Or, « l'*effet mimétique* fait coïncider corporalité et sujet énonçant en donnant l'illusion que le corps parlant produit le texte comme l'arbre produit le fruit[1005] ». Le personnage efface l'acteur. On le sait, bien des acteurs sont reconnus/identifiés d'abord (voire uniquement) par le personnage qu'ils ont interprété, au point que, même dans leur milieu professionnel, on les enferme dans ce rôle ou dans un même type de personnage.

1000Eve-Marie Rollinat-Levasseur (2009), « De l'effet personnage à l'effet de personne : l'expression de la subjectivité à l'Age Classique », *in* C. Despierres et *alii* (dir.), *La Lettre et la scène : linguistique du texte de théâtre*, Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, p. 159-161-162. (italiques de l'auteur)

1001J'analyse ultérieurement le concept de Jouve appliqué au théâtre.

1002Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit.*, p. 272.

1003*Ibid*.

1004*Ibid*.

1005Patrice Pavis (2007), « Chapitre VII : Le personnage romanesque, théâtral, filmique », *in Vers une théorie de la pratique théâtrale*, Lille : P.U. du Septentrion, p. 138.

- Des éléments propres à l'esthétique du théâtre contribuent également à rapprocher personnage fictif/personne réelle et à entretenir la confusion comme : la recherche de la catharsis ; la contrainte de la vraisemblance à l'époque classique puis la recherche du vrai, du naturel ; l'évolution du personnage à partir de Diderot qui a cessé d'être uniquement un caractère, un type pour se calquer sur le réel avec, en parallèle, un jeu/une diction moins emphatique et plus expressive ; la fin des spectateurs sur scène et l'apparition du quatrième mur pour renforcer l'illusion de réalité. Ainsi Zola pourra-t-il affirmer un peu plus tard qu'ils ont « vu le personnage abstrait disparaître pour faire place à l'homme réel, avec son sang et ses muscles[1006] ».
- Cette propension se retrouve aussi dans certaines théories de l'acteur/du jeu qui poussent à la symbiose entre l'acteur et son personnage, que ce soit auparavant chez l'acteur romantique ou aujourd'hui encore avec l'Actors Studio. Antoine concevait d'ailleurs ainsi le jeu de ses comédiens : « ils ne "disent pas", mais ils vivent leurs rôles […] ils vivent leurs personnages sous nos yeux[1007] ».

Ces différents éléments ont contribué et contribuent encore à rendre perméables les frontières entre personne, personnage et acteur. De fait, toute la critique littéraire humaniste, puis psychologisante/ psychanalysante, a considéré le personnage comme une subjectivité réelle et donc étant à même d'avoir des émotions, des états d'âme, des pensées... à analyser. Le personnage s'est transformé en « une entité psychologique et morale semblable aux autres hommes et chargée de produire sur le spectateur un effet d'identification[1008] ».

Or, cette autonomisation et vivification du personnage est vivement contestée, même par des tenants de la critique psychanalysante, tel Jean Bellemin-Noël qui, dans *Gradiva au pied de la lettre*[1009], prend le contre-pied de la critique de Freud sur *Gradiva* et récuse la possibilité de sonder un inconscient autonome des personnages en leur donnant une voix. Ce sont évidemment les théories structuralistes des années 1960-70[1010], héritières des formalistes russes, qui se sont attaquées le plus fortement à cette propension. Dans la lignée de Propp et Greimas appréhendant le personnage du conte comme un *actant*, une simple force agissante dans la mécanique du récit, les narratologues ont réduit le personnage à une donnée structurelle du texte parmi d'autres, la

1006Emile Zola, *Le naturalisme au théâtre*, cité par Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, *op. cit*., p. 18.
1007Antoine cité par Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, *op. cit*., p. 19. (guillemets de l'auteur)
1008Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre, op. cit*., p. 248.
1009Jean Bellemin-Noël (1983), *Gradiva au pied de la lettre*, Paris : PUF.
1010Il faut également lier l'émergence de l'analyse structurale au rejet de la notion de personne et à la crise que traverse la société et l'art d'une manière générale, point abordé ultérieurement.

dimension de la personne s'avérant ainsi évacuée. « Gil Blas n'est pas un homme, c'est le fil qui relie les épisodes du roman : et ce fil est gris[1011] » assène Victor Chklovski. Le monde du théâtre a également été impacté par cette approche immanentiste du personnage et la centration sur le texte des théories littéraires. Anne Ubersfeld s'est inspirée du modèle de Greimas[1012] pour réconcilier texte et scène dans son analyse du personnage et évacuer le psychologique, de même dans son analyse du discours du personnage qui ne se comprend que par rapport à la situation et les rapports de force en présence car « derrière [la parole du personnage] il n'y a aucune "personne", aucun sujet[1013] ».

Pour Georges Zaragoza, il n'y a pas d'explication psychologique à rechercher pour le personnage puisque « le dramaturge compose un mode d'être-là [...] valable pour toute époque[1014] ». L'accès au personnage se fait alors « par sa gestuelle, sa présence, son langage. Chacun des personnages, Zucco et Don Juan *sont* par leur langage […], sa musique, sa projection. Nervosité et brutalité pour l'un, élégance et dynamique pour l'autre[1015] ». Le chercheur prévient l'objection de considérer ces caractéristiques comme uniquement propres à un auteur ou une époque, il s'agit bien de la langue particulière du personnage car « la langue de Zucco n'est pas celle du Dealer de *Dans la solitude des champ de coton*, et celle de Don Juan n'est pas celle d'Alceste[1016] ».

Cette importance accordée au discours du personnage, au détriment de sa psychologie, se retrouvent également dans l'approche communicationnelle et l'analyse des interactions empruntées aux théories de Catherine Kerbrat-Orecchioni ainsi que dans le fleurissement du concept de la double énonciation.

La didactique du théâtre a elle aussi suivi le mouvement, comme le montre l'examen d'André Petitjean de manuels scolaires des années 2000 où il observe « une objectivation progressive de la notion de personnage (aspects, fonctions…) et […] sa mise en réseau avec d'autres notions (narrateur, point de vue, dialogue...)[1017] ». Il se félicite de l'abandon d'une approche moralisante et qu'« en mettant l'accent sur les *méthodes* (définition textuelle du personnage) au détriment des *valeurs* […], la discipline s'est indéniablement "scientifisée" [1018]».

1011 Victor Chklovski cité par Tzvetan Todorov (1965) (dir.), *Théorie de la littérature*, Paris : Seuil, p. 190.

1012 Le personnage selon Greimas agit à trois niveaux : il est personnage à la surface, acteur et rôle au niveau superficiel, actant dans la structure profonde. Anne Ubersfeld reprend ces distinctions : l'acteur est « la particularisation d'un actant ; il serait l'unité (anthropomorphe) qui manifesterait dans le récit la notion (ou la force) que recouvre le terme d'actant », le rôle est « l'une des médiations qui permettent de passer du code actantiel abstrait aux déterminations concrètes du texte » Anne Ubersfeld (1977), *Lire le théâtre I* , Paris : Belin rééd 1996, p. 80 et 84.

1013 *Ibid*., p. 99.

1014 Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, *op. cit.*, p. 158.

1015 *Ibid*., p. 166. (italiques de l'auteur)

1016 *Ibid.*

1017 André Petitjean (2003), « Élaboration didactique du personnage dramatique », *in Pratiques* n° 119/120, p. 221.

1018 *Ibid*. (italiques et guillemets de l'auteur)

Le rejet d'un personnage calqué sur la personne réelle trouve au théâtre aussi d'autres origines. Il s'agit, d'une part, de la crainte d'un amalgame avec la personne de l'acteur qui justifierait un repli sur le texte. Anne Ubersfeld dit ainsi en parlant du travail de Vitez qu'« il se débarrasse et débarrasse l'acteur de la quête infinie du personnage – qui est-il ? que sent-il ? - pour la remplacer par la quête du texte : que dit le personnage ? Que fait-il ?[1019] ». Il s'agit, d'autre part, de la prédisposition à considérer le théâtre essentiellement par le prisme de la scène. Telle se comprend l'affirmation de Daniel Mesguish, significative de la pensée de nombreux théoriciens et praticiens du théâtre : « Les personnages n'existent pas (sans l'acteur). Mais ils auront existé (par l'acteur). Avant l'acte théâtral, il n'y avait que du texte. Mieux : que de la lettre[1020] ».

Toutefois, qu'en est-il de ces assertions si l'on se positionne du côté de la réception en lecture ? Analysons pour exemple les arguments de deux chercheurs qui envisagent également les conséquences didactiques.

Joseph Danan pour sa part prévient du danger éventuel de l'étude du personnage au théâtre qui emmènerait à confondre personne et personnage et donc à oublier la scène :

> « Il faut multiplier les garde-fous empêchant de le prendre pour ce qu'il n'est pas, c'est-à-dire une personne réelle. Le personnage d'une pièce de théâtre n'existe pas. Il existe encore moins, si l'on peut dire, qu'un personnage de roman. *Il accédera à un certain mode d'existence sur la scène lorsqu'un comédien l'incarnera*. Mettez deux comédiens dans le même rôle (Pierre Arditi et Olivier Perrier dans Arnolphe) et vous aurez deux personnages différents.[...] Surtout - faut-il y insister ? - on fuira tout ce qui tend à réduire le personnage à une psychologie toute faite. C'est pourquoi nous proposons comme méthode d'essayer de faire apparaître des sortes d'invariants du rôle, antérieurs à l'interprétation, quelque chose comme la carte d'identité minimale du "personnage", et surtout d'aborder plutôt le jeu des relations entre les personnages, le système dans lequel ils sont pris. On peut avoir recours par exemple à l'analyse actantielle, outil issu de la narratologie[1021] ».

On voit bien comment la perception du personnage est ici conditionnée par la perspective scénique. La mise en œuvre est une lecture dramaturgique qui oblitère une réception subjective. Il est bien entendu et évident que chaque comédien offre un visage différent du personnage, le colore, mais il s'agit du personnage fictif scénique incarné[1022] et non de celui qui nait à la lecture. L'existence du

1019Anne Ubersfeld cité par Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, *op. cit*., p. 167.
1020Alain Viala, Daniel Mesguish (2011), *Le Théâtre*, Paris : PUF, p. 71.
1021Joseph Danan (2002), « Lectures du texte de théâtre », *op. cit.*, p. 157-158. (Je souligne en italiques).
1022D'ailleurs, même sur scène, la réception du personnage sera différente suivant les spectateurs.

personnage ne se résume pas à son existence incarnée corporellement sur scène. Et cela ne présume pas entièrement de la réception du personnage à la lecture. Si le lecteur n'a pas assisté à des représentations, il se forgera sa propre idée du personnage ; s'il en a vues, sa réception sera certes plus ou moins influencée par l'interprétation du/des comédien(s) mais peut également s'en affranchir. Quoi qu'il en soit, le personnage fictif existe bien dans le monde fictionnel imaginaire mis en branle par la lecture, monde fictionnel hors ou sur scène. Il n'a pas moins d'existence parce qu'il s'agit d'un personnage de théâtre, il a simplement une dimension supplémentaire particulière qui est sa possible actualisation scénique. Aussi les propositions de Joseph Danan (carte d'identité minimale, étude des relations) s'avèrent-elles tout à fait nécessaires pour une analyse du personnage mais non pour statuer sur son existence dans l'imaginaire du lecteur.

La position de Catherine Ailloud-Nicolas est similaire, même si sa crainte repose moins sur le figement de l'analyse du personnage que sur les erreurs de conception du jeu chez les élèves. Elle prône en effet de renoncer à une approche psychologisante car cela reviendrait à

> « inscrire le dialogue dans un cheminement qui le place à mi-chemin entre la pensée et le geste. Le personnage parle parce qu'il pense ou qu'il ressent quelque chose. Une fois qu'il a parlé, il produit un geste, un déplacement adapté à ce qu'il dit. Cette façon de concevoir le théâtre a des effets sur les représentations des élèves. Elle les confirme dans la certitude que le personnage de théâtre est assimilable à une personne. Elle induit l'idée que le geste est une illustration de la parole[1023] ».

Elle donne ensuite un exemple d'exercices de plateau où l'on procède à l'inverse, partir de gestes, de situations pour arriver au texte. Et de poursuivre pareillement sur l'expression encore couramment utilisée à l'école et visible dans les manuels scolaires de "mettre le ton", qui n'est pourtant pas inscrit de marbre dans le texte. On ne peut qu'être d'accord là encore avec Catherine Ailloud-Nicolas à propos des précautions sur le jeu et le passage à la scène. Mais cela ne concerne pas la construction imaginaire du lecteur à la lecture. Ce glissement/amalgame entre existence mentale d'un personnage et travail de l'acteur est encore plus visible dans un autre article où elle redéfinit le concept de personnage de théâtre[1024]. Cet article examine notamment la place accordée aux sentiments dans les pratiques et manuels scolaires car il s'agit d'une porte d'entrée à la fois dans le texte et dans le jeu, mais problématique pour la chercheuse :

> « En effet, les analyses de texte posent très souvent des questions sur ce qu'éprouvent les personnages. [...] Cela contamine aussi la description du travail de l'acteur, confirmé

1023Catherine Ailloud-Nicolas (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *op. cit.*, p. 87.

1024Catherine Ailloud-Nicolas (2013), « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *op. cit.*, p. 41-53

> ou débutant : selon les manuels, il s'agit pour lui, de trouver ou de traduire le sentiment du personnage. À la place de ce terme, on trouve rarement le mot « intention », qui est pourtant utilisé par les praticiens de théâtre, mais assez souvent le mot « émotions ». L'acteur doit alors exprimer l'émotion du personnage[1025] ».

Si Catherine Ailloud-Nicolas cherche les raisons de cet intérêt pour les sentiments (retour à une approche psychologisante du personnage, approche par le jeu qui conduirait à une confusion entre personnage et acteur/personnage et personne, influence de l'étude du théâtre par la question du registre et des effets, époque qui redonne à l'émotion une place centrale), elle rejette cette approche vue comme « un retour en arrière par rapport à une analyse du théâtre fondée sur la structure puis sur les discours[1026] » et, surtout, comme une survivance de l'idée que l'acteur doive "se mettre dans la peau du personnage". Dès lors, pour conjurer cette conception, elle renverse la perspective, place l'acteur « au centre du processus de création[1027] », un acteur qui s'empare du personnage « comme il s'emparerait d'un objet ou d'un costume[1028] ». Mais elle va plus loin en reniant toute existence possible au personnage en dehors de la scène :

> « Pour les praticiens, le personnage de théâtre n'existe pas en soi. Il n'est pas identifiable à la personne. Il n'a donc pas de sentiment. L'acteur s'empare des mots du texte et les fait siens. Il n'incarne pas le personnage. Il le construit. Avec la scénographie, les costumes, les lumières, le comédien est un des moyens qui donnent vie, présence, force à des mots qui, avant ces signes, ne sont qu'un énoncé dépourvu d'énonciation. Il fait en sorte que les déictiques trouvent des référents scéniques. Il fait en sorte aussi que des mots désincarnés acquièrent une complétude par des actions, des états ou des intentions, qu'il invente avec l'aide du metteur en scène. Il peut même aller jusqu'au point où il est le révélateur du fait que ces mots sont des mensonges[1029] ».

On voit bien que la construction du personnage n'est envisagée que dans sa construction scénique et dans son rapport au jeu de l'acteur, le personnage hors-scène n'est réduit qu'aux mots du texte. Pour la chercheuse, faire exister le personnage revient forcément à courir le risque d'une part de l'assimiler à l'acteur en confondant sentiments du personnage et sentiments de l'acteur et, d'autre part, de comprendre le jeu de l'acteur comme l'illustration d'un personnage pré-existant à incarner mécaniquement :

1025*Ibid*., p. 44.
1026*Ibid*., p. 45.
1027Catherine Ailloud-Nicolas (2009), « Personnage ou "personnagisation" : les contraintes textuelles et le personnage de théâtre », *in Recherches et Travaux*, HS n° 17, p. 120
1028*Ibid*.
1029Catherine Ailloud-Nicolas (2013), « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *op. cit*., p. 45.

« On peut affirmer sans problème qu'un personnage « dit » qu'il a des sentiments. On peut analyser quels mots il choisit pour les nommer. On ne peut aller jusqu'à affirmer qu'il les ressent. Cela, c'est justement le produit du travail de l'acteur : donner l'illusion de l'existence et de la réalité du sentiment. Savoir si l'acteur le ressent vraiment relève d'un autre champ, celui de techniques et d'écoles.[...] Refaire surgir les sentiments comme outils d'analyse, c'est en quelque sorte nier ce phénomène car c'est donner une existence au personnage en dehors de l'acteur, préalablement à lui. Cette chaîne des sentiments (sentiment du personnage, sentiments à jouer, sentiment de l'acteur, sentiment du spectateur) produit donc une image du théâtre très éloignée des réalités scéniques françaises[1030] ».

Aussi Catherine Ailloud-Nicolas propose-t-elle deux pistes pour évacuer les "scories" du personnage et donc le terme lui-même :

- parler de « degré de personnagisation[1031] » selon le degré de contrainte textuelle dans le devenir scénique, « afin d'affirmer une certaine esthétique théâtrale voire une idéologie qui concerne la distanciation, le refus de l'illusion, la prédominance de l'acteur sur le personnage[1032] ».
- différencier les termes suivant les réalités à désigner afin de distinguer personnage textuel, rôle à travailler et personnage scénique, l'objectif étant qu'« en sortant le personnage textuel de la sphère du sentiment, on réaffirme qu'il est uniquement fait de papier, uniquement constitué de discours[1033] ».

Elle établit le tableau de correspondances suivant[1034] :

Personnage textuel[22]	**Rôle à travailler**	**Personnage scénique**
- dénué de tout sentiment, de toute psychologie. - somme d'énoncés qui s'intègrent à un ensemble conçu par un écrivain.	- objet de recherche. Ces recherches concernent les conditions d'énonciation possibles de l'énoncé à partir de contraintes internes proposées par le texte et de contraintes externes liées au projet.	- résultat de la rencontre provisoire entre un acteur, les mots d'un texte, un projet de metteur en scène, dans des conditions d'énonciation définies par le projet.

Figure 7: C. Ailloud-Nicolas : le personnage au théâtre

Si l'appréhension de la chercheuse vis-à-vis de représentations erronées sont compréhensibles, si la

1030*Ibid*.
1031Catherine Ailloud-Nicolas (2009), « Personnage ou "personnagisation" : les contraintes textuelles et le personnage de théâtre », *op. cit*.
1032*Ibid*.
1033Catherine Ailloud-Nicolas (2013), « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *op. cit*., p. 46.
1034*Ibid.*

quête de la contrainte textuelle ou sa répartition en trois entités ne sont pas inintéressantes quant à la visibilité des différentes dimensions du personnages et du processus de sa construction jusqu'à la scène, elle occulte toutefois totalement le personnage support/agent de la « feintise » et ne considère que le personnage dans son rapport avec l'acteur et la scène. Il serait possible tout simplement de compléter son tableau par cette autre instance du personnage, que l'on pourrait nommer *le personnage fictif mental* en écho avec sa dernière catégorie *le personnage (fictif) scénique*.

Ainsi, il faut certes se montrer vigilant quant à la spécificité scénique du théâtre et se garder des confusions mais, au vu de ce qui a été analysé précédemment, il ne me semble pas possible de renier l'existence dans la réception en lecture d'un personnage à l'image des personnes réelles, cet « *autre* vivant[1035] » projeté par le lecteur.

Toutefois, ces considérations ont été examinées avec le présupposé que le personnage se conforme au personnage traditionnel, « vecteur de l'action, support de la fable, passeur de l'identification et garant de la mimesis[1036] ». Or, une profonde remise en question traverse l'Art et les mentalités au tournant des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, tant au niveau de la possibilité de figurer le réel, manifeste dans l'évolution de la peinture de l'impressionnisme jusqu'à l'art abstrait par exemple, que de la possibilité pour l'individu de raconter, de dire et/ou se dire. Ce questionnement sur la personne a des répercussions directes sur le statut et la conception du personnage, comme le montre cette remarque emblématique de Nathalie Sarraute à propos du roman :

> « Les personnages, tels que les concevait le vieux roman (et tout l'appareil qui servait à les mettre en valeur), ne parviennent plus à contenir la réalité psychologique actuelle. Au lieu, comme autrefois, de la révéler, ils l'escamotent. […] L'élément psychologique […] se libère insensiblement de l'objet avec lequel il faisait corps. Il tend à se suffire à lui-même et à se passer de support[1037] ».

Le personnage de théâtre n'est pas en reste comme témoin et acteur de cet affaissement. Pour Patrice Pavis, il apporte « sa pierre pour la démolition de l'édifice du sujet et de la personne d'un humanisme déjà fatigué[1038] ». Cette crise est renforcée aussi au théâtre par l'avènement du cinéma, puis de la télévision, qui déplace ses fonctions de représentation du réel. Elle relègue au placard les décors réalistes et toiles de fond en trompe l'œil. Elle transforme la place et le jeu de l'acteur qui n'est plus censé « vivre » le personnage mais doit s'effacer, au profit d'une surmarionnette par

1035Vincent Jouve (2008), *L'effet personnage dans le roman*, *op. cit*., p. 109. (italiques de l'auteur)
1036Jean-Pierre Ryngaert (2005), « Crise du personnage », *in* J.-P. Sarrazac (dir), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval : Circé, p. 150.
1037Nathalie Sarraute, *L'Ère du soupçon* (1956), Paris : Gallimard, p 87.
1038Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre, op. cit*., p. 251.

exemple pour Craig, ou au contraire s'exhiber en tant que tel, élément permettant la distanciation par exemple pour Brecht. Elle bouleverse la fable où, analyse Jean-Pierre Sarrazac, il s'agit désormais davantage de « drame-de-la-vie » que de « drame-dans-la-vie »[1039]. Le personnage est ainsi affecté dans toutes ses dimensions :

> « Corps, sujet, discours ne présentent plus de frontière ni d'identité propre. Le corps n'a plus de limites nettes, il ne se réduit pas à une personne ; l'origine du sujet n'est plus retraçable, les discours semblent élastiques, les interprétations extensibles comme un ressassement infini « dans la pauvre tête », lequel tient lieu autant de texte que de personne et de personnage. La dissolution est autant celle du personnage, de l'acteur-énonciateur que du texte dramatique. On ne parvient plus à représenter quoi que ce soit – que ce soit pour le visualiser/imaginer ou pour le déléguer/remplacer[1040] ».

De nouvelles esthétiques et dramaturgies apparaissent, que les chercheurs qualifieront de « drame moderne » (Peter Szondi, 1956), de « postdramatique » (Hans-Thies Lehmann, 2002) ou de « drame émancipé ou rhapsodique » (Jean-Pierre Sarrazac, 2012)[1041], rejetant le drame dans sa forme aristotélicienne et, par retour, bouleversant le personnage. Elles explorent d'une part des formes nées de la scène, un théâtre parfois proche de la performance, influencé par ce qui se produit en Art contemporain, et qui tend « à prendre appui davantage sur l'image et le corps que sur le texte[1042] ». Dans sa volonté de revivifier l'acte théâtral et de mieux prendre en compte sa dimension d'acte au présent, dans son rejet de la mimesis, ce théâtre de la performance bouscule la conception traditionnelle du personnage et du jeu : « Les acteurs ne sont qu'eux-mêmes, et s'ils jouent, c'est à être ces acteurs qui sont là devant nous. Ils sont, certes, "en représentation", mais ne représentent rien d'extérieurs à eux[1043] ». L'autre alternative explore le questionnement et le renouvellement du théâtre par la langue, brouillant la parole du personnage et lui-même en tant qu'entité. On passe d'une dramaturgie de l'action à une dramaturgie des actes de parole où le personnage, en tant que sujet, voire en tant que personnage, peut se dissoudre. Selon Jean-Pierre Ryngaert :

> « Les auteurs substituent à la logique narrative du personnage classique, construit et confirmé au fil du dialogue, une poétique d'identités performatives : leur principe de caractérisation se confond avec le mouvement propre à leur énonciation. Ce mouvement, n'étant plus vectorisé par une action à mener, n'est plus forcément

1039Termes de Jean-Pierre Sarrazac (2012), *Poétique du drame moderne. De Henrik Ibsen à Bernard-Marie Koltès*, Paris : Seuil.

1040Patrice Pavis (2007), « Chapitre VII : Le personnage romanesque, théâtral, filmique », *op. cit.*, p. 136. (guillemets de l'auteur)

1041La critique actuelle s'accorde pour affirmer qu'il s'agit davantage de transformation que de mort du drame.

1042Joseph Danan (2013), *Entre théâtre et performance : la question du texte,* Arles : Actes Sud Papiers, p. 8.

1043*Ibid*., p. 13-14. (italiques de l'auteur)

> intentionnel ni orienté. Cet affaiblissement du sujet derrière la parole n'a fait que croître à mesure que les « surfaces de langage » (voir Lehmann, 2002) ont gagné en autonomie. Il n'est désormais plus indispensable qu'une cohérence soit repérable entre celui qui parle et ce qui est parlé. La coupure s'est faite plus profonde, les écarts se sont aggravés ; ils ont largement dépassé la question du théâtre conversationnel, au point que l'on peut se demander si l'intérêt n'est pas passé entièrement du côté d'une parole qui se déploie de manière indépendante, en elle-même et pour elle-même, sans qu'il soit désormais indispensable de l'attribuer à qui que ce soit. Le fait de parler est devenu, en tant que tel, un centre digne d'intérêt[1044] ».

Dans un autre article, il synthétise le résultat de ce processus ainsi : « désormais, le personnage est parlé plus qu'il ne parle[1045] ».

Aussi, dans un acte plus ou moins radical, certains auteurs ont-ils proclamé la mort du personnage. A tout le moins, règne désormais une certaine méfiance vis-à-vis de cette instance du théâtre[1046]. Et, afin d'entériner cette « crise du personnage[1047] », le terme même de personnage est remis en cause. Jean-Pierre Sarrazac crée le concept d'« impersonnage[1048] » pour nommer ces entités sans vraiment de caractéristiques ni de personnalité, neutres, ouvertes à tous les possibles. Sandrine Le Pors évoque un « théâtre des voix[1049] », pour notifier l'émancipation de la parole vis-à-vis du personnage. Pour sa part, Julie Sermon propose de s'emparer du terme de « figure » en vogue chez les artistes et théoriciens depuis les années 80, non pour regarder vers le passé et les "manques" du personnage actuel mais pour acter les transformations que le personnage a subies, donc pour penser moins en termes de crise que d'évolution :

> « Ce terme alternatif de « figure » permettait de désigner, non pas un geste de rupture (en vertu duquel les figures s'opposeraient de manière radicale et définitive au personnage), mais une forme spécifique de traitement (dramaturgique et/ou scénique) des identités théâtrales – traitement qui avait pour effet de déplacer, déformer, déstabiliser les idées que l'on pouvait *a priori* se faire du personnage dramatique. Il n'y avait donc pas pour moi de « figures » dans l'absolu, mais seulement un « régime de représentation » figural[1050] ».

1044 Jean-Pierre Ryngaert (2008), « Le personnage théâtral contemporain : symptôme d'un nouvel "ordre" dramaturgique », *in L'Annuaire théâtral* n° 43-44, p. 106. (guillemets de l'auteur)

1045 Jean-Pierre Ryngaert (2005), « Crise du personnage », *op. cit*., p. 154.

1046 Voir à ce propos Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, Paris : éditions théâtrales, p. 7-10.

1047 Robert Abirached (1994), *La Crise du personnage dans le théâtre moderne*, Paris : Gallimard.

1048 Jean-Pierre Sarrazac (2012), *Poétique du drame moderne. De Henrik Ibsen à Bernard-Marie Koltès*, Paris, : Seuil.

1049 Sandrine Le Pors (2011), *Le Théâtre des voix, À l'écoute du personnage et des écritures contemporaines*, *op. cit.*

1050 Julie Sermon (2018), « Construction du personnage et dramaturgie du jeu en régime figural », *in* M. Bouvier (dir.), *Pour un atlas des figures*, visible sur https://www.pourunatlasdesfigures.net/element/construction-du-personnage-

Dès lors, il est légitime de se demander si cette évolution du personnage affecte son existence possible dans l'imaginaire du lecteur lors de sa réception en lecture telle qu'elle a été décrite précédemment.

D'une part, il convient de nuancer le constat précédent. En effet, le personnage "traditionnel" subsiste toujours et se rencontre encore dans de nombreuses pièces[1051]. En outre, à l'instar du Nouveau Roman, il s'agit moins de dissolution et de disparition totale du personnage que d'une certaine forme du personnage. Robert Abirached le confirme près de vingt après son ouvrage majeur, malgré la crise traversée par le personnage, il « coexist[e] aujourd'hui les formes les plus diverses du personnage, sans qu'on puisse vraiment dresser son acte de décès[1052] ». Patrice Pavis le constate également : « Le personnage n'est pas mort ; il est simplement devenu polymorphe et difficilement saisissable[1053] ». Surtout, le personnage reste un élément fondamental du théâtre comme le constatent les chercheurs : « Le théâtre contemporain ne peut cependant pas se passer du personnage même si la façon de l'envisager évolue[1054] », il demeure une « entité qui sert toujours d'appui pour la communication entre les différents actants du processus dramatique[1055] », un « carrefour du sens[1056] » ; « tous ses « usagers » ont besoin du personnage pour lire, en parler, jouer, rêver[1057] » car « la perception des personnages est un des lieux privilégiés de la projection de l'imaginaire du lecteur[1058] ». Sa forme et son rôle certes ont changé, car il assume de nouvelles fonctions vis-à-vis de la fable, de l'économie de la pièce, ainsi que dans son rapport aux autres instances que sont l'auteur, l'acteur, le spectateur et le lecteur :

> « Il sort du cadre de l'élaboration vraisemblable d'un caractère, et, au lieu d'en être diminué, comme on l'a souvent avancé, il subit une métamorphose qui élargit ses fonctions. Il est moins agent de l'action que narrateur, témoin et juge de celle-ci. Il bénéficie de relations directes avec l'auteur et avec le spectateur qu'il peut renseigner quand bon lui semble. Métissé, parfois il s'incarne, et parfois il raconte, sans qu'aucune de ces deux fonctions ne soit désormais exclusive, ou qu'elle nécessite une explicitation ou une différenciation. En renonçant aux attributs et aux qualifications du personnage

et-dramaturgie-du-jeu-en-regime-figural, consulté le 22 mars 2021. (guillemets de l'auteur)

1051 Cette transformation du personnage est d'ailleurs beaucoup moins à l'œuvre et moins poussée dans le théâtre de jeunesse, peut-être par considération à la difficulté de lecture que pourraient représenter ces esthétiques pour un jeune lecteur.

1052 Robert Abirached (2001), « Personnage », *in* M. Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris : Larousse, p. 1269.

1053 Patrice Pavis (2009), *Dictionnaire du théâtre, op. cit.*, p. 252.

1054 Jean-Pierre Ryngaert (2011), *Écritures dramatiques contemporaines*, Paris : A. Colin, p. 212.

1055 Pauline Bouchet (2014), *La fabrique des voix : l'auteur et le personnage dans les, écritures théâtrales québecoises des années 2000*, Thèse de doctorat soutenue à Paris 3 (cotutelle Université de Montréal), p. 12.

1056 Jean-Pierre Ryngaert (2011), *Écritures dramatiques contemporaines*, *op. cit.*, p. 212.

1057 Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit.*, p. 13. (guillemets de l'auteur)

1058 Gérard Langlade (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *op. cit.*, p. 52.

> traditionnel, les auteurs n'investissent effectivement plus les valeurs qui ont porté le projet de la modernité, comme les conflits d'intérêts, la performance, la rétribution, la marche en avant. En revanche, ils proposent de nouveaux dispositifs narratifs, d'autres systèmes d'organisation et de répartition de la parole, qui, eux, sollicitent d'autres manières d'être ensemble et inventent leurs propres façons - non pas formelles, mais non conformes - de se représenter collectivement[1059] ».

Ainsi, subsiste toujours comme une présence-personnage. Et malgré la volonté de certains auteurs de s'affranchir du personnage, il réapparaît par une porte dérobée :

> « Quelque chose de l'ordre de la rivalité s'esquisse parfois entre les auteurs et leurs personnages, abandonnés ou renvoyés dans les coulisses. [Mais] c'est au moment où il semble exclu du texte que le personnage réapparaît, sous la forme plus ou moins discrète d'effigies de l'auteur, de silhouettes éphémères chargées de prendre en charge et de relayer sa parole, toujours plus absent et pourtant particulièrement présent dans le jeu des relations affectives qu'il suscite[1060] ».

D'autre part, le problème de cette mutation du personnage semble se poser différemment lorsque l'on change de paradigme et que l'on se positionne du côté de la lecture. En effet, la question se pose de manière plus accrue au niveau de l'écriture qui cherche à l'évacuer ou au moment de la représentation concrète lorsqu'il s'agit pour l'acteur de figurer ce personnage qui ne veut pas en être un :

> « La question du personnage me semble concentrer des choix dramaturgiques essentiels aussi bien du côté du texte que de la représentation. [A côté des personnages traditionnels se trouvent] des entités mal définies, d'improbables figures honnies par leurs auteurs, endossées comme ils le peuvent par des acteurs-trices parfois surpris de n'avoir plus de « peaux » dans lesquelles entrer, comme le veut le lieu commun fatigué, obligés d'occuper seul(e)s le terrain de la représentation. Entre les deux, toute une gamme aux apparences contrastées, personnages monstrueux ou évanescents, fruits d'hybridations diverses ou créatures orphelines adoptées bon gré mal gré par des acteurs et des actrices chargés de les représenter ou sommés de les remplacer[1061] ».

En lecture, le lecteur procède à la construction du personnage à la fois dans les blancs et à partir des

1059 Jean-Pierre Ryngaert (2008), « Le personnage théâtral contemporain : symptôme d'un nouvel "ordre" dramaturgique », *op. cit*., p. 111-112.

1060 Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit*., p. 141.

1061 Jean-Pierre Ryngaert (2008), « Le personnage théâtral contemporain : symptôme d'un nouvel "ordre" dramaturgique », *op. cit.*, p. 104.

indices du texte mais le personnage de fiction peut rester, rappelons-le[1062], évanescent, incomplet dans l'esprit. Peter Mendelsun effectue le parallèle avec le personnage de Virginia Woolf, Lily Briscoe[1063] qui peint un tableau du couple Ramsay au final non figuratif mais flou :

> « Je ne peux pas voir la scène que Lily cherche à reproduire.
>
> Je ne peux pas voir Lily elle-même. Dans mon esprit, elle n'est qu'un hiéroglyphe à peine perceptible.
>
> La scène et ses occupants sont flous[1064] ».

Ce processus, prévient le chercheur, n'a rien à voir avec le degré d'attachement au personnage mais est caractéristique de l'élaboration mentale : « Vous pouvez vous sentir très proche d'un personnage […], cela ne signifie pas pour autant que vous soyez capables de vous représenter vraiment une personne. Rien d'aussi figé – rien d'aussi défini[1065] ». La description des personnages non seulement peut rester incomplète mais fluctue au cours de l'histoire :

> « Nous comblons les vides. Nous leur ajoutons des ombres. Nous les lissons. Nous gommons. Anna [Karénine] : ses cheveux, son poids – ce ne sont que des facettes, qui ne composent pas l'image fidèle d'un individu. Elles constituent un type physique, une couleur de cheveux.[…] Quand nous nous *rappelons* avoir lu des livres, nous ne nous rappelons pas avoir opéré ces petits ajustements constants[1066] ».

Pour Mendelsund, cet inachèvement et ces comblements partiels et successifs sont d'ailleurs justement ce qui provoque l'intérêt et l'adhésion du lecteur : « Curieusement, la peinture [=la scène décrite] paraît plus...vivante[1067] ». Le personnage est fragmenté dans le texte comme il est fragmenté dans l'esprit du lecteur. Aussi le processus de construction du personnage ne change-t-il pas réellement, il doit "juste" s'adapter aux données de départ. Mais cette modification, si elle ne freine pas le lecteur, impose qu'il s'engage davantage :

> « la minceur du support textuel qui est proposé pour l'identification des personnages dans certaines formes de dramaturgie conduit à radicaliser la fonction et le travail du lecteur. Soit il refuse de coopérer, puisqu'il ne trouve pas les repères de départ qui lui sont essentiels, et il abandonne a lecture, soit il coopère de manière massive en faisant à lui seul la plus grande partie du chemin. [...] Plus les traces d'un personnage à identifier dans le texte sont minces, moins le personnage est référentiel et donc la coopération en apparence plus ardue, plus il est demandé au lecteur de s'engouffrer intellectuellement

1062*Cf* analyse sur l'image mentale en première partie.
1063Virginia Woolf, *Voyage au phare*.
1064Peter Mendelsund (2015), *Que voit-on quand on lit ?*, *op. cit*., p. 25.
1065*Ibid*., p. 38.
1066Peter Mendelsund (2015), *Que voit-on quand on lit ?*, *op. cit.*, p. 41 et 75. (italiques de l'auteur)
1067*Ibid.*, p. 25.

et affectivement dans les béances du texte[1068] ».

Il s'agit alors pour le lecteur de changer non tant ses habitus de lecteur que ses attentes en « admett[ant] de perdre le personnage, de le retrouver, de passer par des relais et des postures très brèves[1069] ». Son plaisir esthétique se modifie en conséquence et il doit accepter qu'il « ne soit plus dans la reconnaissance d'une individualité, mais dans la jouissance de la puissance de la figure à en libérer une infinité d'autres[1070] ». De même, quand les personnages sont plus complexes, le plaisir lié à approfondissement de l'œuvre procède de la volonté de « comprendre et d'interpréter le comportement des personnages[1071] ». Certes, le processus d'identification propre au lecteur et à son personnage est de fait ébranlé face à ces personnages morcelés voire évanescents, toutefois d'autres processus se mettent en branle, compensant en quelque sorte ce manque :

> « La connaissance que le lecteur a, dans certains textes, des figures est si partielle et intermittente qu'il ne pourrait guère éprouver, à ce titre, ni attachement ni répulsion pour des personnages rares ou transparents. Pourtant, certains dispositifs textuels travaillent à forger d'autres liens, parfois contre l'évidence quantitative[1072] ».

En outre, le concept d'identification doit être nuancé car il ne s'agit pas toujours, d'après le propos des lecteurs interrogés par Max Roy, de se glisser dans la peau du personnage mais de vivre avec lui : « On s'imagine plutôt être *avec* ou *aux côtés* des personnages[1073] ». Françoise Lavocat parvient au même constat, ce qui l'a conduite à préférer le concept d'empathie :

> « Il n'est nul besoin de faire appel aux sciences cognitives pour faire le constat suivant : au spectacle de Guignol, les enfants ne se prennent pas pour Guignol. En revanche, ils avertissent volontiers, et bruyamment, Guignol de l'arrivée du gendarme. Les *fanfictions* contemporaines témoignent du désir largement partagé de pénétrer dans l'univers fictionnel, de se mêler, sous la forme d'un personnage, à la société des héros de l'histoire. Dans ces réécritures, les lecteurs ne veulent pas prendre la place de leur héros favori : ils ambitionnent plutôt de frayer en sa compagnie, de lui prêter main-forte, de lui servir d'adjuvant. Ces constats m'ont amenée à privilégier l'empathie sur l'identification, [qui] me semble marquer de façon constitutive le rapport à la fiction[1074] ».

1068Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit.*, p. 125-126.

1069*Ibid*., p. 134.

1070*Ibid*., p. 131.

1071Marilyn Brault (2008), « Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique », *in Cahiers Figura* n° 20, *op. cit*., p. 77.

1072Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit*., p. 134-135.

1073Max Roy (2008), « culture littéraire et fictionnaire de lecteurs » *in Cahiers Figura* n°20 op. cit., p. 25.

1074Françoise Lavocat (2016), « À propos de *Fait et fiction. Pour une frontière », op. cit.*

La transformation contemporaine du personnage ne semble pas alors altérer le processus d'empathie puisque ce dernier est constitutif également du monde fictionnel mis en place. Surtout, la liberté du lecteur fait qu'il est aussi capable de contourner le projet de l'auteur et de l'œuvre si celui-ci ne lui convient pas. Les personnages de la pièce ne correspondent pas à ses critères ? Il peut, de manière tout à fait inconsciente, remodeler l'entité proposé afin de la rapprocher de ses attentes, comme l'analyse Patrice Pavis :

> « Le spectateur et le lecteur ne sont pas encore prêts – le seront-ils jamais ? – à se passer de la notion anthropomorphique de personnage, quitte à la remplacer ou à la compléter par celle d'actant, en faisant des anciens héros ou personnages, des sujets actantiels et discursifs plus ou moins mimétiques, humains et personnifiés. Le personnage se dissout, mais le lecteur ou l'observateur en recolle toujours *in extremis* les morceaux et résiste aux effets de la déconstruction. Recollage-racolage qui serait peut-être la marque du postmoderne et de ses effets de re-représentation, de retour au figuratif et de réhabilitation des anciens procédés. En requalifiant, en ré-identifiant le personnage, à savoir en identifiant ses composantes et en induisant l'identification psychologique du lecteur ou du spectateur, le roman, le théâtre, le film font du personnage un éternel revenant qui n'a pas fini de nous hanter et de faire le délice de nos nuits[1075] ».

Bien que Julie Sermon et Jean-Pierre Ryngaert, à l'image d'autres chercheurs ou de certains auteurs, déplorent cet attachement résistant aux conventions traditionnelles ainsi que cet atermoiement à accepter et s'adapter à de nouvelles formes, ils reconnaissent également qu'il est « inutile de tenter l'impossible, c'est-à-dire de lutter contre l'assimilation spontanée du personnage à un *alter ego*[1076] ».

Ainsi, si le concept de personnage a été mis à l'écart pendant un certain temps des théories, le retour de la lecture comme paradigme d'étude a permis de reconsidérer son intérêt. De la même manière, les modifications que le théâtre contemporain fait subir au personnage n'empêchent pas que le texte produise un «effet-personnage», même s'il diffère de celui des textes traditionnels, et/ou que le lecteur cherche à construire un personnage, une entité personnage, même si ce n'est plus du tout parfois le succédané d'une personne.

Il reste cependant un dernier élément à examiner. Le concept d'« effet personnage » a été à plusieurs reprises convoqué dans les analyses précédentes. Or, Vincent Jouve l'a bâti à partir du

1075Patrice Pavis (2007), « Chapitre VII : Le personnage romanesque, théâtral, filmique », *op. cit*., p. 139.
1076Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit*., p. 13.

roman. Il semble judicieux de voir si le concept est transférable au texte de théâtre, d'autant plus que Vincent Jouve dans son ouvrage récuse cette possibilité : « Nous pensons que le personnage romanesque présente des caractéristiques propres et que les effets de lecture qui lui sont liés ne se retrouvent pas nécessairement dans les autres genres littéraires[1077] ». Toutefois, le rejet du théâtre par le théoricien repose sur l'incarnation possible du personnage de théâtre : « Le personnage de roman se caractérise en effet par son appartenance à un écrit en prose (se distinguant par là du personnage de théâtre qui ne s'accomplit, lui, que dans la représentation scénique)[1078] ». Cet argument relève de la conception que seule la scène est un achèvement des pièces de théâtre, il a déjà été récusé auparavant. De fait, les théoriciens qui ont analysé le personnage dans les deux genres ne relèvent pas d'autres différences notables. André Petitjean entreprenant de confronter le personnage dans une fiction romanesque et dans une fiction théâtrale en conclut que rien ne différencie le personnage romanesque et le personnage dramatique à part la double existence possible de ce dernier :

> « Le personnage théâtral est une entité à double manifestation possible : sous la forme d'un être « virtuel », à l'intérieur du texte dramatique ou d'un être « concrétisé », au moment de son incarnation scénique par le comédien. Dans un cas, il est reconfiguré par le seul lecteur, dans une relation duelle, et dans l'autre, il s'inscrit dans une relation triangulaire établie entre lui, le comédien et le spectateur et médiatisée par bien d'autres fantômes discursifs (metteur en scène, dramaturge, scénographe, décorateur, costumier, maquilleur...)[1079] ». En d'autres termes, il appartient à un « double dispositif fictionnel[1080] » ».

Julie Sermon et Jean-Pierre Ryngaert formulent à peu près le même constat : « Si la fiction romanesque est imaginée, la fiction théâtrale, parce qu'elle se donne à voir, est à la fois imaginée et « imageante »[1081] ». De fait, disent-ils en d'autres termes, « « saisir » l'être théâtral depuis les textes, c'est, d'une part, repérer quelles identités fictives se construisent au fil de la parole, selon quels modes énonciatifs, quels fonctionnements narratifs et, d'autre part, prendre la mesure concrète de leurs implications visibles[1082] ». Pour Georges Zaragoza, la différence réside essentiellement dans la présence d'un narrateur qui donne accès à l'intériorité, aux pensées du personnage, alors qu'au théâtre cet accès ne s'opère que lors des monologues ou de scènes avec le confident. « Tout ce qui

1077Vincent Jouve (2008), *L'Effet personnage dans le roman*, *op. cit*., p. 22.
1078*Ibid*.
1079André Petitjean (2003), « Problématisation du personnage dramatique », *in Pratiques* n° 119/120, p. 70. (guillemets de l'auteur)
1080*Ibid*.
1081Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit*., p. 15. (guillemets de l'auteur)
1082*Ibid*.(guillemets de l'auteur)

constitue son être est donné à voir et à entendre[1083] » et se limite à cela. Le personnage de théâtre s'avère certes peut-être parfois plus opaque, mystérieux pour le lecteur, mais il s'agit donc plus d'une question de profondeur de connaissance/de nombre de données accessibles que de différence ontologique.

Ainsi, si l'on parcourt de nouveau l'ouvrage de Vincent Jouve et que l'on relève les différents éléments qui caractérisent ou conditionnent le processus d'« effet personnage », on se rend compte qu'ils sont tout à fait applicables au théâtre (que certains soient des traits propres au personnage traditionnel ou en prenant en compte ce qui a été vu précédemment à propos de la réception des transformations contemporaines du personnage) :

- Pour Jouve, le lecteur est une « conscience percevante présente dans le texte » donc « il joue, pour les figures romanesques, le rôle de témoin et d'adjuvant[1084] ». C'est encore plus vrai au théâtre où la parole semble directe.
- On retrouve la même incomplétude dans la construction du personnage : « L'image mentale est évidemment beaucoup moins déterminée que l'image visuelle. A la lecture d'un roman, notre représentation de telle ou telle figure demeure nécessairement très générale et approximative[1085] », ainsi que la même progressivité du processus : « Le lecteur complète au fur et à mesure son image du personnage » non pas par « addition de traits », mais par « synthèses successives » et « par rétroaction [1086]». D'ailleurs, cela constitue un des moteurs de l'illusion : « Le personnage, en tant que signe vide que le roman remplit peu à peu, demeure incertain jusqu'à la fin du livre. Cette caractéristique joue un rôle majeur dans l'illusion référentielle : l'imprévisibilité relative du personnage l'accrédite comme « vivant ». Il se construit dans la durée comme l'être humain dans le temps[1087] ». La construction du personnage est identique au théâtre. Les indications liminaires de la liste de personnages (quand il y en a) ne sont qu'une base et sont complétées au fur et à mesure.
- Aussi l'accompagnement du personnage tout au long de l'histoire crée-t-il une épaisseur au personnage et l'impression qu'il détermine les actions : « Cette confusion du logique et du chronologique donne l'illusion que chaque action du personnage est psychologiquement motivée. […] Le personnage acquiert ainsi une cohérence qui le vraisemblabilise aux yeux du lecteur[1088] » ou encore : « L'évocation d'un sujet dans la durée a une valeur explicative

1083Georges Zaragoza (2006), *Le personnage de théâtre*, *op. cit*., p. 8.
1084Vincent Jouve (2008), *L'Effet personnage dans le roman*, *op. cit*. p. 39.
1085*Ibid.*, p. 49
1086*Ibid.*, p. 51.
1087*Ibid.*, p. 114.
1088*Ibid.*

qui permet de mieux le « comprendre »[1089] ». Le processus est identique au théâtre, même lorsque la crise a déjà eu lieu et que l'on est face à des pièces-paysages : même si les actions sont passées, il reste à en découvrir toutes les causes et les conséquences futures possibles. Rappelons l'analyse de Julie Sermon qui montre que même face à des personnages très déconstruits, si l'accompagnement ne s'établit pas dans la durée et le développement, ce sont des « dispositifs textuels[1090] » qui vont créer d'autres liens.

- Vincent Jouve analyse l'absence de l'auteur dans l'artifice du roman épistolaire au XVIII[ème] siècle comme propice également à susciter l'effet personnage car « l'être romanesque, détaché de son origine, donne l'illusion de la liberté, c'est-à-dire de la vie ». Cet – apparent - retrait de l'auteur[1091] est bien souvent à l'œuvre dans les textes dramatiques.
- L'importance du nom est relevée : « Indicateurs d'individualité, le nom propre s'affirme comme un support privilégié de l'effet-personne. Quelle que soit la nature (réelle ou fictive) de l'être qu'il désigne, il renvoie toujours à une spécification unique[1092] ». L'apparition répétitive de ce nom en didascalie dans le texte de théâtre ne peut que renforcer cette illusion.
- De la même manière, est soulignée le rôle de l'évocation d'une vie intérieure comme « une technique connue de l'illusion de personne. La référence aux pensées, sentiments, passions, angoisses ou désirs d'un personnage, donne une impression de « richesse psychologique »[1093] » . La parole du personnage au théâtre déploie justement ces éléments. Les monologues ou apartés peuvent également offrir un temps d'accès direct aux pensées du personnage.
- Par ailleurs, pour Vincent Jouve, « L'effet de vie n'est jamais aussi efficace que lorsque les différentes modalités[1094] [du vouloir/savoir/pouvoir] viennent se télescoper dans une même occurrence d'un personnage. L'état de crise est sans doute le plus propice à cette imbrication du désir, du pouvoir et du savoir à l'intérieur de l'être romanesque[1095] ». Quasi tout personnage de théâtre peut se définir par rapport à une crise, qu'il la provoque, la subisse, la

1089*Ibid.*, p. 138.

1090Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit*. p. 135.

1091On pense par exemple à la formule de Louis Jouvet : « au théâtre, le personnage marche tout seul » Louis Jouvet (1952), *Témoignages sur le théâtre*, Lagny sur Marne : Flammarion, p. 179 ou « Je ne saurais pour ma part, lire un roman de Balzac ou de Roger Martin du Gard sans les avoir présents tous deux près de moi. Ni Molière ni Racine ne m'apparaissent à travers les répliques de leurs personnages », *ibid.* p. 178**.**

1092Vincent Jouve (2008), *L'Effet personnage dans le roman*, *op. cit*. p. 111.

1093*Ibid*.

1094Vincent Jouve s'appuie sur Hamon (*Le personnel du roman*) qui considère le personnage comme un « foyer modal » défini par les modalités du vouloir/savoir/pouvoir.

1095*Ibid*., p. 112.

dénie, la rejette, la commente, qu'elle ait lieu sous nos yeux ou qu'elle ait déjà eu lieu, qu'elle soit visible ou latente.

- Le chercheur examine enfin les effets de la déconstruction du personnage traditionnel dans le Nouveau roman et ses conclusions rejoignent ce qui a été vu. D'une part, il constate que les auteurs ont abouti en réalité à l'effet inverse que celui voulu car « c'est dans le mouvement même de ce « moi » à la recherche d'une hypothétique unité que le lecteur se reconnaît. La discontinuité du sujet, expression contemporaine de l'individuation, est le support d'identification le plus efficace dans le roman du XX^{ème} siècle[1096] ». L'analyse de Julie Sermon de l'investissement du lecteur face au personnage contemporain aboutit à la même conclusion : « Plus les traces d'un personnage à identifier dans le texte sont minces, moins le personnage est référenciel […], plus il est demandé au lecteur de s'engouffrer intellectuellement et affectivement dans les béances du texte[1097] ». D'autre part, Vincent Jouve rappelle la part importante du lecteur qui a finalement, pour la réception du personnage, le dernier mot : « Le lecteur, s'il s'investit spontanément dans le personnage qui flatte ses penchants, n'a d'autre choix, lorsque le personnage résiste, que de se l'approprier[1098] ».

Aussi Patrice Pavis, qui englobe le récit filmique dans son analyse du personnage théâtral et romanesque, note-t-il « des similarités entre des *effets-personnages* communs aux trois genres[1099] », tels :

> « L'*effet mimétique* [qui] fait coïncider corporalité et sujet énonçant en donnant l'illusion que le corps parlant produit le texte comme l'arbre produit le fruit. L'*effet de construction* [qui] souligne les procédés de fabrication à la fois pour l'acteur (jouant selon une technique donnée), le personnage (constitué d'un faisceau de caractéristiques) et le texte (fabriquant une fiction exigeant la coopération textuelle du lecteur ou de l'auditeur). L'*effet de déconstruction* [qui] remet en cause l'union naturelle entre acteur et personnage ou entre personnage et texte ; il abolit les cloisonnements entre le corps énonçant, le sujet de l'énonciation et les énoncés textuels ou visuels[1100] ».

1096*Ibid.,* p. 135.
1097Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, *op. cit.*, p. 126.
1098Vincent Jouve (2008), *L'Effet personnage dans le roman*, *op. cit*. p. 217.
1099Patrice Pavis (2007), « Chapitre VII : Le personnage romanesque, théâtral, filmique », op. cit., p. 137. (Italiques de l'auteur)
1100*Ibid*.

Ce qui me semble également commun au récit et au théâtre dans le rapport du lecteur au personnage est cette propension *à la lecture* de convoquer le personnage dans l'univers mental créé, de le faire entrer et sortir comme sur un plateau théâtral. C'est ainsi que Flaubert décrit l'expérience de lecture de ses personnages Bouvard et Pécuchet : « Après Walter Scott, Alexandre Dumas les divertit à la manière d'une lanterne magique. Ses personnages, alertes comme des singes, forts comme des bœufs, gais comme des pinsons, *entrent* et *partent* brusquement[1101] ». Un élève lecteur décrit la même impression à la lecture de *Lily Fil* de Philippe Gauthier : « J'ai aimé dans ce livre la façon dont un personnage part et un autre arrive » (CL-6e5T-CB).

Les didacticiens ont bien compris aussi cette primauté du personnage puisque nombre d'entre eux le mettent au cœur de leurs dispositifs. Ainsi, dès 1987, Yves Reuter, au sein d'une équipe à l'université de Clermont Ferrand, explore cette question dans les trois premiers numéros des *Cahiers de recherches en didactique du français*[1102]. Catherine Tauveron, originaire de cette équipe, consacre sa thèse au personnage et considère qu'il est une entrée des plus pertinentes et opératoires pour développer les compétences tant en lecture qu'en production d'écrit[1103] . La question du personnage en didactique est toujours vivace aujourd'hui, et ce malgré les difficultés liées à la notion même de personnage, Marie-France Bishop et Véronique Boiron l'attestent dans leur état de la question dans un numéro du *Français aujourd'hui*[1104] de 2018. Il s'agit d'une entrée dans le texte, d'une clef « dans le processus d'actualisation des textes[1105] » que l'on ne peut négliger en didactique aujourd'hui. Les tenants des théories sur le sujet lecteur abondent quant à son importance, comme le montre cette affirmation de Gérard Langlade sur le nécessaire changement de perspective concernant l'approche du personnage :

> « Il suffit par ailleurs d'un léger déplacement du questionnement concernant les personnages pour passer d'une description analytique de l'œuvre à la prise en compte d'une implication dans l'œuvre. Au lieu de demander « quel est le personnage principal ? » ou « quelle est la fonction des personnages dans le schéma actantiel ? », on

1101Gustave Flaubert (1881), *Bouvard et Pécuchet*, Paris : Flammarion(réed 1999), chap V p. 188. (Je souligne en italiques)

1102*« La Question du personnage », Cahiers de recherches en didactique du français*, n° 1, Université de Clermont-Ferrand, CRDP, octobre 1987 ; *« Le Personnage dans les récits », Cahiers de recherches en didactique du français*, n° 2, Université de Clermont-Ferrand, CRDP, octobre 1988 ; *« Personnages et histoires », Cahiers de recherches en didactique du français*, n° 3, Université de Clermont-Ferrand, CRDP, janvier 1990.

1103Catherine Tauveron (1995), *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

1104Marie-France Bishop, Véronique Boiron (2018), « Des usages didactiques du personnage », in *Le Français aujourd'hui* n° 201.

1105Véronique Larrivé, Brigitte Louichon (2020), article « Personnage », *in* N. Brillant-Rannou et *al., Un Dictionnaire de didactique de la littérature,* Paris : H. Champion, p. 180

> interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, etc., sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ou encore sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place. Cette stratégie d'implication s'avère d'une grande fécondité, car elle renvoie les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques[1106] ».

Véronique Larrivé étudie dans ses travaux depuis 2014[1107] le rôle de l'empathie fictionnelle chez le lecteur comme compétence essentielle dans la compréhension ainsi que l'interprétation des récits et l'usage didactique qui en peut découler, notamment à travers l'écriture au « je » fictif comme dans le dispositif du journal de personnage. Catherine Tauveron montre que l'on n'a pas cessé d'osciller pour appréhender le personnage entre ce rejet de la personne et cette assimilation à la personne, dans le sillage des théories. Elle en vient à qualifier le personnage d'« objet magique, un produit de sorcellerie : il n'existe pas au sens propre au-delà des mots qui le constituent et a cependant tout de l'être vivant avec lequel le lecteur entretient un commerce[1108] ». Elle revient également sur la notion d'empathie et prévient une simplification réductrice. Il ne s'agit pas seulement de comprendre et partager les états mentaux du personnage, mais également de s'intéresser au processus qui a permis cette compréhension (sur quelles données, textuelles et contextuelles, le lecteur s'est appuyé). L'empathie du lecteur pour le personnage est « une empathie reconstructive[1109] ». En réalité, l'affectif et le cognitif agissent de pair. Tout comme la lecture littéraire, les deux pôles sont à prendre en compte et se nourrissent l'un l'autre : « L'investissement affectif primaire sur un personnage aide à en affiner la compréhension et, en retour, [...] l'analyse fouillée du personnage favorise les relations empathiques qu'on peut avoir avec lui[1110] ». Véronique Larrivé rappelle pour sa part que les recherches en neuro-sciences, notamment sur les neurones miroirs, ont prouvé que le corps du lecteur est impliqué lors de sa lecture :

> « Physiquement présent dans le monde réel, il est aussi physiquement présent au monde de la fiction dans lequel il se simule et où il éprouve des émotions dont les réponses corporelles – pleurs, frissons, rires, rythme cardiaque altéré – sont visibles dans le

1106Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op cit*, p. 71.

1107Véronique Larrivé (2014*), « Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage »*, thèse inédite, Université de Bordeaux 3; Véronique Larrivé (2015), « *Empathie fictionnelle* et écriture en « je » fictif », *in Repères*, n° 51, p. 157-176; Véronique Larrivé (2018), « Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre » *in Le Français aujourd'hui* n° 201, p. 67-76, Véronique Larrivé (2022), « Variété et interaction des phénomènes empathiques dans la lecture scolaire des œuvre littéraires », *in* A. Gennaï, P. Richard-Principalli, C. Boutevin (dir), *Défense et illustration de la didactique de la littérature: Mélanges offerts à Brigitte Louichon*, Montréal : Les Presses de l'écureuil, p. 291-310.

1108Catherine Tauveron (2018), « La vie secrète du personnage », *in Le français aujourd'hui* n°201, visible sur https://www.cairn.inforevue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-13.htm , consulté le 15 mars 2020.

1109*Ibid*. Catherine Tauveron emprunte le terme à Frédérique de Vignemont.

1110*Ibid.*

monde réel. Le corps du lecteur est donc bien à la fois ici, dans le réel, et là-bas, dans la fiction[1111] ».

Annie Rouxel avance le même constat à propos de l'expérience d'identification qui relève d'« une expérience intense dont l'approche phénoménologique met en lumière qu'elle ne repose pas seulement sur les affects mais qu'elle engage l'être entier : son psychisme, son corps, son intellect[1112] ». On le voit bien, posture immersive, posture distanciée et posture sensitive participent donc au même titre de l'appréhension du personnage en lecture.

Dès lors, qu'en est-il de la réception du personnage dans les traces de lecture recueillies ? Il ne s'agira pas bien entendu de parcourir de manière exhaustive l'ensemble des questions soulevées mais de circonscrire à ce qui concerne le propos : qu'est-ce que la réception des personnages révèle des postures de lecture empruntées par le lecteur ? Existe-t-il des différences notables, et le cas échéant lesquelles, entre les profils de lecteur (élève ordinaire, élève ayant suivi un enseignement théâtre particulier, expert) ?

III.1.b- Le personnage vecteur de l'immersion

Sans surprise, le personnage en tant qu'être de fiction est largement convoqué dans toutes les traces[1113]. « Je ne vois pas de corps me le disant en fait je vois des personnages qui se parlent entre eux » (GL-PB3). Ce personnage fictionnel appartient bien tant à un imaginaire fictif lié à une réalité qu'à un imaginaire fictif lié à la scène[1114], il est dessiné sur scène ou pas[1115].

Pour une grande part, et essentiellement chez les élèves, les lecteurs s'attachent aux émotions du personnage. D'un tiers à plus de la moitié des élèves de chaque classe souligne la joie des animaux à l'annonce de la mort du loup (« je les vois chanter, sauter, danser ; ils sont contents ; tous les animaux font la fête, tout le monde se réjouit... ») et pour beaucoup ils commentent cette réaction, par exemple : « Les animaux sont contents et c'est normal car leur prédateur est mort » (B-6e1T-MP), ils sont « heureux parce que le loup est mort, c'est la fin de mauvais souvenirs » (B-6e3nonT-JB), « ils se réjouissent car ils ont la certitude de ne plus se faire dévorer. » (GP-3e2T-AS). Ces remarques se retrouvent aussi chez quelques grands lecteurs, ainsi l'un précise que « ce cri,

1111 Véronique Larrivé (2015), « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *op. cit.*

1112 Annie Rouxel (2013), « L'avènement du sujet lecteur- Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », *op. cit*. p. 119.

1113 Pour les occurrences très récurrentes, les références précises de tous les lecteurs ne sont pas indiquées.

1114 Les proportions et contextes d'apparition de la scène sont étudiés ultérieurement.

1115 *Cf* les diverses photos illustrant les analyses ci-après.

répété au début de la pièce m'a plu. Enfin quelqu'un qui voulait en finir avec le loup. tous les animaux font la fête. Normal, on les comprend » (GL-BS). Dans les carnets de lecteur également on retrouve cet attachement aux sentiments du personnage : « Le bûcheron qui est sensé être fort, pleure[1116] » (CL-6e1T-EZ), « le bûcheron pleure, c'est quand même normal » (CL-6e1T-LB), « je trouve que pour le bûcheron c'est un dur dilemme : ses souvenirs ou la vie de la fille » (CL-6e5-AMP), « au début le bûcheron détestait l'enfant maintenant il l'aime bien » (CL-6e1T-EZ), « le bûcheron reste très triste de leur séparation » (CL-6e5T-AR), « le chat est tendre avec l'enfant[1117] » (CL-6e5T-AM), « Lily Fil est en colère et triste » (CL-6e5T-CB), « on dirait que le moins grand est jaloux du petit, [il] est jamais content[1118] », (CL-6e1T-AC), « j'ai l'impression que Loïc est jaloux », (CL-6e5T-YL). Dans cette dernière pièce, de nombreux lecteurs supposent que, même si Loïc dit qu'Ariane l'énerve, il est sans doute amoureux. L'un le justifie par les sentiments : il « trouve ça des fois injuste de partager son arbre mais quand Ariane s'en va ailleurs elle lui manque énormément » (CL-6e5T-AR). Deux élèves citent la didascalie pour étayer leur hypothèse : « Il dit qu'elle l'énerve mais à mon avis il est bien content car (p. 17) « Loïc se passe la main sur la joue, doucement. Il sourit » » (CL-6e5T-ER), « Loïc dit qu'Ariane l'énerve mais il « sourit » quand elle lui « colle un baiser » » (CL-6e1T-EZ).

Les lecteurs s'interrogent également sur les motivations des personnages, tentent d'expliciter leur réaction, le plaisir de la lecture procédant aussi de la volonté de « comprendre et d'interpréter le comportement des personnages[1119] ». Sur le premier texte, plusieurs lecteurs élèves ont relevé les tergiversations de Kalle et son attitude un peu fuyante lors de ses réponses : « Pourquoi il [Kalle] a eu un moment d'hésitation ? » (B-6e3nonT-LR), « étrange, il ne répond pas tout de suite » (GP-3e2T-RB), « ce qu'il dit ne sont pas des justifications » (GP-3e2T-AG), « il fait mine de ne pas comprendre » (GP-3e2T-CT), « pourquoi il ne le lui répond pas directement ? » (B-6e2nonT-SL). Ils proposent également des interprétations pour justifier pourquoi Lock pose des questions apparemment évidentes sur le loup : « Lock est un petit agneau car il ne connaît pas le loup » (GP-6e2), « il me fait penser à un petit garçon car il ne sait pas que les loups sont méchants » (GP- 5e4nonT-YL), « un mouton (sans doute un agneau) se pose des questions » (GP-3e2T-JR). Les deux personnages deviennent ainsi selon des lecteurs père et fils (B-6e6nonT-TH) mère et fils (B-6e1T-MS), grand-mère et petit fils (GP-5e4nonT-SO) ou deux frères et le plus âgé transmet son savoir au plus jeune (GP-3e4T-XX). Dans la formulation, la jeunesse est soulignée : « Le *petit*

1116*Une chenille dans le cœur.*
1117*Pluie, Visage, Soleil.*
1118*Yolé Tam Gué.*
1119Marilyn Brault (2008), « Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique », *op. cit.*, p 77.

Locke se met dans un coin tout seul et soudain Kalle arrive pour répondre aux questions que Locke se pose » (B-6e6nonT-SR), « Locke est un petit agneau qui vient de naître et il n'a pas connu le loup » (GP-6e2nonT-CR), c'est « un bébé mouton »(B-6e1T-MS), un « jeune enfant » qui pose une « question innocente » (GP-3e4nonT-JR). Les grands lecteurs également ont relevé cette dissonance et ont creusé les hypothèses pour la justifier, soit du côté de la construction du personnage : « J'ai entendu le dialogue entre Locke et Kalle comme des chuchotements, je percevais de l'inquiétude... » (GL-SR), « le dialogue révèle beaucoup d'ignorance et de naiveté : Locke semble ne pas comprendre pourquoi on se réjouit de la mort du loup » (GL-RB), « on entend la voix du plus jeune qui a encore besoin de se mesurer à cette image » (GL-HM), « je me suis imaginé que l'un des moutons ne partageait pas complètement la joie des autres mais aurait eu envie de connaître ce loup, un peu nostalgique déjà d'un monde sans le grand méchant loup » (GL-GM), soit du côté de la construction du système des personnages : « Les personnages m'ont plu. Locke et ses questions pour en savoir plus sur le loup et qui joue à se faire peur, Kalle qui prétend l'avoir bien connu et qui pour braver sa peur passée la dénie » (GL-BS).

La même volonté d'explication sur l'attitude des personnages est présente pour le second extrait : 17 % des élèves en projet théâtre et 8 % des élèves ordinaires font une remarque sur la main ou la position des personnages. Et les interprétations sont variées. Pour un lecteur, « on dirait que Sophie est fatiguée » (B-6e6nonT-QE), pour un autre « Elisabeth regarde sa main comme une voyante. Catherine qui rentre fait pareil pour essayer de comprendre et Carole préfère ne pas s'en mêler » (B-6e2nonT-CS). D'autres y voient « des retrouvailles » (B-6e5T-CB), « comme une famille qui se regroupe autour de quelque chose, un problème non résolu » (B-6e3nonT-BR), ou pour une photo de famille (B-6e5T-MA, B-6e5T-AA, B-6e5T-TC, B-6e6nonT-WB, B-6e2nonT-CA), voire, pour ce dernier lecteur, elles attendent d'être « représentées » et donc sur son dessin il ajoute un personnage de peintre ou photographe.

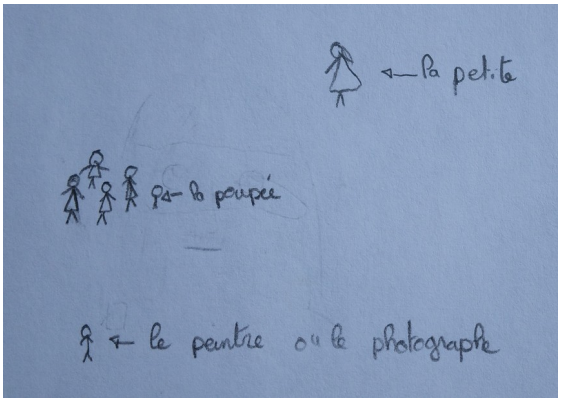


Figure 8: Test de B-6e2nonT-CA

Pour d'autres encore, elles prient (B-6e1T-TA, B-6e2nonT-KD, B-6e6nonT-XX) ou font un rituel (B-6e2nonT-KD, B-6e4nonT-JG). L'étrangeté de l'attitude des adultes est relevée plusieurs fois et un élève indique même que « la petite fille est la plus normale » (B-6e3nonT-JB). Plusieurs lecteurs se demandent également pourquoi Sophie a la poupée alors que dans la liste liminaire la poupée est attribuée à la petite (chez 15 % des élèves théâtre, 5 % des élèves ordinaires). L'un émet une hypothèse en lien avec la suite du texte : « A-t-elle pris la poupée de la petite pour qu'elle vienne les voir ? » (B-6e6nonT-KA).

On observe cette explicitation dans les carnets de lecteurs également. Ainsi, si l'enfant « se déguise en sa mère et dit au bûcheron de couper l'arbre si elle tient à elle », c'est bien selon CL-6e1T-LB « pour obtenir son corset, c'est du chantage[1120] ». Pomme pleure « car les gens se moquent d'elle parce qu'elle est ronde » suppose CL-6e1T-EZ. Et si Ariane ramène l'oiseau mort à Loïc pour qu'il le ressuscite, c'est « qu'elle pense que Loïc peut tout faire car il a réussi à lui enlever ses peurs » (CL-6e5T-ER). Un élève qui trouvait « étrange que l'écureuil vienne près de Lily et qu'il n'ait pas peur » explique plus loin dans son carnet : « Je pense que l'écureuil a peur de tout le monde sauf de Lily. Peut-être parce qu'elle est accrochée à l'arbre » (CL-6e1T-EZ). Certains élèves inventent des liens de famille pour expliquer leur attitude : « Le plus grand est un petit peu comme leur parent au petit et au moins grand[1121] » (CL-6e1T-MR), « les oiseaux me font penser à une grande famille[1122] » (CL-6e5T-AM). Un autre, à propos de la même pièce, souligne l'évolution du personnage de Loïc[1123] dans son ouverture aux autres et l'acceptation d'Ariane car il « ne parle plus à son arbre mais au poisson Hector ». Dans la même pièce, plusieurs élèves observent également les conséquences de l'irruption de Rosalie sur l'attitude des deux garçons : « Quand Rosalie est arrivée, il y a eu un changement au milieu du livre » (CL-6e5T-CB). Un autre élève précise à propos de Lily Fil qu'« elle commence à parler à l'arbre sur lequel elle est accrochée, à l'écureuil se trouvant dessus. En soi elle parle toute seule » (CL-6e5T-AMP). Cette levée de l'implicite n'est toutefois pas toujours effectuée complètement, des élèves en restant à la question posée : par exemple, un élève se demande « pourquoi Lily Fil n'indique jamais la bonne direction » (CL-6e5T-AR), un autre « ne comprend pas comment fonctionne Ariane » (CL-6e1T-MR), pour un troisième cela lui « paraît bizarre que la mère de l'enfant lui dise de l'oublier » (CL-6e1T-IG), enfin un autre se dit que « le bûcheron devrait quand même la reconnaître avec sa voix, sa taille sa tête...[1124] » (CL-6e5T-6EB).

1120 *Une chenille dans le cœur.*
1121 *Yolé Tam Gué.*
1122 *Pluie, Visage, Soleil.*
1123 *Un poisson dans mon arbre.*
1124 *Une chenille dans le cœur*, quand l'enfant enfile la robe de la mère et se fait passer pour elle.

De nombreux élèves, à l'instar de CL-6e1T-CB, se demandent « pourquoi Edouard bégaie quand il parle et pourquoi il ne bégaie plus quand il se prend pour un chevalier[1125] ? ». Les élèves jugent également l'attitude des personnages : « Je suis d'accord avec sa réaction quand [Loïc] grimpe à la 3è branche[1126] » (CL-6e1T-NG), « je n'aime pas le caractère d'Ariane. Elle demande à jouer à un jeu et quand c'est aux autres, elle s'en va[1127] » (CL-6e5T-YL), « j'ai bien aimé les réactions des oiseaux [...] j'ai aimé comme le chat pense[1128] » (CL-6e5T-LB), « je n'aime pas Rosalie parce qu'elle veut faire oublier la cabane à Arthur et Edouard » (CL-6e5T-AC), « le bûcheron est quand même pas très sympa mais la fille est très têtue » (CL-6e1T-LB), « Lily Fil s'énerve et je trouve qu'elle critique tout » (CL-6e1T-EZ).

Le personnage est pour beaucoup d'élèves le point d'entrée pour installer l'univers fictif de référence. Si la didascalie du premier texte est explicite sur le lieu, le "décor", (« dans le pré, à l'orée du bois ») et que les lecteurs se sont pour une très grande majorité imaginé une forêt et un pré en appui sur la didascalie, la réunion des animaux pour faire la fête a convoqué chez certains des références à un village : « C'est un loup qui se fait tuer et tout le village fait la fête » (GP-3e2nonT-XG). La présence des moutons et cochons a poussé B-6e2nonT-CA à dessiner de la paille et B-6e2nonT-KE à les imaginer « dans une ferme, près d'une cloison, avec un tracteur derrière eux ». Ce mouvement est encore plus manifeste dans le second texte puisqu'il n'y avait aucune mention de lieu. Les élèves lecteurs ont donc déduit de l'attitude des personnages des lieux possibles : puisqu'elles font comme un rituel ou qu'elles prient, elles sont dans une église (B-6e1T-TA). La trace matérialise bien le cheminement de la pensée, le terme rituel amenant à l'église :

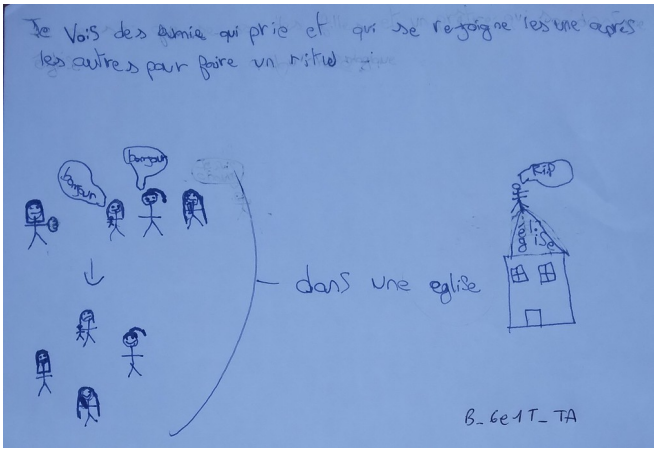


Figure 9: Test de B-6e1T-TA

1125*La grande échappée.*
1126*Un poisson dans mon arbre.*
1127*Ibid*.
1128*Pluie, Visage, Soleil.*

L'étrangeté de leur attitude a fait plutôt pencher un lecteur du côté de l'asile psychiatrique (B-6e5T-MM) ou d'un endroit peu sécurisant : « L'atmosphère est angoissante. J'imagine un décor sombre, un endroit qui fait peur, une cave, un sous sol » (B-6e2nonT-IK). La réunion comme une réunion de famille les a fait situer pour plusieurs dans un salon, parfois certains ont détaillé le décor : « Un salon avec un canapé, une lampe » (B-6e6nonT-SK), « un canapé marron » (B-6e6nonT-OP). L'indication de l'âge des personnages ou le choix des prénoms ont pu influencer l'image du cadre : « Une maison plutôt vieille, les murs sont en tapisserie jaune ou en bois. Il y a des cadres où il y a des photos de tournesols » (B-6e3nonT-JB), un « salon avec des fauteuils un peu vieux car les prénoms sont vieux » (B-6e6nonT-VG), « un vieil appartement délabré » (B-6e2nonT-JG) ou « une maison de retraite » (B-6e1T-NG). Le fait que Carol porte un fusil a conduit un lecteur à les imaginer dans une forêt (B-6e1T-AP). A propos de la pièce *Yolé Tam Gué*, qui n'indique pas non plus de lieu précis à part « un désert de sable » dans un pays en « fin de guerre », un élève se « demande où sont les personnages » (CL-6e5T-CB).

III.1.c- Le personnage vecteur de la distanciation

Cette posture était fortement sollicitée dans le texte de Wegenast, notamment par le problème de l'anthropomorphisme et du double rôle annoncé de certains personnages.

Elle est très présente chez les lecteurs experts où l'on s'interroge à propos de « la représentation des moutons (costume, démarche….) » (GL-AB), de « comment ça se traiterait au plateau (film, marionnettes, acteurs masqués - et qui doivent bien s'amuser...) » (GL-SJ). Ils se disent simplement « intrigué[s] par la liste des personnages (plus précisément par la double caractérisation de Kalle et de Locke) » (GL-JD ou GL-CD), par « le côté incongru de la description des personnages : mouton/loup, mouton/chasseur » (GL-DG) ou poussent plus loin l'analyse dramaturgique : « J'ai imaginé, à cause du dramatis personae, que le pouvoir pourrait ensuite s'inverser entre les deux protagonistes » pour GL-AC. On trouve une proposition quasi identique chez GL-DK : « J'imagine qu'ils vont jouer au grand méchant loup et qu'ils vont s'amuser à inverser les rôles », ou encore pour GL-RB, « le fait que la distribution annonce que Kalle sera loup et mouton, Locke loup et chasseur est intrigant, autant sur ce que cela impliquera comme jeu que comme associations quasi antinomiques : le prédateur et sa proie pour l'un, le peureux et l'agressif pour l'autre ».

Certains grands lecteurs se sont attachés aux prénoms attribués, qu'ils soient simplement

interpelés (GL-SC2, GL-AP, GL-LD) ou qu'ils aient identifié la référence, tel GL-DB : « Le personnage du mouton qui ne sait pas porte le nom d'un philosophe, ce qui m'a tout de suite plu ».

Le questionnement des grands lecteurs porte également sur la symbolique des animaux. « Le loup [est] pour moi ici représentatif d'une communauté jugée dangereuse par défaut […]. Le choix des personnages « moutons » peut également faire référence aux flots de pensées collectives pré-établies qui s'installent et glissent dans les sociétés, dans les imaginaires, sans sursaut de recul et réflexions individuels » (GL-MG). La question des personnages hors-scène est soulevée et réglée différemment selon les grands lecteurs : soit ils proposent une solution, « une voix n'est pas identifiée, celle qui dit « Mort ? C'est vrai ? Je n'arrive pas à y croire ! C'est super », qui pourrait être une sorte de rumeur de la forêt, ou bien un commentaire qui pourrait transcrire une pensée du lecteur/spectateur » (GL-EM), soit ils restent dans l'indétermination encore possible à la lecture « dans les didascalies la question de savoir qui parle ne me semble pas primordiale, c'est un choix de mise en scène » (GL-FC).

Cette mise à distance est à l'œuvre aussi chez les lecteurs élèves. Sur le premier extrait, presque un élève sur six (18%) relève la double désignation des personnages, de manière un peu plus prononcée chez les élèves théâtre que les autres : 30 % contre 18% pour les sixièmes de Barnave, 21 % contre 15 % pour les sixièmes de Gérard Philipe, 41 % contre 36 % pour les troisièmes de Gérard Philipe. Plusieurs remarquent que rien n'est marqué ensuite à côté du nom et que le lecteur ne sait pas forcément quel rôle ils ont dans ce début, incitant un élève à « voir un mouton avec une tête de loup » (B-6e5T-TH). B-6e1T-LC se demande à quel moment a lieu la transformation de Kalle et dessine un mélange des deux animaux avec leurs cris respectifs :

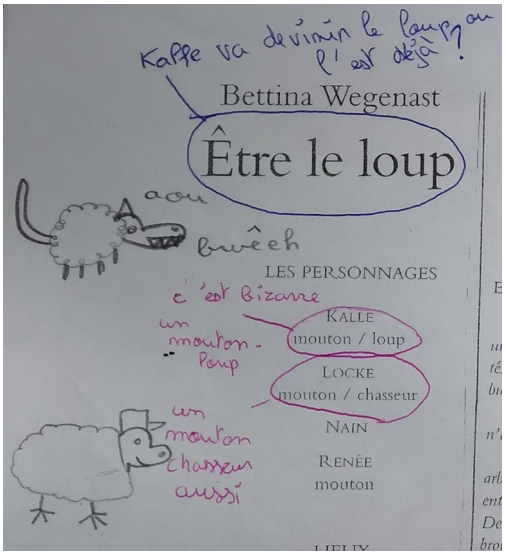


Figure 10: Test de B-6e1T-LC

B-6e5T-AMP se pose à peu près la même question : « Les 2 personnages changent de forme et d'espèce ou sont les deux en même temps sans transformation ? ». Un élève de troisième s'appuie sur l'opposition loup/chasseur pour émettre l'hypothèse qu'ils seront « peut-être ennemis » (GP-3e2T-CL). La double qualification en chasseur a davantage perturbé les élèves car, précisent certains, il n'est pas mentionné ensuite dans l'extrait contrairement au loup. Plusieurs lecteurs insistent sur le fait qu'il s'agit bien d'acteurs, de personnes et pas d'animaux. Un élève explicite qu'il voit sur scène des enfants déguisés qui font du théâtre (B-6e2nonT-ND). Quelques explications données sont également en plein dans le concret de la représentation, ainsi un élève précise qu'il s'agit d'un « cas particulier, un acteur qui joue deux rôles » (B-6e2nonT-AG), un autre que « ceux qui ont 2 rôles se changent » (GP-3e4nonT-JB), un élève se dit même qu'« ils ne doivent pas avoir assez de moyens pour payer deux acteurs de plus » (GP-4e2nonT-AG).

On retrouve également une réflexion sur ce qui est dit à propos du loup et une quinzaine d'élèves contestent la méchanceté du loup présentée comme évidente et innée par Kalle. Par exemple GP-3e5T-AN souligne « qu'on ne sait pas non plus pourquoi ils le trouvent méchant ? Juste parce que c'est un loup ? ». GP-3e1T-CL se fait la même réflexion : « Pourquoi les loups seraient-ils tous méchants ? ». GP-3e4T-SL se demande « si les moutons ont déjà vu le loup, s'ils savent s'il est méchant ou s'ils disent qu'il est méchant juste au faciès ». GP-3e4T-FM relève que « quand Locke demande si tous les loups sont méchants, Kalle lui répond « bien sûr ! » ce qui montre que s'il y en a un qui est méchant, les autres se font une idée sur tous les autres loups, qu'ils sont tous méchants alors que pas forcément ». GP-3e4T-GP affirme qu'« ils font une généralité ». Quatre élèves précisent que ce n'est pas qu'il est méchant mais simplement qu'il a faim, c'est donc dans sa nature. Certaines interprétations dépassent le cadre de l'histoire et, à l'instar de la fable, trouvent une morale à appliquer à l'homme. GP-4e2nonT-ES avance ainsi que le propos du texte concerne les *a priori* :

> « Ce texte me donne aussi l'impression de parler des appréhensions qu'on a avant de rencontrer une personne, une opinion qu'on se fait avant même d'avoir rencontré quelqu'un en fonction de ses proches, de sa famille ou encore de sa religion. Dans ce texte, tous les loups sont perçus comme "méchants". Je pense que cette pièce dénonce surtout le racisme entre humains, en remplaçant les humains par des animaux ».

GP-3e4T-XY propose une analyse du même acabit : « Être le loup, [c'est] avoir un mauvais rôle, être classé dans un registre de méchant. […] Peut-être pour faire réfléchir sur les préjugés : tous les loups sont méchants ? Est-ce que le loup n'est pas obligé d'être méchant pour vivre ? ». De fait, l'un note à côté du dialogue que les paroles de Kalle sont ironiques, donc à comprendre autrement (GP-3e4nonT-LC). Un grand lecteur partage ces interrogations : « J'ai imaginé qu'il était sympathique,

pas du tout méchant, et donc il aurait été tué injustement » (GL-SR).

Sur le deuxième extrait, le conflit latent entre Lily et les quatre autres personnages se traduit dans de nombreux dessins/schémas par une séparation spatiale manifeste sur scène.

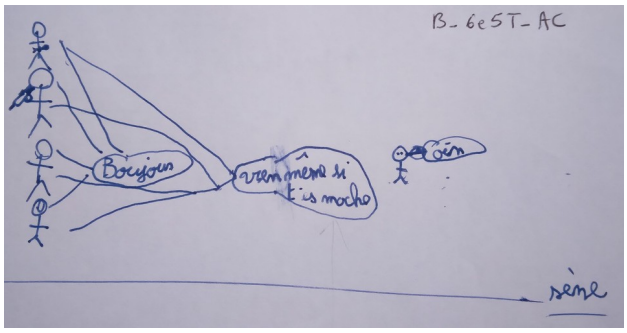


Figure 11: Test de B-6e5T-AC

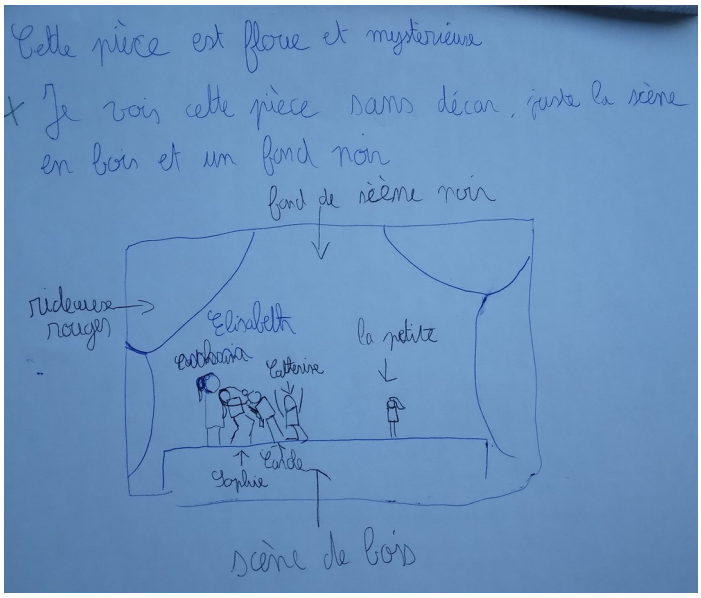


Figure 12: Test de B-6e6nonT-MK

Deux lecteurs élèves matérialisent même le conflit et le rapport entre les personnages par des cercles au sol, Lily étant positionnée au bord ou à l'extérieur du cercle :

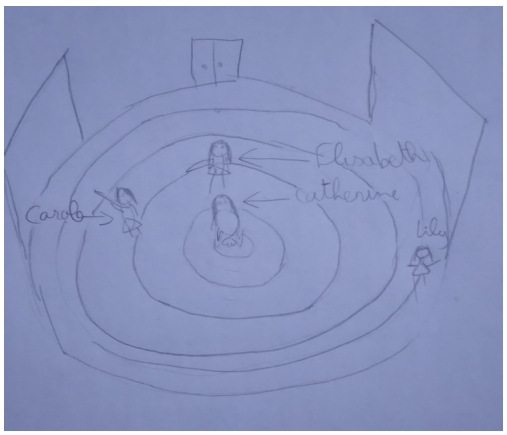
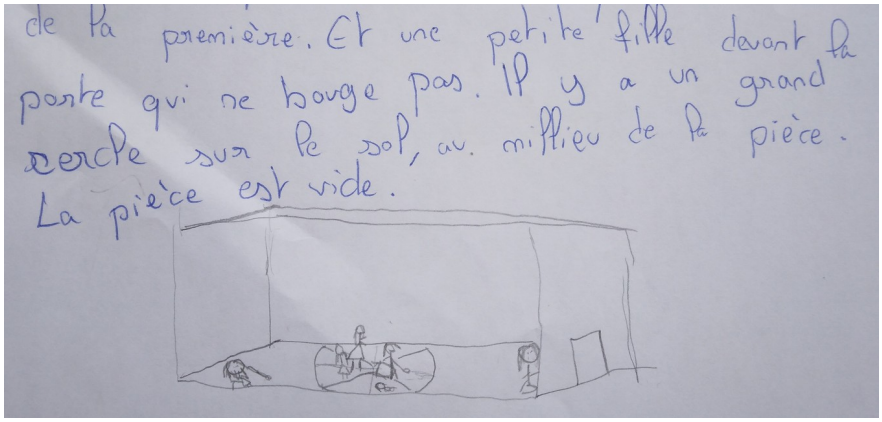


Figure 13: Test de B-6e2nonT-AB

Figure 14: Test de B-6e4nonT-MB



Un autre élève utilise des projecteurs qui isolent deux groupes :

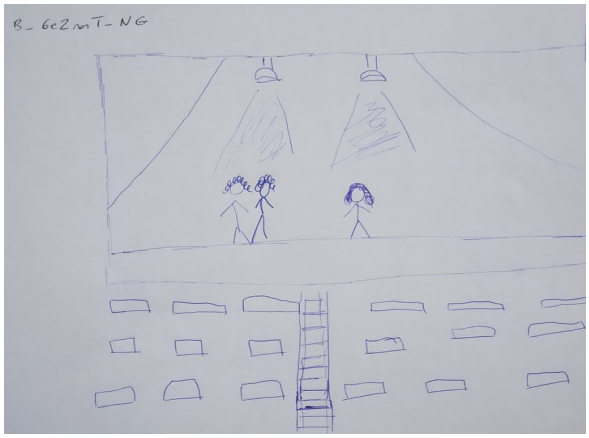


Figure 15: Test de B-6e2nonT-NG

Un élève multiplie les indications de jeu pour les actrices : « essoufflée ; sarcastique ; agacée ; qui boude ; nargue » (B-6e1T-CH). Un élève note que les adultes doivent « regarder la petite fixement » (B-6e6nonT-QE), ce que traduit également le dessin de B-6e5T-AC (cf page précédente). D'autres mettent en valeur le problème de la main, tel B-6e3nonT-JB qui indique le jeu de regards :

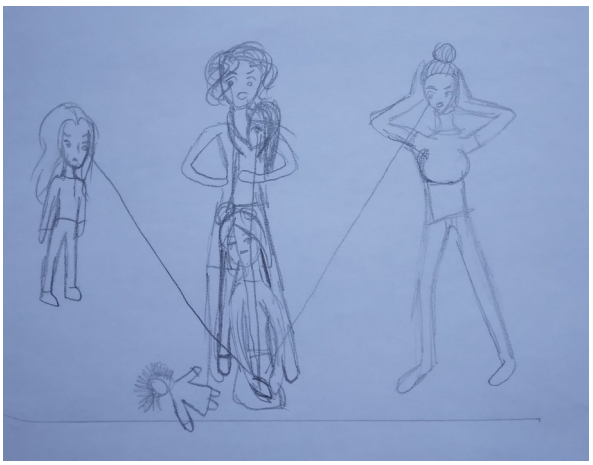


Figure 16: Test de B-6e3nonT-JB

Plusieurs élèves repèrent et soulignent les nombreux silences de ce texte, l'un d'ailleurs se demande pour « combien de temps ? » (B-6e5T-AV). Un élève les associe explicitement aux personnages en tant que manifestation de la tension présente dans cette scène : « J'ai l'impression qu'elles attendent silencieusement quelque chose d'important » (B-6e1T-MP). Un autre élève signale les didascalies par un « pas obligé de parler » et les complète de ses propres annotations (B-6e3nonT-PG). De nombreux élèves également soulignent ou font une remarque à propos de la multiplication des « Bonjour », amenant l'un d'eux (B-6e5T-MM) à tenter de schématiser les échanges, faisant ressortir ainsi les rapports entre les personnages :

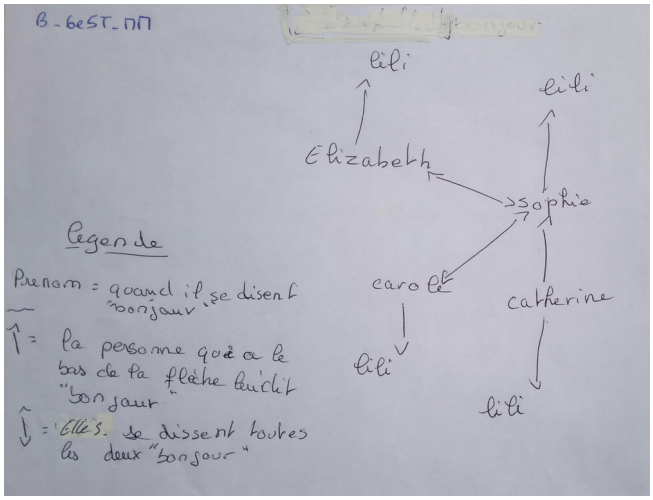


Figure 17: Test de B-6e5T-MM

Un autre remarque que cela suit l'ordre des âges (B-6e5T-GP). Un autre trouve d'ailleurs qu'« il y a beaucoup de didascalies très précises ce qui ne laisse peu de libre arbitre au metteur en scène » (B-6e5T-EP). Trois élèves lecteurs remarquent qu'il n'y a pas d'hommes dans la liste des personnages, l'un, imaginant les personnages comme une famille, indique que « le père est mort » (B-6e5T-AL). Le jeu de mots sur le titre et le rapport à la liste des personnages est relevé par une dizaine de lecteurs (à égalité entre élèves théâtre ou ordinaires).

Les lecteurs élèves se sont en revanche très marginalement arrêtés sur les noms des personnages des extrait. Quelques élèves ont relevé le caractère un peu désuet des prénoms des personnages féminins, en accord avec leur âge ont justifié certains. B-6e3nonT-JL pour sa part marque à côté de la liste des personnages des moutons « drôles de noms ».

Des occurrences de cette posture distanciée vis-à-vis du personnage se manifestent aussi dans les carnets de lecteur.

Les élèves s'interrogent beaucoup plus que dans les tests sur le nom des personnages. Ainsi

CL-6e1T-LB remarque que « c'est quand même bizarre que [la jeune femme] s'appelle Mocheline et qu'elle soit très belle[1129] », CL-6e1T-MR que l'arbre marcheur change de nom à la scène 18[1130] . CL-6e1T-EZ trouve pour cette même pièce que « c'est étrange comme nom la vieille séchée», personnage énigmatique qui se transforme en dame palmier, ce qui amène CL-6e5T-AMP à cette réflexion : « Je n'ai pas très bien compris ce qu'était la vieille séchée ». CL-6e1T-EZ note que les personnages humains de cette pièce n'ont pas de prénoms, ce que constate également CL-6e1T-MR. Ce dernier trouve aussi bizarre que le nuage n'est pas dans la liste liminaire des personnages alors qu'il apparaît à la scène 3. CL-6e1T-AC remarque pour cette pièce qu'« à chaque fois [scène], il y a des personnages qui se rajoutent[1131] ». Il se peut que le fait de suivre l'ensemble des personnages tout au long de l'histoire et de revenir sur sa lecture favorise cette prise de distance.

Les élèves relèvent la mise en abîme à l'œuvre dans *Une chenille dans le cœur* où les personnages se racontent d'autres histoires en les interprétant : « Il est bizarre que dans une pièce de théâtre les personnages jouent une pièce » (CL-6e1T-EZ), « les personnages n'ont pas un rôle défini mais jouent plusieurs rôles différents » (CL-6e5T-AM).

Ils questionnent aussi le rôle des personnages et leur interaction. Ainsi, trois élèves ont perçu que l'arrivée du second personnage féminin d'*Un poisson dans mon arbre* correspondait à un nouveau temps, une nouvelle vie pour Loïc : « Je remarque qu'on ne parle plus d'Ariane, elle s'est fait comme remplacer par Hélène » (CL-6e1T-MR), « Hélène essaie de prendre la place d'Ariane, tout recommence comme avant, sauf qu'il n'y a plus Ariane » (CL-6e1T-AC), « ça change totalement l'histoire. Les deux filles ont les mêmes pensées » (CL-6e5T-AC). Un élève souligne d'ailleurs que « leur point commun c'est qu'ils aiment tous le même arbre » (CL-6e5T-YL). La relation des trois enfants dans *La grande échappée*, leur positionnement les uns par rapport aux autres, ont aussi parfois été analysés, notamment avec l'irruption de Rosalie qui perturbe l'équilibre du duo : « Arthur est plus courageux qu'Édouard. Édouard a plus d'imagination contrairement à son ami Arthur. Édouard est jaloux d'Arthur » (CL-6e1T-MR), « Édouard joue le jeu des chevaliers, Arthur moins. Des fois Arthur est d'accord avec Rosalie, des fois avec Édouard. En fait, il dit souvent "c'est vrai ça" » (CL-6e1T-EZ), « [Édouard] se proclame un peu chef, même s'il est moins populaire […] Arthur est plus populaire, plus fort mais pourtant pas "chef de bande". […] Rosalie s'en va, Édouard dit qu'ils vont enfin pouvoir jouer aux chevaliers mais Arthur la suit et Édouard est tout seul » (CL-6e5T-AMP). Ce basculement se manifeste également dans le dessin, par un trait séparant les deux temps chez CL-6e1T-NG2 :

1129*Une chenille dans le cœur.*
1130*Yolé Tam Gué.*
1131Il y a d'abord un personnage seul, puis un groupe de trois, puis deux groupes de cinq.

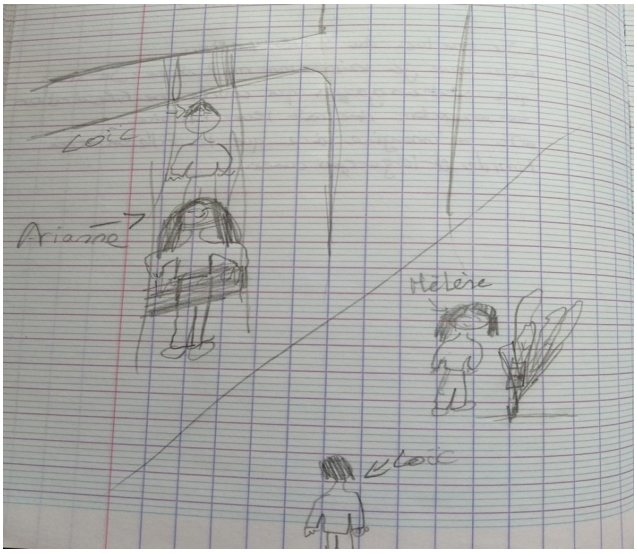


Figure 18: Carnet de lecteur de CL-6e1T-NG2

Le personnage de la Présence d'*Une chenille dans le cœur* a perturbé quelques élèves, certains proposant une interprétation : « Je me demande qui est cette présence et je me la représente ainsi, comme un fantôme » (CL-6e5T-EB), « la présence semble être une maman arbre » (CL-6e5T-GP), Pour la même pièce, CL-6e5T-EB a été surpris et gêné par le fait que l'enfant invective le bûcheron, « surtout qu'elle ne le connaît pas », mais un autre par l'attitude du bûcheron quand la colère l'envahit : « Le bûcheron parle de La Fureur comme une personne » (CL-6e1T-EZ). A propos de *Lily Fil*, un élève remarque que « les personnages ont tous des caractères différents, des physiques et des âges différents » et que « Pomme est la seule qui parle directement à Lily Fil » (CL-6e5T-AMP). Deux élèves relèvent l'effet de miroir de l'histoire Tous les personnages qui sont venus au fil de l'histoire repassent » (CL-6e1T-AC), « retour de tous les personnages » (CL-6e5T-GP). Dans *Yolé Tam Gué* un élève remarque que les personnages ne subissent pas au même moment les évènements (la tempête) » (CL-6e1T-MR).

A l'instar des grands lecteurs, les élèves prennent donc bien par moments de la distance par rapport à la fiction proposée pour proposer une interprétation, réfléchir au concret de la scène ou s'interroger sur ce qu'ils lisent.

III.1.d- Le personnage vecteur du sensible

Le personnage, enfin, est un levier pour animer la sensibilité du lecteur. Cette activation du sensible s'opère sur différents plans.

Il s'agit tout d'abord d'une dimension plus incarnée des personnages chez les grands lecteurs, comme le dit l'un d'eux : « C'est vrai que ces souvenirs sont plus forts dans ma mémoire

que des romans, comme si ma représentation des personnages était précise dans mon imaginaire » (GL-MN). Plusieurs évoquent notamment la voix entendue (« j'aime entendre les voix des personnages » (GL-CD2)) voire la qualifient : GL-DK entend « une voix plus enfantine que l'autre qui serait le mouton et l'autre plus adulte qui pourrait devenir le loup ». Du côté des élèves, dans les tests, seuls quelques-uns à la marge notent qu'ils entendent les voix, essentiellement sur le premier texte et à propos des chants et des cris (11 % des sixièmes de Barnave et 1 % des élèves de Gérard Philipe). L'un d'eux néanmoins entend « une voix aiguë » pour Locke (B-6e2nonT-AA), un autre précise à côté d'une réplique de Kalle que « pour [lui] c'est comme si un ours avait grogné cette phrase » (B-6e5T-TH) alors qu'un troisième « imagine la ponctuation, l'intonation comme [s'il] les enten[d] parler » (B-6e2nonT-MD). Si quelques élèves indiquent dans leur carnet de lecteur qu'ils voient les personnages (par exemple « je vois un garçon sur un arbre, qui parle à l'arbre[1132] » (CL-6e1T-NG), « quand je lis je vois l'histoire s'animer[1133] » (CL-6e5T-CB)) il n'y a pas de mention de sons ou de voix entendus. Cela peut être expliqué en partie par le fait que les consignes du carnet de lecteurs évoquent explicitement les images mais ne mentionnent pas les voix, sons, bruits.

Le sensible est activé également avec le personnage via le processus d'empathie, d'identification. Il n'est certes pas nommé explicitement par les lecteurs élèves mais transparaît dans de très nombreuses remarques. Ainsi, la joie des animaux en liesse est largement partagée par les lecteurs dans le premier extrait. Des occurrences dans les carnets de lecteurs montrent bien également cette envie de partager la vie du personnage et d'en savoir plus comme décrite précédemment : « J'ai vraiment aimé mais ce qui est dommage c'est qu'on a envie de savoir la suite » (CL-6e5T-LV), « j'ai envie que l'histoire continue et que Loïc continue de vivre avec son arbre et sa branche. La suite m'intéresserait » (CL-6e1T-NG). Certains élèves s'imaginent à la place des personnages et jugent leur réaction à l'aune des leurs : « C'est un réveil turbulent après une longue guerre, ils restent calmes alors que si j'étais à leur place je serais paniqué[1134] » (CL-6e15T-AMP), « je n'aurais pas pensé que Lily Fil soit calme comme ça car quand on est seul, on a peur, on est triste » (CL-6e1T-MR). Un élève précise d'ailleurs qu'il apprécie quand « les personnages montrent bien leurs sentiments, émotions[1135] » (CL-6e1T-NG), un autre de cerner et apprécier le caractère des personnages[1136] (CL-6e5T-CB). CL-6e1T-NG « éprouve la peur de grimper dans l'arbre qui doit être grand[1137] ». Un élève s'est projeté dans la même situation que celle des enfants

1132 *Un poisson dans mon arbre.*
1133 *Yolé Tam Gué.*
1134 *Yolé Tam Gué.*
1135 *Un poisson dans mon arbre.*
1136 Remarque récurrente pour toutes les pièces.
1137 *Un poisson dans mon arbre.*

isolés dans la forêt[1138] et évoque son inquiétude (que n'éprouvent pas les personnages) : « Je ressens de la peur car être dans la forêt ne doit pas être agréable » (CL-6e1T-EZ). Un élève adopte même le point de vue du personnage de la pièce à propos d'un autre personnage : « Ariane est de première vue belle, douce, gentille...mais quand elle était là elle parlait fort et elle n'était pas si belle[1139] » CL-6e5T-LV). En revanche, l'empathie apparaît peu sur le second extrait, à part l'inquiétude du sort de la petite fille par quelques lecteurs, bloquée sûrement par l'ambiguïté du dialogue et la non compréhension des enjeux.

Le processus d'empathie, d'identification s'avère en revanche avoué et assumé chez plusieurs grands lecteurs. Il apparaît marginalement dans les réactions sur l'extrait proposé chez un seul grand lecteur : « D'emblée je me suis identifié au personnage qui ne sait pas (Locke) et qui pose des questions à celui qui sait » (GL-DB). C'est peut-être imputable à la brièveté de l'extrait, ou aux personnages animaux, ou à l'univers du conte plus lointain pour des adultes. Mais il se manifeste très nettement à propos d'autres pièces : « Je me souviens du jour où j'ai lu *Bérénice* de Racine. J'étais enthousiaste, amoureuse sans doute de Titus » (GL-BS) ; « j'étais comme en immersion avec tous ces personnages [en lisant *Platonov*] comme si je pouvais être chaque personnage » (GL-MN) ; « Wajdi Mouawad […] joue beaucoup avec les émotions également, ces histoires étant souvent tragiques. Le pathos est présent, l'identification aux personnages se met en place » (GL-DG). GL-CD2 le formule généralement pour tout personnage rencontré : « Il n'y a pas de barrière entre lui [le personnage] et moi. Je me projette dans sa conscience ».

Le grand lecteur en ressent parfois l'impact jusque dans son corps, comme l'a décrit Véronique Larrivé. Par rapport à la pièce *Un cadavre dans l'œil* de Hakim Bah où le personnage est hanté par les images des pendus, GL-EM avoue partager les malaises du personnage, « ce martèlement des images agit pour le personnage comme pour le lecteur ». Pour GL-CD2, cela s'est produit à la lecture de *Monologue sans titre* de Daniel Keene :

> « Je visualisais dans la succession de ces lettres un corps lourd/flou dans une pièce très étroite (comme un dessin impressionniste) mais c'est surtout des sensations corporelles que je ressentais, un mal au ventre, une oppression bizarre. Il se passe une connexion. En absence de comédien, est-ce que moi lecteur j'incarne le personnage de théâtre ? ».

GL-CC explique, en partie, cette empathie à la lecture du théâtre contemporain par « la contemporanéité de la langue [qui] rend l'immersion et l'identification plus évidentes ». Ce qu'avait analysé Annie Rouxel principalement sur de la lecture de récits, « l'identification est au cœur des

1138*La grande échappée.*
1139*Un poisson dans mon arbre.*

souvenirs évoqués ou analysés par les jeunes aussi bien que par les adultes grands lecteurs[1140] », s'applique donc également au théâtre. Denis Podalydès témoigne du même élan dans ses lectures qui deviennent un

> « déchaînement de vie, de drames et de personnages, au milieu desquels je me transporte et m'échauffe, rêvant, lisant, jouant. Figures et gibiers de ma boulimie adolescente. Comment expliquer à mon frère que je suis Rodrigue ? Que je suis le petit Marcel ? Que je suis Hamlet. Que je suis ambassadeur à Rome. Richard II. […]. Bonaparte. D'autres encore[1141] ».

De fait, le personnage se révèle un point d'ancrage assez récurent des souvenirs de lecture qualifiés comme marquants par les grands lecteurs. Près d'un quart a en effet convoqué les personnages de la fiction pour répondre à cette question. Ainsi, GL-SR se souvient « du jour où [il a] découvert les textes de Lucie Depauw,[…] des personnages forts incontestablement ». GL-KS aime *M'buzeni* de Koleka Putuma « pour la beauté farouche et fragile des héroïnes », GL-DG plutôt Wajdi Mouawad pour ses « personnages très construits ». GL-SG se souvient de Peter Turrini *Éléments moins performants* via « les personnages (William Shakespeare en bibliothécaire de l'Europe) ». Pour GL-AB, le personnage de *Valérie Jean Solanas va devenir présidente de l'Amérique* de Sara Stridsberg l'a ébranlé au point de souhaiter le croiser avec la réalité : « Je ne savais pas du tout qui était cette femme, je me suis précipité par la suite sur le SCUM Manifesto, et cherché à comprendre qui était cette extrémiste féministe facsinante ». GL-EL a trouvé que, dans *Rachida Debout* de Jean d'Amérique, « son personnage s'élevait puissamment dans chaque page ». GL-DG, enfin, avoue qu'il a été « fasciné par le personnage de cette petite fille qui a deux visages [Catalina]. Malgré cette anomalie, cette monstruosité, l'auteur [Fabrice Melquiot] en fait un personnage doux et attachant. Elle semble presque normale malgré sa différence ». Jean Dasté aussi évoque fréquemment les personnages dans ses souvenirs de lecture[1142]. Deux grands lecteurs justifient cet attachement au personnage, soit en rappelant leur inscription dans le patrimoine dans son ensemble, « une partie des personnages qui peuplent notre univers littéraire sont des personnages de théâtre » (GL-ID) – ils vivent dans la mémoire indépendamment des œuvres comme le dit Eco[1143], soit par ce que permet la forme dramatique car c'est une « lecture qui offre une grande disponibilité pour cerner les personnages et suivre leur pérégrination » (GL-HM). Le personnage peut apparaître donc comme le point d'ancrage d'un saisissement, d'une véritable rencontre et

1140Annie Rouxel (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *op. cit*., p. 144.
1141Denis Podalydès (2010), *Voix off*, Paris : Mercure de France, p. 33-34.
1142Jean Dasté (2008 3è ed), *Le Théâtre et le Risque*, Devesset : Cheyne éditeur.
1143Voir l'analyse infra.

évènement de lecture tel qu'il a été défini en première partie, comme le rapporte Louis Jouvet :

> « J'évoque assez bien, à distance l'étrange et voluptueux émoi que me procura cet androgyne, ce délicieux Chérubin dont Beaumarchais efface le sexe par le moyen traditionnel et théâtral du travesti, ce personnage au nom gracieusement céleste, si troublant pour le cœur et l'esprit des autres adolescents par le rayonnement mystérieux de sa nature, et que la représentation devait me préciser d'une façon plus savante encore ; lorsque je vis plus tard sous les traits de ce jeune garçon les actrices les plus féminineinement séduisantes[1144] ».

Chez les élèves on s'aperçoit bien également que le personnage est ce qui les touche et les intéresse le plus car la très grande majorité des remarques et des dessins se centre sur lui, sans aucun autre détail, que ce soit sur scène ou pas. Plusieurs élèves le formulent - « j'imagine une scène vide avec seulement les acteurs » (B-6e1T-MP), ils sont « dans une grande salle vide » (B-6e5T-AA), « je vois uniquement les personnages » (B-6e1T-MA) - et/ou le dessinent :

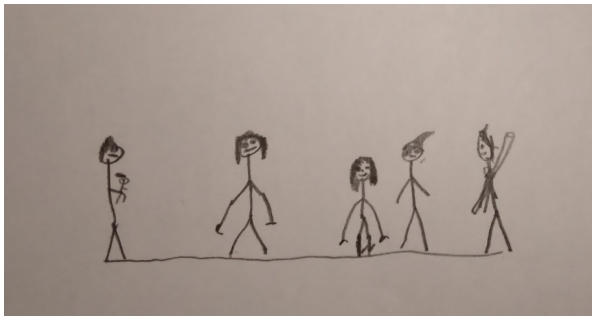


Figure 19: Test de B-6e2nonT-CC

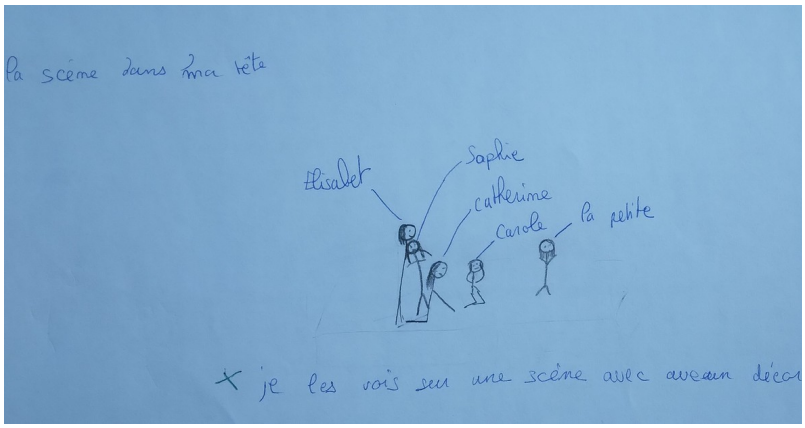


Figure 20: Test de B-6e3nonT-FC

1144Louis Jouvet (1941), *Réflexions du comédien,* Rio de Janeiro : Americedit (éditions), p. 22-23.

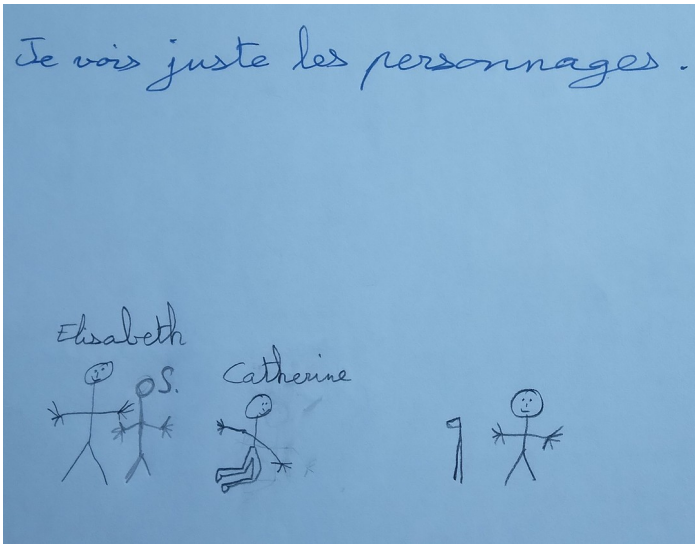


Figure 21: Test de B-6e6nonT-WB

III.2- L'entrée par l'histoire/l'univers

« Le monde est alors celui de ce livre. Le monde est dans ce livre. Le monde est le livre[1145] ».
Denis Podalydès

La deuxième entrée la plus utilisée par les lecteurs concerne l'histoire, l'univers proposés par la pièce[1146].

III.2.a- Histoire, fable, intrigue, récit… terminologie pour commencer

Le terme "fable" est utilisé au théâtre comme traduction du « mythos » d'Aristote, « l'assemblage des actions accomplies[1147] ». Il désigne au départ, et jusqu'au XVII[ème] siècle[1148], l'histoire originelle, le matériau source - généralement un mythe - auxquels l'auteur va puiser. Le sens se décale légèrement au XVIII[ème] siècle pour prendre en compte comment l'auteur agence les actions, sa part personnelle dans le traitement de l'histoire. Ainsi, selon Lessing, « toute invention, à laquelle le poète associe une certaine intention, constitue une fable[1149] ». La fable désigne alors la structure du récit, elle prête attention à la succession et l'articulation des actions. On retrouve la distinction de la narratologie classique entre la « story », l'histoire en elle-même, et le « plot », la mise en intrigue, la manière dont l'histoire est racontée, ou en d'autres termes pour le roman, la

1145Denis Podalydès (2010), *Voix off*, *op. cit*., p. 107.
1146Les deux objets d'étude, histoire et univers, sont certes distincts (le lecteur peut être sensible à l'univers proposé et non à la fable, l'histoire ou vice versa), mais seront traités ensemble pour des raisons de commodité, les occurrences sur l'univers étant bien moins nombreuses.
1147Aristote, *La Poétique*, 1450a.
1148Racine l'utilise avec cette acception dans sa préface d'*Andromaque*.
1149Cité par Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, *op. cit*., p. 132.

diégèse et la narration. Tant que le canon de la dramaturgie classique dominait (un tout constitué d'un début, d'un milieu, d'une fin, tenu par des liens de cause à effet, condition de la catharsis), la fable coïncidait largement avec la succession chronologique et logique des évènements, « le poète dev[ant] prendre garde, lorsqu'il dispose une fable, que tous ses évènements soient tellement dépendants que les uns suivent les autres comme par nécessité[1150] ». Un premier ébranlement se produit avec la dramaturgie de tableau de Diderot et les « tranches de vie » des naturalistes, où « la notion de situation tend à dominer celle d'action[1151] ». Brecht opère un second pas, à la fois par la fragmentation de l'histoire, la discontinuité des actions, que par l'indexation, le frottement de l'histoire particulière racontée dans la pièce à l'Histoire, sollicitant ainsi le point de vue du récepteur sur ce qui lui est raconté/représenté : la révélation des contradictions doit permettre d'éclairer les idéaux implicites en œuvre. « La fable est alors bien autre chose qu'une trame élaborée dans un premier moment de l'écriture ; elle n'est pas seulement histoire mais récit en acte, découverte et imposition d'un sens. Instance de globalisation du sens, elle doit être reconstituée[1152] », par le lecteur et par toutes les instances qui interviennent dans le spectacle. La fable, désormais, s'articule à partir de « valeurs modernes - contre nature, mécaniques, bref, procédant par montage – de fragmentation, de déconnexion, de discontinuité, de *disjonction* même[1153] ». Réfléchir à la fable dépasse alors largement s'intéresser à la configuration des évènements racontés pour embrasser les enjeux de la pièce, tant d'un point de vue social, politique que philosophique. Michel Corvin le formule ainsi : « Il est clair que la détermination, pour une pièce donnée, de sa fable, c'est-à-dire de son entité nucléaire, est déjà le résultat d'une interprétation et le premier moment de la réflexion dramaturgique[1154] ». C'est également penser à l'appropriation particulière de chaque lecteur de la fable, car, comme le rappelle Biet et Triau, « ce que le lecteur imagine peut-être alors des fables sur lui-même (qu'est-ce que ça me raconte de moi?)[1155] ».

Il a déjà été évoqué la crise de la fable[1156] qu'a subi le théâtre. « Je ne raconte pas

1150La Mesnadière, *Poétique*, cité par Patrice Pavis, *op. cit*. p. 131.
1151Jean-Pierre Sarrazac (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit.*, p. 81-82.
1152https://penserlanarrativite.net/documentation/bilan-des-notions/fable
1153Jean-Pierre Sarrazac (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit*., p. 82. (italiques de l'auteur).
1154Michel Corvin (rééd. 1999), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre,* Paris : Larousse, tome 1, p. 626.
1155Christian Biet, Christian Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre*, *op. cit*., p. 608.
1156Pour remarque, il ne faut pas confondre les dimensions narrative et fictionnelle du théâtre car elles ne se recouvrent pas vraiment, comme le remarque Arielle Meyer Mac Leod pour la scène, mais on peut appliquer son propos au texte : « la première définit l'activité de mise en intrigue permettant de raconter une histoire dans une perspective de concordance plus ou moins discordante, tandis que la seconde désigne la capacité de la scène à ouvrir sur un ailleurs supposant de faire « comme si » », Arielle Meyer Mac Leod (2012), « Narration et fiction, intermittences et soubresauts », *in* A. Meyer Mac Leod, M. Pralong, *Raconter des histoires, Quelle narration au théâtre aujourd'hui ?*, Genève : MetisPresses, p. 19.

d'histoire[1157] » affirme Joseph Danan en tant qu'auteur, dans une formule quelque peu provocatrice. Et il analyse que le théâtre contemporain se rapproche de plus en plus de la performance (d'où les liens à la danse, au cirque), dans sa quête non plus de représenter mais de présenter une action, de se situer dans l'instant présent[1158]. Pour autant, il reconnaît lui-même que si « raconter une histoire ne saurait pour [lui] constituer un but de l'écriture [...] cependant […] un certain nombre de choses se racontent au travers de celle-ci[1159] ». En outre, cela ne peut engager que l'auteur, le récepteur étant libre de sa réception. Il cite ainsi les propos de Serge Ricci : « Il n'y a pas une histoire, mais des tas d'histoires. […] Le fait de raconter une histoire est un libre choix du public et des interprètes […] il y a une histoire pour chacun, mais pas pour tout le monde[1160] ». Aussi, à l'instar du personnage, puisque selon la formule célèbre de Barthes « l'homme est condamné à signifier quelque chose[1161] », le lecteur peut-il reconfigurer une fable, mettant en branle, comme pour le récit, « la concordance discordante » de Ricoeur qui permet d'assurer unité et intelligibilité au récit malgré la mise à mal de l'intrigue :

> « Et même si certains textes (souvent contemporains) veulent échapper à l'élaboration d'une « histoire » et donnent à lire des séquences disjointes, fragmentaires, imagées et sans lien dénoté, il y aura néanmoins pour le lecteur la possibilité de construire une ou plusieurs fables sur la perception qu'il a du texte, sur ce qu'il lit, en mettant en rapport les fragments et les oppositions qui structurent néanmoins la dynamique du texte et son déploiement dans le temps[1162] ».

En outre, malgré tous les rejets, remises en questions, bouleversements, Catherine Naugrette constate que le théâtre finalement en revient encore, toujours, à ce qui l'a fondé : « L'esthétique théâtrale, que ce soit par des chemins de traverse ou par la voie d'un nouveau réalisme, renoue avec le but et l'effet ultime qu'Aristote, il y a environ vingt-cinq siècles, assignait au théâtre[1163] », à savoir l'expérience cathartique, et « persiste à vouloir dire le monde[1164] ». Ce retour à une sorte d'histoire, de récit du/d'un monde, se voit par exemple chez certains auteurs, ou dans la définition du théâtre que donne le metteur en scène Thomas Ostermaeier, « le plus vieux médium d'analyse artistique du monde dans lequel l'être humain vit […] en racontant et re-racontant des histoires sur

1157Joseph Danan (2004), « Je ne raconte pas d'histoire(s) », *in* C. Hébert, I. Perelli-Contos (dir.), *Le théâtre et ses nouvelles dynamiques narratives*, Laval : P.U. Laval, p. 251-264.
1158*Ibid*. et aussi Joseph Danan (2013), *Entre théâtre et performance : la question du texte,* Arles : Actes Sud Papiers.
1159*Ibid*., p. 262.
1160*Ibid*., p. 257.
1161Roland Barthes (1961), « le théâtre français d'avant-garde », *in Le Français dans le monde*, n°2, juin-juillet 1961, *in Écrits sur le théâtre*, Paris : Seuil, 2002, p 305.
1162Christian Biet, Christian Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre*, *op. cit*., p. 609-610.
1163Catherine Naugrette (2016), *L'esthétique théâtrale*, *op. cit*., p. 334.
1164*Ibid*. p. 335.

la cruauté du monde et sur ses victimes[1165] », ou dans les écrits critiques qui se penchent sur la question[1166].

Le terme "intrigue" recouvre les différentes actions, évènements qui permettent à "l'action" d'avancer. S'intéresser à l'intrigue permet de révéler les mécanismes qui font avancer l'action, cette dernière pouvant être appréhendée, suite à Michel Vinaver, à différents niveaux de la pièce[1167]. Henri Gouhier les définit de cette manière : « l'action, c'est le mouvement organique par lequel une situation – dans la tragédie- ou un caractère - dans la comédie – naissent, se développent et s'écroulent. L'intrigue, c'est l'enchevêtrement des évènements au milieu desquels cette action se déroule[1168] ». On retrouve encore en quelque sorte la distinction entre histoire et fable. Il pourrait être intéressant d'appliquer également au théâtre l'infléchissement de la notion que propose le narratologue Raphaël Baroni pour les récits afin de prendre en compte l'activité du lecteur, à la suite de Peter Brooks qui avait déjà mis en tension le temps et le désir du lecteur[1169], et de se pencher sur ce qui l'*intrigue* vraiment :

> « Le principal changement conceptuel au niveau du traitement de l'intrigue consiste donc à accepter de redéfinir le nœud, non pas en fonction d'une complication qui affecterait les personnages de l'histoire racontée, mais bien en fonction d'une complication informationnelle dans l'interaction entre le discours narratif et son lecteur. Le nœud n'est donc plus rattaché à la logique immanente de l'histoire racontée, mais à une réticence dans la narration qui conduit à attendre un dénouement[1170] ».

Le terme "récit" au sens strict est réservé au théâtre au discours d'un personnage venant raconter un évènement qui s'est produit hors-scène, tel le célèbre récit de Théramène rapportant la mort d'Hippolyte[1171].

1165Thomas Ostermeier (2016), *Le Théâtre et la Peur*, Arles : Actes sud, p. 42-43, cité par Catherine Naugrette, *ibid*.

1166Par exemple : Arielle Meyer Mac Leod, Michèle Pralong, dir. (2012), *Raconter des histoires, Quelle narration au théâtre aujourd'hui ?*, Genève : MetisPresses; Matthieu Mevel, dir. (2013), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, Montpellier : L'entretemps ; Anne Monfort (2009), « Après le postdramatique : narration et fiction entre écriture de plateau et théâtre néo-dramatique », *in Trajectoires* n° 3, visible sur http://journals.openedition.org/trajectoires/392, consulté le 6 avril 2019 ; Marie-Madeleine Mervant-Roux (2004), « Un dramatique posthéâtral? Des récits en quête de scène et de cette quête considérée comme forme moderne de l'action », *in L'Annuaire théâtral* n° 36, p. 13-26.

1167Pour davantage de détails sur l'action, se reporter à Jospeh Danan (2005), « Action(s) », *in* J.-P. Sarrazac, *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit*., p. 23-28.

1168Henri Gouhier (rééd 2002), *L'essence du théâtre*, Paris : Librairie philosophique Vrin, p. 27 (cite Pierre-Aimé Touchard).

1169Peter Brooks (1992), *Reading for the plot*, Harvard University Press.

1170Raphael Baroni (2013), « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *in Recherches & Travaux* n° 83, p. 22.

1171Racine, *Phèdre*, V, 6.

Si l'on voulait faire correspondre ces notions au schéma des postures proposé, s'intéresser à la fable revient davantage à adopter une posture plus distanciée, alors que s'intéresser à l'histoire correspond plus à la posture d'immersion. C'est bien en ce sens que le terme histoire a été utilisé dans le questionnaire des grands lecteurs : leur intérêt aux évènements, à la situation qui leur étaient racontés. Il ne pouvait être vraiment question de la fable puisqu'ils n'étaient confrontés qu'à un très bref extrait.

III.2.b- Un intérêt patent pour l'histoire et l'univers proposés

De fait, les lecteurs montrent une attention marquée pour la situation qui leur est racontée, présentée, notamment par le biais des très nombreuses questions posées sur l'histoire des deux extraits (entre un quart et la moitié des élèves de chaque classe, environ un quart des grands lecteurs). Cela se traduit chez les lecteurs élèves souvent par de multiples annotations qui émaillent la feuille :

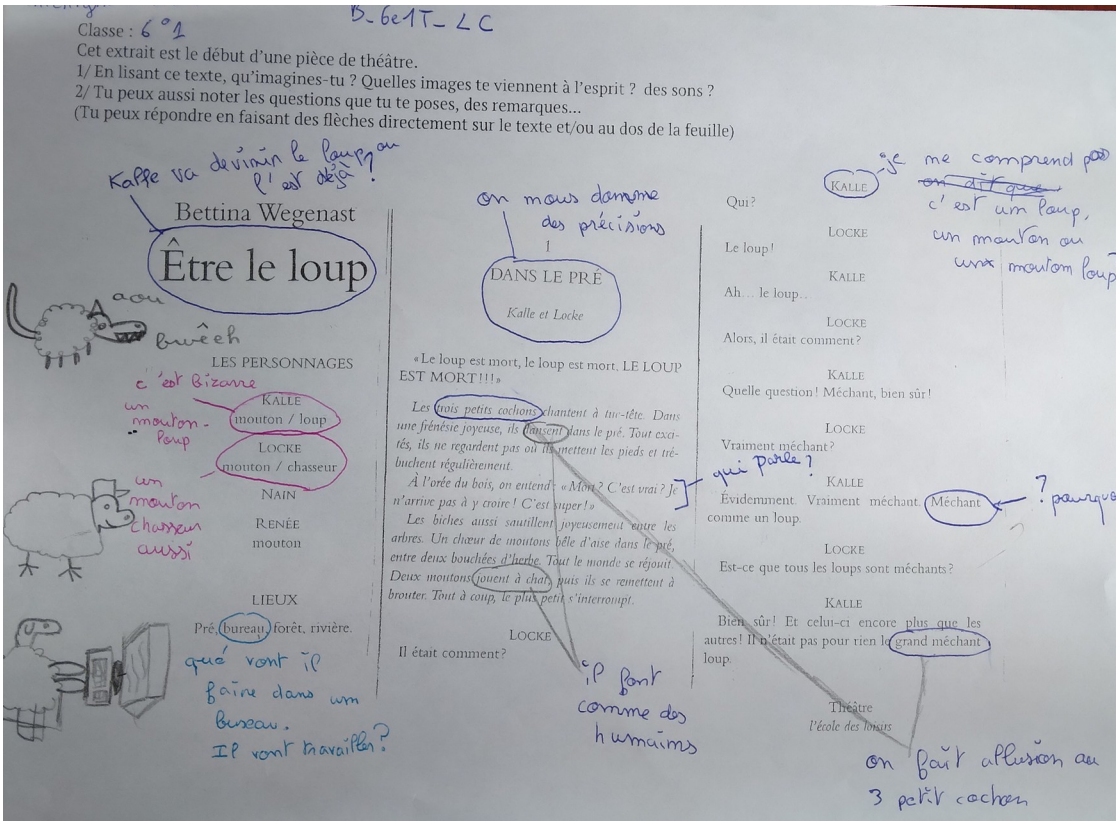


Figure 22: Test de B-6e1T-LC

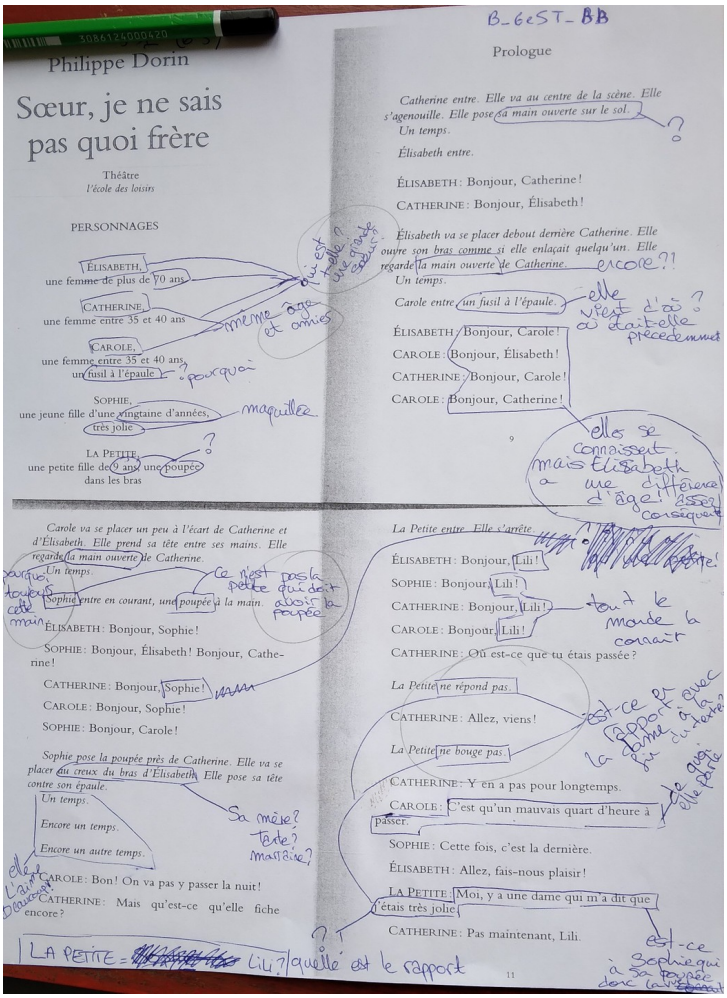


Figure 23: Test de B-6e5T-BB

Sur le premier texte, de nombreux lecteurs s'interrogent sur ce qui a valu au loup cette haine particulière, côté élèves par exemple : « Qu'est-ce qu'a fait le loup pour que tout le monde le déteste ? » (B-6e3nonT-GM), ou côté grands lecteurs : « je me suis interrogé sur ce qu'avait pu faire le loup pour que sa mort les rende si joyeux » (GL-CD), « inconsciemment je pense que j'ai imaginé des scènes de persécution du loup vis-à-vis des autres animaux, à en juger par la joie qu'ils expriment à ce moment » (GL-EM).

Une autre série de questions concerne la mise à mort du loup, qui reste un mystère et interpelle plusieurs lecteurs élèves. De manière originale et très pertinente, un lecteur élève est d'ailleurs parti du numéro 1 de la didascalie qu'il a entouré pour en déduire qu'« on ne saura pas comment il est mort et comment ils ont appris cette mort » (GP-3e2T-CT). Un grand lecteur s'est aussi « posé la question de comment était mort le loup » (GL-AB) alors qu'un autre a comblé le vide : « J'ai imaginé la scène de la mort du loup au milieu de l'extrait. Et Kalle qui a du être témoin ou acteur de cette scène, je ne sais pas » (GL-SC2). Surtout, certains lecteurs remettent en cause

cette mort du loup et émettent des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ainsi des élèves se disent que « le loup est mort mais on ne dirait pas vraiment, c'est les deux à la fois, du coup on ne sait pas si le loup est réellement mort ou s'il est toujours en vie » (GP-3e2nonT-MS), que « peut-être que le loup n'est pas mort et qu'il va tous les tuer dans la nuit » (B-6e3nonT-ML), que c'est « comme si c'était le loup qui avait crié pour faire croire ça et d'un coup il sort de sa cachette pour tous les manger » (B-6e3nonT-TD), « que ça pourrait être le loup qui dit cette réplique, il fait semblant d'être mort pour les manger par surprise » (GP-3e2T-AG). Un élève a même entendu les hurlements du loup en plus des cris des animaux (GP-6e1T-EE). D'ailleurs, un élève précise que ce qui l'intéresse est d'anticiper la suite : « Ce qui se passe dans ma tête c'est comment ça se termine donc je m'invente une fin » (B-6e3nonT-TD). On retrouve les mêmes extrapolations chez les grands lecteurs. L'un a « tout de suite pensé au loup qui apparaissait et que les jeunes moutons ne reconnaissaient pas » (GL-SL2), un autre « que le loup va bientôt réapparaître... » (GL-HM). GL-SJ s'est « raconté qu'il y avait un mensonge quelque part (sur la méchanceté du loup ; ou sur la réalité de sa mort) » et GL-AP s'est « imaginé que le loup n'était pas vraiment mort, et qu'il pourrait revenir un peu plus tard dans la pièce ». Il précise d'ailleurs que « ce moment s'appuie par la liste des personnages où est mentionné le loup sous le personnage de Kalle ». Un dernier a « imaginé que le loup n'était peut-être pas mort, qu'il s'était déguisé en mouton par exemple, ou qu'il avait simulé sa mort » (GL-SR). A l'inverse, certains lecteurs prennent acte de cette mort et échafaudent d'autres pistes : « Même s'ils ont tué le loup, il peut y avoir des descendants » (B-6e3nonT-DX) ou « est-ce qu'ils vont rencontrer un loup différent ? » (GP-3e2T-LC). Pour un grand lecteur, « le loup semble être le dernier » (GL-RB) alors qu'un autre « en lien avec la métaphore de l'histoire, [...] imagine les déclinaisons possibles de l'évolution de la relation entre le loup et les moutons. (Réhabilitation du loup, les moutons qui ne sont pas si gentils, etc.) » (GL-PB).

Quelques lecteurs à la marge (dont un grand lecteur) ont été interpelés par le fait que ce début ressemble en réalité plutôt à une fin. Un lecteur élève qualifie même l'extrait d'« épilogue » car « on voit les animaux reprendre une vie normale » (GP-3e2T-EP) alors qu'un autre précise que « ça sert à rien si le méchant est mort au début ! » (GP-3e5nonT-JC). De fait, certains ont trouvé cela suspect : « Ça me paraît bizarre que le méchant meure dès le début » (GP-3e5T-AN). Enfin, cette mort du loup a même eu pour un grand lecteur des répercussions sur les autres histoires qu'il connaissait : « On imagine tous les contes de notre enfance qui mettent en scène des loups et qui n'auront plus lieu à partir de cette mort annoncée du loup » (GL-PB2).

Sur cet extrait, des questions portaient également sur le décalage dans les lieux, à l'image de GL-RB qui signale « un intrus : le bureau ; que va-t-il se passer dans un lieu aussi différent des

autres » ou de GL-AP intrigué par « la référence au bureau parmi tous les autres lieux nommés qui font plus références à des lieux naturels ». GL-PB l'a ressenti comme un amusement de l'auteur avec le lecteur, des « fausses pistes, créant une complicité qui ajoute au sens de ce qui est écrit ». Ce questionnement sur le bureau a été un peu plus prononcé chez les élèves théâtre : 11 % contre 7 % pour les sixièmes du collège Barnave, 10 % contre 3 % pour les sixièmes de Gérard Philipe et 10 % contre 2 % pour les troisièmes de Gérard Philipe. L'écart se creuse également davantage dans le collège plus défavorisé (Gérard Philipe).

Le mystère du 2e texte a touché une très grande majorité des lecteurs élèves, les questions là aussi sont abondantes, les lecteurs ont envie de comprendre ce qu'il se passe, de saisir les enjeux de la situation proposée.

Cette recherche de cohérence mimétique se manifeste particulièrement sur la fin du deuxième extrait lors de l'arrivée de Lily et du dialogue plein de sous-entendus. De très nombreux lecteurs ont indiqué leur perplexité et leur non compréhension des enjeux de ce passage. « Elles font un truc que la petite n'aime pas » (B-6e5T-AL), « on dirait qu'elles font semblant que tout est normal pour la petite fille » (B6e2nonT-SL), « la petite fille est là mais pas vraiment là » (B-6e1T-NH). Certains tentent de lever alors les non-dits dans une remarque à côté du texte : « Peut-être que les personnes présentes la trouvent moche comme elle dit ça » (B-6e3nonT-JL), « je pense que la petite fille a fait une bêtise » (B-6e6nonT-CC), « elles vont se moquer d'elle ce qui explique pourquoi elle ne veut pas y aller » (B-6e2nonT-MD), « je pense qu'elle ne veut pas aller au docteur ou au dentiste, quelque chose comme ça » (B-6e6nonT-SS), « Lili me fait penser à une petite fille capricieuse » (B-6e2nonT-PB). B-6e5T-AC ajoute même librement des paroles et attitudes aux personnages, présupposant que cela tourne autour de la question de la beauté : il écrit dans une bulle « viens même si t'es moche » et dessine Lily en train de pleurer (*cf* photo p. 247).

Les élèves s'interrogent également beaucoup sur cette main posée à terre et que tous les personnages fixent : « J'ai l'impression que l'histoire tourne autour de ce qu'il y a dans sa main, ce n'est pas forcément matériel » (B-6e3nonT-JB), « pourquoi à chaque fois les personnages regardent les mains des autres personnages ? On parle de quoi ? » (B-6e3nonT-ND). Deux élèves parlent d'ailleurs de suspense pour cet extrait (B-6e4nonT-JG et B-6e4nonT-TC). Certains se sont alors demandés s'il ne s'agissait pas en réalité d'une mise en scène, ils imaginent les personnages comme des actrices, ou comme une famille, ce qui expliquerait leurs gestes : « J'ai l'impression qu'elles jouent une scène pour un spectacle » (B-6e3nonT-MO), « j'imagine des comédiennes en répétition » (B-6e2nonT-PB), « c'est des personnes qui répètent leur rôle dans une pièce de théâtre » (B-6e1T-MB), « je pense que les personnages font une sorte de mise en scène et qu'elles sont forcées de le

faire » (B-6e2nonT-HY), « une famille répète une scène de théâtre » (B-6e3nonT-GM), « les personnages préparent une scène de théâtre » (B-6e4nonT-RD), « 5 filles au total s'y rejoignent pour jouer leur pièce de théâtre » (B-6e1T-BB). Ils ont vraisemblablement été sensibles à la dimension métathéâtrale de l'extrait. L'effet de mise en abîme de l'histoire d'*Une chenille dans le cœur* a d'ailleurs été relevé par deux lecteurs dans leur carnet (CL-6e1T-EZ, CL-6e5T-AM).

L'intérêt pour l'histoire ou l'univers se voit également dans les rappels de souvenirs forts de lecture des grands lecteurs. Ainsi, GL-KS aime *Le gratte Ciel* de Lana Saric pour « l'étrangeté du monde évoqué », tandis que GL-SG choisit *Éléments moins performants* de Peter Turrini pour « la situation sociale, la tragédie politique ». GL-DG « adore les pièces de Wajdi Mouawad, car il nous raconte des histoires, [...] une histoire souvent foisonnante et complexe. Ces pièces sont souvent construites comme des énigmes et il nous tient en haleine ». GL-GL évoque sa lecture de *L'Appel du pont* de Nathalie Papin qui le « ramenait à la réalité de la guerre en ex-Yougaslavie. [Il] voyai[t] les deux jeunes sur le pont, mêlant la fable et l'actualité ». GL-SR évoque trois souvenirs de lecture différents et, pour les trois, l'histoire ou l'univers sont évoqués comme raison de ce choix :

> « Je me souviens du jour où j'ai lu *Qui rira verra* de Nathalie Papin et quelques autres textes d'elle, j'ai été scotché, étonné, emporté par son univers si original, je la trouve à la fois osée et pudique. Les personnages ont des secrets, tout n'est pas dit, c'est ce qui me tient, retient chez elle. […] Je me souviens du jour où j'ai lu *Le Moche* de Marius von Mayenburg, un théâtre décalé, absurde, dénonçant notre société de consommation où le paraître est roi, j'aime beaucoup. Il a un univers étonnant. Je me souviens du jour où j'ai lu *Tristesse animal noir* d'Anja Hilling, [...] on est plongés dans la catastrophe, dans l'inimaginable, l'irrécupérable et la tentative de reconstruction, elle va loin, elle ose aller loin, je l'admire pour ça ».

On retrouve également l'histoire ou l'univers, comme argument des justifications plus générales des grands lecteurs à propos de ce qu'ils aiment dans la lecture du théâtre.

Ainsi, GL-LD aime lire du théâtre « pour les histoires que cela raconte [...] surtout lire à quelqu'un, parce qu'il y a l'intentionnalité, le fait de partager une histoire ». GL-SG et GL-PG lisent « pour découvrir un univers ». « Une écriture théâtrale réussie, selon [GL-MB], ouvre entre les lignes des univers ; le lecteur visualise ces mondes, ces ambiances… ».

Pour GL-MN, c'est lié à la forme dramatique : « La construction de la pièce fait qu'il y a une transformation, un suspense, une résolution plus ramassée que dans un roman; la question de la durée de l'action marque plus mon imaginaire, comme si c'était un condensé c'est plus intense

comme traces ». Quatre grands lecteurs affirment d'ailleurs que cette dimension est leur principale motivation de lecture et donc que cela transcende les genres : GL-DB2 lit le théâtre « comme un roman, un essai, de la poésie, dont le sujet [l]'inspire ou [l]'éclaire sur un thème » de même que GL-EM qui « ne fai[t] pas la différence avec la lecture de romans par exemple, [il] y pren[d] le même plaisir. [Il] li[t] pour découvrir des visions du monde » ou GL-CD qui « ne fai[t] pas de différence fondamentale entre lire une pièce de théâtre et lire un roman parce que dans les deux cas [il] cherche avant tout à lire une histoire ». GL-RB pour sa part aime « toutes les tentatives de raconter le monde, les différentes façons de l'appréhender et d'y vivre ».

Cette prépondérance accordée à l'histoire ou l'univers peut supplanter l'écriture, ainsi GL-KS avoue ne lire « jamais [les didascalies] quand elles sont très longues et [l]e coupent », ou le concret du livre, comme pour GL-MN qui ne prête pas attention à l'objet livre car « ce qui [l]'intéresse c'est le contenu. L'histoire qui [le] transporte, les situations ».

Les lecteurs élèves font appel à des arguments similaires dans leurs carnets de lecteur.

Ils attendent de l'histoire qu'elle les emporte ailleurs, que « le livre éveille [leur] curiosité[1172] » (CL-6e5T-CB), « que ce soit mystérieux[1173] » (CL-6e5T-CB), ils aiment « car ça parle d'aventure[1174] » (CL-6e5T-ER). Ou bien, ils souhaitent pouvoir revenir sur leur propre vie, expérience, car c'est parfois « philosoph[ique] et peut-être révélateur[1175] » (CL-6e1T-YG). Ainsi, un élève note au début de son carnet, avant de se lancer dans toute lecture, qu'« à [s]on avis, les pièces racontent ce qui peut arriver dans la vie. [il] imagine qu'elles parlent d'une ou plusieurs familles. [Il] atten[d] des exemples rencontrés dans la vie de tous les jours » (CL-6e5T-LB).

Un autre compare fréquemment les expériences des personnages à ce qu'il a vécu personnellement, par exemple : « Le moment où ils se croient dans un château alors que c'est une cabane me fait penser à quand je construis une cabane je me crois dans une maison[1176] » (CL-6e1T-MR).

Les élèves en tirent des réflexions philosophiques, ainsi CL-6e5T-AMP sur les petites pièces de *Pluie, Visage, Soleil* : « Des fois on croit être le plus fort ou le plus faible et on se rend compte que c'est le contraire » ou « on a tous un visage avec des attributs particuliers ».

L'intérêt pour l'histoire se voit également dans les carnets par les pauses faites sur les temps forts de l'histoire (au delà de la tendance à résumer comme il a été vu). Cela peut d'ailleurs se traduire par une séquence d'images de type bande dessinée (« j'ai imaginé en BD ce livre, c'était

1172*Lily Fil.*
1173*Une chenille dans le cœur.*
1174*La grande échappée.*
1175*Yolé Tam Gué.*
1176*La grande échappée.*

super » CL-6e5T-SG) :



Figure 25: Carnet de lecteur de CL-6e5T-SG



Figure 24: Carnet de lecteur de CL-6e5T-ER

Tout comme pour les romans, les élèves apprécient qu'il y ait une part de suspense dans

l'intrigue. Très fréquemment, ils l'évoquent dans leurs commentaires : « J'attends du suspense[1177] » (CL-6e5T-ER, CL-6e5T-CL, CL-6e1T-NG...), « « j'aurais envie de plus de suspense, de frayeur » (CL-6e1T-MR), « il n'y avait pas d'actions » (CL-6e5T-AM), « avec les autres livres de Claude Ponti, je m'attendais à plus d'actions » (CL-6e5T-AMP) ». De fait, les élèves rejettent les parties qui leur semblent les ralentir et ne pas participer à l'avancement de l'intrigue (« je pense des pages 16, 17 et 18 qu'elles ne servent pas à grand-chose dans cette histoire » (CL-6e1T-MR)). Ils anticipent aussi sur les évènements. Ainsi, bien souvent à propos de *La grande échappée*, les élèves notent dès le début de leur lecture que la fugue ne va pas durer : « Ils ne vont pas y rester pour l'éternité » (CL-6e1T-MR), « ils décident de partir pour "l'éternité" » (CL-6e5T-LV), « j'imagine les enfants longtemps dans la cabane après ils partiront vers leurs parents car ils ont peur » (CL-6e5T-SG), « au final ils rentrent chez eux […] on s'y attendait à la fin » (CL-6e5T-AA), « j'imagine que les garçons partent jouer en forêt et qu'ils rentreraient chez eux » (CL-6e1T-MA). Ou bien, les élèves se projettent sur une suite possible de la pièce : « Le bûcheron et l'enfant devraient rester ensemble » (CL-6e5T-AC), Loïc « espère qu'Ariane reviendra quand l'arbre sera grand et qu'ils pourraient se retrouver tous les trois » (CL-6e5T-EP).

Ainsi, tant les grands lecteurs que les élèves accordent une place non négligeable au monde proposé par l'auteur et à ce qu'il advient des personnages.

III.3- Analyse des concrétisations imageantes convoquées

Pour autant, au delà du simple constat de l'intérêt du lecteur au personnage et à l'histoire/l'univers, il semble nécessaire d'examiner plus en profondeur les concrétisations imageantes[1178] qui se déploient durant la lecture, notamment le lien à la scène.

III.3.a- Convocation d'images hors-scène

Les traces recueillies montrent que les lecteurs, quels qu'ils soient, s'immergent largement dans les fictions proposées en dehors de la scène.

Plus de la moitié des élèves fait référence explicitement à un imaginaire non scénique sur les deux tests : un soleil, un pré, une forêt, un banquet, des animaux qui gambadent pour le premier texte, une maison, une pièce, un parc ou une forêt pour le second. Un jeune lecteur certifie que

1177 *Un poisson dans mon arbre.*

1178 Wolfgang Iser montre que le lecteur, à chaque énoncé présentant un monde, construit une image mentale (*L'Acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique).*

même s'il sait que c'est du théâtre, « les images qu'[il a] dans [s]a tête ne sont pas celles d'une pièce» (GP-3e5nonT-SC) et un autre s'interroge justement sur l'adéquation entre ses images et le fait que ce soit du théâtre : « J'imagine des animaux qui dansent dans la forêt (pour une pièce de théâtre??) » (GP-5e3nonT-YH). Les dessins et remarques dans les carnets de lecteurs sont quasi exclusivement ancrés dans la réalité (*cf* analyse ci-dessous). Par exemple, pour CL-6e5T-AC « quand je lis cette pièce[1179], je vois une image de forêt, une cabane dans l'arbre », ou pour CL-6e5T-ER « j'imagine un grand et gros arbre à l'écart du village avec deux enfants assis sur la première branche[1180] ». Les lecteurs peuvent même emprunter le point de vue des personnages. Cela a été parfois le cas pour *La grande échappée* où les personnages s'amusent à jouer aux chevaliers et la cabane devient le château. Cela transparaît dans les dessins :



Figure 26: Carnet de lecteur de CL-6e5T-AA



Figure 28: Carnet de lecteur de CL-6e5T-CB

1179 *Un poisson dans mon arbre.*
1180 *Un poisson dans mon arbre.*

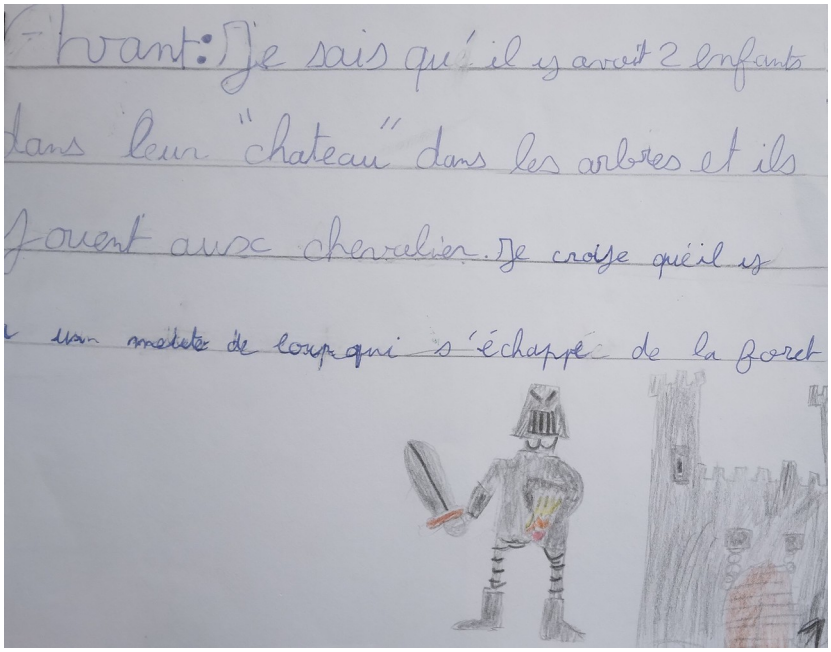


Figure 30: Carnet de lecteur de CL-6e1T-TT

Ainsi, dans la dernière illustration, même si l'élève indique le terme château entre guillemets et le situe dans l'arbre, ce qui montre bien qu'il a compris qu'il s'agissait d'une cabane, il dessine un château tout de même.

On retrouve les mêmes concrétisations imageantes ancrées dans une certaine réalité chez les grands lecteurs. GL-CD2 a « imaginé immédiatement la grande forêt (comme un lecteur omniscient) et [a] vu déambuler les personnages qui sont « apparus » au fil de la lecture ». Pour GL-SL2, « [s]on imaginaire de la forêt avec tous ses animaux heureux s'est enclenché ». GL-ID fait référence « à une forêt qu'[il] connai[t], à des images de [s]a vie d'enfant, à des visites au zoo pour les biches, à des promenades à la campagne ». GL-AB « visualise [l'orée de la forêt] comme il en existe tant dans notre monde » et GL-SJ une «grande fiesta dans un champ ». Même un grand lecteur qui affirme que sa vision scénique est prégnante pour lui est entré « par la visualisation de cet espace dans le monde réel » (GL-AB). Pour deux grands lecteurs, c'est l'évocation du lieu bureau qui les projette dans une certaine réalité : « Le "bureau" au milieu de la liste des lieux "pré, forêt, rivière" ouvre mon imaginaire ailleurs que dans le conte, ce simple mot va m'accrocher avec notre monde contemporain. Je me dis que j'aime ce choc entre imaginaire poétique du conte et images de notre monde actuel » pour GL-SC2 ; GL-BS aime la « façon acide et drôle de Bettina Wegenast de glisser dans ses fables une réalité qui fait soudain irruption comme ici le bureau ».

Les élèves mais aussi plusieurs grands lecteurs évoquent d'ailleurs les personnages animaux directement (et non des acteurs, marionnettes…). Ainsi les grands lecteurs ont vu « les moutons, les biches, deux moutons au 1er plan » (GL-GM), « des animaux qui font la fête » (GL-BS), « les animaux s'amuser, c'était drôle absurde agréable comme sensations » (GL-SR), « des cochons qui dansent » (GL-CC), « les cochons qui chantent à tue-tête et les moutons qui jouent à chat parmi les sautillantes biches… » (GL-KT). La concrétisation sonore peut aller dans le même sens. Ils entendent « des cloches ; des bêlements » (GL-SL2), « des cloches de troupeau » (GL-SC2) « plutôt des sons de la nature » (GL-SG), un « brouhaha joyeux » (GL-GL). GL-SB précise même qu'il a entendu « les différentes voix des animaux. Pas de parole d'homme ». Dans les carnets de lecteur on retrouve parfois la même assimilation : les personnages d'arbre sont dessinés en arbre animé, vivant[1181]

Figure 31: Carnet de lecteur de CL-6e5T-SG

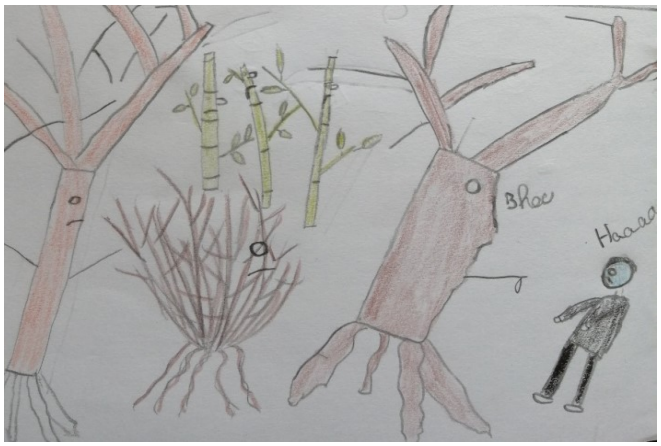
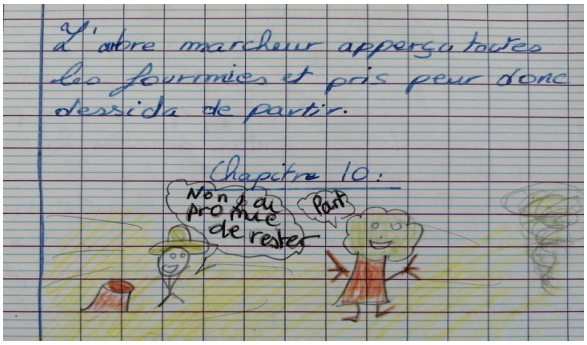


Figure 32: Carnet de lecteur de CL-6e5T-ER



et l'enfant qui imite le chat en chat[1182] :



Figure 33: Carnet de lecteur de CL-6e5T-AMP

1181Respectivement : *Yolé Tam Gué, Une chenille dans le cœur.*
1182*Pluie, Visage, Soleil*

III.3.b- Convocation d'images scéniques[1183]

De très nombreuses évocations de la scène se retrouvent également dans les traces de lecture.

Elles se manifestent déjà chez les élèves dans les tests par tous les dessins représentant une scène de théâtre[1184]. L'élève peut se projeter explicitement parfois dans la salle de théâtre en tant que spectateur : « Quand je lis cette scène j'imagine être au théâtre à regarder les acteurs » (B-6e6nonT-SR), « je les vois sur scène mais je ne les entends pas. Je vois aussi des spectateurs qui sont attentifs aux acteurs » (B-6e3nonT-CJ), « je vois les personnages jouer sur scène et parler comme si j'étais dans un théâtre » (B-6e4nonT-JD), « je vois une scène de théâtre » (B-6e1T-LG), « j'imagine la scène avec les personnages » (B-6e1-NG2). Ou bien l'élève change de posture et réfléchit à la scénographie. La question du décor peut ainsi préoccuper les élèves, notamment la présence du bureau et son rapport avec le pré. Sur le texte de Dorin, un élève précise qu'il « voi[t] cette pièce sans décor, juste la scène en bois et un fond noir » (B-6e5T-AMP), un autre « une scène en bois devant une salle avec des fauteuils rouges » (B-6e2nonT-PB), un autre visualise « une pièce cubique aux murs blancs » (B-6e1T-EZ). Quelques élèves dessinent les projecteurs et son halo de lumière braqués sur le(s) personnage(s). L'un d'eux (B-6e2nonT-NG) les a dessinés pour les 2 extraits[1185], une fois sur les deux groupes féminins, l'autre sur le loup. Un élève (GF-6e4T-EM) se demande même s'ils vont lire ou représenter la didascalie initiale narrative du premier texte.

Chez les grands lecteurs, les images scéniques ont été convoquées aussi pour circonscrire, interroger l'univers proposé par l'extrait de Bettina Wegenast. GL-FC s'est d'ailleurs « immédiatement projeté sur une scène de théâtre » avec l'image « d'une verte prairie, du genre d'un gazon artificiel ». Ils se sont préoccupés de « la proposition de jeu de tous ces mouvements » (GL-SC), de cette « cacophonie joyeuse, à construire théâtralement » (GL-SC). L'un a entendu des sons décalés à l'image de l'histoire, des sons « dans le style comédie (bêlements répétitifs, musique champêtre un peu décalée...) », un autre a imaginé « une bande son pour les animaux précédant les moutons » (GL-SR2).

En revanche, dans les carnets de lecteur, le dessin se centre quasiment tout le temps soit seulement sur les personnages sans contexte d'apparition, soit dans une certaine réalité. La scène n'apparaît que deux fois, et de manière très générale, pas vraiment en lien avec la pièce lue :

1183Imaginaire fictif sur scène ou concret du plateau n'ont pas été différenciés pour cette partie de l'analyse. Ce qui importe ici est l'appel à la scène quel qu'il soit.
1184*Cf* toutes les photos présentes dans cette partie.
1185*Cf infra* p. 252 et p. 287.



Figure 34: Carnet de lecteur de CL-6e5T-CB

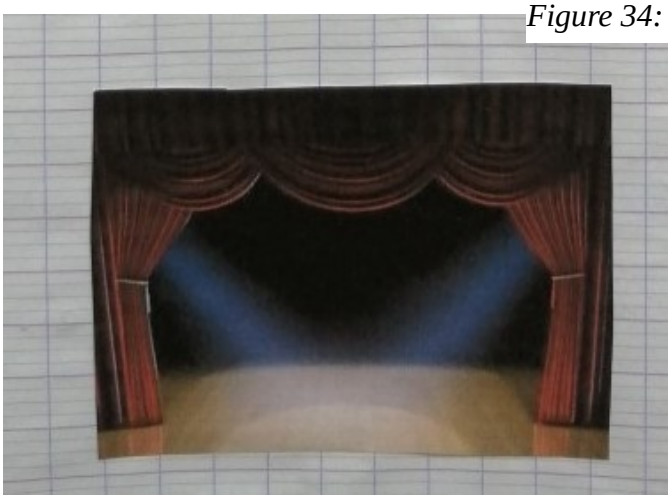


Figure 35: Carnet de lecteur de CL-6e5T-AM

Deux seuls élèves ont évoqué la scène dans leurs réflexions : « Je vois cette scène dans une scène de théâtre sans public avec un petit miroir[1186] » (CL-6e5T-AMP), « comment apparaît la Montagne sur scène[1187] ? » (CL-6e5T-AM). Une hypothèse possible est que cette évolution entre les traces dans les carnets et dans les tests est le fruit du travail concret intensif mené dans un deuxième temps avec les comédiens : les tests ont eu lieu en fin d'année, après la dizaine d'heures de travail de jeu, de plateau, alors que les carnets de lecteur se sont finis fin avril. Le travail de dramaturgie entrepris pendant la lecture des œuvres et l'élaboration des carnets de lecteur ne semble donc pas avoir suffi. On le voit bien par exemple avec le problème de la représentation de l'arbre (thème conducteur de toutes les pièces) sur scène. Un travail spécifique sur cette question avait été réalisé (un atelier d'une heure où par groupes ils réfléchissaient à cette question[1188]) courant février. Dans les carnets de lecteur, aucun élève, après cette séance, ne reprend ce questionnement. Un seul élève se pose une question de dramaturgie (cf citation supra) mais cet élève ne se repose pas cette question pour la

1186*Pluie, Visage, Soleil.*
1187*Pluie, Visage, Soleil.*
1188*Cf* le tableau récapitulatif des propositions des élèves en Annexe 4.

pièce qu'il lit ensuite, alors que le même personnage de la montagne apparaît[1189].

III.3.c- Les proportions d'apparition des images scéniques et non scéniques

Il peut être alors intéressant de quantifier les occurrences afin d'étudier la fréquence d'apparition de ces deux types d'images. Les analyses quantitatives s'appuient donc, au vu de ce qui a été dit précédemment, seulement sur les tests. On obtient les taux suivants chez les élèves :

Figure 36: concrétisation imageante des élèves de 6ème des 2 établissements, texte 1 de Wegenast

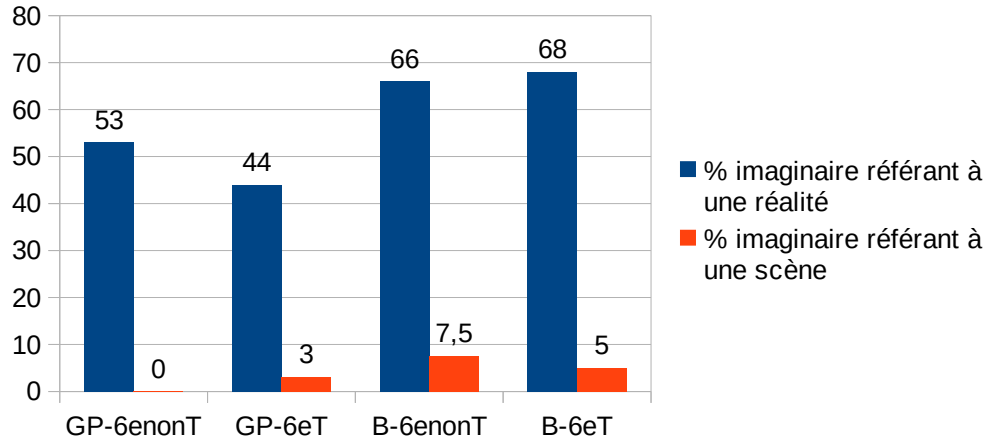
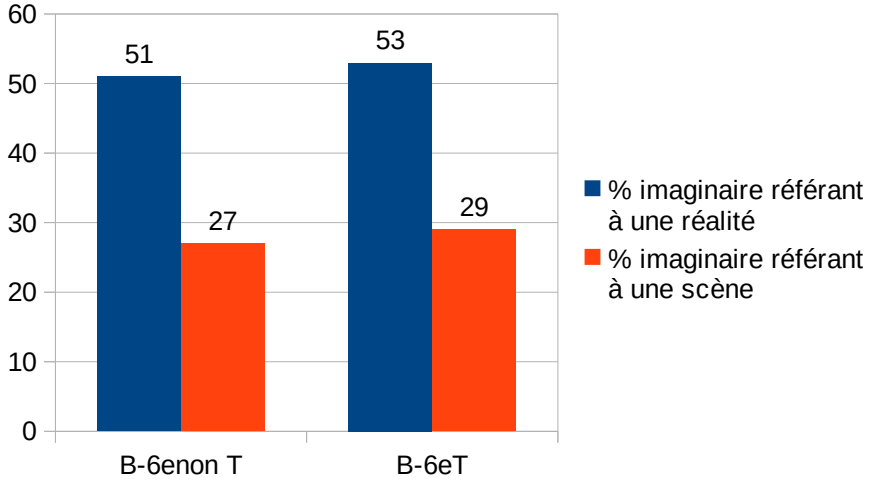
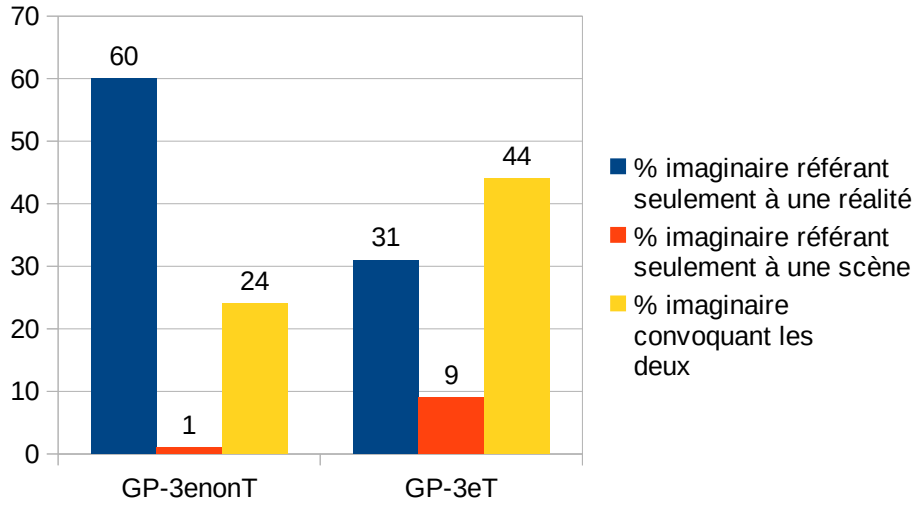


Figure 37: concrétisation imageante des élèves de 6ème du collège Barnave, texte 2 de Dorin



1189 *Yolé Tam Gué.*

Figure 38: concrétisation imageante des élèves de 3ème du collège Gérard Philipe, texte 1 de Wegenast



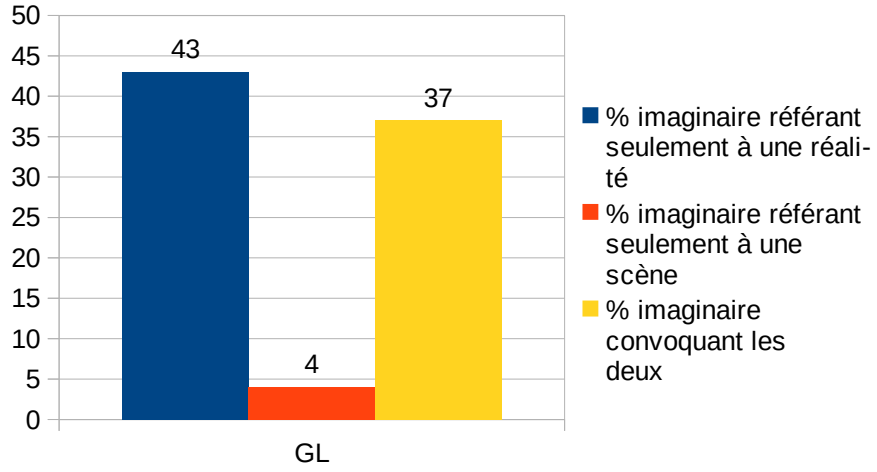
On ne constate pas d'écart significatif entre les sixièmes ayant suivi un enseignement théâtre spécifique et les autres, quel que soit le texte lu (diagrammes 1 et 2). En revanche si l'on compare ces scores à ceux obtenus par les élèves en troisième (diagramme 3), la différence est nette. On observe en effet que la proportion d'élèves convoquant directement des images scéniques est nettement plus élevée pour les élèves ayant reçu un enseignement spécifique que pour les autres (9 % contre 1%) et que la bascule d'images hors-scène à celles de la scène, parfois effectuée en cours de lecture, est presque deux fois supérieure (44 % contre 24%). Les élèves justifient leur bascule d'imaginaire souvent par une sorte de prise de conscience qu'il s'agit du théâtre : « Ça change tout » écrit GP-3e4T-SL. De fait, plusieurs élèves rectifient leur projection : on passe de « j'imagine des animaux qui sont regroupés joyeux au milieu d'une végétation » à « le fait qu'il s'agit du théâtre, ça fait penser qu'il y a des personnes déguisées qui dansent, qui parlent. Avec le fond d'un pré » (GP-3e4T-ST), « je vois la même chose mais joué par des humains » (GP-3e5T-KD), « ce n'est plus un vrai pré mais c'est sur une scène au théâtre » (GP-3e4nonT-JR), « si c'est une pièce de théâtre, je ne vois plus de vrais animaux mais des humains déguisés » (GP-3e2nonT-BS), « ça change le lieu où j'imaginais, j'imaginais plus les faits à l'extérieur, maintenant que je sais que c'est une pièce, ça se passe dans une salle » (GP-3e4T-ZD). Une première conclusion que l'on peut tirer est que la construction de la théâtralité par les élèves est plus efficiente si les élèves éprouvent des dispositifs sur plusieurs années, d'autant plus face à des écritures contemporaines hybrides.

Le deuxième test, sur le texte de Dorin, semble confirmer la nécessité que l'élève appréhende le texte comme du théâtre, le reconnaisse en tant que tel, pour convoquer des images de la scène : on passe de 5 % de la totalité des sixièmes qui convoquaient des images de scène sur le

premier texte à 28 % pour le second.

Toutefois, le score d'élèves de sixième déployant un imaginaire de la scène dans le deuxième test n'est finalement pas si remarquable : 28 % contre 51 % qui convoquent un imaginaire de la fiction, et jusqu'à 68 % sur le premier texte. La raison de cet écart se cherche également ailleurs. De fait, la confrontation avec la réception des grands lecteurs permet de mettre en perspective ces résultats.

Figure 39: concrétisation imageante des grands lecteurs



Les images liées à la scène sont présentes chez 41 % des grands lecteurs (images scéniques seules ou mêlées). Les grands lecteurs les justifient souvent par rapport à leur posture professionnelle dont ils auraient du mal à se départir : « Étant donné que le théâtre est au cœur de mon travail, je vais solliciter mon esprit critique et d'analyse dès la première lecture » (GL-AB), « je suis souvent dans une démarche d'analyse dramaturgique du fait de mon métier » (GL-PB2). Chez ces lecteurs, cet appel peut se révéler impérieux voire tyrannique : « Ma machine à jouer se met en route automatiquement » (GL-AC). La fiction s'avère bloquée presque à leur corps défendant : « C'est plus fort que moi » avoue GL-SB, « j'imagine *malgré moi* une certaine forme de mise en scène » (GL-PB). Le lecteur ne peut plus s'abandonner comme le déplorait Roger Martin du Gard[1190]. Cette lecture est qualifiée alors par certains d'« utilitaire » (GL-CT), de « déformation professionnelle » (GL-PB, GL-SJ). Elle est effectuée « dans un esprit souvent scientifique » (GL-SL). Certains grands lecteurs opposent d'ailleurs leur lecture du théâtre à celle des autres genres qui serait plus relâchée : « Lorsque je veux vraiment me détendre, je lis du roman » affirme GL-TC. « [Pour le théâtre] je vais donc être dans une lecture active ; tandis que lorsque je lis un roman ou de

1190« Voila certainement plus de dix ans que je ne lis plus comme un lecteur. cet abandon du lecteur au récit de l'auteur, cet oubli de lui, je ne le ressens plus. Je ne suis plus capable de lire un livre pour ce qu'il y a dedans, pour l'intrigue ou pour une aventure… je le lis en regardant au-dessous comment c'est fait. »

la poésie, ce sera une démarche personnelle de détente, peu ou pas liée directement à mon travail. Je vais donc être dans une lecture peut-être davantage passive, contemplative » (GL-AB). GL-PB3 évoque des impressions similaires : avec le théâtre « puisque je suis dans une recherche je ne suis pas du tout dans un abandon, [avec le roman] c'est une lecture loisir ».

Force est de constater toutefois que l'appel à des images non scéniques est très présent même chez les grands lecteurs. Ce n'est pas propre non plus à cet échantillon de grands lecteurs puisque l'on retrouve cette posture sous d'autres plumes. Ainsi, Anatole France écrit à propos des personnages de Becque, « pauvres, étriqués, mesquins et parfaitement vulgaires [, qu'il se] figure qu'ils habitent dans des petites rues étroites et sombres, où la vie se fait toute menue, où les vices eux-mêmes se replient sournoisement, faute d'espace pour s'étaler [1191]». Constantin Stanislavski émaillait régulièrement ses notes de mise en scène d'imaginaire hors-scène, par exemple pour l'acte III d'*Othello* on peut lire à la scène 4 : « Le soleil se couchait en de sinistres lueurs rougeâtres. Les premières étoiles vacillantes apparaissaient ; et là haut (sur la tour), entre ciel et mer, se prononçait le terrible serment de tuer Cassio[1192] », ou pour introduire la scène 5 :

> « Que s'est-il passé lorsqu'Othello a quitté Desdémone ? Bouleversé par le résultat de son enquête, il descend toujours plus bas, dans l'obscurité, sans savoir ni où il va, ni pourquoi.
>
> Au lieu d'ouvrir la porte de sortie de la tour au rez-de-chaussée, il est passé devant et a continué à descendre. Le clair de lune, filtrant par d'étroites ouvertures, lui a montré une porte. Il a poussé et est entré quelque part, dans le noir. Il a failli glisser et, s'appuyant de l'épaule et de la tête contre le mur, s'est laissé tomber sur un gradin. Toute la nuit il est resté assis là, en proie à de sombres pensées qui se bousculaient, s'enchevêtraient, se répétaient jusqu'à perte de conscience.
>
> Toute sa vie s'est déroulée devant lui, comme chez un homme proche de sa fin. Il faisait froid et humide, il flottait une odeur incertaine. Des rats grinçaient, grattaient, couraient autour de lui, sur lui, mais il ne s'en apercevait guère, il ne savait pas où il se trouvait. Son âme se débattait dans l'obscurité[1193] ».

De même, Louis Jouvet convoque images mais aussi odeur pour se remémorer sa lecture de Beaumarchais :

> « J'évoque assez bien encore dans cet arsenal de rubans, de bonnets de nuit de femme,

1191Propos rapportés par Louis Jouvet (1941), *Réflexions du comédien,* Rio de Janeiro : Americedit (éditions), p. 107.
1192Constantin Stanislavski (1973), *Mise en scène d'Othello de Shakespeare*, Poitiers : Points Seuil, (1ère éd. 1948), p 231.
1193*Ibid*., p. 255.

de tendres billets doux, de guitares, de jarretières de mariée, de romances, de filles déguisées en garçons, d'épingles à cheveux, de cols et de bras nus, de mantilles et de bergères décoiffées et chiffonnées, mêlés, à *l'odor di femina*, ce parfum lourd de boudoir fleurant l'iris et la violette qui porte si fort aux narines de l'adolescence – tout cet attirail et ce mobilier de la volupté[1194] ».

Si l'on détaille les réponses obtenues lors du test par catégorie de grands lecteurs on obtient ceci :

Tableau 6: Concrétisation imageante des grands lecteurs au test

	Réalité seule	Scène seule	Les 2
Auteurs	**62 %**	**0 %**	**37 %**
Éditeurs	**25 %**	**0 %**	**75 %**
Metteurs en s./Dramat.	**17 %**	**0 %**	**50 %**
Comédiens	**25 %**	**12 %**	**50 %**
Médiateurs	**40 %**	**10 %**	**40 %**
Enseignants	**77 %**	**0 %**	**11 %**
TOTAL	**43 %**	**4 %**	**37 %**

La proportion de convocation d'images de réalité seule ou des deux univers varie certes de manière assez nette selon les catégories. Toutefois, il est remarquable de noter que très peu de grands lecteurs ne font référence qu'à la scène, quelle que soit la catégorie. Et la plongée dans un univers uniquement non scénique atteint parfois des proportions identiques à celles des élèves (médiateurs, auteurs), voire la dépasse dans le cas des enseignants. Certains grands lecteurs d'ailleurs préfèrent se projeter hors de la scène, ne situant pas leur lecture personnelle à cet endroit (GL-FC, GL-KT par exemple). Ainsi, GL-PB3 demande très souvent aux auteurs de « dépolluer le texte des didascalies de plateau ». Il le justifie ainsi : « Autant une voix didascalique comme l'appelle Marie [Bernanoce] et d'autres, j'aime beaucoup, autant "il sort à jardin" on s'en moque. Moi ça me reconvoque sur un plateau alors que j'étais ailleurs ». Ce grand lecteur ne rejette pas la scène mais précise qu'elle ne doit pas être trop inscrite dans le texte car, selon lui, « l'imaginaire scénique, les modes scéniques s'épuisent beaucoup plus que les modes littéraires », donc il faut « ne pas dater scéniquement » les textes, cela laisse plus de place ensuite aux différents metteurs en scène qui s'en emparent avec leur univers ; « paradoxalement, plus on enlève le plateau plus la porosité est grande ».

1194Louis Jouvet (1941), *Réflexions du comédien*, *op. cit.*, p. 23. (italiques de l'auteur)

Il est intéressant également de confronter les images des grands lecteurs convoquées lors du test à leurs déclarations à propos de leur propension à imaginer des dispositifs scéniques lors de leur lecture de théâtre[1195] .

Tableau 7: Réponses des grands lecteurs au questionnaire par rapport à la vision de la scène

	Déclare imaginer un dispositif scénique à la lecture
Auteurs	**67 %**
Éditeurs	**25 %**
Metteurs en s./Dramat.	**50 %**
Comédiens	**62 %**
Médiateurs	**60 %**
Enseignants	**22 %**
TOTAL : 46	**50 %**

On peut constater que si la plupart des grands lecteurs affirment penser à des dispositifs lors de leur lecture, cela n'a pas été forcément le cas sur l'extrait étudié, notamment chez les auteurs et les médiateurs. Leur concrétisation imageante n'a pas non plus été forcément liée, ou uniquement liée, à la scène. Pour exemples, GL-SB avance qu'il se porte forcément sur le plateau lors de sa lecture et que « quand un personnage [lui] plait, [il se] projette et imagine un travail autour du jeu du comédien, comment le porter » mais il n'a construit lors du test qu'un imaginaire hors-scène : il a vu « les moutons présents. Ombre du loup pas loin », il a entendu « les différentes voix des animaux. Pas de parole d'homme », il a référé à des « images de scène de révolte, de Seconde Guerre mondiale ». GL-TC affirme de même que « ce qui [l]'intéresse, en lisant du théâtre, c'est de comprendre la proposition que l'auteur fait aux metteurs en scène. Et c'est par le dispositif scénique que [s]on esprit aborde le sujet ». Pour autant, les images qu'il a eues lors de la lecture de l'extrait s'avèrent de différents types et la scène arrive en dernier de la liste : « Des images issues des albums jeunesse, du film d'animation, de la bande-dessinée, mêlées à des souvenirs personnels de campagne bucolique normande, et de mises en scène de pièces de Raymond Cousse ». GL-PB pour sa part explique qu'il « imagine malgré [lui] une certaine forme de mise en scène », que « par déformation professionnelle, lorsque [il] li[t] du théâtre, [il] visualise un espace de rencontre (plateau ou autre) où peuvent exister les personnages ». Toutefois, ce grand lecteur a convoqué également des images hors-scène. N'ouvre-t-il pas d'ailleurs lui-même la porte avec sa nuance « plateau ou *autre* » ? La question de l'espace est central aussi pour GL-RB car « [s]on imaginaire

1195Les 3 occurrences qualifiées de « rarement » n'ont pas été comptabilisées.

se construit à partir d'un espace de jeu non encore défini que les indications scéniques, explicites ou non, du texte vont préciser ». Toutefois, l'imaginaire sonore lié aux lieux qu'il déploie sur l'extrait renvoie davantage à une réalité hors-scène. En effet, il a entendu « le chœur des moutons *dans le pré* et la voix de la biche *dans les bois*, [...] le cri qui vient de l'orée du bois avec *cette résonance particulière qu'ont les sons quand ils sont répercutés par les arbres* ». En outre, les images qui lui viennent sont d'abord celles du loup des contes ou des fables et du loup réel, avant la préoccupation de jeu des personnages.

Ce décalage entre déclaration et concrétisation imageante réelle peut s'expliquer par deux facteurs. Il importe tout d'abord de prendre en compte l'influence du texte lu qui, ici, invitait fortement aux images non scéniques ; malgré tout, il s'agit de lecteurs experts de théâtre qui ont bien conscience d'un horizon scénique possible. Aussi certains lecteurs n'ont-ils sûrement pas conscience de leur part de lecture hors-scène ou ne veulent pas la considérer car elle n'est pas (pas assez ?) théâtrale pour eux.

Cet appel aux images non scéniques n'est donc pas uniquement lié à une certaine hégémonie de la lecture de récit ou de son exploitation en classe, ni à un "mauvais" enseignement du théâtre, ni à la « mythocratie[1196] » ou à « l'impérialisme narratif[1197] » d'aujourd'hui, ce recours au récit quasi compulsif[1198], mais à des arguments d'ordre ontologique. D'une part, le théâtre présente le plus souvent si ce n'est une histoire dûment bâtie, du moins des personnages en prise avec une situation, un enjeu, Jean-Claude Lallias le rappelle : « Quelle que soit la définition que l'on voudra donner du théâtre, il s'agira toujours de raconter le monde et de convoquer l'action de la parole dans un espace symbolique[1199] ». D'autre part, comme il a été dit, le lecteur peut résister et reconfigurer une sorte d'histoire face aux fables malmenées, morcelées, car raconter une histoire relève du besoin vital pour l'homme. Il est, par essence, « un conteur d'histoire » pour reprendre le titre de l'ouvrage d'André Rivière[1200] ou, selon Pascal Quignard, « une espèce asservie au récit […] tenue en laisse par ce besoin de régurgitation linguistique de son expérience[1201] ». C'est la « fonction fabulatrice »

1196 Voir Yves Citton (2010), *Mythocratie : Storytelling et imaginaire de gauche*, Paris : Éditions Amsterdam.

1197 James Phelan (2005), « Who's Here? Thoughts on Narrative Imperialism and the Narrative Identity Thesis », *in Narrative* n°13, p. 205-210, cité par M. Berdet et *al*., « Mondes en narration », *in Trajectoires* n°3, visible sur https://journals-openedition-org.gaelnomade-2.grenet.fr/trajectoires/391, consulté le 6 avril 2019.

1198 « On cherche aujourd'hui précisément, tant au niveau individuel que communautaire, de plus en plus, et notamment grâce aux nouveaux médias, à se « mettre en récit », en intrigue, à « se raconter » : blogs, « réseaux sociaux », généalogies familiales ; autobiographies, autofictions, mise en scène de soi ; art intimiste, port de signes ostentatoires, personnalisation à outrance ; construction, réelle ou fictive, de communautés historiques (sexuelles, religieuses, ethniques) par leur mise en récit dans diverses célébrations de la mémoire. Parallèlement, le *storytelling* pénètre les pratiques politiques et les stratégies marketing » M. Berdet et *al*., « Mondes en narration », *op. cit*.

1199 Jean-Claude Lallias (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », *op. cit.*

1200 André Rivière (2019), *L'homme est un conteur d'histoires*, Paris : Marabout.

1201 « La déprogrammation de la littérature », entretien avec P. Quignard, *Le débat* n° 54, mars/avril1989, cité dans

d'Henri Bergson, la « fonction biologique » d'Eco, « l'intelligence ou l'identité narrative » de Ricoeur, « l'imagination reine des facultés » de Baudelaire[1202], la « pensée mythique » de Levi Strauss, le pouvoir de la feintise, de la fiction rappelé par Jean-Marie Schaeffer ou par Vincent Jouve et prouvé par des expériences scientifiques[1203]. De fait, Nathalie Rannou relève ce même processus de narrativisation à l'œuvre chez les élèves lors de leur lecture de poèmes[1204].

Ainsi, tous ces éléments confirment la nécessité de cesser d'envisager cette lecture fictionnelle hors-scène comme anecdotique ou erronée pour le théâtre et confirment ce qui a été prévu dans la modélisation. Les conclusions de Dominique Bucheton à propos de la lecture du récit doivent s'appliquer à la fiction dramatique : « La lecture action, à dominante psychologique et morale » est effectuée à 95 % dans une classe défavorisée et à 82 % dans une classe favorisée. Cette posture est donc un « passage naturel (un passage obligé?) de la lecture, du moins à cet âge là. Le nier serait dangereux ». Or, les élèves souvent la délégitiment et la rejettent lorsqu'ils prennent conscience d'une bascule de leur imaginaire vers une scène. « Si je ne le savais pas [qu'il s'agit de théâtre], je peux imaginer tout et n'importe quoi » avoue GP-3e1T-CL. GP-3e5T-KD barre sa mention « je vois les cochons danser, rire, faire la fête » pour la remplacer par « je vois la même chose mais joué par des humains ». GP-3e4nonT-JR rectifie « je visualise un pré » par « ce n'est plus un vrai pré mais c'est sur une scène au théâtre ». Un autre élève est même perplexe face à cette tension : « Quelle est la première image qui me vient : celle du théâtre ou celle du texte ? Pourquoi les deux sont possibles ? » (B-6e2nonT-PG). Il importera donc de réhabiliter cette lecture fictionnelle hors scène lors de l'expérimentation.

III.3.d- De la succession à l'entremêlement des images scéniques et non scéniques

Si l'on se penche alors sur le rapport qu'entretiennent ces deux types d'images (scène/hors-scène) lors de leur manifestation chez les lecteurs, on constate certes qu'il y a souvent passage de l'une à l'autre. On l'a vu chez les élèves quand ils réalisent qu'il s'agit de théâtre. Cette double

Michèle Petit (2002), *Éloge de la lecture : la construction de soi*, *op. cit*., p. 109.

1202« Elle décompose toute la création, et, avec les matériaux amassés et disposés suivant des règles dont on ne peut trouver l'origine que dans le plus profond de l'âme, elle crée un monde nouveau, elle produit la sensation du neuf », Charles Baudelaire (1859), « Salon de 1859 », *in Curiosités esthétiques*, Paris : Garnier, éd. 1962, p. 321.

1203Se reporter par exemple à l'article d'Antoine Louvard (2022), « Pourquoi les humains se racontent-ils des histoires ? », visible sur https://www.socialter.fr/article/pourquoi-les-etres-humains-se-racontent-ils-des-histoires, consulté le 3 novembre 2022.

1204Nathalie Rannou (2016), « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie » *in* N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : P.U. de Namur, p. 87-109.

vision est à l'œuvre chez les grands lecteurs aussi, comme le montrent les chiffres précédents. GL-LD décrit le processus comme un cheminement :

> « Sur la didascalie, une image très champêtre, un peu Heidi dans la montagne, avec de vrais animaux. A partir du dialogue, je ne suis plus sur des « vrais » moutons, mais plus sur l'idée de mouton, ce que représente le mouton par rapport au loup, et finalement sur des personnages plutôt humains ».

La bascule peut se manifester aussi lorsque la lecture personnelle laisse place à une lecture liée à un projet concret précis qui va faire appel à la scène : « Au début j'imagine plutôt les scènes dans le réel et c'est quand je décide de monter le texte que me viennent les idées de scénographie » (GL-CT). Cela intervient « dans un second temps, lorsque je travaille sur le texte » (GL-JD). Henri Ghéon témoigne aussi de ces deux moments de la lecture : « À mesure que nous lirons, le drame bouillonnera et se dessinera dans notre tête et de cette lecture nous tirerons des lois bonnes pour la représentation dans notre tête[1205] ». Ainsi, des grands lecteurs n'envisagent de dispositif scénique que dans ce cas : « S'il me vient l'envie de monter la pièce que je lis » (GL-AB), « si c'est un texte que j'ai envie de mettre en scène » (GL-DB), « pour le travail de critique ou le travail de création » (GL-SL3), « dans le cadre d'analyses dramaturgiques » (GL-PB2), « pour préciser [s]a partition lors de lectures théâtralisées » (GL-SC2), « la distribution et la représentation ne viennent que lorsque le texte se transforme en projet » (GL-EL). GL-GL pose plutôt le point de bascule sur la distinction du destinataire réel de la lecture : « Tout dépend si je dois transmettre la lecture ou si je lis pour moi ». Cet appel à la scène intervient également quand interfèrent des souvenirs de spectacles et que le lecteur se rappelle « des images de scènes qui [l]'ont particulièrement frappé et qui sont pour [lui] des "évènements de théâtre" » (GL-IP).

Néanmoins, là encore, si l'on dépasse le déclaratif et qu'on examine plus avant certaines occurrences, on se rend compte qu'il ne s'agit pas uniquement de deux types d'images qui se suivent ou se côtoient mais qu'elles se manifestent également conjointement, ouvertes l'une à l'autre et s'entremêlent. GL-SL l'énonce d'ailleurs très clairement : « J'ai deux visions une scénique et une autre en décor réel ». De même, GL-PB3 évoque « la double destination, celle de l'imaginaire, de la représentation mentale et celle de la représentation réelle plateau ». Ainsi, au milieu des bêlements, des cloches, plusieurs grands lecteurs entendent des rires. GL-CD convoque des images « en lien avec le monde réel » mais évoque un placement des personnages précis sur un plateau : « J'ai visualisé le pré dans lequel les personnages se trouvent, leur positionnement (les cochons au centre ainsi que les moutons qui prennent le devant de la scène, les biches sur les

1205Henri Ghéon (1944), *L'Art du Théâtre*, Montréal : Éditions Serge, p. 23.

bords) ». GL-EM a « des images assez réalistes s'agissant du paysage (bien que la proximité des cochons, des biches et des moutons invite à une image du type de l'arche de Noé), mais beaucoup plus surréalistes s'agissant de l'attitude des moutons et surtout du fait qu'ils parlent ! ». GL-GL convoque des images dans une fiction liée au conte avec des animaux mais les personnages lui « apparaissent comme des personnes et non comme des animaux ». GL-BS s'est représenté « une fois l'euphorie retombée deux moutons [qui] broutent tranquillement...et se parlent...du loup, bien évidemment » et en même temps a « essayé d'imaginer sur scène des biches sautillant joyeusement entre les arbres ». De même, GL-SR dit à la fois avoir « vu les animaux s'amuser » et avoir « vu la scène ». Cette porosité est d'ailleurs explicitement mentionnée par GL-SR2 : « J'ai effectivement eu des images *entrelacées* d'herbes et de scène avec cochons puis moutons ». GL-AP l'évoque aussi clairement pour un souvenir de lecture :

> « dans *Susy Storck* de Magali Mougel, même si l'un des personnages principaux est le « chœur », de par son adresse direct au lecteur/spectateur, j'ai plus tendance à imaginer la maison où se déroule la pièce plutôt que d'imaginer l'espace scénique. Il y a comme deux imaginaires qui se *troublent* : celui du chœur que je ne peux m'empêcher d'imaginer sur scène, et puis celui des espaces et des autres personnages que je me représente de manière réaliste ».

GL-AB évoque lui aussi comme une superposition des deux images :

> « la didascalie renvoie pour moi à une scène collective, où me vient directement la question de la représentation des moutons (costume, démarche….). Mais une vision également venant du monde réel avec l' « orée de la forêt » que je visualise comme il en existe tant dans notre monde ».

Le processus chez GL-MN relève davantage de la peinture impressionniste par touches, ainsi que l'atteste la métaphore utilisée, et l'emmène dans un endroit qui n'est plus ni tout à fait une réalité ni tout à fait une scène :

> « Au fur et à mesure, le tableau se construit. La forêt, mais pas une vraie forêt. Les animaux mais pas des vrais animaux, un mélange entre l'humain et l'animal. Mais pas vraiment sur une scène de théâtre non plus. Un autre endroit entre réel et imaginaire je crois ».

De fait, cet entremêlement peut expliquer l'ambiguïté de certaines formulations : GL-GP a des « images d'un décor mental imaginé : forêt, orée », GL-LD imagine « des paysages, des décors », GL-GM s'est « représenté un décor joyeusement bordélique », GL-DG peut « imaginer le dispositif scénique, ou au moins le cadre, le contexte dans lequel se déroule l'action, ainsi que le physique des personnages » et non pas des acteurs.

Cette non-étanchéité des imaginaires convoqués se retrouve chez les élèves. Par exemple, deux affirment qu'ils voient les trois petits cochons, les moutons ou le loup sur une scène de théâtre (B-6e2nonT-EX ; B-6e5T-TH). Certains dessinent une scène avec les personnages animaux :

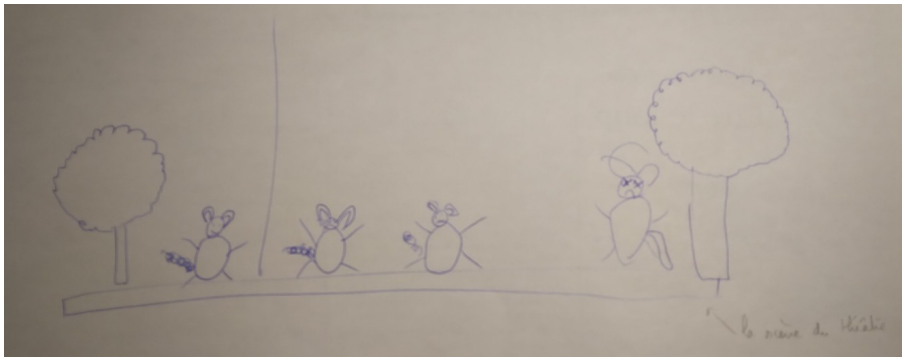


Figure 40: Test de B-6e6nonT-LT



Figure 41: Test de B-6e2nonT-LK

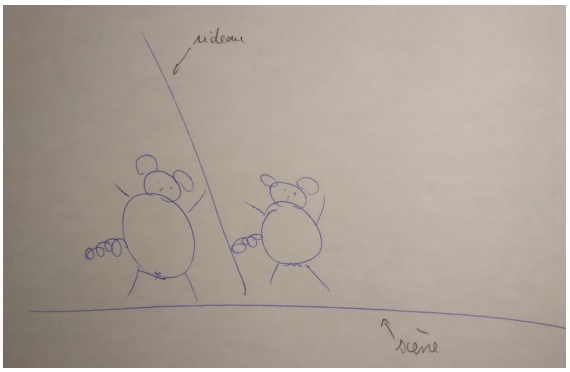


Figure 42: Test de B-6e6nonT-MX

Un élève souligne des éléments de la didascalie pour indiquer les images qu'il voit mais ajoute à côté qu'« [il] sait que c'est du théâtre » (GP-3e2nonT-AG). Un autre élève, après une première indication d'images d'« un loup gris mort gisant dans une flaque de sang, de trois petits cochons qui

trébuchent... », indique aussi « on peut imaginer des personnes déguisées, une scène » (GP-3e4T-SL). Certains élèves mêlent personnages animaux et personnages humains dans une même occurrence, que ce soit dans un imaginaire hors-scène :

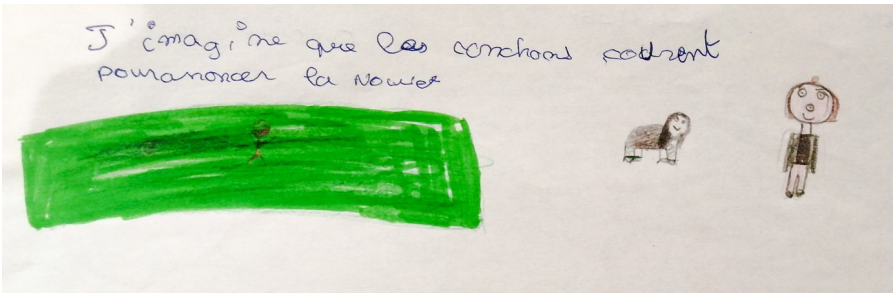


Figure 43: Test de B-6e1T-SY

ou, plus remarquable, sur scène (les moutons en humains, le loup en animal) :

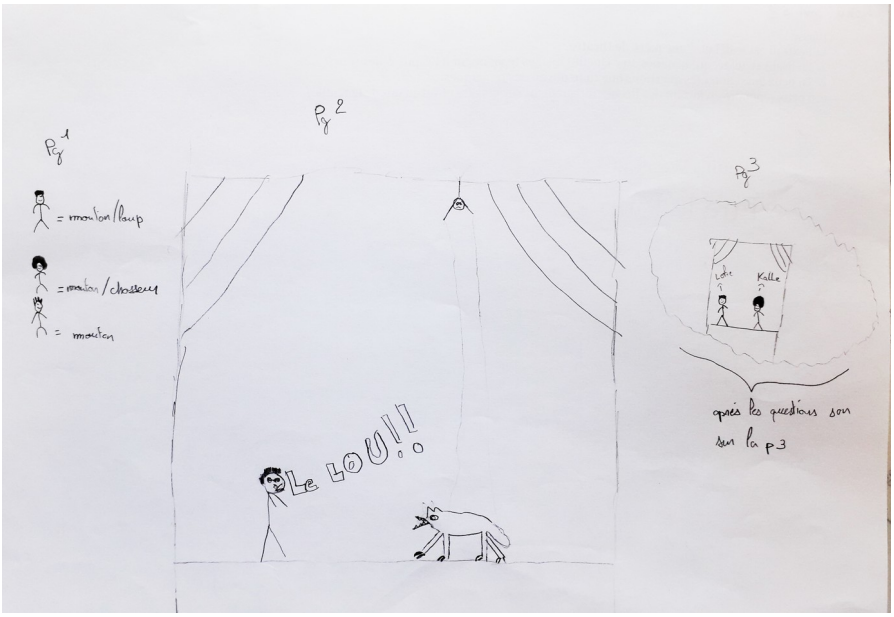


Figure 44: Test de B-6e2nonT-NG

Un autre élève entremêle acteurs déguisés et personnages animaux, cadre scénique et hors-scène dans un va-et-vient entre scène et réalité :

> « L'image qui me vient à l'esprit est une grande *scène* avec des *enfants qui font du théâtre*, avec un *enfant déguisé* en loup qui fait le mort, les *enfants déguisés* en biches sautillent autour des *arbres*. Les *trois petits cochons* qui chantent. Les *moutons* qui jouent à chat. Le *plus petit mouton* qui pose des questions. Et à la fin du *spectacle* de théâtre, les *spectateurs* applaudissent » (B-6e2nonT-ND).

Sur le second extrait également cette porosité est à l'œuvre. B-6e5T-MA écrit à la fois qu'il

« [s]'imagine dans toute l'histoire [lui] à cote de la scène en train de les voir jouer » et qu'il « les voi[t] dans la foret ». B-6e5T-AB « ne compren[d] pas pourquoi Sophie Catherine Carole et Elisabeth sont toutes dans des positions qui, avec cette mise en scène, [pourraient] montrer leur tristesse » et en même temps déclare « voi[r] les personnages dans leur maison ». B-6e2nonT-MC décrit très précisément le lieu du théâtre mais mélange acteurs et personnages : « La lumière n'est que sur les acteurs. Le problème je n'arrive pas à me faire une image des personnages ».

Dans les carnets le même mélange apparaît. CL-6e5T-AM colle une photo de montagne pour montrer les images qui lui viennent à l'esprit et note ensuite : « Comment apparaît la montagne sur la scène ? ». Un autre élève colle une photo d'arc-en-ciel et une photo de scène pour la même pièce :



Figure 45: Carnet de lecteur de CL-6e5T-AM

Deux élèves parlent bien du personnage comme une enfant dans *Une chenille dans le cœur* mais la dessinent en chenille :

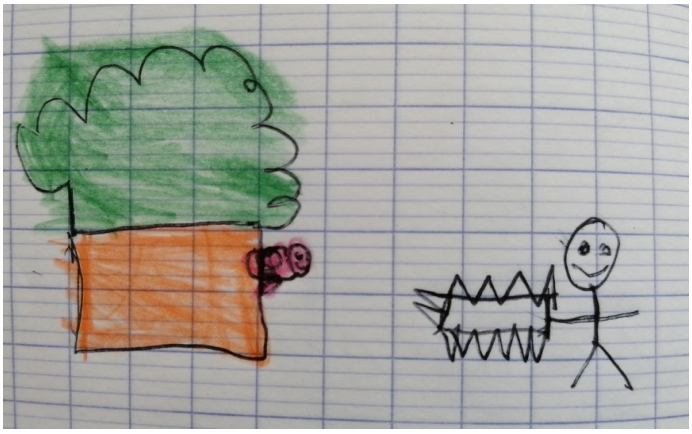


Figure 46: Carnet de lecteur de CL-6e5T-YL

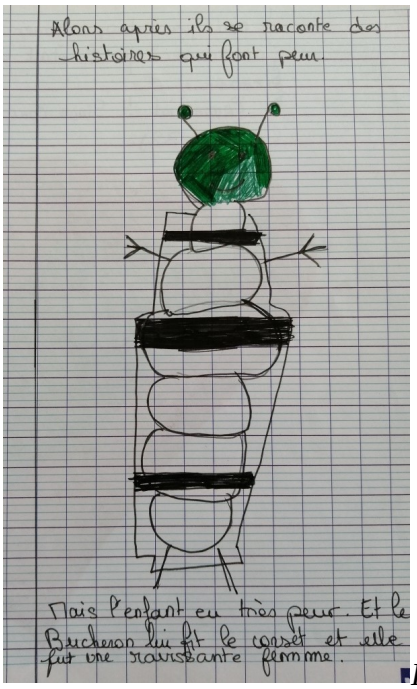


Figure 47: Carnet de lecteur de CL-6e5T-ER

Les rapports entre l'imaginaire déployé sur scène et l'imaginaire hors-scène s'avèrent donc bien plus complexes qu'une simple linéarité ou complémentarité dans l'après-coup. Les deux peuvent exister simultanément et s'entremêler. Aussi importe-t-il de bien prendre en compte ces deux imaginaires possibles sans penser que l'un est plus légitime que l'autre.

III.4- Le théâtre : quelles particularités de l'imaginaire convoqué dans les déclarations des grands lecteurs ?

Après avoir confronté entre elles les diverses concrétisations imageantes, il paraît judicieux de les mesurer également aux déclarations des grands lecteurs à propos de l'imaginaire qui leur semble se développer à la lecture du théâtre.

III.4.a- Imaginaire du théâtre / imaginaire du roman

Certes, la plupart (près des deux tiers) affirme que l'imaginaire du théâtre diffère de celui du roman ou de la poésie et, sans grande surprise, pour beaucoup d'entre eux la distinction repose sur l'appel à la scène : il est différent pour GL-EZ du fait des « réflexion "plateau", possibilités offertes

au jeu… », parce que, selon GL-SR2, les « lectures de théâtre s'accompagnent toujours d'un état de conscience, même lointain, du "donner à voir et à entendre" qu'[on] n'aurai[t] pas avec les autres genres littéraires ». La distinction peut reposer, encore une fois, sur l'appréhension de l'espace. Ce peut être une différence d'étendue, de bornes, ainsi pour GL-RB :

> « La poésie et le roman nécessitent un espace initial indéfini, alors que l'espace de jeu du théâtre a des limites qui peuvent être celles d'une scène classique, ou un espace bi-frontal, ou celui d'une itinérance, mais délimité par les contraintes de la représentation ».

Ce peut être une distinction intérieur/extérieur, « la lecture d'un roman par exemple est pour [GL-EM] très imagée mais elle reste au stade d'une imagination "intramuros", tandis que le théâtre est comme d'emblée projeté vers des images concrètes, scéniques ». Cet espace scénique peut être d'ailleurs perçu comme un filtre entre un imaginaire semblable au roman et le lecteur :

> « Il y a des points communs avec le roman (plus qu'avec la poésie) : actions, évocation d'espaces, de personnages… Il me semble que la différence vient de ce que la lecture du théâtre introduit la scène comme médiation entre l'univers de la fiction et la lectrice ou le lecteur » (GL-JD).

Pour certains grands lecteurs, l'accent est mis sur l'attente qu'ils éprouvent d'une autre réalisation de l'imaginaire que celui de la fiction textuelle, qui serait donc scénique :

> « En lisant du roman ou de la poésie, je sais que j'ai affaire à un objet artistique fini, qui n'attend plus que ma réception personnelle. En lisant du théâtre, je reçois quelque chose qui est le point de départ d'un objet artistique à venir. Ça oriente mon imaginaire vers le dispositif scénique » (GL-TC),

ou encore :

> « La lecture du théâtre produit d'abord un imaginaire similaire aux autres formes littéraires, mais qui va aussi vers le concret, vers la fabrication du théâtre. Disons que l'on sait que le texte sera potentiellement mis en scène, qu'il faudra des acteurs, un metteur en scène, un scénographe etc. [...]. C'est comme si l'on attendait la suite, la mise en scène. Avec le roman, je n'attends rien de la suite en quelque sorte, si ce n'est de pouvoir partager ma lecture avec d'autres » (GL-EM).

On le voit, certains grands lecteurs n'ont pas vraiment conscience que leur imaginaire n'est pas si orienté d'emblée que cela, que ce n'est pas automatique.

Également, certains grands lecteurs insistent plutôt sur le caractère lacunaire du théâtre et l'implication demandé au lecteur : « La différence tient pour moi aux "trous" laissés exprès dans cette écriture dans le dialogue futur de la création avec son équipe technique et artistique, et avec le

public, tandis que le roman est une écriture plus "pleine", plus complète » (GL-KS), « un texte de théâtre est plus ou moins un texte à trous, qui appelle la scène, il faut donc que notre imagination de lecteurs commence, intuitivement, à combler les trous par des images, des sons, des espaces… » (GL-RB), « comme le texte de théâtre comporte en général plus de béances que le roman, mon imagination est plus convoquée » (GL-SR). Cette ouverture et l'engagement qu'il suppose ne sont pas perçus négativement, mais bien comme un autre possible que n'a pas le roman, comme une opportunité plus grande pour le lecteur :

> « Dans les romans, j'attends davantage qu'on me prenne par la main et qu'on me donne assez d'éléments pour me construire un univers. A l'inverse, au théâtre, je sais que c'est à moi de construire cet imaginaire. Si je l'accepte et que je joue le jeu, alors mon imaginaire se met en route et me laisse plus de liberté que dans un roman » (GL-DG).

GL-PB2 abonde en ce sens, « c'est un imaginaire qui me laisse plus d'espace de liberté, je suis plus actif lorsque je lis du théâtre », tout comme GL-PB3, « on est pour moi dans une littérature plus que moins […]. Moi je vois le texte troué comme une chance ». Pour un autre grand lecteur en revanche, ce rapport à la représentation suspend en quelque sorte son imaginaire car chaque mise en scène l'orientera différemment : « Le théâtre est un art vivant collectif. Cela signifie qu'il ne peut y avoir de version définitive de l'interprétation, que le texte porte à plusieurs interprétations » (GL-PB). La position des grands lecteurs est ici plus nuancée car ils ne placent pas forcément les « trous » à compléter du côté de la scène.

L'imaginaire du théâtre pour certains grands lecteurs, de par sa centration dans une majorité d'œuvres sur peu de personnages et/ou sur une seule action, leur paraît plus restreint que celui du roman, « c'est moins une vision d'ensemble qu'un récit » (GL-MN). La différence d'imaginaire peut provenir également d'un appel à des vécus différents liés aux genres :

> « je déploie la scène dans des images de scènes ou de théâtre où je suis allé, où j'ai reçu des émotions fortes […], les concrétisations imageantes ont à voir avec l'expérience des spectacles et un peu du travail dans une troupe d'amateurs à laquelle j'ai appartenu. Alors que quand je lis un roman, les concrétisations imageantes viennent de mon vécu, de mon expérience, de films, de tableaux, etc. » (GL-ID).

Plusieurs grands lecteurs enfin posent l'écriture en tant que déclencheur de l'imaginaire. Elle est une condition *sine qua non* et donc s'avère un cap à franchir prévient GL-DG prenant exemple sur Novarina : « Si on accroche avec l'écriture, l'imaginaire se met en route ». Il y a aussi l'idée que c'est par l'écriture que le lecteur est emporté, transporté ailleurs, comme cela a été le cas

pour GL-JD dans le premier extrait : « Je pense y être entré principalement par le mouvement produit par l'écriture ». C'est l'écriture également qui oriente plus ou moins vers la scène. Un grand lecteur s'appuie sur l'écriture alternée pour développer ses images de la scène : « Je lis souvent les didascalies après-coup pour rechercher des précisions sur la scène » (GL-HM). Un autre explicite clairement le lien entre appel à la scène du texte plus ou moins présent selon les pièces et particularité de l'imaginaire qui se déploie : « Je mets l'imaginaire comme on lit un roman ou de la poésie, je suis là où l'auteur.rice, l'écrivain.e m'emmène. [...] Quand je lis du théâtre, mon imaginaire est là où l'auteur me donne le rendez-vous » (GL-PB3). Pour GL-AP, cet effet de l'écriture peut même transcender les genres :

> « Je ne crois pas que l'imaginaire utilisé varie suivant le genre de littérature que je lis. Tout d'abord, cela est grandement influencé par le texte en lui-même. Si ce dernier est très descriptif, j'aurais tendance à adopter un imaginaire moins centré sur la scène ; si le texte fait référence à la scène (dans ses didascalies par exemple, en décrivant un dispositif scénique particulier), mon imaginaire sera plus tourné vers la scène. [...] Pour ce qui est de la poésie ou du roman, le cas d'un imaginaire lié à la scène n'est pas forcément exclu [...]. Je ne dirai pas forcément que le genre du texte influence ma réception, mais que les outils littéraires utilisés le font, dans un premier lieu, puis que mon parcours personnel vient combler les endroits creux. Une autre chose qui va grandement influencer l'imaginaire selon moi, c'est l'adresse. Suivant la manière dont le texte est construit et comment l'auteur s'adresse au lectorat, je sens que mon imaginaire se déploie différemment. »

III.4.b- Quelles images de la scène ?

Il semble temps alors d'interroger plus avant les images de la scène convoquées : de quelle scène parle-ton ? Mis à part lors de l'analyse du personnage, il n'a pas été fait de distinction, lorsqu'il était question de la scène, d'images de la fiction scénique ou de manifestations de la posture distanciée. Au parcours de toutes les occurrences déjà relevées, on voit bien que certaines relèvent clairement du concret d'un plateau (allusions au jeu du comédien, au décor, au bruitage…) quand d'autres se positionnent pleinement dans une fiction scénique (les biches sautillant sur scène…) et d'autres encore oscillent entre les deux (la tension entre les personnages féminins…). Il n'apparaît pas très utile de les reprendre pour les classer afin de montrer que les deux postures existent et peuvent se mêler, les relevés le manifestent déjà. En revanche, on se rend compte qu'il

ne s'agit pas vraiment d'une vision globalisante d'une scène concrète. Les concrétisations imageantes scéniques participent davantage d'un imaginaire parcellaire tel qu'il a été défini dans la modélisation et tel que le décrit Peter Mendelsund[1206] . Les réponses au questionnaire des grands lecteurs le confirment. Lorsqu'il leur est demandé s'ils imaginent des dispositifs scéniques lors de leurs lectures, certains évoquent « un imaginaire flottant » (GL-SG), « un brouillard imaginaire » (GL-DP), « ça reste flou » (GL-SR). Cela s'apparente davantage à « des images » (GL-CD), « des images mentales, des paysages, des atmosphères » (GL-EM), « des images de scène [...] mouvantes [...] des espaces des ambiances des couleurs » (GL-ID), « des ombres [...] "des puissances" […] comme un dessin impressionniste » (GL-CD2). GL-EM évoque cet aspect un peu insaisissable : « Je pense aussi aux différentes façons qu'il y aurait de monter un texte, sans forcément les imaginer ou les formuler ». Le lecteur développe un élément parmi d'autres. Certains imaginent ainsi « la scène de liesse, sans [se] la représent[er] vraiment » (GL-GM), « des paysages, des décors (mais finalement pas d'image de la scène de théâtre) » (GL-LD), « pas forcément l'ensemble, mais au moins un détail qui [...] reste en tête, un mouvement, une réplique, une image » (GL-AP). Ils entendent les voix des personnages « mais sans timbre bien distinct » (GL-TC), ils ne voient pas les personnages mais leur « positionnement les uns par rapport aux autres » (GL-LD). Tout ceci reste « très intérieur » confie GL-SR, « c'est un théâtre mental où tout est possible » selon GL-KS.

Quelques élèves soulignent également ce caractère lacunaire : « Je vois tous les personnages dans une pièce, je ne vois pas une pièce précise » (B-6e3nonT-AB), « je vois vraiment la scène de théâtre mais je n'entends pas les voix, je vois les mouvements, je ne vois pas de visages spécifiques ni de tenue, je vois que les mouvements » (B-6e6nonT-LS), « j'imagine bien quand les dames entrent sur la scène et se disent bonjour mais les gestes sont confus » (B-6e2nonT-SL), « je vois toute la scène se passer dans une salle de théâtre avec plusieurs centaines de personnes qui regardent la scène, la salle est sombre, il n'y a pas de lumière, la lumière n'est que sur les acteurs. Le problème je n'arrive pas à me faire une image des personnages » (B-6e2nonT-MC), « je vois juste une estrade, je ne m'imagine pas de décor » (B-6e6nonT-DG).

De fait, la volonté de préserver cette indécision est visible dans le choix de certains grands lecteurs de ne pas lire à haute voix. En effet, les trois quart des grands lecteurs lisent plutôt silencieusement. Le passage à haute voix peut intervenir pour certains mais afin de s'assurer de la

1206Peter Mendelsund (2014), *Que voit-on quand on lit ?, op. cit*., *cf infra* p. 133 et 231.

compréhension[1207], lorsqu'ils passent à une lecture de travail[1208] , ou pour éprouver la langue[1209]. Et certains justifient explicitement le choix de la lecture silencieuse par rapport à leur imaginaire : GL-SG cherche à « préserver la production hollywoodienne qu[il a] dans la tête. Pour entendre, intimement », GL-SL2 estime que « cela laisse plus de place à l'imagination », GL-SJ l'adopte « pour ne rien décider ».

Le désir de maintenir cette incertitude se manifeste également dans le positionnement des grands lecteurs à propos des didascalies. Ils les rejettent en bloc dès qu'elles s'avèrent trop injonctives ou illustratrices vis-à-vis de la scène et brident leur imaginaire. Ils déclarent « pénible des didascalies inutiles, qui prennent la place du travail des acteurs ou du metteur en scène, voire du costumier, de l'éclairagiste, etc. » (GL-SC), « quand elles sont très présentes ou très/trop explicatives sur la mise en scène pour se créer sa propre scéno » (GL-CC). Ils peuvent alors les parcourir plus rapidement : « Je passe très vite sur les didascalies conventionnelles de jeu, d'état… » (GL-JD), « lorsqu'elles sont fonctionnelles, qu'elles indiquent « uniquement » les déplacements, les éléments spatio-temporels ou les prises de parole, je m'y attarde probablement moins que si elles participent à la narration ou à l'univers de la pièce » (GL-EM). Mais beaucoup sont plus radicaux et les éludent à leur lecture : « J'identifie si elles sont justifiées ou non. Dans le premier cas je les lis, dans l'autre je les évite » (GL-SC), « j'ai beaucoup de mal avec les didascalies, la plupart du temps je ne les lis pas, je ne les trouve pas toujours essentielles. Elles peuvent me freiner dans la lecture » (GL-SR), « je préfère laisser mon imaginaire vagabonder » (GL-DP). Ce lien de la didascalie à l'imaginaire, mais pas un imaginaire qui les plaque sur une scène précise, est explicitement mentionné par d'autres grands lecteurs : « elles sont parfois un frein à l'imaginaire. Dans ce ce cas là je les ignore » (GL-PG), « Elle doit nourrir l'imaginaire par une autre voie, sinon elle ne sert à rien et mieux vaut les supprimer » (GL-DB2), GL CT « li[t] le texte didascalique pour que [s]on imaginaire agisse. Sauf si les didascalies sont trop nombreuses ».

Corollairement, on remarque que les grands lecteurs convoquent très peu voire jamais dans leur imaginaire des comédiens réels, à part les dramaturges ou metteurs en scène, et les auteurs dans une moindre mesure :

1207GL-MN, GL-SC2, GL-CC, GL-SR2, GL-TC, GL-CT.
1208GL-SC, GL-EL, GL-DB.
1209GL-AP, GL-RB, GL-KT, GL-LD, GL-EM, GL-DB2, GL-SL.

Tableau 8: Réponse des grands lecteurs au questionnaire : vision d'un comédien

	Voit un comédien en particulier
Auteurs	**33 %**
Éditeurs	**0 %**
Metteurs en s./Dramaturges	**50 %**
Comédiens	**12 %**
Médiateurs	**10 %**
Enseignants	**0 %**
TOTAL	**22 %**

GL-PB le formule clairement : « J'entends toujours des voix, mais je n'identifie pas les acteurs ». GL-ID précise de même : « J'adresse chaque réplique du personnage en m'identifiant à des figures d'acteurs mais que je ne peux reconnaître ». Que la catégorie la plus représentée pour cet item soit celle qui avoue lire le plus souvent dans le cadre de projets professionnels précis expliquerait le taux élevé.

De fait, même si certains grands lecteurs attendent/affirment attendre une réalisation concrète du texte, « parce que le texte de théâtre suppose l'incarnation, la peau et le grain de voix, là où la lecture romanesque ou poétique est un entretien intime, de moi à moi avec l'auteur.e pour médium » (GL-SJ), ces dernières données semblent confirmer l'hypothèse que l'imaginaire lié à la scène n'est pas nécessairement relié au concret de la scène. Comme le formule joliment Emmanuel Demarcy-Mota, lire le théâtre s'assimile donc aussi en quelque sorte à une rêverie « au bord de l'éveil[1210] ».

En outre, si l'on revient sur le positionnement déclaré par les grands lecteurs vis-à-vis de la scène (question 10 : Pensez-vous que l'imaginaire qui se met en place quand vous lisez du théâtre est différent de celui qui se met en place quand vous lisez de la poésie ou du roman ?) en détaillant les taux par catégories, il n'est pas si franc que cela dans toutes les catégories, surtout si l'on regroupe ceux qui pensent le contraire ou qui sont d'avis mitigé, on le perçoit dans le tableau suivant. (La colonne « Autre » regroupe les réponses « non » et « mitigé » (c'est à dire ceux qui ont répondu oui et non), le détail des réponses « non » et « mitigé » est indiqué dans les colonnes à côté). Le total n'atteint pas toujours 100 % car certains grands lecteurs ne se sont pas prononcés ou

1210Colette Godard (2009), *Emmanuel Demarcy-Mota, Arthur Nauzyciel, James Thiérrée, Un théâtre apatride, op. cit.*, p. 23.

leur réponse ne correspondait pas à la question.

Tableau 9: Réponse des grands lecteurs au questionnaire : comparaison de l'imaginaire à la lecture du théâtre ou du roman

	OUI	AUTRE	=	NON	MITIGÉ
Auteurs	**33 %**	**55 %**		**55%**	**0 %**
Éditeurs	**50 %**	**50 %**		**25 %**	**25 %**
Metteurs/Dram.	**66 %**	**34 %**		**17 %**	**17 %**
Comédiens	**75 %**	**12 %**		**0 %**	**12 %**
Médiateurs	**70 %**	**10 %**		**10 %**	**0 %**
Enseignant	**55 %**	**33 %**		**11 %**	**22 %**
TOTAL	**59 %**	**30 %**		**19 %**	**11 %**

Des grands lecteurs avouent d'ailleurs avoir éprouvé du plaisir à découvrir un autre imaginaire au théâtre et à s'échapper de cet appel à la scène. Pour GL-AP, le décalage est apparu en lisant *Le Pays de rien* de Nathalie Papin :

> « J'ai été directement surpris par la manière de s'extraire de la scène par le biais d'un imaginaire déployé très onirique. Puis par le défi scénique que cela demande pour une mise en scène… J'ai vraiment eu cette impression de me dégager de la scène au théâtre, en tant que lecteur, où mon imaginaire s'est déployé ailleurs que dans la salle de spectacle. Je trouvais cette liberté de composition exaltante et très nouvelle pour moi. Ce texte a ouvert une porte du possible au théâtre pour moi que je n'avais pas encore soupçonnée….Après la lecture de *Le Pays de Rien* a suivi un plaisir de lecture du théâtre que je n'avais pas avant, tant dans mon statut de praticien que de lecteur ».

La découverte a été identique même si plus graduelle pour GL-SR :

> « J'ai mis du temps à trouver du plaisir dans la simple lecture du théâtre contemporain, en tant que comédien, j'avais besoin d'éprouver assez vite le texte au plateau, avec un metteur en scène et d'autres comédiens-comédiennes. C'était compliqué pour moi de simplement lire, je voulais tester le texte, et donc, peu de joie et souvent de l'incompréhension à la lecture, une grande impatience aussi ! Progressivement, j'ai apprécié la lecture du théâtre contemporain, le lire comme de la littérature et aussi comme un espace où l'imaginaire s'ouvre ».

De fait, on constate que l'intérêt de l'imaginaire du théâtre pour les grands lecteurs se situe également ailleurs que vers la scène.

III.4.c- Un imaginaire différent dans son rapport à la temporalité et à l'oralité

En effet, l'examen des raisons évoquées pour distinguer les imaginaires des différents genres montre que, pour nombre de grands lecteurs, la distinction ne repose pas forcément sur la scène.

Un premier faisceau de réponses converge autour de l'idée que la concision de l'écriture théâtrale joue sur la temporalité de la lecture et, par ricochet, sur l'imaginaire déployé. Plusieurs grands lecteurs évoquent la durée de lecture comme caractéristique de la lecture du théâtre et de ses effets sur l'imaginaire : « En deux ou trois heures je suis dans l'action» (GL-MN), « c'est une lecture plus courte, plus rapide qui va directement à l'essentiel, de grands raccourcis, il suffit d'un élément pour nous donner la situation, le contexte » (GL-HM), « en peu de temps, deux ou trois heures de lecture maximum vous avez voyagé, vous avez ri, pleuré, vous vous êtes posé des questions sur le monde » (GL-SL). Aussi l'imaginaire se construit-il en une fois et non pas en plusieurs étapes comme lors de la lecture d'un roman : « Ce qui m'apparaît différent en premier lieu c'est le temps de la lecture, court pour le théâtre, plus long en général pour le roman. Le plus souvent je lis une pièce d'une traite, je n'ai pas de rdv de lecture comme pour un roman que je retrouve comme un ami » (GL-FC), « souvent, je lis le texte de théâtre d'une traite, ou d'un trait, tandis que la lecture du roman supporte ou génère les interruptions et la longue durée » (GL-KT), « un livre je peux mettre plusieurs jours ou semaines à le lire, le théâtre souvent en une ou deux fois » (GL-MN). GL-LD établit explicitement ce parallèle entre temporalité et imaginaire : « Le côté bref aussi, je lis souvent une pièce en une fois (parfois deux, rarement plus) alors qu'un roman peut m'accompagner sur plusieurs jours. Du coup il y a une unité de temps de lecture qui va avec mon unité d'image quelque part ».

La temporalité de la pièce en elle-même participe également de cet effet : « La construction de la pièce fait qu'il y a une transformation, un suspense, une résolution plus ramassés que dans un roman; La question de la durée de l'action marque plus mon imaginaire, comme si c'était un condensé, c'est plus intense comme traces » (GL-MN). D'autres grands lecteurs, GL-SG ou GL-AB, établissent un constat similaire mais formulé autrement, c'est « plus une question de dynamique » précisent-ils. C'est probablement ce qui fait qu'à l'inverse, à la lecture de *Calme* de Lars Noren, GL-JD ait eu davantage l'impression d'être dans un roman : « En raison sans doute de l'ampleur de la pièce mais aussi de l'écriture des didascalies je suis entré dans une durée d'ordre romanesque ». En outre, certains grands lecteurs retiennent comme caractéristique de l'imaginaire

théâtrale cette action particulière fondée sur l'efficacité de la parole théâtrale :

> « Peut-être que le théâtre a de spécifique l'action, l'efficacité immédiate du mot. C'est une épaisseur de signes disait Barthes. Alors il ne faut pas d'écritures commentatives, ni illustratives, pas de conversation de salon qui parle pour ne rien dire. C'est le son du mot qui fait le sens » (GL-DB2).

C'est une parole et une action qui ne se diluent pas comme le roman car

> « cette parole n'est pas celle qui préside à la narration. Elle n'a pas le temps de se perdre dans le flux du roman ou de l'essai, il n'y pas de pièce de cinq cents pages, et encore moins pour les enfants. L'écriture théâtrale est de fait économe, plus proche pour moi de la poésie en ce sens que chaque mot compte, chaque silence aussi » (GL-BS).

Enfin, comme l'énonce GL-LD, comme l'avait analysé Annick Brillant-Annequin[1211], une autre caractéristique de la parole théâtrale a son importance pour l'imaginaire, à savoir cette illusion entretenue de s'énoncer à l'instant même de la lecture : « Pour moi [l'imaginaire du théâtre] est une question de rapport au présent ».

Un second élément très fréquemment mentionné par les grands lecteurs pour qualifier leur imaginaire concerne l'oralité, notamment la/les voix entendue/s. Pour GL-MB c'est très clair, « l'imaginaire du théâtre donne des tableaux à voir et des voix à entendre davantage que le roman ». Pour GL-CD, la différence est nette également entre les genres et l'effet des mots : « Avec la poésie, je vois des mots ; face au roman je suis plus dans une écriture, dans le sens où l'on rentre dans un style. Au théâtre, j'entends des voix ». De nombreux autres grands lecteurs affirment entendre une voix : « Je perçois des voix, une ambiance » (GL-SR), « j'entends toujours des voix » (GL-PB), « lire est associé pour moi à entendre, quand je lis du théâtre, je l'entends » (GL-IP). Cette affirmation n'est pas surprenante/originale et on la retrouve chez d'autres lecteurs, ainsi Denis Podalydès qui parle des livres lus comme des « voix lointaines mais familières. Chœurs d'opéra qui se retournent en comptine et refrains[1212] », ou Henri Ghéon qui évoque des « chants secrets, le concert a lieu au dedans[1213] ».

De fait, l'évocation de ces voix est souvent liée à l'évocation des personnages, que ce soit explicitement : « Sans que je les convoque dans un but particulier, mon imaginaire fait surgir davantage des personnages, des voix » (GL-GL), « le théâtre a néanmoins ceci de particulier qu'il fait entendre la voix des personnages. Ce sont eux qui viennent raconter leur histoire directement »

1211Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit*., p. 272, cf analyse *infra* p. 222

1212Denis Podalydès (2010), *Voix off*, *op. cit*., p. 33-34.

1213Henri Ghéon (1944), *L'Art du Théâtre*, Éditions Serge : Montréal, p. 26.

(GL-CD), ou implicitement : « J'entends les voix dans ma tête qui se *répondent* » (GL-MN), « l'imaginaire de l'écriture du théâtre me parle beaucoup, [...] dans les voix qui se *mêlent* » (GL-SG). On peut penser aussi que se perçoit également la voix de l'auteur à travers la « voix didascalique[1214] ». Pour autant, il ne s'agit pas toujours de voix proprement dit. Un grand lecteur précise que « le dialogue entre Kalle et Locke, [il] l'enten[d], à [s]a façon, avec ses nuances prosodiques » (GL-RB), un autre perçoit « comme des chuchotements, [...] de l'inquiétude. Pas de voix identifiables mais [il] ressen[t] plus les émotions dans les voix » (GL-SR). Un troisième est plus radical encore car il n'entend « pas spécialement [des voix mais] des rythmes » (GL-SL). On est bien sur une sorte de voix intérieure, une oralité propre au texte telle qu'elle a été définie précédemment et qui ne correspond pas à une oralisation. GL-DP qualifie quant à lui son imaginaire plus généralement d'« acoutisque ». Dès lors, le silence également y a sa place : « Chaque mot compte, chaque silence aussi » (GL-BS) car le théâtre « permet d'imaginer des silences » (GL-MG). En tous les cas, ce qui est intéressant, le fait d'entendre ces voix n'est pas considéré comme une limite à l'imaginaire mais plutôt comme un tremplin à partir duquel il peut se développer :

> « Je pense que [l'imaginaire du théâtre] est différent effectivement car le fait d'"entendre" la voix d'un personnage suggère une dimension plus "précise" de l'imaginaire. C'est pas que cela restreint notre imaginaire mais cela l'étoffe, le nourrit [...] cela canalise notre imaginaire » (GL-SC2).

On peut alors supposer que la présence et la perception de ces voix dans l'intime du lecteur affectent le corps du lecteur : « J'entends les voix résonner, la force et la puissance de ces voix surtout » (GL-IP), GL-AC lit « silencieusement mais [...] pense avoir un "convertisseur" qui transpose le texte à voix haute ». Cette dimension corporelle est d'ailleurs pour deux grands lecteurs la seule différence entre les imaginaires des différents genres, surtout avec le roman : « Je pense avoir un imaginaire commun à toutes ces formes de littérature. Juste, pour la poésie et le théâtre, je trouve que le corps est plus souvent sollicité dans la lecture et donc dans l'imaginaire » (GL-EL), « l'imaginaire ne me semble pas différent, c'est le support qui l'est. Le support du théâtre est le corps, omniprésent » (GL-SC). Ce lien au corps se manifeste tout particulièrement dans la dernière posture fréquemment adoptée par les grands lecteurs.

1214Voix didascalique telle que la définit Marie Bernanoce, cf *infra* p. 107.

III.5- Une différence dans la posture sensitive suivant l'expertise du lecteur

III.5.a- Le sensible chez les grands lecteurs

L'attention au corps est patente chez les grands lecteurs puisque, dans chaque catégorie, au minimum un grand lecteur sur trois le mentionne dans ses réponses :

Tableau 10: Réponse des grands lecteurs au questionnaire : lecture du théâtre et corps

	Mention du corps
Auteurs	**33 %**
Éditeurs	**50%**
Metteurs en s./Dram.	**66 %**
Comédiens	**37 %**
Médiateurs	**50 %**
Enseignants	**33 %**
TOTAL	**43 %**

Les grands lecteurs font certes référence au corps du personnage, qui leur semble plus présent, tangible au théâtre : « Les personnages sont plus incarnés » pour GL-MB, les textes de théâtre font surgir « des personnages, des voix, des espaces. Ils font du vivant » pour GL-GL. Pour un autre grand lecteur, ce corps se manifeste dès la mise en page du texte qui prend en charge l'effet personnage : « Je retrouve dans la typographie et la versification libre, l'articulation de la pensée, l'oralité et donc le corps des personnages » (GL-EL). C'est également la projection scénique possible qui rend plus palpable le corps du personnage. GL-AB a hâte, dès qu'un personnage le touche plus particulièrement, « de lui donner corps ». Tous s'accorderaient à dire comme GL-PB, que « le théâtre, ce n'est pas que des mots, mais de la chair, du souffle, de la lumière, des images, des sons… ».

Toutefois, les grands lecteurs évoquent aussi et surtout leur propre corps, comme un médium caractéristique de la lecture du théâtre : ce « n'est pas le même endroit de lecture. Il me semble que ça passe plus par mon intérieur » affirme GL-MN. Le corps s'engage réellement lors de la lecture et y participe, par l'« impression de faire corps avec les mots, avec leur rythme » (GL-CT), « comme si [le] corps mimait le mouvement de la vibration de la parole » (GL-IP). Il se crée un lien physique avec le texte : « J'aime éprouver le texte, entendre les mots, les sortir du papier et que le corps soit traversé par le texte, le texte de théâtre doit se respirer, se vivre » (GL-SR). Le corps peut ainsi dominer le lecteur et imposer son propre désir, comme pour GL-SL3 qui lit silencieusement *et* à

voix haute « parce que [s]on corps le souhaite – plus que l'esprit ». Il peut s'avérer le premier réceptacle du texte par la mise en branle du sensible, avant l'intellectualisation, la mise à distance :

> « Lire c'est physique avant d'être intellectuel, conceptuel. L'émotion est la première marche vers la connaissance disait en substance Platon. Je l'ai ressenti à chaque fois que le texte pouvait avoir un avenir et laisser des traces » (GL-DB2).

GL-CD2 n'affirme pas autre chose à propos de sa lecture du théâtre : « Je crois que ce sont des sensations / émotions qui se mettent en jeu dans ma lecture ».

Cette participation du corps affleure d'ailleurs dans quelques souvenirs marquants de lecture, tel pour GL-LD avec *Létée* de Stéphane Jaubertie :

> « J'ai un souvenir solaire de cette lecture, j'entends encore le son des cigales qui résonnent à mon oreille. Une lecture écrasée de blanc, de jaune, la lumière crue du sud. Et j'ai accueilli une mise en scène du texte qui n'est pas du tout à cet endroit-là, avec des écrans sur lesquels sont projetés des gros plans de visages de personnages, en noir en blanc, pas du tout cette lumière que j'avais eu à la lecture. Aujourd'hui ce qui m'arrive en premier quand je pense à ce texte reste cette sensation de bain de soleil éprouvée à la lecture ».

GL-SR évoque « un théâtre de sensation, de bousculement, de basculement » à propos de sa lecture de *Tristesse animal noir* d'Anja Hilling.

Ce rapport particulier et comme impérieux au corps du lecteur a des répercussions en retour sur le texte de théâtre qui prend corps également. Ainsi, l'on passe du « rapport charnel aux pages » selon GL-MG au « texte [qui] est plus charnel comme s'il y avait moins de distance entre le lecteur et le texte (les personnages, le lieu, etc) » pour GL-GP. Nathalie Papin évoque ce même transfert : « Les mots c'est un peu comme de la chair. C'est presque un théâtre déjà sous forme de signes noirs sur une page blanche[1215] ».

L'activation du sensible chez les grands lecteurs transparaît également dans l'attention portée à la langue. « Le théâtre est d'abord le lieu de la parole avant d'être celui de l'image » affirme GL-BS. Environ 30 % des grands lecteurs déclarent d'ailleurs être entrés dans le premier texte par sa langue ou sa musicalité[1216].

Ce qui ressort le plus dans leurs réponses est la référence au rythme. Près de la moitié des grands lecteurs l'évoquent à travers diverses formulations : « rythme, tempo, scansion, percutant, mélodie... ».

1215 Nathalie Papin, rencontre publique, Festival Théâtre A Tout Age, Quimper, 14/12/2004, transcription de Sabine Zaragoza, www.theatre-enfants.com (plus disponible en ligne).

1216 *Cf* tableau *infra* p. 215.

Tableau 11: Réponse des grands lecteurs au questionnaire : lecture du théâtre et rythme

	Mention du rythme
Auteurs	**55 %**
Éditeurs	**50 %**
Metteurs en s./Dram.	**50 %**
Comédiens	**50 %**
Médiateurs	**50 %**
Enseignants	**22 %**
TOTAL	**46 %**

De fait, certains grands lecteurs placent le rythme en premier dans ce qu'ils recherchent dans leur lecture : « C'est surtout la rythmique de la langue qui m'intéresse.[...] j'entends des rythmes et je vois la grammaire des personnages » (GL-SL). Cette recherche du rythme peut influer jusqu'à la manière de lire : « Quand je lis un texte de théâtre, j'ai tendance à ne pas lire le nom des personnages avant chaque réplique. C'est pour ne pas heurter ou freiner le rythme parce que c'est lui qui tient une scène, même une pièce » (GL-DB). Pour plusieurs grands lecteurs, le rythme commence de fait dès la mise en page et ils y sont très attentifs : « La mise en page fait partie de l'écriture, de son rythme, de ses silences, de ses croisements de dialogues » (GL-SC), « la mise en page et la typographie peuvent donner des pistes de tempo, de volume » (GL-TC), « donne[r] le rythme de lecture et de jeu » (GL-DP). Deux grands lecteurs assimilent ainsi l'ensemble de la page du texte de théâtre à une partition de musique où les différents éléments se combinent générant le rythme : « La disposition, c'est le rythme. La longueur des pauses, des silences. C'est comme une partition musicale » (GL-PB), « les majuscules, la ponctuation (ou son absence), les retours à la lignes, les paragraphes sont autant d'éléments qui nous guident pour décrypter le rythme, les respirations, les silences, un peu comme une partition de musique » (GL-SC2).

D'une manière plus générale, les grands lecteurs sont sensibles à la langue et le déclarent. C'est une des raisons invoquées de leur préférence du théâtre : ils lisent « pour la rencontre avec de nouvelles langues. Souvent très vivantes, incisives, percutantes […] lorsqu'il y a une réelle recherche mélodique/rythmique » (GL-PG), « pour la langue que l'on entend particulièrement résonner » (GL-LD), « après avoir vu la pièce, pour l'envie de retrouver la langue qu'on vient de découvrir » (GL-MG). Cette attention à la langue font qu'ils passent parfois à la lecture à voix haute, pour éprouver « la musique de la langue » (GL-DB2), pour mieux apprécier « le travail poétique » (GL-AP), pour « savourer musicalité, poésie, rythme, rupture » (GL-KT), pour « révéler la musique, la scansion » (GL-RB), ce qui « se joue des choses dans l'oralité de la langue » (GL-

EM), par « besoin de sentir les rythmes » (GL-SL). Aussi certains souvenirs marquants se fondent-ils sur l'impact laissé par la langue de l'auteur : « Je me souviens du jour où j'ai découvert les textes de Lucie Depauw, […] surtout cette langue, cette musique bien à elle, ce style, une écriture hâchée, obsédante » (GL-SR). GL-KS aime la « force de la langue si concise » de Jon Fosse, la « force de la langue si personnelle » de Daniel Denis ou « la force de la choralité » de *l'Âme de l'A* de Philippe Martone. On retrouve cet impact de la langue chez d'autres lecteurs, ainsi Constantin Stanislavski qui évoque ce que déclenche la langue de Shakespeare en lui :

> « Je déplore mon avenir personnel, le fait que je n'aurai plus la chance de mettre en scène Shakespeare tel qu'il m'apparaît en rêve, que je le vois de mes yeux intérieurs, tel que je le perçois de mon ouïe intérieure, Shakespeare basé sur la symphonie, la phonétique, le rythme, la sensation du verbe et de l'acte, le véritable son de la voix humaine[1217] ».

Les grands lecteurs rapprochent d'ailleurs la langue théâtrale de la langue poétique par rapport à cette efficacité, sa musique et sa puissance évocatoire : « J'aime l'écriture de théâtre, une écriture qui donne densité aux mots, qui va à l'essentiel, qui se débarrasse des fioritures pour rencontrer son lecteur. J'aime cette écriture dépouillée, poétique, puissante » (GL-MB). Quand GL-FC a lu *Zone à étendre* de Mariette Navarro, il a « eu l'impression que quelqu'un s'emparaît poétiquement d'une pensée politique ». De fait, un grand lecteur rapproche ce lien à la poésie à l'attention qu'il prête au format, à la disposition du texte à lire :

> « J'ai toujours eu le sentiment enfant que le texte de théâtre était comparable à la poésie. Il fallait que son support lui donne corps et voix avant la scène. D'où l'importance de son format. Pour le petit Chaperon UF, je préfère lire le texte en Éditions Actes Sud (où il y a un vrai travail sur l'espace de la page, la typographie, les dessins) plutôt qu'en Étonnants classiques où la mise en page (présence de notes, dessins plus convenus pour moi) confère au texte un aspect plus scolaire, plus étriqué » (GL-SB2).

III.5.b- chez les élèves

Sans grande surprise malheureusement, on trouve très peu de traces de cette posture sensitive chez les élèves, alors qu'elle n'est pas réservée à des lecteurs experts. Le psychiatre et psychothérapeute Christophe André évoque la façon dont ses patients parlent des livres qui les ont marqués, aidés : « En lisant une langue », « plus ébranlés qu'en suivant une histoire », « frappés par certaines phrases d'un livre, par la musicalité de ces phrases ». Le rapport au livre dépasse en réalité

1217Constantin Stanislavski cité par Nina Gourfinkel dans l'introduction à la *Mise en scène d'Othello de Shakespeare, op. cit*. p. 9-10.

l'unique intérêt pour l'intrigue même chez le lecteur lambda, « la formulation est fondamentale[1218] » conclut-il. Or, un premier constat est que jamais les lecteurs élèves ne font référence explicitement à leur corps. Il est vrai que cette mention apparaît chez les grands lecteurs plutôt dans leur questionnaire que dans les annotations des extraits. Il paraît donc normal de ne pas trouver de références dans les tests élèves. Toutefois, dans les carnets de lecteurs des élèves, où une réflexion plus générale pouvait trouver sa place, on ne relève pas non plus d'occurrences précises en lien avec le corps. Ont été comptabilisées sur les deux tests toutes les remarques concernant la tonalité du texte, les sensations éprouvées, les remarques sur l'ambiance de la scène… :

Tableau 12: Tests élèves : réactions et répercussions sur le corps

		1er texte	2ème texte
GP	**6eT**	**0 %**	**-**
	6enonT	**0 %**	**-**
	5e	**0 %**	**-**
	4e	**0 %**	**-**
	3e	**3 %**	**-**
	TOT	**1 %**	**-**
B	**6eT**	**5 %**	**11 %**
	6enonT	**0 %**	**7 %**
	TOT	**2 %**	**8 %**

A peine quelques élèves (moins de 1 % du total) ont noté que la scène des animaux les a fait rire, « je trouve cette scène marrante » (B-6e5T-ZZ), il y a « la volonté de nous faire rire » (GP-6e1T-AA), « quand les 3 petits cochons tombent ça me fait rire » (GP-3e5T-AM), alors que, durant leur lecture, je voyais bien un sourire/amusement s'afficher sur le visage de plusieurs élèves par classe. Comme il a été dit, les élèves ont bien du mal à prendre en considération leurs réactions, leur ressenti comme faisant partie intégrante de la lecture et dignes d'être notés. La mention d'une réaction est d'ailleurs majoritairement le fait d'élèves ayant suivi un enseignement de théâtre particulier.

Sur le second extrait, il a été un peu plus souvent question des effets de la lecture du texte, sûrement parce que la situation génère un malaise qui a dérangé les lecteurs élèves : « Je ressens des sentiments comme le suspense, la peur et les frissons » (GP-6e2nonT-KG), « il se passe quelque chose d'étrange, ça m'a l'air malsain » (B-6e4nonT-JG), « l'atmosphère est angoissante » (B-

1218Intervention de Christophe André durant l'émission *La grande librairie* « Quels livres emporter cet été ? » du 27 mai 2016.

6e2nonT-IK). L'ambiance oppressante leur fait qualifier la scène de « rituel machiavélique » (B-6e2nonT-KD). L'un dit même avoir « l'impression que c'est comme une histoire d'horreur » (B-6e4nonT-MB). La même référence se retrouve chez B-6e4nonT-CN dont la concrétisation imageante reconfigure l'histoire en reliant les non-dits autour de la main et de la poupée et de Lily. Le choix du point de vue et du cadrage, très cinématographiques, met en exergue ces trois éléments :



Figure 48: Test de B-6e4nonT-CN

L'effet du texte à la lecture est en revanche plus souvent présent dans les carnets. L'effet le plus mentionné est le rire, les élèves se montrant particulièrement sensibles à l'humour. Cela peut porter sur un moment précis de l'histoire : « J'ai trouvé un peu marrant que les cartables aillent à l'école[1219] » (CL-6e5T-LB), « je trouve ça marrant quand le bûcheron et le spécialiste font un concours[1220] » (CL-6e1T-LB), « je trouve ça marrant que les oiseaux soient tous déboussolés à cause du soleil qui se lève en retard[1221] » (CL-6e5T-AMP), ou sur un personnage précis : « L'enfant se moque du bûcheron, ça me fait beaucoup rigoler » (CL-6e1T-IG) et plus loin dans le carnet « l'enfant m'a fait exploser de rire[1222] », « je trouve rigolo quand les enfants racontent leurs

1219*Pluie, visage, soleil.*
1220*Une chenille dans le cœur.*
1221*Pluie, visage, soleil.*
1222*Une chenille dans le cœur.*

bêtises[1223] » (CL-6e1T-IG), « j'aime bien l'humour de Lily Fil » (CL-6e5T-YL), « je me suis beaucoup amusé avec l'humour des personnages[1224] » (CL-6e5T-LV). Mais cette mention de leur réaction intervient fréquemment lorsqu'il s'agit de porter un avis général sur la pièce, comme critère d'appréciation : « J'ai aimé parce que c'est drôle[1225] » (CL-6e5T-AM), « mon avis : drôle[1226] », « c'est rigolo, quand je lis ce livre cela me fait sourire[1227] » (CL-6e5T-SG), « c'est trop marrant[1228] » (CL-6e5T-LB). D'ailleurs, quand les élèves choisissent l'humour comme un des 3 mots clefs finaux pour représenter la pièce, une fois sur deux il est placé en première position[1229]. L'humour est aussi ce qui permet de compenser le tragique : « J'attends que l'humour des personnages me fasse oublier la tristesse de la situation » (CL-6e5T-LV) ou de compenser un élément moins apprécié : « Bizarre, au moins c'était drôle[1230] » (CL-6e5T-EB).

Les élèves indiquent également quand un élément de la pièce les touche plus particulièrement, que ce soit un personnage, un évènement ou la situation en général, le contexte : « Je trouve que l'écureuil est attendrissant, [1231] » (CL-6e5T-AM), « je trouve ça mignon quand le garçon invite la petite fille et qu'il est timide » (CL-6e1T-LB), « je trouve très émouvant quand ils se racontent des histoires[1232] » (CL-6e1T-IG), « la fin est émouvante[1233] » (CL-6e5T-AM), « ce chapitre était émouvant[1234] » (CL-6e1T-MR), « l'histoire se passe en pleine guerre. Je la trouve tragique et très triste, d'autant plus que ça touche des enfants[1235] » (CL-6e1T-MR), « le passage quand la mère dit à sa fille de partir, je trouve ça un peu triste mais elle était quand même obligée[1236] » (CL-6e1T-MR), « j'apprécie cette pièce car parfois c'est un peu triste » (CL-6e1T-ML), Le jugement est parfois plus général avec le recours au terme/critère imprécis de la beauté : « la morale de l'histoire est très belle[1237] » (CL-6e5T-AM), « je trouve ça beau[1238] » (CL-6e1T-LB), « j'ai trouvé que cette pièce est belle[1239] » (CL-6e5T-AMP).

L'attention à l'écriture est encore plus marginale chez les élèves. Un élève note dans son

1223*La grande échappée.*
1224*Une chenille dans le cœur.*
1225*Lily Fil.*
1226*Yolé Tam Gué.*
1227*Lily Fil.*
1228*Lily Fil.*
122916 fois sur les 30 occurrences.
1230*Une chenille dans le cœur.*
1231*Lily Fil.*
1232*Une chenille dans le cœur.*
1233*Une chenille dans le cœur.*
1234Chapitre 2 de *Yolé Tam Gué.*
1235*Yolé Tam Gué.*
1236*Une chenille dans le cœur.*
1237*Une chenille dans le cœur.*
1238*Une chenille dans le cœur,* quand le bûcheron accepte de couper l'arbre à la fin.
1239*Visage*.

carnet de lecture que le titre *Yolé Tam Gué* lui fait « penser à une chanson africaine » (CL-6e1T-NG2), pour un autre c'est à « un conte africain » (CL-6e5T-AMP). La formulation des paroles parfois énigmatiques de cette pièce est relevée par un élève : «J'aime bien comme ils parlent : il y a du suspense » (CL-6e5T-AC). Un élève, dans la longue énumération des noms d'arbres parfois inconnus d'*Une chenille dans le cœur* « trouve que le nom de certains arbres font penser à d'autres mots » (CL-6e1T-EZ). Pour *Le Visage*, CL-6e5T-LB remarque que l'auteur « a inventé des noms qui vont avec le titre (Petit-nez, Grandes-Zoreilles, Zieux-perçants, Bouche en cœur) » et CL-6e5T-AM se dit « amusé par l'écriture des noms de personnages [de la Montagne]. L'auteur les a transformés (ex : Mouatagne=Montagne, ouazo=oiseaux) ». Les deux élèves ne connaissent pas l'auteur d'albums jeunesse Claude Ponti et son inventivité du langage. En revanche, un autre élève qui précise au début qu'il l'a déjà lu ne relève rien sur l'écriture. CL-6e5T-AMP juge l'ensemble des pièces de *Pluie, Visage, Soleil* comme « poétique et doux ». Le jeu de mots sur le titre *Soeur je ne sais pas quoi frère* a été repéré et identifié comme tel par environ 18 % des élèves (à part égale théâtre ou non).

Les élèves parlent plutôt de la langue pour évoquer la difficulté de l'écriture, les soucis de compréhension qu'elle leur a posé, ainsi CL-6e5T-A qui évoque « la complexité de l'écriture » de la pièce *Une chenille dans le cœur* qui joue sur de nombreuses mises en abîme.

Il n'y a quasiment pas non plus d'occurrences en lien avec l'oralité du texte, que ce soit dans les tests ou les carnets de lecteur. Quelques élèves évoquent certes la voix des personnages[1240], c'est « comme si je les entends parler » pour B-6e2nonT-MD ou B-6e5T-GP. Les nombreux silences du second texte ont certes été signalés mais aucun élève ne les analyse comme générant un rythme, leurs interprétations portant sur le sens à leur donner : « J'imagine le silence très symbolique, comme une cérémonie, une confession » (B-6e4nonT-MG), « elles attendent silencieusement quelque chose d'important » (B-6e1T-MP). C'est encore plus révélateur avec la répétition des « bonjour » qui a été là aussi repérée, par le soulignage dans beaucoup de traces ou par une note : « Tous les personnages se disent bonjour et se le redisent et reredisent » (B-6e5T-GP) , « pourquoi passer la moitié de leur temps à se dire bonjour ? » (B-6e1T-ML). Pour autant, pour une dizaine d'élèves (très majoritairement non théâtre), la répétition est perçue davantage comme une source d'ennui que comme créatrice d'un rythme particulier. Il ne faudrait pas cependant se hâter de penser que la répétition est mieux perçue, analysée par les élèves de théâtre. En effet, dans leurs carnets de lecteur, chaque mention de répétition est associée à l'ennui, à un rejet : CL-6e5T-LV a sur *Lily Fil* un avis « mitigé car l'histoire était amusante mais un peu répétitive », sur *Yolé Tam Gué* il a certes

1240Comme il a déjà été dit.

« aimé le contexte » mais ajoute encore « mais un peu répétitif ». CL-6e5T-BB juge toutes les pièces sur ce critère : il écrit en début de chaque lecture qu'il espère que ce ne sera pas répétitif et exprime sa déception à la fin. Deux pièces y dérogent et, même si l'élève ne les a pas aimées car il les qualifie de « nul, pourri et désintéressant », il note « avantage : ce n'est pas répétitif ». CL-6e1T-AC a « bien aimé [*Lily Fil*], sauf qu'il y avait beaucoup de répétitions ». Même avis sur la même pièce de CL-6e1T-LV « l'histoire était un peu amusante mais un peu répétitive », ou de CL-6e5T-EB « trop répétitive ». C'est *Un poisson dans mon arbre* qui « se répétait un peu et racontait toujours la même chose » pour CL-6e5T-SG. On peut faire l'hypothèse que leur habitude de lecteur d'un récit qui progresse, souvent rapidement dans la littérature de jeunesse, entrave leur réception de tout ce que peut engendrer une répétition dans une pièce de théâtre.

L'investissement esthétique dans les carnets a été le fait de quelques lecteurs[1241], mais davantage comme processus d'appropriation du carnet qu'en lien avec le projet. Seul un élève a proposé une mise en abîme sur sa couverture de carnet, montrant un autre carnet de lecture (Mme Nedis professeur n'existe pas, c'est bien une invention, une fictionalisation de la situation par l'élève) :

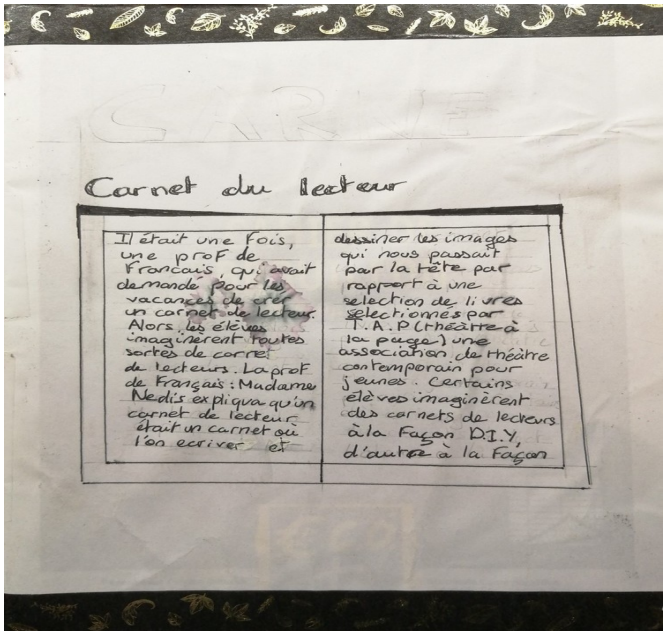


Figure 49: Carnet de lecteur de CL-6e1T-NG2

Enfin, seuls deux élèves ont investi, ponctuellement, l'abstraction ou le symbolique pour partager leur ressenti :

1241*Cf* en Annexe 5.

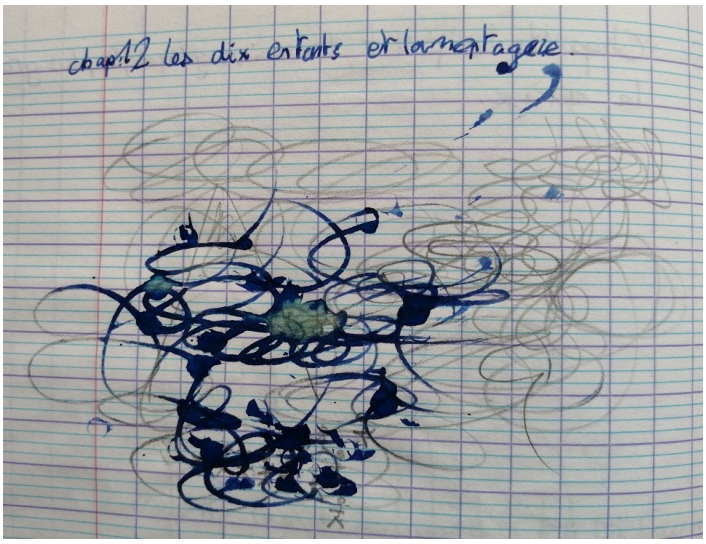


Figure 50: Carnet de lecteur CL-6e1T-NG2 à propos de Yolé Tam Gué



Figure 51: Carnet de lecteur de CL-6e5T-LV, à propos d'Une chenille dans le cœur

Alors que Christine Plu note l'intérêt des illustrations dans le carnet de lecteur car « l'attention aux illustrations arrête la pensée du lecteur sur des significations construites à différents niveaux (narratifs, symboliques, intertextuels)[1242] », on voit bien que ces modalités ne sont pas vraiment saisies par les élèves ici. Les dispositifs et les consignes des enseignants n'allaient pas non plus trop en ce sens.

1242Christine Plu (2013), « Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit*., p. 37.

Conclusion

Ainsi, au terme de l'examen de cette phase exploratoire, une partie des questions posées en introduction ont trouvé une réponse. Les traces de lecture et les questionnaires ont confirmé que le schéma des postures de la lecture subjective du théâtre proposé est opérant. La concrétisation imageante et auditive à l'œuvre se révèle plus complexe qu'une simple partition scène/non scène. La dimension immersive dans la fiction est de fait très largement sollicitée, mais tant pour une fiction hors-scène que sur scène, les frontières entre les deux n'étant d'ailleurs pas si nettes que cela, et ce quel que soit le lecteur et son expertise. Cette immersion a lieu parfois à son insu, contrairement à ce qu'il pense/affirme. Le rapport au personnage s'avère très fort : l'empathie fictionnelle jouant à plein aussi sur le texte dramatique, l'appropriation du texte de théâtre passe également par là, voire impérativement par là. Cela rejoint l'analyse menée par des chercheurs sur les commentaires de lecteurs du site Amazon à propos des « valeurs impactant le plus l'évaluation de l'œuvre, et on y observe les positions particulières de l'intrigue et du happage, et plus spécifiquement, de l'ensemble des valeurs émotives et morales[1243] ». Cette dimension n'est donc pas à négliger lors de l'exploitation du théâtre en classe. La pensée de la scène n'est pas forcément une vision concrète de la scène mais se comprend entre un imaginaire de la scène parcellaire, flottant et une approche plus concrète et précise du plateau. Elle n'est pas non plus toujours première dans la réception du texte dramatique, même chez les grands lecteurs. Le corps joue un rôle non négligeable dans l'appropriation du texte de théâtre, à travers notamment le rythme et la voix. L'interaction entre les postures est manifeste. Enfin, le choix du corpus colore effectivement la réception du lecteur, surtout chez le lecteur élève. Il faudrait certes tester sur d'autres écritures (par exemple un texte sans réels personnages) et pouvoir comparer différents textes de lecteurs de grands lecteurs pour éprouver plus en profondeur les différentes postures. Néanmoins, il semble vraisemblable que, même si les proportions changent (peut-être plus de vision scénique, de distance...), cela ne remet pas en cause l'existence des trois postures identifiées et les processus d'appropriation mis en lumière.

Toutefois, certains écarts entre les lecteurs experts et élèves et, à l'inverse, un écart parfois moindre entre élèves ayant suivi le projet théâtre et les autres doivent questionner l'enseignement proposé. Le travail mené n'a pas été totalement efficient puisque la posture distanciée n'est pas si présente et celle sensitive quasiment absente. Ce dernier déficit, il faut le concéder, n'est pas propre

1243Dominique Legallois, Céline Poudat (2008), « Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes », *in Semen* n° 26, visible sur http://journals.openedition.org/semen/8444, consulté le 01 novembre 2020.

à l'enseignement du théâtre. En effet, Nathalie Rannou note à propos de la poésie que si les élèves se montrent plutôt réceptifs à la lecture offerte de poèmes jusque dans le primaire, ils perdent « ce mode de réception sensoriel et immédiat » et ne s'autorisent plus vraiment ensuite « une réception « flottante », « vagabonde », selon la terminologie d'Annie Rouxel[1244] », en cause (en partie ?) une lecture plus techniciste au détriment d'une approche plus sensible dans le secondaire. Le deuxième point négatif est l'absence d'évolution des postures dans les carnets de lecteur durant l'année. Aussi peut-on se demander si un enseignement plus explicite des processus de lecture avec un vrai travail autour des postures pourrait changer la donne.

1244Nathalie Rannou (2016), « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », *op. cit*.

PARTIE III - INSTALLER L'ÉLÈVE DANS LA POSTURE DE SUJET LECTEUR DRAMATURGE : EXPÉRIMENTATION

Lundi 13 décembre 2021, en classe, lancement du projet. L'enseignante distribue les papiers indiquant les 2 pièces que chaque élève doit acheter. Ils lisent les titres à haute voix, réagissent, comparent, commentent… L'enseignante voit Anouk griffonner sur son papier.
L'enseignante : Mais... Anouk, ils sont déjà notés vos titres, qu'est-ce que vous écrivez ?
Anouk (avec un petit sourire) : C'en est des autres. Quand je les ai entendus, ils m'ont plu. Le livre a l'air bien alors je vais voir si je ne vais pas les acheter en plus...

Introduction

L'expérimentation vise à offrir des situations d'enseignement et d'apprentissage propices à développer au mieux les compétences en lecture du texte de théâtre chez les élèves, en s'inscrivant dans le cadre théorique et didactique du sujet lecteur et de la dramaturgie. Le parcours des notions théoriques a attiré l'attention sur certains éléments à ne pas oublier : construire un horizon d'attente/ des stéréotypes du genre théâtral sans enfermer dans des clichés, s'appuyer sur le texte de lecteur collectif et sur les interactions, ménager la subjectivité du lecteur, tenter de provoquer une rencontre avec l'œuvre, un évènement de lecture, à articuler avec la construction des savoirs, développer la capacité de l'élève à changer de postures. La conclusion précédente a aussi mis en lumière les différents écueils à dépasser. Il s'avère ainsi nécessaire de mieux prendre en compte tant l'expérience de réception que les modes d'apprentissage du lecteur dans le scénario didactique. Deux éléments me semblent être des leviers pertinents possibles. La première hypothèse repose sur le fait d'intensifier l'activité de lecture parmi les différentes approches du théâtre et de davantage se centrer sur elle. Comme le souligne Jean-Claude Lalias, le texte et donc sa lecture peuvent devenir le creuset des différents dispositifs :

> « Et si précisément le fait même d'initier au processus théâtral créatif conduisait à inverser le processus ? ***Et si le texte était la source de tout*** ? Et si dans le « tôt ou tard » nous choisissions l'hypothèse du vraiment « tôt » ? Car le texte de théâtre disions-nous

> contient l'espace, le rythme, l'adresse, la nécessité du jeu imaginaire, la nécessité de dire « vraiment » ce qui est dit à d'autres. Le travail ne doit-il donc pas tenter d'être beaucoup plus dialectique car le texte est d'emblée corps, adresse et jeu : c'est peut-être lui qui ouvre les possibilités de l'initiation la plus émancipatrice[1245] ».

Il s'agira donc de mieux mettre en tension les différentes activités non seulement entre elles mais aussi en ce qu'elles apportent à la lecture, de ménager une rétroaction des élèves sur ce point. Il est possible en effet d'élargir le propos de François Le Goff et Véronique Larrivé à propos de l'écriture comme accompagnatrice, facilitatrice de l'appropriation des textes. Selon les deux chercheurs, « l'écriture accompagne chacun dans la connaissance d'un fait littéraire par l'exercice du *faire*. L'écriture peut être pensée comme un espace dans et par lequel la réception des textes littéraires est exposée et discutée[1246] ». Or, le *faire* ne concerne pas uniquement l'écriture au théâtre mais toutes les activités de mises en voix, en espace, de dramaturgie. Elles sont autant de biais pour accueillir, faire surgir la lecture des élèves.

La seconde hypothèse est que rendre plus visibles, plus perceptibles aux élèves les processus à l'œuvre durant leur lecture afin de les amener plus aisément à l'adoption des diverses postures se révèle essentiel car, Bénédicte Shawky-Milcent le montre, « offrir à l'élève la conscience des modalités de sa lecture, c'est lui permettre d'acquérir une « souplesse » intérieure, et de se découvrir « tel qu'il ne se savait pas être[1247] ». Le dispositif expérimental prendra ainsi appui sur les préceptes de l'enseignement explicite. En effet, pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe[1248], l'école n'apprend pas de manière suffisamment explicite à mettre en œuvre les stratégies de compréhension des textes. Elle contrôle une certaine compréhension, mais n'apprend pas à comprendre. Or, l'apprentissage de stratégies est certes souvent intériorisé par les bons élèves scolaires, mais fait généralement défaut aux élèves plus en difficulté. De fait, il s'avère nécessaire d'expliciter, en d'autres termes

> « de rendre visibles les ressorts de la lecture, les motifs dans le texte du lecteur, ce qui peut bouger, pour quelles raisons, ce qui génère le texte de chaque lecteur. La posture de l'interprète n'est pas acquise, elle est l'objet d'une conquête, et donc d'une pédagogie. La liberté de faire parler un texte ne va pas de soi, elle suppose une audace particulière du lecteur, un acte de volonté qui se heurte au déséquilibre institué par le partage du

1245Jean-Claude Lallias (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », *op. cit.* (l'auteur souligne)

1246François Le Goff, Véronique Larrivé (2018), *Le temps de l'écriture, Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble : UGA éditions, p. 236.

1247Bénédicte Shawky-Milcent (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, *op. cit*., p. 349 (elle cite Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, p. 92).

1248Roland Goigoux, Sylvie Cèbe (2018), *Lector Lectrix*, Paris : Retz, p. 10-13.

sensible[1249] ».

Les effets de l'enseignement explicites dans la lutte contre les conflits socio-cognitifs ont été renseignés dans une littérature nombreuse[1250] et ne sont plus à démontrer. Les élèves ont besoin d'être guidés dans leurs questionnements face à un texte et un enseignement explicite autour du raisonnement favorise le développement de leur capacité à s'interroger et se positionner, comme l'a attesté un précédent travail de recherche collaborative LéA auquel j'ai participé en tant qu'enseignante[1251]. L'expérimentation menée par Camille Lecoq dans son mémoire de Master 2[1252] sur l'accompagnement de carnets de lecteur en témoigne clairement également. Elle a comparé plusieurs groupes d'élèves utilisant le carnet de lecteur avec un dispositif didactique différent. Le groupe 1 sans consigne, le groupe 2 avec consignes, le groupe 3 avec consignes, enseignement explicite et professeur modèle. La proportion d'élèves quittant la posture du texte tâche[1253] et s'engageant dans la lecture subjective est bien plus élevée respectivement du groupe 2 par rapport au groupe 1, et du groupe 3 par rapport au groupe 2. Les répercussions de l'enseignement explicite touchent de fait tant le cadre didactique mis en place que l'agir enseignant, l'analyse détaillée précisera comment.

Surtout, afin d'engager plus profondément l'élève dans l'acte de lecture et de le prendre en compte davantage comme un *sujet*, l'enjeu est d'inscrire la lecture dans un projet qui lui fasse dépasser des objectifs purement scolaires.

Le premier temps de cette partie décrit plus amplement le projet choisi en tant que moyen de favoriser l'avènement du sujet lecteur, de ses origines aux contraintes à prendre en compte, ainsi que présente les classes concernées par l'expérimentation. Dans un second temps, est analysé plus précisément le dispositif didactique proposé : les objectifs, le déroulé, les outils ainsi que les

1249François Quet (2008), « Entre posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique », *op. cit.*

1250*Cf* C. Gauthier, S. Bissonnette, M. Richard (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, Montréal : ERPI Éducation; M. Bocquillon, A. Derobertmasure (2018), « L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe », *in Revue PROF*, n ° 38, p. 35-36; S. Cèbe, P. Rayou, J.Bernardin (2015), Table ronde : « Enseigner plus explicitement », F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14, 15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon, visible sur http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/educationprioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignementplus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment; M Bocquillon et alii (2020), « Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? », visible sur http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513.

1251Le dispositif des lieux d'éducation associés (LéA) est un dispositif de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon (IFÉ) qui accompagne des recherches collaboratives entre chercheurs de laboratoires et établissements d'enseignement. Pour le LéA auquel j'ai participé c*f* l'article Michèle Gandit, Goulven Allée, Eric Cavagna, Guilaumme D'Hoop, Corinne Frassetti-Pecques (2021), « Une approche pluridisciplinaire du raisonnement », *in Repères Irem* n° 122, p. 61-87.

1252Camille Lecoq (2015), *Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur*, mémoire de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, sous la direction de J.-F. Massol, ESPE de Grenoble-UGA, visible sur https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252745/document, consulté le 01 juillet 2019.

1253Selon les catégories de Dominique Bucheton, (1999), « Les postures du lecteur », *op. cit*. Le texte tâche se manifeste lorsque le lecteur n'assigne à sa lecture qu'un objectif scolaire, ne s'implique pas, ne voit pas vraiment de sens à l'acte.

indicateurs de réussite attendus. Enfin, l'ensemble des données expérimentales sera étudié afin de vérifier la validité de l'hypothèse : une meilleure articulation des différentes postures lors d'une centration sur la lecture, dans le cadre d'un projet motivant et un enseignement explicite, permettrait de mieux développer l'acquisition de ces postures de lecteur du théâtre chez l'élève.

I/ MISE EN PLACE DU PROJET

I.1- Installer l'élève en tant que sujet lecteur : le partenariat avec les bibliothèques municipales

L'expérience trouve sa source lors d'un projet antérieur avec des élèves sur le conte, en lien avec la bibliothèque municipale de la ville (lecture par des conteuses et prêt d'ouvrages aux élèves). Lors de la visite de la bibliothèque avec les classes, j'ai remarqué que le rayon théâtre de jeunesse était bien peu fourni, comme très souvent. Les bibliothécaires, avouant leur manque de connaissance de ce répertoire et apprenant ma spécialisation, m'ont demandé de leur fournir des titres. Après réflexion, plutôt que leur dresser personnellement une liste, je leur ai proposé qu'elle soit établie par des élèves du collège. En effet, c'était pour moi l'opportunité d'installer les élèves dans une démarche intéressante de lecture au sein d'un contexte précis et motivant car « c'est bien à la condition de devenir une affaire personnelle que la lecture est une expérience pleinement satisfaisante[1254] ». Le projet pouvait répondre en effet à différents facteurs de motivation et de progrès à la lecture recensés par Linda Gambrell[1255] :

- une immersion dans un environnement riche en livres,
- la responsabilité de choisir,
- une lecture qui occasionne des interactions avec les autres et des activités de littéracie[1256],
- des occasions de se familiariser avec différents livres et le plaisir de lire des livres dont ils ont déjà entendu parler,
- l'opportunité de partager la lecture avec la famille.

L'enquête menée par Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier auprès d'élèves sur la lecture

1254Max Roy (2008), « Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs », *op. cit*., p25

1255Linda Gambrell (1996), « Creating classroom cultures that foster reading motivation », *in The Reading Teacher*, vol. 50, n° 1, p. 14-25, visible sur https://ny24000991. schoolwires.net/cms/lib03/NY24000991/centricity/domain/11/9706160248.pdf, consulté le16 mars 2020.

1256Le terme est apparu suite aux débats des années 1980 à propos de la connotation péjorative des termes analphabétisme puis illettrisme. Il désigne les capacités de lecture et d'écriture dont l'adulte a besoin pour fonctionner en société, capacités qui se pensent dans un continuum d'acquisition.

scolaire aboutit à des conclusions similaires, à savoir à « un raté de l'école quand elle réduit la lecture à un type de texte et une modalité de lecture[1257] ». Ce n'est qu'en prenant en compte leurs goûts et en créant un lien avec leur habitus de lecture que l'élève peut se sentir intéressé et passer de « l'élève interpellé à l'élève impliqué[1258] ». Alors, ce qu'il lit et écrit devient légitime et «constitue un pouvoir et un plaisir. Depuis Bourdieu, on sait que l'appétit culturel a besoin d'un marché pour se construire[1259] ». Le dispositif offre également les moyens qu'advienne un *évènement de lecture* en classe, d'une part car la lecture va

> « s'appuyer sur des activités qui permettent l'expérience de la complexité, qui proposent un cheminement et qui débouchent sur une dimension transductive, […] l'importance de la coexistence d'activités normées et non normées permettant la construction du sujet lecteur, autorisant la façon particulière dont un lecteur "habite" une œuvre[1260] ».

D'autre part, le partenariat hors de l'école conduit à une appropriation autre de sa propre activité de lecture en « la descolaris[ant] par certains aspects pour mieux la reconstruire comme évènement[1261] ». Surtout, mettre les élèves dans la posture de donner leur avis et de sélectionner des œuvres, alors qu'à l'école l'implicite repose sur le principe que l'œuvre proposée par l'enseignant et étudiée est forcément admirable, permet de les reconnaître réellement en tant que sujet lecteur. Affirmer légitimes leurs goûts les conduit aussi à l'autonomie car « devenir un lecteur autonome, c'est pouvoir se passer de la médiation de l'adulte et choisir en connaissance de cause ses lectures en faisant preuve d'un jugement de goût éclairé[1262] ». De leur côté, les bibliothécaires étaient enthousiastes. Elles ont soumis l'idée à leur hiérarchie pour obtenir un déblocage de fonds spéciaux et ont œuvré afin que le projet devienne une véritable collaboration avec les élèves (*cf* descriptif détaillé ultérieurement).

I.2- Les contraintes

Faire lire du théâtre contemporain pour la jeunesse aux élèves semble une évidence, cela a

1257Catherine Frier, Marie-Cécile Guernier (2007), « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », *in Repères* n° 35, p. 135.

1258Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs..., op. cit*., p. 184.

1259Monique Lebrun (1994), « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture »,*in Québec français* n° 94, p. 34-36, visible sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n94-qf1229573/44427ac/, consulté le 03 mai 2020.

1260Françoise et Patrick Demougin (2015), « De l'évidence à l'évidence : Le pari de la complexité. Pour une approche scolaire de l'évènement de lecture », *in* Cambron Langlade, *L'évènement de lecture*, Montréal : Nota bene, p. 264-265.

1261*Ibid*., p. 271.

1262Monique Lebrun (1994), « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *op. cit.*

déjà été dit, que l'on s'attarde davantage sur ce point ici. D'une part, la qualité de la littérature pour la jeunesse n'est plus à prouver et le théâtre n'est pas en reste comme l'attestent les travaux de Marie Bernanoce[1263] ou ceux de Sandrine Le Pors[1264]. Il existe un vrai répertoire, exigeant, aux écritures et esthétiques variées. D'autre part, il paraît salutaire d'ouvrir les perspectives de lecture à des jeunes nourris presque exclusivement de fictions narratives et pour qui le théâtre, comme la poésie, s'avère réservé à la sphère scolaire. C'est l'occasion d'élargir leur vision du théâtre limitée bien souvent à Molière et au XVII[ème] siècle par le parcours scolaire en collège. Il n'est pas inutile en effet de leur faire prendre conscience que le théâtre s'écrit toujours, que les auteurs sont bien vivants et parlent du monde dans lequel ils vivent eux aussi.

> « Peut-être oublie-t-on trop souvent que le théâtre est un art du présent, inscrit dans la représentation qu'une société se fait et de donne d'elle-même. […] Favoriser le lecture de pièces écrites par des auteurs actuels qui abordent les questions sociales, morales, idéologiques de notre temps, et qui concernent les jeunes lecteurs, ce n'est pas sombrer dans la démagogie, c'est tout simplement réactiver le sens premier de cet art[1265] ».

De la même manière, du côté de l'enseignant et du chercheur, il s'agit de ne pas oublier que le sujet lecteur ici concerné est certes un élève mais aussi un pré-adolescent, dans toute sa complexité, ses interrogations sur le monde, ses doutes, ses envies comme appréhensions de grandir… Choisir des pièces qui s'adressent à lui, qui le renvoient à lui-même et/ou le mettent à distance, qui le touchent, permet de s'adresser également à la personne, au sujet derrière l'élève/le lecteur. On ne peut, comme le rappelle Bertrand Daunay, l'évacuer :

> « Le sujet que la didactique du français veut approcher, c'est le sujet didactique, soit l'élève en tant qu'il s'inscrit « dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (Reuter, 2007/2010, p. 92). Une telle inscription cependant n'en fait pas un simple sujet épistémique, concerné par le seul (rapport au) savoir, mais intègre d'autres dimensions, sociales, affectives, psychologiques, cognitives, qui ne peuvent se penser sans concevoir le sujet didactique dans la relation à ce qui excède le système didactique : la didactique du français ne peut le concevoir sans une réflexion sur l'élève

1263Marie Bernanoce (2006), *A la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, vol. 1 et (2012), *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, vol. 2, *op. cit.*

1264Par exemple : Marie Bernanoce, Sandrine Le Pors, dir. (2017), *Poétiques du théâtre jeunesse*, P.U. de l'Artois ; Marie Bernanoce, Sandrine Le Pors, dir. (2016) *Entre théâtre et jeunesse*, *Recherches & Travaux*, Grenoble ; Sandrine Le Pors, dir. (2013) *Les dramaturgies du jeune public*, *Registres* n°16, Presses de la Sorbonne Nouvelle ; Sandrine Le Pors, Françoise Heulot-Petit, dir. (2012), *Le jeu dans les dramaturgies jeunes publics*,*Cahiers Robinson*, n°32 ; Sandrine Le Pors (2022) *L'enfant qui nous regarde : Persistances de l'enfance dans les écritures textuelles et scéniques contemporaines,* Études Théâtrales de Louvain-la-Neuve, n° 71.

1265Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit*., p. 275.

ou l'enfant, ce sujet appréhendé comme déjà-là ou en développement, ce que j'appelais en introduction les « entours » de l'apprenant[1266] ».

Prendre en compte les possibles goûts de l'enfant, Antoine Vitez ne disait finalement pas autre chose à propos du théâtre qu'il voulait populaire :

> « Il faut partir à l'envers. Et non point susciter des « besoins culturels » là où il n'y a pas de besoins culturels, mais partir du langage profond qui existe dans la tête des gens, ce qu'ils aiment, ce qui constitue, enfin, c'est le mot propre, pour eux, un système de référence[1267] ».

Il a fallu tout d'abord partir du fonds existant des trois bibliothèques de la ville de Saint-Égrève qui fonctionnent en réseau. Si l'on se fonde sur la liste tirée du logiciel de recherche de la bibliothèque (avec en mots clefs « théâtre » et « secteur jeunesse »), trois titres indexés théâtre ne correspondent pas à une pièce de théâtre jeunesse :

- Sylvie BAUSSIER (2007), *De la tête aux pieds : et autres expressions sur le corps humain*, Paris : Mango jeunesse.

  Ce livre s'avère en réalité un minidictionnaire des expressions sur le corps permettant de découvrir la richesse de la langue française et de mieux en comprendre le sens. Le mot clef associé à ce titre dans la banque de données, « théâtre des mots », a pu prêter à confusion et montre les limites d'un logiciel.

- Bénédicte GUETTIER (2005), *Joyeux Noël*, Paris : Casterman Petit théâtre.

  L'auteure est l'illustratrice créatrice de l'âne Trotro, célèbre chez les jeunes enfants car diffusé aussi en dessins animés. Il s'agit d'un album avec un trou rond dans lequel on peut glisser son visage et devenir ainsi un personnage de l'histoire, c'est-à-dire lutin du Père Noël, renne ou bonhomme de neige. Il y a certes incarnation du personnage mais le texte n'est pas théâtral. D'ailleurs, la collection (Petit théâtre) n'existe plus ainsi nommée chez l'éditeur.

- Peter STEVENSON (1997), *Boucle d'or et les trois ours,* Paris : Grûnd - Petit théâtre.

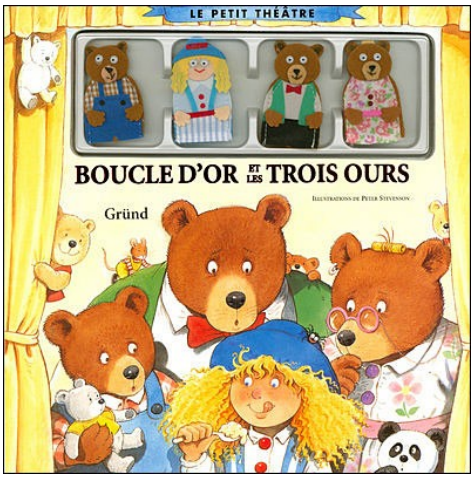
  Des marionnettes-doigts accompagnent cet album pour donner vie aux personnages du conte, les incarner. Le texte n'est pas théâtral ni ne renvoie au théâtre, de même pour les illustrations ; on n'est donc pas dans un cas d'album-théâtre[1268]. Il s'agit juste de donner la

1266Bertrand Daunay (2011), « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *in Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile* n°11, p. 63.

1267Antoine Vitez (1998), *Écrits sur le théâtre*, vol. 5, Paris : P.O.L éditeur.

1268Tel qu'il a été défini par Marie Bernanoce (2008), « "L'album-théâtre" : typologie et questions posées à sa lecture », *in* C. Connan-Pintando, F. Gaiotti Florence, B. Poulou, *L'album contemporain pour la jeunesse,* Pessac : P.U. de Bordeaux, p. 39-52, ou Corinne Frassetti- Pecques (2015), « La lecture de l' "album-théâtre": une nouvelle

possibilité de théâtraliser l'histoire pour/par le jeune lecteur afin d'accompagner la lecture, d'aider à la compréhension et de développer les compétences langagières de l'enfant.



Le fonds des bibliothèques municipales de Saint-Égrève en 2020 se compose donc des 22 titres suivants :

Tableau 13: Fonds théâtre de jeunesse des bibliothèques municipales de Saint-Égrève.

(collectif)	2005	*Théâtre en court n°1 : 12 petites pièces pour adolescents*	Théâtrales jeunesse
ANNE Catherine	2007	*Une petite sirène*	École des loisirs
BLONDEL Christine	1995	*La vieille dame et la mer*	École des Loisirs
CASTAN Bruno	2009	*Neige écarlate*	Théâtrales jeunesse
DAHL Roald	2011	*Charlie et la chocolaterie*	Folio junior théâtre
DURIF Eugène	1997 (1995)	*La petite histoire*	École des loisirs
GALEA Claudine	2019	*Fake : Théâtre*	Espace théâtre
GRIPARI Pierre	1989	*Huit farces pour collégiens*	Grasset
HERBAUT Véronique	2011	*Avant la peur du loup ; Pièce en un acte*	Mini Syros théâtre à jouer
KOCJAN Grégoire	2011	*Catastrophe !; Pièce en un acte et quatre scènes*	Mini Syros théâtre à jouer
LEBEAU Suzanne	2002	*Salvador : la montagne, l'enfant et la mangue*	Théâtrales jeunesse
LESCOT David	2020	*J'ai trop d'amis*	Actes Sud Papiers Heyoka jeunesse
LE TOUZE Guillaume	1996	*A cause de la cheminée*	École des loisirs

lecture du texte de théâtre ? », *in Recherches et Travaux* n°87, p. 127-135.

	(1995)		
PAPIN Nathalie	1999 (1995)	*Mange moi*	École des loisirs
PAQUET Dominique	2019	*Prête moi tes ailes*	Théâtrales jeunesse
PY Olivier	1995	*La Jeune Fille, le Diable et le moulin*	École des loisirs
ROCHE Sandrine	2014	*Ravie*	Théâtrales
SAVASTA Estelle	2013 (1995)	*Traversée*	Lansman
SAVASTA Estelle	2008	*Seule dans ma peau d'âne*	Lansman
SIMARD Eric	2018	*Cool coule, pirate ! ; pièce en un acte et quatre scènes*	Mini Syros Théâtre à jouer
SMADJA Brigitte	1995	*Drôles de zèbres*	École des loisirs
YTAK Cathy	2010	*Les aventures du livre de géographie qui voulait voyager avant de s'endormir ; pièce en un acte*	Mini Syros Théâtre à jouer

A l'analyse de ce fonds, on remarque qu'il est constitué pour moitié de deux éditeurs phares du secteur jeunesse pour le genre romanesque : Syros et École des loisirs. On y trouve d'ailleurs majoritairement des auteurs reconnus pour leurs romans ou albums pour la jeunesse tels : Cathy Itak, Brigitte Smadja, Eric Simard, Guillaume Le Touze, Grégoire Kocjan, Véronique Herbaut. (On pourrait d'ailleurs se demander si, pour certains, leur désir d'incursion en territoire théâtre émane d'abord/également d'une commande des éditeurs). Chez les autres éditeurs, les bibliothécaires ont également choisi des auteurs références pour la jeunesse : Roald Dahl, Pierre Gripari ou Claudine Galea (auteure d'albums). Seules huit pièces sur les vingt-deux correspondent à un auteur *et* un éditeur/une collection spécialisés en théâtre.

Le choix repose aussi certainement sur la thématique de la pièce. Elle peut être en appui sur l'univers culturel de l'enfance. Cela est visible dès le titre avec la référence aux pirates, à la peur du loup ou au problème des *fake* sur internet. Les réécritures et emprunts aux contes se voient d'emblée également pour *Une petite sirène* de Catherine Anne, *Seule dans ma peau d'âne* d'Estelle Savasta ou *La Jeune Fille, le Diable et le moulin* d'Olivier Py. Elles ne se perçoivent pas aux titres pour *Neige écarlate* de Bruno Castan, qui mêle univers du sitcom et contes de Grimm, ou *Ravie* de Sandrine Roche qui s'appuie sur *la Chèvre de M. Seguin*. Il peut s'agir également d'un choix motivé par la réécriture de classiques de la littérature, tels *Charlie et la chocolaterie,* adapté en théâtre par Dahl lui-même, *La petite histoire* d'Eugène Durif qui reprend l'histoire ainsi que

certains passages de *Roméo et Juliette* via le prisme des parents, ou *La vieille dame et la mer* de Christine Blondel qui, en arrière-fond et clin d'œil, modernise et féminise *Le vieil homme et la mer* d'Hemingway.

On trouve également quelques auteurs reconnus et prolifiques du répertoire de jeunesse - Suzanne Lebeau, Nathalie Papin, Dominique Paquet, Bruno Castan - et un auteur notoire du monde théâtral généraliste avec Olivier Py.

Au niveau de l'écriture, la majorité des titres (14 sur 22) repose sur une écriture traditionnelle dialoguée avec quelques didascalies. C'est systématiquement le cas pour l'éditeur Syros qui propose davantage des textes partition/prétexte de jeu que des écritures dramatiques exigeantes.

Aussi les contraintes imposées par le fonds existant se révèlent-elles minimes : quelques pièces qui auraient pu entrer dans le corpus sont déjà présentes (Ravie, Mange-moi, Seule dans ma peau d'âne…), il n'y a pas de ligne particulière à suivre, la variété des thèmes, auteurs et écritures est déjà à l'œuvre. L'objectif est bien d'ouvrir la palette des possibles.

De manière beaucoup plus triviale, des contraintes ayant trait au fonctionnement en comité de lecture et à l'achat des pièces devaient être considérées. En effet, même s'il s'agit de fournir au final une liste de titres aux bibliothèques, il n'était pas envisageable de multiplier de manière déraisonnable les pièces à lire ou à se procurer pour chaque élève. En outre, le nombre est restreint également car le choix s'établit par vote suite à un débat, plusieurs élèves doivent donc lire la même pièce. Il n'était donc pas possible que chaque élève ait une pièce différente à lire (soit 30 en tout), le temps de croiser les lectures et les avis serait bien trop long. Le prix d'achat des pièces est également à considérer car les pièces de théâtre sont relativement plus onéreuses que des romans poche et seuls deux ou trois livres à l'année peuvent être acquis par les familles. Il n'était pas envisageable non plus que le collège se procure toutes les pièces, d'une part car il n'est pas en capacité de financer l'achat de la totalité des titres en plusieurs exemplaires, d'autre part car le geste d'achat personnel et de prêt aux autres élèves confèrent une autre dimension au livre, donc à la lecture. Enfin, la disponibilité des pièces devait être vérifiée. Ainsi, une pièce prévue de prime abord, *Catalina in fine* de Fabrice Melquiot, a été retirée de la sélection car le titre est épuisé et non réédité. Il a été remplacé par un autre titre du même auteur. Un équilibre nécessaire était donc à trouver entre :

- un nombre de livres assez élevé, pour créer une vraie sélection ainsi que constituer un fonds,
- la capacité de lecture et d'achat des élèves,
- le fonds du collège acquis lors de projets antérieurs et la somme pouvant être débloquée

pour de nouveaux achats.

Au vu du fonctionnement du comité de lecture (*cf* plus avant), il a été décidé que le corpus se constituerait de 18 pièces. Les élèves achètent chacun deux pièces, le collège fait l'acquisition de 32 ouvrages (pièces en 2 ou 4 exemplaires) pour compléter la quinzaine de pièces de la sélection déjà dans le fonds du collège.

I.3- Les classes

Les deux classes concernées par le projet sont des sixièmes. Le choix de ce niveau s'explique par la volonté de poser des bases de lecture du théâtre exploitables dans la suite de leur scolarité, avant que des réflexes de lecture analytique ne soient déjà installés. Un certain enthousiasme est encore souvent présent chez les élèves de cet âge face à tout projet. Il s'agit d'un des deux établissements de la première phase, le collège Barnave à Saint-Égrève, un collège mixte de l'agglomération grenobloise. Les deux classes ont sensiblement le même profil scolaire, plutôt hétérogène avec une tête de classe confortable, mais elles ont évolué différemment au niveau de l'ambiance de classe.

La 6ème 3 se compose de 18 filles et de 11 garçons, provenant de 11 écoles primaires différentes. Aux tests de fluence[1269], un élève relève du niveau « à besoin » (la proposition d'orientation SEGPA[1270] en fin de primaire a été refusée par la famille), dix sont catégorisés « fragiles ». Aux évaluations nationales, quatre élèves sont identifiés en difficulté, dix obtiennent le niveau « très bonne maîtrise » au moins à un des quatre items (les autres items indiquant une maîtrise satisfaisante). Trois élèves ont un profil particulier sans être pour autant en difficulté en français : deux bénéficient d'un PPS[1271] et d'une AESH[1272] présente à la moitié des cours de français pour les aider à s'organiser et pour reformuler les consignes, le troisième est quasiment mutique en classe et peut se montrer très émotif dès qu'on s'adresse à lui. D'une manière générale, la 6ème 3 est

1269Les élèves en France passent des tests de fluence de la primaire au lycée. Il s'agit d'évaluer, par un test mesurant la fluence en lecture, les difficultés de compréhension de l'élève. Les résultats de différentes recherches à ce sujet ont établi que les résultats obtenus aux tests de fluence reflètent plutôt bien le niveau scolaire de l'élève.

1270L'orientation en SEGPA, section d'enseignement général et professionnel adapté, est proposée, après des tests, aux élèves présentant des difficultés scolaires importantes ne pouvant être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien.

1271Le Projet Personnalisé de Scolarisation est proposé aux élèves relevant d'un handicap pour cadrer l'aménagement de la scolarité de l'élève.

1272Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap.

une classe qui reste souvent sur la réserve, la tendance s'étant accentuée durant l'année. Même si les élèves coopèrent aux activités proposées, la parole ne circule pas facilement et est souvent le fait du même petit groupe. Cela vient principalement du fait que l'entente entre les élèves n'est pas toujours optimale : deux, trois bons élèves sont assez moqueurs et peuvent empêcher les autres de s'exprimer. Un élève est déjà en décrochage scolaire et pose souvent problème au niveau du comportement. Cependant, il s'est montré assez volontaire à chaque séance consacrée au projet Théâtre.

La 6ème 4 se compose de 14 filles et de 14 garçons, provenant de 9 écoles primaires différentes. Aux tests de fluence, deux élèves relèvent du niveau « à besoin », neuf sont catégorisés « fragiles ». Aux évaluations nationales, six élèves sont identifiés en difficulté, onze obtiennent le niveau « très bonne maîtrise » au moins à un des quatre items (les autres items indiquant une maîtrise satisfaisante). Un élève avait également eu la possibilité de s'orienter vers la SEGPA (refusée finalement par la famille), un élève bénéficie d'un PPS mais est en conflit avec l'AESH qui le suit et il refuse son aide. Un autre est arrivé durant la primaire en France et sa maîtrise du français est très faible. Trois élèves ont des comportements problématiques qui gênent la conduite de classe : l'un est très souvent en train d'ennuyer ses camarades, les deux autres se montrent provocateurs et entretiennent mutuellement leur opposition systématique à l'adulte. Pour autant, la classe est dynamique et s'est engagée de plus en plus volontiers dans les activités.

L'enseignante de la classe de 6ème 3, qui sera nommée Enseignante 1, est une enseignante expérimentée. Au moment de l'expérience, elle enseigne depuis plus de 19 ans et a exercé 9 ans en Réseau d'Éducation Prioritaire. Elle encadre régulièrement des professeurs stagiaires. Elle a participé à plusieurs projets théâtre et a suivi les formations de l'association TAP.

L'enseignante de la 6ème 4, l'Enseignante 2, est également une enseignante expérimentée, avec plus de 23 ans d'expérience dont 10 ans en Réseau d'Éducation Prioritaire. Elle a été formatrice à l'INSPE pendant quatre ans et a assuré des vacations en université. Elle a suivi de nombreuses formations ou journées d'étude sur le théâtre, en a animé deux et est engagée dans différents projets de recherche.

II/ LE DISPOSITIF DIDACTIQUE

II.1- L'établissement du corpus

II.1.a- Les critères

Il fallait effectuer dans le répertoire de jeunesse une présélection de titres à soumettre aux élèves, à l'intérieur de laquelle ils choisiraient leurs coups de cœur. Le répertoire de jeunesse étant vaste, plus de 1200 titres, et les pièces éditées ne répondant pas toujours à des critères exigeants d'écriture, une présélection s'imposait. Elle permet ainsi d'assurer une certaine qualité et diversité des écritures et dramaturgies. Elle est nécessaire également pour le croisement des lectures à organiser entre les élèves. Un des critères était donc d'ouvrir le choix au niveau des univers, thèmes et tonalités des pièces afin que l'élève passe du rire aux larmes, via une multitude d'émotions. Il doit être confronté à une représentation du monde assez réaliste, à un univers décalé, fantaisiste ou onirique, ou qui emprunte au conte. Je n'ai pas cependant sélectionné de réécriture de conte pour éloigner l'élève de la littérature qu'il connaît déjà et ne pas influencer le vote final par ce biais. Le choix est motivé également par le fonds actuel qui en contient déjà plusieurs et parce que c'est un choix aisé pour des bibliothécaires. L'intrigue peut être ancrée dans le quotidien et interroger ce quotidien ou s'en échapper. La portée de la pièce peut être légère ou brasser des idées plus générales et existentielles telles la mort, la perte, la guerre, l'émigration, l'engagement, l'acceptation de l'autre et des différences, l'acceptation de soi... Dans tous les cas, les questions posées par la pièce doivent intéresser un jeune lecteur de onze ans environ et lui être accessibles. Il doit pouvoir se retrouver ou rêver dans les personnages présentés, leurs situations et réflexions, être parfois troublé mais non heurté. Tzvetan Todorov lui-même en revenait d'une critique complètement distanciée et qui ne prenne pas en compte l'univers proposé par le texte et, par ricochet, les réactions du lecteur :

> « Le texte critiqué n'est pas un objet que doit prendre en charge un « métalangage » mais un discours que rencontre celui du critique ; l'auteur est un « tu » et non pas un « il », un interlocuteur avec qui on débat de valeurs humaines. […] Il est temps d'en venir (d'en revenir) aux évidences qu'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orienté vers la vérité et la morale. La littérature est un dévoilement de l'homme et du monde, disait Sartre ; et il avait raison. Elle ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie[1273] ».

Pour déterminer les titres qui pouvaient intéresser les élèves, je me suis appuyée également sur des

1273Tzvetan Todorov (1984), *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris : Seuil, p. 186-188-189.

expériences antérieures de lecture dans les classes.

Un second critère primordial concerne l'écriture. Cela implique, d'une part, de piocher dans la palette des éditeurs afin de varier les lignes éditoriales. Toutefois, ont été écartées les éditions qui ne sont pas dans la recherche d'une écriture exigeante réelle, telles les éditions Syros ou Retz. Le nombre de titres choisis par chaque éditeur n'est pas équivalent car l'importance de leur fonds n'est pas identique. D'autre part, et pour la même raison de variété, il fallait choisir les auteurs et les pièces selon leurs écritures afin que l'écriture contemporaine théâtrale et le fonctionnement dramaturgique soient représentés dans leur plus grande diversité : du dialogue interpersonnel classique, avec plus ou moins de texte didascalique, un lien paroles des personnages/texte didascalique varié, du texte non adressé, de l'épicisation, du texte versifié, un fonctionnement de pièces machines ou de pièces paysages[1274], du théâtre des voix, des pièces qui brouillent les repères spatiaux-temporels… Partir certes de ce qui constitue le jeune lecteur, mais aussi l'emmener au-delà, comme le dit Vinaver :

> « Deux nécessités. Et elles se contredisent. D'une part, instituer un théâtre populaire, ce qui exige de plaire immédiatement à un public large et hétérogène en lui offrant ce qui d'avance lui est familier ; d'autre part, faire du théâtre un instrument d'exploration, ce qui entraîne à jeter le public dans un état de dépaysement, lui imposer l'aventure[1275] ».

Toujours pour un principe de variété, il n'a été pris qu'une seule pièce par auteur, la déclinaison sur l'œuvre plus globale de tel ou tel auteur pourra se faire par les bibliothécaires dans un deuxième temps.

Il fallait enfin veiller au niveau de difficulté et faire en sorte de ménager des pièces accessibles à des plus petits lecteurs. En effet devait se garder à l'esprit que la sélection s'adresse à des élèves de sixièmes et certaines pièces certes très intéressantes au niveau des thématiques, de l'écriture ou de la dramaturgie n'ont pas pu être choisies, telles *Cent culottes et sans papiers* de Sylvain Levey ou la très poignante *Le bruit des os qui craquent* de Suzanne Lebeau. La première est une des rares pièces du répertoire jeunesse sans personnage identifié et au fonctionnement pièce-paysage mais, par expérience, l'appropriation de cette pièce par de jeunes lecteurs nécessite un accompagnement assez resserré non envisageable sur ce projet. La seconde pièce, sur les enfants soldats, qui met en tension différents points de vue (enfant/adulte, victime/bourreau), aborde des sujets (la guerre, la torture, le viol) de manière trop frontale pour des enfants de cet âge, surtout là

1274Défini en partie I.

1275Michel Vinaver (1964), « Itinéraire de Roger Planchon », *in* Émile Copferman (dir.) *Théâtre populaire*, n°54, p. 21-22.

aussi sans un accompagnement particulier de la lecture.

II.1.b- Le corpus choisi : présentation et analyse

Voici donc les 18 pièces sélectionnées :

ÉCOLE DES LOISIRS

- Nathalie Papin (2002), *Le pays de rien*
- Bettina Wegenast (2004), *Être le loup*
- Nathalie Brun Cosme (2005), *Un poisson dans mon arbre*
- Claude Ponti (2006), *La Tijolie 1, La pantoufle*
- Jean-Pierre Cannet (2010), *La foule, elle rit*
- Karin Serres (2011), *Mongol*
- Catherine Zambon (2012), *Mon frère, ma princesse*
- Philippe Gauthier (2016), *Lily Fil*

ÉDITIONS THÉÂTRALES

- Dominique Richard (2002), *Le journal de grosse patate*
- Suzanne Lebeau (2003), *L'ogrelet*
- Stéphane Jaubertie (2008), *Une chenille dans le cœur*
- Antonio Carmona (2018), *Maman a choisi la décapotable*

ACTES SUD PAPIER HEYOKA JEUNESSE

- Joseph Danan (2007), *Jojo le récidiviste*
- Mike Kenny (2007), *Le jardinier*
- Jean-Claude Grumberg (2002), *Pinok et Barbie*

L'ARCHE

- Fabrice Melquiot (2002), *Bouli Miro*

LANSMAN

- Olivier Sylvestre (2016), *La grande échappée*

-Claudine Galea (2009), *La Nuit MêmePasPeur, Petite Poucet*

La présentation de ces pièces[1276] explicite pourquoi elles sont susceptibles d'intéresser, de toucher le jeune lecteur et leur intérêt au niveau de l'écriture, la dramaturgie.

- Nathalie Papin (2002), *Le pays de rien*

prix de l'ASTEJ[1277] 2002

Le pays où se déroule cette histoire porte bien son nom : il y règne un grand vide puisque toute parcelle, manifestation de vie est chassée, mise en cage ou noyée dans le lac : bruits, couleurs, sentiments, rêves… Tout est figé, le roi veille à ce que le néant ne soit pas dérangé. Cependant, un jeune garçon, en quête d'une terre pour des enfants qui veulent déposer leurs rêves, vient perturber ce pays sans vie et éveiller la conscience de la princesse. Face à cette porte ouvrant vers un ailleurs, elle décidera de l'aider et de désobéir à son père. Sous l'imaginaire merveilleux du « il était une fois » et à travers un symbolisme prégnant, Nathalie Papin entraîne le lecteur dans une réflexion philosophique sur la question du pouvoir et de la juste rébellion, de la liberté de grandir et de faire ses choix, ainsi que sur la peur de tout ce qui constitue la vie dans ses hauts, ses bas et ses imprévus. La langue, comme souvent chez cette auteure, est très concise. La quasi absence de références à la scène (hormis la didascalie de départ) et le texte d'un seul tenant favorisent l'immersion dans l'histoire. L'univers déployé propose un beau défi au concret de la scène.

- Philippe Gauthier (2016), *Lily Fil*

Coup de cœur TAP[1278] 2018

Lily fil, aussi fine que laisse présager son nom, a été emportée par un coup de vent et se retrouve coincée en haut d'un arbre. Ses tentatives pour en descendre ne sont guère couronnées de succès et elle n'est pas aidée, ni par un couple replié sur ses écouteurs, ni par une vieille dame qui perd la tête, ni par Pomme, une adolescente en pleurs. Ces personnages passeront plusieurs fois sous l'arbre, créant un effet de miroir entre les scènes et soulignant l'immobilisme des situations mais aussi des personnages enfermés chacun dans leur problème et sans véritable communication entre eux. Une partie se débloquera lorsque la branche cédera à la fin et que Lily Fil sera délivrée. L'écriture est alerte et humoristique, comme toujours chez l'auteur. Les situations, brossées en

1276Certaines pièces antérieures à 2012 sont analysées de manière plus développée dans les deux volumes du *Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* de Marie Bernanoce. *op. cit*.

1277Association suisse du théâtre pour l'enfance et la jeunesse, fondée à Neuchâtel en 1972.

1278Théâtre à la Page, association déjà évoquée en partie II.

quelques traits saillants, prêtent à sourire et s'enchaînent rapidement, ce qui ne peut manquer de plaire à un jeune lecteur. Les didascalies mettant en scène un écureuil facétieux peuvent créer une certaine complicité avec le jeune lecteur et posent le problème de la mise en scène.

- Karin Serres (2011), *Mongol*

Coup de cœur TAP 2013

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti[1279] 2011

Ludovic est un enfant un peu plus lent que les autres - un handicap n'est jamais explicitement mentionné - ce qui provoque des moqueries. Lorsqu'un jour on lui assène « mongol », il cherche la définition dans le dictionnaire, se trompe et découvre l'univers de la Mongolie. A partir de là, il mange mongole, il parle mongole, il rêve mongole. Et cette immersion va peu à peu modifier son rapport à soi et aux autres, ainsi que le regard des autres sur lui. L'histoire est construite sur une juxtaposition de courtes scènes dans différents lieux de vie de Ludovic (à l'école, à la maison, au centre aéré) centrées sur un micro évènement (une situation de harcèlement, le rdv parent-enseignant, la vie familiale, ses découvertes de l'univers de la Mongolie), que l'on perçoit essentiellement à travers le point de vue de Ludovic, tel un monodrame. L'écriture est directe et incisive, avec une grande place à la didascalie, assez narrative, peut-être en lien avec l'origine romanesque de cette histoire. Cela guide certes beaucoup l'imaginaire, mais la thématique de la différenciation et du rejet du groupe, traitée avec beaucoup d'humour, ne peut que résonner chez un lecteur adolescent.

- Bettina Wegenast (2004), *Être le loup*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2005

De prime abord, la pièce pourrait apparaître comme un simple et énième clin d'œil détourné à l'univers du conte. Le loup est mort et, au détour d'une discussion entre deux moutons, on apprend qu'il ne s'agit que d'un emploi, désormais vacant. L'un des moutons tente l'aventure et endosse le costume, désireux de voir plus grand que son univers quotidien trop étriqué et monotone à son goût. Mais il se prend tellement au jeu qu'il dévore tout cru une congénère. Le second mouton décide alors de postuler en tant que chasseur pour la sauver. Entre « jouer à » et « devenir », il n'y a qu'un pas vite franchi et les deux moutons auront bien du mal à se débarrasser de cette seconde peau. L'habit pourrait donc faire le moine… Comment transposer scéniquement cette question entre

1279Organisé par la Saison Gatti, la DSDEN du Var et la DAAC de Nice, ce prix, créé en 2003 par la compagnie Orpheon, vise à promouvoir auprès des jeunes, la lecture de textes contemporains de théâtre, à favoriser la rencontre avec leurs auteurs, à contribuer progressivement à la constitution de rayons de théâtre contemporain dans les bibliothèques de l'Éducation nationale. Il propose une sélection CM2-6ème et une sélection 3ème-2de. Les titres lauréats présentés ici appartiennent à la 1ère sélection.

l'être et le paraître est à réfléchir. L'auteure casse également les codes en renversant et nuançant le regard sur le personnage du loup : il s'avère finalement un simple rôle dans un système bien huilé et que tout le monde pourrait endosser, un rôle nécessaire et tentant car il permet de goûter à l'ivresse de la puissance/du pouvoir mais qui n'est pas sans conséquence. Cette réflexion philosophique sur la nature humaine se double d'une critique de notre société à travers le personnage du Nain, le recruteur, parangon d'une économie managériale à la langue de bois. Le sujet est original, les dialogues savoureux et les situations cocasses.

- Nadine Brun Cosme (2005), *Un poisson dans mon arbre*

On retrouve l'ancrage dans le quotidien cher à cette auteure. Loïc trouve régulièrement refuge dans *son* arbre, jusqu'au jour où Ariane s'invite. Mais la cohabitation ne s'avère pas si évidente et l'installation-appropriation fulgurante d'Ariane est vécue quelque peu comme une invasion par le jeune garçon. Ariane ne correspond pas non plus au modèle de ce que représente une fille pour Loïc. Bousculé dans ses habitudes et certitudes, Loïc apprend à s'adapter, puis à aimer Ariane, jusqu'à la disparition d'Ariane et de l'arbre. Mais un nouvel arbre est planté par Hélène, et tout peut recommencer, montrant la force de la vie qui fait dépasser les peines et ce que l'on peut considérer comme un échec. Les adultes sont présents en toile de fond, comme une contrainte de vie à la fois prégnante mais lointaine. L'écriture dialoguée est très traditionnelle tout comme sont classiques le thème du rapport fille/garçon et son traitement. En revanche le thème des amours naissantes entre jeunes enfants n'est pas si fréquent que cela. En outre, l'apparente banalité de la situation (se réfugier et jouer dans un arbre) trouve un développement poétique via tout l'investissement et l'imaginaire que mettent en place les enfants. La transposition scénique de cette dialectique entre réel et imaginaire de l'arbre est à penser. La simplicité de l'écriture peut être aussi facilitatrice pour des lecteurs plus en difficulté.

- Jean-Pierre Cannet (2010), *La foule, elle rit*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2011

La pièce de Jean-Pierre Cannet plonge le lecteur dans un univers doux-amer à travers le thème de l'émigration. Zou se prépare à rejoindre la France, prédestiné à partir comme l'indique son prénom, comme ce que semble attendre de lui sa mère et comme l'ont fait ses grands frères avant lui. Cependant, l'issue a été fatale pour les deux aînés dont les voix reviennent sans cesse évoquer à Zou leur expérience mortifère. A l'inverse, au lieu de se cacher, c'est en faisant rire les douaniers que Zou, figure clownesque, parvient de l'autre côté. La pièce se clôt sur la voix de la mère qui, tout juste décédée, vient visiter désormais aussi Zou et à laquelle le fils dédicace son

futur. La langue inventive, métaphorique, fait image. Les récits jonglent entre les détails concrets assez sordides (la traversée maritime, ce qui attend en arrivant en France) et un onirisme humoristique qui met à distance le drame. Le lecteur est porté par ces voix qui s'entremêlent, mêlent les lieux et les temporalités ainsi que par la force joyeuse de Zou. Le travail dramaturgique doit interroger l'apparition de ces voix et des autres espaces/temps évoqués. Pleine de noirceur et de tendresse, cette pièce forte au thème toujours d'actualité touche le lecteur.

- Claude Ponti (2006), *La Tijolie 1, pantoufle*

Cet auteur, très connu dans le secteur jeunesse, transpose pour la première fois son univers tout de fantaisie au théâtre. Nous comprenons au fur et à mesure de l'histoire que nous assistons aux dernières heures intra-utérines de Grand Bébé, qui a à la fois hâte et appréhende de découvrir le monde extérieur. Pour patienter, dans sa pantoufle-cocon, Grand Bébé récapitule ses expériences et ses réflexions sur sa vie dedans et ce qui l'attend dehors. Pour autant, le point de vue adopté tend vers celui de l'adulte. Il se crée ainsi un effet de miroir et un mélange entre les différents âges de la vie, de l'avant naissance imaginé à l'adulte. Le monde vu par ce prisme original décale le regard et les perceptions, en écho à la jubilation langagière propre à l'auteur. La compréhension progressive de la solution à l'énigme construite par la métaphore et la sensibilité à l'humour conditionnent la réaction du lecteur. Le texte didascalique est abondant et cadre beaucoup l'univers mis en place, mais oscille entre la régie pure et la fiction.

- Catherine Zambon (2012), *Mon frère, ma princesse*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2013

Prix Collidram[1280] 2013

Prix sélection jeunesse des EAT[1281] 2015

Prix du poisson volant[1282] 2021

Catherine Zambon s'attaque dans cette pièce à un sujet brûlant de notre société et qui fait forcément écho pour un jeune en pleine construction identitaire : la question du genre. Seule Nina, à peine dix ans, défend son petit frère qui ne se sent pas garçon mais rêve de devenir princesse ou fée.

1280Fondé en 2006, le prix Collidram, prix de littérature dramatique décerné par les collégiens, est un prix national qui s'adresse aux élèves de collèges, de la 6ème à la 3ème. Quatre pièces sont proposées aux élèves, choisies dans une sélection effectuée par les éditeurs de théâtre ; elles ont été publiées dans l'année. Six interventions effectuées dans les classes par les comédiens de l'association "Postures" qui organise le prix, ont lieu de novembre à juin. La pièce lauréate est choisie au cours d'une rencontre plénière à la SACD réunissant des représentants de tous les collèges participants.

1281Les Écrivains Associés de Théâtre. Composé d'auteurs adhérents de l'association, le comité de lecture jeunesse sélectionne chaque année des textes à destination de la jeunesse. Le prix est créé en 2018.

1282Le prix du Poisson Volant, créé en 2021, fédère quatre structures de l'Eurométropole de Strasbourg engagées dans un répertoire contemporain et une pratique théâtrale pour jeunes adolescents.

Les adultes de la famille sont aveugles, envahis par leur vie professionnelle ou démunis. Les enfants de l'école ne comprennent pas et se retournent contre Nina. Dépassée par le chagrin de son frère et les combats incessants de toutes parts, Nina disparaîtra un temps et parviendra ainsi à ouvrir les yeux aux autres, enfants comme adultes. L'auteure a su trouver une justesse entre candeur de la voix de l'enfant, vérité de la souffrance et de l'incompréhension et profondeur des questions existentielles posées. En effet, le texte soulève des débats sur le genre et, au-delà, sur la différence, la norme, la tradition, la tolérance, la liberté. A cela, la pièce répond par le pouvoir des mots et de la nomination : transfiguration du réel pour Alyan qui devient la fée Nayla et change l'ordre des choses avec sa baguette magique et sa « magination », interrogation du réel par Nina dans ses poèmes. L'écriture permet en outre au lecteur d'adopter le point de vue des différents personnages tant à travers le jeu entre passage dialogué et récit à l'adresse directe que par le titre donné à chaque partie (« naissance d'une fée, naissance d'une poète, naissance des héros »), une subjectivité assumée d'ailleurs dès le titre de la pièce (*Mon frère, ma princesse*). Cette œuvre doit son succès tant à sa portée éthique qu'à son écriture.

- Dominique Richard (2002), *Le journal de grosse patate*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2005

Prix Galoupiot[1283] 2016

Théâtre diariste selon la catégorisation de Marie Bernanoce, la forme de cette pièce permet la rencontre entre littérature et théâtre puisqu'il s'agit du journal tenu sur un an par une petite fille dont le surpoids lui vaut le surnom de Grosse Patate, surnom qui définit le personnage et qui efface son nom que l'on ne connaît pas. Elle y raconte ses déboires relationnels, surtout avec ses camarades à l'école, et son rapport au corps qui conditionne son regard et celui des autres. Entre trop de présence et transparence, construction et cohésion du moi, Grosse Patate oscille et se cherche. Le sujet est toutefois traité avec beaucoup d'humour et un côté enfantin. À côté d'un concret parfois cru, le texte n'est pas exempt d'une certaine poésie. La structure de l'œuvre mêle divers fragments (extraits de journal, de rêves, extraits intitulés « Pendule » et un « Discours à la lune ») permettant différentes entrées dans la subjectivité du personnage. Le long monologue est certes interrompu par quelques interventions de l'Homme en noir, mais il semble être issu de l'imagination de Grosse Patate. La représentation de l'héroïne (est-elle vraiment grosse ou pas), de l'Homme en noir (qui est-il vraiment) et de l'articulation/rapport entre les fragments sont à

1283Organisé par la direction départementale de l'éducation nationale de l'Aisne depuis 2014, ce prix offre la possibilité aux élèves de lire 3 pièces de théâtre contemporain jeunesse durant l'année et d'en débattre en classe, ensuite de se rencontrer dans une structure culturelle au mois de mai afin de présenter des extraits aux autres groupes, d'échanger des avis sur ces lectures et de voter pour élire un auteur.

interroger. Le texte est également assorti de "tâches d'encre" en écho, autre miroir qui reflète les pensées et humeurs de Grosse Patate, qui forcément colorent la lecture et qui peuvent être un ferment pour la scène. Ce grand classique du répertoire de jeunesse ne manque pas d'interpeler le lecteur tant par sa thématique sur l'obésité que par sa langue simple mais directe.

- Stéphane Jaubertie (2008), *Une chenille dans le cœur*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2009

Cette pièce au titre énigmatique aborde la problématique de grandir, et plus généralement de la transformation que subissent tous les personnages de la pièce. L'Enfant, sans colonne vertébrale, doit persuader le Bûcheron de couper le dernier arbre de la forêt pour lui tailler un corset et lui permettre de continuer à vivre. Le Bûcheron refuse, non seulement c'est le dernier arbre mais également un vestige de sa mère. Apprivoisement, charme, provocation et ruse ne seront pas de trop à l'Enfant pour y parvenir. Le recours à d'autres histoires, au lien plus ou moins serré et explicite aux deux personnages, y contribuent également. Par le choix d'abattre le dernier arbre, le Bûcheron apprend que la vie ne peut rester figée, que l'acceptation et le dépassement du passé permettent d'avancer. La pièce se présente d'un seul tenant, avec très peu de didascalies, mêlant écriture dramatique et épique par le jeu de tout un enchâssement de récits et saynètes où les personnages jouent d'autres personnages, fonctionnant comme miroir de la situation principale ou comme explicitation. Que ce soit par la mise en abîme du théâtre, par le jeu sur l'entremêlement des récits, des situations et des temporalités ou par le caractère parfois onirique de l'univers présenté, la dramaturgie complexe de la pièce peut dérouter le lecteur. Le personnage de la Présence, à la fois présentée comme double adulte de l'enfant au début de la pièce, mais intervenant aussi en tant que personnage indépendant, interroge également lors de la lecture et pour sa possible incarnation scénique. Cependant, outre l'intérêt de la portée philosophique de cette pièce, l'affrontement entre le caractère bourru/revêche du Bûcheron et la candeur faussement naïve de l'Enfant ne manque pas de saveur et de réjouir le lecteur. La langue est particulière à chaque personnage (très directe et incisive pour l'Enfant, elliptique pour le Bûcheron) et joue également sur les répétitions et les listes.

- Suzanne Lebeau (2003), *L'ogrelet*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2006

Prix Galoupiot 2019

L'univers du conte est une nouvelle fois convoqué pour aborder une réflexion sur la nature humaine. La mère de L'ogrelet a maintenu son fils isolé du monde et sans contact avec tout ce qui pourrait réveiller sa nature d'ogre (viande, couleur rouge). Mais il grandit et doit à échapper au

giron de sa mère car vient l'heure d'aller à l'école, ce qui signifie traverser la forêt et toutes ses sollicitations, ainsi que se confronter aux autres enfants. Face aux émotions et expériences nouvelles et troublantes que vit son fils, face à son sang qui bouillonne, la mère lui révélera enfin ses origines et les trois épreuves pour chasser les tentations d'ogre, épreuves que le père n'aurait pas réussies. La mère souhaite fuir au loin mais le fils décide de tenter les épreuves pour se forger sa propre identité et pouvoir vivre avec les autres. Récit d'apprentissage et d'initiation, la pièce alterne les points de vue du fils et de la mère. Toute la pièce se déroule dans la maison, dans un huis clos, les expériences du dehors sont hors-scène, relatées/relayées par les récits de l'ogrelet ou par les lettres de la maîtresse, renforçant ainsi le caractère inconnu du dehors qui s'avère potentiellement dangereux. La construction de la pièce en douze courtes scènes, aux titres conférant une dimension narrative à l'ensemble et dont on peut se demander si/comment on le traduit scéniquement, marque la progression de la découverte par l'ogrelet de sa nature et sa mise à l'épreuve. La pièce questionne la transformation du corps et des envies, la recherche de son identité, la séparation d'avec les parents, thèmes qui font écho à ce que vit le jeune lecteur.

- Antonio Carmona (2018), *Maman a choisi la décapotable*

Prix des lecteurs de théâtre du Cher[1284] 2019

Coup de coeur TAP 2020

Elles sont trois, deux sœurs et leur nourrice, à attendre le retour du père parti au loin dévasté par la séparation avec sa femme qui a préféré un autre homme. Elles sont trois figures féminines, une enfant, une adolescente, une adulte, qui cherchent à avancer et se construire, chacune selon les problématiques de son âge et sa perception de la situation. La cadette a du mal à dormir et aimerait enfin qu'on réponde à ses questions ; l'aînée s'est forgée une carapace mais qui se fissure peu à peu ; Garance, la nounou vaillante, garde le cap, entre les deux enfants à sa charge et son histoire d'amour personnelle. Les trois dialoguent entre elles, font mine de ne pas (se) comprendre, soliloquent, dans une langue très rythmée et imagée, qui joue sur le sens figuré et les synecdoques. Les personnages se construisent par un système binaire d'oppositions/de reflets/d'échos : la nourrice présente/les parents absents (dont les personnages se construisent graduellement en creux) ; la nourrice/la mère ; l'ainée/la cadette ; le père/l'amoureux de Garance. Le courrier qui fait exister d'autres temps et lieux et l'enchainement des scènes parfois insolite finissent de brouiller les frontières de la réalité pas toujours très nette dans cette pièce, en lien avec des clins d'œil à

1284Le "Prix des lecteurs de théâtre du Cher", créé en 2015, est une opération organisée par la Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale, dans le cadre de la convention triennale qui la lie au Conseil Général. L'OCCE est l'un des partenaires de cette action pédagogique. Ce prix récompense une pièce de théâtre pour les jeunes récemment publiée, choisie parmi une sélection de trois titres, par des élèves du cycle 3 des écoles élémentaires et de 6ème ou 5ème des collèges du département.

l'univers des contes (le père Petit Poucet qui sème les cartes postales, Garance la bonne fée qui supplée la méchante mère, les bottes de sept lieux qui permettent de rentrer à la maison). Le passage à la scène se devra de travailler tous ces moments de passage et de friction et conserver cet aspect à la fois ancré dans la réalité et hors du temps. La thématique de la pièce, l'abandon des enfants, forte et grave, ne peut que toucher le jeune lecteur, qui vit parfois le divorce également de ses parents. Pour autant, la force rassurante de Garance et l'humour présent en filigrane dédramatisent la situation, que les deux petites filles vont peu à peu apprivoiser, et qui se clôt sur la nouvelle du retour du père, une fin heureuse souvent attendue des jeunes lecteurs.

- Joseph Danan (2007), *Jojo le récidiviste*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2007

Sélection jeunesse des EAT 2012

L'humour de cette pièce relève tout d'abord de l'histoire racontée. Se présentant comme un texte didascalique dans sa presque totalité, cette pièce énumère les bêtises / jeux multiples et plus extravagants les uns que les autres d'un petit garçon. Les éventuels dégâts (objets démontés ou cassés, risque d'incendie ou d'inondation…) et débordements font surgir la mère de Jojo en fin d'épisode pour le conclure par une gifle. L'attente de l'arrivée de la mère et de sa réaction, comme la formulation de l'acte, participent de l'humour de la pièce. Sous l'apparente simplicité des courtes saynètes juxtaposées, on se rend compte que, par un jeu sur les regards des personnages, la focalisation et le hors-scène, ce qui nous est montré peut sortir tout droit de la tête de Jojo. Le lecteur semble en réalité plongé dans l'imaginaire de l'enfant. Sont alors autorisées non seulement toute la fantaisie débridée de l'enfant mais également toute réponse de l'adulte, si l'on comprend que l'enjeu est ici la construction de l'enfant par l'insubordination joyeuse face à l'autorité de l'adulte. Les défis posés à la mise en scène de ce monodrame sont ainsi nombreux. La thématique de la pièce réjouit d'emblée les jeunes lecteurs et l'originalité de l'écriture permet d'ouvrir la palette des écritures théâtrales.

- Jean-Claude Grumberg (2002), *Pinok et Barbie*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2005

Pinok, comprendre Pinocchio, et Barbie fée sont les deux jouets préférés de Puce, dont elle se défait au profit d'autres enfants défavorisés, en un geste plein d'empathie et de générosité. Ils seront bien traités, lui promet-on. Malheureusement, le voyage dans la soute du bateau est une catastrophe et la destination, le pays des Trois Fois Rien, s'avère un enfer : les enfants ne s'intéressent pas vraiment à eux et ils manquent de finir en combustible. Pinok découvre alors des

enfants en panoplie de soldat et, pour les rejoindre, se fait transformer en petit garçon par Barbie fée qui de son coté entame une carrière d'infirmière. Tantôt soldat rebelle, tantôt soldat régulier, il reste finalement un pantin aux prises de règles qu'il ne maîtrise pas. Décillé, sauvé par les Casques bleus, Pinok retourne au pays et se mariera avec son ancienne propriétaire. Ils feront des enfants, divorceront et referont leur vie chacun de leur côté. La pièce tend un miroir à notre monde divisé entre pays riches où règnent la surconsommation et pays pauvres plongés dans la pauvreté et les conflits armés. Certes, le portrait semble un peu caricatural, mais la force de la pièce est de l'avoir construit par le truchement du monde des jouets, symbole de l'innocence et de la non réalité, et qui interpelle le jeune lecteur. Surtout, l'ironie mordante est partout à l'œuvre dans la pièce, à travers le caractère insupportable de Pinok, qui oscille entre dédain et pleurnicherie, par la description des deux mondes et leurs travers, mais tout aussi hypocrites l'un que l'autre, et même chez Puce qui pense d'abord donner de vieux jouets défectueux, puis qui regrettera ses deux jouets favoris et fera tout pour les récupérer. La confrontation de différents imaginaires - conte ancien (Pinocchio) / romances voir *soap* modernes (Barbie), monde plus naïf vu par l'enfant / monde plus cynique et pragmatique vu par l'adulte, monde des jouets / de la réalité - s'avère intéressant à questionner.

- Mike Kenny (2007), *Le jardinier*

Comme dans beaucoup d'histoires de Mike Kenny, cette pièce évoque la problématique de la transmission entre les générations. Joe, vieil homme, nous raconte son apprentissage du jardin, métaphore de la vie, quand il était enfant aux côté de son vieil oncle Harry, et comment cette activité lui a permis d'apprivoiser l'arrivée de sa petite sœur. Et le passé prend vie sous nos yeux. La pièce est structurée en quatre moments, chaque saison d'une année, qui vont raccourcissant au fur et à mesure que le problème d'acceptation de la petite sœur se résout et que, réellement et métaphoriquement, le jardin se met au repos de l'hiver. Le temps certes avance, mais irrégulièrement au rythme des activités au jardin, et il semble en même temps revenir sur lui-même par la présence d'une comptine en début de parties, la répétition des actions ou paroles des personnages, mais pas forcément toujours au même point grâce à un subtile jeu de variation. La fin de la pièce revient au présent et clôt l'histoire sur un effet d'écho : Joe est lui-même devenu en quelque sorte son oncle Harry (le chapeau donné devient symbole de cet héritage, il est houspillé de même par sa sœur). Cycle de la vie, cycle des saisons, la circularité irrigue toute la pièce, des thèmes aux scènes ou fragments qui se répètent et constitue un motif fort de la dramaturgie de la pièce. L'entremêlement entre l'épique et le dramatique, les passages de récit où les paroles des personnages apparaissent au style indirect par une succession de « il dit/je dis », s'ils peuvent rester plus flous à la lecture trouveront forcément une résolution lors du passage à la scène, où se réglera

aussi la question de l'adresse de certains passages. L'écriture versifiée, rythmée, qui tend vers le poétique, contribue également à l'effet de « ritualisation dramaturgique[1285] » constitutif de cette pièce. Le jeune lecteur sera sensible à ce jeune personnage qui se cherche et cherche sa place dans la famille à l'arrivée d'un nouveau membre et au lien complice créé avec l'oncle.

- Fabrice Melquiot[1286] (2002), *Bouli Miro*

Prix jeune public Bibliothèque Armand Gatti 2003

Création à la Comédie Française 2003 (1ère création jeune public)

A la vue de leur enfant à la naissance, les parents décident de l'appeler Bouli car il est énorme, comme son père Daddi Rotondo, et ils s'apercevront qu'il est finalement aussi myope que sa mère, Mama Binocla, donc Miro. Bouli Miro est un enfant particulier : il grossit de manière exponentielle (57 kg à 4 ans) mais a peur de tout, même de lui-même. L'amour de ses parents, un peu étouffant, ne parvient pas à l'aider à surmonter ses peurs ni les moqueries de ses camarades d'école. Manquant d'écraser sa mère, il entreprend alors un régime, devient mondialement célèbre et tourne une publicité avec Sharon Stone. Heureusement, une lettre incendiaire de sa cousine Petula le sauve de « la grosse tête ». Du haut de leurs sept et dix ans, ils s'enfuient pour se marier mais, à la gare de Calais, ils croisent des réfugiés albanais et tissent des nouveaux « fils d'amour », de même que Sharon Stone, venue récupérer Bouli, l'oublie au profit du chef de gare déprimé. Bouli Miro et Petula repartent alors chez eux, concluant que même si l'amour est beau, c'est également « une catastrophe ». L'amour est au centre de cette pièce, l'amour instantané sans condition ni limite des enfants, l'amour absolu des parents, l'amour parfois ridicule des adultes, l'amour qui sauve mais aussi qui fait mal, superposant les duos de personnages et les situations. Les thèmes abordés sont sérieux, le regard d'autrui qui construit ou détruit, la dépression, la guerre, mais sans leçon de morale. Surtout, l'univers complètement fantaisiste et rempli de clins d'œil loufoques ainsi que la langue truculente, faite de jeux sur les mots et les registres, de répétition et d'images soudaines, colorent l'ensemble. La pièce est très rythmée, les scènes s'enchaînent sans transition quand les paroles mêlent étroitement dialogues et récits. Le jeune lecteur peut être attiré par les thématiques et le cocasse, les retournements de situation qui confère un rythme enlevé à la lecture et par la partie finale un peu *road moavie*.

1285Cf définition donnée p. 197.

1286Prix du Jeune Théâtre Béatrix Dussane-André Roussin pour l'auteur en 2008. Ce prix regroupe le Prix du Jeune Théâtre, créé par l'Académie française en 1983, et le Trophée Béatrix Dussane, qui fut remis pour la dernière fois à André Roussin, et que ses administrateurs ont confié à l'Académie. Il récompense un jeune auteur dramatique.

- Olivier Sylvestre (2016), *La grande échappée*

Edouard et Arthur, dix ans, décident de fuguer et de tenter l'aventure dans leur palais-cabane en forêt. Ils pourront s'adonner ainsi tranquillement à leurs amusements, loin du monde incompréhensible des grands qui ne les comprennent pas, ne les écoutent jamais et ne font que leur imposer des contraintes. Malheureusement, leurs plans et l'équilibre sont bouleversés par l'arrivée de Rosalie qui les a suivis, puis par la pluie. Les dissensions et les doutes s'installent, le trio est plutôt succession de duos... Entre robinsonnade, récit de chevaliers et odyssée, le jeune lecteur peut être séduit par ces personnages quelque peu rebelles mais attendrissants et se retrouver dans le regard porté sur les adultes, quelque fois naïf mais ne manquant pas de lucidité. La transformation d'Edouard lors des jeux - son bégaiement disparaît - interroge également sur la part que la fiction apporte dans la construction de soi. Il s'agit également de réfléchir à comment scéniquement apparaît cette friction entre la réalité et l'imaginaire des deux garçons qui transfigure la simple cabane en château, les pneus en trône… Comme pour *Un poisson dans mon arbre*, l'écriture traditionnelle et le thème très classique peuvent être un levier intéressant pour des lecteurs plus en difficulté.

- Claudine Galea (2009), *La Nuit MêmePasPeur*

Claudine Galea livre ici une pièce délicate et intimiste. Le propos est simple : MêmePasPeur, une petite fille, tente d'apprivoiser le moment où sa grand-mère ToutVeille rejoindra son ToutVieux décédé. MinouGris, son chat fugueur courant les toits et la problématique des sans-abris viennent en contrepoint peupler ce monde du dehors qui questionne la petite fille et qu'elle questionne. Elle semble bien seule, aucune mention de parents, dans l'attente craintive des QuiReviennentLaNuit. La nomination des personnages entraîne le lecteur dans un monde à part. Et le final de la pièce, où la petite fille dit avoir « écrit ceci », crée un effet d'enchâssement du récit où tout ce qui a été dit précédemment, les dialogues avec la grand-mère, ne sont peut-être que souvenirs, faisant pencher la pièce vers le monodrame. Entre l'espace du dedans et du dehors (rapport qu'il faudra interroger dans une réalisation scénique), vivants et morts, souvenirs et projections, imaginaire et réalité, les voix se mêlent et disent la peur de la perte, de la solitude, mais également le chaud du souvenir et de la vie intérieure, la joie du vivant célébré au-delà de la mort. La clé est l'amour. Pleine d'images et d'onirisme, cette courte pièce réussit à nous parler de la mort et de la séparation avec tendresse. Sa force provient aussi de la langue poétique et inventive, toute de rythme, d'ellipses et d'effets d'échos. Cette pièce permettra aux élèves d'aborder une écriture plus complexe.

La variété des pièces, au niveau écriture, dramaturgie, thématique et difficulté de lecture est donc bien préservée ; de nombreux éléments sont en capacité d'attirer le jeune lecteur.

Tableau 14: Présentation synoptique des pièces du corpus

	Thématiques	**Éléments de dramaturgie**
Le pays de rien	Univers du conte. Tradition-transmission-changement. Frontière.	Écriture de fiction hors-scène. Symbolisme. Jeu avec les codes du conte.
Être le loup	Identité. Rôles sociaux.	Écriture dialoguée traditionnelle. Jeu avec les codes du conte. Humour. Satire politique. Parabole.
Un poisson dans mon arbre	Amitié. Arbre.	Écriture dialoguée traditionnelle.
La pantoufle	Naissance. Grandir.	Monologue. Texte didascalique abondant. Humour.
La foule, elle rit	Émigration. Famille. Mort.	Théâtre des voix. Mélange temporalités et espaces dramatiques. Langue inventive.
Mongol	Différence : handicap. Famille.	Texte didascalique abondant.
Mon frère, ma princesse	Différence : genre. Famille.	Mélange épique/dramatique. Points de vue.
Lily Fil	Vie quotidienne. Normalité. Rencontre. Arbre	Écriture dialoguée traditionnelle. Humour.
Le journal de grosse patate	Différence : obésité. Soi-autrui.	Théâtre diariste. Monodrame. Humour.
L'ogrelet	Univers du conte. Surmonter son hérédité. Famille : mère-fils. Écrire.	Mélange épique/dramatique. Huis clos.
Une chenille dans le cœur	Univers du conte. Imaginaire. Grandir. Arbre.	Emboîtements de récits. Métarécit. Métathéâtre. Mélange temporalités et espaces dramatiques.
Maman a choisi la décapotable	Famille : divorce + parents absents.	Mélange épique/dramatique. Mélange temporalités et espaces dramatiques.
Jojo le récidiviste	Famille : relation mère-fils. Transgression. Grandir.	Texte quasi uniquement didascalique. Monodrame. Humour.
Le jardinier	Famille : transmission générations	Mélange épique/dramatique. Mélange temporalités dramatiques. ritualisation dramaturgique[1287]. Versification.

1287*Cf* définition donnée p. 197 note 932.

Pinok et Barbie	Univers du conte. Bipolarisation sociétés/pays riches-pauvres.	Jeu avec les codes du conte. Humour. Satire politique.
Bouli Miro	Différence : obésité. Univers fantaisiste.	Mélange épique/dramatique. Humour. Langue inventive.
La grande échappée	Amitié. Pouvoir du jeu/du comme si.	Écriture dialoguée traditionnelle. Jeu avec les codes du récit de chevalerie et de la robinsonnade.
La Nuit MêmePasPeur	Famille : Grand-parent. Mort. Dedans/dehors.	Monodrame. Théâtre des voix. Nomination[1288]. Versification.

II.2- L'organisation de la lecture

La lecture procède en deux temps : un premier temps collectif et un second temps en petits groupes autonomes. Le projet doit débuter en classe entière afin que les élèves comprennent les enjeux et le fonctionnement du carnet et du comité de lecture et que soient posés les fondements de la lecture du théâtre. Pour que ce premier temps ne s'étale pas trop dans la durée, seules trois pièces sont discutées/confrontées. Les élèves sont ensuite répartis en 6 groupes de 4-5 où ils fonctionneront en comité de lecture restreint autonome. Ces groupes confrontent à la fin leurs avis et préférences deux par deux. Ce regroupement de deux groupes présente plusieurs avantages :

- diviser par deux le nombre de pièces et donc faciliter l'échange final en classe entière et le classement total définitif.
- motiver le groupe dans son avancement car il est certes autonome mais pas seul et devra se confronter avec un autre groupe,
- mieux comparer les traces de lectures pour la recherche.

Il a été donc décidé que chaque élève achète une pièce du trio de départ et une pièce de la sélection du groupe auquel il appartient. Les élèves ensuite échangent entre eux, au sein de la classe pour le premier temps, au sein de leur groupe pour le second temps. Les pièces du collège viennent en appui pour compenser les manques (élèves qui n'a pas acheté ou pas reçu encore le livre, qui l'a oublié lors de la séance…) et pour fluidifier les échanges car ils ne lisent pas tous au même rythme.

1288Le concept de « nomination » dépasse le cadre de l'onomastique car il examine aussi « la double manière dont les personnages se nomment, chacun et entre eux » (Marie Bernanoce (2006), *A la découverte de cent une pièces*, *op. cit.* , Glossaire, p. 506.

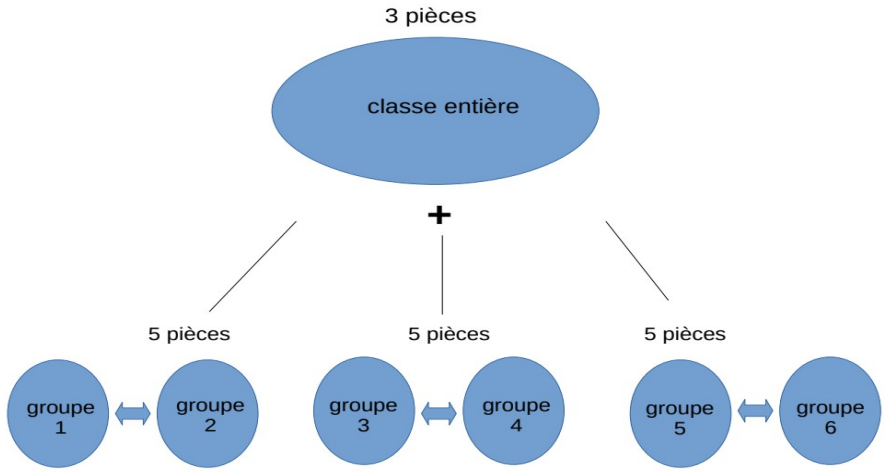


Figure 52: Schéma du fonctionnement du comité de lecture

La constitution des groupes

Les enseignantes ont choisi de bâtir les groupes elles-mêmes, en s'appuyant bien sûr sur la connaissance qu'elles ont de leurs élèves. Elles devaient prendre en compte certaines contraintes extérieures au projet, telles

- tenir compte des liens entre élèves et séparer ceux qui ne parviennent pas à travailler ensemble, soit parce qu'ils se dissipent quand ils se retrouvent soit parce qu'il existe des soucis relationnels importants (conflits antérieurs majeurs comme certains cas de harcèlement) ; à l'inverse inclure les élèves systématiquement mis à l'écart ;
- s'assurer de la répartition filles/garçons car à cet âge ils ne se mélangent pas spontanément ;
- répartir les élèves moteurs et autonomes (qui ne correspondent pas forcément aux élèves bons scolairement) afin que chaque groupe puisse avancer de manière satisfaisante en dehors de la présence de l'adulte ;
- répartir les élèves suivant leur niveau de lecture afin que les groupes soient plutôt hétérogènes.

Voici la répartition des groupes :

Pour la 6ème 3

Groupe 1/ Louise-Eline-Mathis-Erika-Alice
Groupe 2/ Angel-Callista-Mia-Wassim-Iloa
Groupe 3/ Livia-Kelya-Lucas-Anouk1-Tymého
Groupe4/ Timéo-Jenna-Eva-Ayoub

Groupe 5/ Alexis-Delal-Esteban-Charlotte
Groupe 6/ Eugénie-Mélissa-Tom-Assia

Pour la 6ème 4

Groupe 1/ Kenji-Myriam-Mattis-Paola-Imane
Groupe 2/ Anouk2-Souheil-Aaron-Thomas-Lilio
Groupe 3/ Mojahid-Youlia-Marion-Alban-Sofia
Groupe4/ Emmy-Maïssa-Eban-Anthonin
Groupe 5/ Julien-Rudy-Salima-Sara-Chloé
Groupe 6/ Mathieu-Maélys-Lenny-Fatma-Alessia

La Répartition des pièces

Il a été nécessaire de réfléchir également à la répartition des pièces, autrement dit à la fois déterminer les trois qui seront lues collectivement puis la distribution des quinze restantes entre les trois groupes binômes. Là également des contraintes/critères ont prévalu :

pour la 1ère étape commune :

- les trois pièces devaient présenter des écritures, dramaturgies différentes afin de confronter dès le départ les élèves à la variété et leur donner des outils de lecture adaptés et suffisants pour leur lecture autonome ;
- il était nécessaire également de choisir trois pièces fortes pour éviter que cette première sélection ne soit biaisée.

pour les groupes en binômes, il fallait :

- veiller toujours à la variété des écritures, dramaturgies,
- veiller à une palette ouverte des tonalités, univers et thématiques,
- répartir sur les 3 groupes binômes, les livres déjà en série au collège (indiqués surlignés dans la liste ci-dessous), afin que chaque binôme ait des livres en plus pour fluidifier les échanges.

Voici la répartition décidée :

LES 3 PIÈCES EN COMMUN :

- *Jojo le récidiviste*
- *Mongol*
- *Une chenille dans le cœur*

POUR LES GROUPES 1-2

- *Lily Fil*
- *Pinok et Barbie*
- *Le jardinier*
- *L'ogrelet*
- *La foule, elle rit*

POUR LES GROUPES 3-4

- *Un poisson dans mon arbre*
- *Bouli Miro*
- *La Nuit MêmePasPeur*
- *Être le loup*
- *Maman a choisi la décapotable*

POUR LES GROUPES 5-6

- *Le journal de Grosse Patate*
- *La grande échappée*
- *Le pays de rien*
- *La Pantoufle*
- *Mon frère, ma princesse*

II.3- Le déroulé de l'expérimentation

Est présenté dans cette sous-partie le déroulé du projet, d'abord synthétiquement dans sa globalité, puis certains points seront développés. Il ne s'agit que de la présentation de l'expérimentation, aussi les exemples insérés pour illustrer le propos (photographies de séance, productions d'élèves) ne seront-ils pas analysés ici.

II.3.a- Vision d'ensemble

Pour répondre aux principes de l'enseignement explicite, le dispositif doit veiller :

- à expliciter non seulement le *pourquoi* (lire pour constituer le fonds de la bibliothèque

municipale et pour apprendre à lire du théâtre) mais aussi le *comment* (par le biais d'un carnet de lecteur, de comités de lecture, d'activités diverses en classe),

- à faire jouer l'explicitation à *divers niveaux* (l'enseignant vers les élèves, les élèves vers l'enseignant, les élèves entre eux),
- à *séquencer* l'apprentissage en étapes (la mise en situation, l'expérience d'apprentissage puis l'objectivation / l'institutionnalisation[1289]),
- à ménager la *progressivité* des stratégies d'apprentissage (d'abord par le modelage, puis par la pratique guidée, enfin par la pratique autonome)[1290].

Il s'agira également de procéder par un mouvement double de *contextualisation* (les savoirs acquis sur la lecture du théâtre me permettent de comprendre, d'appréhender le texte que je lis) et de *décontextualisation* (à partir du texte que je lis je construis de nouvelles connaissances sur la lecture du texte de théâtre).

Le tableau ci-dessous présente les étapes du projet avec les divers objectifs poursuivis :

Tableau 15: Schéma déroulé du projet

	Activités	**Objectifs vis-à-vis de l'élève**	**Objectifs vis-à-vis du groupe/du projet**	**Objectifs vis-à-vis de la recherche**
ÉTAPE 0	Visite de la bibliothèque municipale : explication du système de classement et d'acquisition des livres, parcours du fonds théâtre jeunesse existant, annonce du partenariat	Visualiser la finalité du projet Se projeter en tant que lecteur/sélectionneur	Lancement et ancrage concret du projet	Placer l'élève en tant que sujet lecteur légitime
ÉTAPE 1	Carnet de lecteur Débats collectifs Activités dramaturgiques (Mise en voix, scénographie) En appui sur le carnet et les réactions des élèves, guidés/ proposés par l'enseignante 1er vote	Découverte des écritures théâtrales et de l'univers du théâtre Découverte de la lecture du théâtre	Confrontation des lectures, des traces de lectures et des savoirs/savoir faire → Institutionnalisation 1 (1ers jalons de la lecture subjective dramaturgique)	Construire le sujet lecteur dramaturge

1289La phase d'objectivation ou d'institutionnalisation d'une séquence didactique concerne, dans le cadre d'une démarche inductive comme ici, le moment du cours où l'expérience et les connaissances de l'élève mises en œuvre pour accomplir la tâche sont mises en forme et posées en savoirs ou savoir-faire de référence.

1290*Cf* Clermond Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard (2007), « L'enseignement explicite », *in* V. Durpiez, G. Chapelle (dir.), *Enseigner*, Paris : PUF, visible sur https://r-libre.teluq.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf, consulté le 8 juin 2022.

ÉTAPE 2	Carnet de lecteur Débats par groupes Questionnements et activités sur proposition des élèves Pré-sélection interne aux groupes	Appropriation des savoirs/savoir faire et autonomie	Confrontation des acquis aux nouveaux textes → Institutionnalisation 2 (compléments ajoutés)	Identifier les résistances, problèmes, manques vis-à-vis de la lecture subjective dramaturgique
ÉTAPE 3	Vote/classement final collectif : formulation d'arguments en appui sur les avis, débats, questionnements, activités antérieurs. (séance en présence des bibliothécaires)	Exploitation des savoirs/savoir faire (avec nouvelle finalité). Décentrement : passage d'une lecture/ d'un avis personnels à une lecture/un avis pour autrui	Reconnaissance de la lecture de chaque élève et de tout élève comme lecteur/sélectionneur	Vérifier l'efficacité du dispositif par le nombre, la nature et la variété des arguments proposés et par les interactions durant les débats
ÉTAPE 4	Travail avec les bibliothécaires : analyse de l'ancien fonds, équipement des pièces, avis dans le logiciel, création d'un logo, Cérémonie officielle à la bibliothèque : discours, présentoir des livres, mises en voix des coups de cœur	Implication de l'élève dans toutes les phases d'acquisition d'un livre par une bibliothèque	Phase de concrétisation du projet	Vérifier l'efficacité du dispositif par l'investissement des élèves, leur utilisation des outils donnés et leur créativité
ÉTAPE 5	Tests de lecture (sur les 2 extraits de pièces de la première phase)	Réinvestissement des acquis		Vérifier l'efficacité du dispositif par la comparaison avec les premiers tests

Revenons plus précisément sur quelques points.

II.3.b - Évolution du carnet de lecteur

Puisque les élèves dans le projet doivent lire différentes pièces, s'approprier ces lectures, se positionner dans leur avis, les classer et choisir leur coup de cœur, puisque l'objectif s'avère d'à la fois laisser s'exprimer l'élève et de l'amener à « être capable de problématiser le texte et [ses]

propres processus de lecture[1291] », ou en d'autres termes de faire advenir tant le lecteur « rêveur éveillé et braconneur[1292] », en préservant « sa liberté de lecteur[1293] », que le lecteur plus analytique, le choix d'un carnet de lecteur pour suivre tout le projet se justifie pleinement. Il s'agissait cependant de le faire évoluer, surtout son utilisation, afin de pallier au mieux les écueils de la première phase et de l'adosser plus étroitement aux attendus de cette deuxième expérimentation.

En premier lieu, l'appel à l'individualité et à la subjectivité du lecteur ne va pas toujours de soi, on l'a vu dans l'analyse des traces. En effet, cela oblige les élèves à sortir de la zone de confort instaurée par le cours collectif qui élabore une interprétation commune validée par l'enseignant car, ainsi que le précise Sylviane Ahr, « il est attendu d'eux qu'ils s'engagent dans un processus transactionnel qui les met, eux lecteurs singuliers, en prise directe avec le texte et qu'ils apprennent à construire leur propre trajet interprétatif[1294] ». Or, il n'est pas forcément aisé pour l'élève de prendre position par rapport à ses pairs et, surtout, par rapport à l'enseignant perçu comme le garant de la *bonne* lecture. L'élève peut ainsi en quelque sorte s'autocensurer et « avoir tendance à rendre scolairement et socialement acceptables les émotions qu'il ressent, au prix de leur simplification ou de l'oubli de certaines[1295] ». De fait,, il fallait ici leur permettre de dépasser le recours quasi unique à l'humour comme il a été constaté dans la première phase et les ouvrir aux autres émotions. Le terme dans le document de consignes a été explicitement nommé et souligné (« Je peux parler de mes réactions par rapport à ce que je lis, les émotions que j'éprouve, pourquoi ») et un incitateur plus précis a été ajouté (« Je suis surpris/impressionné/peiné/amusé... par/parce que... »). L'analyse et la précision des émotions possiblement ressenties ont fait aussi l'objet d'une séance de travail avec les élèves. L'appel à la sensibilité et aux sensations se travaillaient également lors des séances de lectures expressives, de mises en voix et en espace. Le recours à un espace intime non partageable dans le carnet a été maintenu.

Il s'est avéré également complexe pour les lecteurs de s'arrêter dans leur lecture et de prendre de la distance alors qu'ils sont pris par l'intrigue et immergés dans l'univers fictionnel. Certains carnets de lecteurs témoignaient effectivement d'une écriture d'un seul jet, récapitulative. Christine Plu a constaté auprès d'étudiants cette même difficulté à écrire au fur et à mesure,

1291Patrick Joole (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *in* M. Butlen et V. Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise : Encrage Université, p. 287.
1292*Ibid*., p. 302.
1293*Ibid*., p. 300.
1294Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op cit*.
1295*Ibid*.

l'écriture se situant plutôt dans l'après-coup du souvenir, notamment quand les œuvres étaient longues[1296]. Le fait d'avoir recours plus régulièrement au carnet de lecteur en classe dans cette deuxième phase a davantage obligé les élèves à écrire progressivement car ils n'avaient pas forcément achevé leur lecture de la pièce au moment des séances de partage. Les premières séances autour des trois pièces, où l'élève remplissait son carnet de lecteur parfois, donc à propos d'un extrait et pas forcément la pièce entière, a pu contribuer également à instaurer plus facilement cette habitude. En revanche, la lecture étant fractionnée, le lecteur étant interpellé par différents aspects de l'œuvre, la tenue du carnet aboutit quelque peu à un morcellement de l'œuvre lue et des ressentis/analyses. Les annotations sont parfois des notes prises sur le vif, relevant de l'allusif. Dans ces conditions, il peut être « difficile de passer de ces traces qui gardent témoignage de l'activité du lecteur à une perspective analytique et réflexive[1297] » pour le lecteur, surtout plus jeune. C'est pourquoi une phase de conclusion est demandée à la fin de chaque lecture de pièce et qu'un espace concret est laissé pour un retour sur sa lecture après discussions et confrontations.

La liberté du sujet lecteur doit être explicitement rappelée, tant dans la réalisation concrète du carnet que dans ce que le lecteur y écrit. Comme l'ont montré François Le Goff et Véronique Larrivé, cette licence participe de l'appropriation puisque « ces écrits d'expression libre développent chez l'élève la prise d'initiative et la créativité qui sont deux attitudes indispensables dans l'activité de lecture pour entrer dans l'interprétation[1298] ». Afin de coller au mieux au mouvement de la lecture réelle, il ne faut pas exiger à tout prix des phrases complètes, des paragraphes construits ni une propreté absolue. Le carnet de lecture doit laisser place aux

> « écrits de premier jet […] qui portent impérativement les marques d'autocorrection qui les caractérisent : ajouts, substitutions, suppressions. Les ratures ne sauraient donc être bannies du journal de lecteur, mais au contraire promues comme signe d'une pensée qui s'élabore dans et par le langage[1299] ».

C'est à la condition que l'on maintienne cette liberté de passer « d'une idée à une autre sans toujours organiser de manière cohérente le vécu et le conçu[1300] », cette « dimension transductive[1301] » de la pensée qui peut être source de créativité, que peut advenir un évènement de lecture. De la même manière, le carnet de lecteur offrant une démarche heuristique du et au lecteur

1296Christine Plu (2013), « Des carnets pour la formation des professeurs des écoles », *op. cit.,* p. 170.
1297Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op. cit.*, p. 73.
1298François Le Goff, Véronique Larrivé (2018), *Le temps de l'écriture, Écritures de la variation, écritures de la réception*, *op. cit*., p. 184.
1299*Ibid.* p. 171.
1300Françoise et Patrick Demougin (2015), « De l'évidence à l'évidence : Le pari de la complexité. Pour une approche scolaire de l'évènement de lecture », *op. cit.*, p. 270.
1301*Ibid.*

entre activité scolaire et entretien intime, entre implication et distanciation, entre connaissance de soi et ouverture à autrui, il ménage, me semble-t-il, à l'instar de la dramaturgie, un espace entre tous ces pôles, un « entre-deux »

> « où se construit l'évènement de lecture parce qu'il place le lecteur "entre" sa tâche scolaire et son expérience subjective, "entre" le dedans de la classe et le dehors de la rêverie, "entre" le maintenant de la lecture et l'avant du souvenir, "entre" lui et lui[1302] ».

Par conséquent, la consigne « Je prends des notes/je développe/j'argumente mais j'essaie d'être précis pour me souvenir plus tard ce que j'ai voulu dire », qui pouvait laisser croire que des phrases étaient systématiquement attendues, a été modifiée comme suit : « Je prends des notes mais j'essaie d'être précis pour me rappeler plus tard ce que j'ai voulu dire. Je peux prendre un moment pour développer ou y revenir ensuite ». De fait, les notes éparses ont été davantage utilisées lors de cette phase d'expérimentation. On rejoint ici les propriétés que François Le Goff accorde au brouillon : « Parce qu'il ne propose pas un espace linéaire et vertical, il peut retarder une textualisation que l'on pourrait juger prématurée et conserver ainsi sa fonction authentiquement heuristique[1303] ».

Si le passage par l'image s'avère intéressant, notamment comme réponse possible à la difficulté face à l'écrit, son statut doit être cependant questionné. La réalisation de cette tâche en effet n'a pas toujours été satisfaisante sur deux points. D'une part, elle ne doit pas être déconnectée du processus de lecture dans une tentative d'agrémenter le carnet uniquement de manière esthétique, comme cela a été le cas dans certains carnets de la première expérience[1304]. Il faut faire en sorte que « le recours à l'image n'aboutisse pas à une conception récréative – ou péjorativement illustrative - du carnet mais bien à une modalité de la réception du lecteur[1305] ». D'autre part, les dimensions plurielles de l'image (connotative, métaphorique, symbolique…) ont été très peu exploitées, on l'a vu, au profit de la simple référence à la dénotation de l'illustration choisie. Sylviane Ahr note bien que « pour un grand nombre de collégiens, « illustrer », « représenter » signifient « montrer que l'on a compris le texte » et que, par conséquent, la reproduction choisie doit « figurer » cet univers[1306] ». Toutefois, pour un carnet de lecteur de théâtre, même en tant que simple illustration de l'univers imaginé, le recours au dessin, au schéma s'avère pertinent tant par

1302*Ibid.,* p. 273.

1303François Le Goff (2011), « La question du support dans les apprentissages: le cas du "grand brouillon" », *in Recherches* n° 55, p. 65-87, visible sur https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/065-087-Le-Goff_version_site.pdf, consulté le 08 décembre 2020.

1304*Cf* Annexe 5.

1305Christine Plu (2013), « des carnets pour la formation des professeurs des écoles », *in* S. Arh, P. Joole dans leur ouvrage *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.*, p. 178.

1306Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op cit*.

rapport à l'examen de la prise en compte ou non de la dimension scénique que par rapport à tout ce qui se développe en imaginaire de la scène ou dans le concret du plateau. Aussi l'appel aux images, schémas et dessins a-t-il été réaffirmé dans la fiche de consignes (« Je vois/je visualise » a été ajouté à « Je m'imagine/je me représente »), rappelé dans les débats et utilisé dans les confrontations des carnets (certaines illustrations distinguées par les autres lecteurs ont été parfois projetées pour une discussion collective). Les schémas et croquis de scène étaient également utilisés lors des cours collectifs. La recherche esthétique n'a pas été sollicitée plus que cela car il importe que l'élève ne se trompe pas d'objectifs. La réalisation du carnet ne doit pas supplanter le but premier : on vise le développement de la posture de lecteur grâce au carnet et non l'obtention d'un carnet, celui ci « n'étant qu'un outil susceptible de servir la formation des sujets lecteurs et non une fin en soi[1307] ». De fait, même si l'aspect esthétique participe de l'appropriation, il ne doit pas être survalorisé. Comme cette dimension ne pouvait être travaillée en profondeur et efficacement dans le cadre de ce projet, elle n'a pas été provoquée.

Le point le moins satisfaisant de la première expérience à propos du carnet de lecteur concernait le manque de retour critique, de prise de distance des élèves sur leur lecture. Or, rappelle Manon Hébert, le carnet ne devient un « véritable outil d'apprentissage » que s'il autorise l'élève « à la fois d'exprimer l'unicité de son parcours de lecture et de s'en distancier[1308] ». C'est ce même intérêt de la mise à distance qui est souligné par Chloé Gabathuler : l'usage du carnet devient pertinent non pas s'il reste simple « support à l'épanchement, mais plutôt dans la mesure où il explicite un parcours interprétatif, le matérialise. Ce faisant, l'expérience de l'élève lecteur devient un objet qu'il peut alors observer, analyser, etc.[1309] ». Or, malgré la place laissée concrètement dans le carnet (marge et feuilles blanches à la fin) et les quelques temps de partage des carnets, très peu d'élèves étaient revenus sur leur propre lecture, ou du moins l'avaient notifié. Le premier changement pour cette seconde expérimentation a consisté à y recourir bien plus régulièrement pour réactiver la mémoire des textes et créer du lien entre les lectures[1310]. Des temps pour remplir et échanger leur carnet durant les séances ont été plus souvent aménagés. Le carnet a également été systématiquement adossé aux comités de lecture. Le rituel établi obligeait les élèves à passer d'abord par l'échange de leurs carnets avant d'entrer dans les débats. Ils se lançaient ensuite dans la

1307Sylviane Ahr (2013), « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », *op. cit.,* p. 53.

1308Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *op. cit.,* p. 279.

1309Chloé Gabathuler (2016), *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, *op. cit*., p. 46.

1310Manon Hébert (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « évènements » de lecture », *op. cit.*, p. 303.

discussion en ayant déjà confronté leurs lectures à celles de leurs camarades. Ils avaient aussi à revenir sur leur carnet à la fin du comité de lecture. Le carnet devient ainsi le lieu tant de l'appropriation sensible, subjective que celui de la distanciation :

> « En amont du débat, le cahier privilégie une posture d'investissement subjectif puisque l'élève est invité à traiter le texte avec son capital affectif, expérientiel, cognitif, linguistique, culturel. […] En aval du débat, le cahier devient un espace où l'élève se construit une posture d'implication distanciée puisqu'il interroge sa lecture première au regard du texte et des autres lectures[1311] ».

L'écriture dans l'après-coup de la lecture endosse alors, selon Jean-François Massol, différents rôles[1312] :

- « l'écriture de poursuite de l'activité liseuse » qui intervient après des échanges et peut permettre de surmonter une difficulté de lecture et « relancer la dynamique d'une lecture personnelle »,
- « l'écriture de synthèse » qui garde la trace des divers échanges,
- « l'écriture d'évaluation » qui a pour vocation de revenir sur les échanges et invite à « un regard métacognitif ».

L'écrit permet également de jouer sur un rapport au temps différent et de « faire passer le langage du rapport d'immédiateté et de proximité qui définit la communication orale interactive, à son usage différé, à un usage distancié[1313] ». C'est accorder au temps, matérialisé dans le concret de la page par les notes successives, une valeur cognitive, comme le note François Le Goff pour le brouillon[1314] : « Valoriser la dimension constructive de l'écriture, et non sa seule fonction restitutive ». Aussi, pour éviter que les traces de lecture ne soient « sédimentées[1315] », le carnet de lecteur a-t-il également été utilisé lors des moments de votes ou lors de l'écriture sur la plateforme des bibliothèques municipales comme ferment de leurs avis de lecteur. Cela répond également aux préconisations de Dominique Bucheton à propos de l'intérêt de la réécriture et ce dans diverses

1311 Sylviane Ahr, Agnès Brunet, Cécile Couteaux, Françoise Ravez (2013), « Cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire », *op. cit.,* p. 131-132.

1312 Jean-François Massol (2017), « Écrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre », Sylviane Ahr (2013), « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », *in* S. Arh, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*

1313 Sylvie Dardaillon (2017), « Repenser le carnet de lecture en cycle 3 » *in* J.-F. Massol (dir), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, variété des élèves*, Grenoble : UGA éditions, p. 109.

1314 « L'espace du brouillon, compris dans sa matérialité, définit le temps du brouillon entendu comme activité cognitive ; l'espace délimite une temporalité dans l'apprentissage. Ainsi, par l'entremise du support, celui du GB, on différencie physiquement les étapes du processus d'écriture du commentaire », François Le Goff (2011), « La question du support dans les apprentissages: le cas du "grand brouillon" », *op. cit*.

1315 François Le Goff (2018), « Du singulier au pluriel: construire en classe une compétence interprétative », *op. cit*., p. 240.

situations (ici son carnet, celui des autres, les arguments de vote, la plateforme) :

> « On est dans un processus d'épaississement conjoint du texte, de significations apportées par le texte et du sujet qui les dit. Plus l'enfant verbalise reverbalise dans des contextes différents, plus il modifie son rapport à lui-même, au langage, à son texte et à celui à qui il l'adresse. […] Pour que les enfants apprennent, et j'en suis de plus en plus convaincue, il faut créer des situations didactiques où les déplacements soient en même temps cognitifs, intellectuels, psycho-affectifs, identitaires, langagiers[1316] ».

ci-dessous la nouvelle fiche de consignes distribuée. Elle a été donnée et expliquée en même temps que l'attribution des titres à acheter par les élèves (puisqu'ils pouvaient commencer leur lecture), puis expliquée de nouveau quand tous les élèves se sont lancés. Contrairement à la première phase qui cherchait notamment à mesurer si le lien à la scène s'établissait grâce aux activités proposées, la scène est ici explicitement mentionnée dans l'illustration et dans les consignes (« Ce peuvent être des images en lien avec une scène de théâtre ou pas », « Si j'étais le metteur en scène, l'acteur... »).

1316Dominique Bucheton (2000), « Devenir l'auteur de sa parole », communication à l'université d'été *Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole* organisée par la DEGESCO et *les Cahiers pédagogiques* à Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000, visible sur http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf, consulté le 15 06 2017.



Mon carnet de lecteur de théâtre



1/ Je choisis mon format (pas trop petit) : cahier/carnet existant ou que je construits (dans ce cas, je numérote les feuilles pour ne pas me perdre et je n'attache les feuilles qu'à la fin pour ne pas être limité en écrivant). Je laisse toujours 2 feuilles à la fin avant la prochaine pièce. J'écris (dessine, colle...) en laissant toujours une bonne **marge** (1/4 de la largeur) à droite ou gauche. Les feuilles blanches à la fin et la marge serviront à ajouter mes remarques (lors d'une 2è lecture, après des débats...) et celles de mes camarades lors du partage des lectures.
Si je veux écrire quelque chose de personnel, que je veux garder pour moi, je le fais sur une feuille à part que j'enlèverai au moment du partage.



2/ Au début de la lecture de chaque pièce obligatoirement je note :

- **Le Titre** de la pièce et l'**Auteur**
- Les **dates** de la période de lecture (j'écris la date du 1er jour-j'indiquerai celui du dernier jour dès que j'ai fini)
- Ce que je sais du livre **avant** ma lecture (parce qu'un extrait a été lu en classe, parce qu'un camarade m'en a parlé, parce que cela a été évoqué en classe, parce que je connais un autre livre du même auteur...).
- Ce que **je m'imagine, ce que j'attends** de cette pièce.

3/ Ensuite, *je peux* écrire, dessiner, faire un schéma, un croquis, coller quelque chose... **Je n'attends pas d'avoir fini de lire la pièce pour écrire.** Je prends des notes/je développe/j'argumente mais j'essaie d'être précis pour me souvenir plus tard ce que j'ai voulu dire.

Je peux parler :

- Des images me viennent en tête quand je lis cette pièce (à un moment particulier ou d'une manière générale). Je peux décrire avec des mots ou dessiner. Ce peuvent être des images en lien avec une scène de théâtre ou pas.
- Des questions que je me pose par rapport à ce que je lis (ce que je n'ai pas compris, ce que j'anticipe...).
- De mon avis sur l'histoire, les personnages, l'écriture... (je suis d'accord/je ne suis pas d'accord avec...parce que..., j'ai aimé/je n'ai pas aimé … parce que...).
- De mes réactions par rapport à ce que je lis, les émotions que j'éprouve, pourquoi.
- De ce qui dans la pièce me fait penser à d'autres œuvres ou à ce que j'ai vécu.

Je peux relever des citations du texte parce qu'elles me plaisent, m'intriguent... (un mot, un passage)

La liste n'est pas fermée, j'écris tout ce que j'ai envie/ce qui me passe par la tête, par rapport à cette pièce de théâtre.

4/ A la fin :

- Je choisis 3-4 mots ou expressions pour me rappeler de cette pièce (si j'avais à en parler, à la caractériser en 3-4 mots ou expressions, ce serait...)
- Je choisis une citation.
- Je note mon avis final afin de m'aider plus tard pour le choix.

Aide à la formulation si besoin :

*Je m'imagine/je me représente..	*J'ai remarqué que…	*J' (je n') ai (pas) apprécié que...
*Je vois/je visualise...	*Je n'aurais pas pensé que...	*Je trouve que...
*Je me demande si…/pourquoi...	*.... est comme.... parce que	*...me fait réfléchir sur.…
*Peut-être que…	*... me fait penser à…	*Si j'étais X (un des
*A mon avis....	*Si j'étais à la place de…, je…	personnages)…./le metteur en
*Maintenant, je suis presque	*Je suis surpris/impressionné/	scène…/l'acteur…
sûr(e) que.../je sais que…	peiné/amusé... par/parce que.....	

Figure 53: Fiche de consignes du carnet de lecteur distribuée aux élèves

L'intervention des élèves dans les carnets de leurs pairs a en outre été davantage guidée, afin de dépasser les simples jugements qui ne font pas progresser (c'est bien, bravo...). Deux démarches leur ont été imposées.

Un codage avec des symboles leur a été proposé pour cibler leurs annotations :

- une **ampoule** pour désigner une idée qu'ils trouvent lumineuse et à laquelle ils n'avaient pas pensé,
- un **égal barré** pour dire qu'ils ne sont pas d'accord, en expliquant à côté en quoi, pourquoi,
- une **flèche vers le haut** pour demander davantage de développement sur un point qui leur paraît intéressant.

Les annotateurs avaient pour obligation de mettre leurs initiales afin, certes, d'éviter les dérives, mais surtout pour les installer dans la posture de commentateur, de prise de distance.

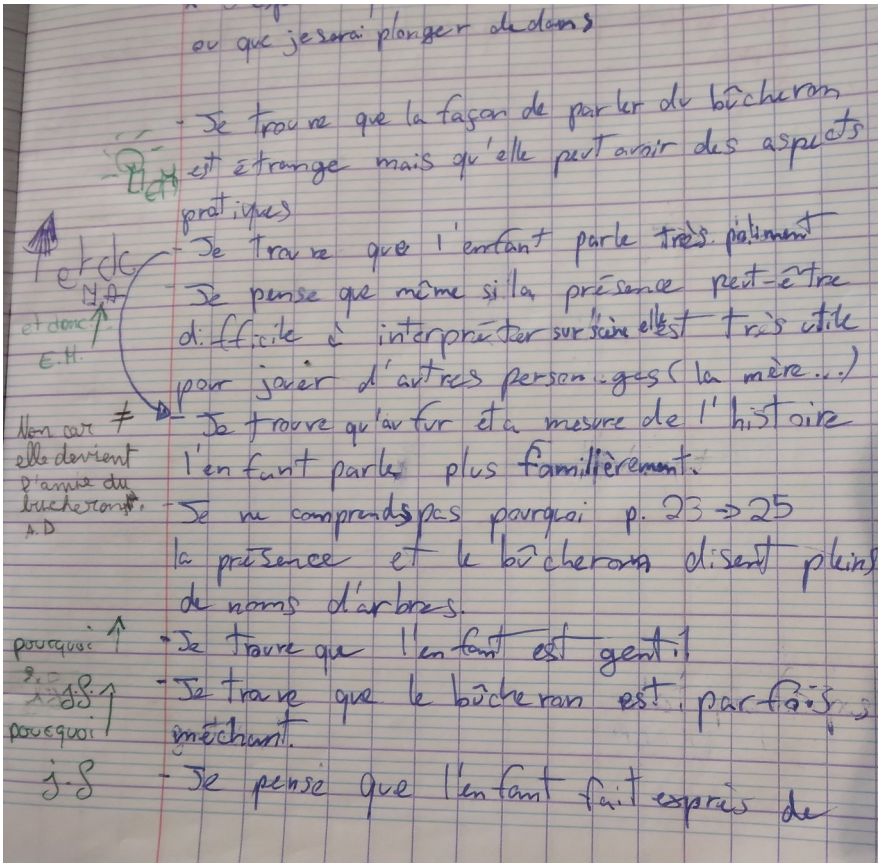


Figure 54: Carnet de lecteur de Kenji

Les élèves en récupérant leur carnet devaient répondre aux remarques de leurs camarades, donc revenir sur leur lecture, ainsi qu'alimenter leur propre carnet de ce qu'ils avaient lu et annoté chez autrui. L'enjeu est d'obliger à un retour systématique « pour éviter que chaque élève, au final, ne croie que le point de vue qu'il a rédigé est [forcément] partagé par les autres, donc unique, et surtout définitif[1317] ».

La deuxième consigne répétée aux élève était de se référer au schéma des postures établi en classe (*cf* détails ci après) et affiché en permanence sous leurs yeux. Ils repéraient et soulignaient dans leurs traces de lecture les postures prises afin de mettre en évidence celles qu'ils empruntaient

1317Jean-François Massol (2017), « Écrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre », *op. cit*., p. 198.

« naturellement » et celles qui étaient absentes. Ils avaient ensuite tant à compléter leurs traces de lecture par un élément relevant de la posture manquante (idée qui pouvait être empruntée à un camarade), que tenter de faire advenir cette posture lors des lectures suivantes. Les obliger à se positionner régulièrement dans le cadre des postures, les signaler et les provoquer vise à créer un automatisme de lecture.

II.3.c- Les comités de lecture

Le dispositif repose également davantage sur les comités de lecture puisque la finalité d'un comité de lecture est bien de déplacer les postures de lecture[1318]. La classe entière a fonctionné en comité de lecture sur les trois pièces de départ afin de poser les bases de fonctionnement, puis les groupes particuliers se sont réunis quatre fois pour débattre des pièces lues. Le travail du groupe relève tant de la coopération que de la collaboration[1319].

L'intérêt des comités de lecture n'est plus à démontrer, une importante littérature critique en témoigne. Seuls quelques points seront rappelés ici. Tout d'abord, le simple fait de débattre, c'est à dire d'exposer et de confronter ses idées à celles d'autrui, invite à mieux maîtriser sa pensée, ainsi que le rappelle Dominique Bucheton : « Les discours modifient, organisent, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée. […] Cette auto-réflexivité est construite spontanément dans l'échange entre pairs. […] Je regarde et si je vois trouble, j'ajuste[1320] ». Cela joue à la fois sur les contenus (les interprétations et jugements sur les pièces) que sur les processus d'appropriation : « De telles interactions favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation[1321] ». En effet, l'échange à plusieurs s'avère autant d'occasions pour l'élève de croiser d'autres idées et manières de procéder : le comité « multiplie les possibilités pour les élèves d'échanger, de relever des défis, d'accroître leur sentiment de compétence et de contrôle dans les processus de recherche de sens[1322] ». De fait, par le partage, le comité de lecture permet d'objectiver sa lecture, là encore tant sur les contenus que sur les processus car

« il constitue aussi un moyen de prise de conscience de la pluralité des réceptions et de

1318Sylviane Ahr, Agnès Brunet, Cécile Couteaux, Françoise Ravez (2013), « Cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire »*, op. cit.*

1319Pour la coopération, les membres d'un groupe se répartissent les tâches (par exemple dans un premier temps du comité deux élèves s'occupaient des questions laissées en suspens par le précédent comité et deux listaient les nouvelles questions) ; pour la collaboration, tous les membres du groupe participent à l'effort.

1320Dominique Bucheton (2000), « Devenir l'auteur de sa parole », *op. cit.*

1321Serge Terwagnes, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine (2006), *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles : De Boeck, p. 7.

1322*Ibid*., p. 16

> l'hétérogénéité interprétative de la communauté. En outre, il favorise la découverte et la construction de son profil de lecteur tant au plan des stratégies de lecture que de ses goûts génériques. Enfin, le lecteur, en faisant preuve de prosélytisme lectoral, devient un médiateur et un passeur pour ses pairs[1323] ».

Mais encore faut-il, pour que cela soit efficient pour tous et pas uniquement pour les bons élèves scolaires capables par eux-mêmes d'intérioriser ce qui est attendu, que les élèves débattent et non pas juxtaposent leurs idées les unes aux autres.

> « Il ne suffit pas de se parler et de débattre pour apprendre : il s'agit davantage d'apprendre par autrui, en quittant son propre point de vue ou sa propre manière d'acquérir des savoirs. La véritable coopération est celle qui favorise la décentration[1324] ».

Le comité en effet doit permettre de dépasser sa compréhension, son interprétation, d'«aboutir à une compréhension plus large que celle que l'on avait au départ[1325] ». Les élèves avaient à prendre conscience que l'enjeu n'était pas de « "discuter autour du texte" - genre conversationnel sans visée didactique et par conséquent aux enjeux cognitifs incertains -, ni "d'en élucider le sens" – auquel cas on se retrouve dans la situation didactique traditionnelle de la lecture analytique[1326] », mais bien d'apprendre par l'interaction à « développer, enrichir et organiser sa pensée et par conséquent sa lecture[1327] », à interroger leur propre lecture à la lumière de celle des autres. Pour ce faire, un protocole des échanges a été instauré. Comme il a été dit, ils consultaient les carnets des autres lecteurs d'abord. Lors des échanges, ils avaient à relever les idées qu'ils avaient eu en commun et surtout débattre à propos des points sur lesquels ils n'étaient pas d'accord. De même, ceux qui avaient éprouvé une difficulté à la lecture devaient l'exposer au groupe pour voir comment les autres lecteurs l'avaient surmontée ou pourquoi ils ne l'avaient pas ressentie comme difficulté. Il leur était demandé enfin un petit compte rendu final de leurs échanges où ils notaient notamment les questions restées en suspens, que le groupe n'avait pas réussi à résoudre et sur lesquelles ils reviendraient lors de la session suivante.

1323 Monique Lebrun (1994), « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture », in *Québec français* n° 94, p. 34-36, visible sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n94-qf1229573/44427ac/, consulté le 03 04 2019.

1324 Serge Terwagnes, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine (2006), *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles : De Boeck, p. 13. (1ère éd. 2001)

1325 *Ibid*., p. 16.

1326 Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op. cit.*

1327 *Ibid.*

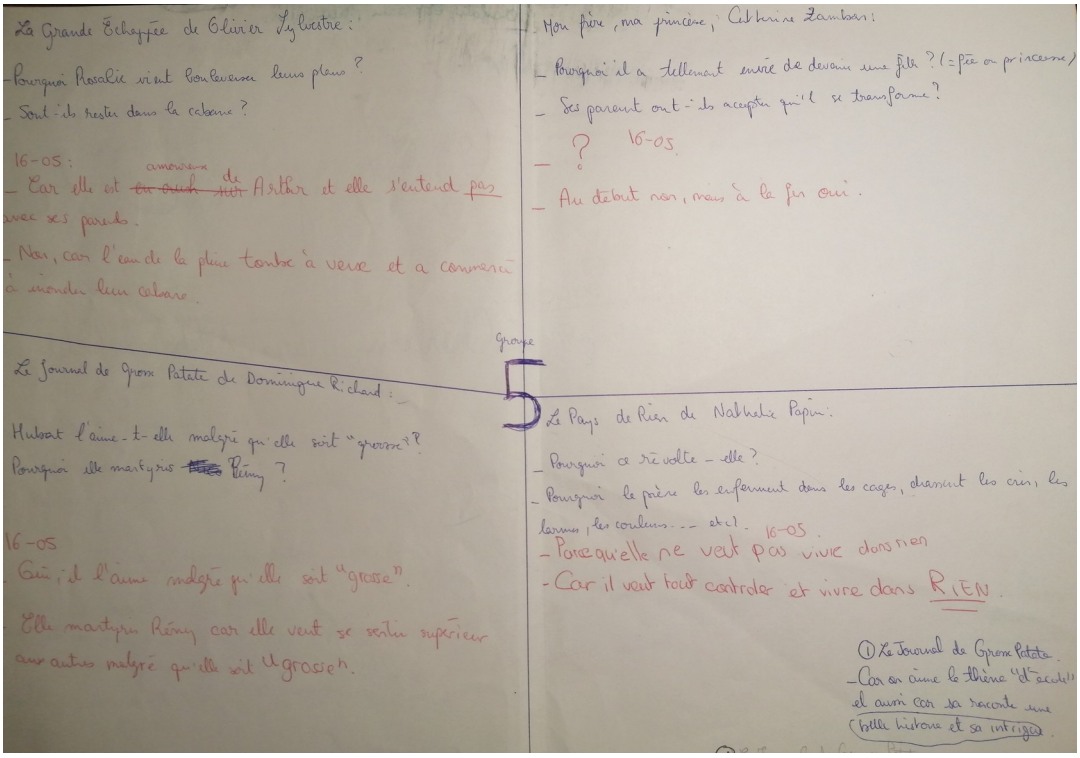


Figure 55: Document bilan du comité de lecture du groupe 5, 6ème 3

Pour autant, il n'était pas question d'évacuer des débats leurs ressentis, leurs goûts vis-à-vis des diverses pièces lues et de transformer le comité en analyse purement critique et distanciée. En effet, comme le montre François Le Goff,

> « la mise entre parenthèses des savoirs ne signifie pas leur relégation. Si la libre confrontation des hypothèses de lecture admet la pluralité des discours, elle prépare aussi l'introduction des savoirs objectifs, susceptibles de rassembler les opinions et de stabiliser une analyse, dans une phase ultime du travail[1328] »,

d'où le moment de compte rendu final et la deuxième phase d'institutionnalisation après les comités de lecture par groupes où la classe revenait sur le premier schéma obtenu. Anne Jorro affirme la même chose : « La co-activité interprétative ne part pas des contenus de savoirs mais elle y conduit[1329] ». De fait, la plupart des échanges s'adossaient à leurs avis : c'était difficile/je n'ai pas compris cela donc je n'ai pas/j'ai moins aimé ; je ne suis pas d'accord avec toi sur…, je n'ai pas vu la scène comme toi car… Les débats, qui allaient devenir la base des critères de sélection des pièces, mêlaient donc ressentis et éléments plus distanciés. Ainsi que le préconise Marie Bernanoce, il s'agit d'

1328François Le Goff (2007), « Écrit palimpseste et brouillon de lecture : variations autour du commentaire de texte », *in Recherches* n° 46, visible sur https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/135-150legoff.pdf, consulté le 04 mai 2020.

1329Anne Jorro (2009), citée par Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op. cit.*

« aller au-delà du j'aime/j'aime pas mais sans le gommer : c'est donc plutôt faire interagir les réactions intimes et sensibles avec l'analyse personnelle et collective ainsi qu'avec les éléments de savoir pour que l'intime et le sensible s'enrichissent[1330] ».

II.3.d- L'agir enseignant

De fait, dans un tel dispositif, le rôle et la place de l'enseignant sont à modifier car le changement de paradigme de la lecture « va de pair avec une transformation de sa propre posture éducative[1331] ». L'intervention de l'enseignant se situe davantage dans l'étayage pour consolider, relancer, guider l'appropriation de l'élève, notamment dans ses annotation du carnet, dans le principe du journal dialogué renseigné par Manon Hébert[1332]. Cela nécessite en tout cas, selon les termes évocateurs de Jean-Louis Dufays, d'« abandonner son rôle de transmetteur et de vérificateur » pour devenir un « dévolueur » et un « clinicien[1333] » : il s'agit d'être davantage en retrait, attentif à détecter les difficultés et les résistances afin de permettre à l'élève, par lui-même, de progresser. Or, Sylviane Ahr et Marion Hébert dans leurs différents travaux soulignent la peine des enseignants à accompagner le processus de lecture plutôt qu'à juger des contenus, notamment à « établir des ponts entre les réactions spontanées de l'élève et les notions et concepts parfois non maîtrisés que ces réactions sous-tendent[1334] ». Manon Hébert préconise, de fait, divers « gestes évaluatifs[1335] » pour accompagner l'élève, entre autres privilégier le questionnement et l'interaction, mettre au jour les stratégies de l'élève, faire le lien avec les notions vues en classe, sans oublier valoriser les réussites et renseigner de manière égale les carnets de tous les élèves. Les enseignantes ont donc à plusieurs reprises relevé et annoté les carnets de lecteurs des élèves, avec pour consigne de ne jamais être dans le jugement mais de préciser et de soutenir les gestes interprétatifs des élèves, de les inciter à se questionner ainsi que de référer explicitement au schéma des postures établi collectivement.

1330Marie Bernanoce (2012), « Le comité de lecture théâtrale entre théorie et pratique : construire des outils de frottement », communication au colloque *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers*, 7-8 juin 2012 à Grenoble.

1331Jean-Louis Dufays (2013), « Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage », *in* S. Arh, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, op. cit.,* p 109.

1332Monique Lebrun (1994), « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *op. cit.*

1333*Ibid*.

1334Manon Hébert (2011), « Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir "l'action" du jeune sujet lecteur ? », in *Mesure et évaluation en éducation* vol. 34, n° 3, p. 67.

1335*Ibid*, plus particulièrement p. 59 et 64.

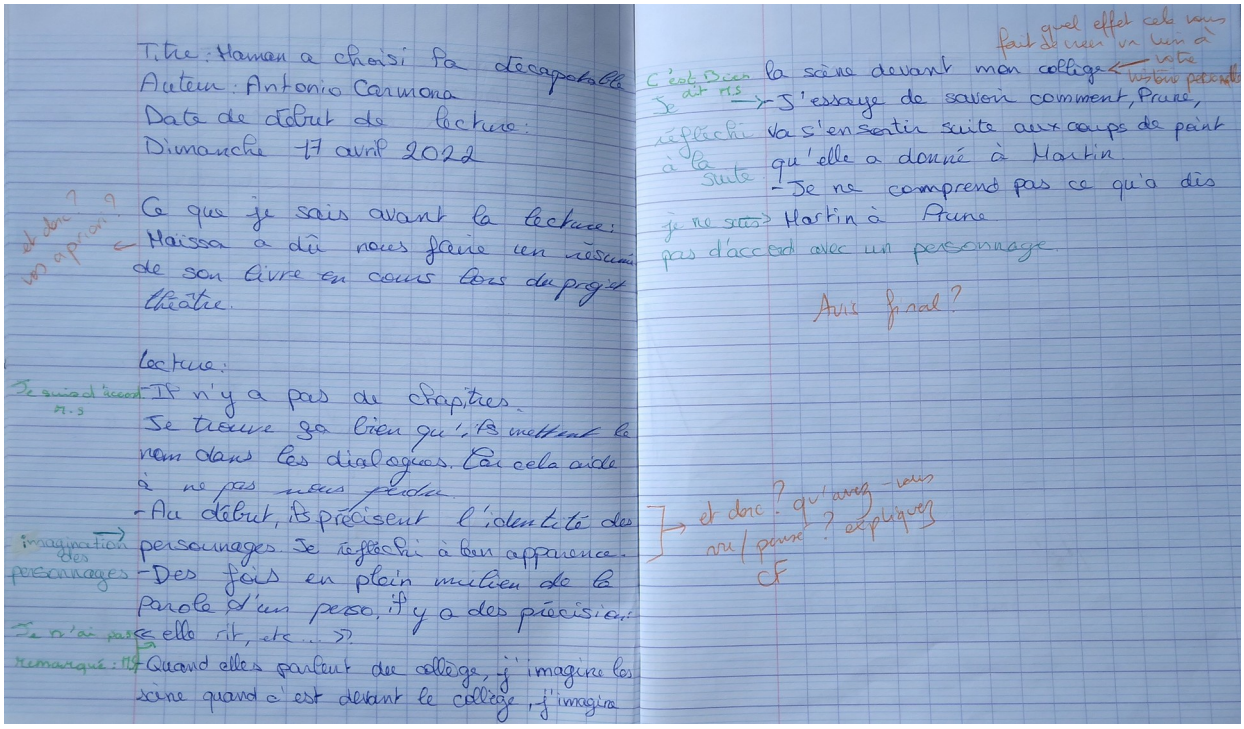


Figure 56: Carnet de lecteur d'Emmy

II.3.e- La première séance

Pour la première séance du projet, les élèves avaient acheté les pièces et certains avaient commencé à lire (cela n'était pas une obligation mais laissé à l'envie des élèves). L'objectif de cette séance était de les faire rencontrer d'emblée les trois pièces (*Mongol*, *Jojo le récidiviste*, *Une Chenille dans le cœur*) et de provoquer des premières interrogations/remarques par la comparaison. Par groupe, avec des exemplaires de toutes les pièces à leur disposition, ils devaient renseigner le document ci-dessous en feuilletant les pièces. Il a été décidé de les guider sur certains éléments dans leurs observations afin que l'organisation et la confrontation du propos soient plus efficaces et qu'apparaissent les premières similitudes et différences :

- le nombre de personnages, les informations données ou qui restent mystérieuses (la Présence, les policiers),
- la structure de la pièce : des divisions (combien, comment, des titres, des numéros...) ou pas,
- la présence importante ou pas des didascalies, avec la particularité de *Jojo le récidiviste* sans paroles de personnages.

La scène était questionnée pour ancrer immédiatement la réflexion des élèves dans le théâtre. Une rubrique « autres remarques » laissait néanmoins la réflexion ouverte à d'autres idées.

PROJET THÉÂTRE / SÉANCE 1 : Mes 1ères réflexions/observations/comparaisons

	Mongol (Karin Serres)	*Jojo le récidiviste* (Joseph Danan)	*Une chenille dans le cœur* (S. Jaubertie)
Titre (Ce qu'on pense du titre, ce qu'on imagine de l'histoire)			
Liste des personnages Quelles informations ? Des remarques ?			
Le texte : Est-il divisé en parties ? Combien? Comment (numéro/titres/ écriture différente…) ?			
Le texte : Des passages en italiques? Beaucoup? A quoi servent-ils ? Une remarque ?			
Des idées sur la scène (décor, lumières, costumes, accessoires, sons...)			
Autres remarques...			

Après un temps de réflexion par groupe[1336], une mise en commun a été effectuée. Les élèves avaient ensuite à s'engager dans la lecture et leur carnet de lecteur. Ils avaient ainsi un premier aperçu de la pièce et des attentes étaient créées.

II.3.f- Les séances intermédiaires

Comme il a été précisé, lors de la première phase, des temps de discussion collective et de partage des carnets étaient prévus. Plus particulièrement, une séance de travail scénographique a été menée sur *Mongol* et *Une Chenille dans le cœur.* Par groupe les élèves proposaient des solutions aux problèmes de mise en scène qui avaient été soulevés dans les séances de discussion : comment représenter la Présence ? Comment les acteurs montraient les changements de rôle ? Comment procéder pour les changements de lieux ? Comment représenter l'arbre ou les chevaux sur scène ? Les différentes propositions étaient ensuite débattues avec les variations, nuances de sens que cela impliquait.

1336Ensemble des documents visible en Annexe.

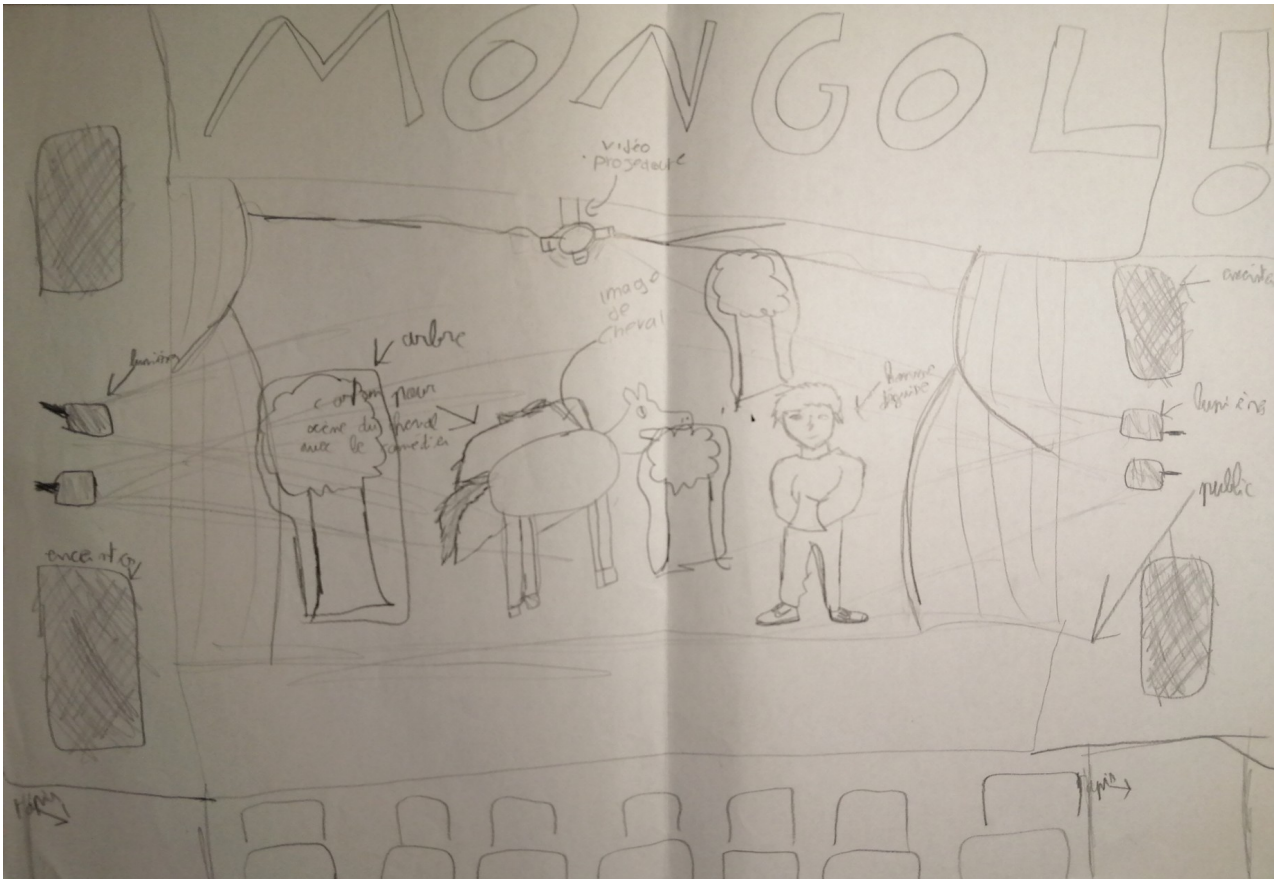


Figure 57: Proposition d'Avoub et Lucas

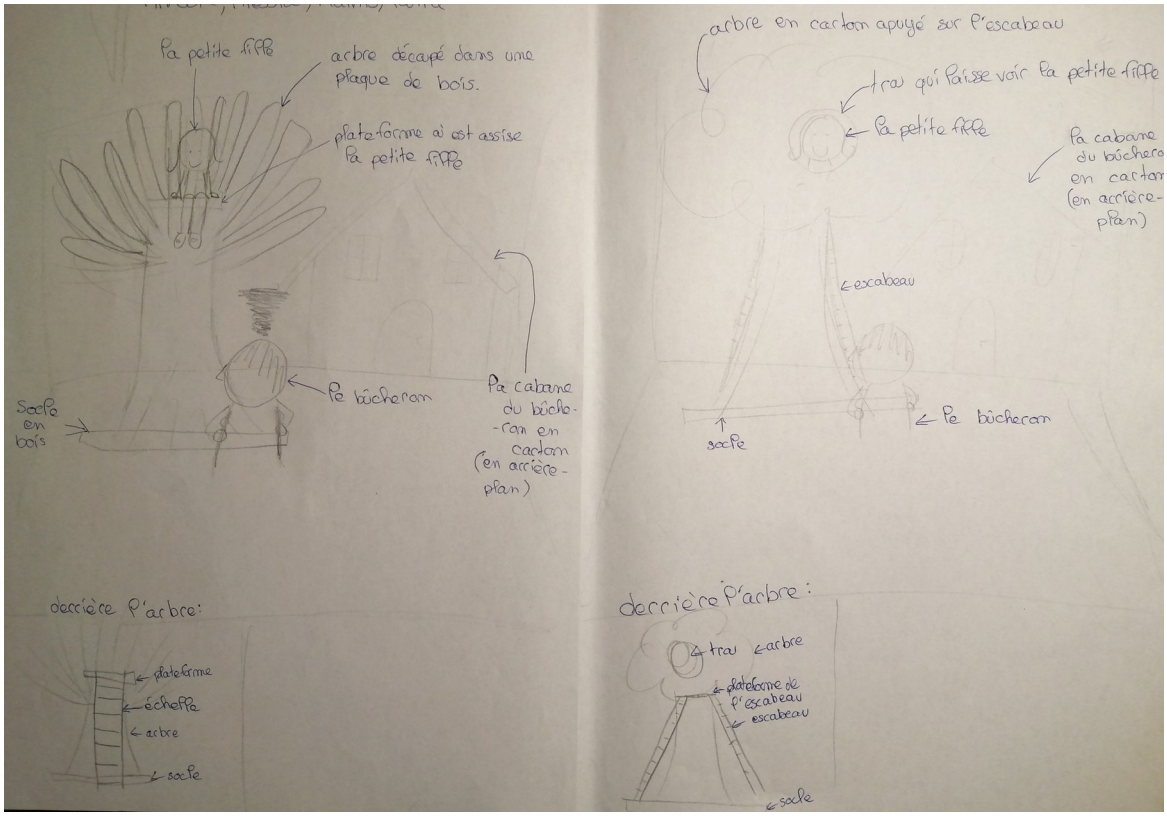


Figure 58: Proposition de Anouk2, Mattis, Alessia, Youlia

Un travail de mise en voix, mise en espace sur un extrait des 3 pièces a été mené également. Les élèves préparaient par groupe une proposition puis la présentaient au reste de la classe. La confrontation des solutions et la recherche d'autres possibilités à partir de ce qu'ils présentaient permettaient de faire émerger des différences de sens, d'interprétation. Ces séances étaient reliées à leur lecture par un retour sur leurs carnets de lecteur et les questions qu'ils se posaient à propos des pièces (notamment comment jouer *Jojo le récidiviste* vu que le texte raconte ce que le personnage fait et que celui-ci ne parle pas). Ont été ensuite montrées aux élèves deux propositions de mises en scène variées pour chaque pièce :

- Pour *Jojo le récidiviste :* une mise en scène de Joel Jouanneau et Delphine Lamand, une mise en scène portugaise de Fernando Mora Ramos et Paulo Calatre (vidéos disponibles à la Bibliothèque Gaston Baty et fournies aimablement par Joseph Danan) ;
- pour *Une Chenille dans le cœur* : une mise en scène de Bruno Lajara (cie Vies à Vies, DVD offert par la compagnie) et une de Mariana Lézin (Troupuscule théâtre, extraits disponibles sur internet) ;
- pour *Mongol* : des extraits disponibles sur internet de mises en scène de Pascale Daniel-Lacombe (cie Théâtre du Rivage) et de Wilma Levy (cie des Passages).

L'objectif était d'analyser les effets de mises en scène, de comparer les deux versions et les changements de sens induits ainsi que de confronter aux propositions précédentes des élèves (scénographies et mises en voix).

Les séances de comités de lecture par groupe ont été décrites précédemment.

II.3.g- Les séances d'institutionnalisation

La première séance d'objectivation arrivait donc en fin de lecture/analyse des trois premières pièces de la sélection, après plusieurs temps de comités de lecture et d'exploitation de leurs carnets, un travail de recherche scénographique, un travail de mise en voix et en espace d'extraits, une analyse de mises en scène effectives des trois pièces. Une question simple était posée aux élèves : « Qu'est-ce que pour vous maintenant lire du théâtre ? Qu'est-ce qui passe en vous quand vous lisez du théâtre ? ». Les élèves réfléchissaient individuellement un temps puis une mise en commun était effectuée. Elle a été réalisée différemment selon les 2 enseignantes. L'une a écrit directement sur son tableau les réponses (en vert) en les préclassant puis a demandé aux élèves de trouver le thème de chaque ensemble (écrit ensuite en bleu).

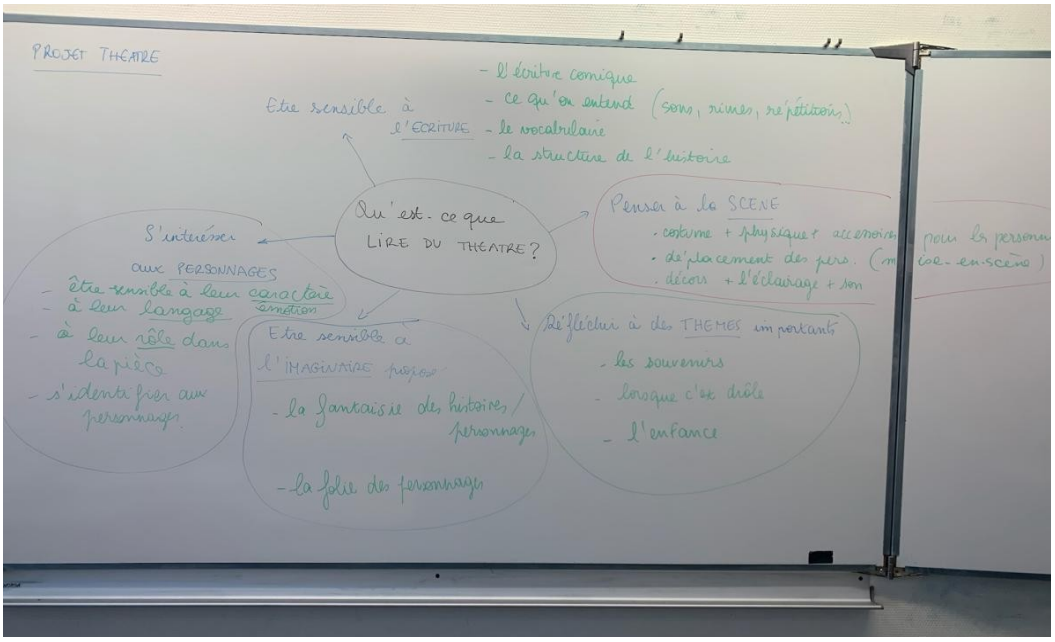


Figure 59: Carte mentale des postures, 6ème 3, enseignante 1

La seconde enseignante a demandé aux élèves d'écrire leurs réponses sur un post-it[1337]. Les élèves sont venus ensuite les fixer un à un au tableau, en lisant à haute voix leur réponse et en cherchant à regrouper ce qui allait ensemble. Les déplacements de post-it se faisaient au fur et à mesure si nécessaire. Les propositions ont été ensuite débattues collectivement, précisées et un titre se dégageait au final.

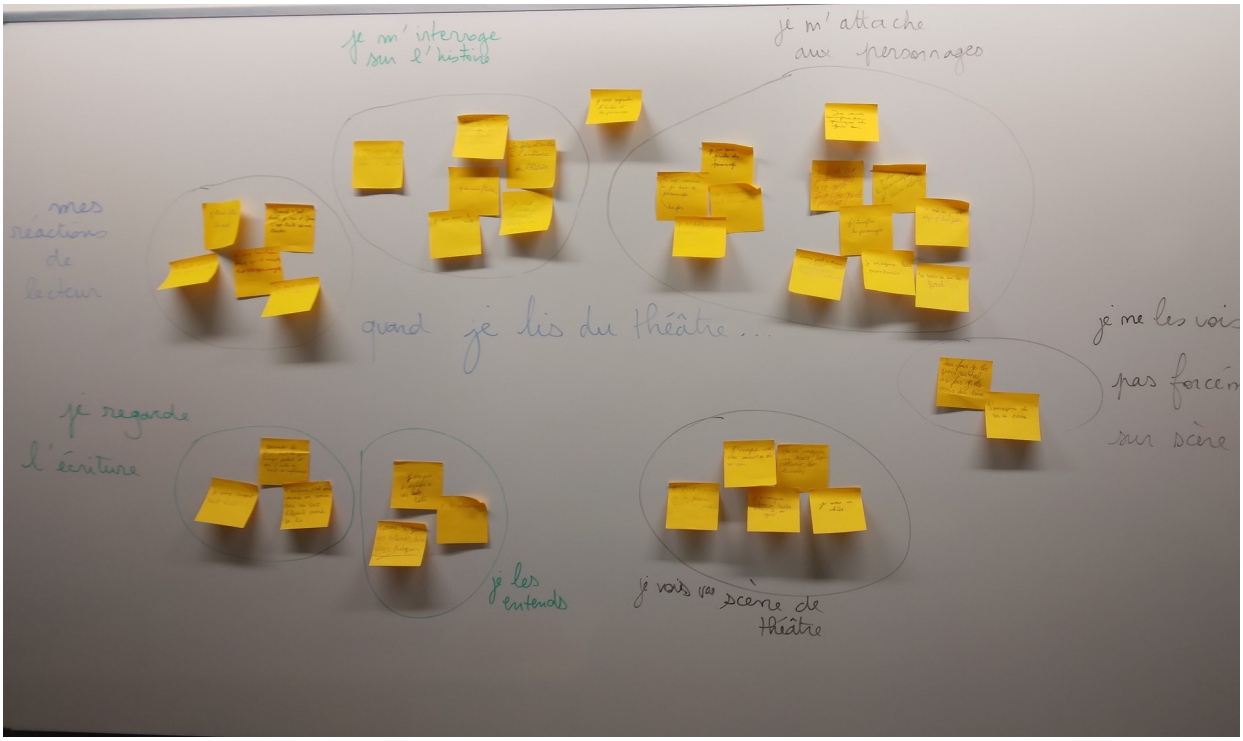


Figure 60: Carte mentale des postures, 6ème4, enseignante 2

1337*Cf* les détails des post-it photographiés en Annexe 7.

Les cartes mentales ont été ensuite recopiées sur une affiche et accrochées dans les salles pour le reste des séances comme modèles des postures possibles à emprunter lors d'une lecture de théâtre. Il ne s'agissait pas d'arriver de manière artificielle au schéma des trois postures établie dans cette recherche mais bien de partir de ce que les élèves proposaient.

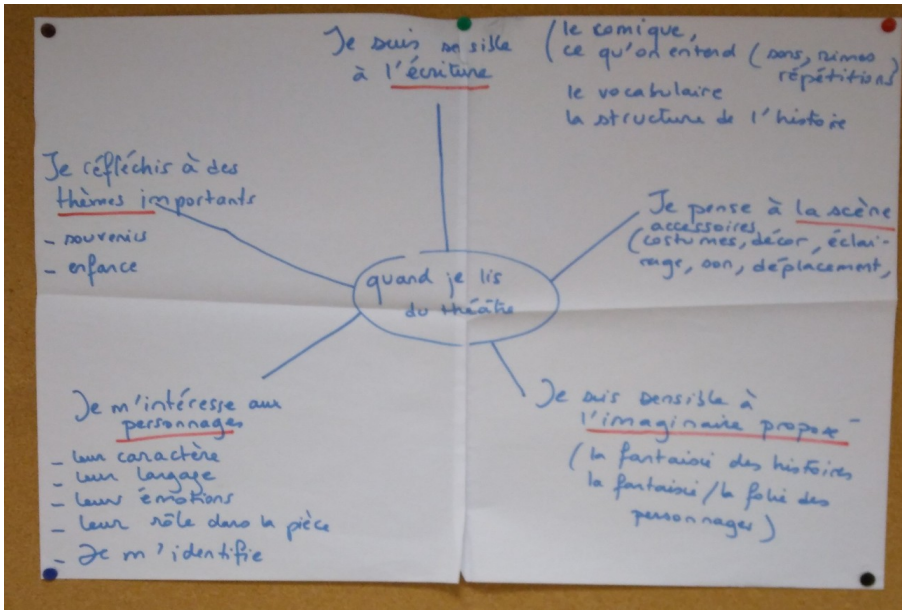


Figure 61: Carte mentale bilan, 6ème3, enseignante1



Figure 62: Carte mentale bilan, 6ème 4, enseignante 2

Un bref temps en fin de parcours, avant le vote final, a été prévu pour revenir sur les cartes mentales établies afin de les compléter.

II.3.h- Les votes

Deux écueils étaient à dépasser. Si le premier vote ne pose pas de problème au niveau de l'égalité des voix puisque tous les élèves ont lu les trois mêmes pièces et peuvent en parler, il n'en allait pas de même avec la deuxième sélection de pièces où chaque tiers de la classe avait son propre corpus. Il s'agissait en outre de trouver un système de votes qui permette à la fois de prendre en compte leur préférence mais d'objectiver leur avis, qui leur permette de s'appuyer sur leur carnet de lecture et de réinvestir ce qu'ils avaient appris. La solution a été empruntée aux pratiques de certains comités de lecture professionnels : les votants doivent établir la liste de tous les arguments positifs qui justifient le choix de la pièce. Le classement de toutes les pièces entre elles est ainsi possible. Le premier vote a été mené collectivement, chaque élève réfléchissait individuellement puis une mise en commun a été effectuée où les arguments étaient débattus, nuancés, validés ou invalidés. Certains débats faisaient surgir d'autres arguments qui étaient examinés. Lors du deuxième vote[1338], les groupes débattaient d'abord seuls, puis se regroupaient à deux (ceux qui avaient le même corpus à lire) et confrontaient leurs arguments pour les conserver (soulignés en vert dans la deuxième photographie), les modifier, les invalider.

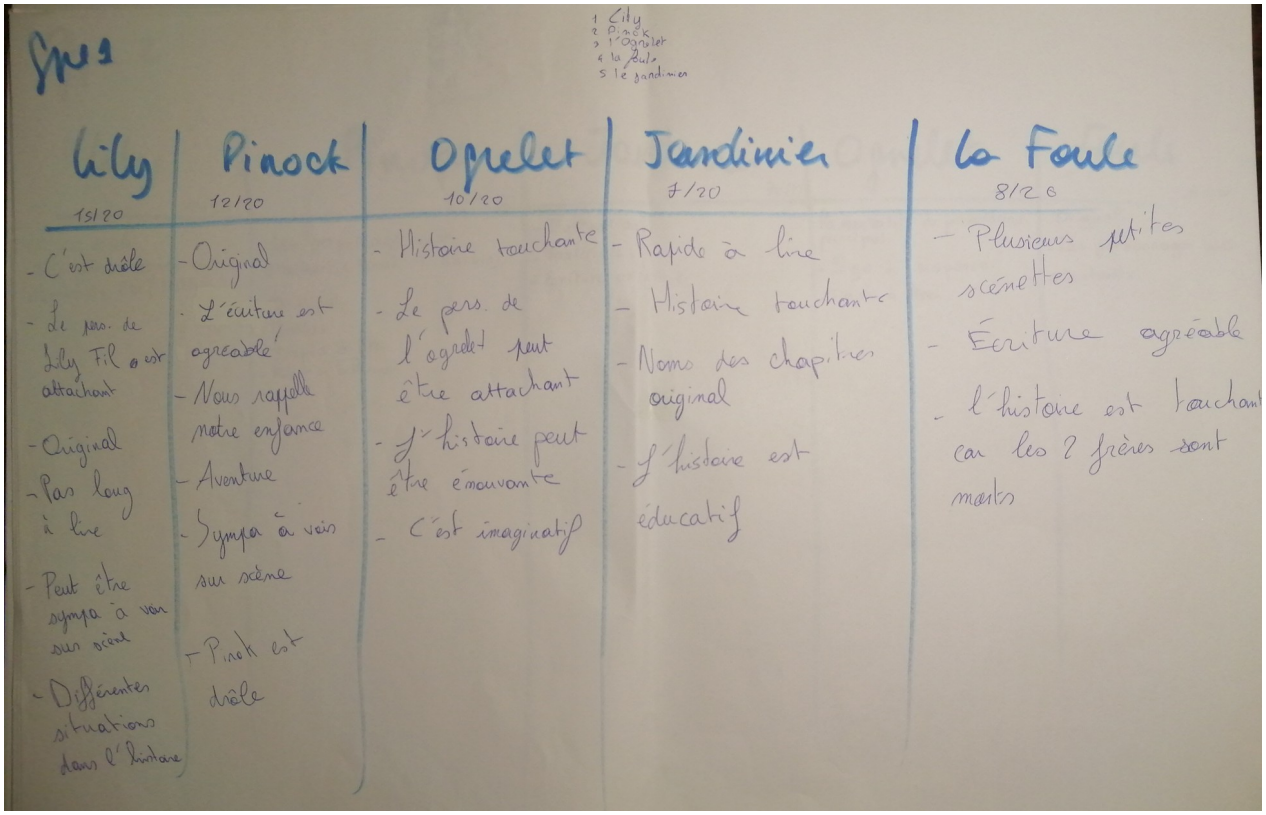
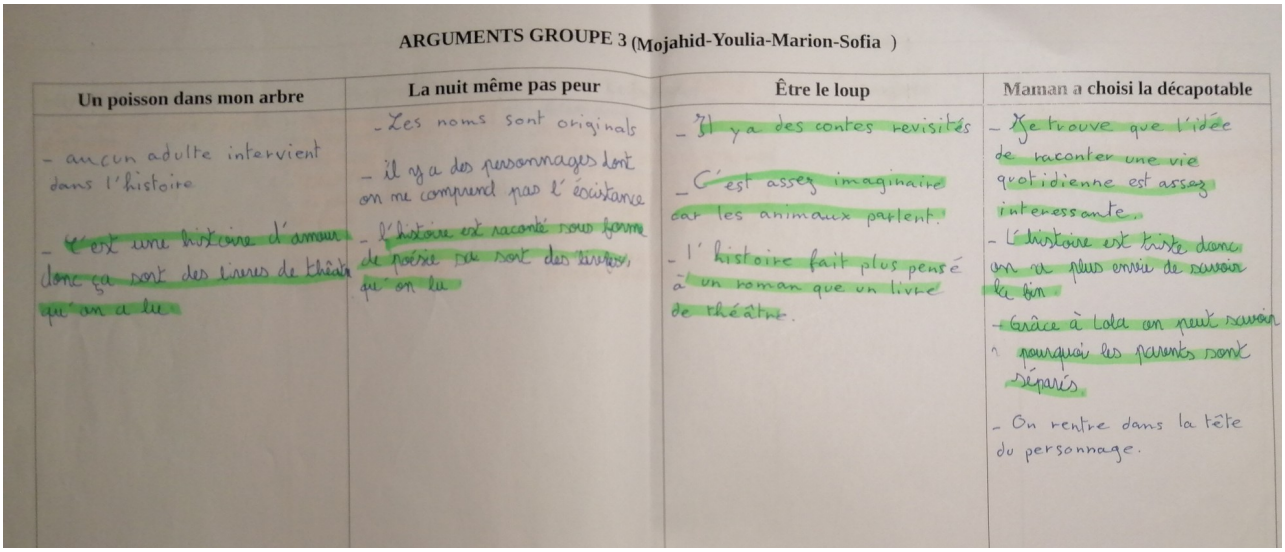


Figure 63: Exemple de 2ème vote du groupe 1, 6ème 3

1338Ensemble des résultats visible en Annexe 8.



ARGUMENTS GROUPE 3 (Mojahid-Youlia-Marion-Sofia)

Un poisson dans mon arbre	La nuit même pas peur	Être le loup	Maman a choisi la décapotable
- aucun adulte intervient dans l'histoire - C'est une histoire d'amour donc ça sont des livres de théâtre qu'on a lu	- Les noms sont originals - il y a des personnages dont on ne comprend pas l'existance - l'histoire est raconté sous forme de poésie car sont des livres qu'on lu	- Il y a des contes revisités - C'est assez imaginaire car les animaux parlent. - l'histoire fait plus pensé à un roman que un livre de théâtre.	- Je trouve que l'idée de raconter une vie quotidienne est assez interessante. - L'histoire est triste donc on a plus envie de savoir la fin - Grâce à Lola on peut savoir pourquoi les parents sont séparés - On rentre dans la tête du personnage.

Figure 64: Exemple de 2ème vote du groupe 3-6ème 4

II.3.i- Les séances finales de concrétisation du projet

Plusieurs temps ont participé à la concrétisation réelle du projet pour les élèves. Le premier concerne la deuxième séance de vote car les bibliothécaires y ont assisté. Leur présence a contribué à rappeler aux élèves que leur choix allait alimenter le fonds des bibliothèques. Elles ont ainsi déambulé parmi les groupes et participé aux débats des élèves en leur demandant de préciser leur argument, de leur présenter les pièces, de défendre celle qu'ils préféraient… Le projet a pris encore davantage forme dans l'esprit des élèves lorsque les bibliothécaires sont revenues avec les livres achetés pour finaliser le processus d'acquisition et d'intégration au fonds. Divers ateliers ont été proposés aux élèves, animés conjointement par les enseignantes et les bibliothécaires : création du logo coup de cœur, équipement du livre, création de marque-pages, avis sur la plateforme de la bibliothèque, désherbage du fonds ancien. Les élèves ont tourné sur plusieurs ateliers.

- Pour le logo, les élèves ont désigné les trois, quatre meilleurs dessinateurs de chaque classe qui se sont réunis avec une bibliothécaire. Le logo a été créé en mêlant croquis à la main et utilisation d'un logiciel de dessin. Les élèves ont ensuite voté entre les différentes propositions.



Figure 65: Activité création de logo

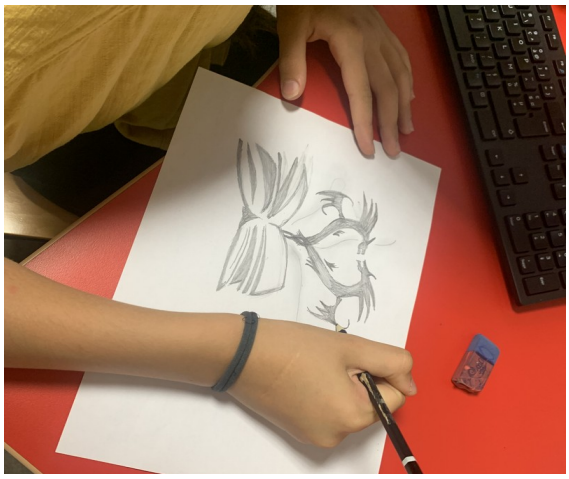


Figure 66: Activité création de logo

- Les élèves ont équipé les livres achetés, c'est à dire étiqueté, tamponné et couvert.



Figure 67: Activité équipement des livres



Figure 68: Activité équipement des livres

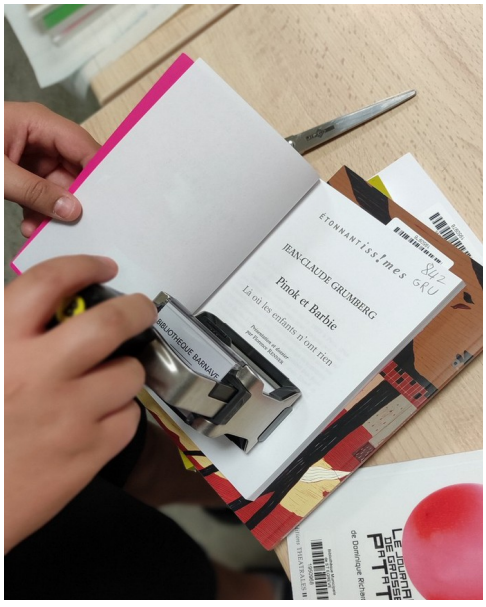


Figure 69: Activité équipement des livres

- Les élèves se sont essayés au désherbage qui accompagne toute nouvelle acquisition d'importance et ont analysé le fonds actuel des bibliothèques. Les bibliothécaires leur ont distribué la charte du désherbage[1339] et expliqué les grands principes : l'objectif d'une bibliothèque étant l'information et non la conservation, il est impératif de se séparer de documents afin de laisser de la place à d'autres et de maintenir l'envie de venir du public. Les critères sont : l'état physique du document, la pertinence/ l'adéquation par rapport à la politique d'acquisition, au fonds et à l'actualité des goûts, le nombre de prêts et la date du dernier prêt. Les élèves ont ainsi grappillé dans le corpus, parcouru rapidement certaines pièces, lu plus attentivement d'autres et ont donné leur avis.



Figure 71: Fonds théâtre de jeunesse des bibliothèques municipales



Figure 70: Fonds théâtre de jeunesse des bibliothèques municipales

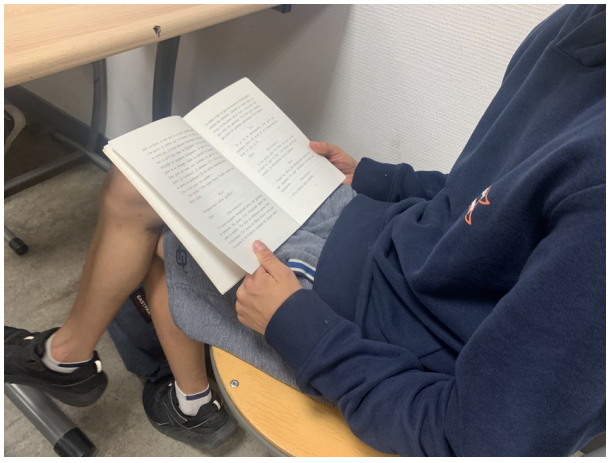


Figure 72: Activité de désherbage du fonds existant des bibliothèques

1339*Cf* Annexe 9.

- Les élèves ont créé des marque-pages pour accompagner les premiers prêts des pièces à la bibliothèque. Le marque-page devait comporter 3 mots clefs et une citation. Les élèves ont élaboré également le fond coloré en camaïeu, une illustration en lien avec la pièce pouvait accompagner ce fond. Les bibliothécaires se sont chargées ensuite d'assembler les différentes parties, de plastifier et de découper. Les élèves ont vu leurs marque-pages réalisés lors de la cérémonie officielle.

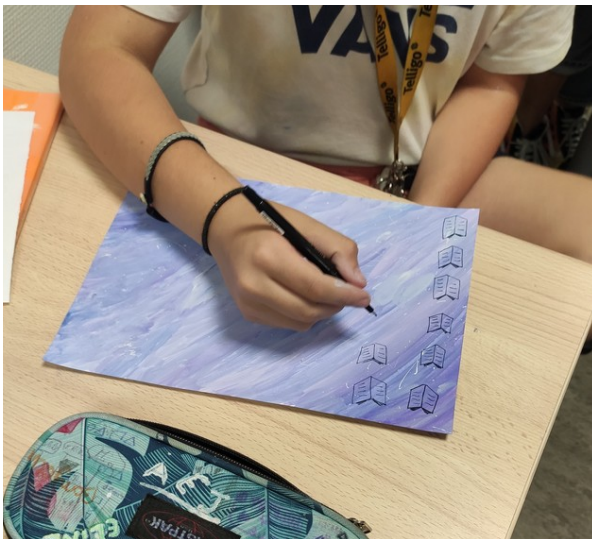


Figure 74: Activité marque-page

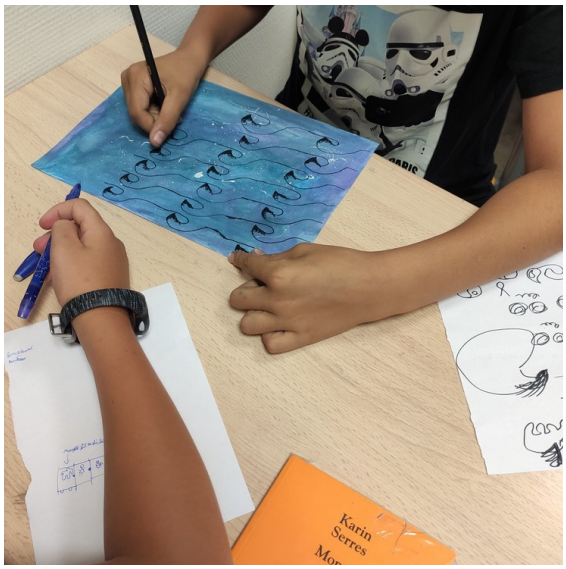


Figure 73: Activité marque-page



Figure 75: Présentoir des marque-pages lors de la cérémonie à la bibliothèque

- Les élèves, généralement par deux, ont déposé des avis sur le site des bibliothèques de Saint-Égrève. Ils avaient à disposition les pièces, leur carnet de lecteur et les arguments donnés pour les votes finaux. Une consigne des bibliothécaires à prendre en compte concernait la brièveté des avis.

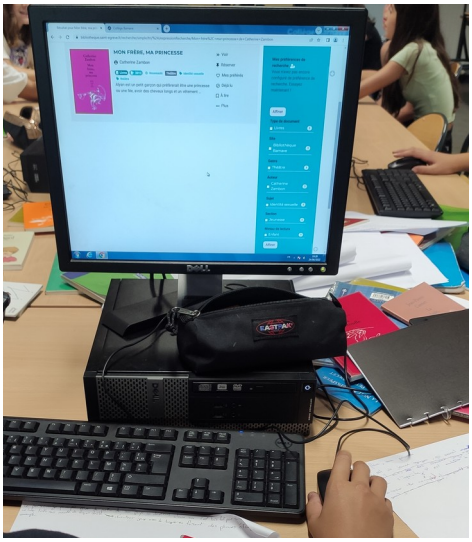


Figure 77: Activité avis sur la plateforme des bibliothèques

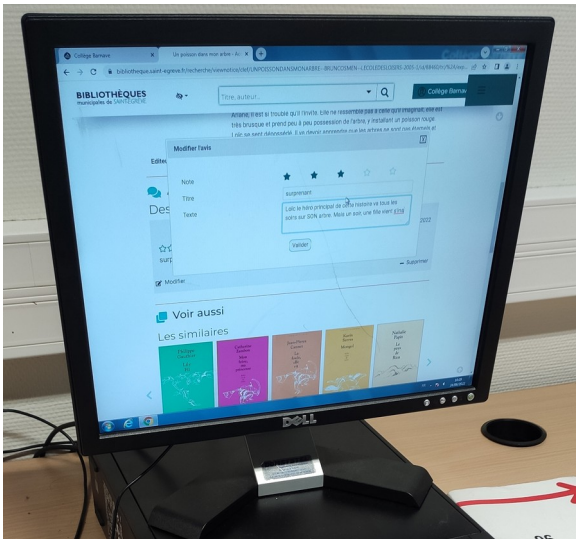


Figure 78: Activité avis sur la plateforme des bibliothèques

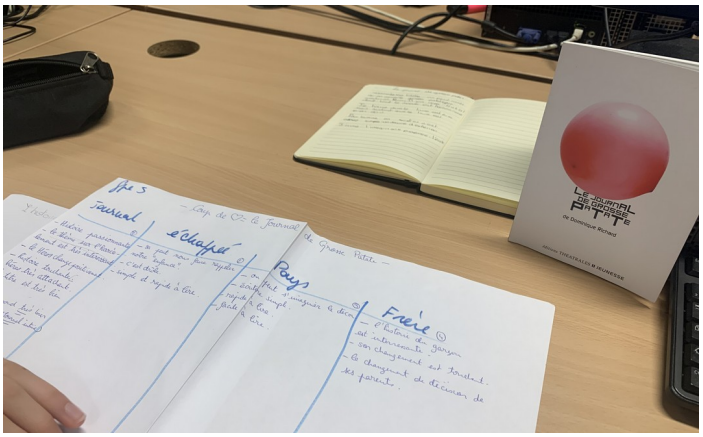


Figure 80: Activité avis sur la plateforme des bibliothèques

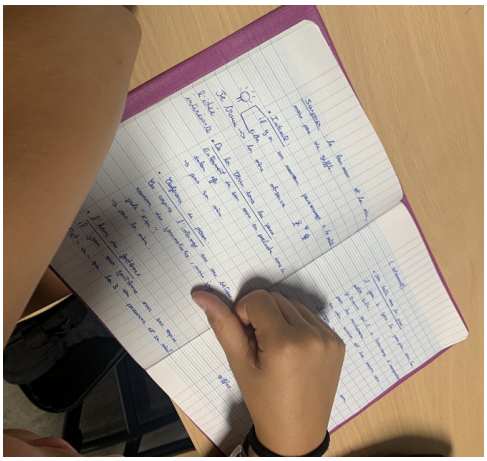


Figure 79: Activité avis sur la plateforme des bibliothèques



Figure 76: Avis produit sur la plateforme

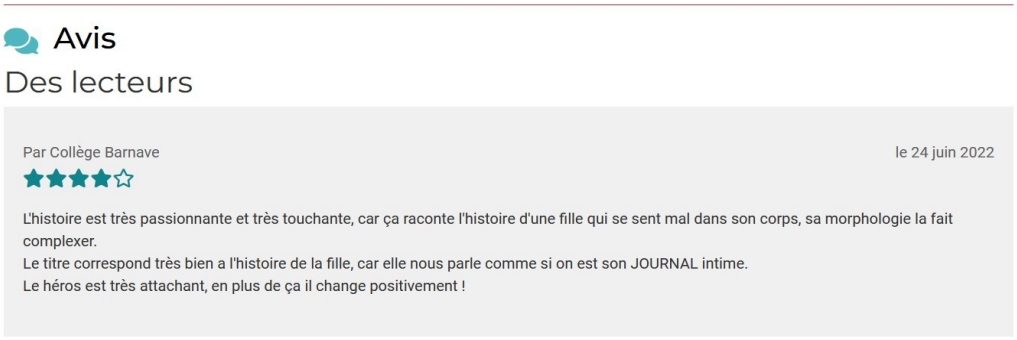


Figure 81: Avis produit sur la plateforme

- Enfin, une cérémonie officielle a clos le projet. Étaient conviés les élèves avec leur famille, le principal du collège, les élus et la presse. Les pièces étaient exposées avant leur mise en rayon, avec les travaux des élèves (marque-page, photo des ateliers). Des mises en voix de leur quatre pièces coups de cœur ont accompagné la présentation du projet et les discours. La cérémonie a été largement suivie car outre les élèves volontaires pour les mises en voix, la majorité des élèves des deux classes sont venus avec de nombreux adultes. Des élèves d'autres sixièmes, interpelés par le projet, se sont déplacés. Le principal, la presse[1340] et les élus ont répondu présents également, conférant ainsi au travail, à la lecture des élèves une dimension et une légitimité supplémentaires.



Figure 82: Présentation des travaux des élèves et des pièces achetées

1340*Cf* article paru dans le *Dauphiné Libéré* en Annexe 10.



Figure 83: Discours



Figure 84: Mise en voix



Figure 85: Présentoir des pièces et des marque-pages

II.4- Les indicateurs de réussite

Rappelons tout d'abord l'hypothèse de recherche : une meilleure articulation des différentes postures de lecture du théâtre lors d'une centration sur la lecture, dans le cadre d'un projet motivant et un enseignement explicite, permettrait de mieux développer chez l'élève l'acquisition de ces trois postures que sont l'immersion dans la fiction (scénique ou non scénique), la prise de distance (par rapport à l'écriture ou au plateau) et les répercussions sur le corps.

Pour mesurer cette acquisition et lister les indicateurs qui permettent de la repérer, je me suis inspirée d'outils de trois chercheuses qui ont travaillé sur l'appropriation des textes. Il s'agit, d'une

part, des cinq gestes appropriatifs du lecteur élaborés par Bénédicte Shawky-Milcent[1341] :

- le prélèvement d'une partie du texte,
- la reformulation,
- les souvenirs de sa lecture,
- la réécriture créative,
- l'analyse.

On pourrait ajouter me semble-t-il, à l'aune de ce qui a été vu dans la partie théorique et dans les traces de lecture, deux autres gestes appropriatifs : le lien établi à d'autres œuvres ou à un élément personnel de la vie du lecteur, ainsi que le ressenti physique, le lien au corps. D'autre part, je me suis appuyée sur les opérations, déterminées par Marion Sauvaire, qu'effectue l'élève sur les éléments interprétatifs partagés lors de débats. Elle liste les gestes :

- de sélection,
- d'ajout,
- de recomposition
- de suppression/oubli[1342].

Elle montre également que les élèves en difficulté sont ceux qui « ont tendance à répéter leur lecture initiale[1343] » et à oublier. J'ai également repris certains éléments d'analyse des carnets de lecteur déterminés par Sylviane Ahr pour repérer l'influence des débats et les progrès des lecteurs dans l'épaississement des textes de lecteur[1344].

J'ai adapté ces outils pour repérer non l'appropriation des textes en général mais l'appropriation des postures. Voilà donc les critères retenus et les indicateurs possibles :

- Au final, une proportion plus élevée d'élèves sensibles à la théâtralité du texte et qui n'en restent pas à l'immersion fictive mais adoptent les deux autres postures. On observera le nombre et la fréquence d'apparition du lien à la scène ainsi que de chaque posture.
- Pour repérer la posture 1, on cherchera tous les moments où l'élève s'identifie au personnage, cherche à comprendre ses réactions, développe de l'empathie, cherche à comprendre les tenants et aboutissants de l'histoire.

1341Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture, ça ne sert à rien*, *op. cit.*

1342« En situation d'interaction, les sujets lecteurs divers suppriment, sélectionnent, empruntent et reconfigurent des éléments interprétatifs proposés par leurs pairs et par l'enseignant. Sur le plan individuel, c'est la combinaison toujours singulière de ces opérations qui conduit chaque sujet à produire une diversité d'interprétations ». Marion Sauvaire (2013), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, *op. cit.*, p 300

1343*Ibid*., p. 318.

1344Sylviane Ahr (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », *op. cit*., et Sylviane Ahr, Agnès Brunet, Cécile Couteaux, Françoise Ravez (2013), « Cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire », *op. cit.*

- Pour repérer la posture 2, on observera les remarques dramaturgiques, concernant le concret du plateau (des idées de mise en scène) et l'écriture de la pièce. On relèvera également tout ce qui participe de la construction d'un discours plus distancié (lexique de l'argumentation, de la modalisation (verbes d'opinion...), connecteurs logiques, formulation de questions sur sa propre interprétation ou sur son activité de lecture, passage de propos à la première personne ou à des tournures plus impersonnelles et généralisantes, lexique plus conceptuel, mise en réseau/résonance des pièces. Cette mise à distance peut être visible également par un changement de rythme de lecture si des pauses ou des retours en arrière ont lieu. On observera également l'influence des comités de lecture, de la lecture et des commentaires des autres carnets de lecteurs, notamment par les interactions qui se mettent en place dans les carnets et par le nombre et la pertinence de l'utilisation des symboles graphiques (l'ampoule, la flèche vers le haut, l'égal barré), par le déplacement de leurs interprétations. De même on regardera si le schéma d'institutionnalisation des postures est utilisé dans les carnets (appel à varier les postures, identification de ses propres postures et/ou de celles des autres).
- Pour repérer la posture 3, on cherchera des marqueurs linguistiques de la subjectivité (ponctuation, lexique, modalisation, syntaxe…), un jeu expressif sur la typographie (taille d'écriture plus grande, surlignage, couleur…), un lien entre l'écriture de la pièce et l'écriture de l'élève (un mimétisme stylistique qui montrerait l'appropriation[1345]).
- Enfin on examinera l'évolution dans l'adoption des postures par les élèves. On observera les modalités d'apparition des postures : apparaissent-elles d'elles-mêmes dès le premier jet du texte de lecteur ou parce qu'elles sont sollicitées (réponse à un commentaire d'un autre élève ou de l'enseignante, réaction suite à un comité de lecture).

Ces indicateurs sont donnés *a priori*, valables pour repérer les postures dans tout texte de lecteur. Il semble d'emblée évident que certains indicateurs sont plus difficilement atteignables par des élèves de sixième et risquent de se manifester plus rarement.

III/ ANALYSE DES RÉSULTATS

L'examen des données se fera en trois temps. Tout d'abord, sera étudiée la validité du

1345Influence mise en évidence dans l'analyse des textes de lecteur des professeurs, *in* Bénédicte Shawky-Milcent, dir. (à paraître), *A la recherche du texte du lecteur professeur*, *op. cit.*

dispositif dans son ensemble par l'analyse des tests finaux et la comparaison avec ceux de la première cohorte. Puis, on s'intéressera à l'évolution générale des élèves de la séance initiale aux séances intermédiaires et finales. Enfin, on tentera de dresser, à travers l'analyse de cas emblématiques, une typologie des lecteurs à l'issue de l'expérimentation.

III.1- Vision d'ensemble à partir des tests finaux : confrontation avec les 1ers résultats

Une fois n'est pas coutume, partons de la fin : comparons les tests (annotations des élèves des deux extraits *Être le loup* et *Sœur, je ne sais pas quoi frère*) effectués en fin d'année par les élèves de cette session (6ème 3 et 6ème 4) et ceux de la phase exploratoire (notamment les deux classes projet théâtre B-6e1T et B-6e5T) afin de mesurer si la construction de la théâtralité a été plus poussée, si l'acquisition des postures a été plus efficiente. Tout d'abord, attardons-nous sur les imaginaires convoqués.

Figure 86: Convocation imaginaire 6ème 3

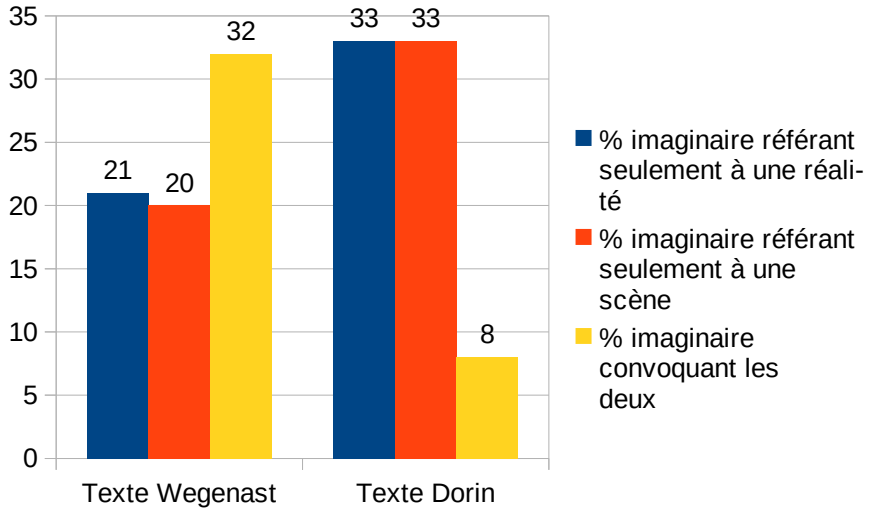
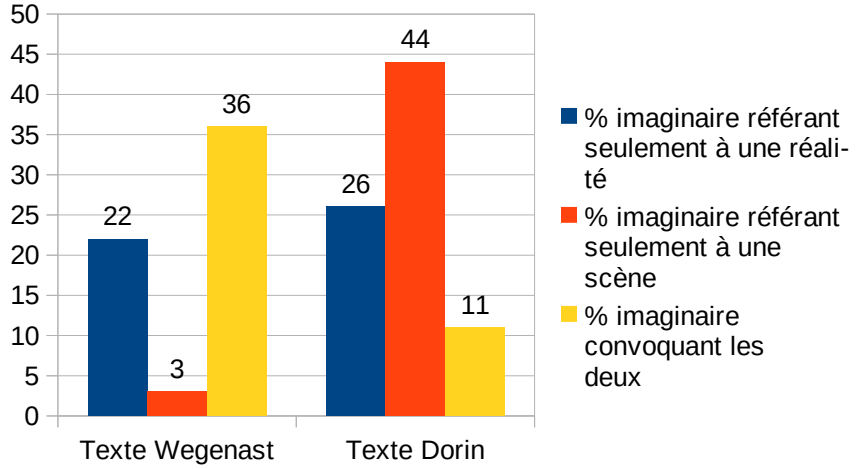


Figure 87: Convocation imaginaire 6ème 4



En ajoutant les taux référant uniquement à la scène à ceux la convoquant conjointement à la réalité, l'on peut voir qu'en moyenne près d'un élève sur deux évoque la scène sur les tests. L'imaginaire propre au théâtre semble s'être enrichi. La différence est manifeste lorsque l'on compare avec les premiers scores :

Texte de Wegenast

	Imaginaire référant seulement à une réalité	**Imaginaire référant seulement à une scène**	**Imaginaire convoquant les 2**
B-6e1T	71 %	9 %	4 %
B-6e5T	63 %	5 %	0 %
GP-3eT	31 %	9 %	44 %
6e3	21 %	20 %	32 %
6e4	22 %	3 %	36 %

Texte de Dorin[1346]

	Imaginaire référant seulement à une réalité	**Imaginaire référant seulement à une scène**	**Imaginaire convoquant les 2**
B-6e1T	55 %	30 %	4 %
B-6e5T	51 %	28 %	8 %
6e3	33 %	33 %	8 %
6e4	26 %	44 %	11 %

Si les écarts ne sont pas très importants sur le texte de Dorin, on voit bien que sur le texte le plus éloigné de la scène et appelant fortement à un imaginaire de la réalité (le texte de Wegenast), les sixièmes de l'expérimentation construisent ce lien à la scène dans une proportion non négligeable (de 39 % à 52 %[1347]) et bien davantage que les premières sixièmes (de 2 à 9 fois plus). De plus, ils sont, en un an, à un niveau équivalent à celui des élèves de troisième ayant expérimenté plusieurs années un dispositif spécifique d'enseignement du théâtre. On peut donc conclure que le lien à la scène s'avère plus fort, plus récurrent dans cette expérimentation, la construction de la théâtralité apparaît plus opérante.

1346Pour rappel, les élèves du collège Gérard Philipe (1ère collecte) n'ont pas passé de test sur le texte de Dorin. Donc on ne peut comparer avec les élèves de 3ème.

1347Taux obtenus en ajoutant les taux d'imaginaire référant seulement à une scène et celui convoquant les 2.

L'objectif de l'expérimentation était de développer les différentes postures de lecture de théâtre chez les élèves. Qu'en est-il donc à la fin de l'année ?

Figure 88: Adoption des postures 6ème 3

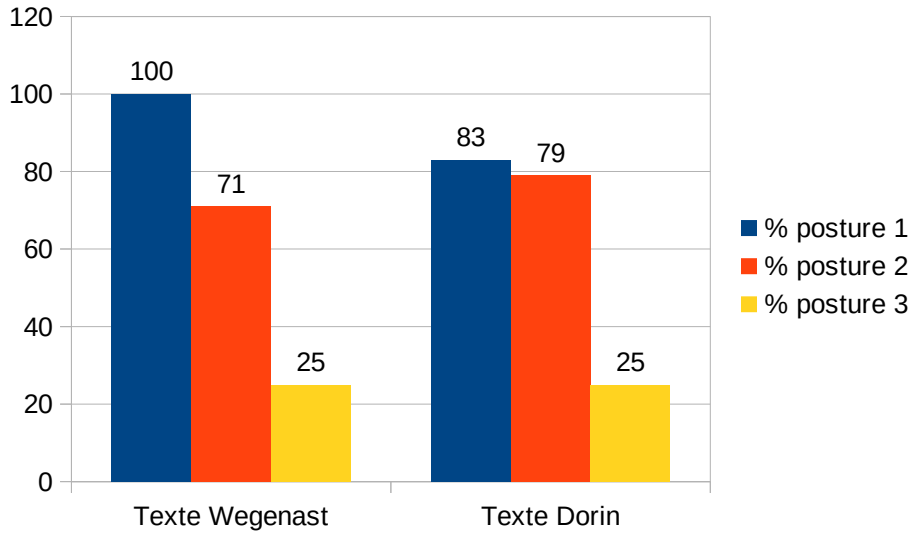
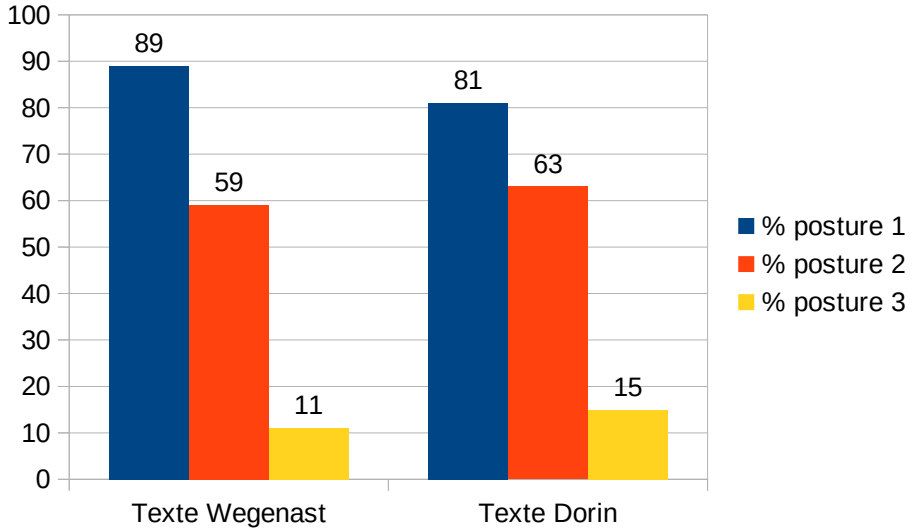


Figure 89: Adoption des postures 6ème 4



La posture immersive reste majoritaire et se révèle bien un passage quasi obligé dans la lecture de l'élève. Toutefois, les trois postures apparaissent pour chaque test, avec des taux non négligeables parfois. L'appel à la sensibilité reste cependant en retrait (au mieux 25%), sachant que cela tourne encore souvent autour de l'ennui ou de l'humour, comme les premiers tests, on y reviendra. En revanche la posture distanciée s'est nettement développée, portant tant sur l'écriture de la pièce que sur le concret du plateau.

Si l'on souhaite comparer avec les anciens tests :

Texte de Wegenast

	Posture 1	**Posture 2**	**Posture 3**
B-6e1T	100 %	15 %	0 %
B-6è5T	100 %	13 %	13 %
6e3	100 %	71 %	25 %
6e4	89 %	59 %	11 %

Texte de Dorin

	Posture 1	**Posture 2**	**Posture 3**
B-6e1T	93 %	30 %	0 %
B-6è5T	84 %	44 %	0 %
6e3	83 %	79 %	25 %
6e4	81 %	63 %	15 %

Le bond franchi par les élèves dans l'adoption des postures 2 et 3 est patent : les taux entre les deux cohortes sont de deux à quatre fois plus élevés pour la posture 2 et, pour la posture 3, on passe d'aucun élève ou au mieux un élève sur dix à au minimum un élève sur dix voire un sur quatre. Au final, au minimum 2/3 des élèves environ parviennent à quitter l'immersion dans la fiction et prendre de la distance durant leur lecture.

Au-delà du degré d'apparition des différentes postures chez les élèves, il est également nécessaire de s'intéresser au nombre de postures adoptées par chaque élève puisque, comme il a été dit, l'expertise se vérifie par le passage d'une posture à une autre. Dans les graphiques suivants[1348], le camaïeu de bleu correspond à une seule posture prise par l'élève (posture 1 OU posture 2 OU posture 3), le camaïeu de vert à deux postures (postures 1+2, postures 1+3, postures 2+3). Les nuances de camaïeu correspondent aux différentes combinaisons possibles. Les élèves ayant convoqué les trois postures lors des tests correspondent à la couleur orange.

1348Si l'on calcule le total de chaque posture à partir de ces graphiques pour recouper avec les données précédentes dans les tableaux, une différence de 1 % peut apparaître liée à l'arrondi du chiffre avant la virgule.

Figure 90: Adoption des postures, texte de Wegenast 6ème 3 (en%)

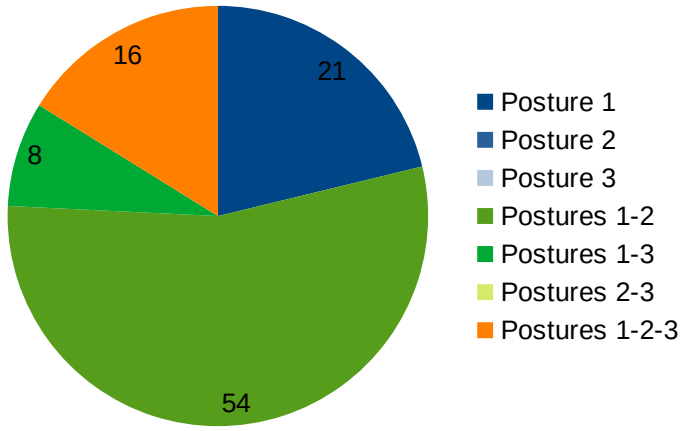
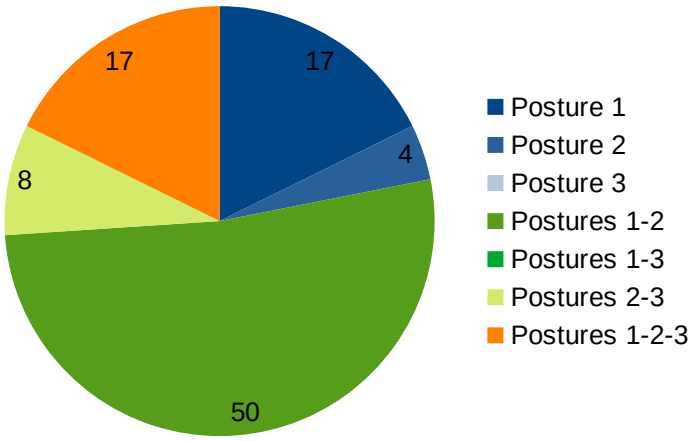


Figure 91: Adoption des postures, texte de Dorin 6ème 3 (en%)



Pour la classe de 6ème 3, 1/5 des élèves manifeste une seule posture. Plus des 2/3 des élèves alternent entre deux postures. Au mieux, 1/6 des élèves emprunte les trois postures.

Figure 92: Adoption des postures, texte de Wegenast 6ème 4 (en%)

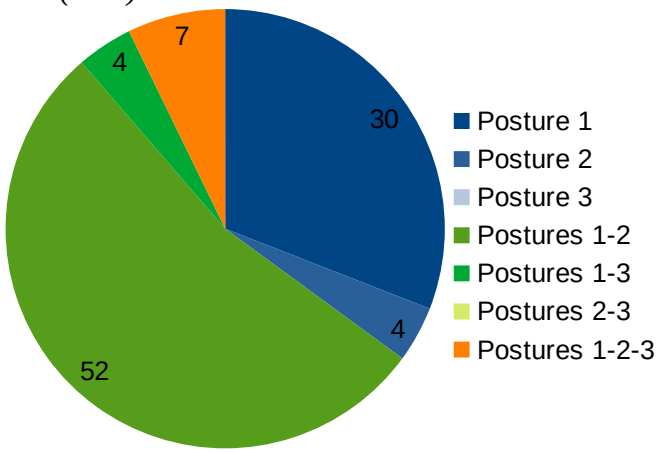
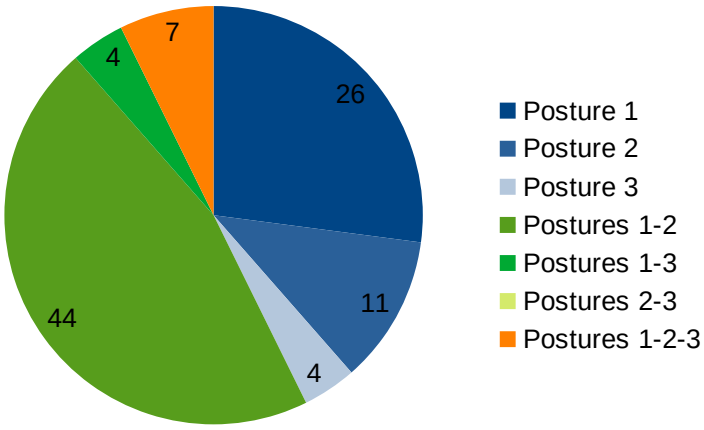


Figure 93: Adoption des postures, texte de Dorin 6ème 4 (en %)



Pour la classe de 6ème 4, de 34 % à 41 % des élèves suivant le texte se cantonnent à une seule posture, ce qui semble beaucoup. En revanche, le choix de la posture est plus varié que pour la classe précédente puisque, même si l'immersion dans la fiction reste largement majoritaire (26%), la troisième posture cette fois-ci apparaît. Un peu moins d'élèves ont pu accéder aux trois postures (7 % contre 16 %-17 % pour la 6ème 3).

D'une manière générale, de 17 % à 30 % des élèves en restent à l'immersion dans la fiction. Pour ces élèves, on peut dire que le dispositif ne semble pas avoir fonctionné, ou du moins cela ne se manifeste pas dans les tests. Il faudrait croiser avec les carnets de lecteur. Plus de la moitié des élèves dans chaque classe montre deux postures (de 52 % minimum à 64 %), la combinaison largement majoritaire étant postures 1-2, puis 1-3. L'association postures 2-3 n'apparaît qu'une seule fois avec seulement 8 %. On voit là encore la force de l'immersion dans la fiction puisque, uniquement sur un des deux textes, seuls 8 % des élèves n'y ont pas du tout eu recours. L'accès aux trois postures s'avère assez restreint : de 4 % à 17 %. On reviendra sur ce score plutôt faible de la posture 3. Les résultats de la 6ème 3 sont un peu meilleurs que ceux de l'autre classe (moins d'élèves dans la posture immersion et sur une seule posture), mais dans l'ensemble restent semblables.

Si l'on compare avec les premiers tests :

Texte de Wegenast

	P1	**P2**	**P3**	**P1-P2**	**P1-P3**	**P2-P3**	**P1-P2-P3**
B-6e1T	85 %	0 %	0 %	15 %	0 %	0 %	0 %
B-6è5T	78 %	0 %	0 %	13 %	13 %	0 %	0 %

6e3	21 %	0 %	0 %	54 %	8 %	0 %	16 %
6e4	30 %	4 %	0 %	52 %	4 %	0 %	7 %

	1 posture	**2 postures**	**3 postures**
B-6e1T	85 %	15 %	0 %
B-6è5T	78 %	26 %	0 %
6e3	21 %	62 %	16 %
6e4	34 %	56 %	7 %

Texte de Dorin

	P1	**P2**	**P3**	**P1-P2**	**P1-P3**	**P2-P3**	**P1-P2-P3**
B-6e1T	70 %	7 %	0 %	22 %	0 %	0 %	0 %
B-6è5T	56 %	20 %	0 %	24 %	0 %	0 %	0 %
6e3	17 %	4 %	0 %	50 %	0 %	8 %	17 %
6e4	26 %	11%	4 %	48 %	4 %	0 %	4 %

	1 posture	**2 postures**	**3 postures**
B-6e1T	77 %	22 %	0 %
B-6è5T	76 %	24 %	0 %
6e3	21 %	58 %	17 %
6e4	41 %	48 %	7 %

Là encore les progrès sont manifestes. L'adoption des postures s'est étendue au niveau de la variété et l'on observe un retournement de situation entre les classes de la première et de la deuxième cohorte : on passe de plus de 2/3 des élèves qui restent sur une seule posture à environ 2/3 des élèves qui occupent deux ou trois postures. Examinons donc comment dans l'année ces acquisitions ont pu s'effectuer.

III.2- Vision chronologique : évolution des postures durant l'année

III.2.a- La première séance/première étape de lecture

La première séance avait pour objectif, par le feuilletage des pièces, de créer un horizon d'attente et de faire surgir des premières interrogations chez les élèves. Dans le tableau ci-dessous

ont été reportées non pas toutes les réponses[1349] mais seulement les plus originales, celles qui montraient un questionnement particulier. Ainsi n'est pas mentionné que quasi tous les groupes ont relevé la différence du nombre de personnages et de la structure des trois pièces, ni que plus de la moitié a indiqué à quoi servait le texte en italiques (« donner des informations aux personnages et au public » (6e3-gpe A), « à savoir les bruits et les lieux » (6e3-gpe D), « à montrer une action, un geste » (6e3-gpe E), « à dire ce qu'il se passe » (6e3-gpe G), « pour décrire un personnage » (6e4-gpe F), « pour les actions » (6e4-gpe G)). Le terme didascalie apparaît même 3 fois (6e3-gpe F et G, 6e4-gpe B). De même, les remarques "évidentes" sur les titres (une insulte, cela fait penser à du harcèlement/à la Mongolie, Jojo recommence donc il est récidiviste…) n'ont pas été reportées.

Figure 94: Tableau synthétique des remarques élèves lors du feuilletage de la 1ère séance

PROJET THÉÂTRE / SÉANCE 1 : Mes 1ères réflexions/observations/comparaisons BILAN DES GROUPES

	***Mongol* (Karin Serres)**	***Jojo le récidiviste* (Joseph Danan)**	***Une chenille dans le cœur* (S. Jaubertie)**
Titre (Ce qu'on pense du titre, ce qu'on imagine de l'histoire)	Le titre est drôle et aussi un peu touchant (6e4-gpe C)	Le titre montre Jojo comme un criminel alors qu'on dirait plutôt un enfant qui fait des bêtises (6e4-gpe B) Le titre fait peur (6e4-gpe C) Jojo c'est rigolo et récidiviste c'est sombre (6e4-gpe E) Un surnom (6e4-gpe D)	Un chagrin dans le cœur (6e3-gpe D) Imaginaire, une douleur dans le cœur (6e3-gpe E) Le titre fait penser à une histoire d'amour (6e3-gpe F) Avoir quelque chose dans le cœur, on imagine une histoire d'amour (6e3-gpe F) Il y a un sens caché (6e4-gpe A) Briser le cœur, imagé et bizarre (6e4-gpe E)
Liste des personnages Quelles informations ? Des remarques ?	Personnages plus décrits que les autres livres/ Tous tournent autour de Ludovic (6e3-gpe C) Ce sont tous des personnages réels (6e4-gpe G) Les personnages ont des noms (6e4-gpe F)	Tous tournent autour de Jojo (6e3-gpe C) En lisant la liste des personnages on a l'impression que ce sont des gens normaux qui vivent une vie normale (6e4-gpe B) Le prénom jojo c'est bizarre (6e4-gpe F) Les policiers vont arrêter quelqu'un ? (6e3-gpe A) 2 policiers en lien avec le titre (6e3-gpe E) la famille les amis/copains (6e3-gpe A/6e4-gpe E) Les personnages ont et n'ont pas de noms (6e4-gpe F)	Aucun lien (6e3-gpe C) Une seule information : le bûcheron (6e3-gpe D) La présence n'est pas une personne (6e3-gpe F) Il y a des personnages énigmatiques/Les personnages n'ont pas de rapport avec le titre (6e3-gpe F) La présence : bizarre (6e4-gpe B) Des personnages qui n'ont pas de rapport (6e4-gpe E) Présence ? (6e4-gpe G) Les personnages n'ont pas de noms (6e4-gpe F)
Le texte : Est-il divisé en parties ? Combien? Comment (numéro/ titres/ écriture différente…) ?	On a des noms de lieux d'enfance (6e3-gpe B)		
Le texte : Des passages en italiques? Beaucoup? A quoi servent-ils ? Une remarque ?	Quand c'est le narrateur qui parle (6e4-gpe E)	On ne sait pas qui parle (6e3-gpe F/6e4-gpe A) C'est écrit comme dans les livres (6e4-gpe D) Il n'y a pas de noms (6e4-gpe G)	
Des idées sur la scène (décor, lumières, costumes, accessoires, sons…)	Les chevaux sur scène ? (6e3-gpe B et G) Des lumières led et plein d'accessoires (6e3-gpe E) La cour d'une école avec plein d'élèves autour d'un seul autre/ ambiance négative/ effets lumineux avec des éclairs (6e4-gpe B) Une chanson triste pour les scènes où ils l'embêtent et le harcèlent et pour le décor un fond d'école (6e4-gpe C) Une table un plat de nouilles (6e4-gpe F)	Dans une maison avec des vieux meubles, des objets bizarres (chaises avec des dossiers tordus) (6e4-gpe B) Une chanson avec des instruments et une fausse maison (6e4-gpe C) Beaucoup de coloration. Les visages sont jaunes. Au fond, des objets, un mur (6e4-gpe F)	Un costume de bûcheron et un drap (6e3-gpe E) Un cabanon où vit le bûcheron entouré d'un jardin où se trouve le seul arbre restant du pays (6e4-gpe B) Un personnage avec un déguisement d'arbre, une hâche (6e4-gpe C) C'est dehors il y a l'enfant qui se balade, y a le bûcheron qui fait son travail et l'esprit je ne sais pas (6e4-gpe E) Des arbres en papier et des bruits de nature (6e4-gpe F)
Autres remarques...		Il y a souvent le mot noir (6e4-gpe B) noir ? (6e4-gpe G)	Les ballons [de la couverture] ? (6e4-gpe D)

On s'aperçoit que, grâce au guidage des questions, des premiers éléments d'observation et de distanciation apparaissent.

Ainsi, à propos des personnages, certains groupes ont noté la centration autour du personnage principal (Ludovic : sa famille, et Jojo : la mère, les camarades). Un groupe justifie la présence des personnages « policiers » par rapport au titre (récidiviste), un seul autre groupe se pose

1349Pour rappel, visibles en Annexe 6.

la question du lien entre les policiers et les autres personnages (« Les policiers vont arrêter quelqu'un ? »). De la même manière, plusieurs groupes remarquent que dans *Une chenille dans le cœur*, les personnages n'ont ni nom, ni lien apparent entre eux ou avec le titre. Le personnage de la Présence d'emblée intrigue : les élèves voient bien qu'il n'est « pas une personne » et reste « énigmatique, bizarre ». Le point d'interrogation « présence ? » montre qu'ils ne parviennent pas à catégoriser ce personnage. Ce personnage fait que, rétrospectivement, les élèves insistent sur le caractère normal des autres personnages : ils sont « réels », « des gens normaux qui vivent une vie normale ». Ces expectatives se retrouvent d'ailleurs dans leurs propositions de mise en scène où un groupe prévoit « un drap » (comme un fantôme) alors qu'un autre est précis sur le cadre et les 2 autres personnages (l'Enfant et le Bûcheron) mais ne sait pas bien quoi faire avec la Présence, même s'il la renomme « l'esprit » : « C'est dehors, il y a l'enfant qui se balade, y a le bûcheron qui fait son travail et l'esprit je ne sais pas ».

La particularité de l'écriture de *Jojo le récidiviste* est remarquée par plusieurs groupes. Deux groupes, pour tenter de décrire ce qu'ils voient dans les pièces mais qu'ils n'identifient pas, font un rapprochement avec ce qu'ils connaissent le mieux, le texte narratif : l'écriture de *Jojo le récidiviste* est ainsi « comme dans les livres », à comprendre me semble-t-il comme dans les romans, et les didascalies de *Mongol* sont assimilées à « quand c'est le narrateur qui parle ». Deux autres groupes ont relevé l'apparition du mot noir dans *Jojo le récidiviste* sans le comprendre, c'est à dire sans le relier au concret de la représentation.

Au niveau des propositions scéniques, trois groupes seulement se montrent à l'aise et imaginent des éléments pour les trois pièces, cinq ne présentent qu'un ou deux éléments ponctuels, les six autres ne renseignent rien, soit respectivement 21 %, 36 % et 43 %. On mesure la progression dans l'année avec les résultats finaux où la pensée de la scène est relativement installée. Certains déjà soulèvent des problèmes de réalisation concrète : deux groupes s'interrogent sur l'apparition du cheval sur la scène finale de *Mongol*. Implicitement, deux autres groupes résolvent la problématique de l'arbre d'*Une chenille dans le cœur* (même si pour la première solution cela ne semble pas pertinent/réfléchi par rapport à une possible interaction/utilisation durant la pièce), ce sera un « homme déguisé en arbre » ou « des arbres en papier ». En revanche, aucun groupe ne se pose la question des différents lieux pour Mongol, même le groupe 6e3-gpe B qui avait noté que divers lieux étaient mentionnés, et, pour majorité, choisissent comme cadre une école (souvent le lieu du harcèlement) ou la maison (les différents membres de la famille sont présents comme personnages). De même, aucun groupe ne se pose de lui-même la question du devenir du texte de Jojo lors de la représentation (ce qui peut être dit et par qui, ou apparaître par d'autres moyens selon les désirs du metteur en scène), même pour les trois groupes qui avaient relevé qu'il n'y avait pas

d'indication de noms de personnages qui parlent. Cela semble normal cependant, il s'agit d'élèves de sixième. Toutefois, la scène, quand il en est question, est appréhendée à différents niveaux : les décors, accessoires et costumes bien sûr, mais on trouve aussi des propositions de lumières et d'ambiance sonore.

Le sensible transparaît dans ces dernières indications de mise en scène et également dans la réception du titre. En effet, la thématique du harcèlement a touché d'emblée certains élèves et l'idée de bêtises accumulées en a amené vers le rire. Deux groupes se sont interrogés d'ailleurs sur cette oppositions entre le surnom ou la thématique, plutôt légers et drôles et le terme récidiviste plus « sombre ». Le titre ambigu d'*Une Chenille dans le cœur* a déconcerté plusieurs élèves qui sans ambages ont alors déclaré que le livre était sûrement « ennuyant » ! Ils ont été beaucoup cependant à être interpelés par la dimension métaphorique de l'image et ont tenté de la décrypter.

Lors de la mise en commun, certaines questions ont été collectivement solutionnées (par exemple, le sens du terme récidiviste et le lien possible à l'histoire, à quoi renvoie le terme « noir »...), les autres ont été listées afin de servir de premiers fils conducteurs pour les lectures des élèves :

- Le/les défi/s de la mise en scène de *Mongol* ; la question a été posée de manière large à dessein afin d'amener les élèves à examiner d'autres éléments que le cheval, par exemple les problèmes des différents lieux.
- Que nous dit cette pièce sur le harcèlement ? Quel intérêt une pièce sur le harcèlement ?
- Quel rapport entre l'insulte et la Mongolie dans la pièce ?
- Que penser de toutes les bêtises de Jojo ? Un/quel rapport avec les policiers ?
- L'écriture particulière de *Jojo le récidiviste* : toutes les remarques, questions qui viennent en comparant avec les deux autres pièces.
- Le lien entre le titre *Une Chenille dans le cœur* et l'histoire.
- Qui est/Qu'est-ce que la Présence ?
- Est ce que le fait que les pièces soient structurées de manière différente (des divisions ou pas, des titres ou pas) crée un changement dans la lecture ?
- D'une manière générale, les images de scène qu'ils pouvaient concrétiser.

De fait, certains de ces questionnements se retrouvent bien dans les carnets de lecteurs et ont permis aux lecteurs de s'interroger et de développer des pistes d'interprétation, s'engageant par là-même dans les postures 2 et 3.

On voit l'influence des pistes données dès le début des notes dans le carnet quand le lecteur déclare explicitement ses attentes avant sa lecture et les questions qu'il souhaite résoudre, l'amenant à garder de la distance par rapport à sa lecture. Chloé se « demande ce que 2 policiers feront dans l'histoire ». Tymého annonce : « J'attends de connaître les raisons du titre » (pour *Mongol*) et « je me demandais qui était "Présence" ». Anouk2 pose très directement l'enjeu dès le départ, « question : qu'est la Présence ? », alors que Chloé propose déjà des pistes : « La Présence, que ce sera : un esprit, une personne, une voix ? ». Certains rappellent ce qui a été vu ensemble lors de la séance de découverte : « J'attends de cette pièce une insulte mais aussi une histoire de chevaux » (Mélissa), « je sais que c'est un petit garçon qui fait des bêtises » (Mélissa), « avant que je lise la pièce j'ai pensé que Jojo ferait des choses répétitives » (Tom), « je sais que Jojo fait des bêtises […] j'attends de voir les bêtises de Jojo » (Lucas), « j'attends de cette pièce une personne blessée en amour » (Delal). D'autres, à partir des éléments vus, se projettent plus loin dans l'histoire : une fin en happy end pour Mélissa, « je pense que l'enfant gagnera la confiance d'autres enfants et se fera des amis » ou « je pense que le bûcheron va refuser puis, finalement, accepter », une promesse d'extravagance et d'originalité pour Eva, « j'attends un récit déjanté » (*Jojo le récidiviste*).

Nombre d'élèves sont revenus sur les deux titres plus énigmatiques. Pour *Une Chenille dans le cœur*, ils évoquent l'amour, telle Delal qui remarque que toutes les histoires se recoupent sur ce thème central, « ce livre représente beaucoup d'amour, surtout avec des personnages en commun », mais aussi la tristesse, voire « une tragédie » (Jenna). Beaucoup ont notifié leurs réactions car ils ont trouvé au final, contrairement à ce qu'ils pensaient de prime abord, cette histoire émouvante, tel Mojahid. Certains ont noté le passage où le titre s'explique en partie : « Je viens de découvrir que l'enfant est appelée la chenille par le bûcheron » (Aaron), « je remarque que la chenille est l'enfant » (Eva). D'autres ont assimilé l'information telle Livia dont le passage préféré est « le moment où la chenille énerve le bûcheron » et qui conclut en revenant sur le titre « cette pièce de théâtre est fantastique extraordinaire et c'est émouvant (une chenille dans le cœur) ». Pour *Jojo le récidiviste* les élèves relient le titre aux bêtises incessantes du personnage, « Jojo fait plein de bêtises, vraiment beaucoup de bêtises » (Mélissa), « j'ai compris pourquoi Jojo est un récidiviste car il fait plein de bêtises » (Eugénie), « je trouve que le nom de "Jojo le récidiviste" lui va très bien. Ex : il refait la même bêtise alors que sa mère l'a giflé, voir : Babel » (Youlia).

Deux pistes étaient proposées sur la pièce *Mongol* afin que les élèves entrent dans une posture interprétative et développent leurs réactions, l'une à propos du lien entre l'insulte et le pays dans la pièce et la seconde sur la thématique du harcèlement qui touche forcément des lecteurs de

cet âge. Ainsi, certains élèves énoncent leur horizon d'attente très rapidement, « questions que je me pose (pendant que je lis) : si Ludovic va savoir ce que ça veut dire » (Tymého), « recherche de Ludovic sur le mot Mongol : injure ? - guerrier ? - compliment ?... » (Callista), voire justifient la confusion, « au début il ne comprend pas pourquoi on le traite de mongol » (Assia), « de nos jours quand on entend le mot MONGOL on pense plutôt à l'insulte et pas au pays » (Louise). Beaucoup d'élèves relèvent que le personnage se consacre à la culture mongole, telles Eugénie, « au bout d'un moment il se met à adorer la culture mongole et la pratique chez lui et en sortant de l'école, Ludovic se répète des mots de la langue mongole », Mélissa, « Ludovic trouve le pays de la Mongolie et décide de faire comme eux » ou Eva, « il découvre alors que c'est un plateau sceptique de l'Asie centrale. Il commence alors à s'intéresser à ce pays. Il fait aussi tout comme eux ». Surtout, certains élèves vont plus loin et analysent l'intérêt de cette confusion et son rôle dans la pièce, proposant ainsi un début d'analyse dramaturgique. Deux élèves notent le paradoxe entre l'insulte censée rabaisser le personnage et l'effet inverse provoqué : « Je trouve ça triste et intéressant que Ludovic s'intéresse tellement à la Mongolie alors que de base c'était pour dire qu'il était crétin » (Livia), « je trouve ça intéressant que Ludovic apprenne beaucoup de choses *grâce* aux moqueries de ses camarades » (Souheyl). D'autres relèvent que cela permet la transformation du personnage : « Je vois qu'au début ça lui plaisait d'apprendre de nouveaux mots » (Wassim), « au final, il est le héros de son monde » (Mathis), « Ludovic change grâce à l'insulte » (Youlia). De fait, si le regard sur ce personnage qui symbolise une peur pour eux, un contre-modèle (la victime faible qui se fait harceler) ne se modifie pas pour quelques lecteurs, tels Delal qui affirme sa différence car elle « se serait défendue » ou Tom qui le rejette clairement (« je serai jamais Ludo Khan ou Ludo le mongol »), plusieurs lecteurs notent qu'à la fin Ludovic leur semble normal, qu'il accède même au statut de héros : « Je suis impressionnée par le courage de Ludovic à la fin » (Charlotte), « retournement de situation : Ludo devient le héros de l'histoire, il sauve Sarah et elle le voit différemment » (Callista), « à la fin il devient le héros » (Assia), « Ludo qui se fait insulter devient un héros » (Alexis). C'est le cas même de la part d'élèves qui le déconsidéraient fortement, ainsi Lucas qui écrit au début « je m'imaginais un crétin plus stupide que le bout de son nez. J'avais raison » et finit par « Lucas devient un héros grâce à son amour » ou Mathis : « Je le trouve toujours un peu bête, mais c'est un héros ».

Plusieurs lecteurs ont de fait relevé que rien n'est dit explicitement sur la « lenteur » de Ludovic et soit adoptent eux aussi une formulation vague, « il est différent » (Lucas), soit trouvent une explication autre « je pense qu'il est dyslexique ou quelque chose comme ça » (Paola), « il comprend moins vite que les autres, il est timide » (Charlotte). La dimension morale et éducative de cette pièce n'échappe d'ailleurs pas aux élèves : « Ça apprend aux enfants qu'il est strictement

interdit de harceler les autres » (Eugénie), « cette histoire apprend beaucoup de choses aux enfants. Se méfier de certains » (Delal), « le livre était triste et le harcèlement le montre dans ce livre […] j'ai remarqué qu'il voulait parler de la violence » (Ayoub), « c'est aussi comme dans la vraie vie, des gens se font harceler » (Mathis), « comme une sorte de morale pour dire qu'il ne faut pas traiter les gens de tout et n'importe quoi » (Anouk1). Seule Erika tire la leçon plutôt du côté positif de la transformation de Ludovic :« L'histoire représente la force et l'espoir ». De nombreux lecteurs ont ainsi manifesté leur « tristesse, peine, pitié » pour le personnage, Wassim utilisant même le terme empathie : « J'éprouve de l'empathie envers Ludovic, il me fait de la peine à se faire harceler ». Cette propension à tirer une leçon de l'histoire se retrouve quelques fois dans les lectures ultérieures, c'est très explicite par exemple chez Eugénie à propos de *Mon frère, ma princesse* lorsqu'elle écrit : « Morale : un garçon a le droit de mettre une robe et une jupe, d'avoir les cheveux longs, d'aimer les licornes, les fées, le rose » ou chez Souheyl à propos de *Lily Fil* : « La morale : dans ce livre on traite des problèmes de la société comme la vieillesse qui est confrontée à la solitude, la jeunesse qui ne communique pas entre eux ».

Le personnage énigmatique de la Présence était un autre fil directeur de questionnement dramaturgique pour les élèves. Elle est restée obscure pour beaucoup jusqu'à la fin de leur lecture et leurs carnets manifestent leur incompréhension, par les multiples questions posées qui demeurent sans réponse : « Pourquoi la présence joue-t-elle plusieurs rôles » (Emmy), « même à la fin de l'histoire, on ne sait toujours pas qui est la Présence » (Anouk2), « j'ai du mal à comprendre qui c'est car au fil des pages elle prend différents visages » (Callista), la Présence « joue plusieurs rôles » (Marion, Eugénie), « le personnage de la Présence est bizarre car elle joue les rôles des autres personnages [elle] m'a perturbée... » (Louise), « je n'ai pas compris qui était, ou ce qu'était "La Présence" » (Lucas), « le rôle de la Présence est assez perturbant » (Anouk1). Quelques élèves tentent toutefois de dépasser le constat. Callista effectue un parallèle avec le théâtre en reliant Présence et acteur : « C'est comme si la Présence allait jouer chaque personnage (la Présence est comme un acteur à plusieurs visages) ». Erika souligne le rôle de ce personnage dans l'histoire : « La Présence explique la pensée de l'enfant, le passé, le futur, et des autres personnages ». Anouk1 la relie aux autres moments de mise en abime assumés par l'Enfant : « Le rôle de la Présence est assez perturbant et aussi quand la fille joue des scènes du passé ». Sofia avance l'interprétation la plus poussée en cherchant du côté de la métaphore, « la voix de la Présence, écrivaine et figure maternelle » : la Présence par ses incarnations, souvent de la mère, écrit en quelque sorte l'histoire des personnages.

Pour la pièce *Jojo le récidiviste*, les élèves avaient à se pencher sur les bêtises du personnage, là encore pour les inciter à prendre de la distance par rapport à la fiction proposée. Lors du feuilletage collectif était ressortie la nature quelque peu improbable de certaines situations racontées (Jojo se fait poursuivre par des policiers, se tire une balle dans le pied, reçoit des balles dans la sierra/pampa…). De nombreux élèves se sont interrogés donc à ce propos : « Je voudrais bien savoir à chaque fois si c'est la vérité » (Lucas), « on ne sait pas si c'est dans ses rêves ou si c'est réel » (Kelya), « je me demande si ce n'est pas un rêve. Jojo serait en train d'imaginer ses bêtises » (Mathis), « ils sont dehors ou à l'intérieur ? Ils jouent ou c'est la réalité ? » (Alice), « des questions que je me pose : si tout ce que fait Jojo est réel on non » (Tymého), « est-ce que toutes les histoires écrites dans ce livre sont fausses? Se passent-elles dans sa tête ou dans la réalité ? » (Mojahid), « la mère est un peu dure avec Jojo mais peut-être que ses gifles sont aussi imaginaires » (Wassim), « au début je trouve que Jojo joue pour de vrai, mais quand on lit le titre, là on se dit qu'il ne joue plus. Puis après 2 lignes, Jojo est dans son imaginaire. Puis à la fin c'est réel » (Marion), « au final, on ne sait pas si cela (les bêtises de Jojo) est vrai, imaginé, inventé, amplifié » (Callista).

Certains attendaient d'ailleurs un indice de l'auteur pour résoudre le dilemme : « Au final, on ne sait pas si les bêtises qu'on lit faites par Jojo sont réellement faites ou alors si c'est dans l'imaginaire de Jojo car on a aucune indication de l'auteur » (Louise), « on ne sait pas si Jojo est dans l'imaginaire ou pas, on ne sait pas si c'est un souvenir […], l'auteur ne donne pas beaucoup d'indications sur la réalité et l'imaginaire » (Livia), « ça me dérange de ne pas savoir la réalité » (Assia). D'autres élèves à l'inverse avancent des arguments pour trancher : « Les réactions peuvent être exagérées (sa mère qui le gifle) » (Livia), « certaines bêtises ont l'air impossibles à faire (comme « une balle dans le pied » ou « mourir ») et à mon avis il ne les fait pas (peut-être qu'il les imagine) » (Myriam), « Jojo a un côté surhumain car là où tout humain meurt, lui il survit. On ne sait pas si tout ça est vrai ou si c'est un rêve » (Charlotte). D'autres encore ont tenté de comprendre pourquoi le personnage pouvait réaliser ou imaginer toutes ces bêtises.

- Certains se sont posés la question d'emblée : « On se demande si les bêtises de Jojo sont vraies ? S'il les invente dans sa tête ? Si c'est comme ça qu'il aimerait être? On ne sait pas mais on aimerait bien savoir » (Chloé), « on voit qu'il s'ennuie (c'est pourquoi il fait des bêtises) » (Maïlys), « Jojo, un petit garçon qui veut que sa mère le remarque et pour ça il va faire plein de bêtises » (Eban), « il découvre le monde à sa façon » (Mathis).
- Parfois, c'est par un retour sur sa lecture que l'interprétation se dessine pour l'élève. « Est-ce réel ? Ou de l'imagination ? » se demande Emmy qui répond plus loin : « Je trouve que Jojo doit beaucoup s'ennuyer pour avoir beaucoup d'imagination telle que la sienne » ». De

la même manière, Mathis se « demande si ce n'est pas un rêve, Jojo serait en train d'imaginer ses bêtises » et ajoute « quelques jours plus tard : Si Jojo est en train de rêver, il doit penser que sa mère est méchante. Sinon elle est excessive mais Jojo fait de grosses bêtises ».

- Pour d'autres élèves, c'est en réponse à une sollicitation de l'enseignante de développer leurs propos et de chercher pourquoi il imaginerait des bêtises et des réactions si violentes : « Je pense que Jojo imagine des réactions violentes de sa mère car peut-être que c'est un enfant super sage et bien élevé et qu'il se met un peu dans la peau d'un garçon qui n'est pas sage » (Jenna), « parce qu'il aime bien énerver sa mère » (Ayoub), « il doit sûrement s'ennuyer et il veut aussi se faire remarquer. Il y a peut-être aussi qu'il veut embêter sa mère, dans la vraie vie il peut pas » (Anouk1).

De fait, la question d'un reflet ou non de la réalité de la fiction présentée a pu déborder sur les autres pièces. En effet, plusieurs élèves indiquaient le degré, la proportion d'imaginaire et de réalité des deux autres histoires. Chloé réinvestit même la problématique sur le début de la pièce de *Mongol* : « Est-ce que Ludovic pense toutes les insultes, est-ce qu'il les imagine ? ».

Le second élément que les élèves devaient explorer sur cette pièce concerne son écriture particulière. Elle a surpris les élèves et une très grande majorité le notifie, par exemple « l'écriture c'est bien on comprend mais on ne sait pas qui parle » (Assia), « il y a peu de personnages et pas de dialogue » (Callista), « pas assez de dialogue » (Erika), « un texte presque sans dialogue qui est décrit par un narrateur » (Anouk1). Aussi cette vigilance sur l'écriture a-t-elle amené Anouk2 à remarquer quand l'inverse a lieu dans la pièce : « Dans conférence de presse il y a beaucoup de gens qui parlent, c'est rare ». Cette absence de dialogue a perturbé les élèves dans leur identification du genre théâtral et, par conséquent, dans leur lecture : « Pour moi ce n'est pas une pièce de théâtre » (Ayoub), « la lecture est bizarre, on ne dirait pas un livre de théâtre (un roman) » (Livia).

Aussi, quand les élèves passaient à une autre pièce, très souvent soulignaient-ils la différence en spécifiant s'il y avait des dialogues et si l'interlocuteur était identifié, par exemple : « Ce livre [*Mongol*] est facile à lire car il y a marqué qui est-ce qui parle » (Tom et Callista), « on remarque que dans cette pièce [*Une chenille dans le cœur*] il y a le nom des personnages à chaque dialogue » (Tom), « on sait qui parle [*Mongol*] » (Assia).

Quelques élèves ont également réinvesti la question du noir évoquée lors de la séance de découverte. Eugénie relève que cela clôt les saynètes : « Un "noir" à la fin de chaque acte ». Aaron le relie au concret du spectacle, « à chaque fois qu'une scène se termine on lit noir comme quand on regarde du théâtre », de même que Louise, « j'ai trouvé ça bizarre car il y avait des bouts de texte et

après écrit "noir" et j'ai compris que les rideaux se fermaient ». Quant à Marion et Kenji, à l'instar d'Anouk2 pour les dialogues, ils débusquent le moment où cela change : « Cette fois à la fin ce n'est pas écrit "noir" mais écrit "la lumière monte encore" », « dans intimité il y a plusieurs fois "noir" alors qu'auparavant "noir" n'est qu'une seule fois ».

Une petite proportion d'élèves (20%) évoque d'ailleurs la scène d'emblée dans leurs carnets de lecteurs.

Erika, de manière assez originale car je l'ai très peu retrouvée dans toutes les traces de lecture élèves depuis le début de cette recherche, se projette concrètement dans la salle de théâtre en tant que spectatrice et reformule ce qu'il se passe "sous ses yeux". Ainsi, pour le début de *Mongol* elle évoque la « mise en place de l'histoire : un petit garçon sur scène. Il parle et on a des voix off. La voix off se moque de lui » et pour la scène « mourir » de *Jojo le récidiviste* elle écrit : « Silence dans la salle et sur scène. Entrée fracassante, il mime l'agonie de quelqu'un ».

Certains élèves pensent à l'acteur interprétant le personnage, tel Tom : « Je pense que le rôle de Ludo est dur à jouer car il parle plus que les autres et il doit changer sa personnalité pour être d'un autre temps et d'un autre peuple », ou Kenji : « Je pense que même si la Présence peut être difficile à jouer sur scène, elle est très utile pour jouer d'autres personnages (la mère...) ».

Quelques-uns relèvent les problèmes concrets de réalisation auxquels ils n'ont pas trouvé de solution : « Je m'imagine bien la scène avec les chevaux mais je n'ai absolument aucune idée de mise en scène pour ce moment » (Anouk2), « dans l'heure des fantômes je ne sais pas comment ils vont faire pour imiter la nuit pendant la représentation » (Kenji). D'autres élèves avancent des propositions concrètes de mise en scène, reprenant ou pas les idées de la séance inaugurale. Ainsi Charlotte, « pour la mise en scène [de *Jojo le récidiviste*] c'est assez simple : un décor d'intérieur ». Anouk2 propose comme « idée de mise en scène [que] la Présence ne se voit pas, elle est cachée » et que « pour mettre en scène la cour d'école, on pourrait mettre un sol noir avec des marelles et sur le fond on verrait l'école ». Marion pour sa part s'est attachée à deux moments emblématiques de la pièce *Mongol*, le rendez-vous avec la maîtresse : « Je verrais bien Ludovic sur le bord de la scène de théâtre et on aurait l'impression qu'il tomberait », ainsi que les moments où il lit : « J'imaginerais bien un lit avec Ludovic qui allume sa lampe de chevet pour continuer à lire le livre et que les lumières soient éteintes sauf la lampe de chevet ».

Le passage à la pensée de la scène peut être relié à une remarque de lecture, dans un second temps de réflexion. Ainsi Paola écrit tout d'abord « l'histoire se passe à beaucoup d'endroits, dans les toilettes puis dans la récré… Les changements d'endroits […] sont pas très clairs », puis en conclusion déplace le problème vers la scène puisqu'elle indique « les changements de décors ne

sont pas clairs ».

Salima est l'élève la plus prolifique en propositions scéniques de sa propre initiative, ce qui est intéressant car elle est une élève au profil scolaire plutôt faible et qui n'a pas d'expérience antérieure de théâtre. De fait, on voit au reste de son carnet qu'elle s'est plutôt appliquée à suivre les indications données par la fiche de consignes et les questions posées en première séance. L'impact des étayages est donc ici visible. Ses propositions s'avèrent assez variées : « Il faudrait un décor de la chambre de Jojo. Et pour le changement de décors, il n'y en a pas vraiment », « pour les premières scènes où Fabrice et les autres crient mongol on devrait utiliser un vidéo projecteur », « ils devraient mettre [pour *Mongol*] un plateau tournant ». Elle relève la difficulté même si elle n'a pas de solution à proposer : « Dans la *Chenille* les mises en scènes sont les plus dures à imaginer comme la Présence ». Elle dégage aussi d'elle-même une interprétation à partir d'un élément scénique : « Les moments où les autres sont en voix off on peut penser que ce serait un flash back, que Ludovic a rêvé ou qu'il pense ».

La piste la moins explorée par les élèves s'avère celle qui liait structure de la pièce et lecture. Une explication plausible est qu'il s'agit de la plus complexe à mettre en œuvre (prendre suffisamment de distance avec sa lecture et identifier ce qu'il se passe pour corréler rythme de l'œuvre et effets sur sa réception) et de la moins habituelle pour des élèves (il semble peu probable qu'en primaire ou durant leur début de sixième les enseignants aient travaillé avec eux l'impact de la structuration d'une œuvre dans leur lecture). Quelques élèves ont simplement relevé pour *Jojo le récidiviste* la fragmentation de l'histoire, « ce ne sont que des petites scènes » (Lucas), « chaque page définit une histoire, ou une bêtise de Jojo » (Kelya), fragmentation qui a gêné certains : « Ce qui m'a dérangé c'est chaque page c'est une nouvelle histoire » (Maïlys), « je ne comprends pas bien le livre (à chaque page il y a une nouvelle histoire) » (Wassim). D'autres ont avancé un début d'interprétation dramaturgique, en soulignant par exemple l'absence d'une action linéaire : « Quand je lis le titre des actes, je m'interroge sur l'histoire et le lien entre les titres est bizarre » (Erika), « histoire qui peut se lire dans le désordre » (Mathis), « la pièce est un peu désordonnée, comme si on l'avait coupée en morceaux et recollée dans le mauvais ordre » (Anouk2), ou comme Antonin, en reliant la structure de la pièce à l'imaginaire du personnage principal (qui évoque ainsi le caractère monodramatique de cette pièce) : « L'imaginaire de Jojo part un peu dans tous les sens et les chapitres n'ont pas de suite ». D'autres encore esquissent un lien entre les saynètes et l'effet sur leur lecture, que cela soit l'intérêt renouvelé (« chaque page est une nouvelle bêtise donc je trouve cela intéressant et pas ennuyant » Souheyl), ou l'effet de recommencement (« j'ai l'impression que le livre est fini et recommence » Lucas). Plusieurs élèves se sont penchés plutôt sur le caractère

répétitif des saynètes (une bêtise, la mère, une claque) et ont souligné l'attente que cela créait, notamment quand le texte déjoue cette attente (pas de mère et/ou pas de gifle). Erika en propose l'analyse la plus aboutie : « Je remarque que les actions se déroulent de la même façon, cela donne du rythme à la scène, l'intensité des bêtises augmente ». De fait, lors des lectures suivantes, des élèves s'attachent à plusieurs reprises à regarder plus attentivement et commenter la structure de la pièce : Emmy inscrit pour toutes les pièces lues le nombre de chapitres, leur désignation (« tableau... »), s'il y a des titres, des numéros, Anouk1 note pour *Bouli Miro* que « ce livre n'était pas séparé en chapitres comme les autres » et pour *Un poisson dans mon arbre* que « le texte est présenté différemment car il est écrit "tableau" », comme le remarque également Kélya.

On voit bien dans tous les propos relevés précédemment que de nombreux indicateurs sont déjà présents, témoignant d'un début d'appropriation des postures : questions en nombre, retours sur leur lecture, comparaison entre les pièces, passage du formulation au « je » à une formulation plus générale (« on trouve, on sait que, on attend… »), modalisation du discours (« je trouve que, peut-être, à mon avis, j'ai remarqué que... »). La construction argumentative du propos commence à apparaître avec l'appel au texte pour justifier (« Jojo recommence. *Ex* : Babel » (Youlia), « j'aime bien comment les choses tristes et compliquées sont représentées, c*omme par exemple* quand ils disent que les personnes mortes se sont endormies » (Alice)), avec l'utilisation des connecteurs logiques (et, aussi, mais, au contraire...), notamment pour l'expression de la cause (car, parce que), avec la nuance de ce qui a été dit par la modalisation. L'avis final d'Anouk1 sur *Une chenille dans le cœur* est à ce titre exemplaire : « Je n'ai pas aimé *car* je ne suis pas arrivée à rentrer dans l'histoire qui est *trop* farfelue et décalée. J'ai *quand même trouvé* quelques scènes drôles, *comme celle* où la fille explique qu'elle n'a pas de colonne vertébrale et *je trouve aussi* le bûcheron drôle *quand il dit* "c'est mon mien" ou "ai besoin de rien" ou alors "coupe plus" ». Elle développe cette compétence au fur et à mesure de ses remarques, on le voit à propos dans ce qu'elle écrit d'*Être le loup* : « *A première vue on pourrait penser* que c'est une histoire pour les plus petits (*puisque* sur la quatrième de couverture il est écrit que les animaux font la fête car le koup est mort). *Mais en fait* c'est *assez* bien fait et *plutôt* drôle ». L'investissement du sujet lecteur transparaît pour sa part à travers l'utilisation de la majuscule (« [il] s'est fait traiter de MONGOL » (Louise), « [la pièce] intéresse énormément mon goût vu le sujet "MONGOL" !! » (Delal)), de l'exclamation (« j'ai adoré l'histoire, l'écriture, tout ! » (Alice), « je trouve que sa mère est trop sévère et violente !!! » (Livia), « j'avais raison ! » (Marion), « je trouve que ça fait bébé ! » (Chloé)), du lexique du sentiment et des émotions (« peine, triste, émouvant, touchant, drôle, doux[1350]... »). Délal interpelle même un

1350« Ce livre [*Une chenille dans le cœur*] est très doux », Delal.

potentiel lecteur pour justifier ses réactions : « Ce doit être stressant pour lui, imaginez-vous à sa place, comment vous seriez ? Personnellement en stress !!! Tout mon soutien ♥ ». La mise en relief de certains éléments par la couleur participe de ce mouvement. Ainsi, Louise reprend le terme mongol bien en gros et de toutes les couleurs lors de sa conclusion :

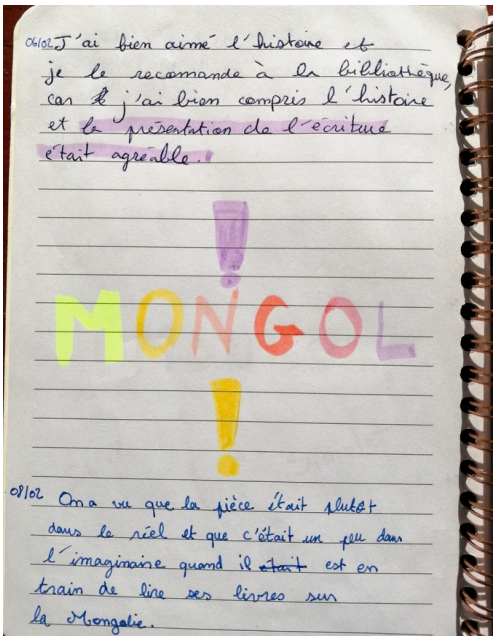


Figure 95: Carnet de lecteur de Louise



Figure 96: Carnet de lecteur d'Alexis

Tymého écrit en rouge à la fin de chaque pièce « je me sens dans la position de/je me situe à la place de... » alors que tout le reste du carnet est écrit en bleu. Mathis choisit un mot clef dans sa liste qu'il distingue en rouge, « naïveté » (*Jojo le récidiviste*), « rêve » (*Mongol*), « égoïsme » (*Une chenille dans mon cœur*), ainsi que l'avertissement liminaire à propos de chaque pièce : «/!\ livre loufoque » (*Jojo le récidiviste*), «/!\ livre amusant » (*Mongol*), «/!\ livre triste » (*Une chenille dans le cœur*). Le mimétisme dans l'écriture est peu présent dans les traces de lecture observées. Il apparaît chez Anouk2 qui, lorsqu'elle évoque *La foule, elle rit*, reprend les termes de l'auteur : « pourquoi se mangeraient-ils entre eux ? (même malgré la faim *affamante* ;-))» ou chez Callista lorsqu'elle relève au fur et à mesure tous les termes utilisés par désigner la gifle de la mère : « gifle, baffe !, gifle !, torgnole !, gifle carabinée ». L'ajout de l'exclamation, puis du soulignage, d'abord simple puis double, est en écho de la montée en puissance de la gifle assénée par la mère. Alexis le reproduit graphiquement par les termes écrits en gros, en majuscules et inscrits dans une bulle dentelée montrant la violence du geste (*cf supra* figure 96). Quelques élèves ont eu recours aux émoticônes, tels Livia, Imane, Alexis ou Maïlys, le plus souvent pour accompagner l'avis final sur

les pièces. Les élèves ont également utilisé le dessin pour traduire leur ressenti, leur empathie vis-à-vis du personnage, telle Delal pour évoquer la solitude et la tristesse de Ludovic ou Wassim pour évoquer le lien particulier entre le bûcheron et son arbre, comme il le signale lui-même dans la légende de son dessin.



Figure 97: Carnet de lecteur de Wassim

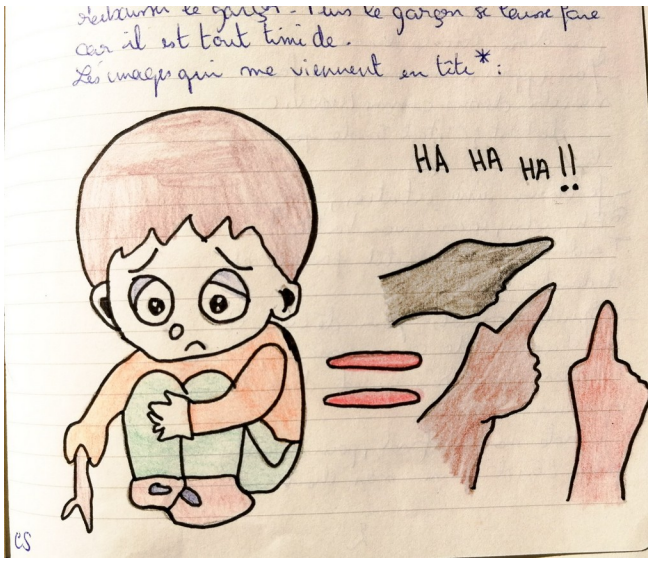


Figure 98: Carnet de lecteur de Delal

Les élèves sont notamment passés par le dessin pour évoquer la violence de la gifle de la mère de Jojo à travers de nombreux biais : la taille de la main dessinée (avec une taille non proportionnelle au reste du corps ou jusqu'à la moitie ou la totalité de la page quand elle est dessinée seule), la couleur rouge, le mouvement donné au dessin, les signes graphiques montrant le claquement, la tête déformée de Jojo sous le coup, l'expression des personnages.

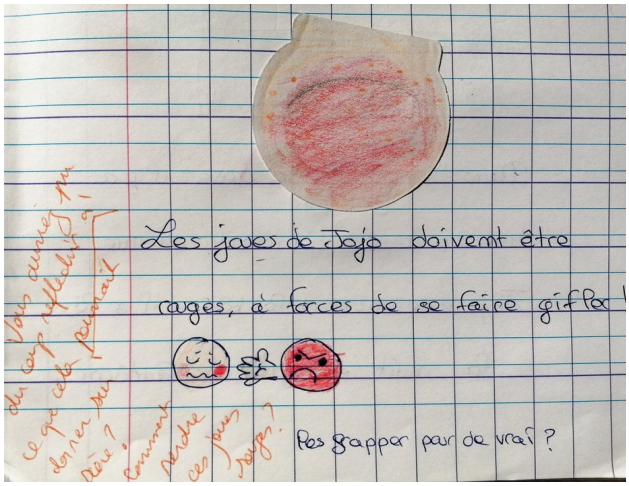


Figure 99: Carnet de lecteur d'Anouk2

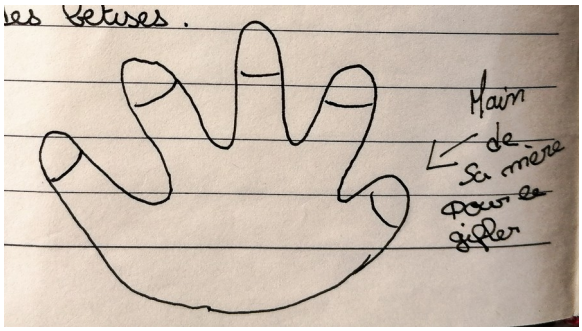


Figure 105: Carnet de lecteur d'Anouk1

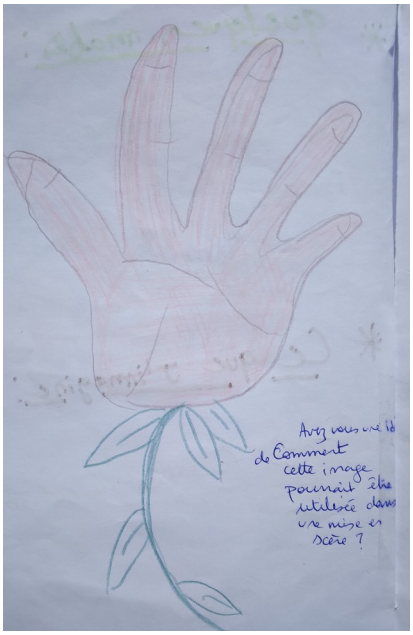


Figure 100: Carnet de lecteur d'Alexis

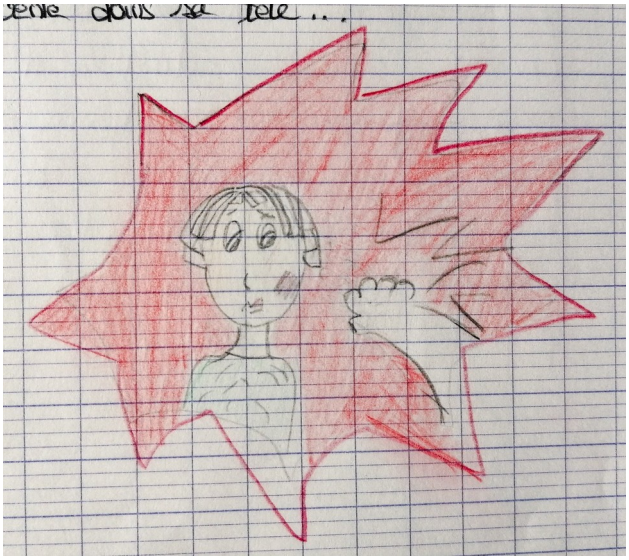


Figure 101: Carnet de lecteur de Jenna

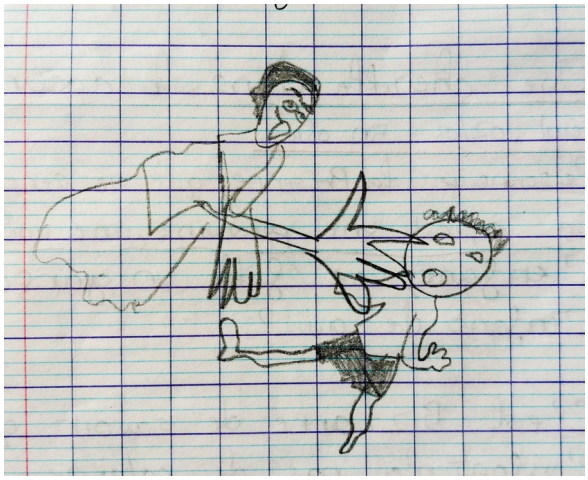


Figure 102: Carnet de lecteur de Chloé

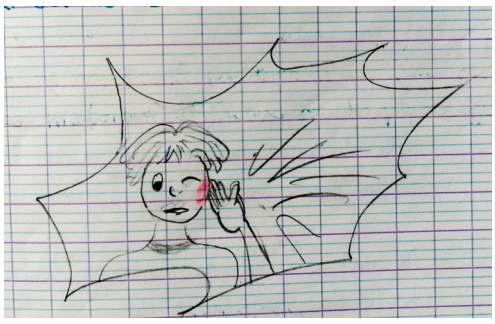


Figure 103: Carnet de lecteur de Wassim

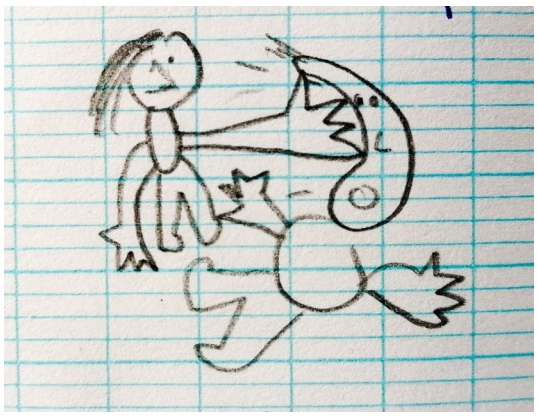


Figure 104: Carnet de lecteur de Mojahid

Ainsi, le guidage mis en place par la première séance et par la feuille de consignes sur le carnet de lecteur a permis à une proportion non négligeable d'élèves de ne pas en rester à l'immersion dans la fiction dès cette première étape du projet mais de s'engager dans les autres postures, notamment la posture 2, et ce dès leurs premières lectures (le rôle des interactions est analysé ultérieurement).

III.2.b- Les séances intermédiaires

Les mises en voix intervenaient vers la fin de lecture des trois premières pièces, avant le travail de recherche scénographique pour que les élèves éprouvent d'abord concrètement le passage du texte au plateau, même sous une forme simplifiée, et avant le visionnage des mises en scène afin qu'ils ne soient pas influencés. Les élèves travaillaient pendant une heure sur un extrait (par demi-classe avec les deux enseignantes) puis présentaient leurs propositions sur une séance suivante à l'ensemble de la classe pour analyse et rejeu[1351]. Les groupes étaient de taille variée (de deux à six élèves), avec un nombre d'acteurs ne correspondant pas toujours au nombre de personnages pour éviter le penchant réaliste et chercher la théâtralité. Chaque classe a travaillé sur les trois pièces.

- *Jojo le récidiviste* était abordé à travers deux extraits, « Babel » et « Conférence de presse ». Le premier extrait permettait de se confronter au problème du passage au plateau de ce texte uniquement didascalique ; le second faisait réfléchir à la répartition de la parole ainsi qu'à la représentation et au placement des journalistes.
- Les deux extraits choisis d'*Une Chenille dans le cœur* se situaient plutôt au début de la pièce lors d'un moment de conflit entre le Bûcheron et l'Enfant. L'enjeu était de montrer concrètement la tension entre les personnages et de voir ce que créait le fait qu'un personnage soit incarné par plusieurs acteurs.
- Pour *Mongol*, le choix s'est porté sur la première scène qui fait intervenir le personnage principal et un chœur d'enfants en hors-scène. L'enjeu est ici de suggérer le harcèlement autrement que par les insultes proférées et de se questionner sur la représentation de ce chœur. La mise en voix et espace plutôt qu'en jeu de ce passage (Ludovic, le personnage principal, est malmené par les autres) permet de montrer que la théâtralisation crée un effet aussi fort (si ce n'est plus) qu'un calque de la réalité.

1351Les phrases entre guillemets dans l'analyse qui suit sont des citations d'élèves lors de ces séances. Ma collègue n'étant pas satisfaite de sa première séance et après un retour avec elle sur cette séance, elle m'a demandé de mener la deuxième avec elle.

Un objectif global à ces séances était également de montrer qu'avec un même texte différentes propositions sont possibles, que tout sur scène est signifiant (le regard, l'attitude, le placement, les déplacements…) et que chaque changement impacte la réception (cela préparaît ainsi les deux séances suivantes de création et d'analyse de scénographie).

Lors de la séance de travail avec les élèves, les enseignantes passaient voir les groupes pour les obliger à interroger et justifier leurs choix. Quand les élèves partaient sur une répartition du texte avec comme critères uniquement un équilibre entre ceux qui parlent et/ou l'ordre du texte à suivre[1352], les enseignantes tentaient de les amener à revenir sur leurs choix en leur faisant éprouver concrètement leurs propositions, en montrant que leurs critères ne s'appuyaient pas sur un sens donné à leur répartition, ni sur un élément du texte mis en valeur et en les replongeant au plus près du texte (être sensible aux répétitions, aux thématiques qui se dégagent, aux enjeux de la scène...). Ce travail aurait pu être fait en classe entière, en laissant les élèves proposer leur version sans intervention puis faire émerger les soucis qui se posaient par le débat avec le groupe. Cependant une seule heure par demi-classe pouvait être consacrée à cette présentation. Il a été donc décidé d'opérer à la source du travail afin d'optimiser l'heure de présentation. Quelques groupes ne parvenaient de toutes façons pas à trouver d'autres solutions pertinentes d'eux-mêmes, les enseignantes laissaient faire, les commentaires du public et les activités de rejeu auraient à charge par la suite de faire revenir sur ces choix.

Sur l'extrait « Babel » de *Jojo le récidiviste*, deux grandes tendances se sont dessinées : d'une part, créer un rôle de personnage récitant qui lisait le texte pendant que les deux autres acteurs, incarnant Jojo et la mère, mimaient la scène, d'autre part changer le texte afin qu'apparaissent des paroles pour les personnages. Cette dernière solution a été justifiée par rapport à leur gêne vis-à-vis de ce texte pour le concrétiser sur scène et à leur horizon d'attente : au théâtre il n'y a pas de « narrateur[1353] », ce n'est pas « comme un roman » mais des « dialogues ».

Dans la 6ème 3, le débat qui a suivi ce choix n'était pas toujours pertinent (demande de l'enseignante de choisir la proposition la plus adaptée plutôt que de s'interroger sur les effets de sens, possibilité ou pas de changer le texte écrit pour un metteur en scène…). Toutefois, il est intéressant de noter que si au départ les élèves de cette classe se sont prononcés en faveur de la version créant un dialogue, arguant que c'est « plus vivant », « plus réaliste », la fin du débat souligne que le mime a apporté un côté exagéré, plus caricatural et donc « plus drôle » qui sied bien

1352L'élève A fait la 1ère phrase, B la 2ème, C la 3ème, A la 4ème, B la 5ème...

1353Ce terme utilisé par les élèves a été repris tel quel par les enseignantes pour la séance, il a été ensuite commenté dans une autre séance d'où le passage ensuite au terme « récitant » dans les séances suivantes.

au texte.

Dans l'autre classe, des élèves ont d'abord avancé que le passage par le dialogue permettait de « mieux comprendre » la scène. L'enseignante les a fait revenir sur ce point : il ne s'agit pas d'une question de compréhension (la lecture du texte sans changement a été aussi claire sur qui est qui et ce qu'il se passe, personne n'avait pas saisi les données du texte). Un élève évoque alors « l'impression de présent » que cette version offre. Dans cette classe, c'est par un débat sur la gifle de la mère, faite réellement ou par un claquement dans les mains, qu'ils ont abouti à la même conclusion que l'autre classe à propos de l'effet de la théâtralité plus fort que la recherche de réel. Pour accentuer l'effet comique, un groupe de la 6ème 4 avait décidé de montrer l'empilement des chaises par un empilement de trousses mais sur la tête de Jojo et la gifle de la mère faisait tomber l'édifice. Il aurait pu être intéressant de commenter le fait que ce ne soit pas des chaises que manipule l'acteur et que le placement sur la tête pouvait laisser penser que Jojo imaginait et non réalisait réellement la bêtise. Dans cette même classe, un groupe de deux élèves a trouvé une autre solution sur cet extrait. Elles ont été à tour de rôle récitante de l'autre personnage. Le débat qui a suivi a insisté sur les pauses qu'elles avaient aménagées dans la lecture, soulignées par un jeu de regard, qui créaient une tension dramatique et révélaient le conflit entre les deux personnages.

« Conférence de presse » a été l'occasion de tester encore plus visiblement les variations des effets par le rejeu du groupe en charge de cet extrait : Jojo incarné ou pas, placé face/dos ou dans le public, les journalistes face/dos public ou cachés. Ainsi, dans les deux classes, les débats ont fait émerger que :

- Le point de vue change selon la place des personnages : le spectateur a l'impression soit d'être interrogé comme Jojo soit d'être un journaliste qui interroge et met la pression sur Jojo.
- La mise en valeur est également modifiée : il s'agit des journalistes lorsqu'ils sont face à nous mais de Jojo lorsqu'il est face ou seul sur scène (accentué par le fait que l'élève s'asseyait en hauteur).
- Lorsque Jojo est seul en scène, l'attention se centre sur lui et le spectateur est beaucoup plus attentif à l'affichage de ses émotions, à ses réactions. Quant aux acteurs journalistes cachés, ils pouvaient se concentrer davantage sur leurs voix, aussi l'enchaînement des répliques, le rythme étaient-ils plus convaincants.
- Lorsque les journalistes sont cachés, la provenance de la parole n'apparaît pas, de fait le spectateur peut penser que cela se passe dans la tête de Jojo.

La problématique de la répartition de la parole a également été soulevée, mais il était difficile aux élèves spectateurs de cerner, en une seule écoute et sans le texte sous les yeux, que la répartition était motivée (reprise des mêmes thématiques ou des thématiques approchantes par le même journaliste).

Les débats à propos d'*Une Chenille dans le cœur* se sont centrés d'abord sur la résolution de la contrainte imposée à trois groupes : 3 acteurs/2 personnages. Ces groupes ont tous choisi d'incarner 2 Bûcherons et 1 seul Enfant, mais sans en tirer d'eux-mêmes toutes les conséquences. Leur choix était selon eux principalement motivé par la longueur du texte (plus de répliques pour le Bûcheron que pour l'Enfant), mais on peut supposer qu'inconsciemment a été intériorisée la menace grandissante du Bûcheron. C'est par le débat que cette dimension de la répartition a surgi. Les élèves ont toutefois par divers autres procédés montré ce conflit : dans la 6ème 3, par le placement face à face des personnages ou par des Bûcherons qui encadraient l'Enfant (le mouvement de la parole créait ainsi un va-et-vient) puis qui plaçaient chacun une main sur l'épaule de l'Enfant et le secouaient ; dans l'autre classe (groupe de deux élèves), le Bûcheron se rapprochait petit à petit de l'Enfant et le rythme s'accélérait jusqu'à une pause et un soupir avant l'abdication du Bûcheron. Des idées de rejeu ont été proposées par la classe au premier groupe, avec pour objectif de montrer davantage le conflit. Les Bûcherons ont été placés d'abord face à l'Enfant mais dos au public - proposition qui n'a pas été jugée convaincante - puis de profil de chaque côté de l'Enfant. L'enseignante s'est ensuite appuyée sur leur expérience et visualisation d'une scène de conflit pour les amener à jouer sur le déplacement (les Bûcherons avancent petit à petit) et sur la force de la voix (les Bûcherons parlent de plus en plus fort). Le manque de réalisme a été soulevé par certains élèves et cela a été ainsi l'occasion de revenir sur le rapport entre représentation, réalisme et théâtralité. Dans la 6ème 4, cet extrait était lu par un groupe de quatre élèves. Le conflit était montré non pas dans la répartition des rôles (deux Bûcherons, deux Enfants) mais grâce à le profération de certaines répliques en même temps par les deux acteurs pour l'Enfant et par le choix d'enchaîner les insultes du Bûcheron par un seul acteur.

Deux groupes ont travaillé sur *Mongol* en 6ème 3. Le premier groupe a proposé un dispositif assez abouti : le chœur d'enfants est accroupi au départ, puis se lève et tourne autour de Ludovic, tous les acteurs du chœur prennent en charge les répliques en même temps. Les spectateurs ont été sensibles aux effets de sens et les débats ont porté sur la montée de la tension : cela « met en valeur le harcèlement et la méchanceté », cela crée «un écho », « comme si tous les écoliers l'insultaient ». Dans le deuxième groupe, Ludovic était interprété par deux acteurs et l'un d'eux appartenait aussi

au chœur. Pour distinguer les deux rôles, l'élève devait changer de place, ce qu'il a oublié de faire. La confusion engendrée a été immédiatement relevée par le public. Le critère pour scinder le personnage de Ludovic en deux était la quantité de texte. Bien qu'ayant relevé que cela pouvait être intéressant au niveau de l'interprétation, par exemple incarner Ludovic avec deux acteurs montrerait qu'il n'est pas un cas isolé et que cela arrive à d'autres, l'enseignante dans la suite de la discussion a oublié de revenir sur ce point. La fin de la séance a consisté à tester différentes places pour les protagonistes car les deux propositions avaient placé Ludovic dos au public. Ludovic a été placé face public, le chœur se situant entre lui et les spectateurs ou pas, sur une chaise ou pas, donc plus ou moins caché au public, le chœur s'est mis aussi de chaque côté de Ludovic, puis aux quatre coins, puis sur une chaise ou caché, puis dans le public. Le public se sent ainsi plus ou moins « complice », « du côté des harceleurs », qui paraissent plus ou moins « nombreux ». Fabrice semble « encerclé », il « disparaît » ou est « mis en valeur », cela peut donner l'impression que les voix sont « dans sa tête ».

Le même travail a été mené avec le groupe de la 6ème 4 en charge de cet extrait et les mêmes remarques ont surgi. Un exercice supplémentaire a été proposé dans cette classe, jouer non plus sur les places mais sur les voix : faire en sorte que le chœur continue de dire « mongol » pendant que Ludovic parle, celui-ci devant alors élever la voix pour couvrir les insultes. Ludovic paraît alors bien moins passif mais tente de « repousser, d'oublier tout ça » et cette insulte en arrière-fond qui ne s'arrête pas devient « dérangeant[e] » pour le public.

Un bilan des séances a eu lieu ensuite avec les élèves : ils ont concrètement pris conscience d'une part qu'un même texte pouvait être représenté de multiples façons et que les choix de représentation influaient sur les effets de sens apportés et, par conséquent, sur la réception, l'interprétation du spectateur. Ces choix et effets sont en grande partie prévus, anticipés, mais naissent aussi parfois du hasard, comme pour le nombre d'acteurs Bûcheron/Enfant ou le placement des journalistes cachés qui a fait que l'acteur qui incarnait Jojo tournait la tête alternativement des deux côtés pour se caler sur l'origine sur la parole, accentuant l'effet avalanche des questions. D'autre part, les élèves ont également vu que la théâtralisation de la représentation, au lieu de la recherche de réalisme à tout prix, présentait un intérêt, que le théâtre n'était pas le lieu du vrai mais du comme si.

Les séances de recherche scénographique sur les pièces suivaient d'assez près le travail de mise en voix. Pour rappel, elles se centraient sur quatre problèmes : la représentation de l'arbre et de la Présence d'*Une Chenille dans le cœur*, les changements de lieux et la scène finale à cheval de

Mongol[1354].

Si l'on compare les pistes explorées pour l'arbre par les deux classes de cette expérimentation et celles proposées par les deux classes de la première expérimentation qui ont effectué le même travail, on peut remarquer que la deuxième cohorte a fait bien davantage appel à la théâtralité : en effet, seul un groupe sur les seize au total a proposé de placer un vrai arbre sur scène (en outre ce groupe propose une autre solution théâtrale) alors qu'au moins un groupe sur deux de la première expérimentation avait dessiné un vrai arbre sur scène sans se poser de questions. Quelques groupes ont également dépassé l'idée de représenter concrètement un arbre grandeur nature (en bois, carton, métal, plastique) où l'Enfant peut apparaître perchée. Certains se sont ainsi tournés vers la vidéo (solution présente aussi dans la première cohorte) alors que deux groupes ont présenté des dispositifs jouant sur le symbolique : l'un a choisi un tout petit arbuste en pot à roulettes pour le déplacer durant la pièce, l'Enfant s'assied sur un tabouret à côté ; un autre a proposé soit un empilement de branches soit un simple escabeau.

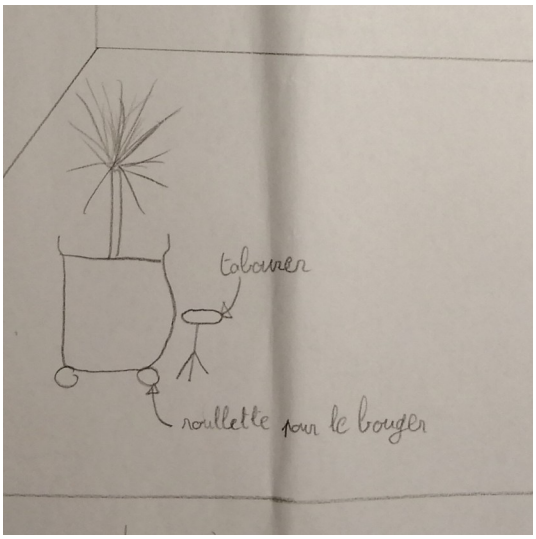


Figure 107: Détail proposition Mojahid-Thomas-Souheyl

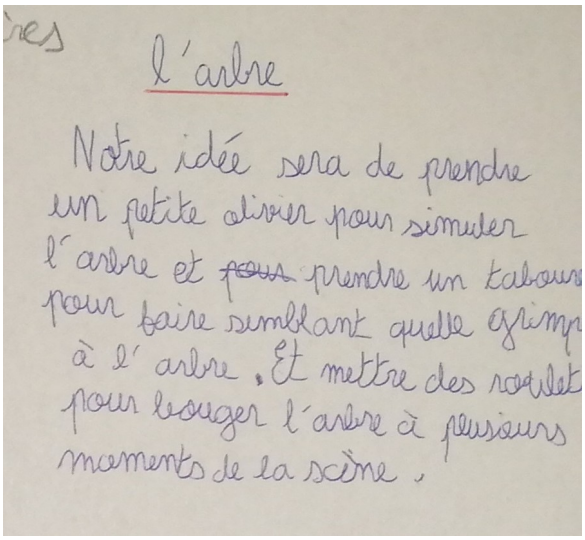


Figure 106: Détail proposition Mojahid-Thomas-Souheyl

1354Toutes les productions visibles en Annexe.

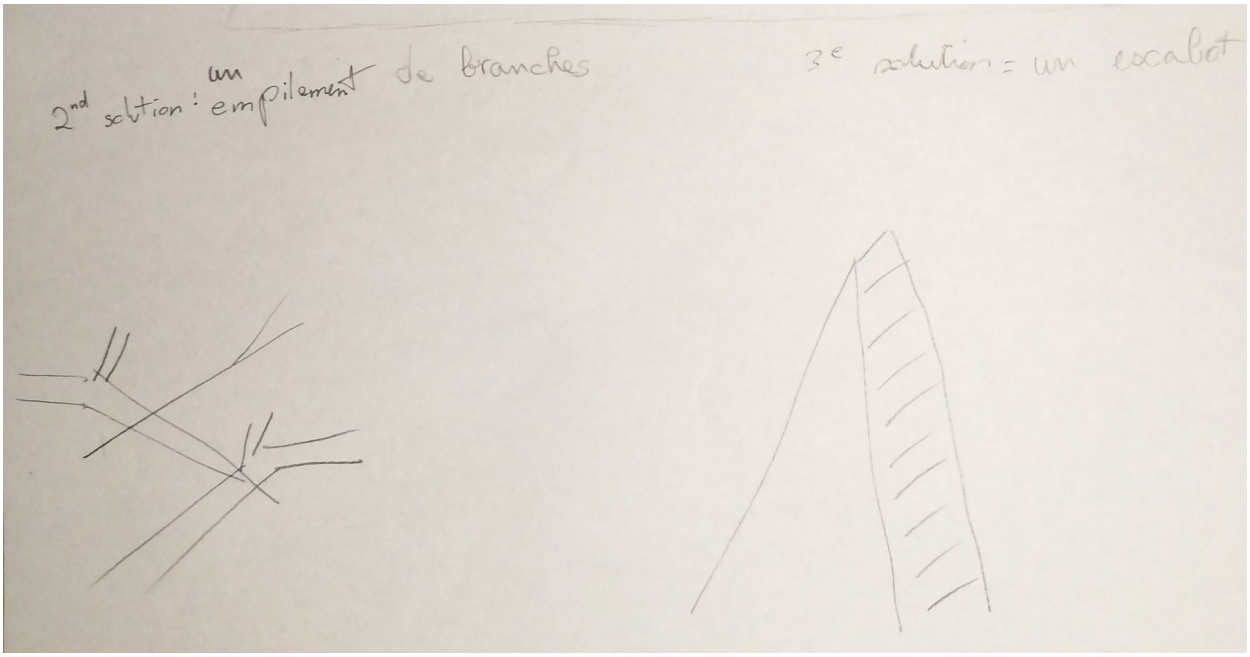


Figure 108: Proposition Emmy-Kenji-Anthonin

Pour incarner la Présence, diverses solutions ont été imaginées par les élèves. Plusieurs groupes ont opté pour une voix en hors-scène quand la Présence ne jouait pas un personnage et/ou un acteur incarnant la Présence, se changeant au besoin pour les différents rôles, grâce à un noir sur scène pour certains élèves. Un groupe l'a différenciée en l'habillant tout en noir, costume perçu comme une base pour supporter tous ses autres rôles, alors qu'un autre l'a revêtue tout de blanc et de voile, le visage caché, lui conférant ainsi un aspect éthéré, irréel. Deux groupes ont proposé des pistes assez originales : l'un est parti sur l'usage d'une marionnette, l'autre sur un drap fantomatique recouvrant une enceinte. On retrouve donc les éléments perçus dès la première séance (ce n'est pas vraiment un personnage « réel ») mais traduits et enrichis théâtralement.

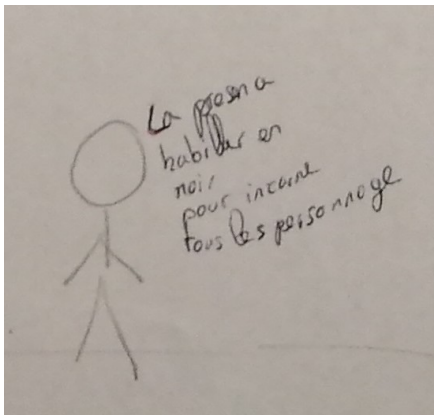


Figure 109: Détail proposition Yassine-Delal-Iloa

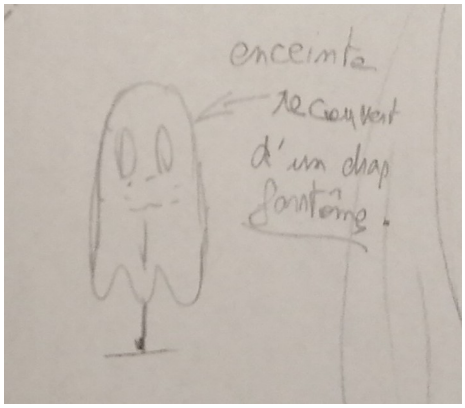


Figure 110: Détail proposition Livia-Jenna-Assia

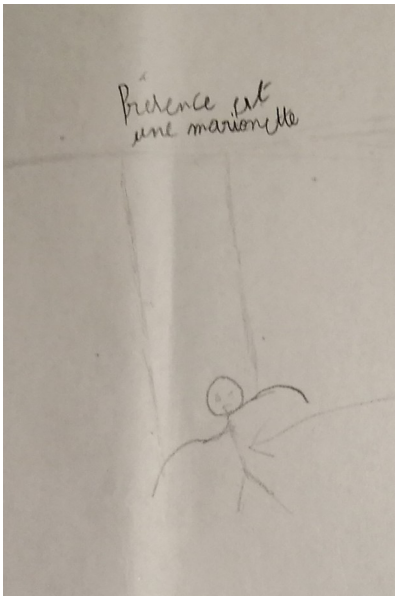
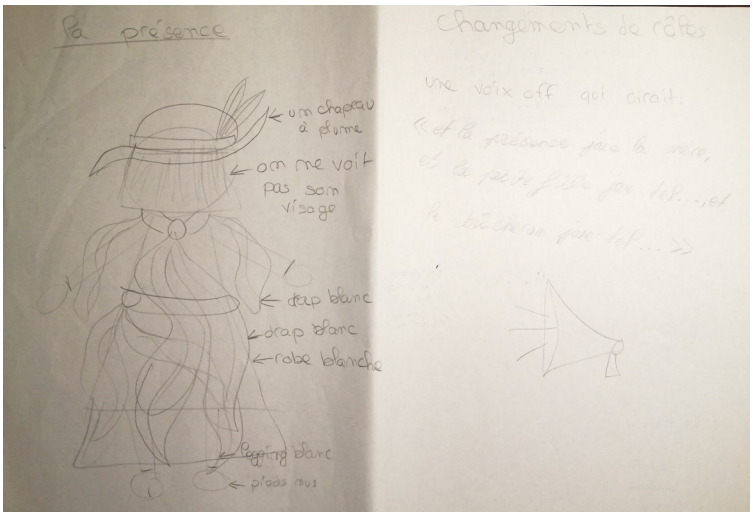


Figure 111: Détail proposition Aaron-Eban-Mathieu-Fatma

Figure 112: Proposition Anouk2-Alessia-Mattis-Youlia



Pour représenter la scène avec le cheval, quatre groupes se sont tournés vers un petit cheval de bois, le jouet pour enfant, et deux autres mentionnent un cheval de carrousel. Ce rapport à l'enfance, et les effets de sens induits, n'a pas été justifié d'emblée sauf pour un groupe qui visait un effet comique. Les autres groupes proposent de la vidéo ou un déguisement de cheval que l'acteur jouant Ludovic enfile, voire un cheval en carton. Un groupe se démarque par son choix de ne réaliser cette scène que par le son.

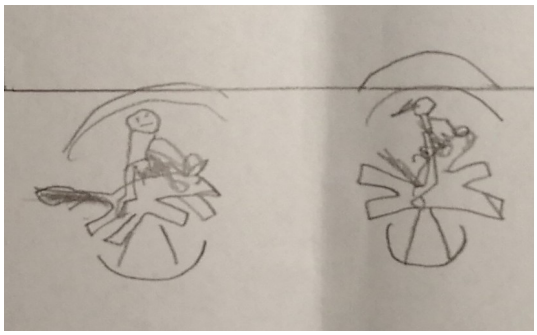


Figure 114: Détail proposition Mojahid-Souheyl-Thomas

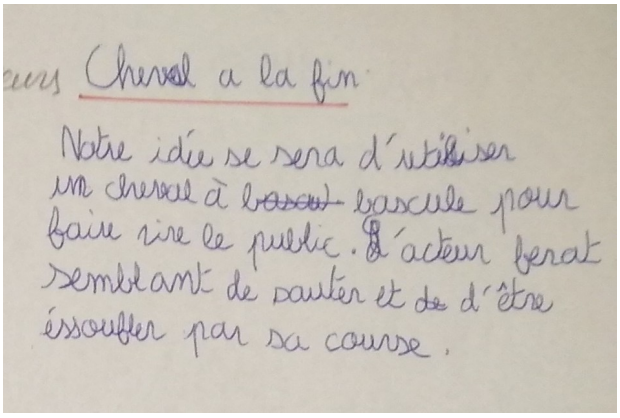


Figure 113: Détail proposition Mojahid-Souheyl-Thomas

Les problèmes de changements de lieux ont été résolus de diverses manières :

- certains passent par la vidéo (avec quelques éléments de décor concrets sur scène ou sans),
- deux groupes proposent une scène tournante,
- un groupe sépare la scène en deux et cache une partie par le rideau qui révèle chaque moitié alternativement,
- un groupe change de décor en faisant le noir,
- un groupe fait descendre et remonter certains éléments du décor en jouant également sur les lumières,
- un dernier groupe utilise des cubes de mousse à assembler pour symboliser différents éléments de décor (un lit, un banc, des toilettes…).

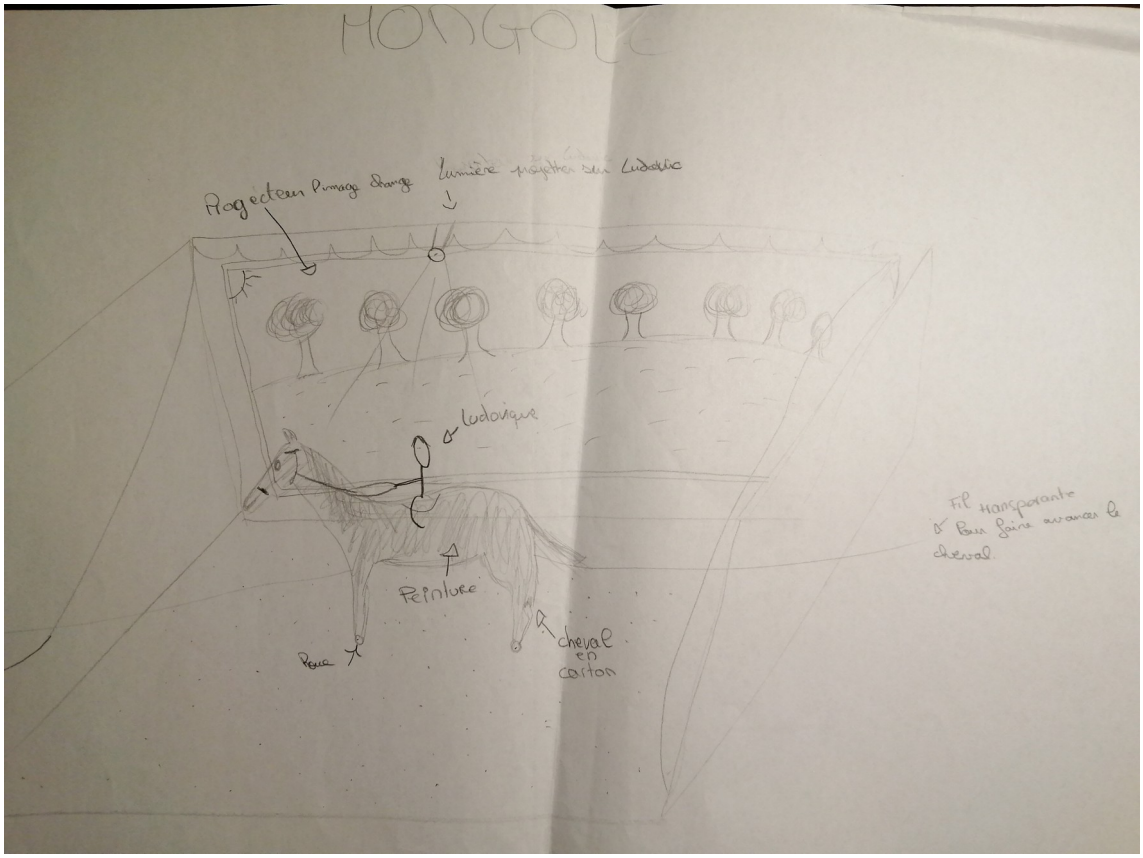


Figure 115: Proposition Eugénie-Eva-Kelya

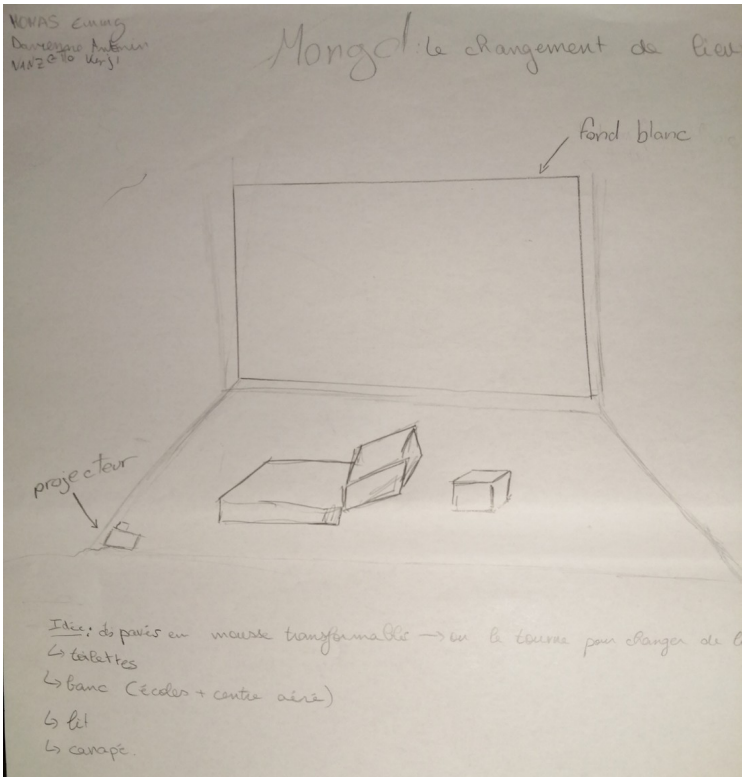


Figure 116: Proposition Emmy-Kenji-Antonin

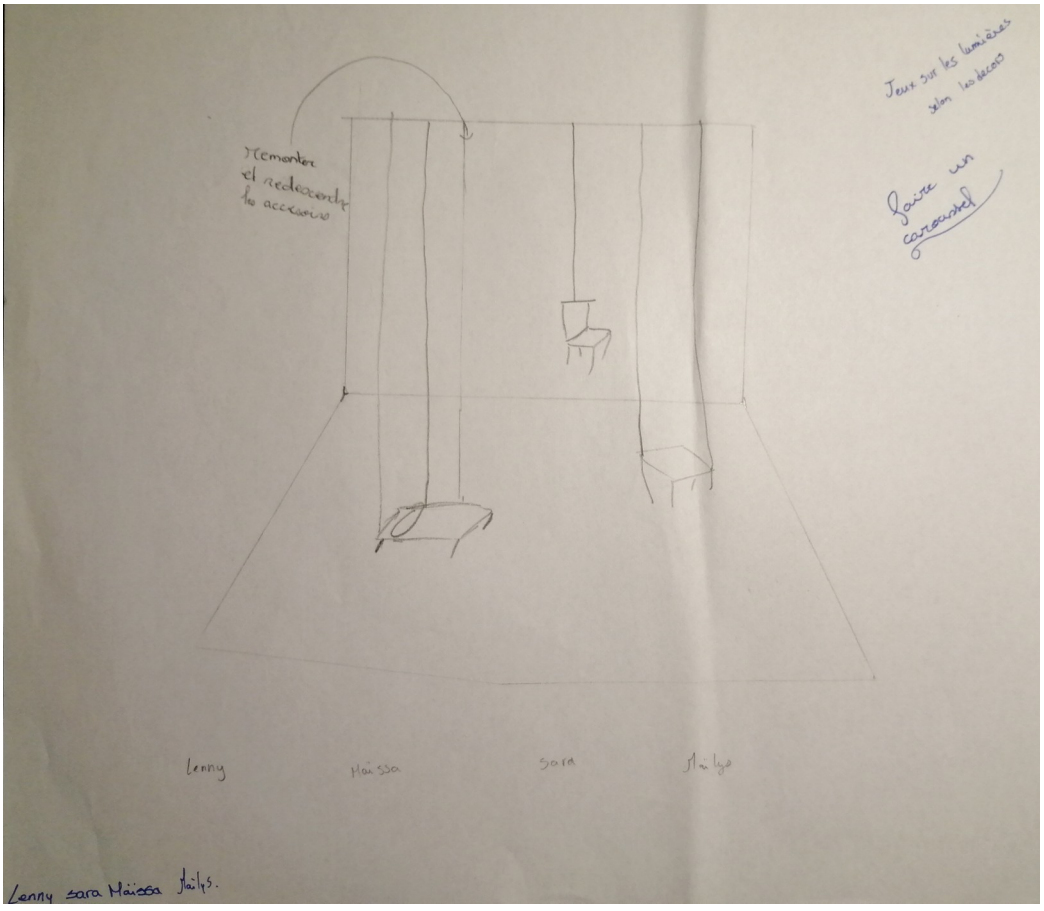


Figure 117: Proposition Lenny-Sara-Maïssa-Maïlys

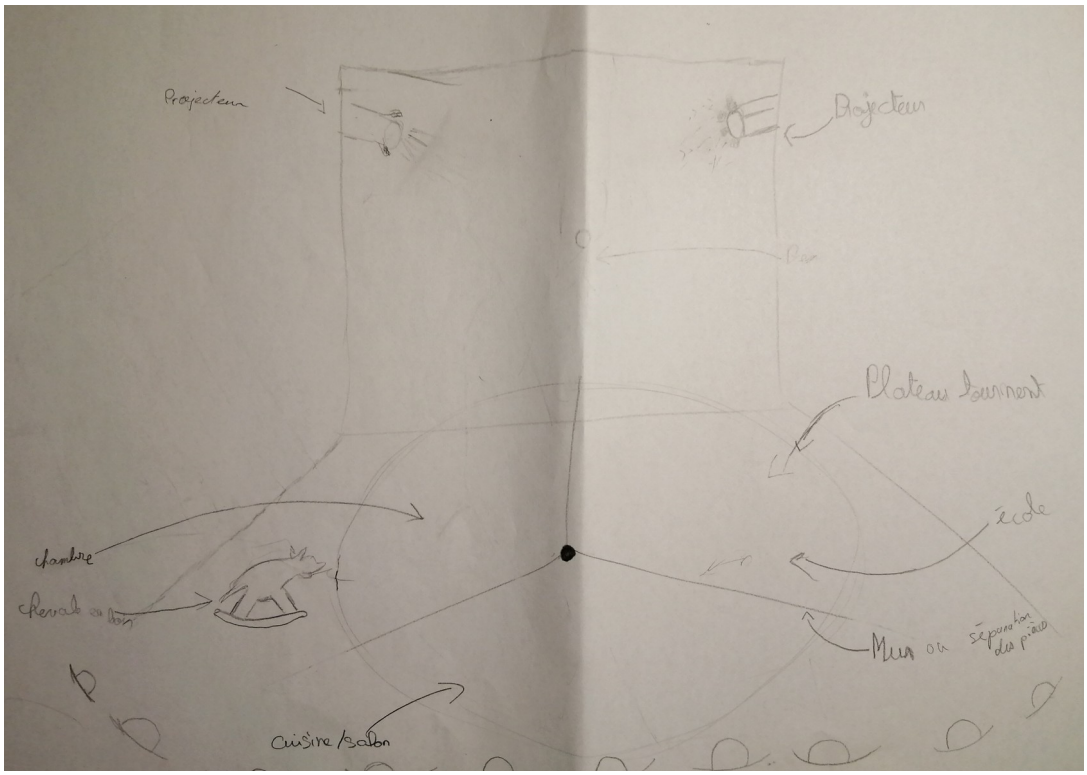


Figure 118: Aaron-Eban-Fatma-Mathieu

Ainsi, les élèves se sont montrés assez imaginatifs et variés dans les scénographies envisagées. Les groupes présentaient ensuite à toute la classe leurs propositions et deux axes animaient les discussions :

- Les élèves devaient vérifier la faisabilité/pertinence des dispositifs. Ainsi, le problème de visibilité que peut poser la scène cachée à moitié par le rideau a été concrètement éprouvé en classe : des élèves se tenaient en ligne pour matérialiser le rideau de scène et on demandait ce que voyaient du plateau les spectateurs sur les côtés. De même, pour le plateau tournant (non pas la solution avec avec trois compartiments mais celle avec huit, correspondant aux huit lieux de la pièce), une maquette a été élaborée rapidement (un large disque de papier avec les compartiments matérialisés). Les changements le long de la pièce ont été comptabilisés et les multiples coupures engendrées (en considérant également le temps minimum pour que le plateau réel tourne) ont amené à la conclusion qu'il fallait réduire les compartiments et donc regrouper certains lieux. De fait, cela a conduit les élèves à revenir aussi sur les solutions où tout changement est réglé par un noir : pour le décor, on privilégie plutôt quelques éléments symboliques et/ou adaptables à différents lieux (la table et la chaise servent pour l'école et la cuisine…), pour les changements de rôles un accessoire ou un élément de costume qui s'enfile en plus, avec un possible changement à vue pour décor

et costumes. Forcément, cette dernière solution a amené à évoquer la possible rupture de l'illusion de réalité pour le spectateur.

- Les élèves ont débattu également sur les effets de sens des scénographies proposées en les comparant entre elles. Ainsi a été notamment relevé l'écart entre représenter le cheval par un jouet ou un élément de carrousel, maintenant ainsi un lien à l'enfance et un doute sur l'imaginaire de Ludovic qui contamine sa réalité, plutôt qu'une vidéo où Ludovic sauve réellement Sarah par une prouesse à cheval, actant alors la transformation du personnage, ou la solution uniquement sonore/en voix off qui laisse davantage de liberté au spectateur. Le degré de réalité ou de théâtralisation de la Présence a également été commenté, tant au niveau de l'accentuation plus ou moins forte de l'onirisme et l'imaginaire de la pièce qu'au niveau du lien et de l'interaction avec les deux autres personnages. D'une manière générale, la dimension plus ou moins réaliste ou théâtralisée des dispositifs (utiliser des cubes en mousse, un escabeau, une marionnette…) et les effets de sens induits ont été discutés et reliés à ce qui avait été vu lors des séances de mises en voix.

Ces éléments de débats étaient réinvestis lors du visionnage et de l'analyse des mises en scène effectives : la différence entre un Jojo incarné par une actrice très fine et de toute petite taille (Jouanneau) ou par un homme charpenté (la version portugaise), entre une Présence tel un Monsieur Loyal très théâtral (Lézin) ou en personnage plus folklorique voire "kitsch" (Lajara), la gestion de la non-parole et du mime dans les deux mises en scène de *Jojo le récidiviste*, la fin de *Jojo le récidiviste* dans la version portugaise qui fait entendre la postface de l'auteur, la présence en continu de Delphine en compagnon de jeu de Jojo (Jouanneau), l'usage différent de la vidéo centrée sur l'arbre se modifiant (Lézin) ou montrant les autres univers et histoires d'*Une Chenille dans le cœur* mais via le dessin (Lajara), ou pour incarner le chœur d'enfants de *Mongol* (Lévy), l'effet des plateaux assez nus (*Mongol* de Lévy et *Une Chenille dans le cœur* de Lézin), l'intérêt du port de demi-masques qui cachent et uniformisent les visages (*Mongol* de Daniel-Lacombe), l'impact des ambiances sonores (par exemple la dimension orientale pour le *Mongol* de Daniel-Lacombe ou le guitariste rock sur scène pour *Une Chenille dans le cœur* de Lézin).

Si, comme on l'a vu, les élèves n'avaient pas de prime abord proposé dans leurs carnets de lecteur énormément de pistes possibles pour des mises en scène de ces trois pièces, elles ont été toutefois exploitées (le plateau tournant, la Présence cachée ou non). Surtout, on retrouve par la suite dans leurs carnets de lecteurs des interrogations similaires, telle Eugénie qui s'interroge sur la représentation de l'Homme en noir dans *Le journal de Grosse Patate,* à l'instar de la Présence, ou

Alice qui relève le problème de l'arbre de *Lily Fil* comme pour *Une chenille dans le cœur,* Anouk2 qui se demande comment le nez de Pinock va s'allonger. D'autres élèves proposent des solutions en empruntant à ce qui a été imaginé ou analysé durant ces séances. Ainsi, Alice soumet l'idée « pour faire les voix des frères de Zou dans la scène 1 [de] mettre des haut-parleurs et diffuser la voix de deux comédiens ». Callista suggère de jouer avec l'éclairage et un fond sonore de mer. Kenji évoque un plateau tournant pour *L'ogrelet*. Lucas et Mathis choisissent l'utilisation de la vidéo pour les éléments qui posent problème (la décapotable, l'écureuil…). Marion suggère d'utiliser la lumière qui baisse afin de montrer le temps qui passe et le noir complet pour garder la surprise face au déracinement de l'arbre (*Un poisson dans mon arbre*), arbre représenté par une structure propose-t-elle.

III.2.c- La phase d'institutionnalisation

Il est aussi intéressant de voir quelle influence a pu avoir cette première institutionnalisation sur leurs lectures ultérieures, d'examiner si/comment les élèves se sont appuyés sur le schéma pour modifier leur lecture. Pour rappel, voici les deux schémas obtenus :

Figure 119: Carte mentale des postures, 6ème 3

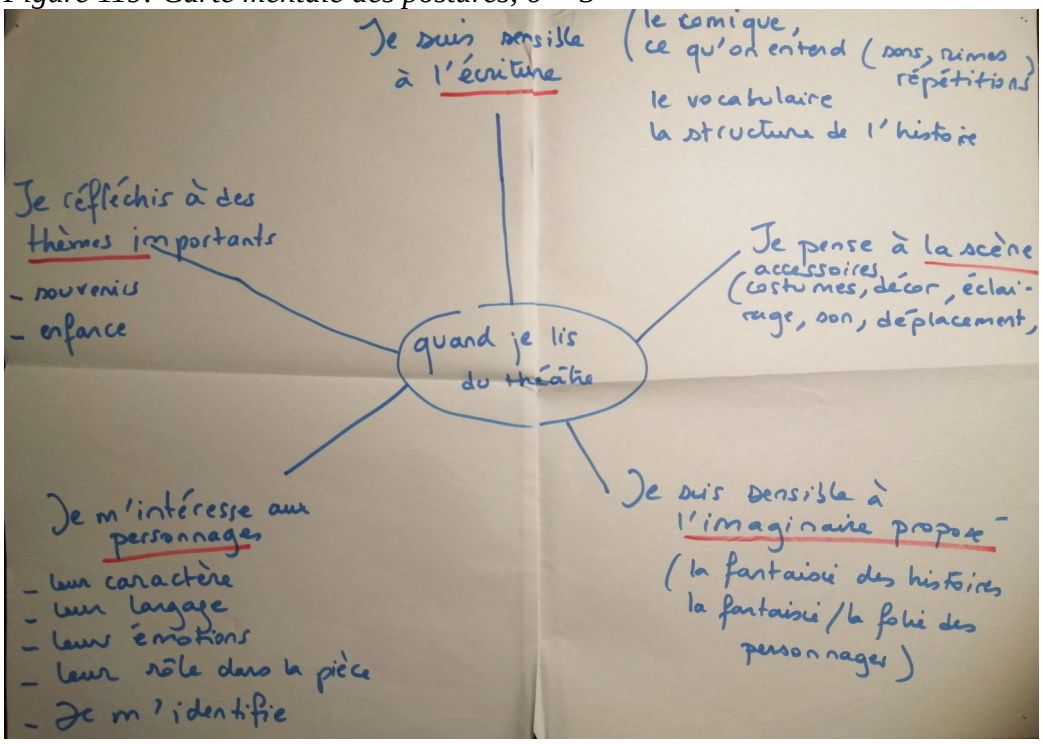
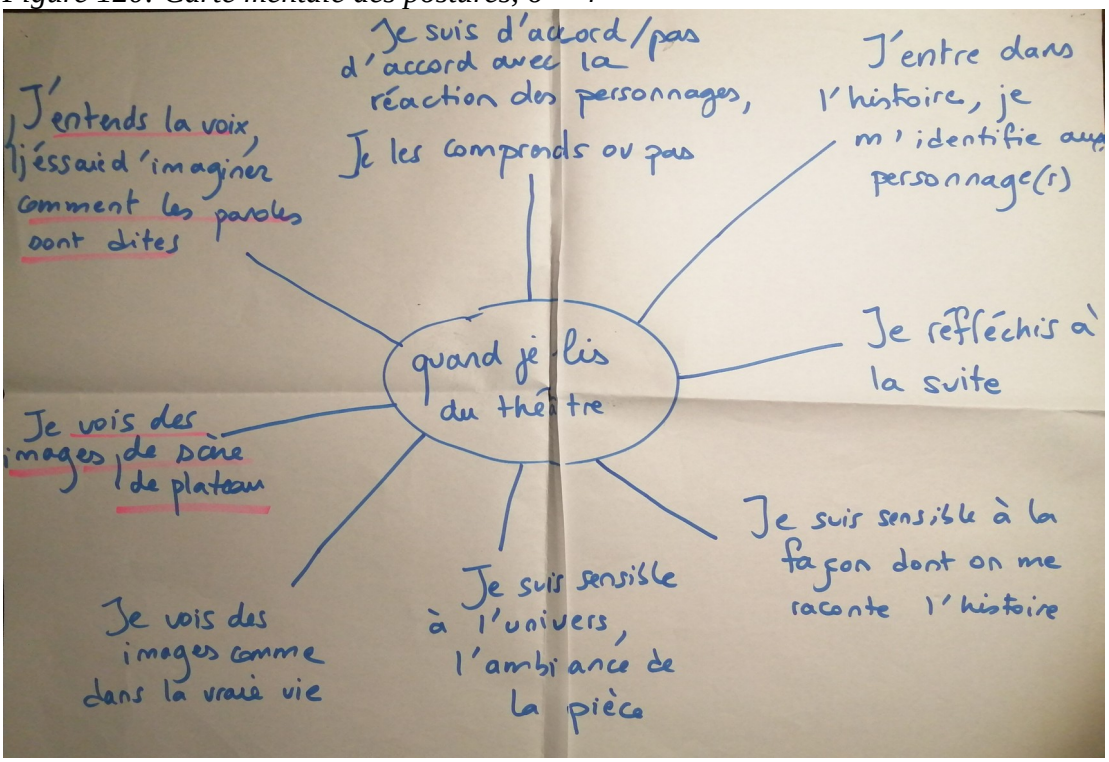


Figure 120: Carte mentale des postures, 6ème 4



Un premier cas de figure concerne les élèves pour qui le schéma est encore une béquille sur laquelle ils prennent appui explicitement. On le voit bien à travers la formulation de leurs avis qui reprend de très près celle du schéma[1355]. Ce peut être de manière sporadique et vague, en reprenant juste les termes donnés. Ainsi Alessia écrit « *j'essaie d'imaginer comment les paroles sont dites* » et Sara « *j'entends la voix* des personnages quand ils parlent » ou « *j'entends des voix dans ma tête* en lisant », sans aller plus loin et détailler comment effectivement elles les entendent. Tom pour sa part utilise les différents axes dégagés dans le schéma pour construire son avis final, ainsi sur *Le journal de Grosse Patate* : « Je trouve cette histoire plus ennuyante que les autres. Je n'aime pas vraiment les personnages. J'aime bien l'écriture. Je n'éprouve pour cette histoire aucune émotion ». L'exploitation du schéma s'effectue aussi de manière beaucoup plus systématique, en accumulant les remarques point par point selon les postures listées du schéma, tel le cas de Wassim :

A propos de *Lily Fil* :

- « *Quand je lis cette pièce, j'ai* toujours *l'image* d'une fille très fine ».
- « Je trouve que la sœur de Lily Fil a été méchante ». [= je m'intéresse aux personnages]

A propos de *Pinok et Barbie* :

- « *Quand je lis cette pièce, j'ai* toujours *l'image* d'une Barbie ».
- « *J'éprouve un sentiment de* tristesse car Pinok et Barbie ont été séparés de Prune ».

1355Phrases entières ou mots isolés, signalés en italiques dans les analyses qui suivent.

A propos du *Jardinier* :

- « *Quand je lis cette pièce*, *j'ai* toujours *l'image* d'une vieille personne ».
- « *J'éprouve un sentiment de* tristesse car le vieux fait de la peine en perdant la mémoire ».

A propos de *La foule, elle rit* :

- « *Quand je lis cette pièce*, *j'ai* toujours *l'image* d'un petit garçon déguisé en clown ».
- « *J'éprouve un sentiment de* tristesse car les frères de Zou sont morts et ça me fait de la peine ».
- « J'ai aimé le fait que Zou puisse parler à ses frères ». [= je m'intéresse aux personnages]

A propos de *L'ogrelet* :

- « *Quand je lis cette pièce*, *j'ai* toujours *l'image* d'un grand garçon de six ans ».
- « *J'éprouve un sentiment* bizarre quand je lis cette pièce car c'est un peu dans le thème de l'horreur ».
- « Je n'aime pas l'ogre car je déteste ce genre de personnage ». « A une scène Simon ne se rappelle plus de rien c'est étrange ». [= je m'intéresse aux personnages]

Ainsi, Wassim réutilise les mêmes structures de phrase et suit les mêmes points pour toutes les pièces même s'il ne parcourt pas encore toutes les pistes données. Assia de la même manière s'attache de près au schéma et tente de repérer dans les pièces tout ce qui y correspond. On trouve ainsi dans son carnet des remarques qui concernent

- l'écriture : « le langage est familier, il n'y avait pas vraiment de *rimes*, il y avait des petites *répétitions*, la *structure* de l'histoire était bien. » (*Mon frère, ma princesse*), « il y a des *rimes* » (*La pantoufle*), « il y avait plus ou moins beaucoup de *répétitions* comme "le garçon vient et dit à la fille"... » (*Le pays de rien*), « le *vocabulaire* est plus ou moins bien » (*Le journal de Grosse Patate*),
- la scène, à laquelle Assia pense même si elle ne parvient pas encore à s'y projeter : « Je n'ai pas imaginé de scène très spéciale » (*Le journal de Grosse Patate*), « je n'ai pas imaginé de scène mais des images » (*La pantoufle*),
- les personnages : « il y avait de l'entraide entre frère et sœur […] les personnages sont un peu fous, ils se baissent le pantalon » (*Mon frère, ma princesse*), « la fille était souvent triste et le garçon était souvent heureux » (*Le pays de rien*), « il y a des *caractères* différents, il y en a qui sont méchants et qui traitent grosse patate »,
- l'univers proposé, même si Assia confond imaginaire et imagination : « Dans cette histoire il n'y a pas d'*imaginaire*, c'est le monde réel » (*La pantoufle*), « dans cette histoire il y a beaucoup d'*imagination*, comme le pays de rien et les rêves ou les voix enfermés dans des

caches », « il n'y a pas trop d'*imagination*, il y a juste qu'il a inventé un surnom » (*Le journal de Grosse Patate*).

Un second cas de figure concerne les élèves qui font un premier pas vers des postures qu'ils n'exploraient pas auparavant, un premier pas qui, même si timide et/ou sporadique, révèle un possible passage de cap pour ces élèves. Ce mouvement est manifeste chez des élèves qui, lors des trois premières pièces, ne s'appuyaient pas sur la fiche guide mais produisaient de simples résumés des pièces. C'est le cas de Tymého qui abandonne progressivement les longs résumés et structure davantage son propos en suivant les axes donnés qui deviennent des sous titres. Apparaît alors une mention de la scène « on verra la voiture ? » (*Maman a choisi la décapotable*) et il parvient à se décentrer pour un avis final : « C'est une bonne histoire qui pourrait plaire à tout le monde » (*Un poisson dans mon arbre*). Imane suit un trajet identique : le texte de lecteur de ses premières pièces se borne à des petits bouts de résumés ou d'éléments de l'histoire disparates et juxtaposés. Or, sur les deux dernières pièces apparaissent un avis personnel (« j'aime bien le livre mais pas trop, j'aime bien quand il fait le clown ») et deux mentions de la scène : « Ce qui est bizarre comment les trains peuvent parler et comment sur scène » (*La foule, elle rit*), « ce sont des jouets : comment sur scène » (*Pinok et Barbie*). Il faut signaler qu'Imane est une élève arrivée en France en primaire et qui ne maitrise pas bien le français. Eban de son côté a pris l'habitude d'organiser son texte de lecteur en commençant par donner son ressenti, puis il liste les personnages, résume l'histoire et donne son avis. A l'avant-dernière pièce lue, il tente d'identifier ses postures mais ce qu'il inscrit dans la marge ne correspond pas du tout aux commentaires situés en regard. Un changement s'opère lors de la dernière pièce, *Maman a choisi la décapotable*. Pour la première fois il investit la scène et ce de manière conscientisée puisqu'il inscrit au préalable « schéma » au dessus de son dessin et de ses explications. Surtout, il développe une idée intéressante et originale qui va au-delà d'une simple application du texte mais crée une profondeur à l'histoire en montrant le passé : « J'ai envie de montrer le choix de la mère (une décapotable) pour faire un flash-back. Quand la scène est finie on éteint les projecteurs » et il dessine à côté une décapotable (en carton précise-t-il) et l'actrice représentant la mère. Il s'attache aussi pour la première fois à l'écriture en l'indiquant explicitement : « La façon dont c'est raconté : […] des retournements de situation ». Mojahid évolue également en relevant les difficultés qu'il entrevoit pour le passage à la scène : « Ça va être dur à réaliser les costumes » (*Être le loup*) ou « ce sera dur car il y aura plusieurs lieux » (*Maman a choisi la décapotable*). Il tend aussi vers l'écriture (« j'ai l'impression que la première histoire se présente sous forme de poème » (*La NuitMêmePasPeur*)) en inscrivant dans la marge à côté : « J'ai réfléchi à l'écriture ».

Un troisième cas de figure concerne les élèves qui vont s'emparer plus particulièrement d'une ou de deux pistes offertes par le schéma et la/les systématiser pour aborder les pièces lues, alors qu'elle/s n'étai/en/t pas présente/s auparavant dans les remarques sur les trois premières pièces. Ainsi, Mathis relève tous les défis à la scène des pièces suivantes, voire propose une solution : « Comment ils vont faire un camion sur scène ? », « pour faire comme si les acteurs sont petits il faudrait faire au vidéoprojecteur des décors grands » (*Pinok et Barbie*), « il y a un écureuil. Est-il réel ? Par vidéo » (*Lily Fil*), « ils vont mettre un potager sur scène ? comment la mort de Harry va-t-elle être représentée ? » (*Le jardinier*), « comment les épreuves vont-elles être représentées » (*L'ogrelet*). Anouk1 s'attache de son côté à l'écriture : pour *Maman a choisi la décapotable* elle note que c'est « difficile à suivre à certains moments car dans le livre à plusieurs reprises il y a une page juste pour ce qu'elle a à dire », pour *La NuitMêmePasPeur* « on dirait que c'est représenté comme une sorte de poésie car il y a des phrases coupées en deux » et « il y a aussi des pages que je trouve incohérentes ». Elle en conclut que « c'est peut-être mieux de la voir que de la lire ». Pour *Bouli Miro*, elle remarque que « ce livre n'était pas séparé de chapitres comme les autres […] le texte est présenté différemment il est écrit "tableau" ».

Le dernier cas de figure rassemble les élèves qui s'appuient sur le schéma pour explorer plusieurs axes du schéma et davantage en profondeur. Ainsi, Charlotte produisait tout d'abord un unique résumé d'une bonne page entremêlé de ses réactions et un avis assez lapidaire. Puis elle limite le résumé à quatre lignes maximum et fait apparaître des paragraphes, chacun correspondant à une rubrique :

- la scène : « pour la mise en scène c'est assez simple, un décor intérieur » (*Le journal de Grosse Patate*), « pour la scène, je pense que projeter des images serait plus facile » (*Le pays de rien*), « pour la mise en scène : un décor qui change : d'intérieur et d'extérieur » (*Mon frère, ma princesse*) ;
- les personnages : « les personnages sont tristes et pas très attachants » (*Le pays de rien*), « tous les personnages sont attachants. Le garçon est mignon il veut être une fille mais il ne se rend pas compte que c'est compliqué. La fille veut protéger son frère quitte à elle se faire frapper » (*Mon frère, ma princesse*) ;
- l'imaginaire : « j'aime l'imaginaire proposé : l'école » (*Le journal de Grosse Patate*), « je n'aime pas trop l'univers proposé » (*Le pays de rien*) ;
- l'avis final.

Chez Callista, la bascule opérée par la séance d'institutionnalisation est très nette également. Elle n'évoquait jamais d'elle-même la scène or, dès la première pièce lue après cette séance (*La foule, elle rit*), elle multiplie les propositions de mise en scène (une dizaine), en variant les domaines : costumes (« Zou est dans un costume coloré. La mère est habillée dans une robe noire »), accessoires (« une valise »), sons (« bruits de vagues et de tempête », « bruits de la mer, de train et rires »), éclairage, décor, mouvements des acteurs sur scène (« à la fin Zou prépare sa valise et part »), utilisation de la vidéo pour les trains. Elle conclut ses notes par un paragraphe synthétisant tout cela et qui justifie ses choix par rapport à l'effet recherché : « Penser à la scène : Tout au long de la pièce j'ai imaginé une mise en scène avec très peu de décors, très peu éclairée, des costumes simples, sans accessoires pour représenter la pauvreté ».

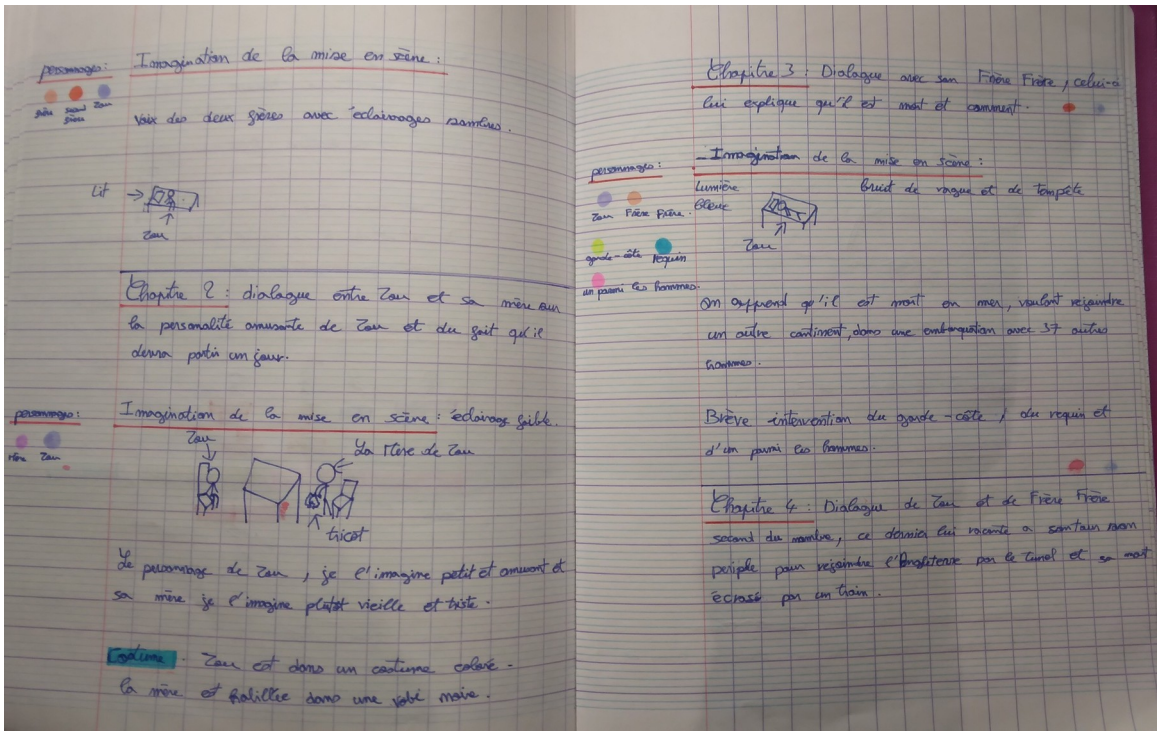


Figure 121: Carnet de lecteur de Callista

Apparaissent également des rubriques dont l'intitulé ou le contenu renvoient nettement au schéma :

- « sensibilité à l'écriture : certains passages difficiles à lire. Ce n'est pas un texte de tous les jours. Je trouve l'écriture poétique malgré la tristesse du sujet »,
- « s'intéresser aux personnages : J'ai été sensible au caractère attachant du personnage principal Zou. J'ai trouvé le rôle des deux frères très important car ils ont guidé Zou dans son voyage. Si je devais m'identifier à Zou, je ressentirai de la tristesse et de la peur »,
- « thèmes : la pauvreté, le rêve d'une vie meilleure ».

Si sur les autres pièces lues Callista ne se montre pas aussi prolifique et systématique, il n'en reste pas moins que l'on y retrouve encore des remarques sur la scène, l'écriture (structure de l'histoire, rôle des didascalies, suspense), les thèmes et les personnages.

Cet appui sur le schéma se voit également chez les élèves qui repèrent après-coup explicitement les postures adoptées dans leurs propos. Cet exercice avait été effectué ensemble en classe lors de la séance qui faisait suite à l'institutionnalisation, mais certains élèves ont continué à le faire. Ils utilisent un code couleur (Assia, Lucas, Eva, Wassim, Tom, Mathis …) ou indiquent la posture en marge des annotations (Sofia, Salima, Chloé, Mojahid…).

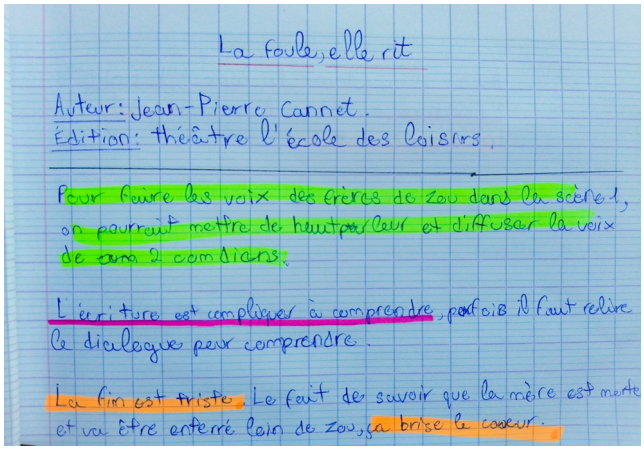


Figure 123: Carnet de lecteur d'Alice

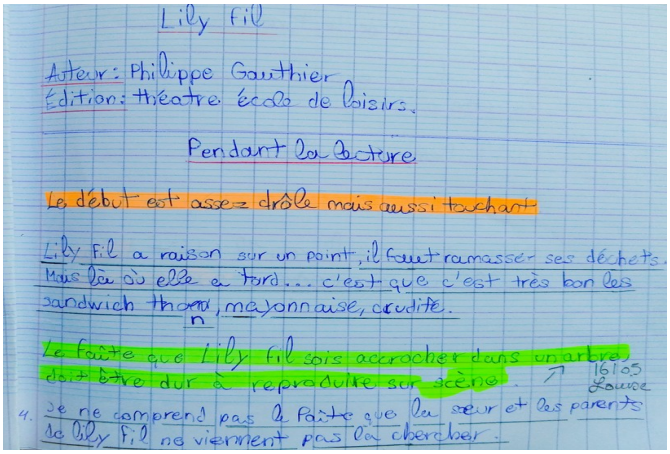


Figure 122: Carnet de lecteur d'Alice

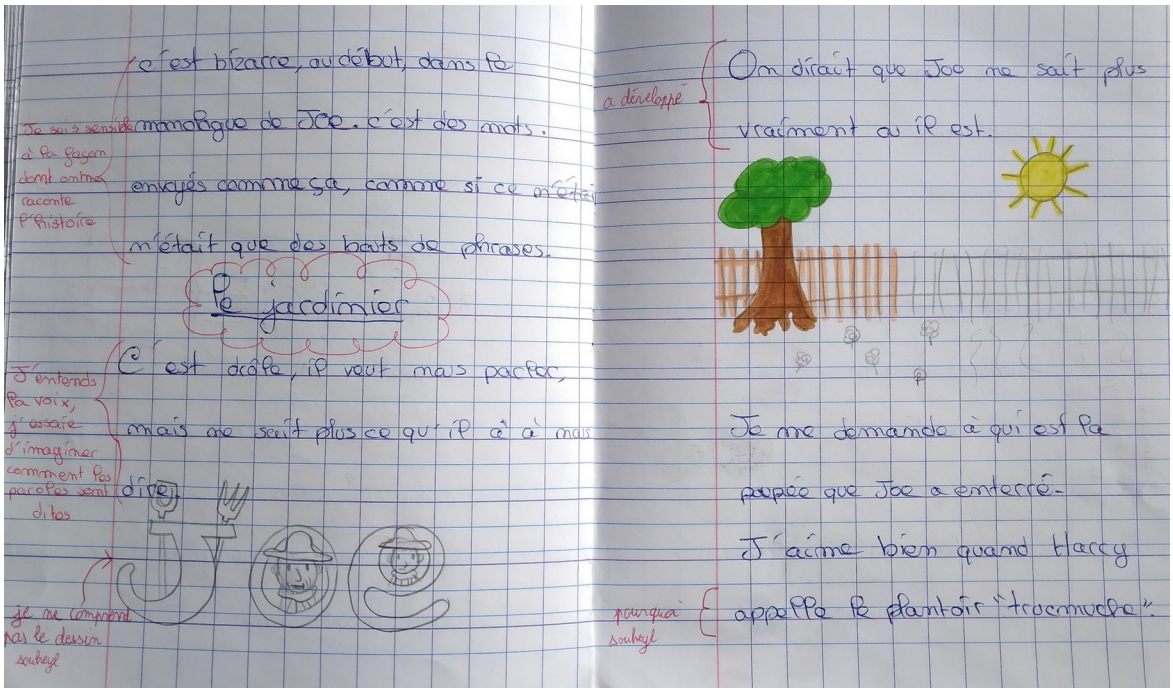
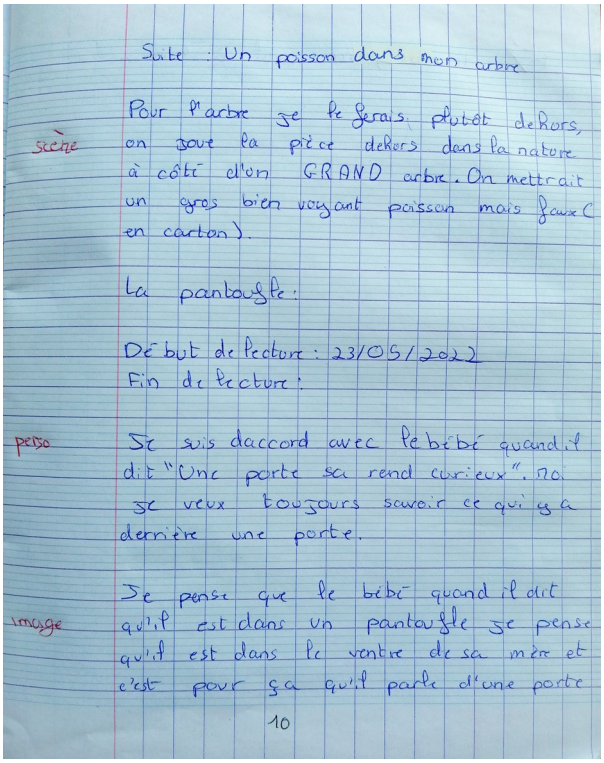


Figure 124: Carnet de lecteur d'Anouk2


Suite : Un poisson dans mon arbre

Pour l'arbre je le ferais plutôt dehors, on joue la pièce dehors dans la nature à côté d'un GRAND arbre. On mettrait un gros bien voyant poisson mais faux (en carton).

La pantoufle :

Début de lecture : 23/05/2022
Fin de lecture :

scène

Je suis daccord avec le bébé quand il dit "Une porte ça rend curieux". Moi je veux toujours savoir ce qui y a derrière une porte.

perso

Je pense que le bébé quand il dit qu'il est dans un pantoufle je pense qu'il est dans le ventre de sa mère et c'est pour ça qu'il parle d'une porte

rouge

10

Figure 125: Carnet de lecteur de Chloé

Ils tentent par ce procédé de prendre du recul par rapport à leur lecture en identifiant clairement les postures qu'ils ont adoptées.

On le voit, l'exploitation de cette séance d'institutionnalisation a permis à plusieurs élèves de faire un bond dans leur acquisition des postures de lecture. Ainsi, expliciter clairement les processus de lecture en œuvre et y revenir régulièrement contribuent au développement des compétences en lecture des élèves. Néanmoins, elle n'est pas seule responsable, les comités de lecture et les annotations sur le carnet ont eu aussi une part à jouer.

III.2.d- Le rôle des interactions

De fait, l'autre élément qui a pu aider les élèves à devenir sujet lecteur et à s'approprier les différentes postures dans ce deuxième temps du projet relève des interactions entre pairs lors des comités de lecture ou lors des commentaires dans les carnets.

Tout d'abord, les annotateurs ont eu à cœur de rappeler à leurs camarades de prendre en compte le schéma vu en classe. Ce pouvait être d'une manière générale, tel Aaron à Souheyl

« utilise le schéma », Louise à Eline et Mathis « plus de remarques sur les postures de lecteur », Eline à Erika et Alice « il faut parler sur les autres postures de lecteur ». Le commentateur pouvait cibler une posture oubliée, ainsi Marion à Youlia « tu ne mets pas de mise en scène », Livia à Anouk1 « pense à la scène », Myriam à Paola « réfléchis à la scène », Fatma à Mathieu « parle plus des personnages ». Ils peuvent noter les dérives, notamment lors des longs résumés, ainsi pour Sofia « tu fais un résumé » et « tu racontes l'histoire » (Salima), ou pour Tymého « tu fais un résumé » (Mia). Les commentateurs pouvaient également identifier les postures prises par le lecteur en les notant dans la marge, ce que fait Paola dans le carnet de Kenji et Myriam et inversement Myriam dans le carnet de Paola. Cela se révèle certes intéressant pour le lecteur qui reçoit le commentaire puisqu'on lui rappelle sur quoi s'appuyer, on lui montre un manque, on lui dévoile son processus de lecture, mais aussi pour le lecteur critique qui s'approprie les postures d'une autre façon. D'ailleurs, la plupart des élèves qui ont émis ces commentaires ont développé leur propre palette de postures et se sont attachés à les mettre en œuvre dans leurs textes de lecteur. Ils agissent cependant de deux façons différentes : soit les postures servent de déclencheur au texte de lecteur par le biais de sous titre en amont des remarques ou, plus implicitement, en suivant des rubriques dans un ordre systématisé (Paola, Marion, Myriam…), soit elles apparaissent *a posteriori* par l'identification dans le texte du lecteur des postures empruntées (Aaron, Kenji, Louise, Alice..).

En outre, dans cette expérience, les élèves ont bien davantage dialogué à travers leurs carnets que précédemment, ce qui était un des objectifs recherchés. En effet, ils ne se sont pas contentés d'utiliser les symboles (l'ampoule pour l'idée trouvée lumineuse, la flèche vers le haut pour demander un développement, l'égal barré pour signaler son désaccord) mais ont assez abondamment annoté les carnets de leurs camarades. La consigne de réagir aux propos de leurs camarades les incitait à clairement se positionner. Ils pouvaient alors manifester leur désaccord et le justifier :

Remarque du lecteur	*Commentaire de l'annotateur*
Souheyl : « Je suis content car le bûcheron va abattre le dernier arbre et construire un corset pour l'enfant »	Aaron : « Je ne suis pas d'accord car le bûcheron va abattre le dernier arbre . Après il n'y en aura plus »
Anouk2 : « Je me dis que c'est une mauvais idée quand Ludovic décide de partir en Mongolie »	Youlia : « Moi je trouve au contraire que c'est une bonne idée car il va pouvoir vivre plein d'aventures »
Chloé : « Les paroles se répètent beaucoup »	Paola : « Que sur la première page »
Antonin : « Je n'aime pas trop le contexte de	Emmy : « Pas d'accord car c'est le contexte de

l'histoire car l'imagination de Jojo part un peu dans tous les sens »	l'enfance »
Assia : « C'est un petit garçon qui fait tout très lentement »	Eva : « Je suis pas trop d'accord : je trouve pas qu'il fait tout lentement. Il apprend vite » Jenna : « Je ne pense pas que Ludovic a mis autant de temps à trouver le mot mongol »

Et parfois un véritable dialogue s'installe car le lecteur réagit après-coup au commentaire laissé sur son carnet. Ainsi, lorsque Sofia écrit « j'entends les voix » pour *Jojo le récidiviste*, Salima réplique : « Laquelle, ça ne parle pas ». Sofia répond alors en dessous : « J'entends la voix de la mère qui gronde ». Ou encore, à Youlia qui ne trouve pas que c'est une mauvaise idée pour Ludovic de vouloir partir en Mongolie car « il va pouvoir vivre plein d'aventures », contrairement à ce qu'elle affirme, Anouk2 répond : « Mais comment va-t-il y aller ? ».

Cette interaction permet de fait au lecteur de préciser sa pensée et, parfois, de revenir sur sa lecture. A propos de *La pantoufle*, Assia conclut qu'il n'y a pas d'imaginaire, qu'il s'agit du monde réel. Eva lui signale alors « je ne suis pas trop d'accord, ça n'existe pas ». Assia rectifie ainsi plus loin « discussion : le bébé n'est pas dans une vraie pantoufle ». De même, la remarque de Kenji à propos de la mère de Jojo (« elle le gifle souvent mais je pense qu'elle a raison car il fait beaucoup de bêtises ») provoque la réaction de ses trois commentateurs : Anouk2 et Chloé indiquent simplement leur désaccord par un égal barré, Paola précise en plus « il ne faut pas frapper ». Kenji ajoute alors à la suite de sa phrase d'origine : « Mais elle pourrait faire autrement ». Lorsque Marion s'horrifie à propos de la situation de Ludovic (« c'est horrible, Ludovic pour pouvoir lire, il est obligé de lire dans les toilettes »), Antonin rectifie : « Il se fait insulter même aux toilettes (Fabrice reconnaît ses chaussures) ». Marion nuance alors sa remarque initiale : « C'est vrai... mais au moins ils ne le bousculent pas ». Le commentateur peut également interroger sur le processus de lecture, telle Youlia qui demande à Chloé comment elle a compris que ce n'était pas une vraie pantoufle. Celle-ci lui indique sur quel indice elle s'est appuyée : « Parce qu'il y a 9 mois ».

Un dialogue apparaît souvent lorsque les commentateurs demandent un développement. Cette suggestion intervient sur n'importe quelle rubrique, mais les élèves répondent plus particulièrement sur deux points :

- quand il s'agit de leur avis final qu'ils doivent compléter : ainsi Mia, suite à la demande de Mélissa, ajoute pourquoi elle ne choisirait pas *Jojo le récidiviste* « car il n'y a pas d'aventures ». A l'inverse Alice justifie son choix de *L'ogrelet* à Eline par « car il y a des aventures ». Paola répond à la demande à la fois d'Anouck2 et de Chloé à propos de son avis sur *Jojo le récidiviste* en complétant son premier texte (entre crochets) « [Je n'ai pas

aimé ce livre car l'enfant ne faisait que des bêtises dangereuses. Sa mère le punissait violemment] sans lui expliquer calmement, j'ai trouvé que Jojo se faisait maltraiter. Ce livre m'a rendue mal à l'aise ».

- quand il s'agit d'un appel à la scène : Anouk1 réagit aux images proposées par Lucas, « image : le château de Henry, la maman des deux filles dans la décapotable », en écrivant « sur scène ? » (reproduisant ainsi la demande faite par l'enseignante dans son propre carnet de lecteur sur une autre pièce). Lucas lui répond : « Une vidéo ». Souheyl demande des précisions à Mojahid à propos de sa remarque sur *Maman a préféré la décapotable,* « pourquoi ce sera dur à représenter sur scène ? », Mojahid lui répond « parce qu'il y a plusieurs lieux ». Kenji lui ne trouve toujours pas de solution pour Myriam qui lui écrit « vise la scène » face à « je ne sais pas si l'ogrelet ressemble à un humain ou pas » et note juste un point d'interrogation.

Lire le texte du lecteur de son camarade fait également parfois surgir de nouvelles idées. Ainsi, lorsqu'Aaron marque qu'il pense que Zou deviendra clown, Thomas ajoute : « Moi aussi vu la façon dont il fait rire les gens et ça peut même faire rire les spectateurs ». Antonin écrit dans la marge du carnet de Kenji : « En pièce de théâtre ça pourrait bien rendre de voir un peu d'action entre les bêtises de Jojo ». Cela est particulièrement manifeste quand l'élève reprend une idée à un autre lecteur. Plusieurs élèves se sont emparés de cette opportunité offerte par les échanges en empruntant des pistes qui touchent différents axes du schéma (les personnages, les réactions du lecteur, la scène...). Jenna, qui reporte ses commentaires sur des post-it qu'elle colle dans son carnet, note : « Je trouve que c'est intéressant de préciser la tristesse de Ludovic ». Alice fait de même et emprunte à Eline : « L'idée de mettre de faux cheveux du faux feu et une perruque à Ludovic quand il se rase les cheveux est une bonne idée ». Youlia avoue son geste très explicitement : « Je trouve rigolo quand Ludovic traite Fabrice de "tarag" (yaourt) → vient du carnet de lecteur d'Anouk[1356] », tout comme Paola : « Bonne idée de Chloé : la présence, esprit, personne ou voix ? ». L'emprunt à autrui peut aussi permettre de répondre à une question que se posait le lecteur, comme pour Eline qui se dit à propos de *Mongol* que « la pièce a l'air d'être dure à faire sur scène ». Elle trouve une solution dans le carnet de Louise et la reporte dans son carnet : « Mettre des fonds de la cours nuageux quand il [Ludovic] est triste et des fonds de cours ensoleillés quand il est joyeux ». L'emprunt peut concerner également un schéma, un dessin, tel Ayoub qui reproduit l'empilement de chaises dessiné par Mathis

1356C'est l'élève qui souligne.

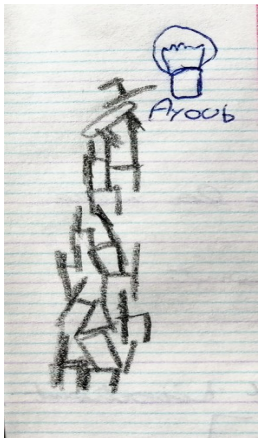


Figure 126: Carnet de lecteur de Mathis

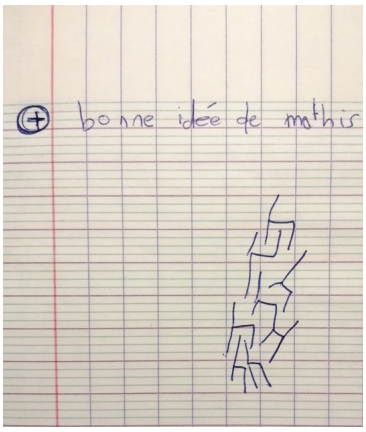


Figure 127: Carnet de lecteur d'Ayoub

Anouk2 pour sa part emprunte à Marion l'idée d'une mise en scène de *Mongol* et se l'approprie en la dessinant ainsi qu'en ajoutant l'absence de son à l'absence de lumière (« le silence de la nuit », « silence et obscurité » en légende).

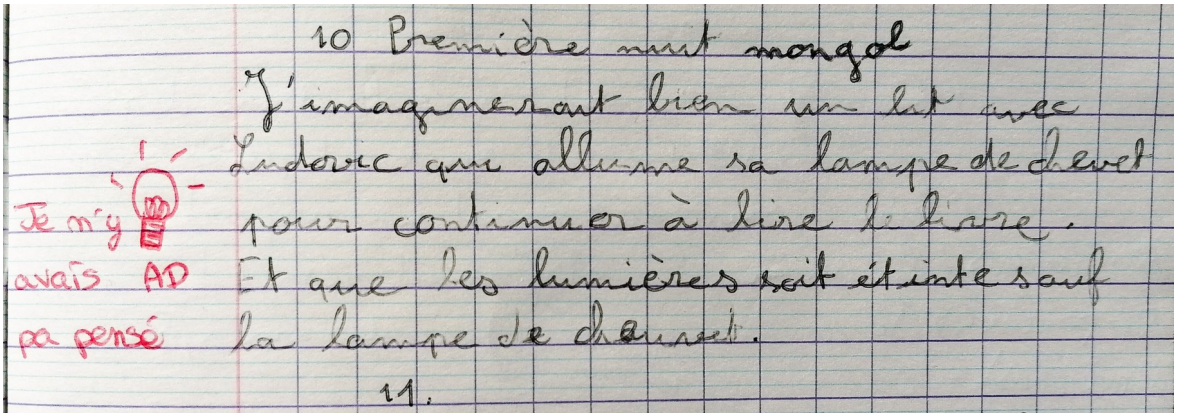


Figure 128: Carnet de lecteur de Marion

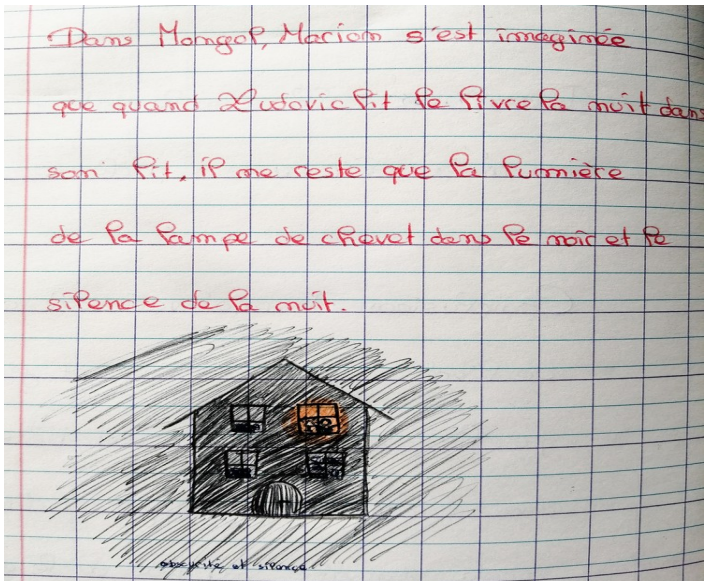


Figure 129: Carnet de lecteur d'Anouk2

Les comités de lecture ont été un autre moyen pour les élèves de trouver réponse à leurs questions. Ainsi Eugénie à sa « question : pourquoi ça dit Emile treize, Emile quinze… ? », écrit en dessous « Comité : il compte les moutons ». Anouk1 raye « quand on dit que les arbres ne sont pas éternels je n'ai pas compris » et écrit à côté « discuté en comité », indiquant par là qu'elle a obtenu une réponse. Eline rapporte qu'« après ce partage [elle a] un peu mieux compris qui était la Présence et pourquoi des fois les personnages jouaient d'autres personnages ».

Ce peut être aussi une réponse non pas à leurs propres questions mais à une question qui leur avait été posée sur leur carnet de lecteur, par un autre élève ou par l'enseignante. Ainsi, face aux dessins de Mojahid d'empilement de chaises, de l'enterrement de nounours et d'une carabine, Souheyl lui avait demandé une transposition sur scène. La réponse est trouvée par la discussion avec le groupe : « Comité : les bêtises à différents endroits sur scène et des projecteurs ». De la même manière pour Tom qui a noté : « Quand je lis j'ai une image qui me vient en tête, c'est juste une pomme de terre » et dont la transposition sur scène a été demandée par l'enseignante, la réponse est trouvée en comité : « Un poster de patates ». Pareillement, l'enseignante demande à Aaron, qui a noté l'écriture particulière du *Jardinier* (« c'est écrit comme une poésie, retour à la ligne et majuscule, il y a beaucoup de questions réponses »), de discuter avec le groupe quel effet cela crée à la lecture. La réponse du groupe est notée : « Ça donne un rythme ».

La discussion en comité peut également engendrer des questions, ainsi le groupe de Jenna, à propos de *Maman a préféré la décapotable*, en vient à réfléchir à l'adresse, ambiguë dans cette pièce : « A qui elles parlent ? », alors qu'aucun membre du groupe ne s'était posé la question sur son carnet. On retrouve le même processus dans le groupe de Salima qui, une fois que tous ont compris qu'il s'agit d'un bébé, en vient à questionner le choix de mettre un bébé dans une pantoufle.

Les moments d'échange du comité de lecture offrent également aux élèves la possibilité de déplacer leurs représentations. Lucas, qui a détesté *Une chenille dans le cœur* et accumulé des réflexions négatives dans son texte de lecteur, note malgré tout des éléments plus positifs après le comité : « Mes réflexions : (discussion en classe) le bûcheron est drôle. Le pays ressemble à un pays imaginaire ». Le fait de nuancer leur avis par la discussion et l'échange s'est beaucoup vérifié à propos de l'attitude de la mère envers Jojo qui a perturbé nombre d'élèves quand ils en restaient à un point de vue réaliste et n'envisageaient ni la théâtralité de cette claque répétitive ni la possible fictionnalisation des évènements par Jojo, comme pour Anouk1 : « Je ne pensais pas que Jojo ne faisait pas réellement toutes ces bêtises et qu'elles sortaient de son imaginaire. Cela change donc un peu l'histoire, on comprend un peu mieux. Du coup on peut penser qu'il ne fait pas tant de bêtises

que cela », ou Eugénie qui passe de la « maltraitance de la mère » à « Jojo joue en faisant des bêtises dans son imaginaire, la mère lui met des baffes dans son imaginaire ».

Le comité permet également aux élèves de développer ensemble une idée. C'est ainsi le cas pour le groupe d'Eva à propos des mises en abîme dans *Une chenille dans le cœur* : « Quand ils racontent les histoires de loup etc. ils ne font pas que les raconter, ils les jouent aussi ». Le groupe de Chloé revient sur une de ses propositions de mise en scène du *Journal de Grosse Patate* où elle imagine le personnage sur le lit non pas en train d'écrire mais de lire son journal. Chloé note le bilan des discussions : « Comité : pourquoi ? Pour monter que le harcèlement qu'elle a vécu c'est du passé et que peut-être elle ne se faisait pas tant harceler car c'est dans un journal et dans les journaux on peut écrire ce qu'on veut, donc peut-être elle a exagéré des choses ? ». La discussion en groupe a amené Chloé à justifier son choix et déterminer l'effet de sens que sa proposition peut provoquer. Salima et Sofia ont mené elles aussi un débat fécond. Elles s'attachent d'une part à débloquer Salima qui avoue dans son carnet ne pas avoir d'idée de scène pour *La foule, elle rit*. Le débat leur permet d'en trouver plusieurs et de les détailler : « Discussion avec Sofia : soit on entend juste les voix, soit ils viennent habillés tout en blanc. Leur arrivée serait avec de la fumée, ils n'entreraient pas par les coulisses, ils peuvent venir d'en haut, tous les fantômes peuvent venir en même temps ».
Elles s'attellent d'autre part à la proposition de Sofia d'imaginer la Présence comme « une figure maternelle ». On voit dans la remarque de Salima qu'elle a non seulement compris le choix de Sofia, qui devient justifié, mais qu'elles l'ont également complété : « Sofia voit la présence comme une mère car elle joue ce rôle. Aussi elle aide les personnes ».

Les comités de lecture sont l'occasion également de créer une attente pour les lecteurs qui n'ont pas encore lu la pièce et qui en entendent parler. Cette opportunité est toutefois à double tranchant car elle engendre tant une attente positive, « après ce partage avec le groupe, j'ai compris que l'histoire est un peu triste (je ne l'ai pas encore lue). Ce livre a l'air intéressant par rapport aux deux autres il a l'air plus sérieux, il y a un peu plus de réalité » (Eline), que possiblement négative, « quand j'ai lu le carnet de lecteur d'Eugénie [sur *Mon frère, ma princesse*] ça m'a choqué, ça parlait de choses gênantes[1357] donc ça ne me donne pas envie de le lire » (Mélissa).

Enfin, les élèves se sont en très grande majorité astreints à répondre aux sollicitations de l'enseignante dans leurs carnets de lecture. L'intervention de l'enseignante était le plus souvent une

1357Le carnet évoque juste le fait qu'Alyan, un garçon veuille devenir fille et n'aime pas son corps.

question soumise au lecteur afin de l'inciter à approfondir ou justifier sa réponse, à aller chercher une autre posture, à proposer une interprétation pour ce qui restait au niveau d'un constat, à revenir sur sa lecture/ses interprétations ou ses attendus en tant que lecteur, à développer ses réactions et son activité imageante. L'enseignante s'appuyait au maximum sur la formulation de l'élève pour montrer le lien à ses propos et créer le tremplin pour la réponse.

Certes, certaines réponses d'élèves demeurent des platitudes, répètent ce qui a été déjà dit et montrent que l'élève n'a pas réussi à prendre de la distance vis-à-vis de son analyse ou de son processus de lecture. Ainsi, Eva, qui note que Fabrice se comporte désormais comme les Mongols et à qui l'enseignante demande ce qu'elle pense du rôle de cette attitude, ne parvient pas à la relier à la transformation du personnage : « Je trouve cela bizarre mais aussi il essaie de faire pareil qu'eux, il est curieux ». Eline, à la demande de l'enseignante de se pencher sur ce « que lui apporte cette étude poussée [à Fabrice] ? », ne dépasse pas non plus le relevé des faits : « Pour mieux comprendre comment ils vivent, où ils habitent, ce qu'ils mangent, et l'insulte ». Delal souligne que « l'amour est très présent » dans la pièce *Une chenille dans le cœur* mais sa réponse à la demande de l'enseignante (« que pensez-vous du rôle de toutes ces histoires d'amour ? ») en reste au niveau interne des histoires d'amour racontées (« elles sont réciproques à mon avis ») et n'aborde pas le rapport de ces histoires à la fable de la pièce. Quelques réponses d'élèves à la marge ne s'avèrent pas du tout pertinentes, ainsi la solution trouvée par Anouk2 pour transposer scéniquement sa remarque « les joues de jojo doivent être rouges à force de les frapper » : « Les frapper pour de vrai » !

Toutefois, pour une grande part, les élèves ont su tirer partie des sollicitations de l'enseignante dont les questions touchaient les différents axes du schéma :

- sur les personnages :

Propos de l'élève au départ	Demande de l'enseignante	Réponse de l'élève
« Ludovic vit comme un Mongol. » (Kelya)	« À votre avis qu'est-ce que cela apporte à Ludovic de vivre comme un Mongol ? »	« Cela lui permet d'exister puisque personne ne s'intéresse à lui et aussi de créer un monde et de s'occuper. » (Kelya)
« Il [Ludovic] décide d'en devenir un [Mongol]. » (Kelya)	« Que pensez-vous de cette transformation ? »	« Elle va arriver au bon moment et a bien été décrite pendant toute l'histoire. » (Kelya)
« Le bûcheron l'a promis, il n'abattra pas l'arbre. » (Kelya)	« Qu'attendez-vous du bûcheron : qu'il le coupe ou pas ? Et pourquoi ? »	« Je ne m'attendais pas que le bûcheron [le coupe mais qu'il] aurait laissé l'arbre, c'est parce que il avait l'air pas très gentil au début de l'histoire, il avait un langage pas très sympa j'ai trouvé. » (Kelya)

« Ludovic parle plus que les autres. » (Tom)	« Qu'est-ce que cela provoque chez le lecteur (donc vous) que ce soit beaucoup Ludovic qui parle ? »	« On est toujours avec lui. » (Tom)

- sur l'histoire, la situation des personnages :

Propos de l'élève au départ	Demande de l'enseignante	Réponse de l'élève
« Ce qui est drôle dans cette scène, c'est que Jojo est assailli de questions qui n'ont rien à voir les unes avec les autres. » (Alice)	« Quelle image vous vient en pensant à Jojo assailli ? »	« Je m'imagine Jojo assis derrière une table, calme, et ses copains debout devant lui, lui posant des milliers de questions. Ils se penchent vers lui. » (Alice)
« Après que la classe en a parlé je vois que le titre n'est pas relié à l'histoire. » (Livia)	« Et à la fin de la lecture qu'en pensez-vous ? »	« Je trouve que le nom *Une chenille dans le cœur* a un sens car chenille pour le nom que donne la mère à sa fille et cœur pour l'histoire du bûcheron et de l'enfant » (Livia)
« Ce que j'imagine pendant que je lis : la tristesse de Ludovic » (Tymého)	« Quelle image voyez-vous ? »	« Ludovic qui pleure dans les toilettes » (Tymého)

- sur l'univers proposé :

Propos de l'élève au départ	Demande de l'enseignante	Réponse de l'élève
« Ça fait bizarre qu'il ne reste plus qu'un arbre dans la forêt. » (Mélissa)	« Que pensez-vous d'un pays où il ne reste plus qu'un arbre ? »	« Que c'est étrange, c'est triste. » (Mélissa)
« C'est un pays bizarre il reste un arbre. » (Ayoub)	« Quelle serait votre réaction si vous étiez dans ce pays ? »	« Je serais étonné et je voudrais changer de pays plus loin. » (Ayoub)

- sur l'écriture :

Propos de l'élève au départ	Demande de l'enseignante	Réponse de l'élève
« Il devrait mettre des petites étoiles et dire ce que ça veut dire [les mots mongols]. » (Mélissa)	« Justement, qu'est ce que cela crée comme effet chez le lecteur qu'on ne comprenne pas ? »	« Du mystère. » (Mélissa)
« Ils racontent leur propre histoire. »v(Eva)	« Pourquoi à votre avis se racontent-ils leurs histoires ? »	« Pour apprendre à mieux se connaître je pense. » (Eva)
« Ils se racontent des histoires de loup, d'amour et des mères	« Que pensez-vous du rôle de ces histoires ? »	« Elles sont en reflet. » (Kélya)

parties trop tôt. » (Kélya)		
« C'est bizarre comment ils parlent. » (Anouk2 à propos des comptines du *Jardinier*)	« Quel effet cela crée en lisant ? »	« Qu'il récite un poème. »

- sur la scène :

Propos de l'élève au départ	Demande de l'enseignante	Réponse de l'élève
« J'ai remarqué que Jojo est un clown. » (Mélissa)	« Cette image pourrait vous donner une idée pour une mise en scène ? »	« Lui mettre un nez de clown. » (Mélissa)
« J'ai du mal à comprendre qui c'est car au fil des pages elle [la Présence] prend différents visages. » (Callista)	« Et comment voyez-vous cette Présence prendre ces différents visages sur scène ? »	« J'imagine que pour faire comprendre au spectateur quel personnage joue la Présence, le metteur en scène a dû soit choisir de déguiser l'acteur en fonction de son rôle ou alors l'acteur change sa voix ou bien il peut y avoir un jeu de lumières différent pour chaque personnage. » (Callista)
Anouk1 dessine une grosse main pour la claque	« Avez-vous une idée pour utiliser cette image pour une mise en scène ? »	« Pourquoi pas car cela représente bien le fait que Jojo fait des bêtises. Ça peut incarner le rôle de la mère. Une vidéo » (Anouk1)
Alexis dessine une grosse main pour la claque	« Comment cette image pourrait être utilisée pour une mise en scène ? »	« Sur scène j'imagine une grosse mains en mousse comme une sorte de main tapette (avec un manche). »

On voit, à travers les exemples de réponses ci dessus, que les interactions avec l'enseignante a pu aider les élèves à

- préciser leurs propos,
- détailler l'imaginaire qu'ils convoquent et passer d'un imaginaire hors-scène à une concrétisation scénique,
- leur faire prendre conscience qu'en tant que lecteur ils ont des attendus et développent des réactions, des interprétations lors de leur lecture,
- leur faire prendre conscience que l'écriture, l'univers déployé, les situations des personnages, leur activité imageante participent de la construction de leurs réactions et interprétations.

Ainsi, on peut voir que les interactions, que ce soit par le dialogue asynchrone sur les carnets, avec un pair ou l'enseignante, par les débats en petits comités ou par les échanges en classe entière, se sont avérés des tremplins dont les élèves se sont en majorité emparés pour développer leur lecture.

III.2.e- Les activités finales

Il s'agit ici d'examiner si les élèves, pour donner un avis sur une pièce et donc parler de leur lecture, mobilisent les différentes postures. En d'autres termes, les trois postures apparaissent-elles dans les arguments avancés lors des votes afin de classer les pièces, dans les avis pour le désherbage du fonds de la bibliothèque et dans les avis pour la plateforme de la bibliothèque. On vérifie ainsi l'efficacité du dispositif par le nombre, la nature et la variété des arguments proposés. Pour rappel, le vote permettant le classement des pièces a eu lieu en deux temps, tout d'abord par la classe entière sur les trois premières pièces lues, puis sur cinq pièces par groupes réunis deux par deux.

Avant d'examiner les arguments finaux retenus, il peut être intéressant de se pencher sur l'opération de sélection des arguments par les duos de groupes[1358]. Existe-t-il une différence importante entre ce que chaque groupe propose et la mise en commun ? Quel type d'arguments est ajouté ou rejeté ? D'une manière générale, les élèves ont trouvé des arguments similaires sur chaque pièce, les divergences à débattre restent donc à la marge. Dans une grande majorité des cas également, l'autre groupe acceptait l'argument proposé. Les avis finaux s'avèrent plutôt une compilation des arguments des deux groupes. C'est dans la 6ème 3 que le consensus a été le plus important (2 arguments rejetés, 2 ajoutés). Les débats de la 6ème 4 ont été plus serrés (10 arguments rejetés, 2 ajoutés), notamment les groupes 1 et 2 qui ont rejeté six arguments dans leurs discussions.

	Arguments rejetés	**Arguments ajoutés**
6ème 3	-les personnages sont attachants (Pinock et Barbie) -la mentalité du personnage principal (*L'ogrelet)*	-le personnage de Lily Fil est surprenant -le personnage Kalle est drôle en loup
6ème 4	-suspense (*Pinok et Barbie*)	-comment on fait sur scène les frères, les

1358Rappel : en Annexe 8 tous les tableaux de vote des élèves.

	-début pas d'action mais bonne fin (rébellion) (*Pinok et Barbie*) -drôle : quiproquo entre l'oncle et le neveu et mémoire pas bonne (*Le Jardinier*) -personnages attachants (*Le Jardinier*) -univers réel (*Le jardinier*) -noms originaux (*La Nuit MêmePasPeur*) -il y a des personnages dont on ne comprend pas l'existence (*La Nuit MêmePasPeur*) -on entre dans la tête du personnage (*Maman a choisi la décapotable*) -drôle (*Pantoufle*) -belle fin (*Le Journal de Grosse Patate*)	voix (*La foule elle rit*)[1359] -belle complicité entre le neveu et son oncle (*Le Jardinier*)

Si l'on analyse de plus près ces arguments, on voit que 10 arguments sur les 16 renvoient aux personnages (preuve encore de la force de cette entrée dans la lecture), mais ils ne situent pas tous sur le même plan : cela peut concerner le personnage en lui même (sa « mentalité », son nom), son effet sur le lecteur (« attachant, drôle, surprenant »), l'identification possible ou au contraire l'incompréhension vis-à-vis du personnage (« on entre dans la tête du personnage/il y a des personnages dont on ne comprend pas l'existence »), ou encore la relation qu'entretiennent les personnages entre eux (« complicité »). Les arguments portent également sur l'effet de la lecture en général (« suspense, drôle, belle fin »), sur l'univers mis en place (« réel »), sur la construction de l'intrigue (« suspense, quiproquo, contraste entre le début et la fin[1360] »). Un argument relève du scénique (comment faire concrètement les frères, les voix dans *La foule elle rit*). Des arguments de toutes les postures sont donc rejetés ou ajoutés.

Il paraît intéressant d'examiner également comment les élèves débattent entre eux, s'ils parviennent à prendre de la distance par rapport à leur lecture, s'ils mentionnent les postures explicitement. La discussion des groupes 1 et 2 de la 6ème 4 est à ce titre exemplaire[1361]. Au départ, ils ne s'engagent pas réellement dans un débat mais se contentent de lire l'argument et de procéder au vote sans explicitation. Peu à peu, les élèves étaient leurs propos en s'appuyant sur des passages précis des pièces :« Ils vont envoyer leurs jouets donc c'est le sens du partage » (Anouk2), c'est drôle « quand il traite la petite de face de pruneau » ou « quand il a des trous de mémoire » (Anouk2), c'est poétique car « ils disent printemps... » (Aaron), « à des moments c'est pas très réel » (Souheyl), « planter une poupée c'est bizarre » (Thomas). De même, ils demandent à l'autre

1359Argument ajouté par le groupe lors de la présentation à la classe.
1360Le terme est d'Anouk2 durant le débat (*cf* enregistrement).
1361*Cf* enregistrement.

de se justifier en se reportant au texte (« qu'est-ce qui est imaginaire ? » (Anouk2)). Ils explicitent, précisent leurs avis :

« Paola : Moi je trouve que c'est triste.

Souheyl : C'est un peu triste parce qu'il est malade quoi.

Anouk2 : C'est pas malade, c'est la vieillesse.

Souheyl : Quand t'es vieux, t'as Alzheimer à un moment. »

Ils reformulent et nuancent leurs propos :

« Anouk2 : C'est drôle.

Souheyl : En fait il n'y a que quelques moments drôles.

Anouk2 : C'est pas drôle en tout mais des moments drôles ».

De même, lors de l'échange autour de la pièce *Le jardinier*, Anouk2 avance que « c'est un univers réel comparé à d'autres » mais se heurte aux objections de ses camarades qui trouvent que tout n'est pas réel. La discussion patine et semble rester sur une opposition binaire oui/non pour le vote quand ses camarades débloquent la situation : « En fait, je comprends ce qu'elle veut dire [...*inaudible*] » (Lilio), « oui c'est proche de la vraie vie » (Thomas), « en gros, il y a rien d'irréel » (Kenji). Pareillement, lors de l'examen de l'argument « les personnages [du j*ardinier*] sont attachants », tout le groupe n'est pas d'accord. Lilio déplace en premier la problématique des personnages vers la situation décrite : « En fait, moi, c'est l'histoire qui me fait de la peine ». L'enseignante intervient et leur demande, puisque le terme attachant ne leur convient pas, s'il y a un autre élément vis-à-vis des personnages qu'ils ont aimé, qui les a touchés. Myriam déplace à son tour la question, ce n'est plus les personnages en eux-mêmes mais leur relation qui est touchante : « Moi j'aime bien leur lien, qu'ils sont complices ». Cette proposition obtiendra l'accord de tous.

On le voit, les élèves entrent bien dans une démarche argumentative et parviennent à se distancier par rapport leur lecture, à préciser et déplacer leur point de vue. C'est observable par toutes les reprises et reformulations des propos d'autrui, par les marqueurs d'opinion et de positionnement (« en fait, je trouve, je comprends, en gros, alors, parce que, mais »). Cette compétence se manifeste chez les élèves de tous niveaux, on le voit ici à travers Lilio qui est un élève non scolaire, avec de nombreuses lacunes et difficultés (proposition d'orientation en SEGPA en fin de primaire) et au comportement souvent problématique.

En revanche, un élément qui a gêné les élèves, visible également dans d'autres groupes, est

l'identification d'un « argument positif » : ils confondent parfois élément positif de l'histoire et argument qui incite à la lecture. Cela est apparu deux fois dans leurs discussions à propos du *Jardinier* : le fait que le personnage n'ait pas de mémoire n'est pas positif pour les élèves et ils en restent là alors que l'humour ou l'empathie qui en découlent sont bien des arguments positifs, de même pour la fin de la pièce puisque le personnage meurt. L'enseignante qui intervient à ce moment-là essaie de leur montrer la distinction entre ce qui est de l'ordre interne à l'histoire et ce qui impacte le lecteur, ce que le lecteur attend. Cette ambiguïté sera rediscutée en classe entière lors de la mise en commun des votes.

Au niveau des postures, les élèves ne font pas référence explicitement au schéma affiché en classe, ni ne cherchent, comme ils l'ont fait dans leur carnet de lecteur, à vérifier que leurs propositions recouvrent les différentes postures pour distinguer les manquantes. Cela n'avait pas été précisé dans la consigne de manière intentionnelle. Je voulais voir s'ils le faisaient d'eux-mêmes et si, le cas échéant, cela avait un impact sur la variété des arguments proposés. En d'autres termes, je souhaitais constater dans quelle mesure les postures avaient été appropriées. Regardons ce qu'il en est dans l'ensemble des arguments retenus à la fin des débats pour les deux classes :

ARGUMENTS FINAUX SUR TOUTES LES PIÈCES

Remarques sur :

- **la scène**
- **l'écriture**
- **les réactions du lecteur**

6è3	6è4
Mongol	
- histoire touchante : thème du harcèlement (on peut se sentir concerné) - personnage avec un imaginaire très développé (un monde à part) - évolution positive du personnage (réactions de Ludovic à la fin de la pièce) - fin en suspens qui laisse un espoir pour la suite - titre original, percutant, ambigu - histoire originale : les réactions du personnage principal - personnage principal qui n'est pas parfait : il a des défauts comme nous. - valeur éducative de l'histoire - nombreux lieux différents (pas de lassitude) comme un cycle qui structure l'histoire - les nombreuses didascalies qui aident à bien s'imaginer le décor (+ les articles lus par Ludovic pour s'imaginer la Mongolie) - livre facile à lire (personnages simples, histoire bien structurée…) - vocabulaire accessible, simple, drôle (mots mongols utilisés par Ludovic)	- pas répétitif - l'imaginaire/l'imagination autour de la Mongolie - l'imaginaire va apparaître dans la réalité, il va la vivre - le personnage principal : au départ on voit son handicap, à la fin on le voit comme tout le monde - la transformation - réaliste, ressemble à ce qu'on peut vivre - on entre dans l'histoire facilement - défi changement de décor à imaginer - facile à suivre (dates, lieux…) - suspens - on sait ce qu'il pense, on entre dans sa tête - histoire de harcèlement, donc parfois émouvant - cela part d'un mot qui va transformer sa vie - un mot négatif il en fait un mot positif - personnage curieux qui découvre des choses - l'amourette qui se développe
Jojo le récidiviste	
- rapide à lire - drôle, fait sourire - personnage imaginatif dans ses bêtises - personnage attachant : on apprend à le connaître, nous rappelle certaines bêtises... - la gifle de la mère : répétition qui crée une attente chez le lecteurs - personnage bien caractérisés (Jojo fait des bêtises, la maman punit...) -écriture : plusieurs saynètes, pas de dialogues (originalité) - histoire à la fois imaginaire et réaliste	- les bêtises - scènes bien décrites et plusieurs façons de les faire - court, rapide à lire - ça bouge - 1 page, 1 bêtise = pas ennuyant, ça s'enchaine - visualiser et mettre en scène les bêtises et la claque - drôle -l'imagination extraordinaire de Jojo - il entraine parfois ses amis - la répétition : on attend la prochaine bêtise et claque - les illustrations - on entre facilement dans l'histoire
Une Chenille dans le cœur	
- un décor étrange mais original (l'arbre, la petite fille, la présence) - la détermination de la petite fille à rester sur l'arbre - le titre est à la fois énigmatique et imagé (il	- moments drôles -le personnage du bûcheron attachant et drôle car ronchon -émouvant (enfance) -on développe les personnages, on raconte leur

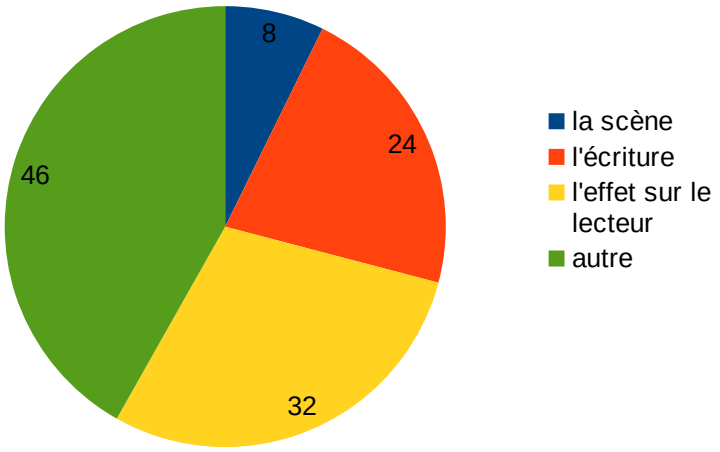
symbolise à la fois l'histoire et le personnage de la petite fille et/ou la présence) - histoire avec une grande palette d'émotions (pas d'ennui) - la structure de l'histoire avec des retours en arrière (permet une meilleure compréhension de l'histoire) - histoire intéressante, agréable à lire (le corset à la fin), surprenante car avec beaucoup d'imaginaire (le nom des pays, les histoires de loups…) - originalité du rôle de la Présence	enfance, - ténacité, obstination de la petite fille, elle n'abandonne pas, un seul but - univers original (un pays avec un seul arbre, petite fille sans colonne) + mise en scène -un peu comme un suspens : va-t-elle réussir à le convaincre - la façon de parler du bûcheron - une façon originale d'apprendre sur les personnages : les histoires qui semblent annexes - mystère de la Présence - langue travaillée voire poétique - l'amitié qui se tisse entre le bûcheron et la petite fille
Lily Fil	
- c'est drôle - le personnage de Lily Fil est attachant - le personnage de Lily Fil est surprenant - histoire originale - pas long à lire - peut être sympathique à voir sur scène - histoire avec différentes situations	- personnages drôles - langue facile à comprendre - situation particulière (une fille accrochée à un arbre) - lily fil original - personnages attachants (en particulier l'écureuil) -on s'en souviendra - monde imaginaire - envie de jouer
Pinok et Barbie	
- original - écriture agréable à lire - histoire qui rappelle notre enfance - histoire avec une aventure - pièce qui doit être sympa à voir sur scène - le personnage de Pinock est drôle	- jouets qui parlent : original et humour - sens du partage - monde du jeu - intéressant guerre pauvreté
Le jardinier	
- histoire rapide à lire - histoire touchante - histoire éducative - illustrations - la nostalgie - l'écriture originale - noms des chapitres originaux	- histoire émouvante - émotions variées (tristesse, joie) - retour en arrière - personnages attachants - univers réel - illustrations - raconté en poème
L'ogrelet	
- histoire touchante, émouvante - le personnage de l'Ogrelet peut être attachant - c'est imaginatif - il y a du suspens - c'est simple à lire	- l'histoire est intéressante car il y a les épreuves - suspens, on a envie de savoir la suite, s'il réussit ses épreuves - pas répétitif - on s'imagine bien la scène dans sa tête - identification à l'Ogrelet - cela nous fait vivre des émotions - on entre facilement dans l'histoire - court et rapide à lire
La foule elle rit	
- plusieurs petites saynètes donc pas d'ennui	- drôle

- écriture agréable, simple - histoire touchante car les 2 frères et la mère sont morts - original - les personnages sont attachants	- émouvant - personnage persévérant - on comprend l'histoire petit à petit - comment on fait sur scène les frères, les voix ?
Bouli Miro	
- l'histoire est surprenante - les noms des personnages sont originaux - vocabulaire osé (mots grossiers) - histoire intéressante car aventure qui accroche (voir le personnage maigrir et surpasser ses peurs) - l'histoire fait sourire parfois - on s'imagine bien les décors - le physique de Bouli est drôle - le titre est assez fidèle à l'histoire	- livre comique - livre basé sur la famille - après on peut réfléchir à la vie réelle
Être le loup	
- assez drôle - personnages intéressants - on s'imagine bien l'histoire - facile à lire - livre court à lire - on s'imagine bien les décors - la manière dont c'est écrit rend le récit vivant - le personnage : le mouton se surpasse pour avoir le rôle du loup - le personnage Kalle est drôle en loup - les personnages sont attachants	- conte revisité - assez imaginaire car les animaux parlent - l'histoire fait plus penser à un roman qu'à un théâtre - histoire avec certains passages amusants - histoire bien écrite - originale - facile à se projeter
Maman a choisi la décapotable	
- la vie des personnages est intéressante donc ça nous incite à continuer à lire - cela s'approche de la réalité - facile à lire - rapide à lire car l'écriture est simple - le titre se rapproche de l'histoire (assez fidèle) - histoire qui se rapproche de notre vie quotidienne	- intéressant de raconter vie quotidienne - histoire triste - on a envie de savoir la fin - on apprend pourquoi les parents sont séparés grâce à Lola - suspens sur le passé - histoire touchante et émouvante suite à l'histoire vécue des personnages - facile à lire - fait réfléchir sur sa vie
Le journal de Grosse Patate	
- histoire passionnante - le thème du harcèlement est très intéressant - le héros change positivement au fur et à mesure de l'histoire - héros très attachant - titre bien choisi par rapport à l'histoire (journal intime) - l'histoire est touchante, on peut se sentir concerné par ce qui arrive aux personnages	- moments drôles - sensible sur le thème : le harcèlement - la façon dont c'est raconté : le personnage s'adresse directement à nous - on s'imagine la scène - déclenche beaucoup d'images -bien aimé le fait que ce soit un journal : on partage l'émotion du personnage - touchant cette histoire d'une petite fille qui est grosse et qui ne se sent pas bien dans sa peau - l'amitié c'est important - les illustrations

Mon frère ma princesse	
- histoire du garçon est intéressante, captivante - le changement / évolution du personnage principal est touchant - le changement de position de ses parents est bien - c'est une histoire éducative - l'histoire correspond bien au titre	- c'est bien qu'un garçon veuille être une fille - les parents acceptent qu'il soit une fille - on s'imagine la scène - les personnages nous plaisent : leur réaction (sauf l'ami qui était méchant) - l'importance de parler de la différence
Le pays de rien	
- livre facile à lire (écriture simple) - le titre correspond bien à ce qu'il se passe dans l'histoire - on s'imagine bien l'histoire - on arrive bien à s'imaginer le décor - rapide à lire	- on imagine la scène - toutes les questions qu'on se pose sur ce pays (le pays de rien mais il y a des cages, comment ils font pour se nourrir...) - on s'attache aux personnages
La Pantoufle	
- les personnages sont originaux - c'est drôle	- on ne comprend pas tout de suite que c'est dans le ventre d'une mère et pas dans une pantoufle - jeu sur une image double : dans la pantoufle et dans le ventre - côté imaginaire - drôle - personnage de l'oreiller original - images venues assez facilement dans la tête
Un poisson dans mon arbre	
- Il y a toujours un objet qui se rajoute à l'arbre - Les décors sont variés.	- pas d'adulte - histoire d'amour donc ça change des autres livres
La grande échappée	
- ça nous rappelle notre enfance - c'est drôle - simple et rapide à lire	- livre intriguant - il y a de l'aventure - compréhensible - mises en scène facilement jouées
La nuit même pas peur	
- le titre nous rappelle quand on était petit (ex : la peur du noir)	- original/belle performance technique : histoire racontée sous forme de poésie

Au final, on voit que les élèves ont bien investi toutes les postures puisqu'elles sont toutes présentes à plusieurs reprises (la posture 1 n'est pas signalée mais elle apparaît dans toutes les remarques sur la situation des personnages et ce qui leur arrive, sur l'identification au personnage, sur l'univers de la pièce, l'histoire). Ainsi, à l'exception de quatre pièces (*Le Jardinier*, *Maman a choisi la décapotable*, *La Pantoufle* et *La Nuit MêmePasPeur*) où aucune remarque sur la scène n'est mentionnée et de *La grande échappée* qui n'a aucune remarque sur l'écriture, chaque pièce reçoit des arguments de chaque type : remarques sur la scène et l'écriture, donc posture 2, et remarques à propos de l'effet sur le lecteur, donc posture 3. L'absence de remarques sur la scène pour ces quatre pièces ne s'explique pas par rapport à une complexité qui pourrait exister quant à leur réalisation car *La Pantoufle* ne pose pas de réelles difficultés et qu'à l'inverse justement ce problème est soulevé explicitement pour *La foule, elle rit*. Ce n'est pas dû non plus à une défaillance d'un groupe car ces quatre pièces se répartissent sur tous les groupes. Voici la proportion des types d'arguments avancés (en pourcentage) :

Figure 130: Types d'arguments avancés (en %)



Comparativement aux tests finaux, la scène paraît peu présente (8%) cependant, il faut nuancer ce chiffre en le replaçant au niveau des pièces et non pas de l'ensemble des arguments : les élèves en réalité mentionnent la scène sur les 3/4 des pièces, ce qui montre bien qu'un réflexe s'est instauré. On note toutefois une nette différence entre les remarques scéniques sur les trois premières pièces, qui reprennent ce qui a été vu lors des séances de mises en voix, de scénographie ou de visionnage (les nombreuses didascalies de régie assez guidantes pour *Mongol*, plusieurs façons de monter *Jojo le récidiviste*, le défi de mise en scène pour *Mongol* et *Une Chenille dans le cœur*), et les remarques assez vagues pour le reste des pièces (« on s'imagine bien la scène/le décor »), alors que des

propositions concrètes avaient été faites dans les carnets, on l'a vu. De fait, les élèves ne semblent pas s'être assez appuyés sur leur carnet de lecteur où d'autres idées étaient apparues, alors qu'ils devaient préparer la séance en amont par ce biais. Il aurait peut-être fallu le leur faire feuilleter avec cette consigne explicitement pendant qu'ils mettaient en commun leurs idées et/ou leur demander de préciser leur argument. Cela s'explique aussi par le consensus et la généralisation recherché pour un argument représentant le groupe en entier. En revanche, les remarques sur l'écriture sont assez importantes (un quart des avis) et variées, ce qui est plutôt remarquable pour des élèves de sixième. Elles relèvent l'accessibilité de la narration dramatique (« facile à lire, écriture simple »), la forme poétique ou diariste du texte, la place et le rôle des didascalies et des dialogues, la langue particulière des personnages et son rôle dans l'intrigue, la construction de cette dernière (dévoilement progressif, retour en arrière, cycle), les effets de répétition ou de suspense, le découpage en scènes courtes. Pour ce qui est des réactions du lecteur, bien qu'elles représentent 1/3 des arguments avancés, elles restent encore assez convenues et tournent essentiellement autour de l'humour, de l'adhésion aux personnages plus ou moins « attachants » ou « touchants » et de la capacité de la pièce à captiver son lecteur, à l'inciter à lire. Quelques termes cependant vus pendant la séance sur les réactions du lecteur, notamment les sentiments et les émotions, surgissent à la marge, tels « sensible, nostalgie, percutant, intriguant ». Des remarques soulignent la part d'enfance que les lecteurs ont pu retrouver à travers certaines histoires ou la capacité de l'histoire à les faire « réfléchir » , sa valeur « éducative ».

Les élèves ont proposé 223 arguments au total pour les 18 pièces, la 6ème 4 a été légèrement plus prolifique que la 6ème 3 (118 arguments contre 105). On obtient une moyenne de 5-6 arguments par pièce, et, sur certaines pièces, les élèves ont réussi à fournir des arguments en nombre plutôt important pour des sixièmes. On connaît en effet la difficulté des élèves de ce niveau à donner et développer un avis précis sur leur lecture qui dépasse le « c'était bien, il y a de l'action ». Le classement final des pièces donne ceci[1362] :

6è3	
pièces	**arguments**
Mongol	**12**
Être le loup (♡ G 3-4)	**10**
Jojo le récidiviste	**8**

6è4	
pièces	**arguments**
Mongol	**16**
Jojo le récidiviste *Une chenille dans le cœur*	**12**
Le journal de G.P. (♡ G 5-6)	**9**

1362Indication du nombre d'arguments par pièce et des coups de cœur de chaque duo de groupes.

Bouli Miro	
Le jardinier (♡ ex aequo G 1-2) *Lily Fil* (♡ ex aequo G 1-2) *Une chenille dans le cœur*	**7**
Le journal de G.P. (♡ G 5-6) *Pinok et Barbie* *Maman a choisi la décapotable*	**6**
Le pays de rien *L'ogrelet* *La foule, elle rit* *Mon frère, ma princesse*	**5**
La grande échappée	**3**
Un poisson dans mon arbre *La Pantoufle*	**2**
La Nuit MêmePasPeur	**1**

Maman a choisi la déc. (♡ G 3-4) *L'ogrelet* (♡ G 1-2)	**8**
Le jardinier *Lily Fil* *Être le loup*	**7**
La Pantoufle	**6**
Mon frère, ma princesse	**5**
La grande échappée *Pinok et Barbie* *La foule, elle rit*	**4**
La Nuit MêmePasPeur	**1**

Le coup de cœur des deux classes est la pièce *Mongol*, ne démentant pas l'accueil toujours très bon de cette œuvre auprès de jeunes lecteurs, sensibles au thème mais aussi à l'humour qui dédramatise la situation parallèlement à l'évolution positive du héros.

S'il paraît logique d'attendre que les trois premières pièces analysées et discutées en classe entière obtiennent un nombre d'arguments plus élevé que les autres pièces, comme il apparaît pour la 6ème 4, ce n'est finalement pas automatique puisque pour la 6ème 3 la pièce *Être le loup* vient s'immiscer à la seconde place avec un score non négligeable et que trois autres pièces se hissent au niveau du trio de départ. Le fonctionnement en petits comités de lecture a donc été assez opérant pour permettre aux groupes d'obtenir un nombre d'arguments égal à celui obtenu en classe entière. Le classement des pièces diffère sensiblement entre les deux classes et les variations les plus fortes interviennent sur des œuvres au profil varié : de la 6ème 3 vers la 6ème 4, *Bouli Miro* passe de 8 arguments à à peine 3, à l'inverse *Une chenille dans le cœur* passe de 7 arguments à 12 et *La Pantoufle* de 2 à 6.

Parmi les œuvres qui ont le plus déconcerté les élèves au niveau de l'écriture, certaines ont finalement obtenu des scores ou un classement intéressants, les comités de lecture ayant permis de déplacer les représentations et de lever les blocages à la lecture. C'est le cas pour *Une chenille dans le cœur* malgré les *a priori* très négatifs lors de la séance inaugurale. De nombreux élèves dans leurs carnets ont en effet marqué qu'ils s'attendaient à une pièce ennuyeuse mais leur avis changeait avec la lecture et, surtout, avec l'accompagnement fait autour de cette pièce. On le voit par exemple chez

Mojahid qui annonce d'abord « ce que je m'imagine de cette pièce est qu'elle soit longue et ennuyeuse » mais conclut avec « j'ai bien aimé cette pièce car elle est à la fois drôle et beaucoup triste », ou chez Wassim qui commence par « je m'imagine une pièce de théâtre triste et ennuyeuse » mais clôt par « ce théâtre m'a beaucoup plu », accompagné du dessin très évocateur du bûcheron adossé à son arbre. *Le jardinier* et *Maman a choisi la décapotable* sont devenus des coups de cœur, *Bouli Miro* accède à la troisième place en 6ème 3. En revanche, *La Nuit MêmePasPeur* est restée pour les deux classes inaccessible par cette approche en autonomie. Néanmoins, une seule pièce qui au final s'avère trop résistante sur l'ensemble du corpus est un bon résultat.

Les élèves avaient également à fournir des avis lors de la séance de désherbage du fonds de la bibliothèque et pour alimenter le site internet de la bibliothèque.

Pour le désherbage, les élèves feuilletaient rapidement différentes œuvres piochées au choix dans la caisse emmenée par les bibliothécaires et allaient formuler leur avis dans un tableau récapitulatif. L'objectif était de parcourir l'ensemble des livres apportés et d'avoir plusieurs avis par livre. Ils avaient pour guide la charte de désherbage[1363] amenée et commentée avec eux par les bibliothécaires. En revanche, il ne leur a pas été rappelé sciemment le schéma des postures affichées, l'objectif étant de voir leur appropriation. Voici les avis recueillis :

1363Pour rappel, en Annexe 9.

Notes des lecteurs pour le désherbage

Remarques sur :

- **la scène**
- **l'écriture**
- **les réactions du lecteur**

J'ai trop d'amis	David Lescot	-Je trouve que cela ne va pas trop dans le théâtre, on dirait un roman, il y a de longues tirades. -thème original, ok
Coule cool, pirate	Eric Simard	- Il semble qu'il y a beaucoup d'idées dans l'histoire, on a envie de lire la suite, mais pour plus petits - ça va, déjà lu, simple, intéressant
Charlie et la chocolaterie	d'après Roald Dahl	- Cela est intéressant car cela ressemble au roman - c'est intéressant, on a envie de continuer de lire l'histoire - c'est drôle et cela se rapproche du roman, du livre
Jojo au bord du monde	Stéphane Jauberlie	- Il est bien, le début ressemble à une aventure (part à la recherche de quelqu'un, rencontre plein de monde) - ça va mais je ne suis pas attiré pour lire la suite - couverture attirante, c'est poétique, un peu drôle
Fake	Claudine Galea	- Cela parle de musique et de réseaux sociaux, cela m'intéresse et ça peut être intéressant sur scène. - cela semble être une très jolie histoire d'amour
Neige écarlate	Bruno Castan	- Oui cela semble intéressant, au début cela parle d'un chagrin d'amour - cela ressemble à Blanche Neige, c'est un peu intéressant - la couverture est belle et le livre est bien et drôle, l'écriture originale
Les aventures du Livre de Géographie	Cathy Ytak	- C'est bien, c'est un univers imaginaire - c'est très bien pour des enfants d'école primaire, très poétique - c'est bien, c'est l'histoire d'un livre de géographie, écriture facile
La troisième chose extraordinaire de ce jour-là	Yves Pinguilly	- J'ai lu le début et pour l'instant cela ne m'intéresse pas trop - le début est un peu ennuyant, on a l'impression qu'il y a plusieurs histoires qui se mélangent, c'est bof -couverture pas attirante

Catastrophe	Grégoire Kocjan	- Bof, j'ai du mal à me repérer, il y a beaucoup de personnages - Idem 1er avis, mais cela me plait car cela explique comment se passe une partie de poker -thème bof
La petite histoire	Eugène Durif	-Il faut connaître Roméo et Juliette, c'est original, c'est bien adapté pour des collégiens. -chacun prend la parole différemment, joue un autre rôle + histoire de Roméo et Juliette
La vieille dame et la mer	Christine Blondel	-C'est bien, c'est l'histoire d'une fille qui déteste la mer mais son père l'emmène encore -une histoire d'ado qui n'aime pas ce qu'on lui fait faire, on est pareils
Une petite sirène	Catherine Anne	-c'est facile à comprendre, c'est une belle histoire de sirène -on pense à la petite sirène. Et sur scène ?
Avant la peur du loup	Véronique Herbaut	- Le livre est bien adapté pour des enfants (plus jeunes que des collégiens), il est drôle et on arrive à bien suivre l'histoire - pour les plus jeunes, raconte l'histoire d'un enfant qui s'est perdu dans la forêt
L'été des mangeurs d'étoiles	Françoise du Chaxel	- Bof, car l'histoire semble un peu longue, les dialogues sont trop longs - Bof, histoire d'une fille qui se fait harceler, de gens à part, trop souvent ce genre d'histoire - la couverture n'est pas très attirante, le sujet est moyen
Mange-moi	Nathalie Papin	Bof, on attend trop de savoir la suite, trop long
Drôles de zèbres	Brigitte Smadja	- Cela parle d'une famille donc c'est réaliste et c'est amusant - histoire de famille, c'est bien
Huit farces pour collégiens	Pierre Gripari	- Super, il y a beaucoup de dialogues et de débats, vraiment drôle et amusant, pleins de blagues. Juste un peu dommage que le livre soit vieux et les pages jaunies même si il est en bon état. - trop drôle même si cela ne raconte pas une histoire. Aspect bof - très drôle, les scènes sont bien écrites
Seule dans ma peau d'âne	Estelle Savasta	-écriture poétique -thème du conte mais pas pareil, écriture originale
Hercule à la plage	Fabrice Melquiot	-Le livre semble intéressant dans les premières pages alors que je ne voulais pas vraiment le lire car la couverture ne correspond pas avec l'histoire. Écrit comme *Jojo* parfois ça raconte - on ne comprend pas ce qui se passe, il n'y a

		pas de détails -on n'imagine pas la scène -original avec les photos
Pipistrello, et la poule aux œufs d'or	Elzbieta	-Bof, les illustrations sont pas très jolies, et je n'aime pas l'histoire -bien pour les petits avec les dessins
Molière et ses personnages	Thierry Colignon	-Intéressant pour ceux qui s'intéressent au sujet, on apprend beaucoup de choses -documentaire pas pièce de théâtre
Ubu Roi	Alfred Jarry	Bof car je ne comprends pas l'histoire
En passant	Raymond Queneau	-Bof, pas très intéressant -la couverture ne donne pas envie, le dialogue on n'accroche pas -bof, les thèmes et la façon d'écrire ne m'ont pas plu
Contes, fables et Bestiaire au théâtre		-Bof, j'ai pas trop aimé l'histoire, je n'aime pas trop les contes -on pense au conte
Un œuf à la toque	Ann Rocard	- Moi j'aime pas, c'est pas terrible la façon dont c'est dit - Facile à comprendre, plus adapté pour des primaires, -thème moyen
Pièces courtes		Pas trop mal mais un peu ennuyant, couverture drôle et attirante
Ravie	Sandrine Roche	-C'est pas terrible, je ne comprends pas l'histoire, cela se mélange un peu - les chèvres sur scène ?
Cent culottes et sans papiers	Sylvain Levey	-C'est bien car l'écriture est particulière et le thème nous concerne (les collégiens), ça donne envie -Comme *Jojo* c'est pas dit qui parle. Ça part un peu dans tous les sens. Je vois pas bien comment on pourrait faire pour le mettre en scène.

On s'imagine bien qu'un élève de sixième ne peut fournir un avis très développé sur une œuvre qu'il n'a en mains que quelques minutes. Toutefois, on peut remarquer que là également, toutes les postures ont été explorées et que les élèves ont convoqué d'eux-mêmes ce qu'ils avaient découvert durant l'expérimentation, notamment à propos de l'écriture. Ils comparent par exemple l'écriture de deux pièces à celle de Jojo, relèvent l'écriture plus poétique d'autres, la fragmentation en saynètes ou le télescopage de plusieurs histoires, font des remarques sur les répliques en lien avec le rythme de l'intrigue (« dialogues trop longs, longues tirades »).

En revanche, les avis enregistrés sur la plateforme de la bibliothèque s'avèrent dans l'ensemble moins fournis que l'argumentaire final sur les pièces. Cela peut paraître paradoxal comme les élèves travaillaient ici sur les pièces qu'ils avaient lues et sur lesquelles ils avaient débattu. Voici ce qu'ont produit les élèves qui étaient dans ce groupe de travail[1364] :

1364Les avis sont visibles à la fin de la notice de chaque pièce sur le site des bibliothèques municipales de Saint Egrève https://www.bibliotheque.saint-egreve.fr/accueil. Toutes les pièces n'ont pas été renseignées.

AVIS SUR PLATEFORME BIBLIOTHÈQUES SAINT EGREVE (Collège Barnave)

Remarques sur :

- **la scène**
- **l'écriture**
- **les réactions du lecteur**

Mongol

Harcèlement à l'école

-Le personnage principal se fait harceler car il est plus lent que les autres enfants et donc il se fait traité de mongol. Lui pense qu'ils parlent de la Mongolie donc il décide de faire comme les mongoliens.
-Le livre est facile à lire
-triste et à la fois drôle
-la scène et les personnages sont faciles à imaginer
-la fin était bien car elle est heureuse
- histoire touchante

Surprenant
Cette pièce s'inspire de la vie réelle donc c'est plus facile à lire. On suit l'histoire d'un garçon de 11 ans avec un handicap qui se fait harceler. A la fin de l'histoire on le perçoit comme un enfant normal. Cette histoire est très émouvante.

Une chenille dans le cœur

c'est une histoire émouvante avec des passages drôles et parfois joyeux. L'histoire est facile à prendre en main et à lire.

Le journal de grosse patate

L'histoire est très passionnante et très touchante, car ça raconte l'histoire d'une fille qui se sent mal dans son corps, sa morphologie la fait complexer. Le titre correspond très bien a l'histoire de la fille, car elle nous parle comme si on est son JOURNAL intime. Le héros est très attachant, en plus de ça il change positivement !

Maman a choisi la décapotable

Histoire triste et émouvante qui parle d'ados. Les personnages principaux ont été abandonnés par leurs parents dès leur plus jeune âge. On arrive bien à se projeter.

Le pays de rien

L' histoire nous emporte dans un pays imaginaire où un roi contrôle tout. Quand on lit cette pièce on imagine bien la scène et les personnages. L'histoire est très émouvante car le roi ne laisse sa fille rien faire. Quand un petit garçon débarque et bouleverse tout ...

Lily Fil

l'histoire de Lily Fil est pour tous les âges car elle est facile et rapide à lire, on imagine bien la situation. Le personnage principal, Lily Fil, a un fort caractère et elle est attachante .Elle est très fine, d'où le titre "Lily Fil ".

La foule, elle rit

triste mais raconté de façon drôle

Le personnage principal rêve de partir de son pays en devenant clown car il est très fort pour faire rire. C'est un livre triste mais raconté de façon drôle. L'auteur joue avec la langue en faisant des phrases étranges.

Bouli Miro

comique

Livre comique basé sur la famille avec des rebondissements. La pièce parle de sujets très présents dans les discussions d'aujourd'hui (questions de la différence physique, obésité...) De nombreux jeux de mots dans cette histoire.

Être le loup

imaginaire

c'est une histoire amusante et drôle car un mouton veut devenir un loup. La pièce est courte et facile à lire. Un livre intéressant où l'histoire donne envie de lire.

Un poisson dans mon arbre

Loïc le héros principal de cette histoire va tous les soirs sur SON arbre. Mais un soir, une fille vient s'installer - C'est une pièce surprenante.

Pinok et Barbie

Les jouets vivants
-livre long mais facile à lire
-histoire vivante
-drôle

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées afin d'expliquer une certaine pauvreté des contenus. D'une part, le temps imparti à cet atelier a été plus court que prévu, à cause du temps dont les élèves ont eu besoin pour découvrir et comprendre le fonctionnement du site, à cause également de soucis de connexion commune (un seul compte nommé collège Barnave a été créé pour que ces avis soient bien associés au projet avec les bibliothèques). En outre, des élèves de sixième sont assez lents pour s'approprier les attendus et consignes et se lancer dans un travail nouveau. D'autre part, cet atelier a été mené essentiellement par les bibliothécaires et leurs consignes pouvaient orienter la rédaction des avis (avis assez brefs pour que le lecteur qui les consulte se fasse une idée rapidement, des éléments accessibles à tous et notamment au lectorat cible c'est à dire à un lecteur parfois plus jeune, une idée de l'histoire racontée). Il est possible également que les élèves n'aient pas réussi à gérer la multiplicité des ressources à leur disposition pour écrire leurs avis (les pièces, les carnets de lecteurs, les arguments finaux) ni à rattacher ce travail avec le travail précédent, malgré la présence de leurs carnets et du document rappelant le vote final. Une présence et une intervention plus poussées des enseignantes durant l'atelier auraient peut-être permis de pallier ces écueils.

D'une manière générale, les élèves se sont bien impliqués dans ces activités finales. La finalité du projet étant toujours présente, ils se positionnaient davantage en tant que sujet lecteur dont l'avis va importer que simple élève qui réalise une tache scolaire. Ils ont réinvesti de manière assez pertinente les outils de lecture acquis durant le projet.

III.3- Les différents profils de sujets lecteurs dramaturges

Le dernier temps de cette analyse tente de dresser une typologie des lecteurs à la fin de l'expérimentation. Il est possible de distinguer quatre profils.

III.3.a- Le non sujet lecteur dramaturge ou le sujet lecteur dramaturge balbutiant

A cette catégorie correspondent deux cas de figures assez différents, selon non seulement leurs acquis par rapport aux compétences visées mais également selon leur positionnement vis-à-vis du projet.

Un premier sous-groupe concerne les quelques élèves qui ne se sont pas vraiment investis dans le projet même s'ils y ont participé ponctuellement. Leur carnet de lecteur est assez vide (Maylis, Rudy, Esteban) voire inexistant (Fatma, Mattis, Yassine, Lilio). La plupart ont très peu, voire pas du tout, annoté les deux extraits donnés en test. Il est donc difficile d'évaluer véritablement leurs acquis. Plusieurs facteurs, qui souvent se cumulent, expliquent ce désintérêt vis-à-vis de certains aspects du projet :

- Cinq de ces élèves présentent des situations personnelles délicates. L'un est placé en foyer. Un second a déposé plainte et a entamé une procédure d'émancipation vis-à-vis d'un de ses parents au premier trimestre. Un troisième a un suivi psychologique poussé et a fugué deux fois lors d'activités scolaires en dehors de l'établissement. Un quatrième n'a plus qu'un parent, déclaré défaillant dans la tâche parentale, la famille est en très grande difficulté économique et sociale. Le cinquième alterne entre deux familles recomposées, la relation entre les parents est conflictuelle, certains parents sont déclarés défaillants également. Tous ces élèves sont suivis par l'infirmière et/ou l'assistante sociale de l'établissement. On se doute que leurs préoccupations au quotidien les éloignent du scolaire.
- Deux élèves s'avèrent parfois problématiques au niveau de la discipline (refus de travailler, remarques provocatrices et insolentes, contestation incessante... qui ont pu amener à des exclusions de cours). Le refus de toute forme d'autorité et/ou de contrainte déteint alors sur tout ce que peut proposer l'adulte, donc ici le projet.
- Une certaine désaffection vis-à-vis de la société, de l'école et d'un enseignement vu comme déconnecté d'applications immédiatement utiles peut être également en cause. Ce désenchantement, penchant parfois vers le morbide[1365], s'est malheureusement accru chez les élèves depuis la pandémie.
- Des difficultés d'ordre scolaire s'avèrent également en cause pour une partie de ces élèves. Aux tests de fluence, trois ont été diagnostiqués à besoin, deux sont de niveau fragile. Aux évaluations nationales, certains de ces élèves ont obtenu des scores insuffisants. Deux élèves avaient eu une proposition d'orientation en SEGPA en fin de primaire. Ces difficultés se manifestent aussi par une mauvaise estime de soi qui fait que l'élève ne s'engage pas car "de toutes façons il ne comprendra rien", par des problèmes importants de compréhension et/ou de formulation qui limitent l'appropriation des textes et la tenue d'un carnet de lecteur, par une dysgraphie prononcée qui rend le passage à l'écrit ardu (pour trois

1365« A quoi ça sert d'apprendre ça puisque de toutes façons on va mourir. On perd son temps. Pour ce que je veux faire plus tard, cela ne me servira à rien ». Propos répétés par deux élèves toute l'année.

élèves dont un qui a une AESH[1366] avec lui en classe à ce titre).

- Deux se positionnent nettement comme des non-lecteurs à la base. Le projet n'a pas réussi à leur faire dépasser leur non intérêt au sujet de la lecture.
- Il s'agit aussi de la contrainte du passage à l'écrit, à la formulation précise (car ils avaient la possibilité de s'enregistrer pour tenir leur carnet de lecteur), de la difficulté de l'introspection et, surtout, du temps que cela demande (donc de l'effort à consentir) qui a pu constituer un frein pour ces élèves

Pour autant, ils ont tous au minimum parcouru quelques pièces, aimé lire le carnet des autres, sur lesquels certains sont un peu intervenus (Fatma, Maylis). Ils pouvaient participer aux débats ou aux activités, en s'avérant même force de propositions : c'est Rudy qui lors de la séance de scénographie a eu l'idée de passer uniquement par le son pour l'épisode de la chevauchée dans *Mongol*, Maylis guidait beaucoup son groupe lors de la mise en voix, Mattis se révélait assez pertinent dans les analyses des vidéos et des mises en voix, Lilio se montrait plutôt actif et investi lors des débats en comité et son regard non conventionnel, non scolaire, débloquait parfois des discussions[1367].

Le deuxième cas de figure regroupe les élèves pour lesquels on ne constate pas véritablement d'évolution durant l'année, ou dont l'évolution reste très limitée et touche essentiellement ce qui concerne le sujet lecteur. Ces élèves en effet ne développent pas, ou pas vraiment, de réflexion dramaturgique.

Ainsi Timéo en reste à la fiche guide de départ et structure de la même manière tous ses textes de lecteur, carnet et tests : ce qu'il connaît ou imagine du livre, ce qu'il pense au début de sa lecture, la citation aimée celle non aimée, une phrase ou des mots pour se souvenir de la pièce et son avis. Louise tourne en rond dans ses explications. Elle ne parvient pas à développer sa pensée ou d'autres postures et répète à plusieurs reprises les mêmes commentaires. Sara, que ce soit dans son carnet ou sur les tests, s'attache avant tout à la compréhension de l'histoire, à l'intérêt qu'elle y porte et au processus d'identification, selon ses mots si elle « plonge » ou pas dans le livre. Alessia délaisse certes au fur et à mesure les longs résumés pour des remarques plus éparses mais n'évoque pas la scène dans son carnet. Pour les tests, elle convoque prioritairement un imaginaire de la fiction : « Je les imagine dans une maison. // J'imagine les trois petits cochons danser dans le pré et tomber ». Le cas d'Ayoub est similaire, dans son carnet il n'évoque pas la scène, il dessine un arbre avec une chenille dans le tronc et ne va pas plus loin que l'imaginaire de la fiction sur les tests : « Je

1366Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap.
1367*Cf* enregistrement.

les vois dans une maison // dans un champ ». Erika également diminue ses résumés. Elle propose des réflexions pertinentes sur l'écriture ou son ressenti mais elle évoque la scène essentiellement comme une spectatrice. Une réflexion distanciée sur le concret du plateau n'est présente qu'une fois (le problème de représenter un potager sur scène) et n'est pas confirmée dans les tests : soit elle ne fait pas de remarque sur la scène, soit elle la dessine mais dans un imaginaire de la fiction car elle représente des animaux sur scène. Mathieu pour sa part note dès le début de l'année plutôt ses questions et ses réactions. Il se met même à indiquer les postures dans la marge (à propos des personnages, de l'écriture, de la suite de l'histoire) mais cela ne l'incite pas à aller vers celle manquante : la scène. Il procède de même dans les tests.

Il s'agit pour ce sous-groupe majoritairement d'élèves en difficulté scolaire mais ce n'est pas systématique car s'y trouvent aussi un bon élève et un élève moyen. On peut supposer que ces élèves ont besoin de plus de temps et/ou de stimuli pour s'approprier les postures. On le voit par exemple avec Ayoub qui à l'oral parvenait souvent à s'inscrire dans la discussion et à proposer des pistes intéressantes pour les analyses scéniques. Sara sur les tests reprend l'intitulé des différents axes du schéma (« j'entends la voix, j'imagine les émotions, je vois des images comme dans la vraie vie ou sur un plateau... »), certes pour l'instant sans indiquer précisément comment cela se traduit, se manifeste chez elle, mais c'est un premier pas. Alessia de même dans les tests indique les postures adoptées (« j'imagine… // je réfléchis à la suite de l'histoire ») et parle de la scène pour la première fois : « Pour la scène, j'imagine des ombres chinoises pour faire les personnages et on entendrait quand même la voix » (*Être le loup*). Idem, Louise convoque la scène de manière spontanée pour la première fois dans les tests : « Comment on représente les 4 [lieux] à la fois ou plusieurs à la [suite] ? », « comment on représente un loup sur scène ? » et essaie de se rattacher aux axes du schéma pour ses remarques (on observe le même déroulé et des formulations assez similaires : personnages, scène, image, écriture). Il faudrait donc poursuivre le travail avec ces élèves et voir si des progrès se manifestent.

III.3.b-le sujet lecteur dramaturge partiel

Relèvent de ce groupe les élèves qui manifestent une appropriation de différentes postures mais avec des manques ou des fragilités. Tout profil scolaire est représenté, même le très bon élève scolaire.

Ainsi, Aaron a développé ses analyses vis-à-vis de l'écriture mais ne convoque encore que

très peu la scène dans son carnet ou dans les tests (où il se demande juste si les comédiens se changent pour changer de rôle) et a du mal à approfondir ses ressentis. Alice occupe également la tête de classe et, comme le montrent les analyses précédentes, elle a exploré toutes les postures, parfois de manière poussée, dans son carnet ou dans ses annotations dans les carnets de ses camarades. Pour autant, dans les deux tests, elle en reste à des considérations très générales. Pour *Être le loup*, elle indique juste sa concrétisation imageante hors-scène : « J'imagine les trois petits cochons, côte à côte, en train de fêter la mort du loup ». Pour *Sœur, je ne sais pas quoi frère*, elle ne s'intéresse qu'à l'histoire et à la situation des personnages : « Au début de l'extrait on ne comprend pas tout, il faut continuer à lire et à s'imaginer la scène pour à peu près comprendre. La fin nous laisse du suspense, elle nous laisse imaginer le suite et on a envie de continuer à lire. C'est assez étrange », remarque accompagnée d'un dessin hors-scène montrant les cinq personnages féminins. On ne peut donc conclure qu'elle s'est vraiment appropriée toutes les postures puisqu'elles n'apparaissent pas dans les tests.

On retrouve aussi certains élèves qui avaient étendu leurs compétences de lecture grâce au schéma, signalés déjà lors de l'analyse des effets de l'institutionnalisation. Cependant, d'après leurs tests, ils ne semblent pas vraiment être allés au-delà de ce qu'ils ont montré dans leurs carnets ou dans leurs annotations des carnets des camarades. C'est le cas par exemple de Wassim, qui avait fortement développé les axes autour de l'imaginaire qu'il déployait, des personnages et, dans une moindre mesure, du ressenti. On observe les mêmes trois champs convoqués dans ses tests (« j'imagine Elisabeth et Catherine discuter sur scène », « j'imagine tout le temps la petite avec une poupée dans les bras », « je vois que les cochons font la fête », « les personnages me semblent inoffensifs //gentilles et polies », « l'histoire est triste et joyeuse, ça m'a fait rire »). Il y a certes une petite remarque sur l'écriture (la répétition dans le texte de Dorin) et un dessin de scène mais avec des personnages à tête de cochon, donc montrant un imaginaire fictif scénique et non le concret d'un plateau. Une réflexion sur une représentation possible du texte n'apparaît toujours pas. De la même manière, Mathis s'était attaché dans son carnet à proposer à chaque pièce une question ou une remarque vis-à-vis de la mise en scène. Il s'y attelle également sur les deux pièces des tests : « Des moutons sur scène ? Comment faire », « cette histoire est facile à raconter et à jouer sur scène ». Les avis et ressentis s'avéraient à l'inverse assez lapidaires dans le carnet et il n'y en a pas dans les tests. Assia sur les tests reprend les intitulés des axes (« je vois dans ma tête », « je pense à la scène », « question »). Comme dans son carnet, elle a encore besoin d'une structure explicite pour la guider dans son texte de lecteur. Elle n'évoque pas ses réactions, ses ressentis, à l'image de son carnet où les remarques à ce propos sont très succinctes. En outre, une des deux mentions à la

scène dans les tests renvoie à un imaginaire de la fiction scénique et non au concret du plateau comme Assia semble le penser. Assia a progressé par rapport au début de l'année certes, mais cela reste incomplet et fragile et semble pour l'instant stagner.

Dans cette catégorie de lecteurs il est possible enfin d'ajouter les élèves dont la fin de carnet de lecteur était prometteuse, car ils effectuaient un premier pas timide vers d'autres postures, et qui confirment dans leurs tests que ce premier pas n'était pas un accident isolé mais bien la manifestation d'une appropriation. Ainsi, Mojahid montre dans ses tests que la pensée de la scène concrète est bien un acquis : il dessine la scène de *Sœur je ne sais pas quoi frère* en braquant la lumière des projecteurs sur la main tendue et sur Lili, il explique à côté d'un dessin d'animaux gambadant dans les prés que « si c'était une mise en scène ce serait des déguisements ». Eban également convoque la scène pour les deux extraits à travers un dessin avec des commentaires (« zone où ils font la fête », « le mec qui (mouton) dit que le loup est mort », « village en carton », « canapé », « porte », « Lili »). Ce sont Tymého et Imane qui montrent le progrès le plus avancé car non seulement ils confirment mais dépassent dans les tests ce qu'il avaient produit dans leurs carnets. En effet, Tymého ne se lance plus dans de simples résumés et n'a plus besoin non plus de stipuler les axes explicitement pour les explorer. Il analyse la réaction des personnages (« les personnages sont heureux et d'autres s'interrogent », « comment peuvent-ils savoir ? » *Être le loup*, « les personnages sont drôles [=étranges] » *Sœur je ne sais pas quoi frère*), s'interroge sur l'histoire (il note « pourquoi ça ? » à côté de « c'est qu'un mauvais quart d'heure à passer »), notifie sa réaction (avec le mot « rire » et des émoticônes "sourire"), évoque son imaginaire (« j'imagine les champs et les animaux se réjouissant », « j'imagine qu'elles sont dans un salon et qu'elles discutent entre elles »), dessine le décor de salon sur scène avec les projecteurs. Imane également a abandonné les juxtapositions de bouts de résumés et n'en fait qu'un très bref sur une seule des pièces : « L'histoire parle des trois petits cochons ». Elle confirme que la pensée de la scène est un acquis : sur les deux extraits elle dessine un schéma de scène, s'inspirant pour *Être le loup* d'une proposition antérieure faite sur *Une chenille dans le cœur*, des « arbres à roulettes pour déplacer ». En outre, elle exploite des pistes qu'elle n'avait pas explorées dans son carnet : elle se pose des questions sur l'histoire et les personnages (« je ne comprends pas très bien pourquoi elle pose sa main comme ça », « pourquoi un fusil », « elles regardent toutes sa main, pourquoi ? »), elle indique ses réactions par deux émoticônes, elle s'attache à l'écriture en repérant le jeu de mots dans le titre (« le titre est bizarre, frère me fait penser à faire »).

III.3.c-le sujet lecteur dramaturge alternant

Ce profil de lecteur s'avère assez particulier. En effet, il s'agit d'élèves qui ont acquis la majorité des postures mais ne les convoquent pas de manière égale : certaines postures vont apparaître dans un contexte, mais dans un autre contexte d'autres postures se manifesteront.

Ainsi, Antonin n'évoque jamais la scène dans son carnet de lecteur pourtant fourni. Il se questionne sur les personnages et l'histoire, sur son ressenti, sur les images qu'il convoque mais il déploie uniquement un imaginaire fictif hors-scène.

Or, ses annotations dans les autres carnets font appel à la scène, et ce dès le début du projet. Ainsi, pour *Jojo le récidiviste*, dans le carnet de Kenji, il se projette sur scène en réfléchissant à comment enchaîner les saynètes et note : « En pièce de théâtre[1368], ça pourrait bien rendre de voir un peu d'action entre les bêtises de Jojo ». Dans celui d'Emmy, qui indique que Jojo n'est pas un enfant sage, il réitère : « Ça pourrait bien rendre en théâtre ». Pour *Une chenille dans le cœur*, lorsqu'Eban évoque l'abattage de l'arbre et la fabrication d'un nouveau corset, il se positionne en tant que scénographe et indique dans la marge « comment faire, à voir sur scène ». De même, à la proposition scénique de Marion sur *Mongol* de ne laisser qu'une lumière de chevet à côté du lit de Ludovic, il réagit doublement, par les mots «(je n'y avais pas pensé ») et par le symbole de l'ampoule.

Surtout, sur les deux tests, il n'aborde que le concret du plateau (aucune autre remarque sur le recto de la feuille où se trouve le texte), avec des considérations très techniques :

- la traversée des acteurs sur scène en entrant « côté cour »,
- l'emplacement des portes,
- les détails du décor (faux gazon, forêt et bosquets en carton, ciel vidéoprojeté, bureau déjà présent sur scène avec le nain qui attend)
- les problèmes scéniques non résolus (l'eau d'une rivière qui coule, des personnages moutons).

1368A comprendre sur scène.

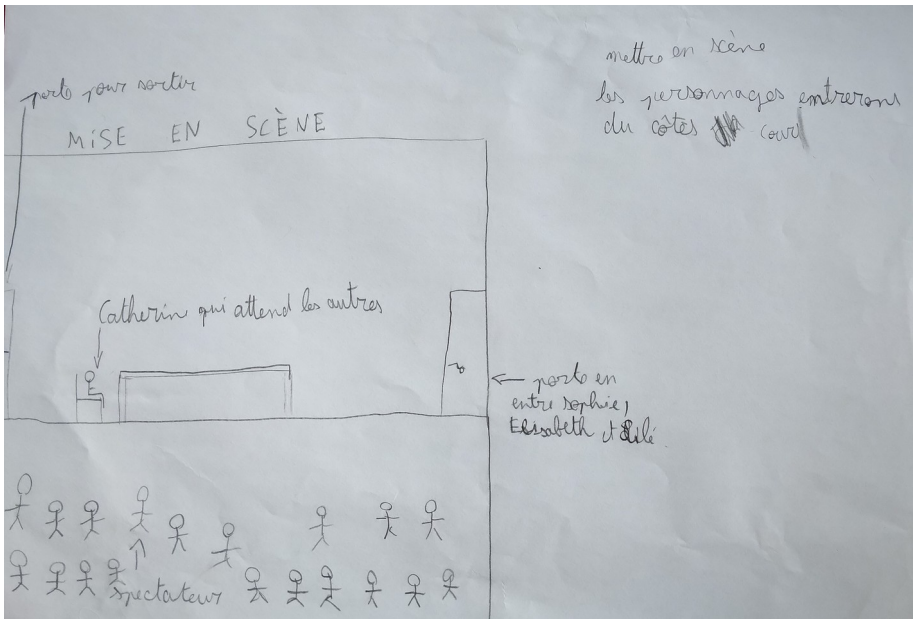


Figure 131: Test d'Antonin

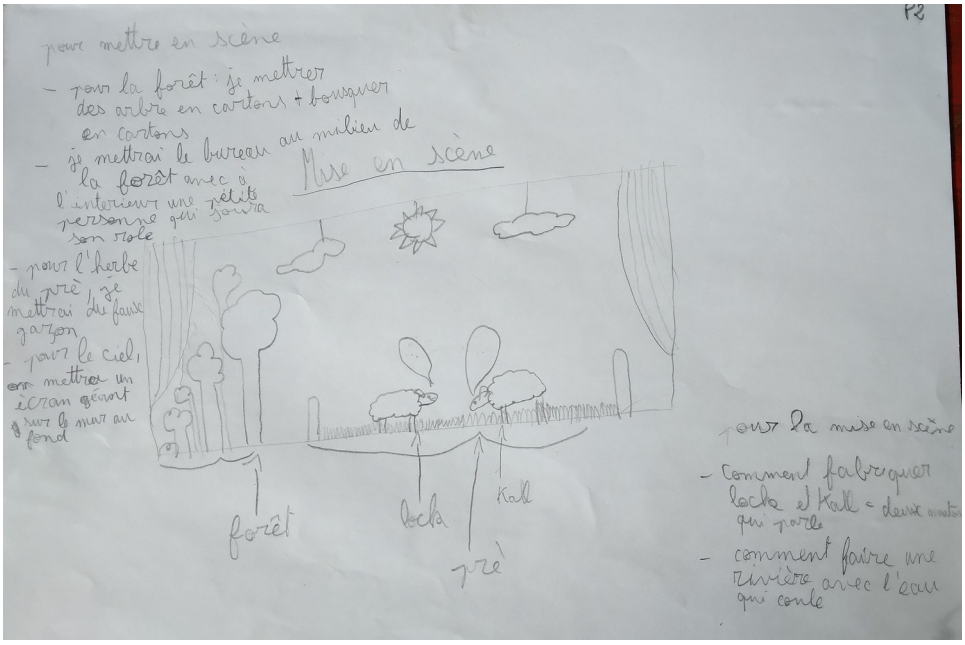


Figure 132: Test d'Antonin

Pour Emmy, la problématique est différente. La bascule opère si elle se positionne en tant que lectrice ou critique et concerne son investissement dans la lecture, dans l'histoire, en tant que sujet lecteur (l'immersion fictionnelle et le processus d'empathie). Mais, paradoxalement, c'est lorsqu'elle est critique que ces postures apparaissent plus facilement.

En effet, dans son carnet de lecteur, dès le début du projet, il y a peu de remarques où l'on sent qu'elle s'implique en tant que lectrice, qu'elle est touchée par ce qu'elle lit.

Si pour *Une chenille dans le cœur* elle déclare attendre « des scènes méga douces », elle ne revient pas ensuite sur cet attendu alors que de nombreux élèves ont été sensibles au tragique des histoires racontées, au dilemme du bûcheron ou à l'humour et à la poésie du texte. Ainsi, dans son avis final, on ne retrouve pas les mots souvent employés par les autres élèves (« drôle, triste, attachant, touchant »), elle ne retient que la non conformité au réel de l'histoire : « Je trouve ce livre étrange. Parce que déjà ce n'est pas possible de marcher sans colonne vertébrale. Et en plus c'est bizarre de se faire tailler un corset dans un tronc et de vivre dedans. Mais ça reste original ».

De la même manière, elle indique attendre pour *Jojo le récidiviste* « des bêtises farfelues et étranges », toutefois elle ne réagit à aucune bêtise, ne précise pas si elle a trouvé cela drôle mais analyse pourquoi Jojo pourrait se comporter ainsi (« je trouve que Jojo doit beaucoup s'ennuyer pour avoir beaucoup d'imagination comme la sienne »), comment la pièce retient l'attention de son lecteur (« je trouve ce Jojo intéressant. Car à la fin de chacune de ses bêtises on se dit : qu'est-ce que il va faire maintenant qu'il a fini celle-là ») et dégage les thématiques de la pièce (« il [ce livre] fait bien ressortir les facettes de l'enfance »).

Son texte de lecteur sur *Mongol* s'avère assez lapidaire et creux. Elle note ce qu'elle sait ou remarque avant la lecture (nom des personnages, certains passages lus en classe, une page de garde simple, le double sens du titre). Il n'y a ensuite aucun commentaire alors que *Mongol* est la pièce qui a fait réagir le plus d'élèves. En effet, Emmy conclut directement et un peu abruptement : « Lecture : je n'ai rien de spécial à dire ».

Ses textes de lecteur suivants s'avèrent globalement techniques. Elle indique les différences de structuration des pièces (séparation en parties ou non, comment elles sont nommées le cas échéant) les particularités des écritures (poétique, pas de ponctuation, rôle des passages écrits en italiques dans les répliques), catégorise les didascalies (pour l'éclairage, pour les lieux...), évoque les images qui lui viennent (« j'imagine une grande forêt positionnée juste à côté du cabanon à côté de chez moi », « mon collège », « la maternité d'un des films que j'ai vu il y a pas longtemps »). Elle transpose pour le dernier cas son imaginaire en mise en scène, en précisant que la voix du beau frère « peut être modifiée à travers le micro grâce à des effets spéciaux » et qu'il y aura « du rembourrage dans le déguisement pour le [Bouli Miro] faire paraître gros ».

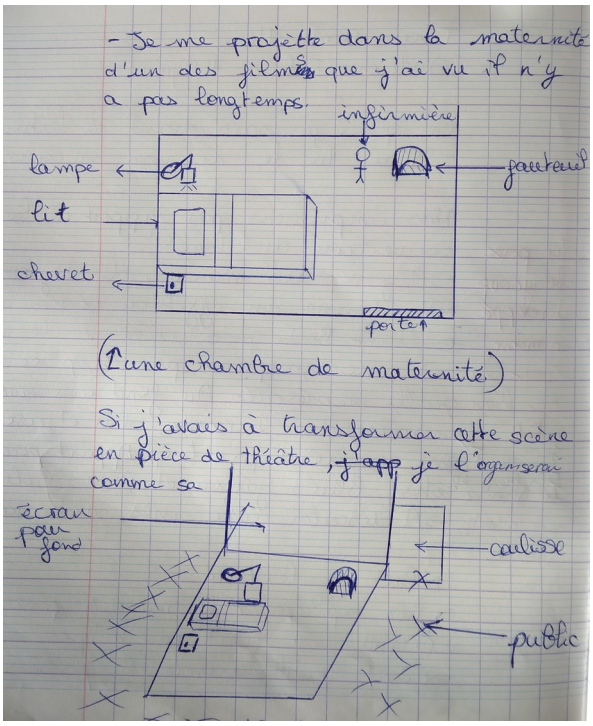


Figure 133: Carnet de lecteur d'Emmy

Emmy surinvestit la posture 2 dans son carnet de lecteur, elle met à distance sa lecture pour réfléchir au concret du plateau ou à l'écriture, mais ne convoque pas réellement les postures 1 ou 3. Lors d'une discussion avec l'enseignante à propos de son carnet, Emmy avoue qu'elle a bien du mal justement à trouver quoi écrire sur ses réactions à la lecture.

Sur les deux tests, le profil est le même. Certes elle indique que le titre *Sœur, je ne sais pas quoi frère* est « comique », mais les autres remarques sont à l'identique de ce qu'on trouve dans son carnet :

- des analyses assez fines de l'écriture et de ses effets (la voix off est « de plus en plus fort » puisque « le loup est mort » est écrit à la fin en majuscules, elle relève les répétitions de « bonjour » et de « vraiment méchant », elle imagine un « silence » entre la longue didascalie initiale et le dialogue des deux moutons et un « changement de rythme »),
- des remarques sur les indications accompagnant les personnages (« double personnage » pour Kalle et Locke, « ils précisent l'âge des persos », « pourquoi Carole a-t-elle un fusil à l'épaule ») et sur la situation décrite,
- son imaginaire non scénique (« j'imagine la scène très similaire à celle d'un film. Pas sur un plateau. Je vois un champ en pente avec une forêt juste après », « j'imagine que la scène se passe dans mon salon »)
- une proposition concrète sur le plateau (« si j'étais metteur en scène, j'organiserai la scène

comme ça : écran, pelouse synthétique »).

Lorsqu'elle est commentatrice des autres carnets, on retrouve également cette capacité à objectiver la lecture. Ainsi, à Antonin qui s'avoue gêné par « l'imaginaire de Jojo part[ant] un peu dans tous les sens », elle trouve une raison pertinente qui justifie l'effet de désordre, l'accumulation d'éléments disparates sans forcément de lien entre eux : « Je ne suis pas d'accord car le contexte reflète l'enfance ». Elle incite les autres à expliciter leur réflexion : elle contredit Antonin qui a aimé la « morale » de *Bouli Miro* car elle « trouve qu'il n'y en a pas ». Un peu plus loin, elle lui demande « pourquoi cet effet » quand il dit avoir « trouvé l'histoire étrange et rigolote », ou encore « quelle manière » quand il remarque que l'écriture est différente des autres pièces. Elle invite Paola, pour qui Jojo se fait « maltraiter », à déplacer son point de vue car « c'est normal de punir ». Elle rappelle également à certains de ne pas oublier la scène.

Pour autant, c'est dans les autres carnets de lecteur que certaines de ses annotations manifestent ses réactions à la lecture et d'une certaine empathie. Ainsi, elle approuve deux fois Paola quand cette dernière parle de la tristesse de la pièce *Une chenille dans le cœur* et commente par un « dur ! » la remarque à propos de la découverte par Ludovic du véritable sens de l'insulte. Elle se range à l'avis d'Antonin qui « trouve que c'est [*Être le loup*] une belle histoire qui a du sens ». Dans le carnet d'Eban, sur *Petite Poucet*, elle double l'avis d'Antonin (« c'est un peu émouvant ») par un « oui c'est vrai ». Elle marque « d'accord » à Souheyl qui a « eu de la peine car le bûcheron ne veut pas aider l'enfant ». Elle dessine une ampoule sur le carnet de Myriam quand celle-ci qualifie *Mongol* d'« assez palpitant » ou quand elle avoue : « J'ai bien aimé le personnage de l'Enfant. C'était rigolo qu'elle avait des arguments auxquels je n'aurais pas pensé ». D'ailleurs, malgré ses difficultés à ce niveau, Emmy elle-même reconnaît l'importance des émotions et sentiments à la lecture, comme elle le notifie sur le carnet d'Antonin : « C'est bien d'exprimer ce que tu ressens sur les personnages ».

III.3.d-le sujet lecteur dramaturge installé

Cette catégorie concerne les élèves qui sont parvenus à s'approprier en profondeur et efficacement les diverses postures. Ces élèves manifestent l'ensemble des postures dans leurs carnets de lecteur et, dans les tests, au minimum 2 postures (Marion, Myriam, Kenji…), voire les trois (Anouk1, Anouk2, Callista, Charlotte…). Il s'agit d'élèves qui ont très vite manifesté les différentes postures, souvent dans ce cas de bons voire très bons élèves scolaires qui comprennent

très vite les enjeux, les attendus et intériorisent rapidement les processus (Anouk2, Marion, Kenji, Myriam), ou d'élèves qui ont progressé régulièrement toute l'année (Anouk1, Charlotte, Callista). Leurs textes de lecteur, images en quelque sorte de leur processus d'appropriation et de manifestation des postures, s'avèrent cependant assez différents dans leur forme, nous le verrons à travers quatre exemples.

Chez Anouk1, le texte de lecteur, au départ plus morcelé car il suit les différentes consignes données par la fiche guide du carnet de lecteur ou les axes du schéma, tend à s'unifier et se présente de plus en plus d'un seul tenant, comme un grand commentaire récapitulatif qui embrasse les postures. Elle les souligne de différentes couleurs d'ailleurs après-coup :

> « Je ne trouvais aucun rapport au titre avec ce que je m'imaginais sur l'histoire. Mais pendant la lecture, j'ai lu un passage expliquant le titre et ça me paraît plus logique. J'ai bien aimé l'histoire des 2 sœurs et Garance la baby-sitter qui doit être difficile à suivre à certains moments car dans le livre, à plusieurs reprises il y a une page juste pour ce qu'elle a à dire. La situation de la famille est assez étrange : la maman est partie en décapotable sur le coup d'une dispute et le père est lui aussi parti laissant ses filles avec Garance. C'est dur pour elles ! Pourtant à la fin le père envoie une lettre où la dernière phrase dit : « Je rentre après demain, Papa... ». Les trois petits points indiqueraient-ils une suite ??? La scène : chez elles. »

Ces incursions timides vers la scène dans son carnet de lecteur se concrétisent bien dans les deux tests effectués.

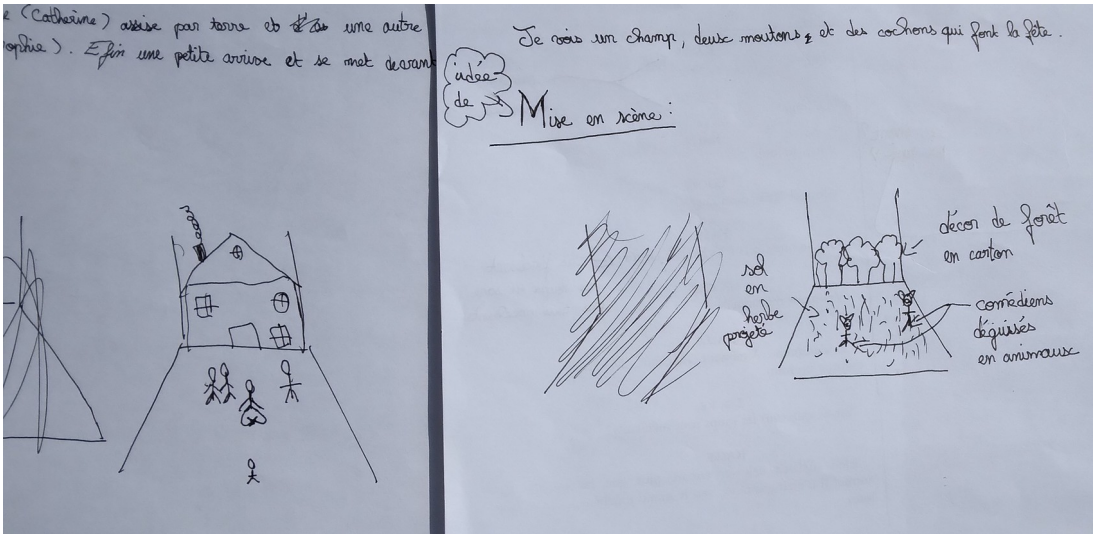


Figure 134: Tests d'Anouk1

Le texte de lecteur de Kenji à l'inverse reste très morcelé. Kenji procède par succession de constats et de de questionnements, qu'il liste avec des tirets, par exemple sur *L'ogrelet* :

« - On m'a dit que ce livre était bien.

- Je me demande comment ils vont changer de scène (plateau tournant…).

- Je ne sais pas si l'ogrelet ressemble à un humain ou pas.

- Je me demande la suite.

- Je trouve qu'ils parlent bizarrement (p. 12).

- Je ne sais pas pourquoi l'ogrelet se parle tout seul.

- Je trouve ça bien qu'il y ait des noms aux scènes car on sait à quoi on peut s'attendre.

[...] »

Les tests de Kenji montrent la même alternance avec des schémas de scène en plus.

Surtout, dans ses carnets, il revient sur sa lecture et ajoute des remarques (parfois d'une autre couleur, donc bien dans un deuxième temps) en intervenant dans le texte existant ou en écrivant dans la marge. Cela peut être pour corriger ou nuancer son premier texte de lecteur. Il barre ainsi le mot « chapitre » pour le remplacer par celui de « scène », ou « il n'y a pas de narrateur » par « pas de didascalies ». Il relie d'une flèche son avis initial « je trouve que l'enfant parle poliment » et son avis ultérieur « je trouve qu'au fur et à mesure de l'histoire l'enfant parle plus familièrement ». Cela peut être aussi pour ajouter un élément, qui se situe dans la même posture ou dans une autre. Par exemple, il indique dans la marge « changement de rythme » face à sa remarque sur l'écriture de *Maman a choisi la décapotable* « des fois il y a des longs monologues et des fois ce sont des phrases très courtes ». Dans la marge en face de ses commentaires sur les personnages de *La foule, elle rit*, il passe à des réflexions sur le concret du plateau : « Je me demande si ses frères vont apparaître sur scène + je me demande à quoi ils ressemblent » et « je me demande si la mère chuchote/crie (comment elle parle) ».

Anouk2 pour sa part a recours au graphisme (encadrés, couleurs, jeu sur la typographie…) aux dessins et aux stickers pour son texte de lecteur. Ils interviennent pour toutes les postures, tant pour montrer son imaginaire, que proposer une mise en scène, exprimer son ressenti… Ils lui permettent de ne pas créer de hiérarchie ni d'ordre linéaire dans la réflexion, voire de superposer les informations comme la forêt d'arbres disparus en arrière plan du texte au crayon avec certains noms d'arbres.

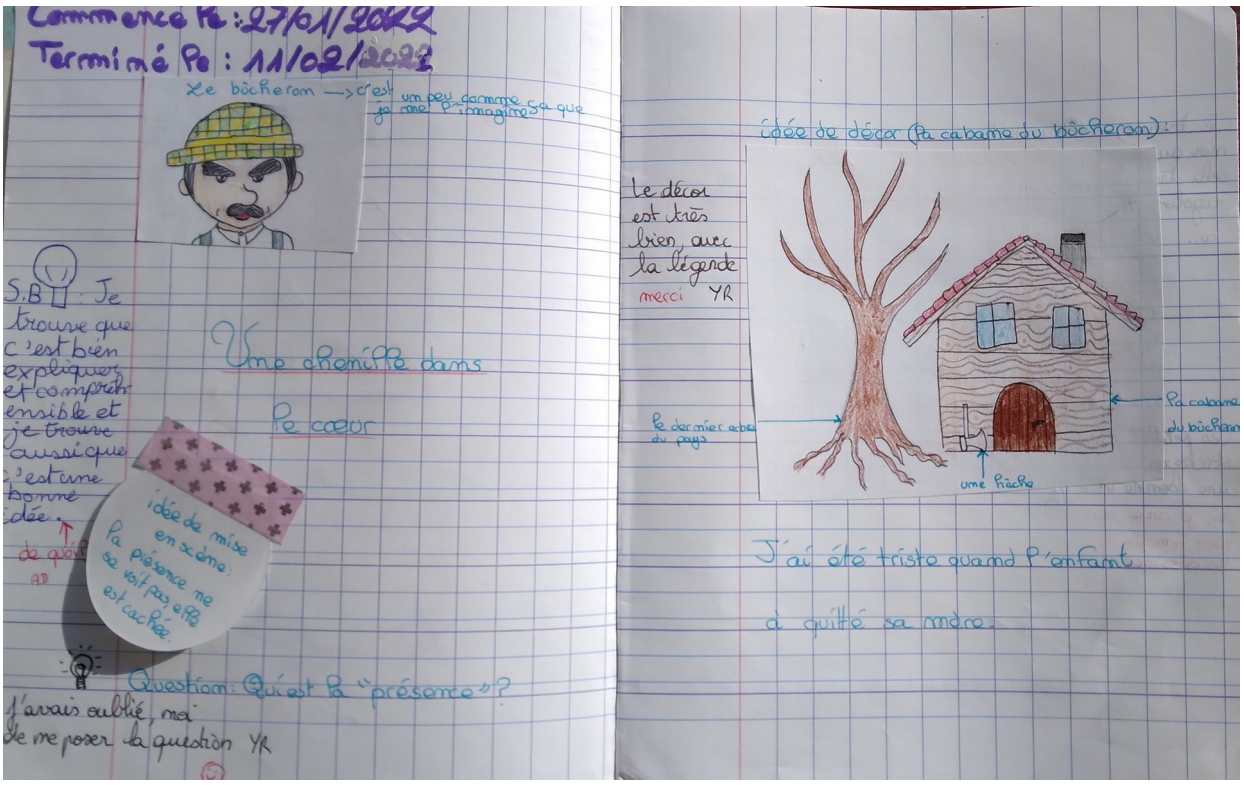


Figure 135: Carnet de lecture d'Anouk2

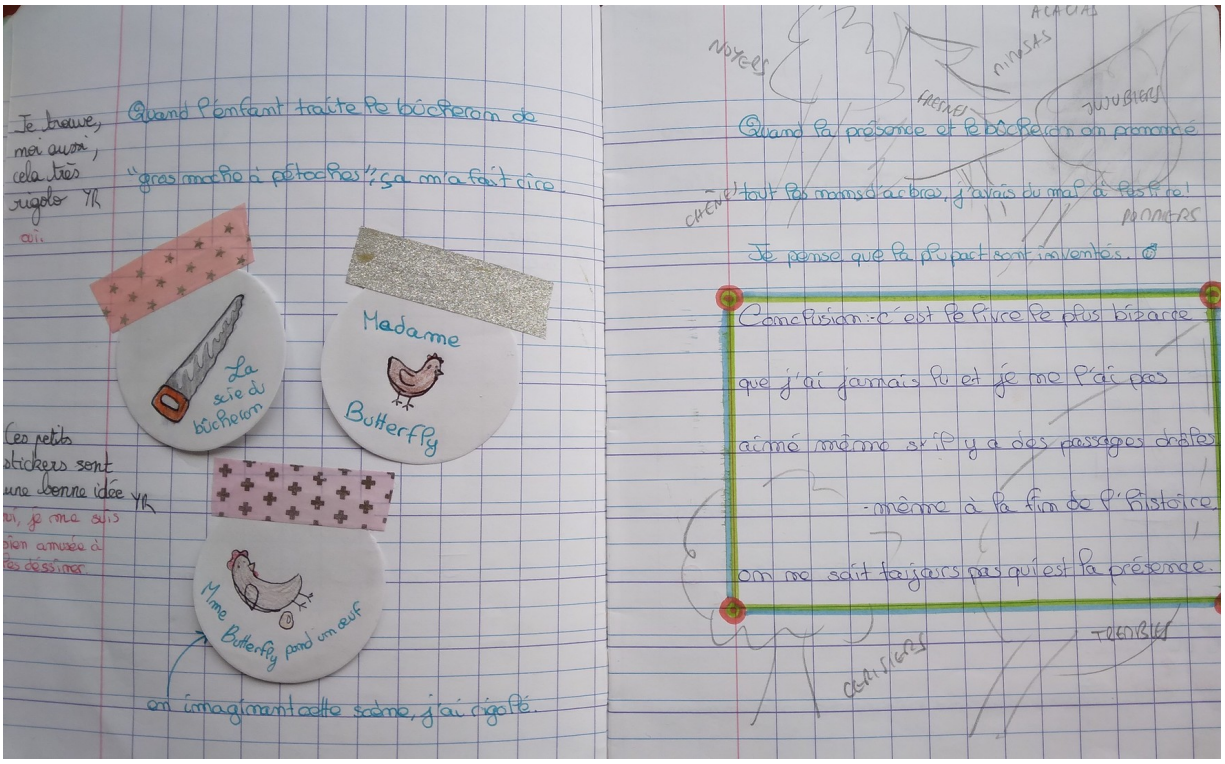


Figure 136: Carnet de lecteur d'Anouk2

On retrouve dans les tests d'Anouk2 ce penchant pour le graphisme à travers l'occupation particulière de l'espace, les remarques qui se répartissent de partout sur la feuille et les dessins miniatures qui ponctuent les remarques.

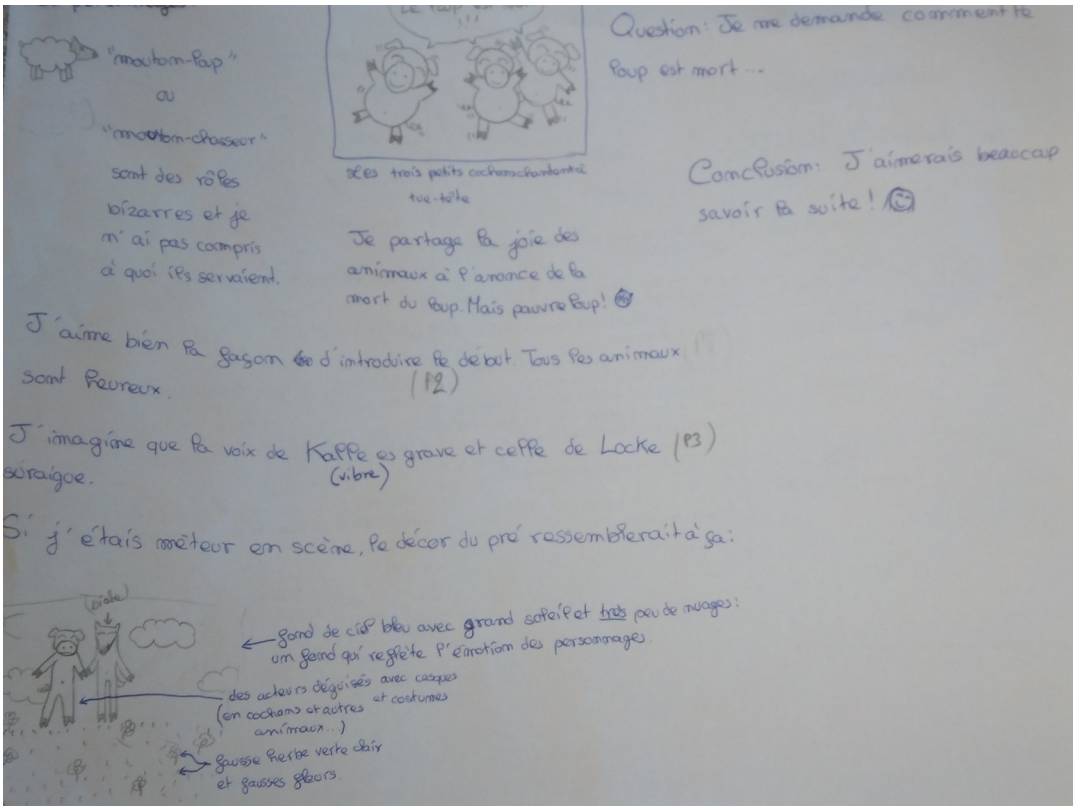


Figure 137: Test d'Anouk2

Marion de son côté passe allégrement d'une posture à une autre au fil de sa lecture et de ses réactions à l'histoire et l'écriture qu'elle découvre.

On a parfois l'impression qu'elle dialogue avec elle-même : « Quand on lit le texte on se dit : la mère va arriver...Mais non ! Je me suis dit alors au chapitre suivant...Toujours pas ! Ce n'est pas possible, la mère a disparu ! », « Quand on nous dit que Ludovic dessinait je me suis tout de suite dit qu'il dessinait un dessin en rapport avec la Mongolie et j'avais raison ! », « Dès que l'enfant a commencé l'histoire, je me suis tout de suite dit que le tueur de loup, il était comme le bûcheron mais avec les loups », « Je suis sure que Locke va devenir chasseur. […] J'avais raison », « L'arbre pourrait être une structure sur scène… Comment faire pour que les spectateurs ne voient pas l'arbre qui se déracine ? Peut-être en éteignant la lumière. ».

Parfois, elle arrête le fil de l'histoire et prend le temps d'examiner un élément plus précis

mais avec des visées diverses.

- Ce peut être dans une volonté d'éclaircissement : « La scie ne chante pas pour de vrai c'est juste le bûcheron qui s'est habitué : c'est une scie normale », « Cela se voit que Ludovic est dans la lune pendant le rendez-vous il n'a rien écouté, il pensait à d'autres choses », « Quand Ludovic parle, j'ai plus l'impression qu'il parle à voix haute quand il parle pour lui, que dans sa tête », « Les adieux (*Jojo le récidiviste*) : Je pense que là c'est que s'arrête l'enfance et qu'il devient adulte ».
- Ce peut être pour signaler une incompréhension, un problème à résoudre : « On ne comprend pas bien : la maman de l'enfant est-elle un arbre ? Une femme ? », « Comment va-t-on faire le loup, avec un déguisement ? », « Comment peuvent-ils faire la rivière sur scène ? ».
- Ce peut être aussi pour prendre le temps de réagir à la situation des personnages : « On voit que Ludovic est tout le temps tout seul, il lit dans son coin… C'est horrible, Ludovic pour pouvoir lire, il est obligé de lire dans les toilettes sinon il se fait insulter », « Le bûcheron est aussi horrible que Nunc », « Je trouve ça bizarre ils veulent un méchant le loup, mais le pire c'est un mouton qui se porte volontaire. […] Un mouton carnivore, on aura tout vu ! Je ne penserais jamais que Kalle a mangé une brebis, il a vraiment envie de de devenir loup. », « ToutеVieille va bientôt mourir c'est sûr que ça doit être compliqué de le dire à MêmePasPeur. J'ai compris que ToutVieux est mort du coup ToutеVieille a envie de le rejoindre mais MêmePasPeur n'a pas envie. […] J'ai l'impression que MêmePasPeur a écrit une lettre dédiée à sa grand-mère ».
- Ce peut être enfin pour proposer une mise en scène : « Première nuit mongole. J'imaginerais bien un lit avec Ludovic qui allume sa lampe de chevet pour continuer à lire son livre. Et que les lumières soient éteintes sauf la lampe de chevet »,
- ou pour analyser l'écriture : « Je pense que cela va se répéter dans l'histoire : A quoi servent tes cailloux. A faire le chemin. T'iras pas loin avec sept cailloux. Si. Avec sept cailloux j'irai partout », « Cette phrase revient souvent : Tu devrais fermer la fenêtre. Ça rime encore » (*La Nuit MêmePasPeur*), « Dans le texte il n'y a aucun point » (*Petite Poucet*), « Les phrases sont souvent assez courtes » (*Un poisson dans mon arbre*), « C'est un long texte à répétition, cela devient énervant » (*Maman a choisi la décapotable*), « Cette fois à la fin ce n'est pas écrit "noir" mais écrit "la lumière monte encore" ».

Une réflexion impromptue surgit également dans le propos, sans lien parfois avec ce qui

précède : « Je viens de penser que sur tous les livres de théâtre depuis le début, c'est le premier qui parle d'animaux », « Cela parle que d'enfants alors que dans les autres livres il y a toujours un adulte qui parle et intervient dans l'histoire » (*Un poisson dans mon arbre*), « Je verrais bien Ludovic sur le bord de la scène de théâtre et on aurait l'impression qu'il tomberait », « J'ai l'impression que son septième caillou c'est comme un porte-bonheur, mais aussi pour se défendre », « Cela [*Petite Poucet*] me fait penser à une histoire vraie. L'histoire racontait que des parents et sa fille étaient au bord de la mer mais il y avait une tempête alors les vagues emportèrent la fille ».

Toutes ses réflexions s'enchainent et se mêlent, créant un texte de lecteur patchwork qui peut paraître décousu tel qu'il a été analysé mais qui s'avère en réalité assez harmonieux car Marion ne perd jamais le fil directeur et se rattache régulièrement à l'histoire. Son carnet semble illustrer alors ce Patrick Joole attend d'un carnet de lecteur véritable transfert de savoirs, lorsque « la tension entre lecture savante et lecture personnelle s'abolit au sein d'une écriture tissage qui mêle connaissances acquises et style propre, dimension axiologique et savoirs conceptuels ou culturels[1369] ».

Conclusion : bilan, écueils et remédiations

Au terme de cette analyse, si l'on considère l'ensemble des résultats de l'expérimentation, il est possible d'affirmer que l'objectif principal a été globalement atteint. Le dispositif proposé s'est révélé efficace, les compétences des élèves en lecture du texte de théâtre se sont pour une grande majorité développées. On le voit dans le différentiel des résultats obtenus par rapport aux premières données recueillies, on le voit dans les analyses de leurs postures et de leur imaginaire convoqué lors des activités et tests finaux, on le voit à travers la richesse des échanges et des carnets. Les élèves sont devenus pour une grande part des sujets lecteurs dramaturges, encore débutants ou plus accomplis. Cela confirme dès lors la validité de l'hypothèse, à savoir qu'une meilleure articulation des différentes postures de lecture du théâtre lors d'une centration sur la lecture, dans le cadre d'un projet motivant et d'un enseignement explicite, permet de développer l'acquisition de ces postures chez l'élève.

Doit-on craindre alors, avec la systématisation du renvoi aux postures, de dévoyer la lecture

1369Patrick Joole (2013), « le carnet/journal de lecteur/lecture dans la formation universitaire », *op. cit.,* p. 156.

des élèves, en asséchant leur imaginaire ou en installant une technicité trop prégnante comme pour la lecture méthodologique ? Je ne le pense pas et, surtout, il ne semble pas. D'une part, le principe de base du dispositif repose sur le stimulus et le développement simultanés des différentes postures à travers un panel varié d'activités. D'autre part, les carnets de lecteur témoignent bien d'une concrétisation imageante fictionnelle toujours vive et d'une empathie du lecteur active. Enfin, dans les tests finaux, on retrouve, comme dans le recueil des premières données, les mêmes remarques[1370]

- sur le loup : « On ne sait pas comment le loup est mort » (Lenny), « est-ce qu'il est vraiment mort ? » (Aaron), « pas tous les loups sont méchants » (Eban), « c'est bizarre que le loup soit mort dès le début » (Maïlys),
- sur le comportement des autres animaux : « Les cochons font la fête, ça m'a fait rire » (Wassim), « j'imagine les animaux se réjouissant » (Tymého), « pourquoi il ne sait pas à quoi ressemble un loup ? » (Kélya), « Locke est curieux » (Lucas), « Kalle est celui qui a le plus d'assurance » (Youlia),
- sur le mystère et l'attitude étrange des personnages féminins : « On dirait qu'elles font un rituel » (Thomas), « quel quart d'heure ? » (Chloé), « elles sont sœurs ? » (Mathis), « pourquoi a-t-elle un fusil à l'épaule » (Mia), « Lily est très bizarre car elle ne répond pas aux questions qu'on lui pose » (Délal), « je ne comprends pas pourquoi la petite se tait et ce qu'elles vont faire » (Alessia).

En outre, la même convocation des différents imaginaires est à l'œuvre (imaginaires fictifs réel ou scénique : animaux dans un pré ou sur scène, personnages féminins dans une maison ou sur scène), mais avec semble-t-il une distinction plus grande entre ce qui est de l'ordre de l'imaginaire et la bascule à une proposition concrète sur le plateau, comme l'attestent leurs dessins :



Figure 139: Test de Kenji

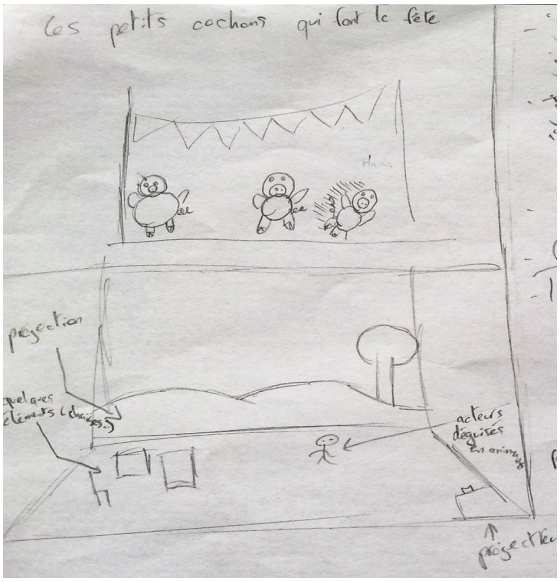
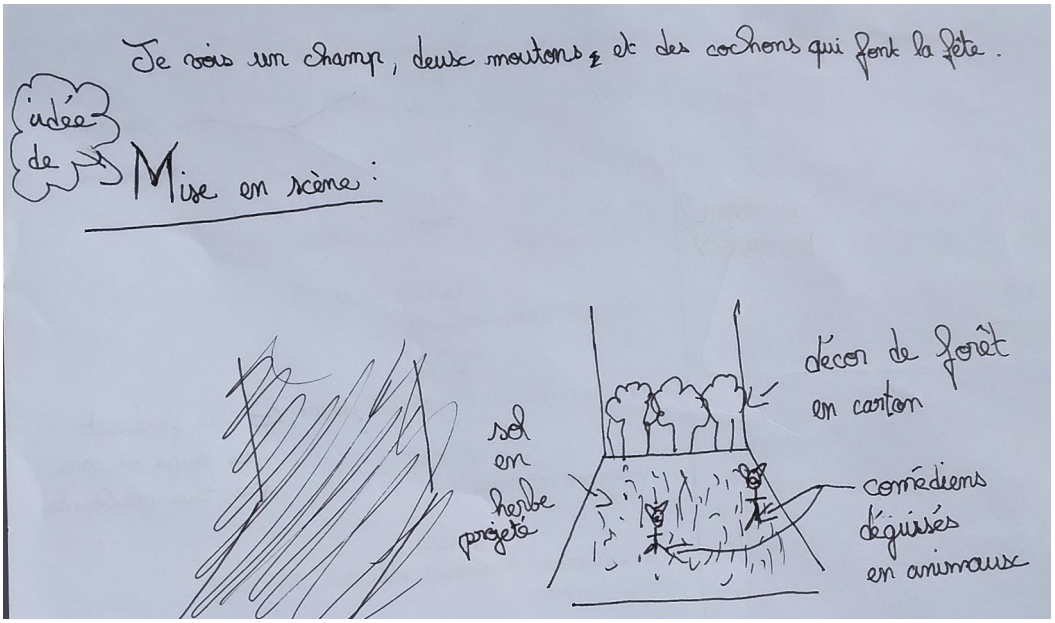


Figure 138: Test de Paola

Figure 140: Test d'Anouk1



Il s'est donc bien produit une précision de leurs postures ainsi qu'un élargissement de leur palette de postures, autrement dit une ouverture à la dramaturgie sans que cela n'affecte leur processus de lecture premier.

Néanmoins, il est possible de relever deux écueils dans l'expérimentation telle que mise en place : un défaut d'ordre didactique, un manque d'ordre méthodologique.

Le défaut au niveau didactique est visible par rapport à la posture 3 : non seulement les scores demeurent assez faibles, mais on se situe davantage au niveau de réactions des élèves que de réelles répercussion sur le corps. Deux éléments me semblent contribuer à cet état de fait. D'une part, il n'y a pas eu assez d'activités portant sur le sensible (séance inaugurale sur les émotions, les sentiments, mises en voix, analyses de représentations, travail de scénographie) et pas assez récurrentes (elles sont intervenues de manière assez rapprochée). Plusieurs remédiations sont possibles. Ainsi, Patrick Joole, pour préserver l'expérience sensible et « le bricolage » cher à Chenouf, préconise de prendre le texte tel un matériau et de s'autoriser à jouer avec dans le carnet de lecture, à l' image de ce qui peut se faire dans le travail à l'oral. Ces manipulations « favorise[nt] un jeu littéraire qui présente de véritables enjeux personnels et évitent les pièges de l'hypervalorisation du sens[1371] ». Dès lors, le texte littéraire apparaît comme « moins à décrypter qu'à manier[1372] ». Il aurait été possible de faire une séance en classe dédiée à ce type d'activité, par

1371Patrick Joole (2013), « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », *in* S. Arh et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, p. 26.
1372*Ibid.*

exemple de partir des citations qu′ils ont prélevées dans les textes[1373] et de s′amuser à les proférer différemment, de les couper et les réassembler, de créer un dialogue ou un poème, de pasticher. Cela passe également par un passage au plateau, par exemple avec des exercices classiques autour de la marche : dans un premier temps chaque élève marche dans l′espace de jeu et profère sa citation, puis l′échange avec un autre élève au gré des rencontres de différentes manières, créant ainsi des formes de dialogue. Le corps se trouve alors fortement mobilisé. Ce travail de variation sur un texte littéraire, comme toute variation, « oblige le sujet lecteur à construire une relation personnelle et culturelle au texte[1374] ». La consigne d′utiliser le texte tel un matériau serait dès lors à ajouter dans la fiche guide du carnet de lecteur et à pratiquer dans les séances. La dimension plastique du carnet pourrait également être creusée, afin de mêler carnet d′artiste plasticien et carnet du scénographe ou du metteur en scène, et ainsi toucher tant l′imaginaire de la fiction que le concret du plateau. Des exemples de carnets pourraient être montrés et commentés avec les élèves. Comme le montrent les chercheurs qui se sont penchés sur ce type de carnets, il s′agit de faire advenir « une poétique du Faire[1375] », de laisser aller à « une démarche de fantaisie et d′aventure, produisant par l′exploratoire un geste d′action proprement poétique[1376] », de faire « éprouv[er] l′indispensable dialogue du sensible et du réfléchi[1377] ».

D'autre part, un second élément qui n'a pas favorisé l'apparition du sensible est que cette dimension n'est pas apparue clairement lors de la première phase d'institutionnalisation, où il a été question de réactions et non vraiment de répercussions sur le corps. Cette dimension n'est donc pas explicitement présente sur les schémas qui ont guidé les élèves. Et lors de la deuxième phase d'institutionnalisation, du retour sur les premiers schémas suite au travail en groupe sur les pièces, cette dimension n'a pas été évoquée non plus. Cela serait intervenu de toutes façons un peu tard pour que les élèves se l'approprient véritablement. Les enseignantes auraient pu davantage intervenir directement et susciter des commentaires sur ce que concrètement la lecture provoquait comme sensations dans leurs corps puisque cela n'émergeait pas des élèves.

Toutefois, certains éléments qui relativisent le constat déceptif précédent sont également à prendre en compte.

1373Dans la classe de 6ème 4, une guirlande de citations avaient été affichée avec un bref temps de mise en voix, mais ce n′est pas allé plus loin.

1374Françoise et Patrick Demougin (2015) « De l'évidence à l'évidence : Le pari de la complexité. Pour une approche scolaire de l'évènement de lecture », *op. cit*., p. 251-278.

1375Anne Schneider, Élisa Fiasca (2017), « Carnets d' artiste, écrits de gestation. De la praxis à la poïesis », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/fiasca , consulté le 26 octobre 2021.

1376*Ibid*.

1377Mary-Ève Penancier (2017), « Qu'est-ce que le fait d'installer un cahier de pratiques artistiques change chez des élèves de primaire et chez leur enseignante non spécialiste en arts visuels ? », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVIIèmes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/penancier, consulté le 26 octobre 2021.

Tout d'abord, il s'agit certes que les élèves mettent en œuvre une lecture subjective à l'image de leur lecture privée. Néanmoins, pour certains élèves, quoi que l'on fasse, quel que soit le projet mis en place, à partir du moment où cela touche au scolaire, ce sont des « livres d'école » ! Quelques-uns se révèlent plus plaisants pour eux mais ne franchissent pas vraiment la barrière du privé. Investir de manière sensible un « livre d'école » revient pour eux à un paradoxe.

On considère également souvent que l'apprentissage d'une lecture plus experte amènerait à scolariser quelque peu la subjectivité du lecteur en la mettant en tension avec une lecture plus distanciée. Patrick Joole demande alors « où se situerait le juste milieu entre la sphère intérieure de l'expérience subjective et celle, plus scolaire, des apprentissages[1378] ». Il ne me semble pas qu'il soit question tout à fait d'un *milieu* à trouver si l'on résonne en termes de postures : toutes les postures fonctionnent de concert et non de manière strictement alternative ; même si l'une prend parfois le pas, les autres sont en sourdine. Il n'est donc pas tant question de *scolariser* la subjectivité mais d'apprendre à l'élève à prendre appui sur cette subjectivité, à la développer et à élargir ses postures. Il a été montré d'ailleurs que la pratique théâtrale en classe et le partenariat en dehors de l'école déscolarisent les activités de classe et favorisent le rapport à l'intime (quand c'est bien fait)[1379].

En outre, au vu de la nature du projet, les élèves devaient lire huit pièces chacun en cinq-six mois (ce qui correspond à une certaine charge de travail pour un élève de sixième qui a aussi d'autres disciplines à travailler), dont une partie en travail autonome. Dans ces conditions, il est plus complexe pour l'élève de s'investir totalement dans chacune des pièces comme il est plus ardu de mener un travail d'exploitation totale sur toutes les pièces. Et si les répercussions sur le corps se sont moins manifestées, ou n'ont pas été révélées, on ne peut dire non plus que rien d'intime n'ait eu lieu dans ce qu'il s'est passé et écrit.

Il est nécessaire également de ne pas oublier la réalité du terrain. Le projet tel qu'il a été mené était déjà considérable et a pris beaucoup de temps et de séances du cours de français. Le curriculum scolaire est défini et tout le programme (les points de langue, les notions, les méthodologies…) ne peut être rattaché au projet. Ce serait de plus lassant pour les élèves.

Enfin, l'objectif n'était pas former en une année des experts de la lecture du théâtre. Selon les termes de Patrick Joole, il ne s'agit pas tant de faire passer l'élève d'une « posture de lecteur naïf à celle de lecteur lettré mais plutôt d'un lecteur "désabusé" à un lecteur "entêté"[1380] ». Ce dispositif se révèle donc une entrée en matière pertinente pour installer le sujet lecteur dramaturge et il demande à être complété les années suivantes.

1378Patrick Joole (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *op. cit.*, p. 292.

1379*Cf* Marie Bernanoce (à paraître), « Le comité de lecture de théâtre : quel *évènement de lecture* pour quels sujets lecteurs ».

1380Patrick Joole (2013), « Le carnet/journal de lecteur/lecture dans la formation universitaire », *op. cit*., p. 162.

Il peut apparaître également dans cette recherche un manque au niveau méthodologique. Une attention a certes été portée à ce que les données proviennent de dispositifs variés (questionnaire, annotations de textes, carnets de lecteur, productions d'élèves, enregistrements de séances). Pour autant, aucun dispositif ne permet un retour précis sur les déclarations ou traces recueillies. Le questionnaire à visée métacognitive soumis aux grands lecteurs reste de l'ordre du déclaratif. Il aurait été intéressant de les confronter aux contradictions entre certaines de leurs réponses ainsi qu'aux résultats obtenus, notamment le schéma des trois postures Du côté des lecteurs élèves, il aurait été opportun d'organiser des entretiens individuels pour aller plus en profondeur dans l'analyse et la compréhension de leur appropriation des postures. En effet, suite aux travaux de Piaget qui a montré que l'action prime sur la conscience, autrement dit que l'on peut agir sans savoir comment on a fait pour réaliser cette action, les chercheurs ont recours à l'entretien d'explicitation[1381] afin que ce qui appartient au plan implicite passe au plan explicite. L'objectif est que la mise en mots par le sujet de sa propre expérience fasse émerger les informations prises, les connaissances ou savoir-faire mobilisés, le déroulement procédural de l'action effectuée. Aussi, loin d'intéresser uniquement le chercheur, ou l'enseignant pour une possible remédiation, la conceptualisation par le sujet de son action mène l'élève à prendre conscience du fonctionnement de sa cognition dans ce cas précis et peut lui permettre de progresser. Cela aurait pu permettre également d'interroger plus avant et de révéler ce qui est peut-être resté caché : les répercussions sur le corps de la lecture.

Deux obstacles non négligeables cependant à prendre en compte ont entravé le passage d'entretiens dans cette recherche : il n'y a pas eu concrètement la possibilité de convoquer des élèves un à un car les derniers tests se déroulaient en toute fin d'année et il me fallait le parcours complet et analysé du lecteur avant de l'interroger. Les grands lecteurs de leur côté étaient peu disponibles (il a déjà été difficile d'avoir des réponses par mails) et répartis dans toute la France. Surtout, je n'ai pas eu accès à une formation sur cet outil. Or, l'entretien d'explicitation, pour qu'il soit valide et efficace, nécessite une technique d'écoute et de guidage précise.

1381Formalisé par Pierre Vermersh (1996), *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF éditeur. (2è éd.)

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Le théâtre ne vient pas après la lecture, il est apprentissage d'une lecture particulière et sensible : exploration patiente et douce, attentive au son des mots, à leur chair, à leur corps poétique[1382] *».*

« L'œil écoute mais la voix voit[1383] *».*

Ce travail de recherche souhaitait tout d'abord interroger la réception subjective du texte de théâtre à la lecture. A l'instar de ce qui a été fait sur le récit par Gérard Langlade[1384] et d'autres à sa suite, ou plus récemment sur le poème par Nathalie Rannou[1385] notamment, l'objectif était d'explorer l'imaginaire qui se développe à la lecture d'un texte dramatique et les processus mis en œuvre par le lecteur.

Dans un premier temps, le recensement de l'état de l'art a laissé apparaître des manques : du côté du littéraire, la fiction dramatique est très souvent oubliée des analyses, du côté du théâtre, peu de chercheurs prennent en compte la lecture littéraire pour la lecture dramaturgique et encore moins les théories du sujet lecteur. L'hypothèse alors formulée est que lecture littéraire, lecture subjective et lecture dramaturgique peuvent dialoguer et que, dans le cadre de l'approche par le sujet lecteur, il est possible de proposer une modélisation unique de lecture. En effet, si elles ont chacune leurs spécificités, l'examen détaillé de leur spectre a montré qu'elles présentent également des caractéristiques communes et, surtout, qu'elles s'avèrent bien davantage complémentaires

1382Jean-Claude Lallias (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », *op. cit*.

1383Paul Claudel (1969), *Journal II 1933-55*, Paris : Gallimard, p. 769.

1384Annie Rouxel, Gérard Langlade, dir. (2004), *Le sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*. *op. cit.* ; Gérard Langlade (2007), « La lecture subjective », *op. cit. ;* Gérard Langlade (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *op. cit.*

1385Nathalie Brillant-Rannou et *al.* (2016), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : P.U. de Namur ; Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissoneau (2018), *A l'écoute des poèmes, Enseigner des lectures créatives.* Bruxelles : Peter Lang.

qu'opposées. Lire conduit à une appropriation unique à chaque lecteur, qui adopte plusieurs régimes ou postures de lecture : plongée en immersion dans la fiction, maintien à distance et épreuve concrète de sa lecture dans son corps. Les spécificités propres à la lecture du théâtre, le rapport à la scène (scène fantasmée ou réelle) et les effets du rapport à l'oralité, ne font que s'ajouter aux précédentes caractéristiques, elles ne les annulent pas. Par ailleurs, l'examen critique d'articles tentant de circonscrire la lecture du texte dramatique a permis de revenir sur les présupposés que la pensée de la scène correspondrait forcément à l'image d'une représentation et que la pensée de la fiction conduirait uniquement à une lecture "comme un roman". Il a été démontré qu'il fallait distinguer deux appels à la scène différents dans la lecture : celui qui relève d'un imaginaire de la scène parcellaire, séquentiel, évanescent, non totalement conscientisé et celui qui correspondrait plutôt à un acte plus intentionnel, plus maîtrisé, une mise en scène mentale orientée vers un projet concret de représentation réelle ou potentielle, comme une lecture de travail. De même, il a été nécessaire de revenir sur ce qui relève de l'ordre de la fiction et de l'immersion du lecteur dans la fiction au théâtre : elles peuvent se situer hors-scène mais également aussi sur scène. L'ensemble de tous ces points a permis de proposer un schéma de la lecture du texte de théâtre autour de trois postures, une posture immergée dans la fiction (imaginaire scénique ou non), une posture distanciée et une posture sensitive, les trois postures étant interconnectées.

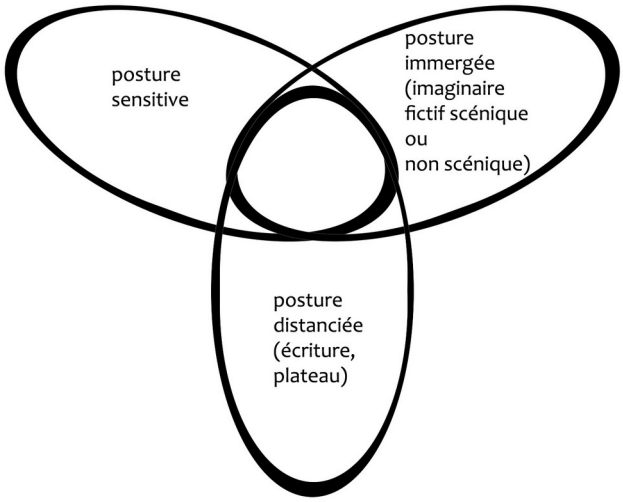


Figure 141: Modélisation des postures de lecture du théâtre

La démarche méthodologique choisie était de confronter la modélisation obtenue à des données recueillies sur le terrain. La comparaison aux données obtenues auprès de lecteurs élèves (élèves ordinaires ou suivant un enseignement théâtre plus particulier) ainsi que de lecteurs experts

a permis de valider le modèle proposé et de répondre aux questionnements de l'introduction. Les réponses obtenues peuvent être ici synthétisées :

- La concrétisation imageante/auditive qui se met à l'œuvre pour le théâtre peut produire le même type d'images, de sons que lors de la lecture de récits. Elle propose toutefois en réalité deux fictions différentes, donc deux concrétisations imageante/auditive différentes, l'une scénique, l'autre non scénique, les frontières entre ces deux concrétisations se brouillant souvent, même chez les lecteurs experts.
- Le rapport à la scène n'est-il pas forcément immédiat lors d'une lecture d'une œuvre théâtrale, même pour des grands lecteurs.
- L'entrée dans l'œuvre par le personnage et par la fiction se manifeste aussi fortement que pour le récit, le processus d'empathie fictionnelle s'avère identique et aussi puissant.
- Selon le texte, la prise en compte des spécificités du théâtre peut prendre le pas sur la réception de la fable, mais cela est davantage présent chez des lecteurs experts.
- Le rapport à la scène ne se révèle donc pas *le* levier spécifique d'appropriation des textes de théâtre, il en est un parmi d'autres. Toutefois, il est nécessaire de le développer chez les élèves puisqu'il est propre à ce genre. L'élève doit parvenir, comme le lecteur expert, à pouvoir convoquer le rapport à la scène à sa guise, à l'avoir en arrière-plan, si celui-ci ne se manifeste pas de lui-même.
- La réception n'est donc subordonnée à l'identification du genre théâtral par le lecteur que pour l'appel à la scène.

Il n'a pas été possible en revanche de répondre pleinement à la question des modifications de la réception face aux écritures particulières que peut présenter le texte théâtral contemporain. On a vu à travers les témoignages de lecture des grands lecteurs et des carnets de lecteur des élèves que les mêmes processus d'appropriation étaient en jeu (l'intérêt pour les personnages, l'histoire et l'univers présenté, la sensibilité à l'écriture, le lien à la scène, l'effet sur le corps). On a pu remarquer également que les élèves pouvaient être quelque peu déroutés par des écritures plus particulières (par exemple dans les pièces *La NuitMêmePasPeur*, *Petite Poucet*, *Le Jardinier, L'ogrelet, Maman a choisi la décapotable*) sans pour autant que cela ne bloque tous les élèves dans leur lecture puisque certaines de ces pièces ont été défendues et très appréciées. Il aurait fallu cependant confronter tous les lecteurs, élèves et experts, à d'autres extraits aux esthétiques encore plus variées et éloignées du modèle canonique (notamment un texte sans personnage déterminé) afin d'analyser plus finement leur réception.

De même, la notion de fiction serait à creuser à la lumière de ce qui a été soulevé comme particularité du théâtre dans cette recherche, par exemple : la fiction scénique et la fiction non scénique sont-elles tout à fait de même nature ? Quels liens peuvent s'établir entre un imaginaire de la fiction scénique et une mise en scène mentale ? La question de la focalisation dans une pièce de théâtre en ce qu'elle influe sur la réception, ce qui nous intéresse, serait également une piste à explorer. Le texte dramatique, se définissant d'ordinaire sans instance médiatrice narrative, a été très longtemps exclu des travaux de la narratologie, de manière quelque peu ironique si l'on considère qu'ils puisent leur origine chez Aristote ! L'avènement du monodrame, en tant qu'il « veut rendre visible et faire partager l'effet d'une tension dramatique sur une subjectivité[1386] », qu'il fonde sa dramaturgie sur « l'exploration de l'intériorité[1387] », que ce soit par la parole ou par la scène, a pu créer un premier appel à l'analyse narratologique. Quelques chercheurs désormais incluent le théâtre dans leur corpus d'investigation[1388] et tentent de déterminer les procédés utilisés par le théâtre (et d'autres médias) pour créer un effet de subjectivation de la présentation, de comparer le fonctionnement du récit sous ses diverses formes. Les résultats de leurs travaux pourraient être un nouveau levier pour comprendre certains processus de réception, d'appréhension du texte dramatique par le sujet lecteur dramaturge.

Le lien à la représentation mériterait également d'être étudié pour analyser les effets d'une incarnation réelle sur l'imaginaire déployé, plus que dans cette recherche. Ici, les représentations n'ont été utilisées que comme moyen d'aborder le plateau dans son concret et de montrer qu'à un seul texte correspond de multiples représentations scéniques possibles, mais l'on n'a pas opéré ensuite de retour vers les lecteurs, sur les éventuels déplacements, modifications de leur imaginaire des pièces dont ils ont vu une représentation (*Jojo le récidiviste*, *Une chenille dans le cœur* principalement).

Enfin, il est temps de répondre clairement mais très humblement à une question transversale implicite qui court à travers cette thèse : lit-on différemment selon les genres ? Rappelons tout d'abord la position de beaucoup de grands lecteurs qui répondaient par des nuances (un « oui... non » ou un « oui... mais ») ou par la négative. On ne citera qu'un exemple :

> « Pour moi il n'y a pas de différence. Lire c'est faire des hypothèses, rêver, penser, s'émouvoir, ressentir les mots, écouter l'écho qu'ils font en vous. […] simplement lire pour l'aventure de la lecture » (GL-DB2).

1386Paul Aron (2019), « Le monodrame : brève histoire d'un genre méconnu », *in Fabula / Les colloques*, *Écrivains en performances*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document6373.php, consulté le 11 mars 2021.

1387Joseph Danan (2005), « monodrame (polyphonique) », *in* J.-P. Sarrazac, *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit*., p. 124.

1388Par exemple Raphaël Baroni (2017), « Pour une narratologie transmédiale », *op. cit*., Benoît Hennaut (2013), « Narratologie et écritures théâtrales : quel dialogue possible ? », *op. cit*

Nathalie Rannou qui se penche sur la lecture du poème introduit une distinction avec la lecture du roman : « la fiction nous invite au jeu de la crédulité, la lecture de poésie en revanche réactive les liens au réel et aux sensations[1389] ». Le théâtre ne se situerait-il pas dans ces deux champs du fait qu'il fait appel à la feintise ludique par le récit et qu'il travaille le corps par l'oralité ? Il va même va au-delà car jouant entre, ou avec, la fiction, les sensations au corps *et* la scène. Eugène Durif le formule très bien :

> « Si j'avais à donner une réponse pour dire ce que j'aime vraiment dans l'écriture théâtrale, je crois que je répondrais que c'est le *trouble* entre la *parole* et *l'écriture*. Et aussi le fait que chaque tentative permet de travailler *en changeant de distance* vis-à-vis du *plateau*. Parfois tout près de l'acteur, parfois très loin ... Mais toujours avec l'idée qu'il y aura ce *jeu* entre l'écriture et la parole[1390] ».

Si l'on considère mon raisonnement vis-à-vis des lectures littéraire, subjective et dramaturgique, on se doute alors de ma position : il ne s'agit pour moi que d'un seul et même continuum de lecture où le lecteur va privilégier tel ou tel pôle, adopter une posture et/ou l'autre, certaines caractéristiques selon les genres et les textes advenant en sus. Selon moi, il n'y a donc pas de réelle différence de processus de lecture entre les différents genres, le théâtre induit juste une temporalité de lecture autre, comme l'ont souligné les grands lecteurs et les élèves, des répercussions sur le corps et un lien à la scène.

Il faudra donc d'autres travaux pour explorer toutes ces questions et ainsi ajuster, approfondir la synthèse des processus de lecture que l'on a commencé à dresser ici.

Le second objectif de cette thèse était d'ordre didactique. Il s'agissait de passer de l'investigation sur les images que les lecteurs se fabriquent, sur les postures qu'ils prennent, au moyen d'amener des élèves à se fabriquer des images en lien avec le théâtre et à adopter ces postures variées.

Les premières données recueillies montrent que les projets théâtre menés dans certaines classes, malgré un pan consacré à la dramaturgie parfois important, ont leurs réussites, un rapport à la théâtralité plus présent, mais également leurs limites : l'effet d'un enseignement théâtre particulier n'est visible véritablement que tardivement, lorsque l'élève a suivi plusieurs années un enseignement particulier ; les postures semblent s'opposer dans l'esprit des élèves, penser à la scène les amène à annuler leurs images hors-scène, à les considérer comme non valables ; le retour sur le

1389Nathalie Rannou (2010), *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, *op. cit*., p. 140.

1390Eugène Durif cité par Denise Schröpfer (2009), « La posture du lecteur de théâtre », *op. cit*., p. 222. Je souligne.

corps est quasi inexistant. Les analyses de ces premières données permettent de répondre par l'affirmative aux questions de l'introduction, réponses que confirme l'expérimentation didactique testée : le degré d'expertise du lecteur sur la lecture du texte dramatique et l'enseignement mis en œuvre influent, mais non tant sur le processus d'appréhension du texte en lui-même que sur la qualité de cette réception, notamment dans la capacité du lecteur à adopter des postures variées face aux textes et à se mettre à l'écoute de son corps.

De fait, le dispositif didactique proposé avait pour ambition de réduire au maximum cet écart entre élève ordinaire et expert et de développer les compétences des élèves quant à la lecture du texte dramatique. L'hypothèse de recherche est qu'il est possible d'atteindre ces deux objectifs en installant l'élève en tant que sujet lecteur dramaturge et en travaillant explicitement sur les différents processus présents dans cette lecture. En effet, face à la désaffection des élèves vis-à-vis de la lecture et aux critiques faites à l'école qui les décourageraient de lire, il paraît urgent de prendre réellement en compte la subjectivité des élèves. De même, il s'agit de ne pas oublier dans une recherche que les participants ne sont pas qu'élèves mais avant tout des sujets qui se construisent par rapport à autrui. Comme le souligne François Laplantine,

> « Aucune recherche ne peut être menée dans les sciences humaines et sociales à partir de l'individu, mais elle doit l'être à partir du sujet ou plutôt de ce qui le constitue : l'intersubjectivité. Car, le sujet, lui n'émerge et n'évolue qu'en relation aux autres. Il n'est jamais donné, car il est cette aptitude à devenir lui-même en transformant ce qui lui vient des autres[1391] ».

De fait, le projet a ceci d'intéressant qu'il place l'élève et sa subjectivité en son cœur : c'est l'élève qui va sélectionner les pièces, son avis est pris en compte. En outre, si une partie de l'avancée du projet repose sur le collectif, de nombreux moments permettent d'accueillir les subjectivités individuelles. Ainsi, afin de provoquer une véritable expérience de lecture, malgré les contraintes et l'exigence de savoirs du contexte scolaire, plusieurs facteurs ont-ils été réunis :

- Le corpus a été établi certes pour rendre compte des esthétiques et univers variés du théâtre de jeunesse contemporain, mais surtout en fonction de ce qui pouvait intéresser et toucher de jeunes lecteurs.
- Aucune contrainte n'a été posée (pas de punition si le carnet n'était pas rempli ou la pièce pas totalement lue…), l'implication de l'élève venait de son intérêt personnel à adhérer au projet ; aucun exercice scolaire n'a été effectué (pas de questionnaires, de fiches de lecture, d'évaluations…).
- A l'inverse, des activités moins ordinaires (« exotiques » comme les a qualifiées une fois

1391François Laplantine (2007), *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*, Paris : Téraèdre, p. 96.

Maïlys[1392]) tels les mises en voix, les analyses de représentation, les cercles de profération… pouvaient être propices à déclencher un *évènement* au niveau de la lecture.

- Pour les carnets de lecteur et les comités, l'importance de leurs ressentis, réactions, goûts était affirmée.
- Les élèves bénéficiaient de nombreuses libertés : la liberté offerte par la discussion en petits groupes autonomes et non en classe entière sous l'égide de l'enseignant, la liberté de choisir l'ordre de leur lecture à défaut du choix des titres, ainsi que la fréquence et la manière dont ils renseignaient leur carnet de lecteur.
- Surtout, le cadre du projet conférait un objectif réel, concret à la lecture qui pouvait motiver les élèves et leurs lectures : ils avaient en leurs mains la décision des futurs achats de la bibliothèque municipale que certains fréquentent encore ou fréquentaient plus jeunes.

Un maximum d'éléments était donc en place pour gommer l'aspect scolaire et favoriser une véritable *rencontre* entre le lecteur et la pièce. Et comme l'a montré Stéphanie Lemarchand[1393], l'expérimentation proposée offre les conditions pour que se réalise une lecture littéraire telle qu'elle la définit, c'est-à-dire à la conjonction des trois usages de la lecture scolaire : pour soi, pour autrui et pour l'école, provoquant par là-même motivation et intérêt de l'élève. De fait, ils ont été nombreux à se montrer enthousiastes sur toute la durée du projet, quelques élèves se sont même réinscrits à la bibliothèque et ont recommencé à emprunter. Avec des conditions favorables, la lecture peut donc avoir encore de beaux jours devant elle.

Un autre intérêt du projet est d′introduire la théâtralité dans le processus d′appropriation des textes. En effet, avec l′avènement des théories du sujet lecteur, on narrativise l'expérience de lecture, notamment au travers des autobiographies de lecteurs qui abondent désormais. L'enjeu s'avère d'également théâtraliser l'expérience de lecture du texte dramatique. Cela passe par le recours aux activités dramaturgiques à considérer aussi comme traces de lecture, ici recherche scénographique, mises en voix et en espace. On pourrait aller plus loin et intensifier ces activités, en variant l'angle d'approche :

- par l'écriture : en rapprochant le carnet de lecteur du carnet de régie, en montrant des exemples aux élèves et en les analysant ;
- par l'image : en lui redonnant davantage de place comme processus dramaturgique de

1392« Ce qu'on fait en ce moment madame ça change, c'est un peu exotique ! »

1393Stéphanie Lemarchand Thieurmel (2014), *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Rennes 2, p. 345.

passage de la lecture du texte à sa réalisation sur scène, à la fois dans le jeu, la mise en scène et la régie, en multipliant les croquis de scénographie mais aussi en ayant recours aux images de diverses origines comme source d'inspiration et expression de sa lecture ;

- par la voix : en passant par la mise en voix pour parler de la pièce coup de cœur avec pour consigne de mettre en voix et en espace un extrait afin de montrer, de rendre sensible pourquoi on a choisi cette pièce ;
- par la confrontation des points de vue/des métiers de la scène : en partageant la classe en groupes qui travaillent différemment leur conception de la scène sur un même texte (une note d'intention du metteur en scène, une scénographie, une mise en voix et en espace, un texte d'un spectateur potentiel…) pour ensuite les comparer.

De fait, nombre d'activités existent et sont à inventer, mais il importe avant tout de ne pas oublier tout ce qui touche à la dramaturgie et à la théâtralité pour que la spécificité du comité de lecture de théâtre soit prise en compte, sans penser tout exploiter sur un seul projet : la dramaturgie, comme l'étude du récit, s'apprend sur plusieurs années.

Le dispositif s'appuie également sur les préceptes de l'enseignement explicite afin de produire un étayage suffisant et efficace et de rendre les processus de lecture plus visibles, plus tangibles. De fait, il n'y a plus dans les données recueillies d'occurrences de rejet par le lecteur d'une vision hors-scène, les différents imaginaires possibles ont été clarifiés. Les analyses révèlent aussi comment ont servi à de nombreux élèves le schéma des postures, en tant qu'appui et tremplin pour développer et prendre en compte les diverses postures, ainsi que les interactions entre pairs, comme catalyseurs pour prendre de la distance vis-à-vis de ses lectures ou de ses propos. Il s'est agi en outre de les rendre acteurs de leurs apprentissages, d'où le recours à une démarche inductive : les élèves ont été lancés dans les textes sans trop de préparation afin de laisser surgir les problèmes et les solutions apportées par chacun ou par le groupe ; toutes les analyses et activités partaient d'une mise en situation des élèves ; la phase d'institutionnalisation s'est construite uniquement à partir des éléments relevés par les élèves.

Au final, l'expérimentation s'est révélée plutôt satisfaisante quant au développement de l'imaginaire lié à la théâtralité et de la réflexion dramaturgique, moins pour ce qui est du rapport au corps. Des remédiations, des activités plus spécifiques afin de jouer davantage sur le sensible pour l'appropriation des textes ont été déjà mentionnées en fin de partie précédente : jouer davantage avec le texte comme un matériau à manipuler, à l'écrit ou à l'oral, développer l'artistique des carnets, théâtraliser encore davantage l'expérience de lecture. Il peut être aussi nécessaire que

l'enseignant intervienne lors de l'institutionnalisation afin de provoquer le surgissement de cette posture. La lourdeur du projet a été évoquée comme obstacle à multiplier les activités. Il est tout à fait envisageable d'équilibrer le dispositif avec un projet qui demanderait moins de pièces à lire aux élèves. Il faut aussi garder à l'esprit que tout déplacement d'habitudes demande forcément du temps, tout comme l'acquisition de l'ensemble des postures. Aussi la temporalité particulièrement longue de ce projet a-t-elle sûrement permis aux élèves une intériorisation plus profonde des postures, une installation plus durable des processus de lecture. C'est l'intérêt de la macro-séquence de lutter contre l'impression de dispersion et de parcellaire qu'ont les élèves face aux enseignements. On rejoint ici ce que Marie Bernanoce nomme les « chantiers-théâtre[1394] » dont l'enjeu est d'englober des activités de différentes natures vers un même objectif. Ainsi, loin de l'activité chronophage, bête noire de tout enseignant, prendre le temps, installer le projet dans la durée peut-il permettre, au bout du compte, de gagner du temps sur les apprentissages.

Un point cependant constitue un regret par rapport à cette recherche. Les mises en voix des élèves n'ont pas été exploitées à la mesure de ce qu'elles pouvaient apporter. En effet, il m'importait de prendre en compte non seulement le résultat de leurs propositions, le produit fini, mais également le processus de réalisation, comment ils avaient abouti à ces solutions, comment ils avaient opéré leurs choix. Ce travail s'avère une manifestation de leur appropriation des textes et peut être considéré comme un texte de lecteur. Deux moments du projets s'y prêtaient. D'une part, les discussions avec le reste de la classe lors des présentations des mises en voix, où les élèves explicitaient leurs démarches et répondaient aux sollicitations de leurs camarades, sur le principe des ateliers de jeu dramatique. Ce temps de retour sur les propositions a été analysé dans la partie précédente. D'autre part, il était prévu que je puisse comparer ces échanges avec les débats qui ont animé chaque groupe de travail et qui ont été enregistrés afin de s'intéresser de plus près à l'évolution de leurs propositions, aux arguments apportés par chacun, aux trouvailles impromptues, à l'apparition des différentes postures... Malheureusement, ces enregistrements se sont avérés difficilement exploitables en l'état. Les micros des appareils utilisés étaient trop sensibles et ont capté au-delà du groupe, d'autant qu'il y avait trop de groupes de travail en même temps dans la salle d'activités (une grande salle du collège avec des gradins) et que celle-ci résonne. Il aurait fallu également filmer les groupes, non seulement parce que les propos seuls ne sont parfois pas toujours éclairants (« toi, tu te places là et tu fais ça... ») mais aussi parce que certains éléments sont advenus

1394« forme de travail du texte de théâtre contemporain comportant, en les combinant entre eux de multiples façons, un atelier de lecture, un atelier d'écriture et la mise en voix et en espace des textes » pour construire un apprentissage des spécificités du théâtre « statut du texte de théâtre, différents états de la voix didascalique, typologie de la mise en scène, de la mise en voix/en espace, différentes esthétiques théâtrales dans l'histoire et aujourd'hui », Marie Bernanoce (2006), *A la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, vol. 1, *op. cit*., p. 499.

par le corps et non par la parole. Or, outre la gestion technique de filmer plusieurs groupes en même temps, filmer des élèves n'est pas sans poser problème aujourd'hui, l'enregistrement audio étant déjà parfois difficile à obtenir pour tous les élèves[1395], de plus en plus de parents se montrent réticents quand il est question de filmer. Pour autant, c'est une piste de travail à ne pas abandonner.

Enfin, avec le recul dû à la rétrospection qu'amène l'écriture de ce travail de recherche, il apparaît que le dispositif aurait pu aller plus loin encore dans cette volonté de mettre le fonctionnement du sujet lecteur dramaturge au cœur de la didactique. L'évaluation des acquis finaux a reposé sur l'annotation des deux extraits de pièces *Être le loup* et *Sœur, je ne sais pas quoi frère*, reprenant ainsi en quelque sorte le fonctionnement du carnet de lecteur : consigner leurs réactions, pensées, imaginaires à la lecture des deux extraits. Il aurait envisageable de prolonger le parallèle et d'ensuite faire circuler les feuilles et que les élèves se positionnent cette fois-ci en tant que critiques de la lecture d'autrui, comme ils l'ont fait sur les carnets des autres. De la même manière, cette évaluation aurait pu comprendre une mise en voix d'un extrait, avec un retour sur leur proposition, ou une note d'intention, en accord avec la spécificité d'un comité de lecture de théâtre.

Malgré tout, l'écart entre les lecteurs élèves de cette expérimentation et les lecteurs experts me semble avoir été réduit par rapport à ce qui avait été observé dans les premières données recueillies. On le voit à travers le développement de leurs postures et à leur acquisition par un plus grand nombre d'élèves ; on le voit aussi à travers la qualité et la justesse parfois de leurs propos dans les carnets de lecteur, dont certains font écho aux réflexions des grands lecteurs.

Cette expérience est-elle dès lors reproductible par d'autres enseignants ? Tout établissement scolaire possède un CDI ou l'on peut se rapprocher d'une bibliothèque municipale. Généralement les fonds ne sont guère fournis en répertoire de jeunesse. Cela permettrait de faciliter l'accès aux textes de théâtre à l'ensemble des élèves et l'on sait l'importance de la visibilité des pièces de théâtre dans les rayonnages : dans l'enquête menée par Annick Brillant-Annequin, 75 % des étudiants interrogés affirment que « leur premier contact avec la lecture des pièces a eu lieu à l'école[1396] ». Si les enseignants ont tout intérêt à s'emparer du dispositif présenté, quelques réserves sont toutefois à émettre.

1395Quatre élèves de la 6ème 4 ont spontanément et très fermement manifesté leur opposition quand il leur a été annoncé que certaines séances seraient enregistrées et que le document de consentement leur a été donné (et dans les classes de collège, l'effet est souvent boule de neige). La solution de contournement trouvée a été de leur dire que je ne les obligeais pas à participer à ces séances s'ils ne le souhaitaient pas, mais qu'elles auraient lieu puisqu'ils étaient minoritaires. Dans les faits, au bout d'un moment, ces élèves se sont souvent mis à participer. Quelques parents ont montré leur réserve en soulignant/surlignant les limites d'exploitation indiquées dans le document de consentement.

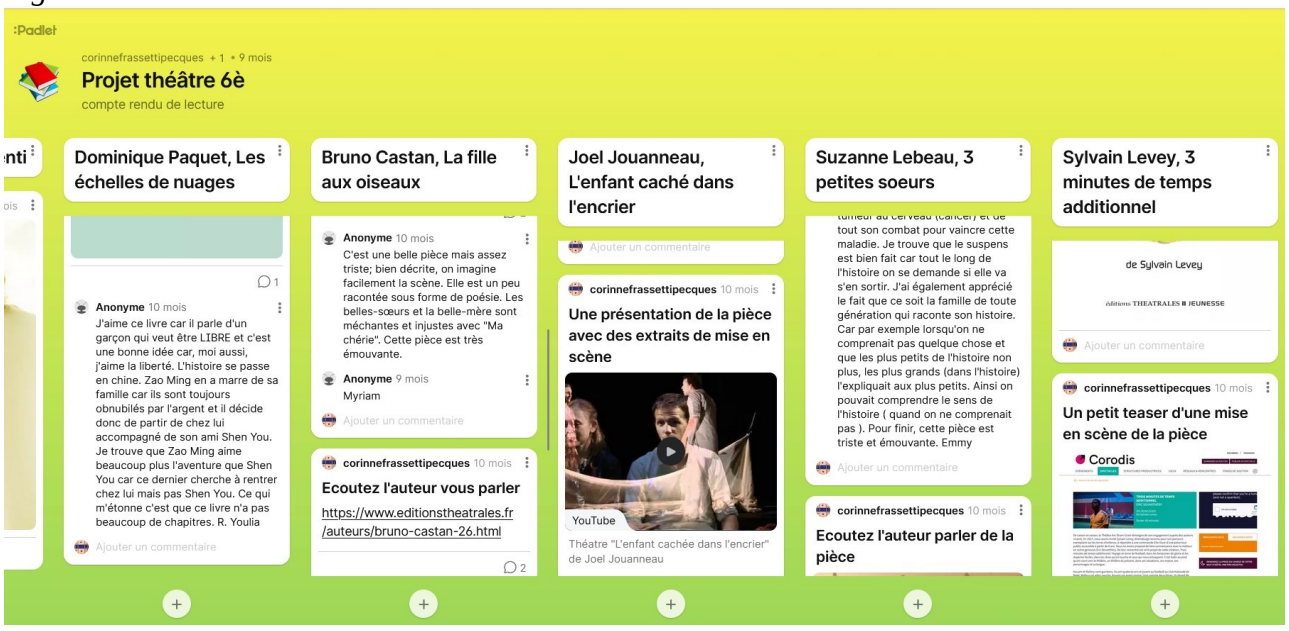
1396Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit.*, p. 275.

D’une part, au vu de la densité du projet, l’investissement demandé au professeur est important. C’est à prendre en compte dans l’équilibre de toutes les actions menées sur toutes les classes durant l’année.

D’autre part, le fonds se constituant au fur et à mesure si le projet est réalisé plusieurs fois, sa justification deviendrait au bout d’un moment artificielle. Ainsi, comme le souligne Brigitte Louichon, « plus que tout, c’est la variété des situations pédagogiques qui permet le vécu d’une expérience susceptible de rester en mémoire[1397] ». Reproduire avec les élèves ce même dispositif trop de fois lui ferait perdre de son attrait, risquerait de l’instrumentaliser et de le scolariser, comme on le constate pour le carnet de lecteur. De fait, bien d’autres dispositifs très différents pourraient faire levier :

- Une tentative d’instaurer un padlet comme carnet de lecteur commun aux élèves a été lancée en fin d’année dans la classe de 6ème 4 pour les élèves volontaires (souvent des bons lecteurs qui avaient déjà fini leurs lectures) sur une dizaine d’autres pièces. Les élèves étaient en complète autonomie. Le projet a été cependant proposé trop tard pour être exploité pleinement, il s’agissait davantage d’un test de dispositif pour moi et d’un moyen offert aux élèves encore avides de lecture de ne pas s’arrêter. Le padlet se présentait ainsi : les pièces les unes à côté des autres matérialisées par leur couverture ; dans le menu déroulant de chaque pièce des extraits de mise en scène, des interviews de l’auteur que les élèves pouvaient consulter à leur guise. Chaque élève ajoutait son commentaire en le signant de son prénom, il était publié une fois validé par l’enseignant.

Figure 142: Padlet



1397Brigitte Louichon (2009), *La littérature après-coup : contribution à une théorisation du sujet lecteur*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 134.

- Le numérique s'avère de fait aujourd'hui une ressource abondante en outils pour aborder autrement la lecture : actualisation des personnages en créant une page sur les réseaux sociaux ; constitution d'anthologie sur un mur virtuel qui peut mêler les médias : textes, musique, vidéos… ; écriture d'une critique sur un logiciel d'écriture collective ; annotations collaboratives de textes sur la plateforme Glose ; débats sur les blogs, chats, et autres forums ; réalisation d'escape game ; création d'émissions radiophoniques, de podcasts ou de capsules vidéos.. De nombreux croisements entre numérique et lecture pour réinventer, actualiser la forme du texte du lecteur sont ainsi possibles[1398].
- Le lien aux autres médias (cinéma, BD…) et notamment les transformations que subissent le récit, le personnage et, par ricochet la lecture, est une autre possibilité d'exploitation.
- Claire Augé dans sa récente thèse[1399] propose d'utiliser les jeux de rôle pour s'approprier plus aisément les œuvres à l'accès ardu, notamment les œuvres patrimoniales. Elle prend pour exemple la tragédie classique *Bajazet*. Elle montre qu'à travers les phénomènes d'identification et de co-création fictionnelle, le jeu de rôle, parce qu'il s'appuie sur une dimension sociale et collective sensible chez les adolescents, permet de susciter l'engouement chez les élèves, d'être une aide pour les élèves les plus faibles ainsi que de révéler la part ludique de la littérature.
- Une autre piste originale concernerait un pan du théâtre trop peu exploité : les pièces radiophoniques. Tout un travail peut avoir lieu autour de l'écoute de ces pièces particulières et/ou de production par les élèves : de l'accompagnement audio de textes dramatiques à la création totale d'une pièce destinée à la radio d'emblée donc avec des caractéristiques différentes[1400]. Avec toute l'exploitation des ressources de la voix et tout l'imaginaire déployé par les ambiances sonores, le sensible est fortement convoqué. Surtout, l'intérêt repose sur le fait que l'on joue ici avec le son et non plus avec l'image si omniprésente dans la société actuelle, notamment chez les jeunes générations.

Toutefois, si l'on souhaite rester dans ce qui fait la caractéristique de cette expérimentation, il est nécessaire de ne pas oublier de recentrer tous ces dispositifs présentés autour du travail sur la lecture et de les mettre à l'épreuve des postures : par exemple, élaborer les énigmes de l'escape game sur une pièce de théâtre pour faire définir un personnage, préciser son ressenti, imaginer la

1398*Cf* sur le site Eduscol ou sur les tous les sites académiques.

1399Claire Augé (2020), *Jeu de rôle & « cercles de personnage » : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Grenoble Alpes.

1400*Cf* Cécile Méadel (1990), « Les images sonores. Naissance du théâtre radiophonique », *in Techniques et culture* n° 16, p. 135-160, visible sur https://shs.hal.science/halshs-00082721/document, consulté le 28 février 2023.

scène, qualifier l'écriture, faire intervenir et réagir le corps…, ou encore organiser et alimenter son mur virtuel selon les postures, par ses propres écrits mais aussi par des images, des captations de sons, des extraits musicaux qui traduisent son imaginaire et son ressenti.

En outre, si l'on ne peut nier l'importance du dispositif didactique mis en place, il ne faut pas sous-estimer ce qui relève de l'enseignant lui-même. Le fait est avéré et reconnu, même si des nuances et des limites sont nécessaires, « l'effet maître » et, surtout, le rôle des interactions sont à prendre en compte[1401]. Le contraste des résultats, selon la conduite des enseignants d'un même dispositif, constaté par des chercheurs dans une expérience toute récente le prouve encore une fois :

> « Il convient aussi de s'intéresser à ce que les enseignants qui mettent en œuvre le dispositif en attendent et en comprennent et au déroulement réel de la classe, pour rendre compte des manières dont les élèves s'en emparent et y trouvent des occasions pour s'approprier des connaissances et des modes de réflexion. Est particulièrement importante l'intervention de l'enseignant lui-même : les savoirs qu'il apporte et le moment où il les apporte, ses modes de régulation des échanges entre élèves, sa capacité à recentrer l'attention sur les objets pertinents et à synthétiser les avancées du travail, ses cadrages, ses étayages, son aide à l'appropriation des outils, sa prise en compte de ce que les élèves comprennent et font du dispositif[1402] ».

De fait, une certaine expertise sur la didactique du théâtre s'impose ici. On retrouve là une nécessité, revendiquée depuis plusieurs décennies, d'offrir une place plus grande au théâtre dans la formation des enseignants. Elle ne peut se contenter d'ailleurs d'apports théoriques mais doit faire éprouver par l'enseignant lui-même les dispositifs. Le déplacement des représentations est alors beaucoup plus opérant, comme je le remarquais lorsque j'encadrais des enseignants stagiaires. L'expertise concerne également la lecture en général. L'enseignant doit s'interroger sur ses propres pratiques de lecture, ses postures, quels usages il a de la lecture (sa lecture privée, sa lecture professionnelle[1403]), tester carnet et comité de lecture.

> « L'analyse des pratiques des professeurs des écoles débutants a permis de souligner ce que l'on pourrait gagner en donnant prioritairement du temps à la lecture personnelle

1401 *Cf* les travaux de Pascal Bressoux, par exemple (2001), « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *in Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 5, *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles,* p. 35-52, visible sur https://www.persee.fr/docAsPDF/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949.pdf, consulté le 20 février 2023, ou de Laurent Talbot, par exemple (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, synthèse, limites et perspectives », *in Questions vives, Recherches en éducation*, n° 18, p. 129-140, visible sur https://journals.openedition.org/questionsvives/1234, consulté le 20 février 2023.

1402 Jacques Crinon, Caroline Viriot-Goeldel (2021), « Intérêt et limites de la notion de dispositif », *in Pratiques* n° 189-190, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/10198, consulté le 12 juin 2022.

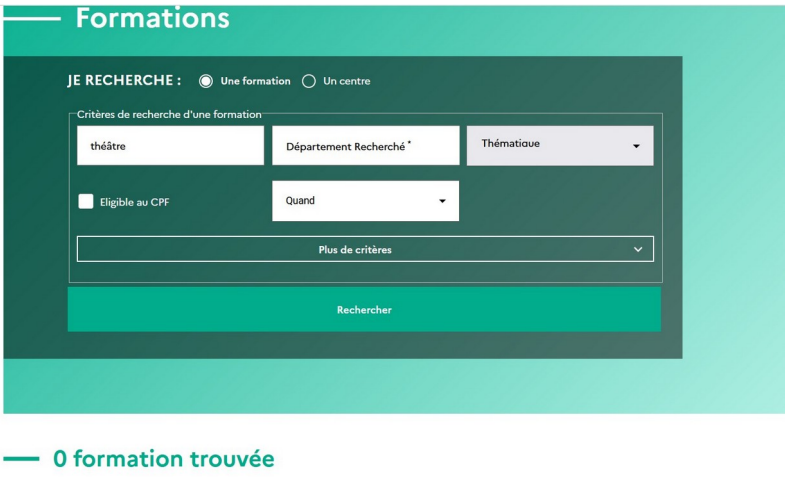
1403 *Cf* Bénédicte Shawky-Milcent dir. (2023 à paraître), *A la recherche du texte du lecteur professeur, recherche collaborative*, Grenoble : UGA édition.

mais l'enquête a fait apparaître tout autant le bénéfice que chaque enseignant pourrait tirer, en formation initiale comme en formation continue, des situations de mutualisation des lectures d'une part, des situations de confrontation, d'autre part[1404] ».

Corollairement, l'enseignant doit également s'interroger sur sa lecture du texte théâtral (quelles représentations de la lecture du théâtre a-t-il ? Lui paraît-elle légitime ? Comment se situe-t-il au niveau du rapport texte-scène ?… Toutes les questions qui ont été soulevées dans ce travail) mais aussi sur ses pratiques de lecture du théâtre avec les élèves[1405] afin que des présupposés ou des *a priori* ne fassent pas en réalité écran dans la conduite des activités.

Il s'agirait donc d'accompagner les enseignants dans l'acquisition des outils de lecture du théâtre et des différentes postures du sujet lecteur dramaturge de la formation initiale à la formation continue. Cela autoriserait ainsi un suivi de leur propre progression, nourrie par leur expérience sur le terrain. Malheureusement, on peut constater dans les formations offertes aujourd'hui à l'enseignant par l'Éducation Nationale qu'il y a peu ou pas de formation sur le théâtre. En effet, en formation initiale, l'INSPE de Grenoble par exemple n'offre désormais dans sa nouvelle plaquette que quelques heures éparpillées à la didactique du théâtre. En formation continue, dont le changement de nom en désormais « formation tout au long de la vie » souligne pourtant bien l'importance d'un suivi au long cours, une recherche[1406] sur la page internet du Ministère de l'Éducation Nationale consacrée à l'apprentissage et à la formation professionnelle continue (Réseau des GRETA et des GIP FCIP) n'affiche aucune formation au niveau national en lien avec le théâtre :

Figure 143: Capture écran recherche de formation théâtre en formation continue



1404Max Butlen, Pierrette Slama, Marie-France Bishop, Françoise Claquin (2008), « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », *in Repères* n° 37, visible sur http://journals.openedition.org/reperes/433, consulté le 14 novembre 2019.

1405*Cf* Corinne Frassetti Pecques (2023 à paraître), « L'enseignant lecteur de théâtre », *in* Bénédicte Shawky-Milcent (dir.), *A la recherche du texte du lecteur professeur, recherche collaborative*, *op. cit.*

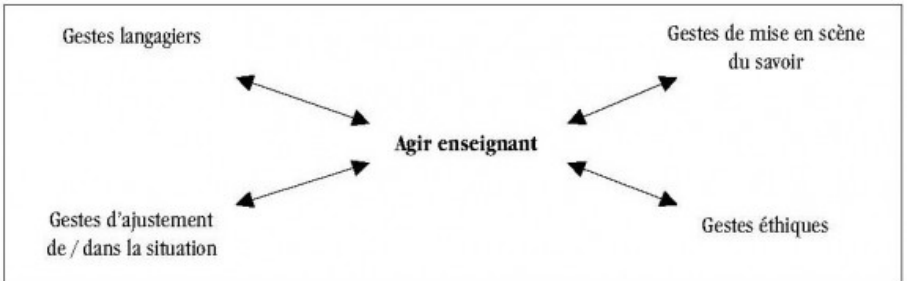
1406La recherche se fait à partir du lien suivant : https://reseau-formation-pro.education.fr/.

Le Plan Académique de Formation de l'académie de Grenoble[1407] propose pour l'année en cours (2022-2023) dix entrées de formations en lien avec le théâtre[1408]. Toutefois, deux concernent la gestion des conflits et incivilités (utilité du théâtre forum pour l'un, travail sur les gestes professionnels pour l'autre), deux autres présentent une approche transdisciplinaire (théâtre, danse, musique actuels). Sur les six formations restantes plus propres au théâtre, l'une permet de découvrir un lieu avec son équipe technique, une autre présente « la façon dont le théâtre s'empare des grands débats de société et [aborde] la question du texte de théâtre », deux offrent une rencontre avec un auteur et son écriture, deux enfin sont consacrées à l'oral (« la lecture à voix haute », « dire le vers »). Certaines de ces formations autorisent certes une ouverture au monde du théâtre, son répertoire, son écriture, ses lieux de diffusion et permettent d'outiller les enseignants. Toutefois, aucune formation n'est centrée sur la lecture individuelle et son exploitation en classe. Aucune n'offre non plus une réflexion générale sur la didactique du théâtre. C'est à l'enseignant de la bâtir, d'y réfléchir, pour que ce qu'il a découvert, appris lors de ces stages s'inscrive efficacement dans un ensemble plus large et ne reste pas une activité isolée sans répercussion solide sur le reste de son enseignement du théâtre.

Enfin, c'est au niveau du corps même de l'enseignant que se situe l'enjeu, encore davantage lorsqu'on enseigne du théâtre où les activités amènent à plus de lâcher-prise, ce qui s'avère problématique pour certains professeurs, et où l'espace de la classe peut adopter certains fonctionnements de l'espace théâtral et du jeu. Et les élèves ressentent fortement l'engagement et la sûreté de leur enseignant, « la corporéité instituante de l'enseignant en classe fait signe[1409] ».

En appui sur le schéma d'Anne Jorro ci-dessous, c'est donc à tout niveau de « l'agir enseignant », à travers des « gestes professionnels » qui se situent sur divers plans (les savoirs en eux-mêmes, le corps et l'occupation de l'espace, l'étayage, le langage…), que l'expertise de l'enseignant doit se manifester.

Figure 144: Anne Jorro : Les gestes professionnels de l'enseignant



1407Chaque académie propose des modules de formation pour les enseignants.
1408Visible sur https://bv.ac-grenoble.fr/ipaf/module/search, consulté le 15 février 2023.
1409Anne Jorro, Hélène Crocé-Spinelli (2010), « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *in Pratiques* n° 145-146, p. 138

La posture particulière du praticien chercheur qui a été la mienne durant cette recherche se doit d'être également interrogée. Elle a le mérite incomparable de permettre de vivre l'expérimentation au plus près, dans une connaissance approfondie des élèves, de leur réaction. Elle permet aussi d'être assuré de l'expertise de l'enseignant et de la conduite du dispositif tel que prévu. Malgré tout, elle peut apporter un certain biais. Comme le formule joliment Yves Citton, « on ne saurait *faire jouer la lettre* d'un texte sans s'exposer à ce que *la lettre se joue de nous*[1410] ». Ce n'est pas tant sur la gestion des réactions des élèves, la distance vis-à-vis du déroulé d'une séance particulière ou de l'agir enseignant que des problèmes ont pu se poser mais plutôt sur la difficulté à parfois maintenir un équilibre entre les deux postures, ou assez de distance par rapport au projet dans son ensemble, une fois pris dans l'enchaînement des séances et de tout le reste (le reste du programme, les autres classes, tout ce qui relève du suivi des élèves et de l'administratif...). Pour autant, si l'on considère qu'un chercheur distinct n'aurait pu être présent pour observer toutes les séances du projet, que la réactivité pour recadrer, réorienter est immédiate, on peut considérer que le côté chercheur a été largement bénéficiaire. En outre, le fait d'être dans la posture uniquement de donneur d'indications et d'observateur pour ma collègue qui participait à l'expérience me permettait d'avoir un étalon pour réajuster si nécessaire.

Quels autres fils féconds peut-on tirer de cette expérimentation, en direction tant de l'enseignement que de la recherche ?

Annick Brillant Annequin dans son enquête relevait une corrélation entre non-lecteur en général et non-lecteur de théâtre. Ainsi, c'étaient les étudiants non-lecteurs en général qui se plaignaient davantage du champ libre laissé à l'imaginaire, de difficultés d'identification aux personnages par rapport au roman, qui étaient rebutés par la distance esthétique parfois du langage[1411]. Or mon expérience personnelle auprès des élèves m'amène à nuancer cette affirmation, c'est loin d'être aussi systématique : de petits lecteurs se sentent plus à l'aise parfois avec la lecture du théâtre, tout comme de bons élèves scolaires peuvent avoir du mal à se l'approprier. Marie Bernanoce dans son article sur les comités de lecture de théâtre, montre de même dans un travail d'enquête[1412]. L'expérimentation menée ici le prouve d'ailleurs à travers l'engagement de certains élèves tout petits lecteurs (Sofia, Lenny, Sara, Imane, Eugénie, Assia, Eban, Lucas). Surtout, ce qui

1410Yves Citton (2009), « La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise », *in* F. Quet *Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ?* dossier édité pour l'INRP, consulté le 6 mars 2018 sur http://www.yvescitton.net/wp-content/uploads/2013/10/Citton-CompetenceLitteraire-2009.pdf

1411Annick Brillant-Annequin (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *op. cit.*, p. 270 à 273.

1412Marie Bernanoce (à paraître), « Le comité de lecture de théâtre : quel *évènement de lecture* pour quel sujet lecteur ? ».

est intéressant est que plusieurs de ces élèves ont progressé de manière nette dans leurs compétences de lecture (Imane, Assia, Eban, Eugénie). De fait, les postures du lecteur de théâtre telles qu'elles ont été définies ici recoupent certaines postures convoquées pour la lecture d'autres genres : l'immersion dans la fiction, la distance prise par rapport à l'écriture, les sensations au corps sont valables tant pour la lecture du roman que du poème. Aussi peut-on considérer que la construction du sujet lecteur dramaturge contribue à la construction d'une posture de lecteur tout court. C'est un argument de plus pour ne pas négliger le théâtre dans les cours et dans la formation.

Un autre élément qui n'a pas été étudié et qu'il faudrait mettre en écho avec la lecture des genres concerne la constitution de la « bibliothèque intérieure » du lecteur selon le concept de Brigitte Louichon[1413] . Où les lecteurs rangent-ils les œuvres théâtrales dans les rayonnages de leur bibliothèque intérieure ? Un pôle spécifique se construit-il ou le théâtre se dissout-il dans les autres genres ? En effet, il pourrait se rapprocher du récit à cause de l'effet personnage ou de la fiction, de la poésie pour l'oralité ou la forme poétique de certains textes dramatiques. Pour l'élève, le classement est possiblement induit aussi par les activités mises en place en classe sur l'œuvre : vraisemblablement, une centration sur les personnages et l'histoire ferait tendre vers le roman, un travail de l'oral plutôt vers le poème, ce serait à vérifier. Observe-t-on une corrélation entre le rangement dans la bibliothèque intérieure et la réception, l'adoption des différentes postures ? Existe-t-il une différence entre lecteur élève et lecteur expert ?… Ces éléments pourraient permettre d'aborder l'appréhension d'une œuvre d'un autre point de vue et dans une temporalité autre, dans l'après-coup, le souvenir de la lecture, ce qui est peu travaillé par l'école. Or, ces souvenirs participent de l'identité et de la construction du lecteur et sont issus d'*évènements* de lecture. En faire prendre conscience les élèves et inscrire la lecture dans une durée (et non dans une "consommation immédiate" pour le cours) seraient un moyen aussi de changer leur regard sur la lecture.

Il me semble que cette recherche pourrait s'avérer également profitable aux professionnels du théâtre pour s'inscrire dans le désir de Michel Vinaver du « comblement du fossé entre littérature et théâtre[1414] ». Cela est d'autant plus vrai avec les plus jeunes générations plus nourries aux écritures et travail de plateau. Comprendre les postures possibles en jeu durant la lecture, sans en négliger une seule, serait profitable à tout professionnel du théâtre, du comédien au dramaturge, au metteur en scène, au scénographe... Cette modélisation aurait toute sa place dans les cours de pratique et de dramaturgie et permettrait de ne plus se défier de la lecture mais de voir combien et

1413Pour rappel, la « bibliothèque intérieure » de chacun est constituée de tous ses souvenirs de lecture et constitue le déjà-là permettant de lire, relire une œuvre. Brigitte Louichon (2009), *La littérature après-coup : contribution à une théorisation du sujet lecteur*, *op. cit.*

1414Michel Vinaver, « La mise en trop », *in Théâtre public* n° 82/83, p. 71.

comment elle peut apporter à l'imaginaire déployé avant d'entrer dans le concret du plateau, combien et comment elle peut nourrir une réflexion scénique.

J'espère avec ce travail avoir pu ouvrir des perspectives fructueuses de recherche et d'enseignement. Que les professeurs hésitent moins à se lancer dans la lecture d'œuvres ou d'extraits de théâtre avec leurs élèves. Qu'ils prennent appui sur le pouvoir de la fiction, comme le montre l'engouement des lecteurs lors de la sortie du dernier tome des aventures d'*Harry Potter*[1415] qui se présente non comme un récit mais comme une pièce de théâtre : le désir impérieux de retrouver l'univers et les héros a conduit nombre de lecteurs à dépasser leur *a priori* vis-à-vis de la forme dramatique[1416]. Que les chercheurs de champs disciplinaires variés s'ouvrent davantage au dramatique et bâtissent d'autres ponts entre leur discipline et le théâtre. J'espère également avoir pu redéfinir la lecture du théâtre et déplacer le jugement de certains. Que ce qu'écrivait Anne Ubersfeld, « contrairement à un préjugé fort répandu et dont la source est l'école, le théâtre n'est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique[1417] », puisse désormais être reformulé ainsi : contrairement aux préjugés fort répandus issus de l'école ou des professionnels, le théâtre n'est pas qu'un genre littéraire, il n'est pas non plus qu'une pratique scénique, mais oscille entre ces deux pôles, dans des vibrations qui ne vont ni en sens unique, ni en droite direction, mais s'entremêlent dans un écheveau fondant toute sa richesse.

Surtout, ce qui importe avant tout est que ce schéma des postures ne devienne pas qu'un modèle à appliquer. Au-delà de la typologie et des catégories méthodologiques, il s'agit bien d'amener les élèves à se positionner comme *sujets* lecteurs dramaturges et d'éviter l'écueil du formalisme afin que résonne ce qui est profondément humain. Que « l'école du dépaysement[1418] » soit vécue comme un plaisir davantage que comme une tâche ou une contrainte.

Alors...

1415Joanne K. Rowling, Jack Thorne, John Tiffany (2016), *Harry Potter et l'Enfant Maudit*, Paris : Gallimard.

1416Maria Einman (2018), « Ce n'est pas un livre, mais une pièce de théâtre… » : La lecture de *Harry Potter et l'enfant maudit* par les utilisateurs du réseau social littéraire Babelio », *in* Interlitteraria n° 23, p. 189-202, visible sur https://www.researchgate.net/publication/330107302_Ce_n'est_pas_un_livre_mais_une_piece_de_theatre_la_lecture_de_Harry_Potter_et_l'enfant_maudit_par_les_utilisateurs_du_reseau_social_litteraire_Babelio, consulté le 30 juin 2020.

1417Anne Ubersfeld (1981), *Lire le théâtre*, t. II. *L'école du spectateur*, Paris : Belin. p. 9.

1418Bénédicte Shawky-Milcent (2016), *La lecture ça sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs…, op. cit.*, p. 100.

Se laisser porter et emporter par sa lecture

Se laisser surprendre

Se laisser embraser

Et adopter la devise de Jacques Rebotier en élargissant son propos à la lecture :

> *« Ne pas monter une pièce pour montrer qu'on la monte, SVP. Ou pour démontrer qu'on peut la monter.*
> *Pieds joints, la descendre*[1419] *».*

1419Jacques Rebotier (1998), *Ce qui parle c'est le corps*, *in Le désordre des langages* t.2, Besançon : Les Solitaires intempestifs, p. 16.

SOMMAIRES

SOMMAIRE SYNTHÉTIQUE :

VOLUME 1

INTRODUCTION p. 4

PARTIE I - UN DIALOGUE ENTRE LECTURE ET THÉÂTRE : DES THÉORIES EXISTANTES À DE NOUVELLES POSTURES p. 25

I/ De la lecture en général au cadre didactique de la classe : le paradigme du sujet lecteur p. 27

II/ La lecture du théâtre et ses spécificités : la lecture dramaturgique p. 71

III/ Repenser la lecture du texte dramatique à l'aune du sujet lecteur ou relier lecture dramaturgique, lecture littéraire et sujet lecteur : tentative de modélisation théorique. p. 95

PARTIE II - A LA RECHERCHE DE TRACES DE RÉCEPTION EN LECTURE : PHASE EXPLORATOIRE p. 147

I/ La lecture du texte dramatique en contexte scolaire au regard du modèle proposé p. 154

II/ Présentation de la phase exploratoire p. 172

III/ Analyse des données p. 212

III.1- L'entrée par le personnage p. 215

III.2- L'entrée par l'univers/l'histoire p. 257

III.3- Analyse des concrétisations imageantes convoquées p. 268

III.4- Le théâtre : quelles particularités de l'imaginaire dans les déclarations des grands lecteurs p. 287

III.5- Une différence dans la posture sensitive suivant l'expertise du lecteur p. 297

PARTIE III - INSTALLER L'ÉLÈVE DANS LA POSTURE DE SUJET LECTEUR DRAMATURGE : EXPÉRIMENTATION p. 309

I/ Mise en place du projet p. 312

II/ Le dispositif didactique p. 321

III/ Analyse des résultats p. 371

III.1 -Vision d'ensemble à partir des tests finaux : confrontation avec les 1ers résultats p. 371

III.2- Vision chronologique : évolution des postures durant l'année p. 378

III.3- Les différents profils de sujet lecteur dramaturge p. 440

CONCLUSION GÉNÉRALE p. 462

BIBLIOGRAPHIE

SOMMAIRE DÉTAILLÉ:

VOLUME 1

REMERCIEMENTS p. 1
AVERTISSEMENTS p. 2
PRÉAMBULE p. 3

INTRODUCTION p. 4

PARTIE I - UN DIALOGUE ENTRE LECTURE ET THÉÂTRE : DES THÉORIES EXISTANTES À DE NOUVELLES POSTURES p. 25

Introduction p. 25

I/ De la lecture en général au cadre didactique de la classe : le paradigme du sujet lecteur p. 27
I.1- Sujet, individu, acteur : détour par la philosophie et les sciences humaines p. 27
I.2- Le Sujet en littérature : du sujet auteur au sujet lecteur p. 30
I.3- Prendre en compte le sujet lecteur p. 43
I.4- Le sujet lecteur scolaire p. 59
I.5- De quelle lecture parle-t-on ? La lecture littéraire/la lecture littéraire scolaire p. 67

II/ La lecture du théâtre et ses spécificités : la lecture dramaturgique p. 71
II.1- Dramaturgie, esthétique, poétique p. 72
II.2- La dramaturgie : rapide panorama historique p. 73
II.3- La dramaturgie entre texte et scène : quelle définition aujourd'hui ? p. 80
II.4- Du dramaturge vers l'enseignant p. 86

III/ Repenser la lecture du texte dramatique à l'aune du sujet lecteur ou relier lecture dramaturgique, lecture littéraire et sujet lecteur : tentative de modélisation théorique. p. 95
II.1- Lecture du texte dramatique et didascalies p. 95
II.2- Lecture du texte dramatique : quels processus en jeu ? p. 109
II.3- Modélisation p. 144

Conclusion p. 146

PARTIE II - A LA RECHERCHE DE TRACES DE RÉCEPTION EN LECTURE : PHASE EXPLORATOIRE p. 147

Introduction p. 147

I/ La lecture du texte dramatique en contexte scolaire au regard du modèle proposé p. 154
I.1- La lecture du théâtre dans le cadre de la didactique du théâtre en général p. 154
I.2- La lecture du théâtre dans les préconisations aux enseignants p. 168

II/ Présentation de la phase exploratoire p. 172
II.1- Descriptif des panels de lecteurs et des conditions des tests p. 173
II.1.a- Du côté des élèves p. 173
II.1.b- Du côté des experts p. 181

II.2- Présentation et analyse des dispositifs de recueils de données p. 183
II.2.a- Lecture et annotation d'un extrait p. 183
II.2.b- Questionnaire métacognitif des grands lecteurs p. 198
II.2.c- Le carnet de lecteur p. 202

III/ Analyse des données p. 211
III.1- L'entrée par le personnage p. 214
III.1.a- Préambule sur le personnage au théâtre p. 215
III.1.b- Le personnage vecteur de l'immersion p. 239
III.1.c- Le personnage vecteur de la distanciation p. 244
III.1.d- Le personnage vecteur du sensible p. 251
III.2- L'entrée par l'univers/l'histoire p. 256
III.2.a- Histoire, fable, intrigue, récit…. terminologie pour commencer p. 256
III.2.b- Un intérêt patent pour l'histoire et l'univers proposés p. 260
III.3- Analyse des concrétisations imageantes convoquées p. 267
III.3.a- Convocation d'images hors scène p. 267
III.3.b- Convocation d'images scéniques p. 271
III.3.c- Les proportions d'apparition des images scéniques et non scéniques p. 273
III.3.d- De la succession à l'entremêlement des images scéniques et non scéniques p. 280
III.4- Le théâtre : quelles particularités de l'imaginaire dans les déclarations des grands lecteurs p. 286
III.4.a- Imaginaire du théâtre/imaginaire du roman p. 286
III.4.b- Quelles images de la scène p. 289
III.4.c- Un imaginaire différent dans son rapport à la temporalité et à l'oralité p. 294
III.5- Une différence dans la posture sensitive suivant l'expertise du lecteur p. 297
III.5.a- Le sensible chez les grands lecteurs p. 297
III.5.b- Le sensible chez les élèves p. 300

Conclusion p. 307

PARTIE III - INSTALLER L'ÉLÈVE DANS LA POSTURE DE SUJET LECTEUR DRAMATURGE : EXPÉRIMENTATION p. 309

Introduction p. 309

I/ Mise en place du projet p. 312
II.1- Installer l'élève en tant que sujet lecteur : le partenariat avec les bibliothèques municipales p. 312
II.2- Les contraintes p. 313
II.3- Les classes p. 319

II/ Le dispositif didactique p. 321
II.1- L'établissement du corpus p. 321
II.1.a- Les critères p. 321
II.1.b- Le corpus choisi : présentation et analyse p. 323
II.2- L'organisation de la lecture p. 336
II.3- Le déroulé de l'expérimentation p. 339
II.3.a- Vision d'ensemble p. 339
II.3.b- Évolution du carnet de lecteur p. 341
II.3.c- Les comités de lecture p. 350
II.3.d- L'agir enseignant p. 353
II.3.e- La première séance p. 354

II.3.f- Les séances intermédiaires p. 355
II.3.g- Les séances d'institutionnalisation p. 357
II.3.h- Les votes p. 360
II.3.i- Les séances finales p. 361
III.3- Les indicateurs de réussite p. 367

III/ Analyse des résultats p. 369
III.1 -Vision d'ensemble à partir des tests finaux : confrontation avec les 1ers résultats p. 370
III.2- Vision chronologique : évolution des postures durant l'année p. 376
III.2.a- La première séance/étape de lecture p. 376
III.2.b- Les séances intermédiaires p. 391
III.2.c- La phase d'institutionnalisation p. 403
III.2.d- Le rôle des interactions p. 410
III.2.e- Les activités finales p. 420
III.3- Les différents profils de sujet lecteur dramaturge p. 438
II.3.a- Le non sujet lecteur dramaturge ou le sujet lecteur dramaturge balbutiant p. 438
III.3.b- Le sujet lecteur dramaturge partiel p. 441
III.3.c- Le sujet lecteur dramaturge alternant p. 444
III.3.d- Le sujet lecteur dramaturge installé p. 448

Conclusion : bilan, écueils, remédiations p. 454

CONCLUSION GÉNÉRALE p. 460

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles sur le théâtre…….……p. 1
I/ Approche théorique……...p. 1
I A / Théâtre en général…….p. 1
I B/ Lecture du théâtre……..p. 6
II/ Approche didactique ou pédagogique……..p. 9

Ouvrages et articles sur la lecture……...p. 15
I/ Approche théorique…….p. 15
II/ Approche didactique ou pédagogique……p. 17
III/ Marginalia, carnet de lecteur et comité de lecture……p. 24

Ouvrages et articles sur la fiction et le personnage…….……...p. 29
I/ Approche théorique…….p. 29
II/ Approche didactique ou pédagogique……p. 30

Ouvrages et articles sur l'enseignement ou la recherche……..……..p. 32

Ouvrages et articles de littérature ou de théorie générale……...……p. 35

Textes officiels…….……...p. 38

BIBLIOGRAPHIE

Certaines références relèvent de plusieurs rubriques. Elles sont classées en fonction de l'usage qui en est fait au cours de la thèse.

Sommaire :

Ouvrages et articles sur le Théâtre (p. 1)
I/ Approche théorique (p. 1)
I A / Théâtre en général (p. 1)
I B/ Lecture du théâtre (p. 6)
II/ Approche didactique ou pédagogique (p. 9)

Ouvrages et articles sur la Lecture (p. 15)
I/ Approche théorique (p. 15)
II/ Approche didactique ou pédagogique (p. 17)
III/ Marginalia, carnet de lecteur et comité de lecture (p. 24)

Ouvrages et articles sur la Fiction et le Personnage (p. 29)
I/ Approche théorique (p. 29)
II/ Approche didactique ou pédagogique (p. 30)

Ouvrages et articles sur l'Enseignement ou la Recherche (p. 32)

Ouvrages et articles de Littérature ou de Théorie générale (p. 35)

Textes officiels (p. 38)

OUVRAGES ET ARTICLES SUR LE THÉÂTRE

I/ Approche théorique

I-A/ Théâtre en général

Ouvrages

AZAMA Michel (2003), *De Godot à Zucco : anthologie des auteurs dramatiques de langue française, 1950-2000*, vol. 1*, Continuité et renouvellements*, Paris : Éditions Théâtrales.

BANOS Pierre (2008), *L'édition théâtrale aujourd'hui, enjeux artistiques, économiques et politiques : l'exemple des éditions Théâtrales*, thèse de doctorat soutenue à Paris X.

BERNANOCE Marie (2006), *A la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Montreuil : Éditions Théâtrales et Grenoble : Scréren-CRDP.

BERNANOCE Marie (2012), *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, volume 2, Montreuil : Éditions Théâtrales.
BIET Christian, TRIAU Christian (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Paris : Gallimard.
BOISSON Bénédicte, FOLCO Alice, MARTINEZ Ariane (2010), *La mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours*, Paris : PUF.
BOUDIER Marion, CARRÉ Alice, DIAZ Sylvain et MÉTAIS-CHASTANIER Barbara (2014), *De quoi la dramaturgie est-elle le nom* ?, Paris : L'Harmattan.
CHÉNETIER-ALEV Marion (2010), *L'Oralité dans le théâtre contemporain : Herbert Achternbusch, Pierre Guyotat, Valère Novarina, Jon Fosse, Daniel Danis, Sarah Kane,* Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
CORVIN Michel (2008)*, Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde,* Paris : Bordas/SEJER
DANAN Joseph (2010), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, Arles : Actes Sud-Papiers.
DANAN Joseph (2013), *Entre théâtre et performance : la question du texte,* Arles : Actes Sud Papiers.
DANAN Joseph (2018), *Présence du texte théâtral,* Arles : Actes Sud Papiers.
DE PERETTI Isabelle, FERRIER Béatrice (2016), *Théâtre d'enfance et de jeunesse,* Arras : Artois P.U.
DIDEROT (1757), *Second entretien avec Dorval*, *in Œuvres de Diderot*, tome 2d, Amsterdam : Perrin , 1770.
DIDEROT (1758), *Discours sur la poésie dramatique*, in *Œuvres de Diderot*, tome 4ème, Paris : Belin, 1818.
FAURE Nicolas (2009), *Le théâtre jeune public, un nouveau répertoire*, Rennes : P.U. de Rennes.
FRANTZ Pierre (1998), *L'esthétique du tableau dans le théâtre du 18è siècle*, Paris : PUF.
HUBERT Marie-Claude (2016), *Les grandes théories du théâtre*, Paris : Armand Colin. 3è éd.
LOCHERT Véronique (2009), *L'Écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVIe et XVIIe siècles,* Genève : Droz.
LOCHERT Véronique, DE GUARDIA Jean, dir. (2012), *Théâtre et imaginaire. Images scéniques et représentations mentales (XVI-XVIIIe s.)*, Dijon : EUD.
MARTINEZ THOMAS Monique (1999), *Jouer les didascalies : théâtre contemporain français et espagnol*, Toulouse : P.U. du Mirail.
MEVEL Matthieu, dir. (2013), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, Montpellier : L'entretemps.
NAUGRETTE Catherine (2016), *L'esthétique théâtrale*, Paris : A. Colin (3è éd).
NICHET Jacques (2011), *Le Théâtre n'existe pas*, Paris : Collège de France/Fayard.
PAVIS Patrice (2009), *Dictionnaire du théâtre*, Paris : A. Colin.
ROUBINE Jean-Jacques (2004), *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Paris : Armand Colin. 4è éd.
RYNGAERT Jean-Pierre (1991), *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Bordas.
RYNGAERT Jean-Pierre, dir. (2005), *Nouveaux territoires du dialogue*, Arles : Actes Sud-Papiers.
RYNGAERT Jean-Pierre (2011), *Écritures dramatiques contemporaines*, Paris : A. Colin.
SARRAZAC Jean-Pierre, dir. (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval : Circé.
STRUBEL Armand (2003), *Le théâtre au Moyen Âge: naissance d'une littérature dramatique*, Rosny : Bréal éditions.
SZONDI Peter (2006), *La théorie du drame moderne*, Belval : Circé.

VIALA Alain, MESGUISH Daniel (2011), *Le Théâtre*, Paris : PUF.
VINAVER Michel (1987), *Le compte rendu d'Avignon, Des mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*, Arles : Actes Sud.

Revues

Agôn [En ligne], 2019, « Enquêtes, Dramaturgie des arts de la scène », *visible sur http://journals.openedition.org/agon/1049, consulté le 03 mai 2019.*
Cahiers Robinson n° 32, 2012, *«* Le Jeu dans les dramaturgies jeunes publics », dir. Françoise Heulot-Petit, Sandrine Le Pors.
Griffon n°217, 2009, « Le théâtre côté textes ».
La Revue des livres pour enfants, n° 223, 2005, dossier « Le renouveau du répertoire théâtral », p.63-126.
Littérature n° 138, 2005, « Théâtre, le retour du texte? ».
Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres collèges, n° 605, 2008, « Jouer le théâtre contemporain ».
Pratiques n° 191-192, 2021, « Théâtre contemporain : Écritures et Représentations », dir. Delphine Edy, André Petitjean.
Recherches et Travaux n° 87, 2015, « Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement », dir. Marie Bernanoce, Sandrine Le Pors.
Registres n° 14, 2010, « Dramaturgie au présent », mars 2010, coord. Joseph Danan.
Théâtre Aujourd'hui n° 9, 2003, dossier « Théâtre et enfance : l'émergence d'un répertoire ».
Théâtre aujourd'hui n° 10, « L'ère de la mise en scène », Paris : CNDP, 2005.
Théâtre/Public n° 67, 1986, « Dramaturgie ».

Articles ou chapitres d'ouvrages

ARON Paul (2019), « Le monodrame : brève histoire d'un genre méconnu », *in Fabula / Les colloques*, *Écrivains en performances*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document6373.php, consulté le 11 mars 2021.
BABIN Isabelle (2013), « Le texte de Valère Novarina : « un théâtre de forces », *in* Matthieu Mével (dir), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, Montpellier : L'entretemps, p 39-46.
BARTHES Roland (1961), « le théâtre français d'avant-garde », *in Le Français dans le monde*, n°2, juin-juillet 1961, *in* (2002), *Écrits sur le théâtre*, Paris : Seuil,, p 305.
BENHAMOU Anne-Françoise (2010), « Lettre à Joseph Danan », *in Registres* n° 14.
BENHAMOU Anne-Françoise, DANAN Joseph, GARUTTI Gérald, RIVIERE Jean-Loup , SIX Leslie, BOUDIER Marion, DIAZ Sylvain (2008), « Dramaturges et dramaturgie », Table ronde organisée par *Agôn*, *Enquêtes, Dramaturgie des arts de la scène,* visible sur http://journals.openedition.org/agon/1049, consulté le 03 mai 2019.
BERNANOCE Marie (2007), « Pour une typologie de la voix didascalique : redonner figure à l'auteur de théâtre contemporain » *in* F. Fix, F. Toudoire-Surlapierre (textes réunis par), *La didascalie dans le théâtre du vingtième siècle, Regarder l'impossible*, Dijon : P.U. de Dijon, p. 47-60.
BERNANOCE Marie (2009), «Des indications scéniques à la « voix didascalique» : contours énonciatifs de la figure de l'auteur de théâtre contemporain », *in Coulisses* n° 39, p.31-42.

BERNANOCE Marie (2015), «Le répertoire de jeunesse : des esthétiques contagieuses », *in Recherches & Travaux* n° 87, p. 23-38.
BERNARD Judith (2003), « La mort de l'auteur (de théâtre) : une funeste prophétie ? », *in* J.-F. Louette, R.-Y. Roche (dir.), *Portraits de l'écrivain contemporain*, Seyssel : Champ Vallon, p 164-179.
BERREGARD Sandrine (2005), « Les didascalies dans le théâtre de corneille », *in Dix-septième siècle* n° 227, p. 227-241.
BESSON Jean-Louis, MÉGEVAND Martin, RYNGAERT Jean-Pierre, SCHRÖPFER Denise, TALBOT Armelle (2007). « FAIRE THÉÂTRE DE TOUT » De Vitez, Mnouchkine, Bezace… à Danis, Minyana, Renaude… », *in Études théâtrales* n° 38-39, p. 94-104.
BIET Christian (2005), « Le dramaturge, ce spectre qui hante le théâtre », entretien avec Joseph Danan*, in Critique*, n° 699-700, p. 619-626.
BIONDA Romain, (2018), «Qu'est-ce qu'un « effet de scène » ?» *in revue des littératures et des arts* n° 19, visible sur https://revues.univ-pau.fr/opcit/466 , consulté le 26 mai 2019.
BIONDA Romain (2020), « Naissance d'une discipline. Sur la « séparation » des études théâtrales d'avec les études littéraires », *in Acta fabula*, vol. 21, n°6, visible sur https://www.fabula.org/acta/document12965.php#bodyftn97, consulté le 26 septembre 2022.
CANDIARD Céline (2015), « Emplois comiques et répertoire moliéresque : enjeux dramaturgiques d'un principe de distribution », *in Agôn* n° 7, visible sur https://doi.org/10.4000/agon.3179, consulté le
CHARTREUX Bernard, VINCENT Jean-Pierre (1986), « Le dramaturge », *in Théâtre/Public* n° 67.
DANAN Joseph (2005), « monodrame (polyphonique) », *in* J.-P. Sarrazac, *Lexique du drame moderne et contemporain*, *op. cit*., p. 123-125.
DANAN Joseph (2006), « Points de vue : le Dramaturge » *in* C. Biet, C. Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Paris : Gallimard, p. 26-35.
DANAN Joseph (2008), « Dramaturges et dramaturgie », Table Ronde organisée par *Agôn*, visible sur https://journals.openedition.org/agon/1049 , consulté le 03 mai 2019.
DANAN Joseph (2019), « La Dramaturgie au Temps du « Postdramatique », *in Revista Cena* nº 29, p. 4-13, visible sur : https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/98144/55063 , consulté le 15 janvier 2020.
DANAN Joseph (2021), « Qu'est-ce qu'une approche dramaturgique d'un texte de théâtre ? », *in Pratiques* n°191-192, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/10990, consulté le 28 avril 2022.
D'AUBIGNAC François (1715), *La pratique du théâtre,* Livre 1, chap VIII, Amsterdam : J.-F. Bernard éditeur, disponible sur *https://books.google.fr/books/about/La_pratique_du_th%C3%A9%C3%A2tre_par_l_abb%C3%A9_d_A.html?id=zBrL7waKvyoC&redir_esc=y*
DORE Antoine (2017), «L'oralité : un référentiel de théâtralité chez les auteurs dramatiques contemporains», visible sur http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/actalittarts/217-l-oralite-un-referentiel-de-theatralite-chez-les-auteurs-dramatiques-contemporains, consulté le 9 octobre 2020.
DORT Bernard (1986), « L'état d'esprit dramaturgique », *in Théâtre/Public* n° 67, p. 8-12.
DORT Bernard (1995), « Le texte et la scène : pour une nouvelle alliance », *in Le Spectateur en dialogue*, Paris : P.O.L.
FÉRAL, Josette. (2001), « Que peut (ou veut) la théorie du théâtre? La théorie comme traduction », *in L'Annuaire théâtral* n° 29), p. 28-50, visible sur https://doi.org/10.7202/041454ar, consulté le 10 juin 2019.

GALLÈPE Thierry (2007), « Le statut des didascalies : les jeux de l'entre-deux » *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation,* Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p 23-38.

GARUTTI Gérald (2008), «Dramaturges et dramaturgie», Table Ronde organisée par *Agôn*, visible sur https://journals.openedition.org/agon/1049, consulté le 03 mai 2019.

GUÉRIN Jean-Yves (2007), « Théâtre et édition, hier et aujourd'hui », *in Revue d'histoire littéraire de la France* n° 107, p. 851-863.

KALLEL Monia (2007), « Didascalies et énonciation héroïque chez Corneille : dire, faire, montrer », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p. 131-144,

KOOPMANS Jelle, SMITH Darwin (2010), « Un théâtre *français* du Moyen Âge ? », *in Médiévales* n° 59, visible sur http://journals.openedition.org/medievales/6055, consulté le 29 mai 2019.

KUROIWA Taku, KUROIWA Xavier, SMITH Darw (2010), « De l'oral à l'oral : réflexions sur la transmission écrite des textes dramatiques au Moyen Âge », *in Médiévale* n° 59, visible sur http://journals.openedition.org/medievales/6056, consulté le 29 mai 2019.

LAILLOU-SAVONA Jeannette (1985), « La didascalie comme acte de parole » *in* J. Ferral, J. Laillou-Savona, E. A . Walker (éd.), *Théâtralité, écriture et mise en scène*, La Salle : Hurtubise, p. 231-245.

LOCHERT Véronique (2007), « Les didascalies de Molière : du jeu de l'acteur à l'œuvre de l'auteur », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p. 146-158.

MANCEL Yannic (2006), « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », *in Théâtre aujourd'hui* n° 10, p. 9-20.

MARTIN, Bernard (2001), « Dramaturgie et analyse dramaturgique », in *L'Annuaire théâtral*, n° 29, p. 82-98, visible sur https://doi.org/10.7202/041457ar, consulté le 15 janvier 2020.

MARTINEZ THOMAS Monique (1997), « Ouverture et clôture au théâtre », *in Hispanística* XX, n°15, *Le spectacle au XXème siècle*, p. 55-69.

MÉADEL Cécile (1990), « Les images sonores. Naissance du théâtre radiophonique », *in Techniques et culture* n° 16, p.135-160, visible sur https://shs.hal.science/halshs-00082721/document, consulté le 28 février 2023.

MÉGEVAND Martin, THOMASSEAU Jean-Marie, VERRIER Jean (2005), « Théâtre : le retour du texte? », *in Littérature* n° 138, p. 3-6.

MERLIN-KAJMAN Hélène (2010), « Usages du texte cornélien : entre livre et spectacle », *in Revue d'Histoire du Théâtre,* p. 243-252.

MYSZKOROWSKA Maria (2003), « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau » *in Pratiques* n°119-120, p. 35-66.

NAUGRETTE Catherine (2005), « Naissance de la mise en scène moderne en France », *in Théâtre aujourd'hui* n° 10, p. 22-29.

PICON-VALLIN Béatrice (2005), « La mise en scène : un art européen », *in Théâtre aujourd'hui* n° 10, p. 30-37.

PICON-VALLIN Béatrice (2005), « La mise en scène et le texte », *in* P. Charvet (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les Actes de la DGESCO, CRDP Versailles, p. 96-103, visible sur

https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1/theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.

PLASSARD Didier (2007), « Le devenir-poèmes des didascalies », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui, dir. (2007), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p. 53-68.

QUIRICONI Sabine (2009), « « Faire entendre le texte » : retours et recours d'une *doxa* », *in Théâtre Public* n° 194, p 21-26.

ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie (2008), « L'envers du théâtre : heurs et malheurs des didascalies sur la page imprimée », *in* P. Hummel (dir.), *Mélivres/misbooks : Études sur l'envers et les travers du livre*, Paris : Éditions Philologicum, p. 71-87.

RONFARD Rémi (2016), « Notation et reconnaissance des actions scéniques par ordinateur », *in* M. Martinez, S. Proust, *La notation du travail théâtral : du manuscrit au numérique*, Manage : Lansman, visible sur hal-01389847 consulté le 16 octobre 2020.

RYNGAERT Jean-Pierre (2003), « Écritures théâtrales contemporaines : état des lieux », in *Pratiques*, n° 119/120, *«* Les écritures théâtrales », décembre 2003, p. 109-118.

RYNGAERT Jean-Pierre (2007), « Infiltrations ou fragilisations de l'étanchéité entre le texte didascalique et le texte « à dire », in F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui et T. Salaaoui, dir. (2007) , *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p 39-52

SARRAZAC Jean-Pierre (2007), « La reprise (réponse au postdramatique) », *in Études théâtrales*, n° 38-39, p. 7-18.

THOMASSEAU Jean-Marie (1984), « Pour une analyse du para-texte théâtral : quelques éléments du para-texte hugolien », *in Littérature* n° 53, p. 79-103.

UBERSFELD Anne (1977), « Le lieu du discours », *in Pratiques* n°15-16, p. 10-19.

TRIAU Christophe (2009), « L'illusion ludique », *in Théâtre Public* n° 194, p 33-38.

VAUTRIN Eric (2013), « En sa qualité de seuil, il tremble et fait trembler ou le texte en scène vu depuis le Théâtre du Radeau », *in* Matthieu Mével (dir.), *La littérature théâtrale, entre le livre et la scène*, Montpellier : L'entretemps, p. 53-64.

VINAVER Michel (1988), « La mise en trop », *in Théâtre public* n° 82/83, « Enseigner le théâtre », p. 69-72.

I-B/ Lecture du théâtre

Ouvrages

CALAS Frédéric, ELOURI Romdhane, HAMZAOUI Saïda, SALAAOUI Tijani, dir. (2007), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux.

CORVIN Michel (2015), *La lecture innombrable des textes du théâtre contemporain*, Paris : Éditions Théâtrales.

FIX Florence, TOUDOIRE-SURLAPIERRE Frédérique, dir. (2007), *La didascalie dans le théâtre du XXe siècle : regarder l'impossible*, Dijon : P.U. de Dijon.

GARNERO Sandra (2015), *Le discours didascalique et ses enjeux dans le théâtre de F. G. Lorca*. thèse de doctorat soutenue à l'Universite Michel de Montaigne.

GOLOPENTIA Sandra, MARTINEZ THOMAS Monique (1994), *Voir les didascalies*, Paris : Orphys.

RYNGAERT Jean-Pierre (2000), *Lire le théâtre contemporain*, Paris : Nathan.
UBERSFELD Anne (1977), *Lire le théâtre I*, Paris : Belin, rééd. 1996.
VINAVER Michel (1993), *Écritures dramatiques, Essais d'analyse de textes de théâtre*, Arles : Actes Sud, notamment p. 893-910 (axes de sa méthode d'approche du texte de théâtre).

Revues

Agôn [En ligne], Table ronde visible sur «Dramaturges et dramaturgie», 2009, visible sur http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1049, consulté le 16 février 2020.
Agôn [En ligne], « Enquêtes, Des lectures pour quoi faire », 2011, dir. A. Carré, L. Lenne, B. Métais-Chastanier, visible sur https://journals.openedition.org/agon/1845, consulté le 25 février 2020.
Lire au collège n° 93, 2013, dossier « Entrée en théâtre(s) : répertoire contemporain et jeune public ».
Théâtre/Public n° 227, 2018, « Théâtre (jeune) public », dir. Pierre Banos.

Articles

AILLOUD-NICOLAS Catherine (2003), « La lecture du metteur en scène », *in* C. Ailloud-Nicolas (dir.), *Théâtre contemporain et jeune public,* Lyon : CRDP, p. 109-122.
BANOS Pierre (2013), « Le théâtre ça se lit aussi… au collège et ailleurs », *in Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45009, consulté le 24 novembre 2015.
BIET Christian, TRIAU Christophe (2006), chapitre « Le lecteur des textes de théâtre », *Qu'est-ce que le théâtre ?,* Paris : Gallimard, p. 536-639
BIONDA Romain (2018), « Le rôle de la « valeur opérale » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs», *in Cahiers de Narratologie* n° 34, visible sur http://journals.openedition.org/narratologie/9122, consulté le 13 mars 2019.
BIONDA Romain (2018), « Théâtre ou littérature? Sur le fonctionnement artistique et opéral des textes de théâtre » visible sur http://www.fabula.org/atelier.php?Theatre_ou_litterature, consulté le 13 mars 2019.
BONNAFFE Jacques, PODALYDES Denis, JANVIER Ludovic, MONTALBETTI Christine, VERRIER Jean (2005), « Le spectacle de la lecture », *in Littérature* n° 138, p. 50-72.
CARRE Alice, LENNE, Lise (2011), « La lecture : mode, prétexte ou nécessité ? », *in Agôn* [En ligne], « Enquêtes, Des lectures, pour quoi faire ? », visible sur http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1923, consulté le 25 février 2020.
DE CRUYENAERE Jean Pol (1991), « Lectures pragmatiques du texte de théâtre » *in Spirale* n°6, p. 129-149, visible sur https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1991_num_6_1_1958, consulté le 19 avril 2019.
DE GUARDIA Jean, PARMENTIER Marie (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *in Poétique* n° 158, p. 131-147.

DELAS Daniel (2004), « Le sujet lecteur de théâtre : réflexion à partir du théâtre d'Aimé Césaire », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature,* Rennes : P.U. de Rennes, p. 191-196.

DORT Bernard (1986), « l'état d'esprit dramaturgique », *in Théâtre/Public* n° 67, p. 51-53.

DRAHY Gislaine (2011), « Le plaisir de l'esquisse », *in* A. Carré, L. Lenne, *Agôn* [En ligne], « Enquêtes, Des lectures pour quoi faire », visible sur https://journals. openedition.org/agon/1874, consulté le 25 février 2020.

Maria EINMAN (2018), « Ce n'est pas un livre, mais une pièce de théâtre… » : La lecture de *Harry Potter et l'enfant maudit* par les utilisateurs du réseau social littéraire Babelio », *in* Interlitteraria n° 23, p. 189-202, visible sur https://www.researchgate.net/ publication/330107302_Ce_n'est_pas_un_livre_mais_une_piece_de_theatre_la_lecture_de_Harry_Potter_et_l'enfant_maudit_par_les_utilisateurs_du_reseau_social_litteraire_Babelio, consulté le 30 juin 2020.

FRASSETTI-PECQUES Corinne (2015), « La lecture de l'album-théâtre : une nouvelle lecture du texte de théâtre ? », *in Recherches & Travaux* n° 87, p. 127-135.

ISSACHAROFF Michael (1981), « Texte théâtral et didascalecture », *in MLN*, vol. 96, n° 4, p. 809-823, visible sur www.jstor.org/stable/2905838, consulté le 21 mai 2020.

LALLIAS Jean-Claude (1995), « Michel Vinaver ou la Renaissance de la lecture du texte de théâtre », *in Cahiers Pédagogiques* n° 337.

MARTIN Bernard (2001), « Dramaturgie et analyse dramaturgique », *in L'Annuaire théâtral* n° 29, p. 82-98, visible sur http://id.erudit.org/iderudit/041457ar, consulté le 15 avril 2011.

MARTINEZ THOMAS Monique (2012), *«* Premières pistes pour la spectalecture : *DRAMA* à l'épreuve de la dramaturgie textuelle », *in* C. Egger, I. Reck, E. Weber, dir., *Textes dramatiques d'Orient et d'Occident : 1968-2008,* Strasbourg : P. U. de Strasbourg, p. 247-259.

MILJOURS Diane (1986). « 20 ans / 20 lundis » : Réflexion sur les plaisirs de la lecture », in *Jeu* n° 39, p. 103-105.

MORIER-GENOUD Philippe (2011), « De la page à l'oreille ! », *in* A. Carré, L. Lenne, *Agôn* [En ligne], *«* Enquêtes, Des lectures pour quoi faire », visible sur http://journals.openedition.org/agon/1855, consulté le 25 février 2020.

NOVARINA Valère (2005), « Lire à trois cents yeux : réponses à treize questions de Jean-Marie Thomasseau » *in Littérature* n° 138, p. 7-17.

PAPIN Nathalie (2004), « Le théâtre, ça se lit aussi », intervention lors du festival théâtre A Tout Age de Quimper - Mardi 14 Décembre 2004. Rencontre publique autour de « Lire, Dire, Ecrire du Théâtre », transcription de Sabine Zaragoza, visible sur www.theatre-enfants.com, actuellement plus disponible.

PAPIN Nathalie (2013), « L'irrésistible attrait de la lecture théâtrale », *in Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45008, consulté le 24 novembre 2015.

PAVIS Patrice (2005), « Aux frontières de la mise en scène », *in Littérature* n° 138, p. 73-80.

PETITJEAN André (2006), « Fictions dramatiques et postures du lecteur », *in Modernité* n° 23, p. 113-142.

PIEMME Jean Marie (2011), « Le corps minimum » *in* A. Carré, L. Lenne, *Agôn, «* Enquêtes, Des lectures pour quoi faire », visible sur https://journals.openedition.org/agon/1845, consulté le 25 février 2020.

RENAUDE Noëlle (2011), « Lecture, qui sers-tu ? », *in* A. Carré, L. Lenne, *Agôn, «* Enquêtes, Des lectures pour quoi faire », visible sur http://journals.openedition.org/agon/1865, consulté le 25 février 2020.
ROLLINAT-LEVASSEUR Ève-Marie (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique », *in* F. Calas, R. Elouri, S. Hamzaoui, T. Salaaoui (dir.), *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Tunis : Sud éditions et Pessac : P. U. de Bordeaux, p. 81-93.
RONVEAUX, Christophe (1995), « Lire le théâtre contemporain. Entretien imaginaire avec Jean-Pierre Ryngaert », *Enjeux* n° 35, p. 41-53.
SCHRÖPFER Denise. (2002), « La lecture-spectacle dans l'entre-deux de l'écriture et de la représentation scénique », *in Études théâtrales* n° 24-25, p. 224-230.
SCHRÖPFER Denise (2009), « La posture du lecteur de théâtre », in M. Butlen, V. Houdart-Merot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* Amiens : Encrage, Université Cergy-Pontoise, p. 215-224.
ZARAGOZA Georges (1999), « Y a t-il une pratique romantique de la didascalie ? », *in* M. Martinez Thomas, *Jouer les didascalies : théâtre contemporain français et espagnol*, Toulouse : P.U. du Mirail.

II/ Approche didactique ou pédagogique du théâtre

Ouvrages

AILLOUD-NICOLAS Catherine, dir. (2008), *Écritures théâtrales et jeunes publics : Avec Souliers de sable de Suzanne Lebeau et Rêver d'ailes de François Chanal*, Lyon : Canopé – CRDP.
BALAZARD Sophie, GENTET RAVASCO Elisabeth (2001), *Pratiquer le théâtre au collège*, Paris : Bordas.
BERNANOCE Marie (2000), *Acte I, scène 1*, Grenoble : CRDP, Éditions Delagrave.
BERNANOCE Marie (2002), *Écrire et mettre en espace le théâtre*, Grenoble : CRDP, Éditions Delagrave.
BOAL Augusto (1999), *Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris : La Découverte. 8è éd.
BRILLANT-ANNEQUIN Annick, BERNANOCE Marie, coord. (2009), *Enseigner le théâtre contemporain*, SCEREN-CRDP Grenoble.
CAILLAT Roger, CITTERIO Raymond. GASPARD-HUIT Denise, MARION Catherine (1994), *Du théâtre à l'école*, Lyon : CRDP, Hachette Éducation.
CALLEJA-ROQUE Isabelle (2016), *L'image de Molière dans les manuels scolaires depuis le XIXè siècle,* thèse de doctorat soutenue à l'UGA.
CHARVET Pascal dir. (2006), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les Actes de la DGESCO, Canopé-CRDP Versailles, visible sur https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.
DANAN Joseph, SARRAZAC Jean-Pierre (2012), *L'atelier d'écriture théâtrale*, Arles : Actes Sud Papiers.

DE PERETTI Isabelle (2021), *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques 1970-2017*, Paris : Champion.
DULIBINE Chantale, GROSJEAN Bernard (2004), *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée,* Créteil : SCEREN-CRDP.
FRASSETTI-PECQUES Corinne (2011), *Entre Mots et Plateau ou Comment amener les élèves à une perception plus juste du lien texte/scène par l'intermédiaire du théâtre de jeunesse*, mémoire de Master Professionnel LIJE (littérature de jeunesse), soutenue à l'Université du Maine.
GAL Jean-Claude (2006), *Un théâtre et des adolescents*, Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
GAL Jean-Claude (2019), *Un théâtre et des adolescents tome 2 : les années Pélican*, Paris : Théâtrales.
GROSJEAN Bernard (2009), *Dramaturgies de l'atelier-théâtre,* Carnières : Lansman.
LALLIAS Jean-Claude, LASSALLE Jacques, LORIOL Jean-Pierre (2002), *Le théâtre et l'école*. *Histoire et perspectives d'une relation passionnée,* Arles : Actes Sud et *cahiers de l'Anrat* n° 11.
MOGET Alain, coord. (1996), *Le jeu de l'école et du théâtre, la contradiction positive*, Versailles : CRPD.
PAGE Catherine (2009), *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX*ème *siècle : aliénation ou émancipation ?*, Arras : Artois Presse Université.
PLAGNOL-DIEVAL Marie-Emmanuelle (2003), *Théâtre et enseignement XVIIe-XXe siècles - Colloque international 5 et 6 octobre 2001 à Créteil*, Créteil :Canopé-CRDP.
RYNGAERT Jean-Pierre (2010), *Jouer/Représenter*, Paris : Armand Colin.

Revues

Cahiers de l'ANRAT n° 11, 2002, « Le théâtre et l'école, histoire et perspectives d'une relation passionnée ».
Études théâtrales n° 34, 2005, « Apprendre (par) le théâtre », dir. J.-L. Besson.
Le français aujourd'hui n°180, 2013, « Pour l'enseignement du théâtre », dir. I. de Peretti.
Lire au lycée professionnel n° 57/58, 2008, « Théâtre aujourd'hui »
Pratiques, n° 119/120, 2003, *«* Les écritures théâtrales ».
Pratiques n° 193-194, 2022, « Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux et représentations », dir. Isabelle De Peretti, André Petitjean.
Questions de théâtre n°14, 2008 *« Les formateurs de formateurs et l'initiation théâtrale des jeunes », dir. J. Gits, J.-C. Lallias, J. Lambert, M. Desmarets.*
Recherches et Travaux, HS n° 17, 2009, « Théâtre et didactique : Hommage à Anick Brillant-Annequin *»*, dir. M. Bernanoce.
Synergies n°8, 2011, « Théâtre et langue(s) : interactions, créations, perspectives », coord. S. Ahr.
Théâtre public n° 82/83, 1988, « Enseigner le théâtre », coord. R. Monod (coord).

DVD Collection « Entrer en Théâtre »Formation des enseignants :

BAUNÉ Jean, PIERRICK David, PORCHÉ Dany et TAILLAT Bernard (2006), *Du jeu au théâtre,* Nantes : Scéren-CRDP.

BUREAU Marie-Pia, CROS Jean-Louis, DOS SANTOS Victor, MINYANA Philippe (2006), *Lire le théâtre à haute voix,* Dijon : Scéren-CRDP Bourgogne, Théâtre Dijon Bourgogne.
LALLIAS Jean-Claude, MILLOT Fabrice, NOTA Stéphane (2006), *Texte et représentation*, Reims : Scéren-CRDP.
ROY Jean-Noel, CARASSO Jean-Gabriel (2006), *Les deux voyages de Jacques Lecoq,* Paris : CNDP/On Line Productions.

Articles

ABIRACHED Robert (1996), « Une pédagogie de l'imaginaire », *in* A. Moget (coord.), *Le jeu de l'école et du théâtre ; la contradiction positive*, Versailles : CRDP, p. 105-111.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2003), « “Prenons une chaise” dans tous les sens du terme : de l’objet textuel à l’objet scénique », *in* C. Hamon-Siréjols, A. Surgers (dir.), *Théâtre : espace sonore, espace visuel,* Lyon : P. U. de Lyon, p. 243-258.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2008), « Comment enseigner le théâtre aujourd'hui », *in Lire au lycée professionnel n° 57/58,* p. 2-5.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2008), « Lecture littéraire et lecture dramaturgique », *in Lire au lycée professionnel n° 57/58,* p. 6-7.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2011), « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *in Synergies* n°8, p. 83-89.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2012), « Didactique du dénouement théâtral », *in* I. de Peretti, B. Ferrier (dir.), *Enseigner* les « *classiques* » *aujourd'hui*. *Approches critiques et didactiques*, Bruxelles : Peter Lang, p. 157-170.
AILLOUD-NICOLAS Catherine (2013), « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l’enseignement du théâtre ? », *in Le Français aujourd’hui n°* 180, p. 41-53.
AHR Sylviane (2022), « Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd’hui : objet littéraire et/ou art de la scène ? », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur http://journals. openedition.org/pratiques/11378, consulté le 08 octobre 2022.
BAZILE Sandrine (2017), « Lire et écrire du théâtre en cycle 3 : entre pratiques extra-ordinaires et pratiques ordinaires de classe » *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016*, *Institut français de l'éducation-ENS de Lyon*, visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/bazile, consulté le 29 juin 2019.
BERNANOCE Marie (2003), « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », *in Pratiques n°*119-120, p. 131-147.
BERNANOCE Marie (2006), « Écrire et réécrire du théâtre, approche génétique : Traces d'un grand écart entre littérature et scène », *in* J.-M. Pottier (coord.), *Seules les traces font rêver, Didactique de la littérature et génétique des textes*, Reims : SCEREN, CRDP de Champagne Ardenne, p. 93-108.
BERNANOCE Marie (2006), « L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement », *in Le Français aujourd'hui*, n° 119, p. 61-68.
BERNANOCE Marie (2006), « La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : SCEREN-CRDP d’Alsace, p. 225-240.

BERNANOCE Marie (2008), « L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale », *in Recherches & Travaux* n°73, p 153-170.
BERNANOCE Marie (2009), « La question des genres dans l'enseignement du théâtre contemporain : courants esthétiques et modèles didactiques, des convergences », *in* A. Brillant-Annequin, M. Bernanoce (coord.) *Enseigner le théâtre contemporain*, Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 35-51.
BERNANOCE Marie (2009), « Conduire un stage théâtre en partenariat avec un comédien: quand les objectifs de l'un ne sont pas ceux de l'autre... », *in Recherches et travaux* HS n°17, p. 69-83.
BERNANOCE Marie (2013), « Pourquoi et comment lire du théâtre en classe de collège ? Des chemins à baliser pour le contemporain, mais aussi pour le passé », *in Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45006, consulté le 24 novembre 2015
BERNANOCE Marie (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *in Le français aujourd'hui* n° 180, p. 27-38.
BESSON Jean-Louis (2005), « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *in Études théâtrales* n° 34, p. 21-28.
BESSONAT Daniel (2003), « Jouer, lire, écrire du théâtre au collège », *in Pratiques* n°119-120, p. 193-220.
BOUCRIS Luc (2009), « Que faire du désir de jouer ? », *in Recherches et Travaux* HS n° 17, p. 85-96.
BRILLANT-ANNEQUIN Annick (2004), « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible? », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 267-277.
BRILLANT-ANNEQUIN Annick (2006), « A l'écoute des pédagogies de jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : SCEREN-CRDP d'Alsace, p. 175-192.
BRUNEL Magali (2023), « Quand « on fait Molière »… : Quelles pratiques effectives d'enseignement du théâtre dans le secondaire ? », *in* S. Ahr, I. de Peretti, *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quelles enjeux ?*, Grenoble : UGA Éditions, p. 148-160.
DANAN Joseph (2002), « Lectures du texte de théâtre », *in* J.-C. Lallias, J. Lassalle, J.-P. Loriol, *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée,* Arles : Actes Sud et *Cahiers de l'Anrat* n° 11, p. 154-164.
DANAN Joseph, Jean-Pierre Ryngaert (2022), « Enseigner la dramaturgie », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur https://doi.org/10.4000/pratiques.11788, consulté le 08 octobre 2022.
DARDAILLON Sylvie (2007), « Mettre en jeu la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire », *in* J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation,* Louvain : UCL, p. 119-127.
DARDAILLON Sylvie (2011), « Le théâtre contemporain pour la jeunesse : à la rencontre d'une nouvelle théâtralité », *in* S. Ahr (coord), *Synergies* n° 8, p. 65-72.
DE GRISSAC Guillaumette (2007), « Littérature jeunesse : vivez le théâtre contemporain », visible sur http://www.reunion.iufm.fr/Dep/Lettres/articles/litterature-jeunesse-theatre-jeunesse-2007-08.pdf, consulté le 12 octobre 2010.
DE PERETTI Isabelle (2006), « Lire les classiques en lycée professionnel », in *Argos* n° 41, p.14-20, visible sur http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=33714, consulté le 7 mars 2019.

DE PERETTI Isabelle, AUBERT Muriel, CRINON Jacques, DEPOILLY Séverine, FARCY Sophie, MAEDA Monique (2006), « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique », *in* J.-L. Dumortier, M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout,* Namur : CEDOCEF/ P.U. de Namur, p. 99-118.

DE PERETTI Isabelle, CRINON Jacques, MAEDA Monique, MARTIAL Bernard (2009), « Théâtre tragique, jeu dramatique et écritures scolaires en lycée général et technologique : similitudes et spécificités », *in* B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq : P.U. du Septentrion, p. 247-258, visible sur https://books.openedition.org/septentrion/14624?lang=fr, consulté le 07 03 2019

DE PERETTI Isabelle (2010), « Théâtre de jeunesse et développement des compétences de lecture littéraire au cycle 3 », communication aux XXI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/de%20Peretti%202010.pdf, consulté le 07 juin 2018.

DE PERETTI Isabelle (2013). « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ?», *in Le Français aujourd'hui n°* 180, p. 55-68.

DE PERETTI Isabelle (2017), « Pour une recherche interdidactique autour du théâtre », *in Pratique* n°175-176, visible sur http://journals.openedition.org/pratiques/3637, consulté le 07 juin 2018.

DE PERETTI Isabelle (2018), « Oralité, jeux et voix dans l'approche esthétique du théâtre contemporain à l'école », *in* J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entr eapproches didactiques,* Namur : P.U. de Namur, p. 59-82.

DE PERETTI Isabelle (2022), « Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique », *in Pratiques* n° 193-194, visible sur https://doi.org/10.4000/pratiques.11409, consulté le 08 octobre 2022.

DE PERETTI Isabelle (2023), « Entre texte, scène et jeu, quelles approches analytiques du texte de théâtre en 3e et en 2e ? », *in* S. Ahr, I. de Peretti, *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quelles enjeux ?*, Grenoble : UGA Éditions, p. 118-143.

DESMARETS Michel (2015), « Du théâtre à l'école : à la croisée de la création et des logiques scolaires », *in Études théâtrales* n° 63-64, p. 125-140.

DUBOIS-MARCOIN Danielle (2006), « La mise en voix et la mise en espace comme modes d'appropriation à la fois empiriques et analytiques des textes littéraires », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : SCEREN- CRDP d'Alsace, p. 215-223.

DULIBINE Chantale, GROSJEAN Bernard (2013), « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des "représentation" ? », *in Le français aujourd'hui* n° 180, p. 121-135.

DUPUY Catherine (2013), « Enjeux et contours d'une « formation-théâtre » en master d'enseignement premier degré », *in Le français aujourd'hui* n° 180, p. 103-120.

FERRIER Béatrice (2012), « Du théâtre d'éducation au théâtre de jeunesse contemporain », *in* I. de Peretti, B. Ferrier (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui*, Bruxelles : Peter Lang, p. 171-184.

FERRIER Béatrice (2013), « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI[ème] siècle », *in Le français aujourd'hui* n° 180, p. 11-25.

FONTAINE Sylvie (2011), « Théâtre et professionnalisation des enseignants débutants », *in Synergies* n° 8, p 73-82.
FRASSETTI PECQUES Corinne (2019), « Pour une réception du théâtre par l'imaginaire et le sensible », contribution aux XX[èmes] Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la Littérature du 12 au 14 juin à Rennes, visible sur https://20rccdl.sciencesconf.org/370470/document.
FRASSETTI PECQUES Corinne (2022), « Accueillir le sujet-lecteur de théâtre en classe », in *Pratiques* n° 193-194, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/11455.
FRASSETTI PECQUES Corinne (2023 à paraitre), « L'enseignant lecteur de théâtre », *in* B. Shawky-Milcent, *A la recherche du texte du lecteur professeur, une recherche collaborative*, Grenoble : UGA édition.
GOETSCHEL Pascale (1996), « Le théâtre en classe : l'exception et la règle », *in* A. Moget (coord.), *Le jeu de l'école et du théâtre, la contradiction positive*, Versailles : CRPD.
GROSJEAN Bernard (2003), « Activités dramatiques en éducation : la question du transfert des modèles », *in* M-E. Plagnol-Diéval (2003), *Théâtre et enseignement XVIIe-XXe siècles - Colloque international 5 et 6 octobre 2001 Créteil*, Paris : Canopé-CRDP Créteil, p. 25-32.
LALLIAS Jean-Claude (2008), « Tôt ou tard le théâtre rencontre le texte », contribution aux Rencontres au Théâtre du Champ au Roy-Guinguamp visible sur http://www.occe.coop/~thea/spip.php?article137, consulté le 24 mai 2011.
LALLIAS Jean-Claude (2008), « Les fondamentaux de l'initiation théâtrale des jeunes », *in Questions de théâtre* n°14, p. 8-15.
LALLIAS Jean-Claude (2013), « L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques » in *Le français aujourd'hui* n°180, p. 151-161.
LE GOFF François (2016), « Le texte de théâtre, le lecteur et la revue pratiques : retour sur une relation singulière et ses enjeux didactiques », *in* A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Nancy : Crem/Université de Lorraine, p. 533-547.
LEMAHIEU Daniel (2003), « Des ateliers d'écritures », *in Pratiques* n°119-120, p. 241-250.
MANCEL Yannic (2012), « Lire l'espace », *in Théâtre aujourd'hui* n° 13, p. 106-115.
MERVANT-ROUX Marie-Madeleine (2006), « Les études théâtrales: objet ou discipline », Unité des recherches en sciences humaines et sociales. Fractures et recompositions », intervention au colloque Paris, ENS Ulm/CNRS, 9-10 juin 2006, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00446029/ document, consulté le 27 septembre 2022.
MONOD Richard (1988), « Apologie du jeu dramatique », *in Théâtre public* n° 82/83, p. 27-31
NUTTING Stéphanie (2009), « Le texte dramatique dans un cours de théâtre francophone contemporain : pourquoi et comment l'enseigner? », *in Synergies Canada* n° 1.
PAGE Christiane (2005), « Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation », *in Études théâtrales* n° 34, p. 78-84.
PAGE Christiane (2001), « Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants », *in Connexions* n°75, p. 173, visible sur http://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-page-173.htm, consulté le 17 juin 2011.
PETITJEAN André (2009), « Aspects compositionnels des textes dramatiques contemporains », *in* A. Brillant-Annequin, M. Bernanoce (coord.), *Enseigner le théâtre contemporain*, Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 23-33.
PIERRA Gisèle (2017), « Mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques. Une approche esthétique et subjective de la parole en didactique des langues/cultures », *in Revue TDFLE*, n°69, visible sur https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/38-mise-en-voix-

et-en-espace-de-textes-dramatiques-ou-poetiques-une-approche-esthetique-et-subjective-de-la-parole-en-didactique-des-langues-cultures, consulté le 25 juin 2019.
ROLLINAT-LEVASSEUR Ève-Marie (2017), « Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles », *in* F. Ferran, È.-M. Rollinat-Levasseur, F. Vanoosthuyse (dir.), *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*, Paris : Champion, p. 165-187.
RYNGAERT Jean-Pierre (1977) « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *in Pratiques* n° 15-16, p. 66-78.
RYNGAERT Jean-Pierre (1991), « Entrer dans le texte de théâtre par effraction », *in* R. Deldime (coord.), *Théâtre et formation des enseignants*, Carnières : Lansman, p. 31-38.
RYNGAERT Jean-Pierre (1988), « De quel droit enseigner le théâtre ? Propos sur la légitimité », *in Théâtre public* n° 82/83, p. 11-14.
SCHRÖPFER Denise (2005), « Le théâtre au service des fondamentaux », *in BLÉ 91 (Bulletin de liaison des enseignants de l'Essone)* n° 37, p. 23, visible sur https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/bulletin_liaison_essonne_37.pdf, consulté le 8 avril 2020.
SERRON Dominique (2005), « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », *in Études théâtrales* n° 34, p. 111-119.
SIMEON Jean-Pierre, LALLIAS Jean-Claude (2002), Table ronde *in* « Le théâtre à l'école, des écritures vivantes », Supplément à *La Scène* n°24.
VINAVER Michel (2006), «Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique», *in* P. Charvet (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les Actes de la DGESCO, Versailles : CRDP, p. 139-151, visible sur https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants36/1theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.
VOLTZ Francine (2013), « Quand l'enseignant et l'intervenant « théâtre » collaborent : une partition à écrire », *in Le français aujourd'hui* n°180, p. 85-99.
WELLS Nicole (2003), « Du jeu théâtral au texte : une lecture créative », *in* M-E. Plagnol-Diéval, *Théâtre et enseignement XVIIe-XXe siècles - Colloque international 5 et 6 octobre 2001 Créteil*, Paris : Canopé-CRDP Créteil, p. 41-46.
WOLF-MICHAUX Frédérique (2005), « Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps) », *in* P. Charvet (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Les Actes de la DGESCO, Versailles : CRDP, p. 152-154, visible sur https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1/theatre_actes_110361.pdf, consulté le 18 novembre 2011.

LECTURE

I/ Approche théorique

Ouvrages

BARTHES Roland (1973), *Le plaisir du texte,* Paris : Seuil.
BARTHES Roland (1984), *Sur la lecture*, *in Le bruissement de la langue*, Paris: Seuil.
BAYARD Pierre (1998), *Qui a tué Roger Ackroyd ?,* Paris : Éditions de Minuit.

BAYARD Pierre (2002), *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, Paris : Les Éditions de Minuit.
BAYARD Pierre (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?,* Paris : Éditions de Minuit.
BELLEMIN-NOËL Jean (2001), *Plaisirs de vampire,* Paris : PUF.
CAMBRON Micheline, LANGLADE Gérard, dir. (2015), *L'Événement de lecture,* Montréal : Nota Bene.
CHARTIER Anne-Marie, HEBRARD Jean, (2000) *Discours sur la lecture (1880-2000*), Paris : BPI Centre Pompidou-Fayard. 2e éd.
CITTON Yves (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Editions Amsterdam.
DUFAYS Jean-Louis (2010), *Stéréotype et Lecture*, Liège : Mardaga.1ère éd. 1994.
DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (2015), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck. 3e éd.
ECO Umberto (1985), *Lector in fabula,* Paris : Grasset. 1ère éd. 1979.
ECO Umberto (1992), *Les Limites de l'interprétation*, Paris : Grasset.
ECO Umberto (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, 1ère éd. 1962
FISH Stanley (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires. 1ère éd. en français.
ISER Wolfgang(1985), *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Liège : Margada éditeur, 1ère éd. 1976.
JEANNERET Michel, KAPLAN Frédéric, SUCIU Radu, dir. (2013), *Le lecteur à l'œuvre*, Gollion : éditions In Folio.
JAUSS Hans-Robert, (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
JORRO Anne (1999), *Le lecteur interprète*, Paris : PUF.
JOUVE Vincent, (1993), *La Lecture*, Paris : Hachette.
JOUVE Vincent (2005), *L'Expérience de lecture*, Paris : L'Improviste.
MACÉ Murielle (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard.
MANGUEL Alberto (2006), *Une histoire de la lecture*, Arles : Actes Sud.
MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-José, LANGLADE Gérard, dir. (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles : Peter Lang.
MENDELSUND Peter (2015), *Que voit-on quand on lit ?*, Paris : Robert Laffont.
PETIT Michèle (2002), *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris : Belin.
PICARD Michel (1986), *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris : édition de Minuit.

Articles

BARONI Raphaël (2003), « Genres littéraires et orientation de la lecture : Une lecture modèle de « La mort et la boussole » de J. L. Borges », *in Poétique* n° 134, p. 141-157.
BEMPORAD Chiara (2014), « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *in Études de lettres* n° 1, visible sur http://journals.openedition.org/edl/610, consulté le 19 avril 2019.

CAMBRON Micheline, LANGLADE Gérard (2020), « Événement de lecture », *in* N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique littéraire*, Paris : Honoré Champion.

CHARTIER Roger (2013), « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *in* M. Jeanneret, N. Ducimetière, V. Hayert, R. Saku, *Le lecteur à l'oeuvre*, Gollion : Infolio éditions.

FALARDEAU Érick (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes de la lecture littéraire », *in Revue des sciences de l'éducation* n° 29, p. 673-694.

FALARDEAU Érick, SAUVAIRE Marion (2015), « Les composantes de la compétence en lecture littéraire », *in Le français aujourd'hui* n° 191, p. 71-84.

GENDRON Geneviève, GERVAIS Bertrand (2010), « Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lecturaux», *in Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, vol 1-n°2, visible sur https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2010-v1-n2-memoires3876/044208ar/ consulté le 17 octobre 2020.

GERVAIS Bertrand (2009), « Imaginaires du labyrinthe », entretien avec Raphaël Baroni, visible sur http://www.vox-poetica.org/entretiens/intGervais2009.html, consulté le 11 novembre 2020.

GODARD Anne (2005), « De l'acte à l'expérience : la lecture comme effet », *Acta fabula*, vol. 6 n°3, visible sur http://www.fabula.org/revue/document1025.php, consulté le 09 avril 2019.

JEANNERET Michel (2013), « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan, R. Suciu (dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Gollion : éditions Infolio, p. 26-32.

LANGLADE Gérard (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *in* A. Rouxel, G. Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 81-93.

LANGLADE, Gérard (2006), « L'activité fictionnalisante du lecteur », *in* M. Braud, B. Laville, B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction, Modernités n° 23*, Bordeaux : P.U. de Bordeaux, p. 163-176.

LANGLADE Gérard (2007), « La lecture subjective », *in Québec français* n° 145, p. 71-73, visible sur http://id.erudit.org/iderudit/47315ac, consulté le 06 mars 2018.

LANGLADE Gérard (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *in* M. Roy, M. Brault, S. Brehm (dir.), *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, Cahiers Figura* n° 20, p. 45-65.

LANGLADE Gérard (2013), « *Chartreuse(s) de Parme* : d'une lecture subjective à l'autre », *in Recherches & Travaux* n° 83, p 41-53.

Dominique LEGALLOIS, Céline POUDAT (2008), « Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes », *in Semen* n° 26, visible sur http://journals.openedition.org/semen/8444, consulté le 01 novembre 2020.

MAINGUENEAU Dominique (2011), « Lecture et surlecture », *in* A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Levasseur (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, p. 49-60.

MICHEL Raymond (2005), « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion », *in* V. Jouve, *L'Expérience de lecture,* Actes du Colloque de Reims, 2002, Paris : L'Improviste.

PARMENTIER Marie (2017), « Lectures réelles et théorie littéraire », *in Poétique* n° 181, p. 125-141.

PICARD Michel (1984), « La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, « Qui lit quoi ? », mai 1984 » *in Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français* n° 167, 1995, p. 4-10, visible sur https://core.ac.uk/download/pdf/12442349.pdf, consulté le 15 juin 2020.

ROUXEL Annie (2011), « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Le texte du lecteur*, Bruxelles : Peter Lang, p. 115-128.

VANOOSTHUYSE François (2009), « Le ton du texte : une aporie poétique ? », *in Recherches & Travaux* n° 74, visible sur http://journals.openedition.org/recherchestravaux/345, consulté le 12 juillet 2021

II/ Approche didactique ou pédagogique de la lecture

Ouvrages

AHR Sylviane (2013), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions,* Grenoble : CRDP.

BOUTEVIN Christine, RANNOU Nathalie, PLISSONEAU Gersende (2018), *A l'écoute des poèmes, Enseigner des lectures créatives,* Bruxelles : Peter Lang.

BRILLANT-RANNOU Nathalie et *al.* (2016), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : Presses universitaires de Namur.

BRUNEL Magali, DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, EMERY-BRUNEAU Judith, FALARDEAU Erick, dir. (2017), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur : P. U. de Namur.

BUTLEN Max, HOUDART-MEROT Violaine, dir. (2009), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens : Encrage, Université Cergy-Pontoise.

CLERMONT Philippe, SCHNEIDER Anne, dir. (2006), *Écoute mon papyrus - Littérature, oral et oralité,* Strasbourg : SCEREN-CRDP Alsace.

DAVID Jérôme (2010), *L'implication de texte, Essai de didactique de la littérature*, Namur : P. U. de Namur.

DEMOUGIN Patrick, MASSOL Jean-François, dir. (1999), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck. 2e éd.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (1996), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUFAYS Jean-Louis (2008), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve : P.U. de Louvain.

DUFAYS Jean-Louis (2010), *Stéréotype et Lecture*, Liège : Mardaga.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (2000), *Enseigner la littérature, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »,* Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, Paris : Delagrave.

GABATHULER Chloé (2016), *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, Rennes : P. U. de Rennes.

GAUTHIER Clermont, BISSONNETTE Steeve, RICHARD Mario (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, Montréal : ERPI Éducation;

GODARD Anne, HAVARD Anne-Marie, LEVASSEUR Eve-Marie, dir, (2011), *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, Paris : Riveneuve éditions.

GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie (2018), *Lector Lectrix*, Paris : Retz.

LACELLE Nathalie (2009), *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat soutenue à l'Université du Québec.

LEMARCHAND THIEURMEL Stéphanie (2014), *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, thèse de doctorat soutenue à l'université Rennes 2.

LOUICHON Brigitte (2009), *La Littérature après coup : contribution à une théorisation du sujet lecteur*, Rennes : P.U. de Rennes.

LOUICHON Brigitte, ROUXEL Annie, dir. (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : P. U. Rennes.

MANESSE Danièle, GRELLET Isabelle (1994), *La Littérature du collège*, Paris : Éditions Nathan et INRP.

MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, dir. (2011), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : Peter Lang.

RANNOU Nathalie (2010), *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Rennes 2.

ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard, dir. (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P. U. Rennes.

ROUXEL Annie (1196), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : P.U. Rennes.

ROUXEL Annie, dir. (2005), *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Paris : Scéren-Delagrave.

SAUVAIRE Marion (2013), *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Toulouse Le Mirail.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Grenoble Alpes.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2016), *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs,* Paris : Presses Universitaires de France.

SHAWKY-MILCENT, dir. (2023 à paraitre), *A la recherche du texte du lecteur professeur, recherche collaborative*, Grenoble : UGA édition.

Revues

Enjeux n° 51-52, 2001*,* « Recherches en didactique de la littérature ».

Le Français aujourd'hui n° 121, 1998, « Lecteurs de littérature ».

Le Français aujourd'hui n° 157, 2007« Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? ».

Lidil n° 33, 2006, « La réception des textes littéraires, une didactique en construction », coord F. Quet.

Pratiques n° 187-188 (2020), « Enseignement du texte littéraire dans l'espace francophone : pratiques, formation, recherche », dir. F. Le Goff, G. Plissonneau, S. Bazile, S. Ahr.

Recherches & Travaux n° 83, 2013, « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours ».

Repères, n° 35, 2007, « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège ».

Articles ou chapitres d'ouvrages

AHR Sylviane (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », communication aux XI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Ahr%202010.pdf, consulté le 07 juin 2018.

BOCQUILLON Marie et *al*. (2020), « Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? », visible sur http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513, consulté 2 mars 2021.

BONNET Gilles (2018), « La lecture à voix autre : les lectubeurs », *in Actes du Colloque "Art, littérature et réseaux sociaux"* 22-27 mai 2018, CCI Cerisy-la-Salle, visible sur https://art-et-reseaux.fr/la-lecture-a-voix-autre-les-lectubeurs/, consulté le 15 décembre 2021.

BRUNEL Magali (2013), « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire », *in Recherches et travaux*, n° 83, p. 117-130.

BUCHETON Dominique (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », *in* P. Demougin, J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP, p. 137-150.

BUCHETON, Dominique (2002), « Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer », *in Tréma* n° 19, visible sur http://trema.revues.org/1586, consulté le 30 septembre 2016.

BUCHETON Dominique, BRÉNAS Yolande, CHABANNE Jean-Charles, DUPUY Catherine (2004), « Parier sur la créativité », *in Cahiers Pédagogiques* nº 420, p. 13-15.

BUTLEN Max, SLAMA Pierrette, BISHOP Marie-France, CLAQUIN Françoise (2008), « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », *in Repères* n° 37, visible sur http://journals.openedition.org/reperes/433, consulté le 14 novembre 2019.

CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZET Serge (2004), « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » *in Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, 2004, CD Rom, hal-00922482.

CÈBE Sylvie, RAYOU Patrick, BERNARDIN Jacques (2015), Table ronde : « Enseigner plus explicitement », F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFéLyon, visible sur http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/educationprioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignementplus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment.

CHABANNE Jean-Charles (2006), « Parler, lire, écrire dans la classe de Littérature : L'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre », conférence d'ouverture des VII[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921916/document, consulté le 30 septembre 2016.

DAUNAY Bertrand (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *in Le Français aujourd'hui* n° 157*,* visible sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm?contenu=article, consulté le 30 septembre 2016.

DAUNAY Bertrand (2006), « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *in Lidil* n° 33, p. 19-36.

DELAHAYE Christan (2008), « Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion », *in Repères* n° 37, p.153-176.

DELCAMBRE Isabelle (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *in Le Français aujourd'hui* n° 157, p. 33-41.

DEMOUGIN Françoise (2008), « La prise en compte didactique du texte de lecteur », intervention au colloque *Le texte du Lecteur*, à Toulouse en octobre 2008, audible sur https://www.canal-u.tv/chaines/universite-toulouse-jean-jaures/le-texte-du-lecteur/la-prise-en-compte-didactique-du-texte, consulté le 29 juillet 2019

DEMOUGIN Françoise, DEMOUGIN Patrick (2015), « De l'évidence à l'évidence : Le pari de la complexité. Pour une approche scolaire de l'événement de lecture », *in* M. Cambron G. Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal : Nota bene, p. 251-278.

DIAS-CHIARUTTINI Ana (2020), « Communauté interprétative », *in* N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion, p 235-237.

DAUNAY Bertrand, DUFAYS Jean-Louis (2010), «La lecture littéraire en débat pour en finir», communication aux XI[èmes] Rencontres des didacticiens de la littérature : Enseigner les littératures dans le souci de la langue,Genève, les 25, 26 et 27 mars 2010 visible sur https://www.researchgate.net/publication/319187161_La_lecture_litteraire_en_debat_pour_en_finir/link/5b8c1ee692851c1e124325e1/download, consulté le 14 février 2019.

DE CROIX Séverine, DUFAYS Jean-Louis (2004), « Se raconter pour mieux se percevoir comme lecteur », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature,* Rennes : P.U. de Rennes, p. 153-165.

DUFAYS Jean-Louis (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *in Lidil* n° 33, visible sur http://lidil.revues.org/60, consulté le 30 septembre 2016.

DUFAYS Jean-Louis (2007), « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *in Recherches* n° 46, p. 71-90.

DUFAYS Jean-Louis (2011), « Les textes du lecteur en situation scolaire », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (2011), *Textes de lecteurs en formation*, Berne : Peter Lang, p. 19-21.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, MAZAURIC Catherine (2006) *«* Dispositifs de lecture et formation des lecteurs *», in Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre,* VII[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, du 6 au 8 avril 2006.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (2007), « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », *in* E. Falardeau (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec : Presses de l'université Laval, p. 101-123.

FOURTANIER Marie-José (2013). « Le texte est comme une partition musicale », *in Fabula / Les colloques*, *L'héritage littéraire de Paul Ricœur,* visible sur http://www.fabula.org/colloques/document1930.php, consulté le 10 octobre 2019.

FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile (2007), « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? ». *in Repères* n° 35, p. 117-138.

GERVAIS Bertrand (1992), « Les régies de la lecture littéraire », in *Tangence* n° 36, p. 8-18.

GERVAIS Bertrand (2004), « Trois personnages en quête de lecteurs - Une fable », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 93-104.

GODARD Anne (2011), « Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », *in* A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Levasseur (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, Paris : Riveneuve éditions, p. 19-36.

GROSSMANN Francis, TAUVERON Catherine (1999), Présentation « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *in Repères* n° 19, p. 3-8.

HOUDART-MÉROT Violaine (2004), « De la critique d'admiration à la lecture « scriptible » », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, 2004, p 223-232.

HOUDART-MÉROT Violaine (2012), « Une histoire ancienne, de nouveaux défis, L'enseignement de la littérature en France » *in Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 61, p. 59-70.

JOUVE Vincent (2011), « Quel statut accorder à la lecture dans l'enseignement de la littérature ? » *in* A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Levasseur (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, p. 37-48.

JOUVE Vincent (2004), « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 105-114.

LACELLE Nathalie, LANGLADE Gérard (2007), « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres », *in* J.-L. Dufays (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire?*, Louvain la-Neuve : P.U. de Louvain, p. 55-65.

LANGLADE Gérard (2004), « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *in Le Français aujourd'hui n°* 2, p. 85-96.

LECLAIRE-HALTÉ Anne (2006), « Lecture formelle ou participative ? », *in Lidil* n° 33, p. 117-134.

LE FUSTEC Annie, SIVAN Pierre (2004), « Lectures sans esquives », *in Le français aujourd'hui* n° 145, p. 49-59.

LE GOFF François (2011), « La question du support dans les apprentissages: le cas du «grand brouillon», *in Recherches* n° 55, p. 65-87, visible sur https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/065-087-Le-Goff_version_site.pdf, consulté le 08 15 2020.

LE GOFF François (2016), « La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête », *in* N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : P.U. de Namur, p. 157-172.

LEMARCHAND Stéphanie (2017), « Rendre compte de la réception des œuvres littéraires : le dessin du lecteur », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes numériques des XVII*èmes *Rencontres de didactique de la littérature juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/lemarchand, consulté le 29 juin 2019.

LOUICHON Brigitte (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *in* B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly, *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur : P.U. de Namur, p. 195-218.

MASSOL Jean-François (2017), « Écrire dans l'après coup de la lecture de l'autre », *in* F. Le Goff, M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 2 : Affects et temporalités*, Namur : P.U. de Namur, p. 181-202.

MASSOL Jean-François (2017), « Lire les images témoignant des lectures subjectives: quand des jeunes lecteurs prennent crayons, feutres ou caméra en même temps que la plume », *in Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca) vol. 6, visible sur https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01937193/document, consulté le 02 juillet 2019.

MICHEL Raymond (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *in Pratiques* n° 97-98, p. 59-103.

QUET François (2011), « Entre posture et imposture du lecteur, notes sur le fonctionnement symbolique », visible sur https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/embed.1/, consulté le 12 mars 2017.

RANNOU Nathalie (2004), « L'expérience littéraire : création, lecture et transmission ? », *in* M. Lebrun (dir.), *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire,* Actes du colloque de Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire, 2003, IUFM d'Aix- Marseille, *Cahiers de la Recherche et du développement*, HS, p. 99-104.

REYZABAL Maria Victoria (1994), « La lecture à voix haute », *in Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 02, visible sur https://journals.openedition.org/ries/4271, consulté le 19 avril 2019.

RONVEAUX Christophe, RAGNO PAQUIER Claire (2014), « Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures », *in La Lettre de l'AIRDF* n° 56, p. 19-23.

ROUXEL Annie (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 137-152.

ROUXEL Annie (2006). « Le rapport au texte créé par l'oralisation », *in* P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité,* Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 141-152.

ROUXEL Annie (2013), « L'avènement du sujet lecteur - Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p. 115-128.

SAUVAIRE Marion, SIMARD Denis, FALARDEAU Erick (2012), « Former des sujets lecteurs divers : propositions pour un cadre théorique », *in* M. Debono, C. Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers interculturel : interculturel, herméneutique et interventions didactiques,* Paris : Éditions Modulaires Européennes, p. 53-78.

SAUVAIRE Marion (2015), « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la littérature », *in Éducation et didactique* n° 9, p. 107-118.

SAUVAIRE Marion (2017), « Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative » *in* M. Brunel, O. Dezutter, J.-L. Dufays, J. Emery-Bruneau, E. Falardeau, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur : P.U. de Namur, p. 297-330.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2020), « Appropriation », *in* N. Brillant-Rannou et *al*. (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature,* Paris : H. Champion, p. 221-223.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2020), « Compréhension, interprétation, explication », *in* N. Brillant-Rannou et *al*. (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature,* Paris : H. Champion, p. 51-55.

TAUVERON Catherine (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant *»* , *in Repères* n° 19, p. 9-38.

TAUVERON Catherine (2002), «Quelles compétences développer chez les élèves ? Des savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes», *in* C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris : Hatier pédagogie.

TAUVERON Catherine (2004), « La lecture comme jeu, à l'école aussi », *in* C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements,* Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002, Paris : Scéren-CRDP Versailles, Actes de la DGESCO, p. 31-49.

TAUVERON Catherine (2004), «La lecture littéraire comme voie de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture», *in* C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Versailles : CRDP, p. 56-70.

TAUVERON Catherine (2004), « Droits du texte et droits des jeunes lecteurs », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, p. 255-266.

VIBERT Anne (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », intervention au séminaire national de mars 2011, visible sur https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf, consulté le 6 avril 2017.

VIBERT Anne, OLIVIER Isabelle (2008), « Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature », *in* J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation,* Louvain la Neuve : P.U. de Louvain, p 381-392.

VILLEMAINE Pierre-Antoine (2005), « Sur la lecture à haute voix. » *in Littérature* n°138, p. 119-124.

VILLEMAINE Pierre-Antoine (2007), « Pour une lecture créative », *in* Actes du colloque du 10 mai 2007 *Dire René Char,* DGESCO visible sur http://dialogue.education.fr/D0217/dire_rene_char.pdf, consulté le 8 mars 2016.

YERLES Pierre (1996), « La lecture littéraire et le grain de la voix », *in* J.-L. Dufays, L. Gémenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles : De Boeck-Duculot. p. 101-108.

III/ Marginalia, carnets de lecteur et comités de lecture

« Le carnet de lecteur », Fiche ressource éduscol français cycle 3, mars 2016, visible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf.

ALMEIDA Claudia (2017), « Les marginalia : appropriation du texte et pratique de lecture », *in studios Románicos*, n° 26, p. 23-34, visible sur https://revistas.um.es/estudiosromanicos / article/view/310941/218571, consulté le 28 mars 2021.

AHR Sylviane, JOOLE Patrick (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *in Le français aujourd'hui* n° 168, p. 69-82, visible sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm#re5no50, consulté le 23 03 2020.

AHR Sylviane (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobilisés », communication aux XI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Ahr%202010.pdf, consulté le 07 juin 2018.

AHR Sylviane, JOOLE Patrick (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *in Le Français Aujourd'hui* n° 168, p. 69-82, visible sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm#re5no50, consulté le 23 mars 2020.

AHR Sylviane, JOOLE Patrick (2013), *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur.

AHR Sylviane (2013), « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », *in* S. Arh, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* p. 41-54.

AHR Sylviane, BRUNET Agnès, COUTEAUX Cécile, RAVEZ Françoise (2013), « cahier et débat dans le second degré : pour un apprentissage de la lecture littéraire », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p 129-146.

AYOUB Brigitte (2003), « Lire une pièce de théâtre autrement : les comités de lecture », *in Le français aujourd'hui,* supplément au n° 12, p. 8-10.

BERNANOCE Marie (2012), « Le comité de lecture théâtrale entre théorie et pratique : construire des outils de frottement », Communication non publiée pour le colloque *Le sujet lecteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers*, Grenoble.

BERNANOCE Marie (2015), « Écrire ses goûts en comité de lecture de théâtre : quelles pratiques? », communication aux XVI[èmes] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 28-5 juin à Toulouse, visible sur https://rencontres16.sciencesconf.org/conference/rencontres16/pages/5._Bernanoce.pdf, consulté le 17 01 2018.

BERNANOCE Marie (2012), « Le comité de lecture théâtrale, essai de typologie », Communication au colloque *Le sujet lecteur scripteur de l'école à l'université*, juin UGA.

BERNANOCE Marie (2019), « Motifs dramaturgiques » et « motifs didactiques » : l'atelier d'écriture et le comité de lecture comme approches du lecteur de théâtre », Communication non publiée pour le colloque *L'enseignement du théâtre : Comment (re)penser l'enseignement du théâtre dans les différents contextes d'éducation ?*, Grenoble.

BERNANOCE Marie (à paraitre), « Le comité de lecture de théâtre : quel évènement de lecture pour quels sujets lecteurs ? »

BUCHETON Dominique (2000), « Devenir l'auteur de sa parole », communication à l'université d'été *Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole* organisée par la DEGESCO et *les Cahiers pédagogiques* à Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000, visible sur http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf, consulté le 15 juin 2017.

CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique (2000), « Les écrits ”intermédiaires” », *in* La Lettres de la DFLM n° 26, p.23-27, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921924/document, consulté le 15 mai 2018.

CHABANNE Jean-Charles, DESAULT Monique, DUPUY Catherine, AIGOIN Christine (2008), « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *in Repères* n° 37, p. 227-260.

CHAPRON Emmanuelle (2016), « Depuis les marges », *in* C. Capot (dir.), *Marges et marginalia, du moyen âge à aujourd'hui*, Cahiers Jean Mabillon, visible sur http://www.chartes.psl.eu/sites/default/files/atoms/files/00_chapron_0.pdf.

CHATELAIN Jean-Marc (2007), « La note comme fondement de la lecture humaniste », *in Littératures classiques* n° 3, p. 21-32, visible sur https://doi.org/10.3917/licla.064.0021, consulté le 20 mars 2021

D'AMBROSIO Mariano (2012), « Marges du texte entre lecture et écriture », *in TRANS* n° 13, visible sur http://journals.openedition.org/trans/545, consulté le 14 avril 2021

DARDAILLON Sylvie (2017), « Repenser le carnet de lecture en cycle 3 » *in* J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, variété des élèves*, Grenoble : UGA éditions, p. 107-132.

DE CROIX Séverine (2013), « du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? » *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p. 91-108

DEMOUGIN Patrik (2004), « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », *in* A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P. U. Rennes, p. 117-127.

DESPESSE Cécilia (2013), « Le comité de lecture théâtral : une alternative pédagogique contemporaine ? », *in Lire au collège* n° 93, visible sur http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=45014, consulté le 24 novembre 2015.

DOQUET-LACOSTE Claire (2008), « Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire », visible sur http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Doquet-Lacoste.pdf, consulté le 07 janvier 2020.

DOQUET Claire (2013), « Restituer, commenter, recréer – Carnet de lecture et postures scripturales à l'école élémentaire », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p. 55-72.

DUFAYS Jean-Louis (2013), « Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage » *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p. 109-114.

HÉBERT Manon (2009), « Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté », *in Revue du Nouvel-Ontario* n° 34, p. 83-117.

HÉBERT Manon (2010), « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : Quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur? », *in Repères*, n° 42, p. 83-103.

HÉBERT Manon (2011), « Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux

soutenir "l'action" du jeune sujet lecteur ? », *in Mesure et évaluation en éducation* vol. 34, n° 3, p. 51-78.

HÉBERT Manon (2015), « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les « événements » de lecture », *in* M. Cambron, G. Langlade, *L'événement de lecture*, Monréal : Nota bene, p. 279-302.

JAHJAH Marc (2014), *Les marginalia de lecture dans les « réseaux sociaux » du livre (2008-2014) : mutations, formes, imaginaires*, thèse soutenue à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, visible sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01215403/document, consulté le 15 mars 2021

JOOLE Patrick (2009), « le carnet de "lecteur de littérature" », *in* M. Butlen, V. Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise : Encrage Université, p. 291-306.

JOOLE Patrick (2010), « Quoi écrire dans un carnet de lecture ? », communication aux XI^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique des littératures à Genève, mars 2010, visible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Joole%202010.pdf, consulté le 07 juin 2018.

JOOLE Patrick (2013), « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », *in* S. Arh, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, p. 19-28.

JOOLE Patrick (2013), « Le carnet/journal de lecteur/lecture dans la formation universitaire », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p 147-164

LAROQUE Lydie (2013), « Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école », Communication au congrès AREF de Montpellier du 27 au 30 août 2013, visible sur https://aref2013.umontpellier.fr/?q=book/export/html/1186, consulté le 6 août 2020.

LEBRUN Marlène (2004), « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture », *in* G. Langlade, A. Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U. de Rennes, p. 329-341.

LEBRUN Monique (1994), « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *in Québec français* n° 94, p. 34-36, visible sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n94-qf1229573/44427ac/ consulté le 03 04 2019.

LEBRUN Monique (2001), « Cercle de lecture et pédagogie de la coopération », *in* L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* t. 1, Bruxelles: De Boeck-Duculot, p. 126-131, visible sur https://www.academia.edu/5553693/Cercle_de_lecture_et_p%C3%A9dagogie_de_la_coop%C3%A9ration, consulté le 07 05 2020

LECOQ Camille (2015), *Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur*, mémoire de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, sous la direction de J.-F. Massol, ESPE de Grenoble-UGA, visible sur https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252745/document, consulté le 01 juillet 2019.

LE GOFF François (2007), « Écrit palimpseste et brouillon de lecture : variations autour du commentaire de texte », *in Recherches* n° 46, visible sur https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/135-150legoff.pdf, consulté le 04 05 2020.

LE GOFF François (2011), « La question du support dans les apprentissages: le cas du «grand brouillon», *in Recherches* n° 55, p. 65-87, visible sur https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/065-087-Le-Goff_version_site.pdf, consulté le 08 décembre 2020.

LE GOFF François, LARRIVÉ Véronique (2018), *Le temps de l'écriture, Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble : UGA éditions.

LE GOFF François (2018), « Du singulier au pluriel: construire en classe une compétence interprétative », *in* J.-F. Massol, N. Rannou (dir.), *le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves,* Grenoble : UGA Éditions, p. 239-254.

LOSCO-LENA Mireille (2009), « Alternatives pédagogiques : les comités de lecture en collège et lycée » *in* A. Brillant-Annequin, M. Bernanoce (dir.), *Enseigner le théâtre contemporain*, Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 229-234.

MASSOL Jean-François, ESPOSITO Caroline (2012), « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *in Lire au collège* n° 89, visible sur www.educ-revues.fr/LC/Affichage, Document.aspx?iddoc=400006, consulté le 7 mai 2017.

MASSOL Jean-François (2017), « Ecrire dans l'après coup de la lecture de l'autre », *in* F. Le Goff, M.-J. Fourtanier (dirs.), *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 2 : Affects et temporalités*, Namur : P. U. de Namur, p. 181-202.

PENANCIER Mary-Ève, (2017), « Qu'est-ce que le fait d'installer un cahier de pratiques artistiques change chez des élèves de primaire et chez leur enseignante non spécialiste en arts visuels ? », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVII*èmes *Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/penancier, consulté le 26 octobre 2021.

PLU Christine (2013), « Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions », *in* S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p 31-40.

PLU Christine (2013), « Des carnets pour la formation des professeurs des écoles », in S. Ahr, P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture - Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?,* Namur : P.U. de Namur, p 165-180.

RANNOU Nathalie (2016), « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie » *in* N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 87-109.

SCHNEIDER Anne, FIASCA Elisa (2017), « Carnets d'artistes, écrits de gestation. De la praxis à la poïesis », *in* J.-C. Chabanne (éd.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/fiasca, consulté le 26 octobre 2021.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2017), « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur », *in* F. Le Goff, M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception, Volume 1 : Genres, espaces et formes,* Namur : P.U. de Namur, p. 35-53.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2018), Le «carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique)» dans les projets des nouveaux programmes du lycée, entretien avec B. Sahawky-Milcent. Visible sur https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-12/Le___carnet_personnel_de_lectures_et_de_

formation_culturelle__papier_ou_nume_rique____dans_les_projets_de_nouveaux_programmes_du_lyceeHandiAccesHebdoLettresN4Grenoble20182019.pdf consulté le 24 janvier 2019.

SOULE Yves, TOZZI Michel, BUCHETON Dominique (2008), *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier : Sceren.

TERWAGNES Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette (2006), *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles : De Boeck. 1ère éd. 2001.

FICTION / PERSONNAGE

1/ Approche théorique

Ouvrages

ABIRACHED Robert (1994), *La Crise du personnage dans le théâtre moderne*, Paris : Gallimard.

BOUCHET Pauline (2014), *La fabrique des voix : l'auteur et le personnage dans les, écritures théâtrales québecoises des années 2000*, Thèse de doctorat soutenue à Paris 3 (cotutelle Université de Montréal).

CITTON Yves (2010), *Mythocratie : Storytelling et imaginaire de gauche*, Paris : Éditions Amsterdam.

DUMORTIER Jean-Louis (2005), *Tout petit traité de narratologie buissonnière*, Namur : P.U. de Namur

GEFEN Alexandre, AUDET René, dir. (2002), *Frontières de la fiction*, *Modernités* n° 17, Bordeaux : P.U. de Bordeaux.

GEFEN Alexandre, AUDET, René.(dir.), *L'effet de la fiction*, colloque en ligne, visible sur https://www.fabula.org/anciens_colloques/effet/, consulté le 9 septembre 2018.

JOUVE Vincent (2008), *L'Effet personnage dans le roman*, Paris : PUF. 1ère éd. 1992.

JOUVE Vincent (2019), *Pouvoirs de la fiction - Pourquoi aime-t-on les histoires ?*, Paris : Armand Colin.

LE PORS Sandrine (2011), *Le Théâtre des voix. À l'écoute du personnage et des écritures contemporaines,* Rennes : P.U. de Rennes.

SCHAEFFER Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction?*, Paris : Seuil.

RYNGAERT Jean-Pierre, SERMON Julie (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, Paris : éditions théâtrales. (notamment le chapitre « Le personnage et son lecteur », p. 123-152)

MONTALBETTI Christine (2001), *La fiction*, Paris : Garnier Flammarion.

MEYER MAC LEOD Arielle, PRALONG Michèle, dir. (2012), *Raconter des histoires, Quelle narration au théâtre aujourd'hui ?*, Genève : MetisPresses.

ZARAGOZA Georges (2006), *Le personnage de théâtre*, Paris : Armand Colin.

Articles ou chapitres d'ouvrages

ABIRACHED Robert (2001), « Personnage » *in* M. Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris : Larousse, p. 1265-1269.

AILLOUD-NICOLAS Catherine (2009), « Personnage ou "personnagisation" : les contraintes textuelles et le personnage de théâtre », *in Recherches et Travaux* HS n° 17, p. 107-120.

ASHOLT Wolfgang, (2019), « Théâtre post-dramatique et/ou Storytelling? », *in Fabula / Les colloques*, *Pratiques contre-narratives à l'ère du storytelling. Littérature, audiovisuel, performances*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document6075.php, consulté le 30 avril 2021.

BARONI, Raphael (2017), « Pour une narratologie transmédiale », *in Poétique* n°182, p. 155-175.

BAYARD Pierre, « Les personnages ont une vie privée », *in Fabula / Les colloques*, *Premier symposium de critique policière. Autour de Pierre Bayard*, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document4838.php, consulté le 01 avril 2021.

BERDET Marc, KRILLES Peter, CHAMAYOU-KUHN Cécile, EMEL YAVUZ Perin (2009), « Mondes en narration », *in Trajectoires* n°3, visible sur https://journals-openedition-org.gaelnomade-2.grenet.fr/trajectoires/391, consulté le 6 avril 2019.

BESSON Jean-Louis (2005), « Postdramatique », in J.-P. Sarrazac (dir.), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval : Circé, p. 169-171.

DIAZ José-Luis (2016), « Quand les lecteurs étaient victimes de personnages (1800-1871) », *Fabula/Les colloques*, *Le personnage, un modèle à vivre,* visible sur http://www.fabula.org / colloques/document5084.php, consulté le 07 mars 2021.

ECO Umberto (2010), « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », in *SociologieS*, *Dossier: Émotions et sentiments, réalité et fiction*, visible sur http://journals.openedition.org/sociologies/3141, consulté le 21 avril 2021.

GLAUDES Pierre (1988), « Personnage et psychanalyse textuelle », *in Pratiques* n°60, p. 43-58

HENNAUT Benoît (2013), « Narratologie et écritures théâtrales : quel dialogue possible ? », in *Cahiers de Narratologie* n° 24, visible sur https://journals.openedition.org/narratologie/6669, consulté le 19 octobre 2019.

JOUVE Vincent (1992), « Pour une analyse de l'effet-personnage », *in Littérature* n° 85, p. 103-111.

LAVOCAT Françoise (2016), « À propos de *Fait et fiction. Pour une frontière »,* entretien avec Franck Wagner, visible sur https://journals.openedition.org/narratologie/7619, consulté le 9 mai 2021.

LAVOCAT Françoise (2016), « Notre rapport à la fiction est fondé sur l'empathie », entretien avec Marie-Laure Delorme, visible sur https://www.lejdd.fr/Culture/Livres/Francoise-Lavocat-Notre-rapport-a-la-fiction-est-fondee-sur-l-empathie-788041, consulté le 8 mai 2021.

MERVANT-ROUX Marie-Madeleine (2004), « Un dramatique possthéâtral? Des récits en quête de scène et de cette quête considérée comme forme moderne de l'action », *in L'Annuaire théâtral* n° 36, p. 13-26.

MEYER MAC LEOD Arielle (2012), « Narration et fiction, intermittences et soubresauts », *in* A. Meyer Mac Leod, M. Pralong (dir.), *Raconter des histoires, Quelle narration au théâtre aujourd'hui ?*, Genève : MetisPresses, p. 15-24.

MONFORT Anne (2009), « Après le postdramatique : narration et fiction entre écriture de plateau et théâtre néo-dramatique », *in Trajectoires* n° 3, visible sur http://journals.openedition.org/trajectoires/392, consulté le 6 avril 2019.

PAVIS Patrice (2007), « Chapitre VII : Le personnage romanesque, théâtral, filmique », *in Vers une théorie de la pratique théâtrale*, Lille : P.U. du Septentrion, p. 129-140.

PAVIS Patrice (2009), « Personnage », *in Dictionnaire du théâtre,* Paris : A. Colin, p. 247-252.

PETITJEAN André (2003), « Problématisation du personnage dramatique », *in Pratiques* n° 119/120, p. 67-90.

PETITJEAN André (2003), « Élaboration didactique du personnage dramatique », *in Pratiques* n° 119/120, p. 221-240.

PIRET Pierre (2017), « Mutations du corps ou l'autre crise du personnage », *in Études théâtrales* n° 66, p. 49-59.

ROHMAN Judith, WELFRINGER Arnaud (2012), « La notion de personnage », visible sur Fabula https://www.fabula.org/atelier.php?La_notion_de_personnage, consulté le 14 mai 2021.

ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie (2009), « De l'effet personnage à l'effet de personne : l'expression de la subjectivité à l'Age Classique », *in* C. Despierres (dir.), *La Lettre et la scène : linguistique du texte de théâtre*, Dijon : É.U. de Dijon, p. 159-170.

RYNGAERT Jean-Pierre (2003), « Incarner des fantômes qui parlent », *in Études théâtrales* n° 26, p. 11-19.

RYNGAERT Jean-Pierre (2005), « Crise du personnage », *in* J.-P. Sarrazac (dir.), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval : Circé, p. 150-155.

RYNGAERT Jean-Pierre (2008), « Le personnage théâtral contemporain : symptôme d'un nouvel «ordre» dramaturgique », *in L'Annuaire théâtral* n° 43-44, p. 103-112.

SERMON Julie (2018), « Construction du personnage et dramaturgie du jeu en régime figural », *in* M. Bouvier (dir.), *Pour un atlas des figures*, visible sur https://www.pourunatlasdesfigures.net/element/construction-du-personnage-et-dramaturgie-du-jeu-en-regime-figural, consulté le 22 mars 2021.

SCHAEFFER Jean-Marie (1999), « *Pourquoi la fiction?* Entretien avec J.-M. Schaeffer » par A. Prstojevic, *in Vox poetica*, visible sur http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchaeffer.html, consulté le 26 mars 2019.

SCHAEFFER Jean-Marie (2002), « De l'imagination à la fiction », visible sur http://www.vox-poetica.org/t/articles/schaeffer.html, consulté le 8 mai 2021

WAGNER, Franck. « Le récit fictionnel et ses marges : état des lieux », visible sur http://www.vox-poetica.org/t/articles/wagner2006.html consulté le 9 novembre 2018.

2/ Approche didactique ou pédagogique

Ouvrages

DUFAŸS Jean-Louis, PLANE Sylvie, éd. (2009), *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

LARRIVÉ, Véronique (2014*), « Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage »*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Bordeaux 3.

TAUVERON Catherin (1995), *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Revues

Cahiers Figura n°20, 2008, « Formation des lecteurs: Formation de l'imaginaire.. », dir. Max Roy, Marilyn Brault, Sylvain Brehm.

Le français aujourd'hui n° 201, 2018, « Quels usages du personnage, de l'école au lycée ? », Marie-France Bishop, Véronique Boiron.

Modernités n° 23, 2006, « Les Enseignements de la fiction », dir. Michel Braud, Brigitte Louichon,Béatrice Laville.

Repères n°33, 2006, « La fiction et son écriture », dir. Sylvie Plane, Frédéric François.

Articles

AHR, Sylvianne (2007), « Genre romanesque et contrat de lecture », *in Le français aujourd'hui*, n° 159, p 75-81.

BARONI Raphael (2013), « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? » *in Recherches & Travaux* n° 83, p. 11-24.

BARONI, Raphael (2018), « Des mécanismes de l'intrigue à l'enseignement de la littérature », entretien avec Raphaël Baroni, *in Cahiers de narratologie* n° 34, visible sur https://journals.openedition.org/narratologie/9130, consulté le 2 juin 2020.

BISHOP Marie-France, BOIRON Véronique (2018), « Des usages didactiques du personnage », *in Le français aujourd'hui*, n° 201, p 13-26.

BRAULT Marilyn (2008), « Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique », *in Cahiers Figura* n° 20, p. 67-80.

BREHM Sylvain (2008), « Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation », in *Cahiers Figura* n° 20, p. 31-44.

DANAN Joseph, (2004), « Je ne raconte pas d'histoire(s) », *in* C. Hébert, I. Perelli-Contos (dir.), *Le théâtre et ses nouvelles dynamiques narratives*, Laval : P.U. Laval. p. 251-264.

FRÉDÉRIC François (2006), « Fiction-imagination-écrit-école : quelques remarques », *in Repères,* n° 33, p. 197-221.

LARRIVÉ, Véronique (2015), « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *in Repères* n° 51, visible sur http://journals.openedition.org/reperes/913, consulté le 01 juillet 2019.

LARRIVÉ Véronique (2018), « Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre » *in Le Français aujourd'hui* n°201, p. 67-76.

LARRIVÉ, Véronique (2022), « Variété et interaction des phénomènes empathiques dans la lecture scolaire des œuvre littéraires », *in* A. Gennaï, P. Richard-Principalli, C. Boutevin (dir.), *Défense et illustration de la didactique de la littérature : Mélanges offerts à Brigitte Louichon*, Montréal : Les Presses de l'écureuil, p. 291-310.

LE GOFF François (2013), « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », *in* N. Denizot, S. Ahr (éd.). *Les Patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux,* Namur : Presses universitaires de Namur, p. 99-118.

LE GOFF François (2015), « Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage », *in* O. Dezutter, E. Falardeau, *Les Temps et les lieux de la lecture*, Namur : P.U. de Namur, p. 183-196.

LOUICHON Brigitte, LARRIVÉ Véronique (2020), « Personnage », *in* N. Brillant-Rannou et *al*. (dir.)*, Un Dictionnaire de didactique de la littérature,* Paris : H. Champion, p. 176-180.

LOUVARD Antoine (2022), « Pourquoi les humains se racontent-ils des histoires ? », visible sur https://www.socialter.fr/article/pourquoi-les-etres-humains-se-racontent-ils-des-histoires consulté le 3 novembre 2022.

ROY Max (2008), « culture littéraire et fictionnaire de lecteurs » *in Cahiers Figura* n°20, p. 17-30.

TAUVERON Catherine (2018), « La vie secrète du personnage », *in Le français aujourd'hui*, n° 201, visible sur https://www.cairn.inforevue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-13.htm consulté le 15 mars 2020.

ENSEIGNEMENT / RECHERCHE en général

AHR Sylviane (2015), *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris : Honoré Champion.

AHR Sylviane, DE PERETTI Isabelle (2023), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quelles enjeux ?*, Grenoble : UGA Éditions.

ANADON Martha, GUILLEMETTE François, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », *in Recherches qualitatives* HS n° 5, p. 26-37.

BERNIÉ Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notions de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *in Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.

BRESSOUX Pascal (2001), « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *in Les dossiers des sciences de l'éducation* n°5, *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles,* p. 35-52, visible sur https://www.persee.fr/docAsPDF/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949.pdf, consulté le 20 février 2023.

BRUNEL Magali (2016), « La "maîtrise des genres", centre du curriculum scolaire en France de l'entrée à l'école au lycée », *in* G. Saleis Cordeiro, D. Vrydaghs, *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*, Namur : P.U. de Namur, p. 109-128.

BUCHETON Dominique (2000), « Devenir l'auteur de sa parole », communication à l'université d'été *Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole* organisée

par la DEGESCO et *les Cahiers pédagogiques* à Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000, visible sur http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf, consulté le 15 juin 2017.

BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier, dir. (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles : De Boeck.

BUCHETON Dominique, dir. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès, 2009.

BUCHETON Dominique, SOULÉ Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in *Éducation et didactique* n° 3, p. 29-48.

BUCHETON Dominique, LE GOFF François (2021), « La Tirelire 20 ans après. Présentation croisée. Quel avenir d'une recherche fondatrice ? », communication lors du séminaire du 17 décembre « L'exercice de commentaire littéraire : variété des approches par la recherche », à l'UGA, non publié.

CANVAT Karl (1993), « Genres et enseignement de la littérature », *in Recherches*, n° 18, p. 5-22.

CHABANNE Jean-Charles (2008), « Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », communication au colloque INRP de Lyon mars 2008, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126/document, consulté le 5 février 2017.

CHABANNE Jean-Charles, VILLAGORDO Eric (2008), « Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières », *in* J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Le Manuscrit, p. 281-306, visible sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922051/document, consulté le 17 juin 2018.

CHABANNE Jean-Charles, DUFAYS Jean-Louis (2011), « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *in Repères* n° 43, p. 7-29.

CHABANNE Jean-Charles (2017), « Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations », in J.-C. Chabanne (éd.), *Actes numériques des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon,* visible sur https://rdidlit17.hypotheses.org/cadrage, consulté le 29 juin 2019.

CHARTIER Roger (1997), « Du livre au lire », *in* sociologie de la communication n°1, p. 271-290, visible sur https://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842, consulté le 6 mars 2018.

CITTON Yves (2009), « La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise », *in* F. Quet, *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens ?* visible sur http://www.yvescitton.net/wp-content/uploads/2013/10/Citton-CompetenceLitteraire-2009.pdf, consulté le 8 mars 2018.

CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline (2021), « Intérêt et limites de la notion de dispositif », *in Pratiques* n° 189-190 visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/10198, consulté le 12 juin 2022.

DAUNAY Bertrand (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *in Revue française de pédagogie* n° 159, p. 139-189.

DAUNAY Bertrand (2008), « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », *in* J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature*

aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens,utilité, évaluation, Louvain-La-Neuve : P.U. de Louvain, p. 35-43.

DAUNAY Bertrand (2011), « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *in Les Cahiers Théodile* n° 11, p. 49-65.

DE LAVERGNE Catherine (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *in Recherches qualitatives* HS n° 3, p. 27-43, visible sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf, consulté le 24 février 2018.

DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique (2003), « Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *in Les Cahiers Théodile* n° 4, p. 123-142.

DENIZOT Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Lille 3.

DENIZOT Nathalie (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *in Pratiques* n° 145-146, p. 211-230.

DENIZOT Nathalie (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles : Peter Lang.

DENIZOT Nathalie, GARCIA-DEBANC Claudine (2021), « Concepts et modèles en didactique du français », *in Pratiques* n° 189-190, visible sur https://journals.openedition.org/pratiques/9434, consulté le 13 avril 2022.

DUMORTIER Jean-Louis (2006), « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *in Repères* n° 84, p. 185-214.

DUFAYS Jean-Louis (2006), « Quel cadrage générique face au brouillage des codes? », *in* R. Baroni, M. Macé, *Le savoir des genres*, Rennes : P.U. de Rennes, visible sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A77369/datastream/PDF_01/view, consulté le 23 mars 2020.

ÉMERY-BRUNEAU Judith, BRUNEL Magali (2016), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *in Repères* n° 54, p. 189-206.

GANDIT Michèle, ALLÉE Goulven, CAVAGNA Eric, D'HOOP Guilaumme, FRASSETTI-PECQUES Corinne (2021), « Une approche pluridisciplinaire du raisonnement », *in Repères Irem* n° 122, p. 61-87.

HOUDART-MÉROT Violaine (1998), *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes : P.U. de Rennes, Paris : ADAPT Éditions.

HOUDART-MÉROT Violaine (2012), « Une histoire ancienne, de nouveaux défis, L'enseignement de la littérature en France » *in Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 61, p. 59-70.

JORRO Anne, CROCÉ-SPINELLI Hélène (2010), « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *in Pratiques* n° 145-146, p. 125-140.

LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie (2008), « Des références critiques, pour quoi faire ? », *in Le français aujourd'hui* n° 160, p. 53-60.

LE GOFF François (2023), « Des enjeux de la temporalité et des interactions langagières dans l'analyse des textes littéraires : une étude de cas », *in* S. Ahr, I. de Peretti, *Analyser des*

textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quelles enjeux ?, Grenoble : UGA Éditions, p. 229-246.

LOUICHON Brigitte (2009), « La récitation : pour quoi faire ? », *in Cahiers pédagogiques* n° 474, p. 36-37.

LOUICHON Brigitte (2017), « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur », *in* J.-F. Massol, N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, Grenoble : UGA éditions, p. 47-57, visible sur https://books.openedition.org/ugaeditions/2158, consulté le 26 mai 2020.

MEIRIEU Philippe (2014), « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », *in La Scène* n° 72, p. 28-33.

PENLOUP Marie-Claude, CHABANOIS Michèle, JOANNIDÈS Roxane (2011), « La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? », *in* B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur : P.U. Namur, p. 151-174.

PERRET Laetitia (2020), « L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes », *in Pratiques* n° 187-188, visible sur http://journals.openedition.org/pratiques/8812, consulté le 19 décembre 2020.

QUET François (2015), « des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? », *in Le Français aujourd'hui* n° 191, p. 57-70.

BRILLANT RANNOU Nathalie, LE GOFF François, FOURTANIER Marie-José, MASSOL Jean-François (2020), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion.

REUTER Yves (2007), «Élève –apprenant –sujet», *in* Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, p. 91-94.

REUTER Yves (2007), « Penser les méthodes de recherche en didactique du français », *in La Lettre de l'AIRDF* n° 40, visible sur https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1729, consulté le 15 mars 2019.

REUTER Yves (2013), « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions », *in Pratiques* n° 157-158, p. 153-164, visible sur https://doi.org/10.4000/pratiques.3818, consulté le 20 décembre 2020.

RONVEAUX Christophe, RAGNO PAQUIER Claire (2014), « Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures », *in La Lettre de l'AIRDF* n° 56, p. 19-23.

SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim, GARCIA-DEBANC Claudine (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles : De Boeck.

TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, synthèse, limites et perspectives », *in Questions vives, Recherches en éducation*, n° 18, p. 129-140, visible sur https://journals.openedition.org/questionsvives/1234, consulté le 20 février 2022.

TAUVERON Catherine, SÈVE Pierre (1999), «Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes: trois lectures en réseau à l'école », *in Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Lyon : INRP, p. 103-138.

VERIN Anne (1995), « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *in Repères* n° 12, p. 21-36, visible sur https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_12_1_2155, consulté le le 04 mai 2018.

LITTÉRATURE / THÉORIE GÉNÉRALE

AMADO LAUREL Maria Hermínia (1999), « Sainte-Beuve, lu par Gustave Lanson et par Marcel Proust », *in Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 23, visible sur http://journals.openedition.org/dhfles/3051, consulté le 24 janvier 2020.

BARTHES Roland (1966), *«* Introduction à l'analyse structurale des récits *»*, *in Communications* n° 8, p 1-27.

BAUDRY Jean-Louis (1966), « Comme un livre », *in Tel Quel* n° 24,

BERTUCCI Marie-Madeleine (2007), « La notion de sujet », *in Le français aujourd'hui* n°157, p. 11-18, en ligne https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11.html, consulté le 06 mars 2019.

BORGÈS Jorge Luis (1985)*, Conférences,* Paris : Gallimard.

CITTON Yves (2014), *Pour une écologie de l'attention*, Paris : Seuil.

COLIN Yoann, EMEL Maryse, ORTIZ Pierre-Henri, RUBY Christian (2017), « A quel prix sauver la notion de sujet ? », visible sur https://www.nonfiction.fr/article8709ideographies__a_quel_prix_sauvegarder_la_notion_de_sujet___12.htm, consulté le 03 septembre 2020.

COLLOT Michel, « Le thème selon la critique thématique », *in Communications* n° 47, *Variations sur le thème*, 1988, p 79-91.

COMPAGNON Antoine (2007), *La littérature pour quoi faire ?*, Paris : Fayard.

COMPAGNON Antoine (2014), *Le démon de la théorie*, Paris : Seuil. 1ère éd. 1998.

DE CERTEAU Michel (1980)*, L'invention du quotidien, Tome 1, L'Art de faire,* Paris : Gallimard.

DESTERBECQ Joëlle, LITS Marc (2017), *Du récit au récit médiatique*, Louvain-la-Neuve, DeBoeck.

FAYOLLE Roger (1971), « Les procédés de la critique beuvienne et leurs implications », *in Littérature, idéologie, société*, revue *Littérature*, p. 82-91.

FOUCAULT (1969), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », *in Bulletin de la Société française de philosophie* n° 3, p. 73-104, visible sur http://1libertaire.free.fr/MFoucault349.html, consulté le 03 septembre 2020.

GENETTE Gérard (2003), « Fiction ou diction », *in Poétique* n° 134, 2003, p 131 139.

GIDE André (1897), *Le Voyage d'Urien, Paludes*, Mercure de France.

Colette GODARD (2009), *Emmanuel Demarcy-Mota, Arthur Nauzyciel, James Thiérrée, Un théâtre apatride,* L'Arche,

GRACQ Julien (1995), *Lettrines, Oeuvres complètes* tome 2, Bibliothèque de la Pléiade, Paris : Gallimard. 1ère éd. 1967.

JOUVE Vincent (2010), *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris : Armand Colin

LEJEUNE Philippe (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris : Seuil,

MACE Marielle (2013), « Identité narrative ou identité stylistique ? », *in Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricœur, visible sur http://www.fabula.org/colloques/document1920.php, consulté le 03 septembre 2020.

MAINGUENEAU Dominique (2000), « Linguistique et littérature, le tournant discursif », *in Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Gabriella Fabbricino éd., Società Unversitaria per gli Studi di Lingua et Letteratura Francese, Atti del

Convegno Internazionale di Napoli-Pozzuoli, p. 25-38. visible sur http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html, consulté le 5 mars 2020.

JEY Martine (2004), « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *in Le français aujourd'hui* n° 145, p. 15-22.

MALLARMÉ (1945), *Crise de vers*, Paris : Gallimard Pléiade. 1ère éd. 1897,

MESCHONNIC Henri (1982), « Qu'entendez-vous par oralité ? », *in Langue Française*, n° 56, p. 6-23.

MESCHONNIC Henri (2005), « Embibler la voix », *in Le Français aujourd'hui* n° 150, p. 29-32, visible sur https://doi.org/10.3917/lfa.150.0029 , consulté le 9 octobre 2020.

PODALYDÈS Denis (2010), *Voix off*, Saint-Amand-Montrond : Mercure de France.

RICOEUR Paul (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II,* Paris : Le Seuil.

RIMBAUD, *Lettre à Georges Izambard du 13 mai 1871.*

REBOTIER Jacques (1998), *Public agité mais très beau*, *in Le désordre des langages* t. 2, Besançon : Les Solitaires intempestifs.

REBOTIER Jacques (1998), *Ce qui parle c'est le corps*, *in Le désordre des langages* t.2, Besançon : Les Solitaires intempestifs.

SAINTE BEUVE (1862), « Chateaubriand jugé par un ami intime en 1803 » suite et fin, mardi 22 juillet, *Nouveaux lundis*, t.3, visible sur http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/sainte-beuve_nouveaux-lundis-03?q=arbre#mark1, consulté le 03 09 2019.

SCHAEFFER Jean-Marie (2011), *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes : Éditions Thierry Marchaisse

STANISLAVSKI Constantin (1973) *Mise en scène d'Othello de Shakespeare*, Poitiers : Points Seuil. 1ère éd. 1948.

TODOROV Tzvetan (2007), *La littérature en péril*, Paris : Flammarion.

TOURNIER Michel (1981), *Le vol du vampire, notes de lecture,* Paris : Gallimard Mercure de France.

VALERY Paul (1957), *Tel Quel, vol. 2, Variété III, Œuvres, tome 1,* Paris : Gallimard Pléiade. 1ère éd. 1941.

VALERY Paul (1957), « Au Sujet du Cimetière marin », *Variété III*, *Œuvres*, tome 1, Paris : Gallimard Pléiade. 1ère éd. 1920.

VALERY Paul (1957), « Commentaires de *Charmes* », *Œuvres*, tome 1, Paris : Gallimard Pléiade. 1ère éd. 1922.

WOLF Nelly (1995), *Une littérature sans histoire : essai sur le Nouveau Roman*, Genève : Droz.

TEXTES OFFICIELS

Programme de français du Cycle 3 et 4, 2016, *in Programme général document éduscol,* visible sur http://eduscol.education.fr

Programmes pour les Cycles 2, 3, 4, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015 visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Modification aux programmes du Cycle 3 et du Cycle 4 Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018, visible sur https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm

Projet d'ajustement et de clarification des programmes de français des cycles 2, 3 et 4 – 14 juin 2018.

Préambule au programme de l'enseignement du français au lycée, *Bulletin officiel spécial* n°1 du 22 janvier 2019, , modifié par arrêté du 10-4-2020 publié au BO n°18 du 30 avril 2020. document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr.

Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

Programmes du collège, programmes de français, *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008, visible sur https://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article47

« Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome » *Bulletin officiel* spécial n°3 du 26 avril 2018, visible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752

« Présentation de l'explication linéaire » (2020), in *Ressource d'accompagnement des programmes*, document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr

« Les attendus d'une prestation d'élève aux EAF en explication de texte » (2020), *in Ressource d'accompagnement des programmes*, document éduscol visible sur http://eduscol.education.fr.

RÉSUMÉ :

Ce travail de recherche vise à reconsidérer et mieux appréhender la lecture du texte de théâtre en articulant trois champs théoriques : celui de la littérature, celui du théâtre et celui de la didactique. En effet, les liens entre littérature et théâtre ont été trop distendus, l'approche du théâtre essentiellement héritée des sémiologues accordant très souvent une prépondérance mécaniste à la scène. Or, dans le sillage des esthétiques de la réception, le paradigme du sujet lecteur permet aujourd'hui de questionner la lecture du texte dramatique. Aussi, je propose d'analyser plus précisément les mécanismes de la réception du texte de théâtre par le sujet lecteur. Confrontant et revisitant les modèles de lecture existants - la lecture littéraire, la lecture subjective, la lecture dramaturgique - je présente une nouvelle modélisation des postures de lecture du texte dramatique. Elle interroge le rapport à la fiction, à la scène et à la réalité dans l'imaginaire déployé. Elle fait également apparaître les répercussions sur le corps lors de la lecture. Une phase exploratoire a permis de recueillir de nombreuses traces de lecture, issues de lecteurs élèves ordinaires, de lecteurs élèves suivant un enseignement du théâtre plus poussé et de lecteurs experts. La modélisation a été mise à l'épreuve de ces données. Non seulement cette confrontation confirme la validité du modèle proposé et déconstruit certains *a priori*, mais elle amène également à reconsidérer l'efficacité des dispositifs didactiques mis en œuvre et l'incidence de l'expertise du lecteur. Une séquence expérimentale a été ensuite menée dans deux classes de collège afin de mieux prendre en compte dans le scénario didactique les résultats de la phase exploratoire. Le bilan permet de mettre en évidence l'intérêt, pour développer l'acquisition de ces postures de lecteur du théâtre chez l'élève, de différents facteurs : une meilleure articulation des différentes postures dans les activités, une centration sur la lecture, un enseignement explicite de ces postures, le tout en lien avec des pratiques créatives de réception et au sein d'un projet engageant réellement l'élève dans la lecture.

MOTS CLEFS : Lecture, théâtre, dramaturgie, enseignement, didactique, théâtre de jeunesse,

ABSTRACT

This research aims to reconsider and better grasp the reading of the dramatic literature. It seeks to do so in articulating three theoretical fields: literature, theatre and didactics. Indeed, while the links between literature and theatre have been commonly disconnected, reading subject theories nowadays allow us to question the approach essentially inherited from semiologists, which gives a

mechanical preponderance to the stage. I thus propose to more precisely analyze how works the reception of the drama text by the readers. By confronting reading models, I present a new modeling of the reading postures of the drama text. This modeling questions the relation to fiction, to the stage and to reality in the deployed imagination. It also shows the outcomes on the body while reading. This model has been tested with many traces of reading, from ordinary student readers, from student readers with a more advanced theatre education and also from expert readers. This confrontation confirms the validity of the model proposed and deconstructs some a priori, The effectiveness of the educational devices implemented and the impact of the reading expertise are also reconsidered and lead to new avenues for teaching. An experiment therefore carried out in two middle school classes. The results identidied the interest of a better articulation between the different postures when focusing on reading, the interest of an explicit teaching, all in connection with creative reception practices and a motivating project.

KEY WORDS : Reading, theatre, dramaturgy, teaching, didactics, theatre for young people.