

Chantal Dulibine

Mémoire pour le Diplôme d'Etudes Approfondies
Théâtre et Art du Spectacle
Juin 1997

LA TRAGÉDIE :

**RÉCEPTION
ET
TRANSMISSION**

Analyse critique d'une séquence d'enseignement
Sur deux tragédies de Racine

DEA sous la direction de Monsieur Jean-Pierre Ryngaert
Institut d'Études Théâtrales
Université de la Sorbonne Nouvelle- Paris III

à J-F D. (1952-1973)

et M.D. (1894-1995)

Je remercie les personnes qui ont soutenu cette recherche par leur aide, leurs conseils et leurs critiques, leur patience, en particulier M. Jean-Pierre Ryngaert, mon Directeur de recherches, dont les travaux ont déclenché et nourri beaucoup de pratiques comme la mienne. Je dois aussi beaucoup à Bernard Grosjean, Anne Jaussiomme, Arthur Grosjean et Grégoire Bonne. Je souhaite également évoquer avec gratitude les élèves qui depuis vingt-trois ans, se sont prêtés à mes tentatives pédagogiques, et parfois avec ferveur. Enfin, dans la constellation de ceux qui ont défendu une relation renouvelée et vivante aux textes de théâtre et au jeu dramatique, je ne saurais manquer d'adresser une pensée affectueuse à quelques ami.e.s enseignant.e.s et au cher Richard Monod...

p. 48

C- ANALYSE DE LA SÉQUENCE SUR RACINE

I- Les savoirs mis en jeu dans la séquence et leurs sources

- 1) Savoirs sur le théâtre et la communication
 - définitions et histoire
 - le théâtre comme forme narrative
 - les situations de parole et les enjeux
 - l'écriture théâtrale
 - le théâtre comme spectacle
 - la question de la mimesis et de la vraisemblance

p. 51

- 2) Savoirs liés au tragique et à la tragédie
 - des attitudes et des formes datées
 - cependant une définition de la tragédie
 - thématiques et propos tragiques
 - la part du spectateur

p. 53

- 3) Savoirs sur les tragédies de Racine
 - un auteur sensible aux conditions de sa réception
 - les élèves ont lu des pièces
 - le discours et la poétique de Racine

p. 55

- 4) Acquisition d'un métalangage et de références critiques
 - métalangage
 - discours critiques et mises en scène

p. 56

II- Essai de problématisation du savoir et du sens

- 1) La sélection des savoirs
 - un champ didactique en cours de reconfiguration
 - la surcharge cognitive
 - la hiérarchie des savoirs

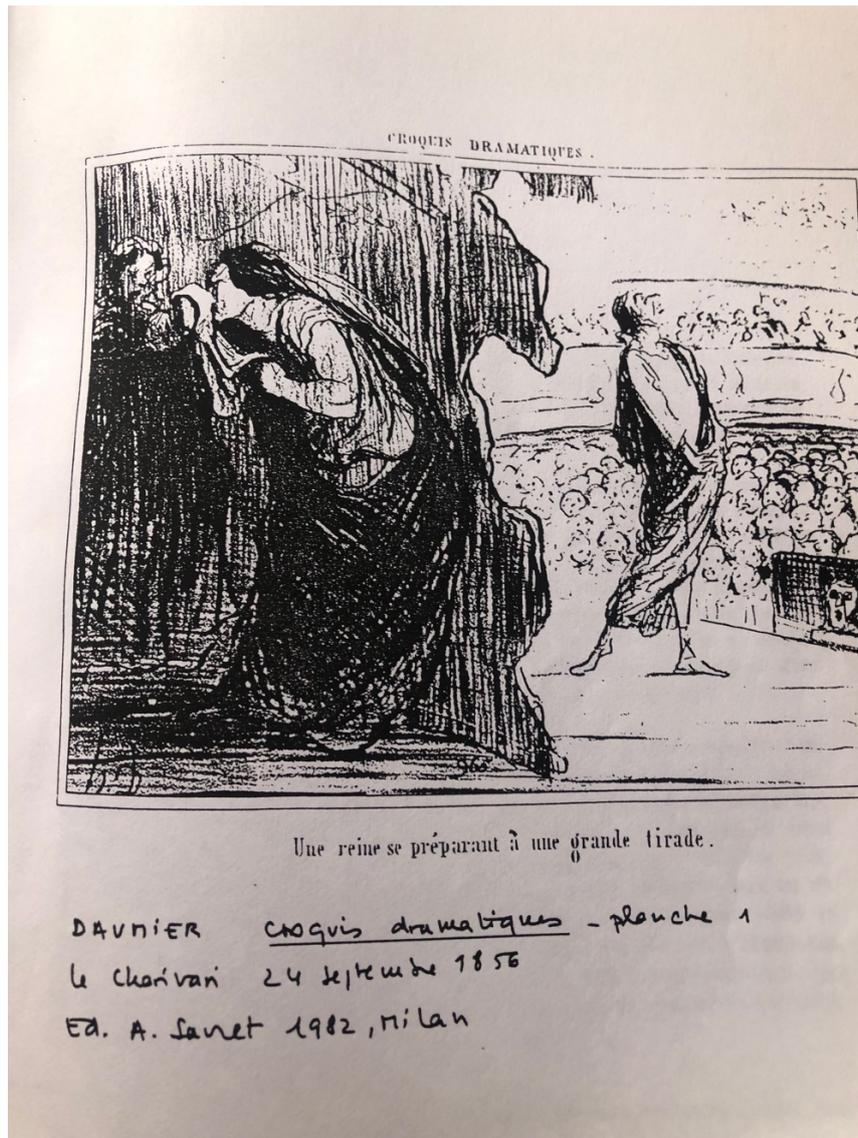
p. 58

- 2) La pertinence des savoirs
 - un "savoir" littéraire ?
 - le tiraillement entre deux approches du texte et deux types de savoirs
 - la transposition didactique : définition et exemples
 - les compétences des lecteurs

p. 64

- 3) Sens et savoirs
 - le mode de diffusion des savoirs
 - la question du sens
 - comment lire les classiques

p. 69	III- Quelques moments cruciaux du processus
	1) L'entrée en lecture et la séance initiale
p.75	2) Les mises en jeu
p. 84	3) Vision du Bérénice de Mesguich : qu'apporte la représentation ?
p. 96	4) Evaluation : la réflexion des élèves sur le processus et leurs apprentissages
p. 100	CONCLUSION
p. 107	D- BIBLIOGRAPHIE
	E- ANNEXES



Avant-propos

Ce travail de recherche sollicite son inscription dans le champ de l'Histoire du Théâtre. En effet, celle-ci s'est intéressée à l'évolution des formes du texte dramatique et de la représentation théâtrale, mais elle peut aussi prendre en compte les avatars de la réception et de la transmission de ces écritures.

Or mon travail est d'abord venu d'un étonnement : nous ne manquons pas d'études sur les auteurs, les pièces, les mises en scène, les écoles de théâtre ; mais il reste une zone obscure, sorte de champ-clos inexploité, "interdit" : même si le programme éducatif des Jésuites et leur usage du théâtre ont été abondamment analysés, nous n'avons plus guère d'échos sur **l'enseignement du théâtre dans le système scolaire**, depuis la fin du XIXe siècle, c'est-à-dire depuis la "crise du drame" et l'avènement de la notion de mise en scène. Ce silence de la recherche universitaire est-il du au dédain ou au rejet d'un domaine jugé inaccessible, inintéressant, bâtard ou peu prestigieux ?

Un autre étonnement est venu d'un constat parallèle : l'enseignement du théâtre ne suscite guère plus l'intérêt des pédagogues du Secondaire ; j'en ai, en effet, trouvé peu de traces dans les revues spécialisées destinées aux enseignants de Lettres (deux ou trois numéros spéciaux en vingt ans, et bien peu de comptes-rendus d'activités pratiquées en classe). Il est, de plus, particulièrement significatif qu'une association telle que l'ANRAT¹, qui se dit soucieuse de formation et de rénovation pédagogique, n'ait jamais publié, ni dans son bulletin ni dans ses brochures le moindre compte-rendu d'activités d'enseignement, y compris lorsque des programmes obligatoires ont pu développer des besoins pédagogiques spécifiques chez les lecteurs-adhérents.

Or, ma triple expérience d'enseignante de Lettres, de formatrice d'enseignants (comme conseillère pédagogique et animatrice de stages), d'examinatrice (au Baccalauréat et au CAPES de Lettres Modernes), m'a convaincue que, avec la poésie, le théâtre est le parent pauvre de l'enseignement du français : les candidats peinent à percevoir la spécificité du texte de théâtre.

Les premiers constats amènent donc à souligner des problèmes importants dans la réception du théâtre par les élèves et par les professeurs, et, paradoxalement, la pénurie de comptes rendus d'expériences qui pourraient enrichir la transmission des connaissances et des méthodes propres à cet art, dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

Mes investigations bibliographiques m'ont, en revanche, fait rencontrer force thèses et mémoires sur le jeu dramatique, sur son introduction en milieu scolaire (en classe et hors classe), sur le partenariat entre théâtre et éducation qui suppose donc l'intervention de "professionnels" auprès d'élèves, et qui provoque un bouleversement des structures institutionnelles. Le domaine du jeu serait-il donc le seul lieu d'innovation pédagogique réel, possible ? Serait-il le seul thème digne d'intérêt ? L'enseignement à proprement parler des *textes* de théâtre n'a-t-il connu aucun changement notable depuis trente ans ?

Un travail de recherche plus ample m'amènerait à développer quelques hypothèses pour expliquer le vide précédemment décrit, conséquence probable des vivaces polémiques qui opposent jeu et texte, art et enseignement, microcosme culturel et masse enseignante, et qui pèsent même, au-delà de notre sujet, sur la conception des rapports possibles entre culture et société. Nous n'envisagerons qu'incidemment, dans ce propos liminaire, l'un de ces débats : **qui doit enseigner le théâtre, qui est qualifié pour le faire ?** Dans le numéro de Théâtre/Public de juillet-octobre 1988, intitulé "Théâtre-Education", Pierre Voltz désignait d'emblée la querelle, en montrant que les activités pédagogiques sont toujours dévalorisées par rapport aux pratiques auréolées d'un label artistique. Le système institutionnel a biaisé la réponse à cette question en instaurant des classes-ateliers en collège et des classes optionnelles en lycée, centrées sur le théâtre. Nous ne ferons pas ici l'inventaire des positions en présence, mais nous noterons simplement que les instructions officielles continuent à assigner à l'enseignant de Lettres ordinaire une mission de transmission du théâtre, et que, dès lors, sa

¹Association nationale de recherche et d'action théâtrale / théâtre-éducation, créée en 1983, Paris

pratique mérite d'être analysée, d'autant qu'à la fin du XXe siècle elle s'inscrit dans une situation doublement périlleuse, un contexte de crise pour deux pratiques sociales : crise de l'enseignement et crise du théâtre...

Mon travail a donc trois objectifs. Il se propose de contribuer à remplir cette case vide, d'abord en essayant d'y **inscrire la mémoire** de démarches que l'on pourrait juger significatives de l'enseignement du théâtre à la fin du XXe siècle, et éventuellement en recherchant "une esthétique de la transmission": peut-on inventer des *formes pédagogiques* qui soient en adéquation poétique avec l'objet théâtral étudié ?

Ensuite, il s'agira, au cours de cette recherche, de **constituer un appareillage critique** à destination des chercheurs intéressés par cet objet : quand on étudie une démarche d'enseignement du théâtre dans le cadre ordinaire de la classe, quel corpus doit-on choisir ? Ne faut-il pas faire la part du visible (quelles traces retenir, comment les traiter) et de l'invisible (tout ce qui, consciemment ou inconsciemment, infléchit le processus et la production) ?

Enfin, ce travail pourrait permettre, dans des développements ultérieurs, de **repenser la formation initiale et continue des enseignants sur le théâtre** et donc, éventuellement, celle des élèves... Quel serait, par exemple, le corpus des savoirs fondamentaux à transmettre de la Maternelle à l'Université ?

Mon analyse tentera donc, de décrire précisément **les multiples facettes d'une séquence d'enseignement sur deux pièces de Racine**, mais aussi de faire émerger les strates antérieures ou les réflexions parallèles à elle, depuis sa mise en route, en "chantier" dans la préparation de l'enseignant, jusqu'à ce qu'on pourrait appeler **les "coulisses" de l'aventure pédagogique**, une fois l'étude entamée officiellement. Je m'intéresserai donc à la réception de cette oeuvre théâtrale, considérée à trois niveaux: la réception de l'enseignant, celle des élèves, et celle du groupe systémique que constituent ces deux partenaires de la relation pédagogique ; et je postule que la transmission constitue une des modalités du travail de la réception : j'essayerai, en ce sens, de montrer en quoi le labeur initial de préparation n'est pas le dernier acte de la lecture que l'enseignant fait de l'oeuvre à transmettre, et en quoi, par exemple, les résistances venues de l'oeuvre à lire et des élèves lecteurs continuent à nourrir la complexité et la qualité de la réception.

J'aurai aussi à mesurer l'écart entre ce qui fut désiré, réalisé, acquis véritablement, à repérer les contraintes et les obstacles qui accompagnèrent / oblitèrent la transmission, et à montrer ce qui fut effectivement possible, ce qui advint : quelle est la marge de manoeuvre de l'enseignant ? A toutes les phases de sa démarche, les moments difficiles sont-ils dus à une insuffisance de compétences, une injonction paradoxale ou un écartèlement institutionnel ?

J'analyserai donc les différents facteurs qui influent sur les savoirs transmis, -et autant ceux qui viennent "du haut" (par exemple les instructions officielles) que ceux qui viennent du "bas" (la résistance, effective ou fantasmée, des élèves à "Racine") -. Même si le cadre de ce

DEA ne permet pas de mener une authentique analyse systémique, il n'est pas souhaitable de faire abstraction des conditions effectives de la transmission et d'occulter l'articulation de la didactique avec les autres sphères de la praxis sociale : enseigner le théâtre, c'est transmettre des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des valeurs ou des représentations historicisées ; enseigne-t-on le même Racine dans un grand lycée parisien ou dans un lycée de banlieue, avec les mêmes démarches? Les années 70 ont connu une relative démocratisation du lycée, en tout cas, l'ouverture du système scolaire à une masse d'élèves qui rompaient avec la tradition des "héritiers". Il a donc fallu que l'enseignant se fasse "une raison" devant ces publics partiellement différents de lui, dans leurs valeurs, leurs façons d'agir et de penser, c'est-à-dire qu'il trouve une légitimité à son intervention en face d'eux et qu'il réfléchisse au **sens** des parcours qu'il allait leur proposer dans des oeuvres partiellement délégitimées par l'évolution sociale. Il est d'ailleurs fort possible que ces contraintes élargissent sa réception personnelle initiale de Racine. C'est pourquoi cette recherche amorcera nécessairement une réflexion plus vaste, au-delà des tragédies du XVIIe siècle français, sur l'inscription du tragique et de la tragédie dans l'horizon idéologique et culturel d'aujourd'hui.

Mais, dans une perspective d'abord modestement didactique, je m'interrogerai prioritairement sur **les savoirs transposés et construits** au cours de la séquence étudiée. A partir des années 70, on a pu constater la foisonnante diffusion de travaux théoriques qui renouvelaient l'approche des textes, y compris des textes de théâtre, -approches structurales, sémiologie, linguistique de l'énonciation, théories de la réception-, sans compter les travaux plus anciens, désormais entérinés officiellement (analyses psychanalytiques ou sociologiques par exemple). Quel a été l'impact réel de ces travaux dans l'enseignement secondaire, de quelle façon se sont-ils diffusés ? Quelle part le cours d'aujourd'hui fera-t-il à ces savoirs "récents" ou aux données plus anciennes de l'Histoire Littéraire ? Comment se construira une représentation intellectuelle et sensible de la tragédie racinienne dans un parcours de lecture mené en 1996 ? On peut aussi se demander quel rapport à la théâtralité s'incarnera dans le cours, en termes de jeu, (puisque les années 70 ont aussi connu des tentatives d'introduction du jeu dramatique en milieu scolaire), mais aussi en termes de référence à l'histoire des mises en scène de Racine, puisque les codes de représentation ont été aussi renouvelés dans la même période.

Sur cette question du savoir, il faut rappeler que, comme beaucoup d'enseignants commençant leur carrière dans les années 70, (au sortir d'un cursus de Lettres Classiques, ostensiblement éloigné de toute audace théorique et de toute pratique vivante des textes, dans lequel, au demeurant, le théâtre avait la portion congrue), j'ai acquis ces savoirs nouveaux en **autodidacte**, par des lectures personnelles ou des stages payés et suivis à titre bénévole (la formation continue n'a existé dans l'Education Nationale que depuis le début des années 80, et dans des proportions anodines au demeurant). Un tel mode d'acquisition du savoir pose bien sûr la question de sa validité, même si enseigner ce qu'on ne sait pas complètement est, peut-être, une bonne façon de s'instruire, à défaut d'instruire... Mais ce travail tentera de mesurer ce qui a pu être transposé des ouvrages savants dans les pratiques de classe, avec quelle simplification ou distorsion éventuelle, dans quel rapport, probablement conflictuel, avec les

savoirs antérieurs. Il sera intéressant d'identifier les moments de "*flottement didactique*", indices soit d'une fragilité didactique du professeur, soit d'une incomplétude du concept ou de l'outil utilisés, soit d'une complexité didactique insoluble dans une situation éphémère d'enseignement. On pourra montrer aussi la variété possible des situations d'apprentissage à imaginer. Nous essayerons donc d'aboutir à une typologie des savoirs mis en oeuvre et des procédures utilisées : il n'est d'ailleurs pas sûr que l'on puisse parler de "transmission" au sens classique du terme, pour définir le processus pédagogique qui s'est déroulé sur ces oeuvres de Racine...

Après avoir défini les objectifs de ma recherche, il me faut aussi justifier le choix de mon corpus et ma méthode de travail.

Pour proposer une problématique qui rende compte de l'enseignement du théâtre dans le cursus secondaire à la fin du XXe siècle, il m'a paru intéressant d'opérer une sorte de **radiographie** d'une expérience particulière, en postulant que le microcosme étudié pourrait faire figure d'échantillon représentatif. On trouvera en annexe (A 1) la liste des auteurs de théâtre que j'ai été amenée à étudier en classe, depuis dix ans, (depuis 1986, date à laquelle j'ai été nommée en lycée, après dix ans d'exercice en collège). J'ai choisi finalement d'élucider une démarche récente, menée en 1995-96, en classe de Première, sous les auspices de la commande institutionnelle qu'a représentée, cette année-là, l'inscription d'une tragédie de Racine comme programme obligatoire.

Ce cas de figure me paraissait intéressant pour trois raisons. La sélection d'une classe située en fin de cursus scolaire permettait de réaliser un bilan de ce que peut savoir un élève après cinq années d'enseignement secondaire, et cinq semaines de travail intense en Première, sous ma houlette. D'autre part, le choix d'une classe d'examen, renforcé par la contrainte de ce nouveau programme, clarifiait les enjeux institutionnels du savoir à transmettre. Enfin, il fallait observer quel dispositif d'étude je concevais sur une oeuvre qui ne relevait pas de mon choix, afin de vérifier rapidement quelles constantes du travail sont opératoires dans le domaine du théâtre, quel que soit l'objet de l'étude : on trouvera par exemple, à titre de point de comparaison (annexe A 5) la description rapide d'une séquence menée, (en Première aussi) deux ans avant sur une pièce de Gatti, ce qui permettra d'identifier quelques principes de méthode susceptibles d'aider les élèves à aborder toute oeuvre dramatique.

D'autre part, le choix d'un corpus dont je suis à la fois l'auteur et l'analyste appelle évidemment des objections auxquelles je vais tenter de répondre : en effet, le choix d'un objet où l'analysé coïncide avec l'analysant, où l'on travaille sur sa propre pratique, présente tous les dangers, du manque de distance à l'excès d'auto-critique, car l'adhésion affective ou la simple adhérence à son oeuvre empêche d'y voir clair par la possibilité d'un discours auto-justificateur sans fin.

Cependant, outre que certains courants d'analyse contemporains insistent sur l'impossibilité d'évacuer la subjectivité de l'observateur, quel qu'il soit, et donc sur la nécessité

méthodologique d'exhiber sa relation personnelle à son objet d'étude en précisant d'où l'on parle", le choix d'un tel corpus me permet de disposer de sources et de documents abondants et constamment disponibles. En effet, il n'est pas facile d'avoir accès à des traces fiables dans le domaine de l'enseignement : les classes ne s'ouvrent pas volontiers, une observation longue y est très malaisée, les investigations par questionnaires sont d'un médiocre rendement, les traces écrites, telles que le cahier de textes officiel ou les classeurs d'élèves sont extrêmement lacunaires ; d'autre part, les publications de séquences pédagogiques sur le théâtre sont rares, et (pour des raisons variables et essentiellement matérielles, vu la surface impartie aux articles en question) elles sont plus souvent de l'ordre du projet pré-conçu que du compte-rendu problématisé d'un travail réellement accompli, et elles escamotent les écarts inévitables liés à la réalité des élèves .

Ces raisons essentiellement pratiques ne peuvent cependant justifier totalement mon choix ; il m'a paru intéressant aussi de me donner le luxe du temps et du recul, pour réfléchir aux présupposés de mes conduites, aux acquis des élèves, pour pouvoir aussi infléchir à l'avenir ma pratique pédagogique. L'enseignant n'est pas forcément lucide, il n'a pas, par exemple, la possibilité à chaud de hiérarchiser les savoirs qu'il transmet, car les péripéties du processus pédagogique brouillent, -comme dans toute action dramatique-, le sens et la structure profonde de l'histoire ! Il se peut enfin que la pratique personnelle ici décrite puisse représenter les questions que se posent beaucoup d'entre nous quand ils travaillent sur une oeuvre théâtrale en classe, même si j'ai conscience que les activités qui vont être évoquées, ne relèvent pas toutes d'une pratique majoritaire dans les établissements du second cycle.

Enfin, pour compenser l'aveuglement qui résulterait de ma double fonction d'acteur et d'observateur, j'ai mis à contribution des interlocuteurs chargés de questionner les comptes rendus que je leur fournissais, lecteurs d'âges et d'expériences variés, à commencer par mon directeur de recherches que je remercie de son intérêt et de sa patience. S'intéresser à la pédagogie d'autrui demande un amour de l'art et une philanthropie rares... De plus, et le plus souvent possible, j'ai inséré la trace des réactions et travaux écrits des élèves concernés, afin de centrer clairement la réflexion sur les problèmes de leur réception, afin de faire revivre et faire valoir leur diversité et leur richesse, et enfin pour éliminer les illusions de l'auto-satisfaction et des impressions euphoriques qu'on peut avoir au sortir d'une heure de cours. On trouvera notamment (dans l'annexe B 24) l'inventaire détaillé du bilan qu'ils ont tiré de ce travail sur Racine.

Ce travail de recherche sera donc présenté en trois parties, chacune affectée d'une annexe à part :

- l'analyse des contraintes qui ont partiellement déterminé l'élaboration et l'accomplissement de ce parcours de lecture sur Racine
- la description sommaire de la séquence réalisée en six semaines d'octobre à novembre 1995 (complétée en annexe par la totalité des documents pédagogiques distribués, certaines archives "secrètes" et diverses productions d'élèves)

- l'analyse des savoirs diffusés et construits ainsi qu'un examen de quelques moments cruciaux de cette séquence.

Je reviendrai, pour finir, sur les enjeux de ce travail par rapport à la réception et la transmission : comment peut-on créer un moment éphémère de culture partagée ?

PHYSIONOMIE TRAGICO-CLASSIQUE.



*J'ai vu, Seigneur, j'ai vu votre malheureux fils
Trotter par les chemins qui se main a novellis.....* Phedre, récit de Théramène.

DAUMIER Physionomies tragico-classiques - planche 1
Le Charivari 1841
Ed. A. Savet, 1982, Milan

A- CONTRAINTES...

La conception d'une séquence d'enseignement dépend de nombreux paramètres, souvent invisibles. Nous envisagerons d'abord l'étude des contraintes qui, en coulisses et en amont, matérielles et idéologiques, objectives et/ou fantasmées, pèsent sur l'enseignement du théâtre au lycée, afin de voir dans quelle configuration systémique opère le professeur de Lettres et en quoi son travail sur la tragédie s'en trouve infléchi.

I- CONTRAINTES MATERIELLES

1) nombre d'élèves :

La taille du groupe est un des paramètres de la situation d'enseignement .

Les classes évoquées dans ce DEA comportent 36 à 40 élèves, ce qui suppose d'inventer des procédures de mises en jeu qui, pour mobiliser **tous** les élèves, seront fort brèves ; vu le nombre des participants, il y aura donc peu de temps possible à consacrer à des constructions dramatiques élaborées, les productions seront surtout de l'ordre de l'image, de la mise en espace, du brouillon et jamais du produit fini (ce qui rejoint fort heureusement notre doctrine en matière de théâtre-éducation ...). Ceci induit une grosse différence avec nombre de pratiques d'animation théâtrale menées par des "professionnels de la culture": un tel nombre d'élèves exclut de fait un travail en profondeur (?), ou du moins prolongé, sur la constitution de personnages centrée sur le jeu de quelques comédiens, torturés sur le gril telle Elvire par Jouvét, et suppose davantage **un travail collectif** sur des hypothèses de structures de jeu et de relations interpersonnelles envisageables dans telle ou telle scène . On peut même dire que le travail en classe entière en lycée explorera probablement plus les enjeux que le jeu.

D'autre part, un tel nombre de personnes renforce le poids des différences entre les élèves, et provoque, si l'on n'est pas vigilant, une inertie plus grande de la part de certains "arbres" s'abritant derrière "la forêt". Cette hétérogénéité portera tant sur l'appétence au texte ou au jeu, que sur les compétences acquises antérieurement, en lecture, expression écrite et orale, que sur la culture personnelle et les affects personnels mobilisés ou non dans le parcours proposé à la classe entière.

Cependant, en dépit des gênes ou des freins que constitue le grand nombre d'élèves à entrainer, il me semble cependant que ce qui est passionnant, c'est la confrontation d'une classe entière dans sa diversité (et ses réticences et ses enthousiasmes alternatifs et contradictoires) à une oeuvre, et qu'une telle opération réalise au fond, à travers ce public "captif", la réalité du public populaire dont rêvent tant de metteurs en scène, chaque classe pouvant se révéler un TNP miniature.

2) lieux

Il s'agit à la fois de tenir compte de l'espace de la classe et d'en exploiter les moindres possibilités. La salle de classe dont je dispose alors est au dernier étage, à l'extrémité d'un bâtiment, sans salle contiguë (ce qui autorise un certain volume sonore lors des travaux de groupes effervescents); elle a des murs beigeasses sinistres, encombrés de pseudo-tableaux d'affichage, comporte trois colonnes de chaises et tables (ultra graffitées : peut-on lire Racine sur un support saturé de chansons ou d'obscénités ?), soit 6 élèves par rangée horizontale, les derniers se situant à perte de vue, dans un dispositif frontal traditionnel, difficile à déménager à chaque cours. Le fond de la salle est occupé par une armoire hermétiquement close et quelques patères soliloquant sinistrement. D'autre part, la salle débouche sur un espace original : deux amphithéâtres en vis-à-vis, (construits par l'architecte des années 80 en proie à des rêves de démocratie lycéenne), qui de fait ne servent jamais (sauf à moi et à quelques amoureux soucieux de solitude), creusés en marches noires et entourés partiellement de balustrades ; il faut ajouter que selon les heures le vélux du toit diffuse une lumière parfois oblique, façon thriller, qui peut produire sur des images dramatiques un appoint lumineux imprévu du meilleur effet.

Cette question du lieu, de l'espace de la classe, est importante, parce qu'il faut **trouver des solutions pour le rendre maniable et multiple** : instaurer des modes d'aménagement variables et rapides pour constituer des groupes de travail, vider une partie de l'espace, entrer et sortir sans désordre ni bruit. Il faut aussi rendre les élèves sensibles aux qualités sensuelles de tout lieu, explorer ses sources de lumière, ses matières (rideaux, tables empilées ou dressées). Il faut exploiter toutes les ressources de la classe : il fut un temps où je demandais souvent qu'on incorpore aux images théâtrales un objet explicitement scolaire (corbeille à papier, craie, cartable, éponge, livre), pour travailler non seulement à la déréalisation de l'objet théâtral et à sa charge symbolique, mais aussi à la poétisation de l'objet scolaire ou fonctionnel. Il m'arrive parfois d'aller solliciter les ressources des laboratoires du lycée (crâne pour Hamlet, fiole de poison pour Lucrèce Borgia, etc.) quand l'esthétique de la pièce me paraît requérir un objet particulier, au-delà des tissus rouges, noirs, blancs qui constituent ordinairement mon seul matériau, avec les éléments vestimentaires du bord, (écharpes, chapeaux, gants).

Reste qu'on se trouve fondamentalement confronté à **l'impossibilité de trouver jamais le vrai vide** qui pourrait sembler nécessaire à un travail théâtral, et particulièrement sur le tragique. Cependant, là encore, ma demande n'est pas d'obtenir une régie, une estrade et un rideau rouge ; il ne me déplaît pas de voir l'image de 36 personnes, installées debout comme elles peuvent, partout sur les bords de la salle et de leurs tables, échangeant tout à coup, à 9 h du matin, 36 répliques tirées de Racine et sortant à la sonnerie de la récréation en continuant à jouer avec ces répliques dans la conversation : il me semble intéressant que la force du jeu et de l'implication ait parfois transcendé la réalité sordide ou simplement banale. De même, le spectacle de Néron tapi derrière l'armoire de la classe tant il a peur de croiser Junie (et peur de jouer, pour ce qui est de l'élève, solide rugbyman au demeurant), sortant brusquement de sa cachette au moment où elle arrive et aussi terrifié qu'elle, ce spectacle produit une série d'images qui, même disparues, continueront à peupler le lieu de la classe, et nous propose une vision du tyran jeune qui rompt heureusement avec les images stéréotypées de violence et de sadisme à tout crin ... Voilà ce qui s'est produit ce jour-là, même dans un lieu sans grâce, la vie fictive se construit.

Ainsi présentée, la classe semble le traditionnel huis-clos où le groupe vit ses aventures en circuit fermé ; c'est pourquoi il me paraît important de l'ouvrir ou d'en sortir régulièrement ; ainsi l'atelier-théâtre du lycée est venu une fois jouer les cinq premières minutes d'une scène sur laquelle nous avons travaillé ensuite, ainsi nous avons exploité une fois les amphithéâtres dont j'ai parlé, ainsi nous sommes allés au théâtre. Il me paraît aussi important que d'autres personnes viennent épisodiquement en classe : la documentaliste est venue regarder la mise en images sur Racine, à d'autres occasions, ce sera un stagiaire, ce furent jadis les missionnaires de la Maison des Arts ; enfin il arrive que nous arrosions le lycée de nos productions (la même année, nous avons installé au CDI un "musée Goriot" garni par les objets réalistes ou symboliques qu'inspirait l'oeuvre de Balzac, elle aussi au programme imposé).

Mais " l'espace vide " serait le bienvenu.... plutôt que des espaces bâtards détournés, ou, à défaut, quelques paravents pour matérialiser, épurer et qualifier l' espace du jeu.

3) le temps

Une heure de cours ne dure réellement que 50 minutes, dont 5 à 10 pour régler des problèmes d'organisation (appel, consignes de devoir, réponses à des questions, programmations diverses). Mes élèves supportent mal deux heures continues sans pause (et même 40 minutes consacrées à la même activité...) En 1ère L (littéraire), l'horaire de Français est de 7 heures pour le professeur, soit 5 heures en classe complète et 2 heures dites de "modules" pour 2 groupes dédoublés (en 1ère économique ou scientifique, cet horaire n'est que de 4 heures). Ce temps doit être occupé avant tout par la préparation des élèves aux épreuves écrites et orales du baccalauréat. Les textes officiels précisent la durée à accorder à une séquence consacrée à la lecture d'une oeuvre : **sept à huit séances** leur paraissent suffisantes, soit une quinzaine d'heures...

Outre que la construction globale de l'emploi du temps des élèves rend malaisé l'aménagement de longues plages de travail et oblige donc à penser toute heure de cours comme une séquence ayant sa cohérence propre, difficile à prolonger, il faut aussi songer que la construction du travail se fait sur une échelle annuelle qui devra prévoir, en plus du travail sur le théâtre, d'autres séquences liées à d'autres genres et d'autres siècles. Les Instructions Officielles stipulent que la liste des textes présentés à l'oral du baccalauréat doit comporter des groupements de textes et des oeuvres de 3 siècles différents au moins et empruntés aux 4 genres littéraires principaux. Il s'agit donc de **penser en permanence à l'architecture globale du travail** de telle classe précise, selon des principes d'alternance ou de complémentarité. Il me paraît par exemple intéressant de proposer des "contreponds" à telle étude lourde : ainsi dans la classe qui nous occupe, j'ai proposé, après Racine, un groupement de textes sur le sort de la scène d'exposition dans le théâtre moderne (JARRY, BRECHT, IONESCO BECKETT, VINAVER, KOLTES), d'une part pour protester à ma manière contre la réduction des injonctions officielles au théâtre du "Grand Siècle", mais aussi pour bénéficier de la connaissance désormais acquise par les élèves du référent de l'exposition classique pour leur faire apprécier les déplacements modernes et aussi pour élargir leur pratique du théâtre .

On trouvera pour cela (annexe n° B-25) les listes présentées par ces élèves au baccalauréat, pour mieux mesurer la part du théâtre dans l'ensemble du travail de l'année et pour rappeler la délicate polyvalence demandée à l'enseignant de Lettres dans le Secondaire, appelé à se former sans cesse à de nouvelles approches de tous les genres, à élargir sans cesse le répertoire des oeuvres enseignées ou à renouveler sa lecture du patrimoine.

La question du temps est donc essentielle, plus contraignante encore que celle de l'espace, car elle implique constamment des choix, des deuils, une sélection très stricte des objectifs, des savoirs minimaux (?) à déterminer. Là encore, mon souci de faire éclater ces carcans m'amène à une ruse pour **faire déborder le temps du cours hors du temps de la classe** : j'aménage tout au long de l'année **un dossier** réservé à chaque classe et placé au CDI, dans lequel j'enregistre, au fur et à mesure des oeuvres étudiées, des documents de toutes sortes, susceptibles de les éclairer ou de fournir des aides au travail des élèves : fiches méthodologiques (comment étudier une scène, analyser un personnage), éléments d'histoire littéraire, extraits d'ouvrages critiques, photos, commentaires de spectacles, propos d'acteurs et de metteurs en scène. Ce dossier est à consulter facultativement (il comporte également une "zone libre" où viennent des textes ou des images jugés intéressants, en dehors d'une utilité scolaire à court terme). On y trouve des textes de difficulté différenciée (ainsi tous les élèves de la classe n'étaient pas à même de lire BARTHES, mais quelques-uns ont lu avec profit les extraits proposés et sont allés emprunter l'ouvrage ensuite). Reste que cette formule, dans le territoire où j'enseigne, est d'une efficacité limitée par des facteurs locaux (le manque d'enthousiasme de certaines documentalistes pour une telle formule), et surtout par la représentation que beaucoup d'élèves ont du travail intellectuel, à leurs yeux restreint à des lieux ad hoc (la classe, leur chambre) et surtout à des consignes et des productions limitées (ils peuvent difficilement passer un temps imprécis à lire pour le plaisir, et a fortiori des ouvrages théoriques).

Si les élèves sont actifs pendant le temps de la classe, s'ils travaillent en groupes et si on écoute vraiment leurs questions et leurs difficultés, cela prend du temps. La contrainte de temps amène donc à court-circuiter parfois, et à regret, l'activité de recherche des élèves, en imposant magistralement un saut qualitatif important, en projetant tout à coup sur une classe éberluée un corrigé de devoir par exemple sur telle interprétation admise de la poésie du théâtre de Racine (annexe B.18).

Rappelons enfin que le temps imparti à l'évaluation au baccalauréat (soit 4h d'épreuve écrite et 20 minutes d'épreuve orale) limite aussi la quantité et la qualité du travail possible sur une oeuvre littéraire.

II- CONTRAINTES IDÉOLOGIQUES

Même si les contraintes indiquées précédemment (nombre des élèves, taille des groupes, caractéristiques des lieux et du temps d'enseignement) dépendent en partie de facteurs idéologiques, notamment de la conception globale de l'enseignement qui prévaut en France, il nous a paru opportun de les distinguer d'éléments plus spécifiques de la superstructure idéologique qui, eux, en dépit d'une certaine matérialité, sont davantage fantasmés par les enseignants et moins objectivement "résistants".

Nous analyserons donc successivement :

- Les instructions officielles sur l'enseignement du théâtre au collège et au lycée,
- La "doxa" qui les suit (plus ou moins) et officialise et légitime, comme une jurisprudence implicite, ces injonctions
- La place systémique de l'enseignant entre trois pôles, ces programmes d'abord, l'état de la demande et de la pratique scolaires et sociales par rapport au théâtre ensuite, et enfin sa propre position par rapport au théâtre, à la tragédie et à la pédagogie.

1) les instructions officielles : programmes et objectifs :

Les instructions étant très fréquemment renouvelées par un effet de balancier qui prend en compte des innovations puis fait marche arrière, nous étudierons ici un corpus qui les considère depuis 1978. On trouvera dans l'annexe A2 une analyse plus précise des instructions sur l'enseignement du théâtre au collège ; je les juge importantes parce qu'elles ont déterminé partiellement l'accès de mes élèves à la culture et à la pratique théâtrales, et leurs représentations de la pédagogie du théâtre. Cependant, après en avoir récapitulé les principales orientations, je consacrerai l'essentiel de l'analyse aux prescriptions liées au lycée : j'analyserai sommairement le répertoire théâtral à étudier, puis les objectifs et les méthodes proposées; j'observerai ensuite plus précisément les injonctions liées au baccalauréat puisque c'est dans ce contexte d'examen que s'inscrit la séquence rapportée.

a. Le répertoire

Pour ce qui est des oeuvres théâtrales à étudier, les I.O. ont proposé pendant dix ans, du collège à la terminale, des **listes indicatives** : "*on choisit par exemple dans la liste suivante*". Cette liberté de choix est sensiblement réduite à partir des années 87 en collège, et 95 en lycée.

Au collège, MOLIERE est sans conteste l'auteur classique le plus recommandé. En revanche l'étude de la tragédie n'est indiquée qu'à partir de la 4^e ("*une tragédie de CORNEILLE* »), **RACINE** faisant son apparition en 3^e, de même curieusement qu' "*un dramaturge du XX^e*".

En **2^e** : "*parmi les oeuvres intégrales, on choisira au moins une oeuvre dramatique du XVII^e siècle, par exemple, CORNEILLE : L'Ilusion comique, Cinna, Rodogune ; Molière : L'Ecole des Femmes, Le Tartuffe, Amphitryon ; RACINE : Britannicus, Bérénice, Bajazet . Pour le XX^e siècle sont recommandés " ANOUILH Le Voyageur sans bagage, Antigone, COCTEAU*

La Machine infernale, GIRAUDOUX La guerre de Troie n'aura pas lieu, IONESCO Rhinocéros “.

En 1ère :” BEAUMARCHAIS Le Mariage de Figaro; MARIVAUX L'Île des esclaves, le Jeu de l'amour et du hasard, Les Fausses Confidences; HUGO Ruy Blas ; MUSSET Fantasio, On ne badine pas avec l'amour, Lorenzaccio; BECKETT En attendant Godot, Fin de partie; CLAUDEL L'Annonce faite à Marie; SARTRE Huis-Clos

En **Terminale**, jusqu'en 1995, une option facultative de deux heures hebdomadaires, ouverte à tous les élèves volontaires, est plutôt centrée sur les oeuvres du XXe siècle.

A partir de 1995, un programme d'**oeuvres obligatoires** est défini, d'abord pour la Terminale (quatre oeuvres pour deux heures hebdomadaires, avec épreuve écrite sans disposer des textes, option réservée aux sections littéraires et économiques):

94-96 : SOPHOCLE Oedipe-Roi, SHAKESPEARE Hamlet /

96-98 : CALDERON La vie est un songe.

Les mêmes dispositions prévalent à partir de 1996 en Première (3 oeuvres imposées en section littéraire, 2 en sections économique et scientifique, 1 en section technologique) :

95-96 une tragédie de RACINE (en section littéraire)

96-97 un drame romantique (obligatoire pour toutes les sections)

97-98 GIRAUDOUX Electre (obligatoire pour toutes sections)

Il est donc manifeste que le théâtre classique, et particulièrement Molière, a la part belle. La tragédie semble l'apanage du lycée et on voit l'élargissement du patrimoine tragique imposé à partir de 94. On constate l'absence du théâtre contemporain et étranger (sauf en Terminale, pour laquelle l'introduction de SHAKESPEARE et CALDERON fait, soit fonction d'exception prestigieuse, soit office d'introduction expérimentale et restreinte d'une ouverture culturelle, destinée à tester les capacités de résistance du système, puisqu'en particulier il s'agit d'oeuvres sur lesquelles le professeur de lettres agit en autodidacte (ce qui a suscité de nombreuses récriminations en même temps que des demandes de formation). A propos du XXe siècle, les I.O. se gardent de proposer un véritable catalogue représentatif et ignorent le théâtre étranger et, par là-même, toute Histoire du drame.

b. Les objectifs en collège

Les instructions rappellent constamment que le souci de l'enseignement doit tendre à une perfection de **la diction** (idéal envisagé comme possible) dont 2 modèles sont indiqués : la lecture orale du maître, et éventuellement la lecture de professionnels (enregistrée). Il n'est pas prévu de pédagogie de l'essai, du brouillon, qui viserait à explorer des possibles vocaux plus qu'à **mettre Le Ton**.

Deux pratiques pédagogiques fondamentales sont prônées, et qui ont la vie dure : la *lecture “expliquée”* (explication de texte) et la *lecture “suivie dirigée”* (lecture plus ou moins intégrale d'une oeuvre, sorte de feuilleton pédagogique), les deux assorties de questionnaires, modèle pédagogique fortement intériorisé par les élèves.

D'autre part, les instructions ne rappellent pas par exemple que tout texte doit d'abord trouver les conditions de son énonciation et en particulier jouer avec un destinataire dans un

espace précis, dans un échange déterminé d'abord par des relations de proximité ou d'éloignement réaliste ou symbolique. Il est frappant aussi de constater qu'à l'évocation de la perspective d'une mise en jeu, c'est d'abord le mot "**décor**" qui vient sous la plume du rédacteur, comme si le présumé à la pratique du texte théâtral était de convoquer d'abord un élément matériel qui spécifierait la théâtralité ou comme si les propos relevaient d'une esthétique du théâtre datée du romantisme ou des pièces à machines.

On observe aussi une ambiguïté : la scène serait chargée de *redonner vie* au texte théâtral, de même que l'oralisation donne *sa chaleur* au texte écrit. La mise en corps du texte théâtral est perçue comme un ajout, un supplément d'âme mais aussi comme une intervention salutaire.

Les instructions ne mentionnent pas ce qui mérite d'être étudié dans une oeuvre dramatique, en dehors de "l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble". Il n'y a jamais la moindre allusion à la double énonciation, ce qui peut surprendre s'agissant d'un concept qui conditionne fondamentalement la réception de tout texte de théâtre.

Après 1987, alors que les textes narratifs sont de loin les plus représentés (...) sur les listes de 6e et de 5e, parmi les quinze oeuvres à lire, il importe de "**réserver en 4e (et en 3e) une plus grande place au théâtre**". On suggère aussi comme activités d'écriture la rédaction de dialogues ou de monologues ou de scènes. On fournit aussi un lexique pour l'analyse des textes dramatiques "acteur, personnage, exposition, noeud, péripétie, dénouement, tirade, réplique, monologue, aparté, quiproquo". On cite même, furtivement, le terme "actants" (jugé spécifique du théâtre, alors qu'il concerne la narratologie). Dans une partie intitulée "prolongements à la lecture", on peut lire: "*de la lecture à la diction : lire un texte à plusieurs voix, pratiquer le jeu dramatique*", sans plus de détails. On peut donc observer une timide ouverture à la pratique, mais qui garde l'ancien souci de la diction.

c. Instructions au lycée

EN SECONDE...

En 1983 un texte officiel a remplacé les instructions de 1978 et modifié de façon très sensible les épreuves du baccalauréat. Il a été complété par la parution en 1987 d'instructions pour la classe de Seconde, puis en 1988 pour la classe de Première, qui comportent des modifications sensibles des conceptions antérieures. En quoi sont-elles novatrices ? Quelle part de traditionnalisme résiduel comportent-elles à propos de l'enseignement du théâtre ?

Les I.O. du 5-2-87 manifestent une claire prise en compte des travaux sur la lecture et la réception, et notamment, même si le terme n'est pas prononcé, de la notion "d'horizon d'attente" (la publication en France des travaux de JAUSS remonte à 1978). Elles placent d'emblée la lecture des textes littéraires sous une quadruple perspective : d'abord celle de **l'éclairage historique** ("*l'éclairage historique fait comprendre dans quelles conditions les textes et les oeuvres ont été produits et reçus*") et celle de **la référence aux genres et formes littéraires** ("*roman, théâtre, poésie, etc ; elle permet aux élèves de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire -structures, techniques, langages-, (...) d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu* " .

Deux autres perspectives sont développées, *”la relation avec les arts plastiques, l’image, la musique”*(avec des références au cinéma et la télévision, et curieusement rien sur le théâtre), et *”l’éducation civique”* (*“ une représentation théâtrale, un film, voire un fait-divers, suscitent, à l’occasion, un court débat sur les droits et les devoirs du citoyen ou de l’homme en général”*).

Le préambule se clôt en indiquant que l’activité de lecture prend son sens “devant des **oeuvres intégrales**” ou des “extraits (que le professeur s’attache à rassembler et à mettre en relation dans des **groupements à cohérence thématique ou problématique**” ; le recours à un fragment isolé doit être exceptionnel (il est prohibé sur la liste des textes du candidat à l’épreuve orale du baccalauréat). Quel que soit le texte, il s’agit de procéder à une lecture méthodique ainsi définie ² :

Qu’est-ce qu’une lecture méthodique ?

C’est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d’élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

Les différents types de textes, littéraires ou non, appellent des méthodes différentes de lecture, qui s’élaborent au cours du travail même. Les exigences d’une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l’on nomme d’habitude explication.

Ce qu’elle refuse :

1° Elle rejette la paraphrase.

2° Elle ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte.

3° Elle n’attribue pas à l’auteur, a priori, une intention.

4° Elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés.

5° Elle ne s’enferme pas dans des préjugés esthétiques.

Ce qu’elle tend à mettre en oeuvre :

L’on veille, dans chacune de ces étapes, à tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et son espace propres.

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens. Si elle doit éviter les excès du formalisme, elle doit aussi se garder de toute imprécision : le professeur de Seconde veille à faire acquérir progressivement à ses élèves un vocabulaire exact et pertinent, outil nécessaire de l’analyse.

L’exercice ainsi conçu, qui demande du temps et qui suppose un travail de longue haleine, entraîne les élèves à une plus grande autonomie devant un texte. Le professeur peut, à l’occasion, leur demander d’examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite alors à se poser les questions suivantes : “ De quoi s’agit-il ? Qui voit ? Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ?” Ces questions appellent des réponses précises qui s’appuient sur le texte et qui s’organisent peu à peu en vue d’une lecture cohérente. Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps imparti, examen d’un texte court), n’est pas différente par nature de la lecture méthodique précédemment décrite.

Les exigences d’une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d’aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l’élève non seulement une réflexion personnelle, mais l’envie même d’écrire.

On trouvera dans les annexes B-9, B-14, B-15 et C-1 des exemples de lectures méthodiques sur des fragments des pièces de Racine étudiées en classe.

² BO 524-5 page 61-62, 1987, n°4

Le reste des instructions ne procède plus, comme le faisaient les I.O. de collègue, à la description idéalisée de la conduite de la classe par le professeur, mais réfléchit, (avec un **vocabulaire** très différent, qui tranche avec les considérations normatives et impressionnistes précédentes, et qui intègre le vocabulaire de la pédagogie par objectifs, qu'on retrouvera avec la publication les années suivantes d'un référentiel de Français) au **travail** de l'enseignant dans une perspective d'**aide** méthodique aux élèves, de **construction** de progression, et d'élaboration d'**objectifs** dans le cadre des 10 objectifs jugés essentiels pour la classe de Seconde.

Suit enfin, sous la rubrique "Programme", un catalogue hétéroclite de notions linguistiques, rhétoriques et stylistiques, où l'on trouve par exemple, dans le même ensemble, pour le sujet qui nous occupe : "L'expression, la notion de style ; le style et la personne; le style et l'époque. Les registres de langue. Le choix des mots, l'ordre des mots; structure et longueur de la phrase, du paragraphe. Les types et les formes de phrase ; emploi de la phrase dite nominale. Les divers tons (laudatif, péjoratif, comique, ironique, humoristique ; **dramatique, pathétique, tragique**). Nuances et modalités de la phrase et du texte. Les images, les figures, les sonorités, les rythmes." Le vocabulaire spécifiquement théâtral à assimiler par les élèves de Seconde comporte les mots suivants : "**tragédie, comédie, farce**" ("**notions de genres**") **et** "**acte, scène, entracte; dialogue, réplique, tirade, monologue, aparté; didascalie exposition, noeud, péripétie, dénouement**" ("**notions de dramaturgie**")

Comme "exercices oraux" sont proposés " des exercices d'élocution (lecture expressive, récitation, **interprétation théâtrale**, etc.) et des "jeux de rôles (accueil, information, entretien téléphonique)".

On a donc l'impression que, tout en accueillant une certaine modernité notamment dans la conception de la lecture des textes, les Instructions ignorent certaines innovations possibles dans l'approche du théâtre, en réservant leur ouverture culturelle à des formes d'expression modernes comme l'image, la télévision, le cinéma et les situations proches de la vie professionnelle : **la modernisation du système éducatif consisterait donc à introduire de nouveaux contenus plus qu'à renouveler les méthodes**. On pourrait observer de même le mouvement qui conduit à mettre au programme de la Terminale ou de l'Agrégation ces dernières années une adaptation cinématographique d'une oeuvre littéraire (parti-pris en soi déjà discutable) comme si mettre le cinéma au programme des Lettres était le nec plus ultra de la modernité, alors qu'on ne trouve pas dans les I.O. de références aux problématiques actuelles de la mise en scène (par exemple, comment monte-t-on aujourd'hui une oeuvre antique ou classique ?) ou au renouvellement de la lecture des pièces par le biais par exemple de la lecture tabulaire ou de la notion de fable (notions totalement absentes des instructions).

D'autre part, les termes définis comme savoir minimal éludent une perspective historique, puisqu'ils ne comportent rien qui évoque, à partir de l'avènement du drame, le flottement sur la définition des genres, y compris au théâtre, qui définira partiellement la révolution esthétique moderne. On conserve les catégories dramaturgiques aristotéliennes.

On constate aussi la disparition des réserves qui accompagnaient, dans les précédentes I.O. (de 1981) pour la classe de Seconde, la perspective de la représentation théâtrale : " *Il est extrêmement profitable, disait-on alors, de **mettre en correspondance le texte d'une pièce de théâtre et une de ses représentations**: le texte de théâtre ne prend sa véritable vie que par la voix et le jeu des acteurs, dans une mise en scène, un décor, des costumes, sous des éclairages et avec un accompagnement musical qui font du concours de plusieurs arts une fête des sens et*

de l'esprit *Mais le spectacle est une interprétation plus ou moins fidèle, plus ou moins heureuse, et des adolescents doivent être exercés à porter sur sa réalisation un jugement motivé* (Les rapports entre un roman et son adaptation cinématographique sont plus complexes"continuait l'ancien rédacteur dans le même souci d'évaluation ...).

EN PREMIERE...

Une réforme du baccalauréat en 1983 avait rompu avec la tradition d'une liste de textes pour l'oral organisée comme une série chronologique de morceaux choisis. Il s'agissait désormais d'organiser des ensembles cohérents en excluant de la liste "tout extrait isolé". On devait étudier, en couvrant au moins 3 siècles différents (du XVIe au XXe) et les 4 genres littéraires principaux, des "oeuvres intégrales" (dont "l'étude ne se limite pas à une collection d'extraits", précisent ces I.O. novatrices) ou des « groupements de textes », c'est-à-dire des textes dont la confrontation pouvait être intéressante sur un plan thématique ou problématique (l'idéal étant d'ailleurs d'unir les 2 aspects, le premier pour la séduction des élèves, et le deuxième pour un meilleur profit didactique). Pour ce qui est du théâtre, les professeurs choisissent plutôt en général d'étudier des pièces en entier mais des groupements sont possibles ; nous avons, par exemple, travaillé autour de sujets (éventuellement limités à une période, à un genre, à un contexte), comme la scène d'exposition, la scène de ménage ou la querelle, la relation maître/valet, les tirades et les monologues, la conduite d'un quiproquo.

On remarquera que les I.O. de Première pour la première fois explicitent un grand savoir technique sur le fonctionnement de l'écriture dramatique (voir encadré). On y retrouve les injonctions sur la pratique de la "lecture méthodique" :

La lecture méthodique

La lecture méthodique, dont les principes ont été définis dans les instructions pour la classe de seconde, est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix.

Sous réserve de respecter le caractère du texte comme tissu, elle peut se présenter sous des modes variés, suivant l'ordre du texte ou selon un ordre plus synthétique. Elle adapte à chacun des genres de discours ou types de textes ses outils d'analyse.

Loin de proposer une grille unique pour le déchiffrement de tous les textes, elle tient soigneusement compte de la spécificité de chacun d'eux.

Dans le cas par exemple d'un texte de théâtre (y compris les didascalies), la lecture méthodique n'oublie pas que le théâtre n'est pas seulement un genre littéraire : il est un art du spectacle et une pratique scénique. Le professeur prend en compte les déterminations, structures et modes de fonctionnement propres au discours théâtral ainsi que les procédures spécifiques du langage dramatique. Il peut notamment étudier l'ordre d'entrée en scène des personnages, les rapports de force, la dynamique du jeu, la répartition des espaces de parole, les diverses situations et formes de dialogues, la distribution et l'enchaînement des répliques, la double (ou multiple) destination de la parole théâtrale, la présence et la fonction des personnages muets, etc.

Dans la lecture méthodique d'un poème, le professeur associe l'analyse précise des procédés de métrique, de versification, de prosodie (et de leurs effets) à celle des thèmes, motifs et images. Il accorde une attention toute particulière au compte des syllabes, aux différents types de vers, à leurs coupes et accents, au jeu des sonorités, au système et au jeu des rimes, au rythme et à l'organisation strophique, au rapport des ensembles métriques et des ensembles syntaxiques.

Plus généralement, il conduit les élèves à s'interroger sur les modes d'élaboration du langage poétique.

La lecture méthodique d'un texte argumentatif, pour prendre un dernier exemple, met en oeuvre les catégories linguistiques (situation de discours, énonciation, thème/propos), rhétoriques, logiques et dialectiques appropriées.

Elle ne reproduit pas des énoncés, mais elle analyse l'organisation syntaxique du texte, les modalisations du discours, les moyens rhétoriques d'un art de persuader. Elle n'hésite pas, le cas échéant, à démonter sophismes et paralogismes.

Les débats suscités par cette réforme tiennent au fait que ce mode de lecture remettait en cause une certaine forme de lecture linéaire (et les discours rôdés une fois pour toutes...), au fil du texte, pratiquée à l'Université, évaluée lors des concours de recrutement et érigée en modèle scolaire dans les classes, si ce n'est même en mode unique de lecture d'un texte littéraire.

Les rédacteurs des instructions novatrices prenaient acte, ce faisant, de l'hétérogénéité des modes de lecture des élèves, du changement de capacités du public scolaire arrivé massivement en lycée après le collège unique ; ils savaient que les textes ne pouvaient plus être considérés comme "transparents" (si tant est qu'ils l'eussent jamais été...), que les théories modernes de la lecture insistaient sur le travail d'hypothèses et d'anticipation en cours dans l'activité du lecteur, sur le sens à construire et non à deviner ; ces instructions paraissaient donc appuyées conjointement sur des théories de la lecture et de la réception, et sur la notion de "grammaire de texte", plus ou moins diffusées dans les années 80 ; la conséquence de ces 2 phénomènes (difficulté massive des élèves à lire, et théories de la lecture et de la réception) fut donc qu'il fallait entraîner les élèves à déchiffrer les oeuvres avec des appuis méthodiques (repérage des types et des genres et des fonctionnements textuels subséquents, de la situation d'énonciation et de ses marques textuelles, des structures, des champs lexicaux, etc.). Certaines dérives ont pu faire crier au formalisme, lorsque certaines observations se limitaient à la recherche d'indices sans élaboration de sens ou sans convergence avec d'autres constats. On a critiqué aussi le recul de l'enseignement systématique de l'Histoire Littéraire dans la tradition du Lagarde et Michard, puisque pris dans cette optique, les textes sont en partie accessibles sans appareil critique ou fausses questions verrouillant le sens. On a aussi critiqué la fin de l'impressionnisme et de la sensibilité en matière de lecture littéraire : il ne s'agissait plus de goûter un texte, mais avant tout d'en comprendre le fonctionnement textuel, d'où le reproche de technicisme ou de formalisme qui a été adressé aux tenants de cette approche. On s'est aussi récrié contre l'abandon de l'exhaustivité (supposée) de la méthode traditionnelle, puisque l'examen méthodique accepte qu'on n'étudie d'un texte que deux ou trois axes jugés pertinents ; de toute façon, et avec pragmatisme, ce type d'étude se prêtait à la durée de l'épreuve orale (dix minutes d'explication de texte et dix minutes sur une question de synthèse à partir de l'ensemble dans lequel figurait le texte étudié ainsi) mieux que l'ancienne formule, où le travail de fourmi pratiqué sur le texte ne permettait pas toujours au candidat laborieux d'aboutir à des hypothèses globales sur la totalité du passage.

Une nouvelle réforme du Baccalauréat en 1995 a gommé partiellement la fermeté des injonctions précédentes sur la méthode de lecture et transformé quelques modalités des 3 sujets d'écrit, que j'expliciterais puisque la démarche proposée sur Racine a du s'y plier précisément.

Le 1er sujet, intitulé désormais "étude d'un texte argumentatif" remplace l'ancienne formule en trois volets (résumé, questions de vocabulaire, discussion) par une série de questions suivie d'une consigne d'écriture de type argumentatif. Les annales zéro, très tardives, avaient d'abord proposé comme modèles une **tirade d'Arnolphe sur le cocuage et un dialogue entre Alceste et Philinte**, dont la théâtralité n'était guère prise en compte puisque ces textes étaient choisis comme simples tissus argumentatifs. La première vague de sujets à la session de juin 96 n'a comporté qu'un texte dramatique, si tant est qu'on puisse ainsi baptiser un dialogue philosophique de Diderot. Il y a lieu d'être inquiet du traitement ainsi réservé aux textes de théâtre (tirades ou dialogues), d'autant que des annales fictives, de source éditoriale, ont déjà exploré par anticipation des oeuvres modernes (d'Anouilh par exemple), à valeur suffisamment généralisante ou moralisatrice pour être le support d'investigations formelles à l'examen.

Le 2ème sujet est "un commentaire composé d'un texte littéraire", précédé de 2 ou 3 questions ; statistiquement, il est rare qu'il porte sur des textes dramatiques, car la longueur impartie au texte à étudier rend malaisés les prélèvements de textes de théâtre, peut-être aussi parce qu'il faudrait clarifier trop longuement la situation d'énonciation ; aussi propose-t-on massivement des poèmes ou des descriptions (celles-ci prises hors de leur fonction dans la narration d'ailleurs).

Le 3e sujet, "composition française sur un sujet littéraire", portait auparavant sur des genres littéraires, ou des questions d'histoire littéraire ou des pratiques artistiques (lecture, cinéma, etc). Il porte désormais exclusivement sur les oeuvres au programme. On trouvera en annexe A-4, le **relevé des sujets proposés en 96** par les Annales prévisionnelles **sur Racine**; ce corpus fournit une indication sur la façon dont les rédacteurs conçoivent et infléchissent le travail dans les classes : pas de référence à des mises en scène ou des lectures contemporaines, évidemment pas de travail à partir de documents.

La réforme a aussi réintroduit un programme sur des oeuvres obligatoires (1, 2 ou 3 selon les sections) évaluées à l'écrit par le sujet III ("*dissertation sur un sujet littéraire*") et surtout à l'oral par une "*étude de texte littéraire suivie d'un entretien*", qui fait disparaître, sans le dire ni le justifier, la formule précédente d'un exposé de synthèse sur l'oeuvre ou le groupement de textes auquel appartenait l'extrait commenté, et qui en exhibait donc la cohérence et le motif de confrontation. Il faut donc **extraire des textes d'une pièce de théâtre, susceptibles d'être expliqués en dix minutes** (même si on ne demande pas l'exhaustivité), "*une quinzaine de vers ou une quinzaine de lignes de prose*", **ce qui exclut de facto toute étude de scène intégrale**. De plus, l'explication de texte est maintenant suivie d'un "*entretien*" qui, faute de directives précises (quoiqu'il emporte la moitié de la note...), revient souvent sur le détail de l'explication du candidat, ou, à bâtons rompus, le fait parler de sujets divers, au gré de la fantaisie et de l'ingéniosité de l'examineur.

Une fois encore on constate que l'impérialisme de l'explication de texte empêche tout autre mode d'appropriation des textes. Aussi n'est-il pas étonnant de voir comme exemple de groupements de textes une proposition centrée sur "**le monologue dans le théâtre classique**:" seuls certains monologues et certaines tirades ont le calibre requis pour ce type d'évaluation ; or on escamote la dimension de communication puisque l'extrait, ainsi réduit, ne comporte plus les répliques précédentes ou suivantes qui feraient apparaître tant des principes de structure et d'écriture que des bribes de la situation de communication, et qui préserveraient la force du discours à étudier. Des tentatives autres, essayant par exemple de proposer en explication des passages-charnières (transition entre 2 scènes, 2 actes, 2 répliques), même s'ils sont ajustés aux dimensions textuelles voulues, déconcertent souvent l'examineur et le dissuadent d'interroger les élèves sur des textes jugés alors bâtards ou peu canoniques... La marge de manoeuvre de l'enseignant est donc faible, s'il veut que ses élèves soient interrogés à l'oral sur des textes dramatiques de façon valorisante.

d. Option théâtre-expression dramatique

On pourra comparer ces instructions avec celles qui en 1992 (BO hors série du 24-9-92) ont défini le "cahier des charges de l'option Théâtre-Expression dramatique" pour la classe de Seconde dans le cadre de la création des filières dites A3, où interviennent des professeurs et des "*partenaires culturels habilités par le ministère de la Culture*", et évaluées au baccalauréat à l'écrit et à l'oral avec un très fort coefficient. Nous n'analyserons pas ici les causes et les conséquences de cette création, nous ne les mentionnons que pour faire apparaître qu'à sa marge, l'institution scolaire tient un autre discours sur l'enseignement du théâtre, dont elle préserve autant que possible les classes "ordinaires"...

On peut citer une phrase-clé de leur présentation générale : "*La pratique du jeu théâtral occupe une place centrale dans l'enseignement du théâtre-expression dramatique*". Le programme "*développe trois grandes orientations de travail : l'entraînement personnel et les capacités de jeu, l'initiation au langage théâtral et l'acquisition de repères historiques, et la rencontre avec la création théâtrale vivante*". L'initiation au langage théâtral inscrit le texte de théâtre dans deux perspectives, comme "**objet littéraire particulier**" ("*ses constituants, son organisation et son découpage, le texte et l'espace, et le temps, les personnages et leur parole, l'action et la parole*) et comme "**source du spectacle à construire**" ("*les situations potentielles de jeu contenues dans le texte, les choix d'interprétation, de codes, d'espace de représentation*").

Bilan

La confrontation critique de ces séries successives d'instructions, et des instructions spécifiques des classes-théâtre avec celles qui sont destinées au tout-venant ferait à elle seule l'objet d'un ample travail de recherche qui n'est pas notre propos ici. Nous signalerons simplement quelques noeuds institutionnels qui bloquent l'évolution de la pratique enseignante en matière de théâtre, quand on essaie de se référer aux instructions (ce qui n'est pas d'ailleurs forcément la pratique dominante des professeurs en exercice, peu enclins à ce retour aux sources, ou appliquant les recommandations avec retard, en référence aux prescriptions antérieures, voire à celles de leur jeunesse).

Il est d'abord manifeste que la teneur argumentative intermittente et les contradictions des instructions officielles sont le reflet de la multiplicité de leurs rédacteurs, de tensions théoriques et politiques et que les instructions font bien souvent office de compromis ou de moyen terme mettant parfois un peu de vin nouveau dans de vieilles outres, ou procédant parfois par cassures réelles (en 1983 ou 1987 par exemple) quitte à revenir en arrière dans les années suivantes (cf. les débats sur la "lecture méthodique").

D'autre part le théâtre est, (sauf dans les sections A3), considéré avant tout comme texte, et comme un morceau de la **littérature**, et non pas comme un **art**, zone à laquelle appartiendrait sa représentation scénique (il est d'ailleurs curieux que la profération du texte, à laquelle les instructions sont si attachées dans le culte de la belle diction, ne soit pas, dans les instructions, soumise à des contraintes artistiques mais simplement à des exigences d'intelligibilité); la mise en scène n'est évoquée que du bout des lèvres, et envisagée comme un produit global avec tous ses composants non-textuels , sans prendre en compte les pratiques modestes possibles dans l'espace et le temps de la classe. Le clivage historique entre Art et Littérature est particulièrement dommageable pour la situation du théâtre dans l'enseignement.

De plus, on peut remarquer que l'inscription des oeuvres au programme ne s'accompagne pas de justifications, dans un texte (par ailleurs peu avare de propos argumentatifs), ni de conseils de méthode pour l'aborder ni de références bibliographiques. Le fait de **mettre une tragédie de Racine au programme** de Première et de la réserver aux élèves littéraires (ou supposés tels) de la section L (ou l'année suivante de sélectionner le drame romantique comme seule oeuvre obligatoire pour les sections technologiques...) ne fait pas l'objet d'un discours de légitimation, qui reviendrait en fait à inscrire cette lecture dans un projet et à en préciser les critères d'évaluation. S'agit-il là d'un consensus muet sur l'adéquation entre telle oeuvre et tel public ? ou de l'affichage d'une vitrine patrimoniale ambitieuse ? Ce silence des instructions doit donc être comblé par le recours à ce qu'on pourrait appeler "une **doxa**", sorte de "voix de son maître" allusive .

2) La doxa

a. L'édition scolaire

Au programme de 1995-96 figure une tragédie de Racine. Le laconisme des récentes instructions (sur la nécessité récente ou l'urgence qui légitimerait leurs injonctions, sur les épreuves qui spécifieraient les acquis à viser et sur les modalités possibles de mise en oeuvre de l'étude) témoigne probablement de conflits internes aux instances responsables mais aussi d'un possible respect de l'inventivité pédagogique des destinataires premiers (les enseignants) et, tout autant, de l'impossibilité de légiférer sur tout. Cette aporie entraîne une effervescence éditoriale compensatoire (et résolument salvatrice) autour des oeuvres au programme. Cette prolifération fleurit sous plusieurs formes : annales prophétiques avec sujets de composition française traités ou non, manuels et "petits classiques" révisés, brochures parascolaires,- à destination des élèves et peut-être de leurs maîtres- , sur le modèle de la collection "Profil d'une oeuvre", améliorée plus ou moins par les collections "Balises", "Ellipses", "Parcours de lecture", articles dans les revues pédagogiques, etc). Elle se justifie de diverses manières.

D'abord elle représente **une manne** pour le monde de l'édition scolaire, dont les manuels ne suffisent pas à calmer les appétits ; certains esprits observateurs ont fait remarquer la parenté entre les nouveaux programmes de Première et les programmes de l'Agrégation des années récentes, d'où l'abondance d'ouvrages théoriques sur le marché : Racine proposé aux agrégatifs trouverait donc une "seconde vie" avec les classes de Première. L'Inspection Générale consultée à ce sujet a fait savoir qu'il s'agissait d'une pure coïncidence". Notre recherche bibliographique fait apparaître en tout cas que toutes les collections de "Petits Classiques" ont procédé à partir de 1990 à une révision de leurs fascicules sur les pièces de Racine.

D'autre part, elle produit, non un rugueux savoir en friches (à l'image du savoir en germe dans un esprit adolescent), mais **des discours policés** dont la rhétorique élégante et la réflexion de haut vol négligent superbement la réalité principale : la tragédie de Racine devra faire l'objet d'un apprentissage et le professeur doit construire des parcours avant que de proférer des discours (du moins s'il pense que les élèves apprennent mieux en agissant qu'en écoutant). Le modèle pédagogique dominant de ces ouvrages est celui du cours magistral, et leur destinataire incertain : élèves ou professeurs en mal d'idées toutes faites, pairs et donc universitaires concurrents, Inspection et Ministère.

D'autre part, et surtout, elle se présente comme **réponse à un besoin de formation** complémentaire des professeurs dont la formation initiale est éventuellement lointaine et fatalement lacunaire; mais la réponse à ce besoin est biaisée par une représentation qui vise à faire gagner du temps (?) aux enseignants en les dispensant de lire des ouvrages critiques fondamentaux sur les oeuvres au programmes (voire peut-être les oeuvres elles-mêmes, ou en tout cas, par exemple, leurs préfaces...) ou qui, prolongeant dans la lecture le modèle des cours, considère que le savoir ne peut s'acquérir que par la médiation d'un universitaire remâchant ses recherches ou celles d'autrui, pour les faire assimiler plus facilement par les lecteurs, appelés à leur tour à les retransmettre. Cette conception débouche sur des productions d'intérêt très variable, dont on pourrait faire une typologie, du plus au moins érudit, du plus analytique au plus synthétique, du plus simple au plus complexe, du plus traditionnel au plus "moderne", etc. Nous citerons, comme exemple des normes de pensée ainsi diffusées, des extraits du dernier chapitre, intitulé "Racine et nous" du Profil (Hatier 1995) consacré à "la tragédie racinienne", qui, alors qu'il a fait des emprunts à Barthes, notamment pour l'analyse de l'espace ou de la cruauté, propose aux élèves les idées suivantes en conclusion :

“ C'est un chantre de la passion amoureuse, sinon le premier du moins l'un des rares à en avoir donné une analyse déjà moderne par le pressentiment de sa complexité (...) comment ne pas compatir à la souffrance d'Aricie, au désespoir de Junie ou à celle (sic) de Titus et Bérénice (mais il ne s'agit pas de compatir à celle d'Antiochus ou de Phèdre ou de Thésée) ; l'amour est une force contestatrice, révolutionnaire ,pourrait-on dire si le mot n'était pas anachronique ; il se rit et se joue des barrières, de l'ordre, de la loi, de la morale (on peut s'étonner de cette dérive interprétative romantique, peut-être démagogique vers les jeunes esprits); chacun se sait et se veut libre, mais qu'advient-il quand on fait un usage catastrophique de la liberté ? Instinctivement les personnages raciniens rusent avec eux-mêmes, incapables qu'ils sont alors d'admettre une vérité insupportable. Faut-il se méfier des alibis qu'on se donne à soi-même (...) Comment enfin demeurer insensible à la poésie racinienne ? “

Une telle conclusion montre que c'est surtout par la morale que l'on croit possible d'établir un lien / lieu commun entre Racine et ses lecteurs actuels. Elle montre aussi que ce qui est attendu de l'élève c'est une admiration normative pour les grandes vertus traditionnellement accordées à Racine. Beaucoup de ces ouvrages proposent des compromis : le petit classique Hachette sur Phèdre cite Barthes et Barrault montre des photographies de Sarah Bernhard et Maria Casarès: s'agit-il du même Racine ? Aucun propos synthétique ne permet de confronter ces représentations ni de montrer l'éventuel rapport antagonique qui les lie.

Toujours est-il que ces productions, dérivées des programmes et des instructions officielles, diffusent des contenus récurrents sur Racine, exhibent et alimentent une "doxa", une sorte de jurisprudence sur les savoirs et les pratiques autorisés, qui révèle l'état des lieux dans l'enseignement du théâtre et de la tragédie, et qui pèse sur comme une épée de Damoclès sur la marge de liberté pédagogique de l'enseignant, dont les élèves seront évalués à l'aune de cette somme consensuelle.

b. Les annales

Cette "doxa" est aussi, et au premier chef, véhiculée par les sujets d'examen dont les Annales, en l'absence d'exemples officiels en 1996, donnaient une préfiguration. On lira en annexe A4 une vingtaine de ces sujets tirés des éditions Vuibert et Nathan. On y remarque l'important taux de citations à commenter, dans la tradition de la dissertation, émanant de trois types d'auteurs: Racine (2), gens de lettres (7 : Giraudoux, Malraux, -plus proche tout de même de Corneille, nous semble-t-il-, P-H Simon, A.Adam, R.Barthes, P.Bénichou, J.Morel) et gens de théâtre (2 : Artaud et un anonyme "directeur de théâtre contemporain" - Vilar ? Vitez ?-). Faut-il inclure dans la préparation des élèves la fréquentation de tous ces gens ? Et pourquoi les sujets donnés ne proposent-ils JAMAIS aux élèves un parti-pris de mise en scène à discuter ?

D'autre part, la typologie des thèmes sur lesquels il faudrait, d'après ces sujets de référence, rendre les élèves capables de produire une argumentation ou une explication s'organise selon cinq axes :

- les notions de tragique et de tragédie (fatalité, cruauté, servitude et grandeur, liberté et raison humaines)
- les personnages raciniens (innocents ou coupables ? héroïques ? victimes, vaincus ? grands fauves, monstres sacrés ? passionnés et faibles)
- les motivations et les thèmes : la passion amoureuse, l'autorité, la politique
- l'esthétique (la poésie, l'imaginaire et le rêve ou le regard critique)
- la réception actuelle de Racine (nous paraît-il proche ou lointain ? est-il un témoignage artistique d'une époque révolue ?)

On le voit donc, ces sujets dessinent une configuration de lieux communs attendus, susceptibles d'angoisser les candidats et leurs professeurs. Peine perdue d'ailleurs, aucun sujet n'a porté sur Racine, et aucun des sujets retenus par les commissions de choix n'a été rendu public.

c. Les attitudes, propos et pratiques des autres enseignants

Participeront également de cette doxa les comportements et les références des autres enseignants, collègues (et examinateurs au baccalauréat...) On est parfois en porte-à-faux quand on propose aux élèves des outils d'analyse mal diffusés ou refusés. Ainsi en 95-96, j'ai le même mois, fait travailler allègrement mes élèves sur une lecture tabulaire de deux pièces de Racine et essuyé, lors d'un stage d'enseignants que j'animais pour la Mafpen de Paris, un tir de barrage pour critiquer toute perspective d'une telle lecture (parce qu'il est préférable de "*faire vibrer les textes*" et que les "*grilles*", quelles qu'elles soient "*évoquent les Mathématiques plus que le Français*")³

Quoi qu'il en soit, il faudra sans doute injecter des conseils de prudence aux élèves sur le vocabulaire à utiliser (ne pas prononcer le mot "actantiel", ne pas citer tel auteur ni les figures textuelles de Vinaver) ? ou au contraire laisser les élèves faire figure, maladroitement bien sûr, de diffuseurs pédagogiques, puisque l'examen est une superbe occasion de frottement des pratiques pédagogiques, et éventuellement déclencheur d'intérêt ou de curiosité pour tel texte ou telle approche entrevus à l'occasion de la lecture des listes de textes .

En tout cas, l'objectif de ce mémoire n'est pas d'analyser exhaustivement ce "paysage" idéologique mais de montrer à quel point il peut encombrer une pratique, par les strates qu'il construit entre le texte et ce qu'on va en faire. En ce qui me concerne, lors des expériences rapportées ici, j'ai été perpétuellement angoissée à l'idée de ne pas travailler suffisamment l'écriture de surface de Racine, parce que je présumais que mes collègues se précipiteraient sur les tirades à l'oral (effectivement sur une classe de 35 élèves ,10, -presque un tiers, ont été interrogés sur un passage de Racine, alors que la liste des textes proposés comportait 6 textes de Racine et 26 textes d'autres auteurs, (soit 32 textes en tout, (annexe n° B-25) , et attendraient de mes élèves à la fois l'identification précise de tous les tropes et références précieuses et mythologiques, et l'expression élégante d'une vibration personnelle "authentique" à la poésie de Racine ; tout enseignant a probablement de telles visions dévalorisantes de ses collègues, nourries aussi de souvenirs personnels d'ancien candidat aux examens et concours (je me souviendrai toujours avoir été sommée, à l'oral de l'Agrégation en 1974..., de montrer en quoi Montherlant faisait preuve d'une exquise connaissance de la féminité à travers une tirade du personnage d'Inès dans La Reine Morte).

Certaines de ces représentations sont exagérées probablement, ou démenties par des exceptions, mais il est quand même aussi significatif de remarquer que, la même année, un seul de mes élèves a été interrogé sur un groupement de textes intitulé "la fortune de l'exposition dans le théâtre moderne" (comportant le début d'Ubu-Roi, de La Noce chez les petits-bourgeois, Les Chaises, Fin de partie et Dissident, il va sans dire), et que bien évidemment c'est Ionesco qui a été choisi. De même, quand je choisis d'étudier Gatti (ou Vinaver ou Koltès), je sais que les élèves ne seront probablement pas interrogés sur cette oeuvre et que c'est les exposer, sans qu'ils le sachent, à un interrogatoire sur les textes les plus convenus de leur liste (Baudelaire, par exemple) là où le savoir de l'examineur lui permet de ne pas être en situation

³ Une étude conduite pour la revue *Le Français Aujourd'hui* (n° 109, mars 1995) sur "la fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français » m'a permis de montrer que les réticences face à ces outils tenaient à quatre facteurs : une représentation des capacités prêtées ou déniées aux élèves, une représentation du texte littéraire et de sa consommation (son « charme »), une représentation du rôle du professeur de Français (allergique à la rigueur) et une représentation du rapport entre pratique et théorie.

délicate face à la compréhension d'un texte nouveau, ou d'écoute véritable, sans savoir préconçu, de ce que le candidat veut dire.

Enfin, il faut bien dire que la crainte principale est que la “doxa” continue à véhiculer ce que BARTHES⁴ stigmatisant une tradition qui va, pour lui, de Voltaire à Vilar appelle “ *le mythe Racine...: il existe un vieux fonds folklorique racinien, comme il existe un comique troupiier (...) Les bons vieux attributs allégoriques : les rideaux sombres, le siège passe-partout, les voiles, les plissés, les cothurnes d'une Antiquité revue comme toujours par la Haute Couture parisienne ; les fausses postures, les bras levés, les regards farouches de la Tragédie(...) Le mythe Racine, c'est là l'ennemi.*”

3) Contraintes sociales

L'enseignant est aussi pris en étau entre les demandes de l'institution (diffuser une certaine doxa et un certain savoir-faire, - éventuellement illusoires-, auprès des élèves), et celles du corps social .

D'un côté, **les instances culturelles** (par exemple la Maison des Arts la plus proche) exercent une forte pression pour que l'enseignant remplisse les théâtres, et de préférence avec des élèves policés et des spectateurs avertis. Les politiques de programmation de spectacles et de communication avec les enseignants varient suivant les lieux et les régions, mais dans le cas ici présenté, on pourrait dire que la relation est problématique, organisée sur le modèle suivant: la programmation prévoit des oeuvres d'avant-garde ou marginales, de prestige, visant un public parisien éclairé, **et par ailleurs**, un spectacle correspondant à une oeuvre du patrimoine, censée drainer le public scolaire ; autour de cette oeuvre, des enseignants volontaires (globalement toujours les mêmes) seront conviés (appât) à un stage de un ou deux jours (visant souvent à les faire s'amuser, car ils ont besoin de se changer les idées...) puis, s'ils amènent leurs classes au spectacle, une animation avec un artiste de service, délégué par la troupe jouante, aura lieu en classe ; on y fera “jouer” trois ou quatre élèves sous le regard ou le sommeil ou l'agitation du reste de la classe, pendant deux heures. L'espace ici manque pour établir une typologie des modes d'intervention dans l'optique de “l'école du jeune spectateur” (sans parler de la qualité de l'accueil dans les théâtres...). Je ne nie pas qu'il puisse y avoir des variantes à ce sinistre tableau pédagogique, je puis citer des expériences plus heureuses, mais il me paraît utile de mentionner ce qui se répète suffisamment pour paraître un modèle de référence aussi solide dans le domaine culturel que le cours magistral dans le domaine scolaire. Bref, il y a une demande sociale faite à l'enseignant d'emmener ses élèves au théâtre.

D'autre part, le champ du “théâtre-éducation” est traversé par des débats récurrents, reproduits à chaque colloque, qui véhiculent des conceptions opposées tant sur la culture que sur la pédagogie. Nous en évoquerons quelques-uns pour mémoire, parce qu'ils oblitérent aussi la sérénité du professeur cherchant à situer son action pédagogique.

⁴ Sur Racine, Points Seuil, 1963, p.135 (1ère édition, Club Français du Livre, 1960)

L'enseignant voit d'abord sa légitimité contestée par rapport à l'enseignement du théâtre, accusé, y compris par des universitaires, d'enseigner le faux : A. UBERSFELD affirme ainsi tout de go ⁵ : "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**". Le théâtre est-il donc seulement un **texte** ou bien est-il un "texte" troué", fait pour être vu et donc **joué** (y compris en classe)? Lire un texte, est-ce d'abord le jouer diversement, l'essayer ou en faire une explication? Mais, puisque l'étude du texte sera **évaluée** par un écrit ou un oral normé, est-il pertinent d'introduire des modes de travail qui diffèrent de ces deux modes d'expression ? On connaît l'allergie du monde de la culture à des démarches d'évaluation. La durée de l'étude étant restreinte, peut-on aller très loin dans l'expérience de la mise en jeu, pour que la sensibilité des élèves s'y investisse vraiment ? Sinon, n'est-on pas dans le saupoudrage **superficiel**, et l'illusion de "l'**animation**", du divertissement ? Et l'on rejoint la problématique qui refuse que l'enseignant devienne un animateur.

En effet sa légitimité est aussi contestée à ce niveau (comme s'il n'y avait pas eu dans les années 70 un relatif effort de formation autour de certains pionniers). Ainsi, l'enseignant est-il qualifié pour mettre en jeu, en espace, en scène ? Cette fonction ne doit-elle pas être laissée à des **experts** issus du monde de la Culture et qualifiés à ce titre dans les comptes-rendus officiels de "professionnels" (de quoi donc l'enseignant est-il le professionnel ?) L'enseignant est-il là pour jouer au metteur en scène ? Quelle part d'**initiative** peut être donnée, **offerte plutôt, aux élèves** ? Cette question concerne d'ailleurs autant le professeur que le comédien intervenant avec ses schémas habituels de la direction d'acteurs. On ne peut ici que signaler le problème de la consigne productrice de jeu et renvoyer aux analyses qu'en donne J-P Ryngaert, par exemple dans Jouer, représenter (Cedic, 1985). Disons simplement que les consignes les plus fécondes se placent non sur le terrain du contenu ou de l'interprétation mais sur celui de l'espace, ou de l'humeur, ou du rapport au public, en un mot du côté de l'esthétique et qu'en cela, elles n'échappent pas à la question des **codes** (naturaliste, symbolique, épique, etc.) ni à celle de la **déontologie** : quelle est la place des élèves acteurs dans ce qu'ils montrent ? Joue-t-on ce qui intéresse ? Et en ce cas, ne vaut-il pas mieux faire du jeu dramatique AVANT d'enseigner Racine ? Et ne vaut-il pas mieux commencer par le théâtre contemporain, pour faire comprendre que tout théâtre répond d'abord aux questions de ses contemporains, et aussi parce que l'écriture contemporaine se laisse plus facilement appréhender par le jeu (parce qu'elle est parfois moins saturée que l'écriture classique) ?

La question la plus fondamentale de ces débats concerne la discussion sur l'utilité ou non d'**une médiation** entre les élèves et les oeuvres. La **jouissance esthétique** relève-t-elle d'un choc impressionniste par simple contact avec les oeuvres et leurs créateurs ou interprètes ou procède-t-elle d'un processus de découverte guidée, avec au besoin une pédagogie du détour, une entrée dans l'oeuvre presque par surprise, une mise en jeu insensible ou graduelle ? Même s'il n'y a, certes, pas un seul mode de plaisir, même si les deux ne sont pas incompatibles, l'oecuménisme n'est pas forcément une solution pratique : puisqu'il s'agit d'un cadre scolaire et surtout collectif, ne faut-il pas être sceptique sur les vertus de la représentation scénique, même préparée puis discutée, pour permettre l'accès des élèves à une oeuvre, d'autant que le choc escompté n'opère pas forcément dans le sens désirable...? En d'autres termes, par rapport à des demandes adressées aux enseignants d'amener les jeunes au théâtre, que peut-on attendre d'une représentation ? Peut-elle avoir les mêmes effets qu'un travail en classe ? L'expérience relatée dans la troisième partie de ce mémoire apportera quelques éléments de réponse.

⁵ Lire le théâtre II, Belin, 1996, p.9

Un autre volet de la demande sociale est constitué par les attentes des parents d'élèves, à deux niveaux. Les parents de mes élèves sont globalement demandeurs de Culture pour leurs enfants (mais à condition que cela soit lié au patrimoine et plutôt à des esthétiques non provocantes), tout en n'allant pas eux-mêmes pas au théâtre, ou alors exceptionnellement dans des spectacles-phares du théâtre privé. Leur rapport personnel à la tragédie me paraît, selon leurs propos et selon leurs antécédents scolaires, inexistant ou répulsif : ainsi me disent-ils leur étonnement de voir leurs enfants "*accrocher*" à Racine cette année... Mais ils sont surtout préoccupés par leur réussite à court terme (avoir la meilleure note possible au bac de français). V ISAMBERT-JAMATI observe au terme de l'analyse développée dans *Crises de la société, crises de l'enseignement*⁶ que l'école accueille dorénavant "*un nouveau public hétérogène, cherchant dans l'enseignement non une marque de distinction, mais l'accès à un meilleur niveau socio-professionnel*". La crise des années 80 a bien évidemment renforcé cette attente. L'inscription de Racine au programme est donc perçue selon cette demande, à cette nuance que les parents d'élèves inscrits en section littéraire sont à la fois plus angoissés et plus fatalistes, puisque la section est vécue comme une orientation déjà problématique sur le plan des débouchés.

Mais la demande la plus pressante vient bien évidemment des élèves ; leurs attentes et leurs besoins sont multiples, et tributaires de leur passé individuel et scolaire. Questionnés en début de Seconde sur leurs meilleurs souvenirs de collège, un quart d'entre eux mentionne une (en quatre ans...) expérience de jeu sur une pièce de théâtre, mais pour le plus grand nombre, étudier une pièce, c'est la lire et répondre à des questionnaires; de plus, un bon tiers n'est pas volontaire a priori pour participer à une sortie au théâtre et l'on constate que leurs expériences de spectateurs sont très minces (et trop pour qu'on puisse se permettre de prendre des risques avec le premier spectacle qu'on proposera). Cette absence d'inclination tient à la préférence pour d'autres formes de spectacles vivants (matches, concerts, et parfois danse), et aussi au refus de plus en plus marqué que l'espace de l'école interfère avec celui de leur vie personnelle.

Une enquête de l'INRP⁷ (D. MANESSE et I. GRELLET, *La littérature du collège*,) montre que le théâtre occupe désormais une place marginale au collège (26% des oeuvres étudiées, soit moitié moins que le roman) et que la littérature de jeunesse a partiellement fait perdre leur légitimité aux classiques, notamment à Corneille. Selon les représentations des élèves, le théâtre concerne des personnes cultivées qui aiment réfléchir pendant leurs loisirs et se retrouver entre elles, sans bruit incongru, et dans l'obscurité ; ils en sont exclus, ou bien volontairement ils les rejettent. Ils ont aussi des souvenirs d'ennui à lire ou à voir du théâtre, et du théâtre classique en particulier. La tragédie paraît le genre théâtral le plus distingué, refusé aux "*parvenus culturels*", selon le terme dont usait C. GODARD dans sa critique du *Britannicus* monté par G. BOURDET. De tels propos montrent peut-être que l'éviction des élèves n'est pas seulement leur fait et interrogent évidemment l'attitude des "héritiers". J-F HALTE dans *La didactique du français*⁸ dit que "*la maîtrise de la grande culture légitime, appuyée sur des siècles d'histoire, était censée forger et garantir le sentiment d'identité nationale. A ceux que leur appartenance sociale élit et dote donc des pré-requis indispensables, (l'enseignement) permet l'appropriation culturelle de leur propre culture. Pour les autres, l'appropriation se mue en inculcation et de fait elle ne fait ni lire ni écrire véritablement ceux qui ne le font pas dans leur milieu.*" Nous ne ferons pas ici le procès des thèses de BOURDIEU, mais comment

⁶ PUF, Paris, 1970

⁷ Nathan-INRP, Paris, 1994

⁸ *La didactique du français*, PUF, "Que sais-je" n°2656, Paris, p.4

ne pas prendre en compte ces conflits socio-culturels, quand on doit enseigner Racine ? Y a-t-il dans le domaine culturel une zone populaire (ou “popularisable”) et une zone aristocratique, inaccessible et inutile au profane ?

La classe de première Littéraire principalement évoquée dans ce mémoire comporte une minorité de garçons, peu passionnés par les Lettres et repliés sans élan dans cette section, dont un élève très problématique, oscillant entre violence et absentéisme ; comme un tiers des élèves, il connaît des problèmes familiaux et sociaux importants. Les autres élèves sont plutôt issus de classes moyennes de banlieue, désireux de culture mais surtout de tranquillité, aux moindres risques et à moindre effort, plutôt couvés par des parents inquiets de l’avenir. Il y a quelques redoublants pétris de représentations de la littérature peu excitantes, il y a quelques élèves discrètes qui se révèlent de formidables boulimiques de lecture et qui peuvent songer à Macbeth dès les premières lignes d’Ubu-roi, et d’autres pour qui la seule perspective de lire deux fois un texte paraît non seulement inconcevable mais aussi non pertinente (un tiers de cette classe littéraire n’aime pas lire...) Les performances habituelles sont faibles ou moyennes. Quel va être pour chacun le trajet qui mène à Racine...?

Les attentes des élèves sont biaisées par le fait que la littérarité n’a pas été (ou n’a pas pu être) véritablement construite. L’enquête de l’INRP pré-citée montre aussi que *“les élèves de Troisième ne construisent pas de notion esthétique du fait littéraire ; ils donnent au travail sur les textes essentiellement la signification d’un travail sur la langue”* et ceci est à mettre en relation avec la façon obsessionnelle et limitée dont on a enseigné traditionnellement la grammaire au collège. Aussi n’est-il pas étonnant que mes élèves, invités au début de l’année à me dire par écrit à quoi ils reconnaissent qu’un texte est “littéraire”, proposent des réponses dont je me borne à donner un florilège :

- *Lorsque je lis la présentation du livre sur sa couverture et que j’y vois des mots compliqués, peu utilisés dans le français courant, j’en déduis que c’est un texte littéraire* - *“un texte littéraire, c’est un texte tout de même important, par une ébauche, un niveau de langue élevé, parlant souvent d’une époque révolue, la nôtre étant passé dans un stade scientifique ne laissant plus de trop de place à la littérature (tant mieux) c’est aussi pour moi un texte peu attrayant, je le reconnais comme ça”* - *“si le texte est écrit en langage soutenu, avec des mots convenables (rajout : et intelligents)”* - *“un livre basé sur les sentiments et l’amour”* - *“je pense que les réflexions politiques n’en font pas partie”* - *“un livre est littéraire si on sent la présence de l’auteur”* - *“un texte est littéraire à partir du moment où il est reconnu comme cela, qui fait donc partie des grandes oeuvres françaises”* - *“les textes qui sont littéraires, ce sont des textes qui nous passionnent, qui ne parlent pas de l’actualité”* - *“c’est comme une espèce de philosophie qu’on essaie de faire passer dans les livres”* - *“c’est un texte qui fait passer un message ambigu”*.

On voit bien à travers ces exemples que le concept de littérature possède une clarté et des attraits très inégaux selon les élèves, même si certaines formulations ne sont, après tout, pas irrecevables. En tout cas, tous souhaiteraient lire et étudier davantage d’auteurs contemporains, aspiration peut-être téméraire.

On le sent donc, l’enseignant est au coeur d’injonctions et de demandes multiples et contradictoires, qui posent à la fois la question de la légitimité de ce qu’il enseigne et risquent de stériliser par leur prégnance son propre désir. Or, peut-on enseigner sans Désir ?

4) Le monde intérieur de l'enseignant

Après l'inventaire de ces données de la situation d'enseignement et des contraintes qui pèsent sur elle, il reste évidemment à prendre en compte la place de l'enseignant dans ce système du point de vue de ses convictions et de ses capacités au moment où il va avoir à enseigner Racine. On pourrait croire que l'inscription de Racine au programme le soulage en partie de la question de la **légitimation** d'une telle étude, du moins lors du démarrage. L'injonction officielle fait figure de transcendance, de "deus absconditus", et évite à la classe d'incriminer les lubies du professeur. Mais le temps passant, l'enseignant étant le seul interlocuteur disponible perçoit (ou reçoit) les perplexités, les refus du public scolaire et doit être capable de clarifier ce qui fonde son action pédagogique.

a. La sphère de son autonomie :

Le premier problème qu'il va devoir assumer est assez proche de la situation des élèves : comment se situer par rapport à la contrainte du programme imposé, faut-il la subir le plus scolairement possible, l'esquiver en s'en débarrassant le plus vite possible par exemple ? Faut-il l'assumer en essayant de la légitimer **à ses propres yeux**, c'est-à-dire travailler sur sa propre réception de l'oeuvre de façon à proposer aux élèves un parcours sinon original, du moins authentique, parce qu'il sera le témoin d'un appétit, d'un étonnement, de la fraîcheur d'une lecture renouvelée ?

Une telle problématique questionne évidemment le degré de survie du professeur dans le système auquel il appartient, sa marge de pensée et d'action, son désir et son plaisir d'enseigner. De ce point de vue, tout programme peut être considéré comme un défi à la créativité de l'enseignant, dans la mesure où les discussions sur la difficulté comparée des oeuvres littéraires lui paraissent partiellement vaines : Racine n'est pas plus difficile à enseigner que le théâtre contemporain.

La question se pose en fait moins en termes de goût (on n'enseigne pas forcément mieux ce que l'on aime) qu'en termes de convictions. Qu'est-ce qui à mes yeux rend non seulement légitime mais **nécessaire** l'enseignement de la tragédie dans l'enseignement secondaire, au contraire de mes collègues qui l'enseignent de moins en moins (quelle qu'elle soit) et s'en "soulagent" ? Il me semble important d'établir pour les élèves un horizon de transcendance qui signifie que le monde pensable n'est pas limité à la taille du petit écran ni aux simples dimensions du temps présent, et que l'être humain, quoi qu'on en dise, ne vit pas que de pain et de séries télévisées, mais nourrit des interrogations qui fondent sa dignité, c'est-à-dire sa capacité à ne pas se laisser écraser (par l'oppression du sort ou d'autrui) et à conserver des liens avec autrui. De plus, la lecture de la tragédie permet, -comme toute oeuvre littéraire, mais plus radicalement parce qu'elle travaille sur les émotions les plus fortes-, à la fois une expérience de l'**altérité**, de l'opacité (nous ne comprenons plus complètement la nature du chœur antique) et de la **proximité** (la relation d'Hécube à la mort de ses enfants, à la vengeance, à sa propre mort annoncée, à l'exil me touche) ; la tragédie crée un mystère nourricier, de ces oeuvres on ne se remet pas ; c'est cette confrontation au grand, à l'irréversible qui me paraît aussi formatrice pour nous, grands ou petits. Enfin, la tragédie me paraît avoir des vertus effectivement cathartiques parce qu'elle met le Mal et le Malheur en mots et que je crois que le langage est parfois tout ce qui reste à un humain : pour les élèves, elle introduit des débats sur les conflits qui vont nourrir le tragique et les postures qui leur sont liées, mais surtout elle va

montrer un acte spécifiquement artistique, (comment dire l'indicible), et dramatique, (comment réagit un individu, un groupe dans telles circonstances). Ce disant, je pense à Eschyle ou Euripide, Shakespeare et Bond, je l'avoue, plus qu'à Racine...

Il y a donc dans la tragédie des valeurs fortes et des prouesses langagières (je serai amenée à la définir dans ma classe comme "un festin de langage") qui me paraissent mériter l'intérêt des enseignants de Lettres ; mais je regrette que les programmes privilégient les oeuvres du XVIIIe siècle, car c'est dans le dialogue entre les oeuvres que l'on pourrait différencier tragique et tragédie et donner à cette étude la dimension historique qui permettrait d'éviter des assimilations abusives. Par exemple, j'aurais aimé qu'on me demande de lire en écho Racine et Strindberg ou Kroetz, ou encore Euripide et Bond, etc.

D'autre part, s'il est vrai qu'on ne peut pas tout enseigner, du moins aimerais-je qu'on me laisse davantage la capacité de choisir selon les classes ; cette demande rejoint la problématique de la programmation d'une maison de la Culture ou même du choix d'une oeuvre par un metteur en scène : **de quelles tragédies avons-nous besoin à la fin du XXe siècle**, (même si ce "nous" est faussement consensuel, disons "nous" les occidentaux et les élèves de banlieue) face aux grands événements qui nous ont meurtris et qui continuent à hanter nos consciences ? Spontanément, je répondrais à cette question en cherchant dans le théâtre grec, dans Shakespeare, Corneille, Brecht ou certains contemporains. Mes désirs sont loin des concepteurs du programme (on annonce au programme de 97-98 Electre de ...GIRAUDOUX); on trouvera, dans l'annexe A-4, la description d'un autre parcours proposé, en 1993, sur La Vie imaginaire de l'éboueur Auguste G. à une classe de 1eL option cinéma. Je crains qu'une telle liberté de choix ne soit bientôt révolue.

b. Sa propre réception de l'oeuvre à étudier

L'enseignant étant d'abord un ancien élève a des souvenirs ; sa relecture de Racine dialogue avec les approches précédentes, au lycée ou à l'Université, marquées en ce qui me concerne par un ennui total tant devant le texte que devant les commentaires demandés, fortement paraphrastiques. Cet ennui, en revanche a été effacé à partir des formations au jeu dramatique que j'ai suivies à Paris III à la fin des années 70, sous la houlette de Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert, non qu'ils aient spécifiquement travaillé sur l'approche des oeuvres tragiques, mais plutôt parce qu'ils mettaient en place des procédures d'accès au sens par le jeu ou travaillaient les oeuvres comme des leçons d'esthétique. Il me semble aussi avoir là réactivé le plaisir ancien que je prenais au théâtre, comme joueuse et spectatrice, qui s'est construit dans l'enfance et l'adolescence par des expériences autonomes par rapport à la tradition familiale.

La relation personnelle à la tragédie n'est donc pas indépendante des outils avec lesquels on lit. Elle est aussi nourrie par les expériences de la vie. Faut-il avoir souffert pour comprendre quelque chose à la tragédie, faut-il une maturité adulte, est-il prématuré d'étudier ces oeuvres au lycée, voire au collège ? Faut-il avoir lu cent tragédies pour commencer à en construire le concept ou accepter d'éprouver des angoisses ? Faut-il commencer par activer chez les élèves certaines émotions, certaines pulsions, faut-il au préalable les gorger de malheurs ? Telle était ma problématique quand j'ai commencé à enseigner, elle n'a d'ailleurs pas totalement disparu, puisque dans l'expérience rapportée ici, je me suis demandé à un moment, - devant l'optimisme invétéré de mes élèves et ce que j'interprétais comme leur refus de se laisser déranger par une perspective tragique- , si je ne devrais pas leur faire lire en parallèle Primo Levi (ou Pavese, par exemple, La Mort viendra et elle aura tes yeux.) Vingt ans plus tard, je la réviserais ainsi :

certes l'expérience (inégalement distribuée) d'éléments douloureux de l'existence donne une base émotionnelle susceptible d'entrer en résonance avec les univers artistiques tragiques, mais le rapport entre vie et tragédie est plus complexe, bien évidemment, que la simple expression du tragique de la vie ; il est plutôt lié à une certaine pratique de l'activité symbolique du langage, à l'inscription de la culture dans la vie personnelle, à la capacité et au désir de se laisser bouleverser par la charge de violence des mots, et des mots d'autrui (Racine par exemple). Donc pour lire Racine, je vais puiser dans mes souvenirs de conflits, de passions, et de jouissance dans ces occasions, et chercher moins les réalités douloureuses que la **posture tragique** adoptée dans ces circonstances.

c. La surcharge cognitive

Au-delà de ce travail de réception personnelle, la seconde difficulté pour l'enseignant consiste à choisir parmi l'infinité des lectures et des activités possibles, tant les approches des textes se sont diversifiées, tant aussi le renouvellement de la mise en scène contemporaine a multiplié les effets de sens (par exemple par la tendance à l'épiscisation du jeu, notamment par la mise en chœur des textes et le contrôle de multiples adresses au public, ou par la réflexion sur les signifiants non-textuels). C'est donc bardé de lectures (les pièces et préfaces de Racine, les ouvrages critiques, les spectacles vus), débordant d'expériences (d'enseignement, de jeu et de mise en scène) et enivré du vertige des possibles, que l'enseignant vit douloureusement la **double contrainte** typique d'une position de médiateur : il doit en savoir le plus possible et en même temps ménager l'espace vide où quelque chose pourra se construire du point de vue des élèves. Ce travail de deuil se fait pour moi en parallèle du travail de construction de sens pour moi-même, dans un processus de lecture **divergente**, où coexistent en perspective Racine et mes élèves, même si j'essaie de conserver les stigmates de l'éblouissement venu de l'oeuvre !

d. La conception de la lecture et de la pédagogie

Il est donc clair que parmi les données qui structurent mon travail, les représentations que je me fais de mon rôle d'enseignant, de la place de l'élève, et de la construction du sens lors d'un cours, sont déterminantes et correspondent d'ailleurs à un profil d'enseignant répertorié. Peu à peu se construit un dispositif pédagogique qui essaie de travailler sur deux plans : **la "lecture" du théâtre comme genre et la découverte d'un univers propre à un auteur, en l'occurrence, Racine.**

Il faut aussi utiliser quatre activités pour aborder l'oeuvre théâtrale (LIRE, ECRIRE, VOIR, JOUER) et réfléchir aux moments où chacune sera proposée, non seulement en fonction du texte (par exemple, sur quels passages faire jouer), mais aussi en fonction de la vie de classe (va-t-on jouer au début, à la fin du parcours, ou n'importe quand ? par exemple, si on fait un travail de profération de répliques éparses, le propose-t-on comme *apéritif*, découverte initiale d'un matériau sonore et de réseaux fantasmatiques, dont on tirera des hypothèses de sens, ou le propose-t-on quand la connaissance de la pièce est bien assurée, pour y chercher le plaisir de l'identification ou faire un travail plus fin sur le processus énonciatif ?). Déterminer aussi à quel moment du travail s'inscrira une éventuelle sortie au théâtre représente un des choix les plus épineux.

Le travail de l'enseignant consistera donc à **construire un processus** inscrit dans le temps, mais **partiellement ouvert à l'imprévu**, et précisant :

- le contenu et la forme de la séance initiale
- les consignes de lecture pour les élèves (lecture-survol, repérages et recherches, micro-lectures)
- les outils à utiliser (tableaux, questions, documents de tous types, fiches méthodologiques)
- les productions demandées aux élèves (quel type ? quelle part de créativité)
- la part du jeu (jeu des élèves - spectacle extérieur)
- la réflexion des élèves sur le processus et leur activité intellectuelle
- la séance finale et l'adieu à l'oeuvre, la transition avec la suite des activités du cours de Français (quel peut être "le mot de la fin", et que peut-on étudier après Racine ?)

Bien sûr, les activités proposées doivent à la fois être pertinentes (par rapport à l'oeuvre, par rapport aux besoins des élèves et à l'état de leurs connaissances), différenciées aussi et variées. Il s'agit donc de permettre aux élèves une appropriation collective et personnelle (notamment au sein de groupes de recherche qui permettent la confrontation des points de vue et des méthodes), qui opère si possible un déplacement de leur horizon d'attente et donc de leur réception, et qui permette la mise en mots ou en corps de cette réception à des fins de communication avec autrui (au minimum, le reste de la classe) ; ceci passe par des productions *sensibles*, accordées à l'esthétique de l'oeuvre, mais traduisant aussi le lien entre l'oeuvre et "l'ici et maintenant" de ses jeunes lecteurs.

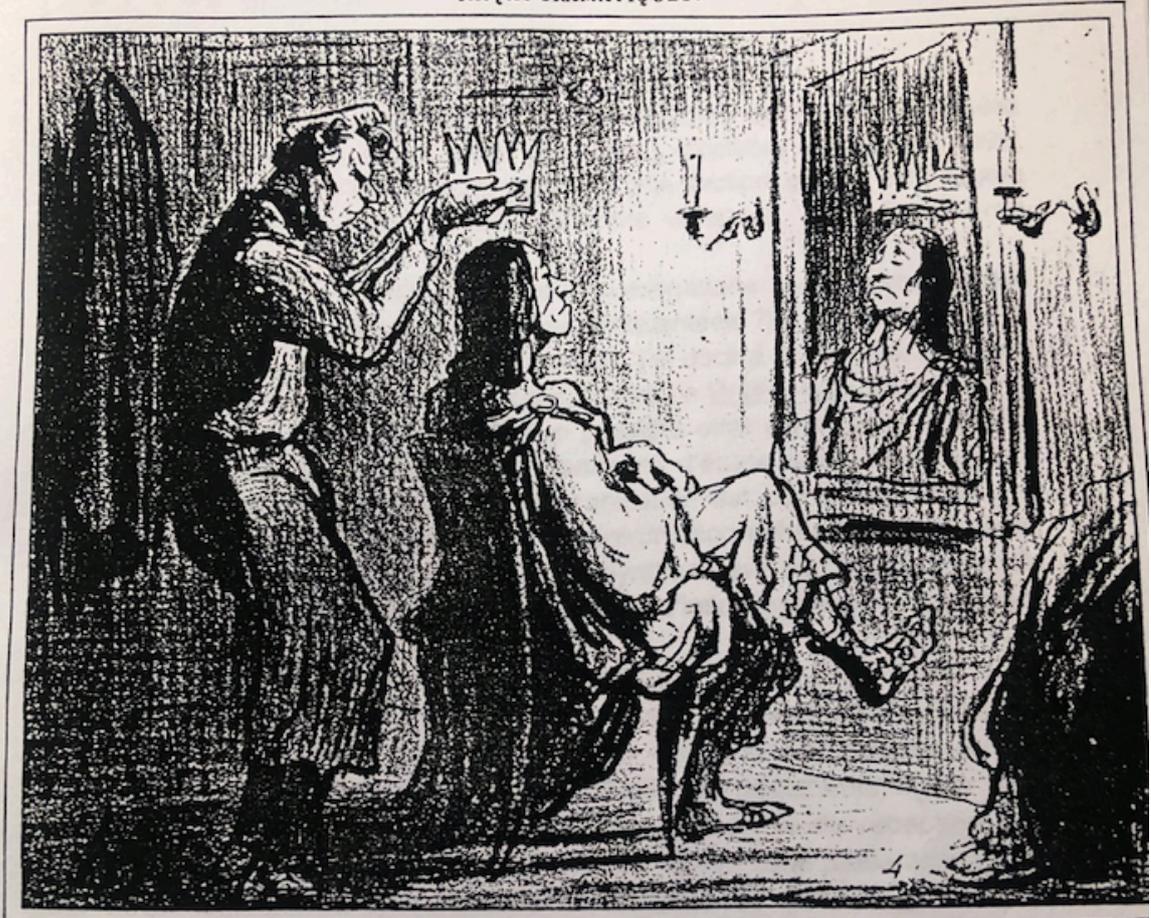
Une dernière difficulté importante relève de la tentation de plonger corps et biens dans l'étude de l'oeuvre, en perdant la référence au cadre dans lequel elle s'inscrit : on pourrait jouer à l'infini ou observer sans cesse les phénomènes de langage, mais quel est le but prioritaire à viser ? Il s'agit donc ici sans doute du combat entre le principe de plaisir et celui de réalité. Heureusement la saturation des élèves a des vertus hygiéniques...

CONCLUSION

Nous avons donc tenté de mesurer le champ de forces des contraintes entre lesquelles va se faufiler l'aventure pédagogique. Les plus sérieuses tiennent selon moi de la double contrainte générée par le système et qui aboutit à une sorte de **mission impossible** : je dois transmettre le patrimoine théâtral que constitue la tragédie de Racine mais pas sa mise en scène moderne (les I.O. ne prescrivent jamais une histoire de la mise en scène), on me demande donc de rendre Racine accessible à tous en même temps qu'on m'en empêche. De plus, je dois enseigner Racine alors que les élèves n'ont guère pu constituer deux référents essentiels, le Théâtre et le Tragique, et sans que j'aie le temps d'y remédier. Le deuxième obstacle majeur à la qualité de la transmission tient selon moi à la rigidité des modes d'évaluation et de lecture proposés, particulièrement sensible si on les compare aux propositions spécifiques du "quartier réservé" que constituent les classes dites A3 pratiquant l'option Théâtre-Expression dramatique".

Après l'inventaire des données institutionnelles et personnelles qui ont situé la marge de manoeuvre de l'enseignant, nous allons maintenant envisager le travail sur la réception de l'oeuvre de Racine qui a pu être mené dans la classe de Première considérée.

CROQUIS DRAMATIQUES.



Agamemnon se faisant couronner à huis-clos, -Cérémonie dont la simplicité n'exclut point une certaine majesté.

DAVNIER. Croquis dramatiques planche 6
le Charivari 23 décembre 1856
Ed. A. Savet 1982, Milan

B- COMPTE-RENDU DU TRAVAIL EN CLASSE : A PROPOS DE DEUX TRAGEDIES DE RACINE

Je vais ici donner l'inventaire des activités visibles, qui se sont déroulées dans une classe de Première Littéraire (36 élèves), d'octobre à novembre 1995. Rappelons que l'horaire de français, dans une telle section, prévoit cinq heures en classe entière, et deux heures à effectifs variables, dites "heures de modules".

L'entrée en lecture a été précédée d'investigations pour savoir quelles pièces de Racine avait déjà lues (étudiées, fréquentées ?) chaque élève de la classe ; en fonction de la variété des réponses, j'ai décidé d'organiser la classe en deux moitiés, l'une chargée de Phèdre, l'autre de Britannicus, pour éviter la pénible impression de "déjà vu", créer un possible effet d'émulation entre les deux groupes, leur donner des sujets communs d'étude et de conversation, augmenter leur culture. Evidemment, l'organisation est complexe : certaines séances sont communes (par exemple, la confrontation méthodique de scènes d'aveu, ou les travaux de recherche et de synthèse sur certains aspects du théâtre racinien) ; d'autres sont différentes, elles s'inscrivent dans l'espace des modules.

J'indiquerai donc successivement l'inventaire des activités, brièvement, puis la liste des pièces écrites que j'ai données aux élèves, puis la liste des documents que j'ai insérés dans le dossier qui était à leur disposition au CDI (centre de documentation du lycée). Le détail des documents figure dans l'annexe B. L'analyse des problèmes de transmission et de réception sera menée dans la partie C qui suivra celle-ci, et qui, après cette présentation de la face visible des événements, tentera de montrer les difficultés, des plus apparentes aux plus secrètes, des plus attendues aux plus surprenantes, des plus simples aux plus insolubles.

Chronologie, contenu et principales consignes des activités

Séance 1, en classe entière (2h)

- Dans un premier temps, je demande des définitions spontanées du mot "**théâtre**" puis on les classe : le théâtre est un lieu, un genre, une pratique sociale ; je fais noter ensuite une définition de mon cru " *Le théâtre sert à représenter et à étudier en action les relations entre les êtres humains, et en particulier le rôle de la parole dans ces interactions (si elle agit et comment).*
- Puis on procède à l'inventaire au tableau des signifiants textuels et non-textuels au théâtre, en insistant sur l'espace et le silence. Je demande qu'on note que le théâtre est fait pour être joué et vu, que son texte est "troué", et qu'y fonctionne en permanence le système de la double énonciation qui exige qu'on précise toujours et d'emblée à quelle place est mis le spectateur, quelles informations il détient, quels scripts fictionnels il a été appelé à mettre en branle.
- Dans un second temps, il s'agit de voir "**comment lire Racine**" : j'explique aux élèves qu'une lecture est historique, qu'une oeuvre confirme ou déplace un "horizon d'attente", qu'on attend au XVIIe siècle le "sublime cornélien", des effets rhétoriques et précieux, que la postérité a vu en Racine un auteur doux et élégant, puis un théâtre de la cruauté : les élèves devront donc avoir une double vision d'une oeuvre, la situer dans son contexte historique, mais aussi en avoir une réception personnelle; notre

lecture de Racine sera donc, non pas tant une accumulation de connaissances à restituer au bac qu'une aventure liée à nos capacités et nos interrogations spécifiques. Ensuite, je présente des éléments d'information sur le théâtre au XVIIe siècle (lieu, public, conditions matérielles de vie et de représentation, rapport au régime, valeurs et codes du classicisme). Enfin, je caractérise certains traits du courant lié à la vision tragique (à partir de documents : reproductions de Vanités, extraits de PASCAL Pensées, - le roseau pensant, le roi dépossédé, le divertissement, le dernier acte, la vanité de l'amour et le nez de Cléopâtre-, LA ROCHEFOUCAULD Maximes 68, 72, 75, et une série de "triangles raciniens").

- Dans un troisième temps, je donne une consigne de lecture : 8 jours pour lire l'acte 1 de l'une des deux tragédies, et noter comment on connaît l'identité des personnages et les événements, et réorganiser ces derniers dans leur ordre chronologique pour constituer un morceau de la fable.

Consignes :

Sur Pascal : repérer le portrait de l'Homme selon Pascal : quelles formules le définissent? Qu'est-ce qu'apporte la forme du fragment ? Trouver la structure du passage sur le divertissement : quelles sont les thèses successivement soutenues ? Quels sont les différents sens du mot "divertissement" et parmi eux celui qu'utilise Pascal ? L'amour est-il un divertissement ?

Sur les triangles : entourer le nom des victimes ; repérer le cas où la structure est "pure" et celui où elle est raffinée par des intrigues secondaires ou dédoublée.

Séance 2, en module (2h par oeuvre)

- Exploitation de la lecture tabulaire de chaque pièce, réflexion sur la généalogie des héros et sur la "génétique tragique" ; consignes sur annexe B,3, 4 et 6
- Analyse comparative de la lignée d'Hippolyte et de Phèdre.
- Analyse comparative de la part d'Agrippine et de Néron dans la fable de Britannicus (annexe B 5 ;

Consigne : comparer la proportion d'actions antérieures à celle de la pièce pour les deux personnages ; vérifier certaines affirmations en allant voir le vers indiqué ; définir d'après ce récit les moyens d'arriver au pouvoir et de le garder ; qu'est-ce qui prouve que le tyran est faible ?)

Séance 3, en classe entière (2h)

- Lecture orale de 36 répliques tirées des deux pièces, avec des consignes de profération (à voix basse, en hurlant, en articulant exagérément, très vite, très lentement, en chantant, en riant, avec peur, etc.), de commentaire (qu'est-ce qui ressort de ces phrases ? le vocabulaire est-il compliqué ?) et de mémorisation (en retenir 10) ; annexe B 7
- Puis cours sur les figures de style, à partir de 20 vers que j'ai sélectionnés dans les deux oeuvres (pour proposer un corpus spécifique au lieu de recourir aux manuels, et pour donner aux élèves le plaisir d'identifier du déjà connu) ;
- Puis distribution des sujets de devoirs à remettre (un exposé, un devoir de type I, un autre de type III) et du programme de travail global sur Racine (annexe B 2)

Séance 4, en classe entière (2h)

Lecture méthodique et comparée de deux scènes d'aveu :
Britannicus, II,2 (377-427), Phèdre, I,3 (260-316)

Axes de lecture : (cf annexe B 9) :

- Identifier la situation de parole, qui parle à qui et pourquoi, que fait celui qui assiste à l'aveu et ne parle pas, à qui s'adresse l'aveu, le jeu de la parole ;
- Analyser la place de l'aveu dans la scène, les références chronologiques, la construction de chaque aveu, ses phases, comment il s'arrête, comment il respire, ce qui justifie sa longueur ;
- Etudier la théâtralité et le travail poétique et rhétorique, donc l'esthétique choisie par Racine ;
- Etudier le propos de Racine sur l'amour, sa naissance, ses symptômes, les réactions ensuite de celui qui aime, sa position par rapport à l'objet de son désir et à lui-même, sa part de lucidité ou d'aveuglement, le lien entre amour et souffrance ;
- Enfin étudier la valeur informative de la scène pour le spectateur.

Séance 5, en classe entière (2h)

Organisation du travail de groupes sur 2 axes :

- *Le fonctionnement de la parole dans les deux pièces* (documents fournis : liste des figures textuelles, extrait de Spitzer)
- *Le discours sur la passion amoureuse* (avec un extrait de Barthes)
- Travail autonome,
- Puis théâtre-image sur les enjeux des deux pièces

Séance 6, en classe entière (2h)

Elle est consacrée à la technique du sujet de type III, à partir d'un corpus d'une quinzaine de sujets possibles sur Racine (annexe B 13) : travail d'identification des mots-clefs, des présupposés, des problématiques ;

- Élaboration d'un plan sur la question : *le héros racinien est-il coupable ou innocent ?*
- Distribution d'une grille d'évaluation sur le sujet de type III. (annexe B 13)

Séance 7, en module (2h)

Lecture méthodique de Britannicus, II, 3, et de Phèdre, II, 5, avec quelques brèves mises en jeu (par exemple sur les trois minutes qui précèdent l'émission de la première réplique, sur la définition de l'espace de circulation et de confrontation).

Séance 8, en module (1h)

Travail autonome sur les deux axes de recherche (après travail individuel), à partir de guides (annexe B 10), avec intervention du professeur à la demande

Séance 9, en classe entière (2h)

- Audition de fragments des Leçons de Ténèbres de Couperin, et d'Atys de Lulli
- Élaboration (après travail préparatoire à la maison) du schéma actantiel de certains personnages
- Traitement de deux questions d'ensemble, assimilées à des sujets de type III
 - Quelles sont les causes de la tension tragique dans les pièces de Racine ? Peut-on les qualifier de "machines infernales" ?*
 - Comment peut-on caractériser les héroïnes raciniennes ?*

- Réorganisation dans un plan de remarques données en désordre, rédaction d'exemples adaptés, (annexes B 16, 17)

Séance 10, en classe entière (2h)

- Restitution du travail des groupes et mise en forme des deux questions d'ensemble :
Quel est le rôle et le poids de la parole dans ce théâtre ?
Quelle est la triple fonction (dramatique, éthique, esthétique) du motif de la passion amoureuse ?
- Dernière question d'ensemble :
Quelle est la part du spectateur ? (évocation des jeux de double énonciation, de l'ironie tragique, de la théorie de la catharsis, et de la règle classique "plaire et toucher")

Séance 11, en module (1h)

- Corrigé des devoirs de type I : étude de deux passages argumentatifs, Britannicus, IV,4 (v.1423 à 1479, Néron / Narcisse) et Phèdre, III,3 (v.857 à 908, Phèdre / Oenone), deux scènes de manipulation et de persuasion (annexes B 14,15)
- Distribution in extremis d'un polycopié : "ce qu'un élève de première L qui se respecte doit savoir de la tragédie classique" (cf annexe B 19)

Séance 12, en classe (1h)

Devoir en classe : interrogation sur des éléments de culture, identification d'effets stylistiques, et petite composition française "à quoi reconnaît-on un héros de Racine ?" (cf annexe B 20)

Séance 13, en classe entière (2h)

- Corrigé du devoir, (annexe B 21)
 consigne : selon le plan annoncé par l'introduction, affectez les arguments aux parties indiquées ; hiérarchisez-les ensuite pour affiner le plan
- Commentaire d'un corrigé supplémentaire sur *la poésie dans les pièces de Racine* (annexe B18)
- Bilan écrit des élèves (cf questionnaire et réponses, annexe B 24)

...Et trois mois après...

Séance 14, en classe entière (30 minutes)

Préparation à la mise en scène de Bérénice par D. Mesguich

Séance 15, en classe entière (1h) :

Compte-rendu du spectacle : observations et interprétation

Si l'on compte donc cette ultime séance, le parcours sur Racine s'est effectué en 28 heures (16 heures en classe entière et 12 heures en modules). On pourra observer (annexe B 25) comment il s'est traduit en termes d'examen sur la liste des textes présentés par la classe pour l'épreuve orale, quelle a été, en somme, la face émergée de cette séquence. Celle-ci a été suivie d'un groupement de textes sur la fortune de la scène d'exposition dans le théâtre contemporain, pendant une quinzaine d'heures.

Traces écrites du parcours sur Racine (documents donnés et travaillés en cours)

Voir annexes

Ttextes de moralistes (PASCAL, LA ROCHEFOUCAULD)
Triangles raciniens (BARTHES)
Définition de la catharsis (ARISTOTE)
Programme de travail (objectifs, définition de la tragédie en trois axes, lectures méthodiques, questions d'ensemble)
Polycopié : <i>sur quoi réfléchit la tragédie ?</i>
Lecture tabulaire de <u>Britannicus</u> et questionnaire
Part d'Agrippine et de Néron dans la fable
Lecture tabulaire de <u>Phèdre</u> et questionnaire
Corpus de 39 répliques tirées des 2 pièces pour mise en voix
Corpus de citations des 2 pièces pour analyse des figures de style
Plan de recherche méthodique pour la comparaison des 2 scènes d'aveu
Guides pour la recherche sur les 2 questions d'ensemble
Corrigés polycopiés (après exposés d'élèves) sur :
Le rôle et le poids de la parole ; la passion amoureuse
Deux sujets de devoirs de type I,
Deux sujets de devoirs de type III
Corpus de sujets photocopiés dans les Annales et de citations sur la tragédie ;
Grille d'évaluation sur le sujet III
Corrigé des deux devoirs de type I : étude de l'argumentation
Corrigé des deux devoirs de type III (tension tragique ; héroïnes raciniennes)
Sujet de type III (cours magistral à illustrer d'exemples) :
la poésie de Racine
Polycopié élaboré in extremis avant révisions de Toussaint

Consignes du devoir donné en classe
Corrigé du devoir donné en classe :
Définition du héros tragique
Indications de lectures sur les “tragédies” au XXe siècle
Consignes pour observer un spectacle
Réponses des élèves au questionnaire : bilans individuels
Liste des textes présentés pour l'épreuve orale de français du baccalauréat en juin 1996

N.B. A côté de ces traces officielles, il faudrait aussi regarder les notes et brouillons des élèves, pendant les travaux de recherche et pendant les cours.

Composition du dossier déposé au CDI du lycée à propos de Racine

- 1- Propos de VITEZ (Le théâtre des idées) : pourquoi travailler sur les Classiques ?
- 2- Propos de IONESCO (Notes et contre-notes) : pour réfléchir aux rapports entre théâtre et réalité
- 3- Extrait de manuel : le XVIIe siècle ; biographie de RACINE
- 4- Définitions : tragique, tragédie ; repères : mort sur scène, passions (source: Parcours de lecture, Bertrand-Lacoste)
- 5- “*Méfiez-vous des résumés !*” 6 résumés de tragédies
- 6- Reproductions de tableaux : portrait de Louis XIV en empereur romain, Vanités, affiche d’un spectacle de Bernanos (L’Imposture) montrant un écorché, gravure de VALVERDE montrant un écorché tenant sa dépouille, tableau de BACON
- 7- Extrait de G. POULET Etudes sur le temps humain : le temps racinien (extrait)
- 8- Sermons de BOSSUET : sermon pour le jour de Pâques, sermon sur la Mort (1662)
- 9- Extrait de P. BENICHOU Morales du Grand Siècle
- 10- Extraits de R. BARTHES Sur Racine : “la scène érotique”, “le tenebroso racinien”, Britannicus, Phèdre
- 11- Extrait de B. DORT Théâtre Public : “un nouvel usage des classiques”
- 12- La thématique du regard et la scène érotique dans le monde racinien : extraits de Andromaque, III, 8, Britannicus, II, 2, Bérénice, I, 5, Iphigénie, II, 2, Phèdre, I, 3 ; extrait de STAROBINSKI L’Oeil vivant : Racine et la poétique du regard
- 13- Quelques usages de la parole tragique : le chantage, la supplication/la menace, la supplication, l’ironie, la “parole pour rien” : montage d’extraits d’Andromaque, Bérénice, Bajazet
- 14- Le récit de Thérémène : intertextualité (textes d’EURIPIDE, SENEQUE, SCHLEGEL)
- 15- Racine et le goût de son temps : la préciosité : comparaison de la tirade de Néron, (Britannicus, II, 2) et de deux sonnets de V. VOITURE
- 16- Les figures textuelles : extrait de VINAVER Ecritures dramatiques
- 17- Fiches méthodologiques : comment analyser un personnage de théâtre (avec citation d’A. UBERSFELD), comment analyser un monologue, comment rédiger l’analyse d’une scène (Phèdre, I, 3 et II, 5) avec trois exemples, dont VINAVER in Ecritures dramatique, comme face visible de la démarche

18- Synthèses sur la cruauté, la cérémonie tragique, le déchaînement des désirs, la famille tragique, la fatalité, l'arbitraire divin, coupables et victimes, (extraits de fascicules scolaires)

19- Exemples de mises en scène : analyse de mises en scène de 1962 (BARRAULT) à 1991 (VITEZ) ; interview d'A. FRANCON dans la revue Acteurs ; propos de VITEZ (notes de répétition)

20- Un théâtre poétique : poésie de l'image, poésie et versification, le lyrisme (extraits de brochures scolaires)

21- Fiche "comment faire le compte-rendu critique d'un spectacle" : deux exemples ; dossier de presse de Bérénice, mise en scène de D. MESGUICH ; interview du metteur en scène, photos du spectacle

22- Article de P. PAVIS "le jeu des classiques" in Théâtre Public n°69, mai 1986

23- Extraits de PROUST A l'ombre des jeunes filles en fleurs : la Berma dans Phèdre

Inventaire des productions des élèves :

1- Profération des 39 répliques

2- Préparations individuelles / préparations en groupe (lectures méthodiques ; travaux de recherche) : 3 explications de textes ; 2 questions d'ensemble

3- Théâtre-image sur les enjeux des deux pièces et mises en jeu brèves sur les rencontres de personnages

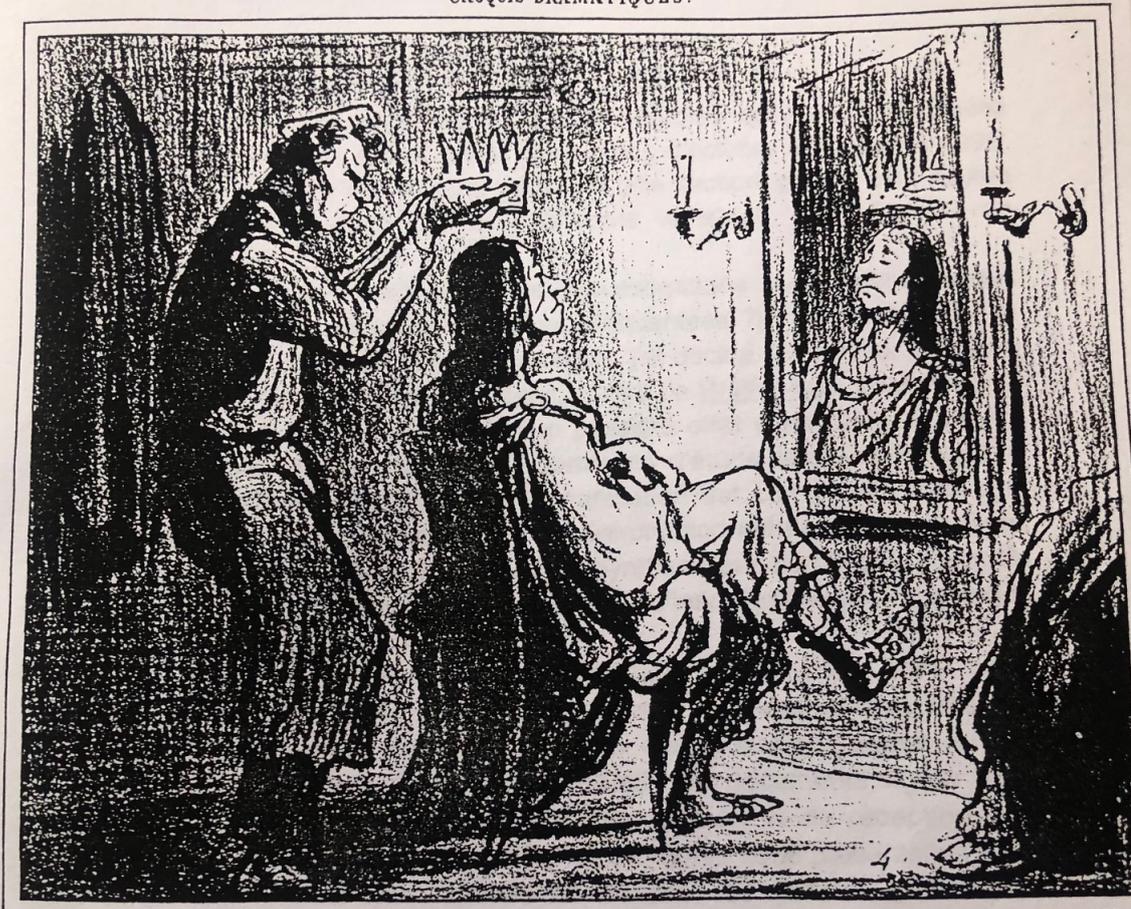
4- Schémas actantiels des personnages (obligatoirement un des personnages principaux : Agrippine, Néron ; Phèdre, Hippolyte, Thésée ; facultativement, un autre au choix)

5- Devoirs rédigés ; sujets préparés sous forme de plan

6- Analyse de leur parcours par les élèves (questionnaire individuel final) et comparaison avec leurs parcours sur les textes de théâtre contemporains lors du GT qui a suivi

7- Comptes-rendus critiques de Bérénice, mise en scène par MESGUICH

CROQUIS DRAMATIQUES.



Agamemnon se faisant couronner à huis-clos, -Cérémonie dont la simplicité n'exclut point une certaine majesté.

DAVNIER. Croquis dramatiques planche 6
le Charivari 23 décembre 1856
Ed. A. Savet 1982, Milan

C- ANALYSE DE LA SEQUENCE SUR RACINE

Notre analyse réfléchira d'abord sur un problème didactique : quels savoirs ont été effleurés ou travaillés au cours de cette séquence ? comment ont-ils été choisis ? quelle est leur pertinence ? La question des "savoirs" dans le domaine littéraire étant très discutée, nous essaierons plus modestement de la déplacer vers la problématique plus large du SENS de la séquence, notamment en revenant sur les difficultés des élèves à appréhender certaines notions, et en essayant de relier cette séquence à une typologie de la lecture des classiques par la scène.

Nous évoquerons dans un second temps ce qu'on peut appeler "des moments cruciaux" du processus, dans des analyses partielles qui nous permettront d'approfondir les éléments significatifs de la réception des élèves et de la stratégie pédagogique.

I- LES SAVOIRS MIS EN JEU DANS LA SÉQUENCE ET LEURS SOURCES

Sans préjuger pour l'instant de leur réelle appropriation par les élèves, on peut essayer de repérer et de classer les objets de savoir qui ont été travaillés au cours de la séquence, qu'on peut organiser en deux ensembles : le cours a essayé de produire des savoirs **sur le genre** (le théâtre et la tragédie) susceptibles d'être transférés sur d'autres oeuvres du même type) **et sur un auteur particulier** (Racine) avec une esthétique et une vision du monde singulières. Nous procéderons donc d'abord à un inventaire sommaire :

- des savoirs sur le théâtre et la communication
- des savoirs sur le tragique et l'écriture de Racine

On se référera à la séquence si l'on souhaite voir dans quel ordre ces notions ont été introduites puis retravaillées. Pour ne pas alourdir cet inventaire, nous avons essayé de limiter les commentaires sur chaque notion. Il sera bon toutefois de regarder si l'introduction de ces savoirs s'est faite sous forme de définition, ou s'est élaborée dans un processus plus complexe.

1) Savoirs sur le théâtre et la communication

a. définitions et Histoire

(Après relevé des définitions que les élèves donnaient du mot "*théâtre*"), première définition du mot : une pratique sociale qui réunit la société dans un lieu pour mettre en oeuvre un genre littéraire et artistique. Précisions complémentaires : l'origine grecque de la tragédie ; un des auteurs de référence, ARISTOTE.

Deuxième définition (dictée) : **"le théâtre est un art qui étudie en les montrant (parce qu'il les juge problématiques), les relations entre êtres humains et le rôle de la parole dans ces interactions (comment elle agit)."**

Troisième définition : la distinction entre le texte théâtral et le texte romanesque (réfèrent dominant pour les élèves), puis dissociation des signifiants textuel (didascalies, répliques - avec typologie de ces dernières suivant le nombre de personnages impliqués :

dialogue, tirade, stichomythie, monologue, aparté, chœur) et des signifiants non-textuels (en gros, le traitement de l'espace, y compris de la proximité au public, les consignes de jeu, les éléments visuels et sonores - dont le silence). Tous ces signifiants sont traversés par des codes, (par exemple, j'ai posé à ce sujet une question sans débat : faut-il jouer Racine en costumes antiques, XVIIe ou XXe?)

Très bref aperçu de l'avènement de la mise en scène au début du XXe siècle (pour différencier aussi les fonctions au théâtre, auteur, metteur en scène, scénographe, acteurs, techniciens)

Dernier élément de définition fondamental : le système de la double énonciation.

b. Le théâtre comme forme narrative

Distinction liminaire entre fable, thèmes, propos, à partir des propositions de Richard MONOD⁹ : trois questions simples et fondamentales sur toute pièce :

- Qu'est-ce que ça raconte ?
- De quoi ça parle ?
- Qu'est-ce que ça en dit ?

Distinction entre la fable et sa mise en oeuvre : actions en scène/hors scène; événements antérieurs à l'action scénique (à repérer sur la fable donnée aux élèves) ; maîtrise par l'auteur du système de rencontres entre les personnages (observation par la lecture tabulaire) ; notion de coup de théâtre.

Structure de l'intrigue dans une forme classique : exposition, noeud, péripéties, dénouement.

Constellation de personnages : notion d'emplois (par exemple, rôle des confidents) et d'actants

Application du schéma narratif quinaire à une pièce, à une scène

c. Les situations de parole et les enjeux :

La notion de situation : par exemple l'aveu (lecture méthodique 1) ou la déclaration d'amour (lecture méthodique 2) ou la manipulation (lecture méthodique 3).

La notion de conflit : le théâtre comme rapport de forces et de désirs (clarification systématique de la situation d'énonciation).

Des notions liées à l'énonciation : déictiques ; notion de présupposé et de sous-entendu. On rappelle que tout message parle en même temps de son énoncé et de la relation entre émetteur et récepteur.

Quelques notions liées à l'argumentation, mais je n'ai pas beaucoup utilisé la pragmatique, notamment la notion de "place" (peut-être pour éviter l'illusion référentielle, et

⁹Richard MONOD, *Textes et non textes*, Cedic, Paris, 1977, p.47

aussi parce que les figures textuelles me paraissaient d'un meilleur rendement pour comprendre Racine).

d. L'écriture théâtrale :

L'enchaînement des répliques : les figures textuelles (cf. la nomenclature proposée par M.VINAVER¹⁰)

L'esthétique de la tirade et du monologue

L'esthétique du récit et de l'annonce

e. Le théâtre comme spectacle :

Quelques codes de jeu que j'appelle "naturalistes" et "symboliques" (c'est-à-dire des partis-pris sur la mimésis) expérimentés en classe ; à cette occasion, retravail sur la notion de signifiant non-textuel en observant ce que disent des trajectoires dans des espaces différents, et en expérimentant la différence entre l'adresse au partenaire et l'adresse au public. On reprend la notion d'humour.

Un guide pour analyser une représentation (cf. annexe B-23), en l'occurrence un spectacle de Daniel MESGUICH (avec une consigne d'inventaire dissociant observations et interprétations sur quelques signifiants non-textuels ayant frappé les élèves pendant le spectacle) ; puis, en faisant converger certaines de ces remarques, essai d'analyse du propos de la mise en scène sur le théâtre et sur la pièce.

f. Question de la mimesis et de la vraisemblance

Le principal problème tient sans doute, d'une part, à la prise en compte de la littérarité, qui n'a pas de référent ou simplement un simulacre de référent, puisque la clôture du texte impose qu'il constitue un univers autonome, un système factice et fictif.

D'autre part, la convention théâtrale suppose que l'élève acquière une capacité symbolique, non seulement pour comprendre les signes scéniques par exemple, mais aussi pour percevoir la double énonciation et l'illusion référentielle liée à la mimésis. B.VECK, (in Production de sens-Lire-Ecrire en classe de Seconde¹¹) remarque :

« Il s'avère que bien souvent les élèves en difficulté devant un texte font l'économie de le considérer comme objet à étudier, et réagissent en tentant de le ramener à un discours purement informatif et référentiel, directement branché sur le même "réel" que celui qu'ils ont l'impression (et la certitude) de vivre dans leur expérience quotidienne, et justiciable, comme lui, des vérités reconnues de sens commun ».

De fait, les élèves les plus réticents face au théâtre sont ceux qui tolèrent mal une certaine marge d'incertitude ou qui ne donnent pas le champ libre à leur imaginaire ou qui supportent mal la représentation (certains la regardent même en se cachant à demi les yeux, dans une attitude quasi conjuratoire).

¹⁰ Michel VINAVER, *Ecritures dramatiques*, Actes-Sud, Arles, 1993, p.901-904

¹¹ INRP, Paris, 1994

L'acceptation de la convention théâtrale manifeste une attitude culturelle, plus qu'un savoir à proprement parler, mais le fait qu'elle soit nommée en classe et travaillée par le jeu aussi bien que par l'analyse (voir aussi les propos de IONESCO insérés dans le dossier du CDI), permet peut-être d'améliorer les capacités de lecture du théâtre en créant en somme une "seconde nature" du jeune lecteur : quand il joue ou qu'il regarde le jeu, il est amené forcément à régler la question de la convention théâtrale. Quand il lit le texte théâtral, il est amené à prendre en compte les codes de la mimésis.

2) Savoirs liés au tragique et à la tragédie

a. Des attitudes et des formes datées

Notions d'Histoire littéraire :

- La référence à la mythologie et au théâtre grecs
- Le prestige de la tragédie de l'Antiquité à Voltaire, en passant par les rêves du jeune Molière
- La notion d'intertextualité : la mise en relation des oeuvres de Racine avec des oeuvres moralistes (maximes de LA ROCHEFOUCAULD) et jansénistes (PASCAL), avec d'autres formes artistiques (Peinture : cinq reproductions de Vanités. Musique : Les Leçons de Ténèbres de COUPERIN) pour caractériser la vision tragique de ce courant du XVIIe siècle. J'y ai ajouté deux représentations d'écorché et un tableau de F. BACON, de même que j'ai fait écouter la version que J. GARBAREK a donnée de l'Officium de functorum de MORALES en 1994 pour le label ECM. Ces ajouts anachroniques me paraissaient utiles, d'abord pour témoigner de la survie de cette problématique tragique au XXe, ensuite pour montrer le travail de perpétuelle réécriture qu'opère l'art, enfin pour faire découvrir deux noms de l'art contemporain et travailler à ébranler de tous côtés la cuirasse de mes élèves...
- Le destin ultérieur de la tragédie : les critiques de BEAUMARCHAIS et DIDEROT contre la tragédie au XVIIIe siècle ; l'étude de quelques scènes "d'exposition" du théâtre contemporain, (pour lesquelles j'ai à chaque fois posé la question du genre théâtral identifiable comme référence, - comédie ou tragédie -, puisqu'il s'agit là d'une distinction traditionnelle spécifiquement française) et une fiche intitulée "*Quelles tragédies au XXe siècle ?*", donnant des pistes de lectures facultatives (annexe B-22).

b. Cependant, une définition de la tragédie :

Cette définition en trois points, à retenir, figurait sur le programme de travail donné aux élèves (annexe B-2) :

- La tragédie est une mécanique implacable (notion d'engrenage, de "machine infernale", de pièce-machine)
- La tragédie est une analyse pessimiste des relations humaines et de ce qui les détermine
- La tragédie est un festin de langage, un festival sur les fonctions de la parole et ses modulations, du cri à la plainte, des imprécations à la sourdine, c'est donc une mise en jeu musicale et poétique du langage.

On peut s'interroger sur l'arrivée éventuellement prématurée de cette définition dans la séquence, et sur ses modalités d'expression : elle n'émane pas d'un auteur agréé, elle porte les marques distinctives de son énonciateur et il serait intéressant de chercher dans un cours à quels moments le professeur s'abrite derrière des autorités et à quels moments il prend le risque d'une parole personnelle, y compris théorique.

c. Thématiques et propos tragiques :

L'inventaire des thèmes a amené à circonscrire trois domaines privilégiés dans les tragédies :

- La politique (l'histoire romaine ; la conquête du pouvoir, les moyens de le gagner et de le garder : les élèves ont eu à les analyser à partir des deux fables d'Agrippine et de Néron) et le pouvoir (la relation d'autorité, ses masques et ses marques)
- Les passions (les élèves ont appris à distinguer amour et amour-propre, raison et passion, -dont le sens étymologique- ; ils ont appris à nommer fantasmes, cynisme, machiavélisme, sadisme, paranoïa, mélancolie, mauvaise foi, etc)
- Les rapports familiaux (la génétique tragique, le poids du passé, des interdits, du Père, de la Mère)

L'identification du propos tragique s'est fondée sur le repérage de l'action de la fatalité, (et la place de la liberté), et sur les schémas actantiels qui mettaient en évidence tant la division intérieure des personnages (notion de dilemme par exemple) que leurs divisions entre eux, à cause de l'incompatibilité de leurs quêtes, et qui faisaient apparaître aussi la problématique de la relation bourreaux / victimes et les processus de quiproquos.

Le tragique repose fondamentalement sur des notions de transcendance et de sacré, qui n'ont pas été nommées particulièrement lors du cours, mais curieusement ont été quand même identifiées et restituées après coup par certains élèves. Elles valent tant pour les causes des catastrophes que pour la construction des personnages, en ce qu'ils sont "extra-ordinaires", et l'on retrouve ici encore la perspective de la littérature.

d. La part du spectateur :

Notions de double énonciation, d'ironie tragique, de catharsis (définition d'Aristote donnée telle que, avec injonction de l'employer dans le devoir sur la tension tragique ; notion de surplomb (j'ai raconté sommairement la fin des deux pièces avant lecture).

La plupart des notions évoquées plus haut sont difficiles à transmettre parce qu'elles supposent une coopération interprétative forte des élèves, un travail de la sensibilité et de l'imaginaire. On retrouve la problématique de la vraisemblance, renforcée par un idéalisme tenace des récepteurs auxquels manque parfois un minimum de connaissance des pulsions et des passions.

3) Savoirs sur les tragédies de Racine

a. Un auteur sensible aux conditions de sa réception :

Inscription de Racine dans le théâtre au XVII^e siècle (cours magistral initial) :

- Conditions matérielles de la représentation (taille de la scène, nombre et qualité des spectateurs, tenue et jeu des comédiens, cause des entractes et incidences sur la structure des pièces, scène à l'italienne, lieu mondain, pas de rideau, auteur, directeur d'acteurs).
- Relation entre le régime politique et le théâtre (goût du siècle pour le théâtre ; nombre de pièces ; huis-clos de la cour de Louis XIV, statu quo monarchique ; élite ; mort de la politique, exclusion de la scène des conflits extérieurs, repli sur conflits intérieurs)
- Valeurs aristocratiques : courage, générosité, grandeur, sublime
- Horizon d'attente : le classicisme, ses valeurs ; ses goûts et ses codes (rhétorique et préciosité ; règle des 3 unités, bienséances) ; sa culture (connaissance des mythes et des historiens antiques, donc position de surplomb) ; une partie de ce public partage la vision tragique de Racine (Pascal, La Rochefoucauld, Mme de Lafayette) ; le public apprécie avant le "sublime cornélien", vision à laquelle va s'opposer Racine
- Désir de Racine : "**plaire et toucher**" (préface de Bérénice)

Ce cours magistral initial suppose des choix ; ainsi peu de choses ont été dites du jansénisme, j'ai préféré laisser parler les textes de Pascal et La Rochefoucauld ; je n'ai pas pu faire lire de tragédie de Corneille parce qu'il me paraissait que cela poserait trop de difficultés aux élèves pour un profit assez mince. La part de l'érudition est relativement restreinte ; les données sur la vie de Racine, comme auteur, occupent tout juste une feuille récapitulative dans le dossier CDI ; je n'ai pas insisté sur la question de la bienséance, qui me paraît partiellement effective dans le cas du récit de Thérémène mais beaucoup moins pertinente pour la mort de Phèdre en scène, et qui, de surcroît dans la liberté de la mise en scène actuelle, est peu significative : on peut rappeler le choix de Bourdet exhibant sur scène le suicide de Burrhus.

En revanche, j'ai beaucoup insisté sur l'horizon d'attente des contemporains de Racine et les conditions objectives de la représentation, d'abord pour poser l'étrangeté de l'oeuvre, dans une perspective historiquement **située** (et dès lors non scandaleuse parce que située en un temps et un lieu), ensuite pour montrer qu'une oeuvre dramatique est écrite pour la réalité contemporaine de son public, enfin pour donner une clef pour lire Racine. On verra cependant les effets pervers d'un tel ancrage historique...

b. Les élèves ont lu des pièces :

Finalement ils auront eu, chacun, connaissance de trois ou quatre pièces, Bérénice (spectacle), Britannicus et Phèdre (étude), Andromaque ou Iphigénie (lectures antérieures de collègue) et ils auront retenu une dizaine d'alexandrins (chacun a eu à se faire un petit florilège).

c. Discours et la poétique de Racine :

J'ai essayé de dissocier le moins possible les deux.

Ont été abordés les objets d'étude suivants :

- Vision de l'amour et les scénarios tragiques (les triangles raciniens); la passion amoureuse (sens étymologique ; ses symptômes, ses causes, son expression, ses aveux, ses conséquences ; le rôle du regard et du fantasme; récurrence du thème (comparaison d'extraits de plusieurs pièces)
- Le lieu racinien (huis-clos, antichambre non-lieu, labyrinthe, ombres et lumières)
- Le temps racinien (le poids du passé)
- Héros et héroïnes ; bourreaux et victimes ; pouvoir impuissant, faiblesse et exaltation (déplacement de la question du sublime)
- Le poids et le rôle de la parole (dire, c'est faire) ; le rôle et la structure des tirades
- La préciosité (mise en parallèle de la description de l'enlèvement de Junie avec deux sonnets de VOITURE)
- Les obstacles et la frénésie de la tension
- La contradiction entre violence et moule de l'alexandrin, le travail de la sourdine (cf. SPITZER)
- La langue du XVIIe : lexique et syntaxe (notamment antéposition des pronoms et des compléments)
- Le travail de l'alexandrin, rythmes et sons (couples de rimes, allitérations, assonances)
- Le goût des images et des figures ; hypotyposes, oxymores et antithèses
- Les tonsyrique et épiques

Ces "savoirs"-là se sont plutôt construits, ils ont été défrichés par les élèves, à partir de lectures du dossier au CDI, de mises en jeu, de lectures méthodiques, d'exposés de synthèse, et de sujets de dissertations.

Je n'ai pas utilisé les préfaces de Racine comme corpus de savoir : je n'ai donc pas traité la question du "naturel" de Racine par réaction au sublime cornélien, ni sa problématique de la vraisemblance ("*il n'y a que le vraisemblable qui touche dans une tragédie*") ; ni sa présentation des héros "*ni tout à fait bons ni tout à fait méchants*". En revanche, je considère comme une erreur d'avoir donné, par réflexe, aux élèves l'extrait passe-partout de la préface de Bérénice sur "*la tristesse majestueuse...*" parce que c'est une formule inadaptée partiellement à tout mon propos sur la violence !

S'agit-il ici de "savoirs" ? ou d'interprétations ? Mais, dans le domaine littéraire, ne peut-on considérer que tout discours argumenté et fondé sur l'oeuvre a valeur de savoir ?

4) acquisition d'un métalangage et de références critiques

a. Métalangage :

Les élèves sont sensibles à la possibilité de pouvoir nommer les choses (peut-être même voient-ils là le seul savoir objectif du cours de Français) ; beaucoup des termes soulignés plus haut leur étaient inconnus.

Il y a eu aussi un travail sur la rédaction des commentaires attendus au baccalauréat ; par corrigés de devoirs (volontairement lacunaires), par exemples d'analyses critiques rédigées, par comparaison de deux critiques de théâtre (une négative, une positive), pour modéliser la production escomptée et donner des représentations concrètes d'un discours littéraire organisé et formalisé.

b. Discours critiques

La variation des points de vue successifs sur Racine a été indiquée dès le premier cours, comme permission de lire Racine à son gré *aussi* .

Les élèves ont vécu là leur première confrontation avec des analyses savantes, fournies, d'une part pour situer la source du savoir professoral, d'autre part pour montrer une pratique professionnelle, exalter (!) la dignité de l'activité intellectuelle et la variété de ses centres d'intérêt, enfin pour faire comprendre ce qu'on appelle une interprétation. Ils ont donc vu passer, par ordre d'apparition en scène : SCHERER, BENICHOU, POULET, BARTHES, UBERSFELD, IONESCO, STAROBINSKI, SPITZER, VINAVER, DORT, ROUSSET, ROHOU, VIALA, et d'obscurs auteurs d'annales ou de manuels.

Ils ont également eu à lire des comptes rendus de certaines mises en scène de Racine avec les propos des metteurs en scène, soit : BATY, BARRAULT, PLANCHON, HERMON, VITEZ, BOURDET et MESGUICH.

Je n'avais, hélas, pas encore connaissance de la thèse de Madame A-F BENHAMOU sur les mises en scène contemporaines des pièces de Racine, et je pense que si je devais recommencer une séquence sur Racine, je partirais davantage de ses mises en oeuvre scéniques.

II- ESSAI DE PROBLEMATIQUE DU SAVOIR ET DU SENS

Après cet inventaire des savoirs “ touchés” par la séquence, il convient de s’interroger sur trois points :

- la sélection de ces savoirs
- la pertinence de ces savoirs
- la transmission de ces savoirs et leur rapport au sens

Nous n’aborderons pas pour l’instant les questions de l’évaluation de l’appropriation de ces savoirs par les élèves, ce serait prématuré, nous nous interrogerons d’abord sur la façon dont ces savoirs ont été formulés et transmis.

1) la sélection des savoirs

J-F HALTE, dans La didactique du Français¹², souligne que cette discipline couvre un champ didactique en cours de reconfiguration :

*Dans la configuration ancienne (...) du point de vue des domaines de savoirs, les référents majeurs de la configuration sont la littérature et la langue. Les objectifs sont nets : (dans les années 60) il convient essentiellement d’apprendre la langue, de développer le sens esthétique, et de pourvoir les valeurs morales. Considérée comme le patrimoine national commun, la littérature, plus ou moins expurgée des auteurs qui en ternissent l’image édifiante (...) est constituée en anthologie de “beaux textes”. (...) L’étude de la littérature s’appuie essentiellement sur une histoire chronologique des faits littéraires, traduite dans les manuels par une partition rigide en siècles. Les savoirs proposés dans les manuels sont essentiellement **factuels** : l’élève doit pouvoir au moins identifier un texte célèbre, le nommer, lui attribuer un auteur et le situer dans l’histoire. Pour le reste, il s’agit moins d’acquérir des savoirs savants certifiés que de manipuler des notions indéfinissables relevant le plus souvent d’une stylistique impressionniste et d’une psychologie triviale des personnages-personnes.”*

Nous pouvons illustrer ce propos en **comparant** (annexe n°C-1) **l’état et la qualité du savoir manifesté à travers deux analyses distantes de trente ans, du même passage de Phèdre, II, 5**, soit une *explication de texte* d’élève de Terminale littéraire en 1967 et une *lecture méthodique* destinée à des élèves de Première littéraire en 1996.

Selon ces exemples, il est donc clair que la part de savoir attendu s’est à la fois multipliée et diversifiée. Cependant l’équipe de recherche de B.VECK¹³ (La Culture au lycée : des humanités aux méthodes) montre aussi “ *comment la forte cohérence d’un système où un certain nombre de textes patrimoniaux **au sens réputé stable** commandent une méthode simple de dévoilement, rend difficile le passage à un autre régime de la culture disciplinaire où le sens et les valeurs ne sont pas donnés mais à construire, avec risques et périls.*”. Nous avons dans une partie précédente évoqué les soubresauts auxquels a donné lieu l’intronisation de la “lecture méthodique”.

¹² PUF, 1992, p.21-22

¹³ INRP, 1994

La surcharge cognitive

Elle est manifeste dans la séquence rapportée. Elle tient à la convergence de trois facteurs :

- La boulimie personnelle de l'enseignant (son propre appétit de savoir sans limites séduit par la richesse infinie des oeuvres littéraires), aggravée par le phénomène de ce qu'on pourrait appeler "la double énonciation pédagogique" : l'enseignant s'adresse à ses élèves mais aussi à un destinataire idéal, figuration d'un Surmoi Tout-Savant, ou plus prosaïquement de l'Inspecteur potentiel ou de lui-même en éternelle position de Candidat aux concours...
- La multiplicité des approches textuelles qui se sont développées au XXe siècle : quelle part faire à la psychanalyse, à la sémiotique, à la sémiologie, au structuralisme, à la linguistique, à la rhétorique, à la stylistique, à la narratologie, à la littérature comparée, à la pragmatique, à l'histoire littéraire, aux théories de la réception, etc. ? Quel(s) auteur(s) de référence convoquer, et quand ? MAULNIER ou BARTHES, ou les deux ou dix de plus ? Rappelons que l'enseignant n'est pas l'auteur du savoir transmis (même quand il le reformule) et que, de plus, il a souvent acquis ce savoir en autodidacte, parce qu'il ne se diffusait pas au moment de sa formation initiale (années 70) et que dans ses interventions coexistent donc ancien et nouveau, plus ou moins amalgamés. Dieu merci, la tâche est plus aisée quand on s'occupe de théâtre contemporain...
- L'absence de perspectives précises et donc de restriction du champ à couvrir dans les Instructions Officielles : l'ouverture de tous les possibles, notamment à propos du contenu de l'épreuve écrite, ouvre aussi la porte au bachotage et va du coup compromettre en partie la solidité des acquis. Cependant, il n'est pas sûr que certaines consignes supputables, très traditionnelles probablement, ne déclencheraient pas un bachotage identique et du coup moins euphorique...

Cette surcharge cognitive pose la question de la hiérarchie des savoirs. Pourrait-on faire abstraction de certains savoirs ? Peut-on, par exemple, lire Racine sans référents mythologiques ou antiques ? Et si non, la construction de ces référents ne dépasse-t-elle pas le simple récit de l'histoire du Minotaure pour exiger un réel bain de langue et de littérature grecques, pour assimiler réellement une perspective mythique et poétique ? Ou alors peut-on penser que sur ce sujet la connaissance encyclopédique ne suffit pas si l'on n'active pas le désir de monstrueux chez l'élève, par exemple en montrant comme U. ECO¹⁴ dans L'Oeuvre ouverte, comment ce monstrueux s'incarne dans le mot *Pasiphaë* occupant un hémistiche qui contrebalance le poids de *Minos* à la césure du même vers) : la fonction référentielle du langage tragique n'est pas dissociable de sa fonction émotionnelle .

Il me semble que, libéré en partie du formalisme de l'évaluation prévue, on peut grandement alléger cette surcharge, en abordant davantage le texte par le jeu, parce qu'il a toujours pour avantage de clarifier la situation fondamentale d'énonciation et d'obliger à revenir à la matérialité du texte à jouer, à faire entendre. Paradoxalement, la part du texte est plus grande dans des procédures de jeu que dans certains cours magistraux où on donne à entendre des interprétations plus ou moins déconnectées du texte lui-même. Ainsi, comment savoir si Néron connaît déjà, ou découvre la réalité des turpitudes dont sa mère lui assène le récit en 107 vers à l'acte IV ? "*Je me souviens toujours que je vous dois l'Empire*"... Comment jouer ce moment : comme un rituel ressassé qui s'apparenterait à une scène de ménage, ou

¹⁴ Seuil, Points, 1962-65, p.54

comme un aveu traumatisant qui s'apparenterait plutôt à la "scène primitive" ? Très souvent, les commentaires scolaires envisagent cette scène soit comme un récit documentaire sur les moeurs de l'Empire Romain, soit comme une longue déclamation rhétorique dont on peut s'éviter la lecture ; pourtant il me semble que ce serait important que les élèves perçoivent la dimension histrionique d'Agrippine dans sa machine de guerre verbale contre le pouvoir peu éloquent mais brutal de Néron, et qu'ils puissent ainsi accéder à la portée libidinale de ces tirades.

2) la pertinence des savoirs

Nous ne nous attarderons guère sur l'épineux débat sur la définition du savoir littéraire: est-ce un savoir ? une opinion ? "*Le mythe Racine, c'est là l'ennemi*", nous a dit Barthes ...

Puisque les notions enseignées sont très largement culturelles, il semble impossible de les identifier au savoir savant, dès lors qu'elles manipulent abondamment des valeurs.

Il nous semble provisoirement que seule l'historicisation d'une notion peut se réclamer d'une apparence de scientificité : ainsi la notion de tragédie gagnerait à être enseignée comme la succession des codes et des formes dans lesquels chaque époque a incarné sa conception du tragique ; ainsi la notion d'horizon d'attente est fructueuse pour l'enseignement, nous l'évoquerons plus tard en analysant la séance inaugurale de la séquence. Cependant la réduction des savoirs enseignés à de pures questions d'Histoire Littéraire est inenvisageable parce qu'elle escamoterait complètement la question du sens et qu'elle renforcerait la déperdition de savoir induite par toute transposition didactique.

a. Le tiraillement entre deux approches du texte et deux types de fonctionnement du savoir

Dans la séquence, on observe un mouvement de balancier entre recours à l'histoire littéraire pour éclairer le texte et approche du texte comme totalité close, susceptible de s'éclairer tout seul, par approche interne, tel par exemple qu'il se laisse déchiffrer par la mise à nu de sa structure ou la reconstitution de sa fable.

Ce même tiraillement s'opère entre la construction d'un horizon d'attente proche du XVIIe, et d'un autre horizon, le nôtre. Ainsi, peut-on se contenter simplement de noter la préciosité des échanges entre Néron et Junie, Hippolyte et Aricie, dans le sens des goûts des contemporains et compter les figures de style qui s'y succèdent, ou faut-il y chercher des éléments tragiques ou proposer un point de vue sur la dynamique des échanges entre masculin et féminin chez Racine ?

Ce tiraillement se retrouve dans beaucoup de mises en scène des classiques, construites sous la hantise de la référence et de la citation. Par exemple, dans la représentation qu'a vue la classe, la coexistence incohérente de costumes du XVIIe et de valises d'immigrants du début du XXe en carton, la cohabitation d'un cadre de scène doré restreint et d'un univers sidéral étoilé immense, le mélange d'attitudes rigides et débridées, tout en traduisant une grande intelligence du signe, brouillaient la compréhension de ceux qui cherchent avant tout de l'émotion dans un spectacle théâtral (mes élèves par exemple). Cette hétérogénéité des signes est envisageable dans un processus de réflexion sur un texte, elle est moins tolérable dans l'immédiateté de la perception visuelle.

b. La transposition didactique

Rappelons pour mémoire ce concept développé par Y.CHEVALLARD¹⁵, pour rendre compte de la scolarisation des savoirs, c'est-à-dire du passage des savoirs savants de référence aux savoirs transmis et aux savoirs acquis.

*"De façon schématique, la détermination d'une politique éducative décide des finalités et des objectifs généraux d'un système éducatif. La réalisation des objectifs généraux passe par la **sélection** de domaines et de disciplines de référence susceptibles de fournir **des éléments de savoir** qu'il convient d'aménager. Le processus de transposition proprement dit les transforme en **objets d'enseignement**. Des programmes les ordonnent en fonction de niveaux scolaires (...) Enfin l'enseignant, dans les dispositifs et les formes qu'il choisit, passe des objets d'enseignement aux **objets effectivement enseignés**. La transposition didactique est ordinairement opaque".* Ainsi la présente aussi J-F. HALTE (op.cit.), qui ajoute avec réalisme : *"L'enseignant, seul, en bout de chaîne, ne peut qu'exceptionnellement contrôler sérieusement ce qu'il enseigne : le seul accès à des savoirs de première main, dans des publications de recherche par exemple, représente un travail si considérable qu'il est peu compatible avec l'exercice du métier"...*(sic,hélas!)

Un autre spécialiste de la didactique, J-P. ASTOLFI¹⁶, rappelle, dans le même esprit et pour terminer l'analyse de la transposition jusqu'aux élèves, que *" les savoirs que transmet l'école se révèlent en fait plus proches des savoirs **pratiques**, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la coutume"*.

Même en faisant crédit à l'enseignant du désir d'accéder à un savoir premier, force est de reconnaître que nombre des "savoirs" évoqués plus haut sont suspects, parce que simplifiés ou tronqués. Nous en prendrons quelques exemples que nous analyserons en même temps que les obstacles qui entravent leur appropriation par certains élèves.

La notion de **genre littéraire**, ainsi, est une catégorie floue et très controversée, et cependant incontournable dans un processus d'enseignement, parce qu'elle aide à classer et clarifier, à première vue, et qu'elle participe largement de l'horizon d'attente en permettant d'identifier des modèles de référence et des écarts par rapport à eux, propres à la création littéraire et nécessaires à la réception. Mais un des effets pervers va être d'amener à une confusion du tragique avec la tragédie. Un autre problème didactique tient au fait que la définition est nécessaire dans un processus pédagogique d'élucidation mais qu'une définition ne peut jamais épuiser le sens : la première définition du théâtre donnée à ma classe, par exemple, évacue (probablement par la prise en compte des valeurs d'utilité de mes destinataires) le fait de la convention théâtrale, ne montre pas qu'il y a au théâtre création de mondes imaginaires et de fictions langagières. Elle ne comporte pas non plus une dimension historique ; comparons-la avec celle-ci proposée par R. ABIRACHED¹⁷ : *"Le théâtre nous renseigne sur l'image qu'une société se fait d'elle-même, sur la manière dont elle essaie de*

¹⁵ Yves CHEVALLARD, La transposition didactique, La Pensée Sauvage, 1984

¹⁶ Jean-Pierre ASTOLFI, L'Ecole pour apprendre, ESF, Paris,1992

¹⁷ Robert ABIRACHED, La crise du personnage dans le théâtre moderne, Grasset, Paris, 1978; Gallimard,"Tel",1994, p.97

poser, voire de dénouer les problèmes qui l'occupent, en les soumettant à la représentation". Je reviendrai sur ce choix dans la partie consacrée à l'entrée dans l'étude, à la séance inaugurale.

La **question des 3 unités** est souvent connue par mes élèves au sortir du collège, mais sans qu'ils aient été bien sûr informés des débats qui ont entouré l'élaboration des règles à l'époque classique. Ils ont donc tendance à les assimiler aux consignes d'écriture qu'ils ont reçues pour des écrits scolaires et à croire leur application mécanique. Ils seraient bien étonnés de lire sous la plume de C. et J. SCHERER¹⁸ : *"Le XVIIe siècle fait la découverte éblouissante de la liberté d'invention. Celle-ci est d'autant plus paradoxale qu'elle a touché, comme la grâce divine, des hommes qui, amoureux de toutes les règles, ne pensaient qu'à forger des chaînes pour eux-mêmes comme pour l'univers"*. Et ils rencontrent effectivement un gros obstacle cognitif dans la coexistence de la règle et de la liberté, comme d'ailleurs dans celle de la violence et de la sourdine qui marque l'écriture de Racine. Il semble donc qu'il vaut mieux prendre la question des règles sous l'angle de leur fonctionnalité dramatique (concentration des effets et abstraction des événements et des personnages) et voir en quoi cela donne du jeu et quels effets cela produit.

Le modèle théorique des **triangles raciniens**, mis en lumière par BARTHES, a été introduit très tôt (avant la lecture des pièces) pour illustrer la vision tragique du XVIIe et les obsessions pessimistes de Racine ; il a donc été introduit d'un point de vue thématique plus que dramatique, et sans enquête préalable dans les pièces, et (cf. annexes B-1 et C-2) non pas à partir de textes de Barthes, mais dans la forme vulgarisée (mais au graphisme frappant) qu'en donne un manuel. Quelques élèves, confondant l'outil produit par la réception avec le mode d'écriture de l'auteur, ont cru qu'à leur image de scripteurs faisant des plans avant de rédiger, Racine s'astreignait à se donner la contrainte du triangle pour écrire

La question de la **vraisemblance** a été déjà signalée pour les obstacles qu'elle dresse à la compréhension de Racine par les élèves, notamment parce qu'elle est fondée sur le système de causalité qu'un lecteur peut mettre en place, alors que l'ère du merveilleux est révolue (ou du moins que la place du merveilleux a changé), ils sont par exemple rétifs à la notion d'hérédité fatale, qui pour eux contredit violemment les espoirs du "self made man"... Leurs commentaires le prouvent : en dépit de leur bonne volonté, ils ne peuvent accepter certains liens de cause à effet. La compréhension du texte s'avère aussi difficile quand il y a, à leurs yeux, transgression de leur code moral actuel, en actes ou en paroles (on retrouve d'ailleurs le même genre de stupéfaction de leur part, quand un auteur contemporain ose, au milieu d'un tissu textuel banalisé, une parole scandaleuse). Parfois, ils n'y comprennent rien du tout et il est d'ailleurs bon de les contraindre (notamment quand on transcrit la fable) à appréhender vraiment le sens des mots : ils ont été ahuris des allusions que fait Agrippine devant son fils à ses manoeuvres abortives... Je remarque aussi que, quand ils ne s'y retrouvent pas, quand les comportements leur paraissent invraisemblables, ils cherchent une issue du côté de l'Histoire, quelle que soit l'époque. J'ai découvert ce tour de passe-passe à la fin d'une séquence consacrée à Oedipe-Roi en 1994 : mes élèves étaient convaincus que la question de l'inceste préoccupait Sophocle et son public parce que l'inceste aurait été courant au Ve siècle avant JC... (certains collègues, dans le même esprit, choisissent d'étudier des passages de Phèdre pour parler d'inceste avec leurs élèves). Ainsi, cette année, un élève de Seconde, fort intelligent au demeurant, notera après avoir étudié le passage où Gargantua, devenu en même temps père et veuf,"choisit " finalement le rire, qu'" *ainsi Rabelais dénonce les moeurs de son temps*". Ainsi les élèves de Première croient qu'au temps de Racine, on tue davantage, on est plus passionné que dans notre

¹⁸ Colette et Jacques SCHERER, Le Théâtre en France, Armand Colin, 1992

siècle ; de même on pourra lire dans une copie “ *nous savions que Phèdre aimait Hippolyte, mais de là à le lui avouer ...C'est inattendu, car à cette époque, déclarer sa flamme à son beau-fils était impensable ; Hippolyte en est outré*”. Il est manifeste aussi que le filtre du sens des oeuvres de Racine à travers plusieurs référents historiques ne facilite pas la tâche du lecteur, appelé à privilégier, au moins lors de la découverte de l'oeuvre, le référent qu'appellent apparemment les noms propres figurant dans le texte, soit la Grèce et Rome, (y compris sur le plan mythologique, les allusions à la violence “primitive” de l'époque minoenne) ; le lecteur doit ensuite changer radicalement d'univers de référence pour lire la Carte du Tendre qui se dessine dans les rencontres d' Hippolyte et Aricie, et même, inversée, dans les assauts de Néron contre Junie.

Le problème de la vraisemblance est aussi lié, bien sûr, aux changements des cadres de référence de notre société, par exemple l'idéologie forcenée du bonheur et du progrès par les solutions techniques, l'aspiration au confort et la minimisation des problèmes, ou la désacralisation, la sécularisation mercantile (en dépit d'un retour du religieux, car celui-ci tient plus d'un choix de consommateurs entre les différentes sectes sur le marché que d'un comportement culturel hérité et habité). Un élève à qui je demandais où il situait le principal obstacle à notre approche de la tragédie m'a carrément répondu : “*la société de consommation*”. C'est pourquoi la notion de “divertissement” telle que l'emploie PASCAL, a été absolument mal comprise. Cependant, il faut admettre un temps d'assimilation nécessaire : quelques mois après l'étude de Racine, les élèves ayant à réfléchir pour savoir si on pouvait considérer Le Père Goriot comme une tragédie, se sont, avec une pertinence qui m'a agréablement surprise, spontanément interrogés sur la place du *sacré* dans cette oeuvre.

Mais surtout, **notre société dévalorise la parole**. Ainsi le langage de Racine est difficilement accessible aux élèves, non pas (comme ils, ou leurs enseignants, le croient) à cause de son lexique et sa syntaxe qui sont plutôt simples et répétitifs, que parce qu'il engage l'être. Or actuellement, il y a perte du sens de l'acte unique ou du poids de la parole, parce que les actes et les mots sont censés se produire en série et donc être interchangeables. Cette “indifférence” est renforcée par le processus actuel de la globalisation de la perception qui fait que le détail de tel mot, de telle réplique, de telle information passera inaperçu, la référence étant le défilé ininterrompu d'images et de sons télévisés sur lesquels on porte une attention distraite (de façon révélatrice, à un devoir proposé sur l'intérêt comparé de la diffusion des films étrangers en VO ou en VF, beaucoup de mes élèves valorisent la VF, arguant qu'elle “*permet de faire autre chose pendant le film*”...). D'autre part, les élèves n'ayant pas un vocabulaire très précis, proposent parfois des formules dont on ne sait si elles proviennent d'une confusion sur les mots ou sur les enjeux : “*On remarque chez Phèdre un énervement marqué aux vers 645-646*” (“énervement” confondu avec “exaltation” ?) ; “*la fille de Minos a avoué son crime à l'élu de son coeur*”, “*Néron avoue son amour à Junie*” (confusion entre “avouer” et “déclarer”?); “*chantage et stoïcisme de Néron qui est sûr de la réussite de son plan*” (confusion entre “stoïcisme” et “fermeté”...).

La vraisemblance est aussi mise à mal par la non-fonctionnalité du langage tragique : pourquoi ces personnages se compliquent-ils l'existence ? Pourquoi parlent-ils autant sans se dire simplement les choses ? Ici se cumulent deux illusions : la vie serait limpide et les comportements rationnels ; la fiction théâtrale devrait être mimétique de cette vraie vie non inquiétante. On peut cependant montrer aux élèves que d'une certaine façon la névrose racinienne est plus supportable du fait de son esthétisation, que les obsessions pathétiques mais

assez plates que transcrit R. LAING dans son opuscule Nœuds¹⁹ ; le panache tragique a tout de même des vertus. Dans cet ordre d'idées, j'ai été longtemps intriguée par des contresens qui amenaient mes élèves à trouver comiques certains passages des pièces : ainsi un élève estime que "*cette scène est assez ironique (sic) car Hippolyte se sent gêné alors que c'est Phèdre qui devrait l'être*"; de même ils sont près de rire quand ils estiment curieux que "*dans les pièces de Racine, un homme se laisse toujours **berner** (sic) par une femme, tel Oreste ou Hippolyte*"; ainsi une des meilleures élèves trouve que "*Tu quoque, mi fili*" est comique, parce que César est assassiné par ses proches..." Réaction de défense, sentiment d'un excès insupportable, manque d'expérience des ravages de la passion qui rend ridicule l'être qu'elle torture ?

Cette question de la vraisemblance rend malaisée aussi **la compréhension du concept de "Tragique"** : les élèves ont du mal à le comprendre dans sa double dimension éthique et esthétique : il suppose en effet une héroïsation aristocratique, une abstraction de ce fait, et une hystérisation du Mal et de la souffrance, qu'ils ne percevront pas mieux dans d'autres oeuvres qui partagent cette vision du monde. Par exemple, ayant lu la scène du don du cyanure dans La Condition humaine, ils admettront à la rigueur que Katow est "philanthrope"-sic- (ce qui représente une première erreur puisqu'il ne s'agit pas chez lui d'une attitude habituelle) mais ils ne comprendront pas du tout en quoi "*la dignité humaine*" est concernée ni ce que recouvre ce terme, ni les causes de la "*joie*" éprouvée par Katow en un pareil moment. Je retrouve ce problème à mon niveau, puisque souhaitant les amener à entrer davantage dans cette problématique du sacrifice tragique, j'avais envisagé un moment de leur faire lire des témoignages sur des tragédies vécues, et que j'ai finalement opté, et à raison je pense, pour leur montrer les Vanités et les Leçons de Ténèbres.

La compréhension des personnages raciniens est oblitérée pour l'instant par l'absence de modèles héroïques aristocratiques dans notre société (ou la suspicion à leur égard) : tout criminel est assimilé par mes élèves aux meurtriers terrifiants / banalisés des séries américaines. Ils estiment par exemple que Oreste (ou Gennaro dans Lucrèce Borgia) "*se métamorphose à la fin en serial killer*"...D'autre part, notre société accorde plus de valeur à des individus singuliers ; mes élèves résistent à la part de généralité ou d'abstraction des personnages de la tragédie, peut-être aussi parce que l'avènement des codes romanesques en position dominante a compromis les autres modes d'élaboration de personnages.

Du coup, je ne suis pas allée très loin sur la définition du héros tragique ; j'aurais pu montrer, à la suite de GOLDMANN et LUKACS, que son refus de l'ambiguïté, du compromis, caractérisait l'homme tragique, que c'était un héros tout d'une pièce : je me suis bornée à espérer que les élèves retrouveraient cette dimension philosophique en Terminale, l'année suivante. Cependant, les discussions autour des schémas actantiels²⁰ ont permis de clarifier les valeurs en conflit dans la tragédie, et la dualité récurrente des enjeux (amour, pouvoir, selon que l'on fait une lecture psychanalytique ou politique) : ainsi, certains posant Hippolyte comme Sujet en quête de l'Objet Aricie, montrent que les Opposants sont Thésée, Phèdre, et - très finement- le trône promis à Aricie ; d'autres rappellent que l'armée est l'Adjuvant d'Agrippine, quoique ce personnage collectif soit invisible sur scène ; d'autres superposent deux quêtes pour Néron : le Pouvoir et l'Eros, comme éléments du passage à l'âge adulte, d'où la nécessité d'éliminer la Mère qui représente un obstacle politique et fantasmatique aux deux désirs, elle-même ayant la même quête de pouvoir et de possession oedipienne.

¹⁹ Ronald David LAING, Nœuds, Stock, 1978

²⁰ Anne UBERSFELD "*On voit comment le modèle actantiel sert non pas tant à résoudre les problèmes qu'à les poser*"... Lire le théâtre, Editions Sociales, Paris, 1978, p.87

Enfin, **le poids du savoir consensuel à transmettre** (issue malheureuse des tragédies, par exemple) empêche aussi de se poser des questions : par exemple, je n'ai pu m'empêcher de faire remarquer la curieuse fin de Phèdre, qui, une fois réglé le sort de l'héroïne-titre, bifurque sur l'avenir d'Aricie et semble en annoncer la prise en main par Thésée, avec les hypothèses qu'on peut imaginer : happy end, pour qui ? renforcement de l'horreur par une digression ? Je ne peux approfondir en classe, mais quel dommage de faire l'économie de ces énigmes semées par les textes ...

Les compétences des lecteurs sont donc de trois ordres pour lire Racine ou tout autre auteur littéraire :

- Une compétence **linguistique** (lexique, syntaxe) pour déchiffrer sa langue, qui souvent est exagérément avancée comme obstacle à la réception des textes classiques : il n'est pas nécessaire d'ouvrir le dictionnaire à chaque mot pour comprendre un texte ; mais il est vrai que cela suppose qu'on ait depuis l'école maternelle aidé les élèves à se construire une attitude de familiarité et de confiance face à l'imprévu d'un livre. D'autre part, des outils comme la lecture tabulaire soulagent grandement la charge du déchiffrement, en clarifiant les situations d'énonciation.
- Une compétence **encyclopédique**, de connaissance du monde, pour mettre les mots en rapport avec le monde, pour mobiliser des réservoirs de sens : pour Racine, des représentations du pouvoir, des liens familiaux, des relations amoureuses, des contrées lointaines ou des espaces d'enfermement, et d'autre part des représentations des possibilités du théâtre, de la représentation.
- Une compétence **logique** pour mettre en relation des indices et proposer des hypothèses de sens. C'est certainement cette dernière qui doit être travaillée en priorité.

Après avoir ainsi mesuré les limites du savoir transmis, nous allons pour finir ce chapitre réfléchir aux rapports entre ces "savoirs" même imparfaits et le sens qui finalement oriente cette séquence.

3) Sens et savoirs

Le sens tient non seulement aux savoirs eux-mêmes mais à la façon dont ils sont acquis. ASTOLFI (op.cit.) souligne : *“On peut faire l’hypothèse que de nombreux élèves souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d’enjeux, susceptibles de les rendre intéressants à leurs yeux.”*

a. Le mode de diffusion des savoirs

Les savoirs évoqués au long de la séquence rapportée ont été transmis ou construits, **transmis** pour certains, c’est-à-dire lors d’un cours ou d’un corrigé, signalés ou dictés ou distribués en imprimés (et par là-même présentés comme savoir autorisé, non problématique) et pour d’autres, **construits**, c’est-à-dire élaborés par un travail de recherche collectif ou personnel (éventuellement guidé préalablement ou assisté concomitamment par le professeur) avant d’être exposés oralement ou par écrit par les élèves. Dans cet ensemble, nous incluons aussi bien les exposés que les mises en images qui ont impliqué que les élèves mobilisent leurs ressources,- celles fournies par les cours et le dossier du CDI et leurs savoirs antérieurs ainsi réactivés - . Ils ont donc vécu (mais pas assez à mon goût) ce qu’il est convenu d’appeler des situations-problèmes, c’est-à-dire des situations qui créent des obligations d’apprendre et d’inventer du nouveau. On pourrait aussi le formuler en disant que le processus proposé comportait une structure avec du jeu, des moments plus lâches où les élèves avaient davantage d’autonomie, et donc de responsabilité dans leur apprentissage. En revanche, les notions introduites sous formes de données pré-construites ont été moins bien assimilées ; nous avons vu avec l’exemple des *“triangles raciniens”* que la question du mode de transmission n’est pas secondaire car elle conditionne l’acquisition.

Cependant, le poids du produit attendu à l’examen oblige à des sauts qualitatifs qu’on peut constater par exemple dans le corrigé proposé pour rendre compte de “la poésie de Racine” (annexe B-18): certes, il récupère des savoirs et des interprétations qui ont déjà été défrichés avant, mais il est quand même parachuté devant des élèves quelque peu ahuris (mais pragmatiquement preneurs). Avec plus de temps, il aurait été possible d’entreprendre un travail plus fin sur la langue. De même j’ai des doutes (voir la panique qui in extremis m’a conduite à donner un dernier rappel - *“ce qu’un élève de 1e L qui se respecte doit savoir”*-, annexe B-19) sur l’assimilation de la notion de catharsis par les élèves, mais il est vrai qu’elle est suffisamment problématique pour se contenter au mieux d’une mention ornementale dans un devoir de Première.

On peut cependant estimer que les élèves ont acquis, autant que des savoirs, des méthodes et des outils pour construire du sens et savoir quoi faire pour avoir prise sur un texte. Tel est le sens du fort taux de succès, dans leurs bilans, de la lecture tabulaire et des schémas narratifs : les élèves voient qu’à chercher ainsi, on trouve... et que les réponses font l’objet de débats productifs. Tel est pour moi le sens de ces modèles d’investigation, non pas comme “grilles” à produire des certitudes simples, mais comme modèles pour chercher et confronter des points de vue, et donc problématiser le savoir en germe. On se reportera à la deuxième partie de ce chapitre pour voir ce que les élèves dans le bilan disent de leurs acquis (sachant que leurs réflexions ne peuvent tenir lieu d’évaluation).

b. La question du sens

...“*On cherche aussi, nous Autres
Le Grand Secret*” (Michaux,Le Grand Combat)

Nous n’avons pas la prétention de régler ici cette question mais seulement d’émettre quelques hypothèses...

Un savoir acquis à la suite d’une expérience scolaire a un sens pour l’élève quand il en voit l’**utilité** concrète, à court terme, dans l’optique utilitaire de la réussite scolaire, dans le cadre d’un devoir par exemple, quand cela lui permet de dominer une tâche.

Un travail a du sens quand il permet à l’élève de prendre **conscience des choix** qui ont été faits par l’écrivain (au niveau de la macro-structure - choix entre les possibles narratifs par exemple-, et au niveau de la micro-structure, de l’écriture de surface, - tel terme et pas tel autre)

Un savoir scolaire a aussi du sens quand il est le **fruit de l’expérience collective** d’un groupe qu’il a en quelque sorte transcendé (le groupe pouvant comprendre les élèves ET l’enseignant), parce qu’il y avait une énigme intéressante, un défi à relever. Il est toujours fécond de poser des questions de mise en scène, par exemple : quel livre lit Hamlet ? comment dessiner les trajectoires de Néron, Agrippine, Narcisse et Burrhus, dans la dernière scène où ils se rencontrent ? etc.

Un savoir scolaire a du sens quand il touche aux points nodaux où se connectent le texte et **une question existentielle** universelle ou particulière, quand il est donc porteur de valeurs et qu’il n’élimine pas les émotions (tout en leur donnant un cadre). M. CHARLES, dans son Avant-propos à son livre, Rhétorique de la lecture²¹, rappelle que “*dans le grand jeu des interprétations, les forces du désir et les tensions de l’idéologie ont un rôle décisif*”. Nous aimerions aussi rappeler les propos de R. MONOD²² (Les textes de théâtre) sur “*l’expression symbolique (...) A tout texte de fiction, on peut et on doit poser une question supplémentaire : qu’est-ce que ça désire, qu’est-ce que ça craint ? (...) Le théâtre ne se comprend pas sans les satisfactions ou provocations fantasmatiques dont il est l’occasion*”.

Un savoir a du sens quand l’activité a comporté de l’inédit, de l’**imprévu**, et qu’elle a prolongé la réception d’un auteur par un travail de création ; dans l’expérience qui nous occupe la création sensible tenait surtout aux mises en jeu ; j’avais aussi songé à faire réaliser des “*Vanités du XXe siècle*” ; de même en d’autres circonstances, ai-je demandé de réaliser des “*bandes-annonces*”, sonores, visuelles ou graphiques, ou encore d’élaborer un dictionnaire de l’oeuvre lue, ou bien d’analyser ou de réaliser des affiches de spectacle, ou de rédiger un programme de théâtre sur l’oeuvre vue... Les possibilités sont infinies. La diversification des modes de restitution du savoir n’a pas seulement le désir de lutter contre la routine, mais surtout celui de chercher des productions sensibles accordées aux émotions esthétiques liées à l’oeuvre découverte et de réintroduire des disparités individuelles, après l’élaboration d’un savoir qu’on souhaite consensuel dans ses grandes lignes.

²¹ Michel CHARLES, Rhétorique de la lecture Seuil, Paris,1977, p.9

²² Opus cité, Cedic, 1977, p.106

Un savoir scolaire a du sens quand il n'est **pas entièrement tributaire de l'enseignant** (de son charisme, de ses exigences, de ses connaissances écrasantes). Ici l'horizon du dossier du CDI me semblait important pour ménager l'autonomie et la liberté intellectuelle des élèves. De fait, selon les documentalistes, les trois quart de la classe l'ont assidûment fréquenté. C'est aussi la raison pour laquelle il me semble nécessaire d'interroger les élèves par écrit pour qu'ils se regardent au travail et évaluent leurs acquis et leurs difficultés.

Enfin un savoir a du sens **quand le sens n'est pas fermé**. Je ne peux que souscrire à ces propos de BARTHES²³ (in S/Z,) :

*“ Interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait. Posons d'abord l'image d'un pluriel triomphant, que ne vient appauvrir aucune contrainte de représentation (d'imitation). Dans ce texte idéal, les réseaux sont multiples et jouent entre eux, sans qu'aucun puisse coiffer les autres ; **ce texte est une galaxie de signifiants, non une structure de signifiés**; il n'a pas de commencement ; il est réversible ; on y accède par plusieurs entrées dont aucune ne peut être à coup sûr déclarée principale ; les codes qu'il mobilise se profilent à **perte de vue**, ils sont indécidables (le sens n'y est jamais soumis à un principe de décision, sinon par coup de dés) ; de ce texte absolument pluriel, les systèmes de sens peuvent s'emparer, mais leur nombre n'est jamais clos, ayant pour mesure l'infini du langage. L'interprétation que demande un texte visé immédiatement dans son pluriel n'a rien de libéral : il ne s'agit pas de concéder quelques sens, de reconnaître magnanimement à chacun sa part de vérité ; il s'agit, contre toute in-différence, d'affirmer l'être de la pluralité, qui n'est pas celui du vrai, du probable ou même du possible.”*

²³ Roland BARTHES, S/Z, Seuil, 1970, p.11

CONCLUSION

Comment lire les classiques ?

La définition d'un classique par VITEZ²⁴ était insérée en exergue, à la première page du dossier constitué au CDI :

"Il est intéressant que l'oeuvre ne soit pas transparente, qu'elle ne livre pas toutes ses clefs. Elle doit être perçue comme un monstre venu des profondeurs de l'Histoire, d'un ailleurs dans les couloirs duquel on peut circuler. Il me semble alors que la contemplation de cet objet sorti des profondeurs du temps possède un caractère énigmatique, au sens propre du terme. Énigmatique est le caractère de ce qui va frapper l'imagination, de ce qui va à son tour rester dans le souvenir (...) C'est pourquoi le travail sur les Classiques, si l'on considère les Classiques comme notre mémoire, me semble absolument indispensable".

Là encore, le savoir escompté consiste dans la pratique de deux modes de lecture en parallèle : une distance historique, une adhésion contemporaine. On peut bien évidemment considérer que le propos de Vitez est plus une glose qu'un savoir : mais il me plaît d'y retrouver par coïncidence la métaphore du labyrinthe dont A. UBERSFELD fait l'image projetée du monde intérieur des héros raciniens...

Les propos de VITEZ peuvent être complétés par l'analyse de P. PAVIS dans la revue Théâtre/ Public, intitulée "le jeu des classiques" : poursuivant les réflexions de B. DORT, il y fait une typologie des mises en scène contemporaines des textes classiques, en citant d'abord COPEAU ("Le metteur en scène aura deux écueils à éviter : celui de la froide reconstitution par excès de respect, celui d'une modernisation à outrance, sous prétexte de tirer à soi l'oeuvre du passé") et en distinguant huit cas de figures :

- La reconstitution archéologique, qui s'attache à la lettre
- Son contraire : l'historicisation, qui s'attache à la fable
- La récupération du texte comme matériau brut, qui procède par adaptation ou réécriture
- La mise en scène des sens possibles du texte, avec un refus de hiérarchiser les systèmes scéniques
- La mise en pièces par la fragmentation hétérogénéisante du discours de l'oeuvre
- Le retour au mythe, et l'excitation de l'imaginaire
- L'adaptation thématique, qui regroupe des pièces
- La dénégation de la mise en scène par recherche d'un rapport spontané des acteurs au public.

Il est peut-être présomptueux de chercher à quelle famille spirituelle se rattache la séquence que j'ai exposée : elle oscille entre historicisation et mise en scène des sens possibles. Mais, à la différence de la mise en scène qui doit boucler ses formes à un moment dans une cohérence esthétique affirmée, le cours de Français peut préserver beaucoup d'ouvertures, notamment parce qu'il procède par investigations brèves sur des textes très souvent en fragments.

²⁴ Antoine VITEZ, Le théâtre des idées, Gallimard, 1991 (anthologie) ; texte paru dans Pratiques n°15, juillet 1977, p.45-46

On pourrait donc définir le type de savoir qu'on peut espérer atteindre au lycée en Français comme **un “savoir effervescent”** : des bribes de connaissances plus ou moins stabilisées, mais si possible problématisées.

Nous allons terminer notre analyse de la séquence en réfléchissant à certains moments délicats du processus de cette séquence. Il s'agira successivement de la phase initiale du travail, des mises en jeu du texte de Racine, de la part du spectacle vivant dans cette démarche, et de l'évaluation.

II- QUELQUES MOMENTS CRUCIAUX DU PROCESSUS

1) L'entrée en lecture et la séance augurale

La démarche traditionnelle consistait pour les élèves à faire des recherches sur la vie et l'oeuvre de l'auteur, et à lire la pièce (tout ou partie) avant l'étude. Les travaux sur la lecture ont amené à s'interroger aussi bien sur "l'horizon d'attente" (JAUSS) dans lequel s'inscrit une oeuvre, que sur l'activité coopérative du lecteur (ECO), que sur les "seuils" (GENETTE) qui précèdent sa lecture. La conception de la séance initiale (une heure ou deux) sur une oeuvre dramatique va donc répondre à plusieurs objectifs et prendre des formes diverses : il s'agit "d'engager la partie", de faire augurer par les élèves quelque chose de l'oeuvre mais aussi du mode de lecture collective proposé par le processus pédagogique. Avant de décrire ce qui s'est passé en classe dans la séquence rapportée sur Racine, nous allons essayer d'analyser le cadre théorique où s'inscrit la séance initiale.

a. Problématique de l'entrée en lecture

Elle doit tenir compte du rôle fondamental des hypothèses initiales dans toute lecture, confirmées, infirmées et rectifiées par la suite dans la découverte intégrale de la pièce. D'une part, la lecture commence par l'identification de l'objet à lire, et d'abord dans sa matérialité : beaucoup de mes élèves ne différencient pas didascalies et répliques, auteur et metteur en scène, et n'ont pas clairement conscience du système d'organisation en actes et scènes. D'autre part, la mobilisation de savoirs et d'expériences antérieurs permet au lecteur de construire des **attentes de lecture**, sans lesquelles l'entreprise de construction de sens, le processus de "mise en signification du texte" ne pourraient commencer.

Les élèves ont-ils besoin de savoir quelque chose avant de lire Racine ? Vaine question, car, au stade du lycée, ils en ont déjà une petite expérience (au point que mes élèves de Seconde, interrogés en début d'année sur leurs goûts littéraires, me déconseillent très sérieusement et très régulièrement la lecture de Racine ...) Cependant l'hypothèse de la nécessité d'un savoir préalable pose la question de la place de l'Histoire Littéraire et de la Culture dans la compréhension d'une oeuvre et dans l'enseignement des Lettres (qui est aussi enseignement des formes) et présuppose une approche externe de l'oeuvre. Les élèves doivent-ils être, au rebours, simplement disponibles et donc dans un certain état de vide ? On peut rêver d'une illusoire table rase qui reconstituerait la virginité intellectuelle du disciple, dès lors totalement offert à l'emprise du maître ou à la pure approche interne du texte.

A mi-chemin du plein et du vide initial, il paraît important de faire saisir qu'**une oeuvre répond à des questions**. JAUSS²⁵ remarque "*ce fait, non reconnu par Barthes, que le texte est une réponse et que c'est du texte comme réponse que part le processus de la réception*". Il prolonge ainsi ce texte de BARTHES²⁶ : « *Ecrire c'est ébranler le sens du monde, y déposer une interrogation **indirecte**, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, en y apportant son histoire, son langage, sa liberté ; mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure* ».

²⁵ Hans Robert JAUSS, Pour une esthétique de la réception, Gallimard, 1978, p.112

²⁶ Roland BARTHES, Sur Racine, Seuil, 1963, p.11

Mais ces questions doivent-elles être affirmées dans la séance initiale ? Elles ont figuré dans la séquence sur Racine (cf. annexe B-2) de façon discrète au début, introduites à la marge, données sans commentaire, pour une lecture facultative. Il me paraissait, en effet, impossible de commencer l'étude de Racine par deux questions du type : peut-on dire ou ne pas dire un amour monstrueux ? Peut-on échapper à un destin monstrueux ? En effet, on oriente ainsi la réception vers une assimilation de l'oeuvre à un pur message moral, on force, on accélère un processus d'assimilation des enjeux symboliques. Bien malin qui peut décider à quelles questions un texte répond pour le lecteur... En revanche, on peut éventuellement poser aux élèves des questions sur l'histoire de la réception de l'oeuvre et proposer ainsi l'oeuvre comme **énigme** aussi pour eux, puisqu'avant eux elle a suscité tant d'interprétations. Ainsi montrer à qui Racine cherche à "plaire", qui il veut "toucher", faire savoir qu'au mythe du "tendre Racine", Barthes a opposé un "cruel Racine", c'est d'une part autoriser aux élèves une liberté interprétative (dans un cadre), assurer d'emblée que le sens d'une oeuvre ne va pas de soi, et d'autre part provoquer les élèves en les incitant à inscrire (modestement) leur voix dans ce champ problématique...

Ainsi la séance augurale va chercher discrètement une "lecture à rebrousse-poil", comme l'envisage JAUSS²⁷, quand il réfléchit à la désaffection des lycéens allemands pour l'Iphigénie de Goethe et évoque deux attitudes pour la faire lire quand même : *" Si la pièce ne nous était devenue étrangère et lointaine que par sa réception dont l'**étroitesse** témoigne de la crise actuelle de la culture bourgeoise, alors, il suffirait pour savoir s'il est possible de la réactualiser, d'essayer de la lire à rebrousse-poil, contre les habitudes héritées du néo-classicisme historique. On verrait bien alors si toutes ces phases de la réception n'ont pas laissé inexploitées ou même occulté certaines significations virtuelles inscrites dans une oeuvre (...) comme Schiller voyait (L'Iphigénie de Goethe) "d'une si étonnante modernité et si peu grecque"..."* L'autre stratégie selon Jauss consiste à *"redécouvrir son actualité passée, derrière les réceptions ultérieures qui la masquent "*, le risque étant alors de *"fixer aujourd'hui encore d'indépassables limites à son actualisation"*.

Il est donc clair que **la séance augurale travaille à créer un horizon d'attente** et dans plusieurs directions. Elle vise d'abord une "captatio benevolentiae", une adhésion tant à l'oeuvre qu'au processus de travail proposé, qui suppose bien évidemment que l'oeuvre n'ait pas encore été lue en totalité. Ainsi on va travailler sur des ressorts comme la curiosité ou au contraire la satisfaction du "déjà connu". Elle peut aussi donner les premières clefs pour lire l'oeuvre, ou plutôt peut-être lancer les premiers défis, les premières énigmes. En ce sens, elle doit paradoxalement retarder la lecture ou plutôt ralentir le processus de construction d'un sens qui serait prématurément fermé. Très souvent, comme dans une séance initiale de jeu, la séance augurale devrait relever d'**une pédagogie du détour**.

Ainsi, en dépit de la logique informative, il n'est peut-être pas souhaitable de commencer la lecture de Racine par une lecture, explication de la scène (ou de l'acte...) d'exposition, d'abord parce que le décryptage des informations risque d'en être malaisé, ensuite parce qu'aborder la pièce par des tirades sans effet sur leur destinataire produit un effet répulsif, enfin et surtout parce que la distribution des informations est alors lue au premier degré, alors qu'il est plus intéressant de la lire "en connaissance de cause", c'est-à-dire en observant comment l'auteur les donne, et dans quel ordre. On peut donc, plus tard dans le

²⁷ Op.cit.

processus pédagogique, demander de préciser dans la fable des personnages les références données dans l'exposition ou d'y mettre entre parenthèses les événements et actions hors-scène.

On peut recenser plusieurs "entrées" possibles dans une oeuvre dramatique, en distinguant ce qu'on peut faire avant toute lecture du texte, et ce qu'on peut imaginer comme première prise sur le texte lui-même. Il ne s'agit pas d'un inventaire exhaustif, les combinaisons sont infinies, mais il nous paraît important que beaucoup de ces entrées puissent être abordées de façon active : les élèves peuvent lire un texte (tiré ou non de la pièce), voir (un passage ou la pièce entière) , écrire un dialogue ou un monologue (tout ou partie), jouer (une situation analogique d'un de ses enjeux, un fragment de texte).

-avant toute lecture :

- Exploration des représentations sur le théâtre (enquête sur le sens du mot, sur l'expérience que les élèves ont de la pratique théâtrale) ou sur le genre (par exemple, jouer les représentations caricaturales qu'on a de la tragédie)
- Présentation de la "physiologie du texte de théâtre", comme dit R. Monod
- Entrée par l'Histoire : mise en relation d'une pièce et de son espace de jeu (le théâtre antique, la scène élizabéthaine,etc), et de la sociologie de son public et du contexte politique
- Histoire du théâtre, d'un genre, avant tel auteur, histoire de la notion de mise en scène
- Biographie de l'auteur, si elle est liée à l'oeuvre, (situation sociale du père de Gatti par exemple), ou si elle est en soi une trajectoire personnelle fascinante, ou si on veut par là constituer (concrètement, mais peut-être aussi mythiquement, au fond...) la figure du créateur ou de l'intellectuel en cherchant ce qui pousse sa création, ou son rapport à son public, à partir de propos ou de dédicaces.
- Entrée par l'activation d'un ou de plusieurs référents : récits mythologiques, thématique de la relation mère/fils, du Pouvoir, etc.
- Rêverie sur des mots : le titre (La Vie imaginaire de l'éboueur Auguste G., comme beaucoup de pièces contemporaines offre d'emblée de belles perspectives poétiques et dramatiques, sur lesquelles on reviendra à la fin de l'étude en classe) ou des noms propres (lieux, personnages, on se rappelle la rêverie obsédante d'Aurélien sur " Bérénice" et "Césarée", dans le roman d'Aragon).

- entrée directe dans la pièce :

- Par la liste des personnages (à observer par âge, sexe, statut social)
- Par un "extrait-ouvroir", une scène (par exemple, la première apparition d'un personnage) ou des répliques (j'avais ainsi songé à un corpus de toutes les "professions de foi" ou toutes les questions dans les 2 pièces de Racine)
- Par un dessin de l'occupation de l'espace au début de la pièce (absolument nécessaire pour Gatti, par exemple)
- Par la fable (si elle a été élaborée par le professeur) pour y chercher des enjeux, des thèmes ou, si elle est incomplète, pour travailler sur l'état initial et les "possibles narratifs".
- Par une mise en jeu brève (comme une sorte "d'ouverture" musicale)

b. L'entrée en lecture sur Racine : description et critique

On peut noter qu'il y a eu en fait deux séances augurales : une cérémonie en classe entière et une séance spécifique consacrée à chacune des deux oeuvres étudiées, par demi-classe.

Le cours initial était organisé en trois volets :

- **qu'est-ce que le théâtre** : définitions, signifiants textuels et non-textuels, double énonciation, histoire de la notion de mise en scène
- **comment lire Racine** :
 - Le théâtre au XVIIe : le lieu scénique, le rapport aux spectateurs et au régime, le classicisme, ses valeurs et ses codes
 - Le courant tragique : les moralistes, les "Vanités" (lecture rapide de fragments de Pascal et de La Rochefoucauld, présentation de trois reproductions), annexe B-1
 - La succession des lectures : le naturel anti-cornélien, le doux Racine, le cruel Racine (exemple : les triangles raciniens)
- **Programme des séances** : trois axes d'étude, liste des lectures méthodiques et des questions d'ensemble, contenu des deux devoirs de type I proposés, et liste de neuf questions intitulée "*sur quoi réfléchit la tragédie ?* (cf. annexe B-2)

On peut donc remarquer que la séance initiale a commencé par un travail axé prioritairement sur le théâtre (mais de façon plus intellectuelle que sensible, par le biais de définitions "coopératives") et qui donc inscrivait les pièces de Racine d'abord comme des oeuvres de théâtre à représenter. Cette option première visait à **déplacer** les attentes intuitives des élèves du négatif attendu (Racine) à du positif inespéré (théâtre), mais aussi à proposer d'emblée la seule clef valable pour lire Racine selon moi aujourd'hui : Racine écrit du théâtre, ses textes sont "jouables".

Ensuite a eu lieu un cadrage historique et idéologique, pour qu'il y ait prise en compte par les élèves du "premier public" : JAUSS²⁸ (op.cit.) fait remarquer :

L'analyse de l'expérience littéraire du lecteur échappera au psychologisme dont elle est menacée si pour décrire la réception de l'oeuvre et l'effet produit par celle-ci, elle reconstitue l'horizon d'attente de son premier public, (c'est-à-dire) le système de références objectivement formulable, qui, pour chaque oeuvre, au moment où elle apparaît, résulte de trois facteurs fondamentaux :

- *L'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève*
- *La forme et la thématique d'oeuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance*
- *L'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne* .

On peut donc faire l'hypothèse que, comme mu par un remords théorique, le cours auguré sous l'angle du théâtre vivant, a abandonné cette piste et bifurqué du côté de l'Histoire Littéraire (certes, avec le minimum d'érudition et le maximum de représentations concrètes, textes et reproductions) où il a débouché sur une impasse.

En effet, il va de soi qu'aucun cours, si long et si nourri soit-il, ne pourra vraiment reconstituer pour des lycéens l'horizon d'attente ainsi défini par Jauss. Pour louable que soit la vertu informative de cette partie de la séquence, il semble que l'apport d'informations historiques soit parfois "déplacé" (ou placé trop tôt) On court d'abord le danger de l'historicisme : si l'étude de la réception revient à identifier les représentations dominantes d'une époque, l'objet de l'analyse est moins la lecture proprement dite que l'histoire des mentalités. De plus, on confond découverte et jugement : la connaissance de l'horizon d'attente du XVIIe a-t-elle pour but de permettre l'exercice du jugement et notamment de reconnaître "l'écart esthétique" qu'opère Racine et qui qualifiera la qualité de son oeuvre, ou bien simplement, de réclamer de la part des élèves une certaine considération, ou tolérance au moins, pour les goûts de leurs prédécesseurs ? Par exemple, signaler que le goût des tirades, fort en vogue au XVIIe, est hérité de l'Antiquité, que Mme de Sévigné dans une lettre de 1672 admirait chez Corneille " ces longues tirades qui font frissonner", que l'abbé d'Aubignac considérait "les grands vers de douze syllabes"... comme "de la prose, au théâtre", cela n'est pas du même ordre que signaler les conséquences sur la distribution des entractes et les fins d'acte du mode d'éclairage de l'époque, ou encore les caractéristiques de l'occupation et de la taille de la scène sous Louis XIV ; dans le premier cas l'érudition est là pour asseoir une réception positive de Racine, dans le second elle se borne à informer simplement sur des données historiques, dont on peut se demander d'ailleurs si elles influencent vraiment la compréhension. Doit-on rapporter, de façon pragmatique, la nervosité des fins d'acte à la longueur des chandelles ou à l'entretien de la tension dramatique typique d'une "pièce-machine" ?

Je suis donc perplexe sur la portée de ces informations ; or elles sont souvent introduites au début du parcours pédagogique, sans doute parce qu'elles sont relativement objectives, alors que par la suite le processus d'interprétation n'aura pas forcément leur netteté irréfutable. Mais en faire l'économie (comme je l'ai fait l'année suivante en ne disant mot du drame romantique avant d'étudier Lucrece Borgia) pose aussi d'autres problèmes quand il s'agit d'y revenir, puisque cette forme est au programme et qu'on attend des savoirs canoniques, mis en forme et

²⁸ op.cit. p.49

référés à une constellation d'oeuvres, et qu'un certain nombre d'explications tiennent au contexte poétique et idéologique d'écriture de l'oeuvre... Ceci pose aussi la question des rapports entre théorie et pratique littéraire, et celle de la sélection des savoirs culturels : j'ai très peu fait allusion à Port-Royal et au jansénisme, et au Dieu caché, mais parce que cela me semblait une donnée complexe, trop extérieure à l'oeuvre pour mes élèves, le risque étant qu'ils fassent de l'oeuvre l'application d'une théorie et que cela conforte leur tendance à penser que l'oeuvre littéraire a pour fonction de "délivrer un message" (et de "dénoncer" quelque chose si possible).

Par ailleurs, on remarque que l'horizon d'attente du XVIIe a été travaillé dans la séquence globale en plusieurs temps, par la mise en circulation de documents divers (textes littéraires, textes critiques, reproductions de peintures et de gravures, oeuvres musicales) et retravaillé à plusieurs reprises (par exemple, lors du travail sur les figures de style, ou sur le rôle de la parole, ou sur la poésie de Racine, ou sur Les Leçons de Ténèbres données à la fois comme élément constitutif concret de l'univers culturel quotidien de Racine et comme modèle symbolique de l'imbrication du mondain et du souffrant, de la grâce et de la pénitence, de la beauté et du malheur). Cet exemple nous permet de redire que la constitution de l'horizon d'attente est un continuum, qui se travaille et se retravaille au cours de tout le processus d'apprentissage.

En faisant lire les textes des moralistes sur l'amour et l'amour-propre et des passages de Pascal dont le fragment sur le "divertissement", je comptais à tort peut-être sur une relative permanence de ces questions dans notre tête, et je voulais autant introduire à la vision du monde pessimiste de Racine et de son courant tragique que mettre en question la vision du monde des élèves : comment recevoir aujourd'hui l'analyse du "divertissement" ? Cette notion a été bien moins comprise que les maximes de La Rochefoucauld : question de forme (le côté lapidaire de la maxime ayant une allure plus commerciale) ou question d'idéologie ou d'expérience (les expériences de certain(e)s élèves sur les déconvenues amoureuses ayant paru coïncider avec ces propos moralistes désabusés) ? Le contrôle final a révélé que la notion de divertissement n'avait pas été comprise par un tel nombre d'élèves que c'est sûrement le dispositif pédagogique qu'il faut incriminer, et notamment mon désir simultané d'informer sereinement sur une dimension du débat idéologique au XVIIe et de stigmatiser âprement le divertissement au XXe...

En ce qui concerne maintenant les deux séances augurales centrées sur chacune des deux oeuvres étudiées, le contenu a été le suivant, après que j'ai repris à R. MONOD²⁹ *“la batterie de questions simples auxquelles chacun peut répondre facilement : de quoi ça parle ? qu'est-ce que ça raconte ? qu'est-ce que ça dit ?”*

Pour Phèdre :

- Ce qu'on apprend dans l'acte I : lieu ; liste et identité des personnages (mode d'information) ; généalogie mythique ; points communs entre Phèdre et Hippolyte ; état de la fable ; thèmes (avec début de propos)
- Étude tabulaire de la pièce à partir de questions (sur la présence de Thésée, la coexistence avec sa femme, la proximité d'Oenone et Phèdre, les tête-à-tête avec Hippolyte ; sur la “vedette” de chaque acte, ce qui permet d'attirer des questions sur Thérémène ; sur le contenu des scènes minuscules ; le volume global des paroles)
- Recherche du premier mot d'Hippolyte ; du dernier mot de chaque personnage

pour Britannicus :

- Étude de la liste des personnages (milieu social, ordre de nomination, qui n'a pas de confident ?) ; étude du lieu
- Lecture aux élèves du récit par Tacite de l'exécution d'Agrippine
- Analyse de la fable d'Agrippine et de celle de Néron (Ont-elles la même dimension ? que nous disent ces fables sur le pouvoir, sa nature, les moyens de le gagner, de le garder, les obstacles à surmonter ?)
- Lecture tabulaire (le grand absent de chaque acte et la place de Néron au dernier acte; les vedettes de chaque acte ; les rencontres entre amants, entre mère et fils ; l'agitation de certains actes ; la coexistence impossible de tous les personnages ; qui est présent sans parler, etc.)

Ces deux entrées en lecture ont pour point commun de privilégier le “**passé**” des personnages porteur de “possibles narratifs” et l'étude de la **structure** comme base d'hypothèses sur la stratégie du dramaturge : pour Phèdre, le schéma quinaire montre des événements très apparents, aisément repérables par les élèves. Il s'agit aussi, alors que les élèves n'ont eu à lire que l'acte I, de leur faciliter ensuite la lecture intégrale en leur donnant des points de repère sur les **enjeux**, voire même dans le cas de Britannicus en leur donnant la **fable** ; en effet, dans ce cas, les événements sont surtout pris dans le discours d'Agrippine.

On peut remarquer aussi que cette entrée en lecture s'est faite sans mise en jeu ni analyse textuelle développée, ce qui lui donne une allure un peu abstraite, qui opte pour la rigueur plutôt que pour le sensible ou le pathétique, ce que, rétrospectivement, je regrette. D'autre part, elle privilégie la macrostructure, elle “entre” par la totalité plutôt que par le détail. Ce faisant, elle privilégie peut-être certains tempéraments d'élèves. En même temps, on peut dire qu'elle déjoue toute velléité de lire le théâtre comme du roman et qu'elle oriente le regard des élèves vers la partition des échanges propre au théâtre. Enfin, elle met en place des perspectives axiologiques. Une des difficultés de la séance augurale est donc bien sûr de gérer la pluralité des sens sans produire un discours magistral, et de faire que les élèves se posent des questions, pour créer un étonnement d'abord, un appétit ensuite.

²⁹ Op. cité p. 47

2) La nature et le sens des mises en jeu

a. De quel jeu parle-t-on ?

Rappelons pour mémoire que proposer des mises en jeu ne vise pas à échapper une heure aux contraintes de la classe ni à introduire du ludique dans du fastidieux, ni à éviter la charge de préparer un cours ...

Il ne sera pas question de jeu dramatique dans l'expérience relatée. Il constitue pourtant pour moi une pratique de référence : j'ai, en effet, eu la chance de suivre à plusieurs reprises les formations proposées à l'université de Paris III, dont l'effet s'est trouvé renforcé par d'autres stages (animés par Philippe AVRON au TEP) et d'autres pratiques d'animation (pour le Théâtre de l'Opprimé), ce qui a été pour moi l'occasion d'un épanouissement personnel et professionnel durable ; j'ai longuement pratiqué le jeu dramatique en classe au collège, en atelier au lycée. Mais les contraintes et les modalités d'évaluation prévues par le baccalauréat, évoquées dans la première partie de cette étude rendent impossible la pratique du jeu dramatique dans ma classe. Mes élèves n'en ont jamais fait non plus dans leur cursus antérieur, pour des raisons diverses (dont j'ai tenté l'esquisse dans un article des Cahiers Pédagogiques³⁰ "*pourquoi le jeu dramatique n'a pas fait école*"...). Il me semblerait pourtant extrêmement utile que les élèves aient connu, en primaire et en collège, des expériences de jeu dramatique et découvert au moins quelques données essentielles de l'énonciation, de la spatialisation et de la transposition artistique, à travers la construction de canevas, avec jeu, critique et rejeu (on se reportera, pour connaître les modalités et les bénéfices de cette formule, aux livres et articles de J-P RYNGAERT et R. MONOD, et, de façon plus récente, aux travaux inventifs de J.BAUNE et B. GROSJEAN par exemple, sur les "petites formes")..

Les élèves n'ont pas non plus d'expérience authentique du jeu théâtral. Jean- Pierre RYNGAERT ³¹ rappelle que "*la plupart des élèves n'ont pas une idée très précise du théâtre (...) scène lue en classe pendant les cours de français, saynète jouée au centre aéré, matinée classique. (...) Le théâtre se confond avec les dramatisations cinématographiques ou télévisées(...) en une image culturelle qui se transmet sous l'influence du théâtre de boulevard*". Nous ne reprendrons que certains de ces clichés, dans la mesure où ils vont offrir **une résistance à la mise en jeu de la tragédie** (que nous soulignons).

"Ce théâtre repose sur la parole et sur une suite d'effets qui s'enchaînent mécaniquement dans le but de faire rire. Les rapports avec la réalité sont équivoques (...) : il se donne toutes les apparences du vrai (...) et son intrigue falsifie le vrai ou le réduit à l'observation complaisante d'une classe sociale unique, la bourgeoisie.(...) Le décor est la reconstitution fidèle et sans imagination d'un riche intérieur bourgeois (...) Le dialogue est écrit pour être compris immédiatement, donc pour être reçu comme "naturel", alors qu'il joue abondamment de l'équivoque.(...) En dehors des mains qui vont et viennent sans cesse comme pour mieux souligner ce qui est dit (ou pour faire "plus naturel") et des mimiques destinées à faire rire, le corps est pratiquement ignoré (...) Ces représentations s'entourent de la pompe la

³⁰ Cahiers Pédagogiques n° 337, octobre 1995

³¹ Jean-Pierre RYNGAERT, Le Jeu dramatique en milieu scolaire, Cedic, 1977

plus mystificatrice : trois coups, rideau rouge, applaudissements aux mots d'auteur (...) Rien ne prête à conséquence dans cet univers".

Il faut donc chercher comment déconditionner en acte une telle habitude de perception, car elle contrarie ou empêche la réception de la tragédie et, au-delà, du théâtre même. La mise en jeu, lors du processus de l'étude de la pièce, aura aussi la charge de constituer une référence vivante à la théâtralité, sans pour autant nourrir l'illusion de la représentation.

Le terme "mise en jeu" désignera donc toutes les occasions où s'est produit, dans la séquence sur Racine, **un investissement corporel de l'espace**. Un certain nombre de principes prévaudront dans toutes les activités proposées : séparer clairement l'espace et le temps du jeu, ne pas forcer au jeu (l'expérience nous donne une multiplicité de pistes pour offrir **la tentation du jeu** et pour protéger les joueurs), briser le consensus sur les significations définitives, varier les inducteurs de jeu, proposer des exploitations du jeu qui renvoient la parole aux joueurs et aux spectateurs, inscrire les présentations dans l'optique d'un destinataire (sans compter le plaisir et l'attention extrême que l'on peut prendre en tant qu'animateur sur ce qui se dit des individus, du groupe, et de l'universalité).

b. Comment jouer la tragédie ?

Tout professeur réfléchissant à la mise en jeu de la tragédie classique, fût-ce pour cinq minutes dans sa classe, rencontre les interrogations des dramaturges. Bien des metteurs en scène ont évoqué ce défi dans leurs notes en marge des répétitions. Nous avons pu assister à la fin des années 70 aux travaux des ateliers d'Ivry sur ce que Vitez appelait "*notre kabuki national, je veux dire la tragédie française*" : comment déconstruire les préjugés, effacer (éventuellement en les pastichant jusqu'à l'outrance) les codes de jeu des glorieux antécédents (dont les photographies persistent à hanter les éditions scolaires), comment faire de l'action corporelle autre chose que la paraphrase du texte, comment assurer la tension entre la violence et la tenue qu'impose la posture tragique (J. Lecocq, par exemple, fait beaucoup travailler la verticalité ; comment s'opère le passage au sol pour certaines mises en scène ?), comment jouer le rapport à la terre et au Ciel, au Cosmos, à l'Autre et à la Transcendance, comment travailler le naturel sans rendre les scènes triviales, comment être élégant ou barbare ? Faut-il expérimenter en classe les propositions jubilatoires rapportées dans Écrits sur le théâtre, I, L'École par Vitez³² : « *Extraire l'alexandrin de la gangue de prose qui l'enserrait, cela peut sembler un jeu sans conséquence. Et pourtant, quand nous avons fait ça, nous touchions au monopole de la vraisemblance ; depuis longtemps la bourgeoisie répudie ses propres valeurs, elle en a peur, on ricane à Victor Hugo, on se moque de l'emphase de Sarah Bernhard ou de Mounet-Sully. Il fallait réhabiliter le vers et la rime. Modeste révolution et pourtant scandale. Non point en soi-même, mais pour la rupture, la gifle au goût public. Oui, pour la gifle, mettre Andromaque la tête en bas. Et alors, pour la première fois (la gifle n'est pas tout), l'entendre, la voir, écouter enfin les mots déplacés de leur habitacle.* »

Le texte tragique a une telle force et une telle densité qu'il suspend tous les autres effets à sa profération, et toutes les tentatives de mise en jeu viennent s'y briser ou s'y nourrir. Nous citerons encore ces propos de Christian Rist³³ : "*...Il faut avoir un regard intérieur, à la limite on pourrait le jouer dans le noir absolu, les spectateurs seraient ainsi rivés à l'écoute (...). Ainsi tout élément de décor devient une obstruction inutile s'il n'est pas une surface de projection, suggérant au spectateur les lieux qu'évoque le texte. Voilà pourquoi la fréquentation*

³² Antoine VITEZ, Écrits sur le théâtre, I, L'École. P.O.L., 1994, p.221

³³ Théâtre Aujourd'hui n°2, CNDP, 1993

obsessionnelle du texte est primordiale pour l'acteur, ce sont l'effet corporel, la voix, le phrasé qui confèrent sa valeur au texte. En même temps, la tragédie racinienne est quasiment indistribuable, car les personnages sont des archétypes absolus, et, s'ils sont trop caractérisés, la déperdition est immense."

Ainsi toute mise en jeu de la tragédie classique a trois missions primordiales : affronter la langue, (et toutes nos tentatives en classe ont eu à travailler non seulement sur des formes épiques ou lyriques de profération, et notamment sur la proximité ou la distance avec le spectateur) et en premier lieu à explorer la nature et les pouvoirs de l'alexandrin ; d'autre part, oser montrer des enjeux effroyables et leur lien tout aussi effroyable avec l'énonciation ; enfin inscrire les corps dans un espace spécifiquement tragique.

Les difficultés des élèves (mais aussi des jeunes acteurs apparemment) pour dire le texte racinien tiennent à deux obstacles :

- il faut d'abord leur faire comprendre que l'alexandrin est **leur** langue, qu'il appartient à la langue française et non pas au langage d'une classe sociale particulière, que la langue est la propriété de ceux qui la parlent (ou plutôt que les sujets appartiennent à la langue qu'ils parlent) ; mais alors, disent-ils, pourquoi ne puis-je pas le lire n'importe comment, ou plutôt à mon gré, si c'est **ma** langue ?
- il faut donc aussi faire comprendre que l'alexandrin est un élément musical, qu'il a ses lois rythmiques, qu'il a besoin d'un souffle, qui par sa diction tenue, combine les arrêts que demandent les groupes phonologiques de la phrase et le groupe phonologique que constitue chaque vers, comme structure matricielle du règlement des échanges sonores. Une nouvelle fois, on a à construire la notion d'art comme transfiguration, déplacement, condensation de la réalité, à rendre plus familière la distorsion artistique et à faire comprendre qu'une métaphore ou un oxymore ne sont pas des effets ornementaux mais l'expression obligée de **ce qui ne peut se dire autrement**. Apparemment, peu d'élèves ont appris à comprendre le type de discours second que tiennent les rimes et donc à les appréhender en fonction d'un système d'attentes ("cœur / rigueur", "horreur / fureur", "éternel / criminel", etc.) ; il est aussi étonnant qu'ils ne parviennent pas à assimiler le schéma rythmique de l'alexandrin et donc à sentir la nécessité des « e » non muets.

Il faudra donc inventer autour du texte de Racine un travail d'immersion dans un bain sonore, dans la matérialité de l'alexandrin .

De plus, il faudra trouver ce qui peut être montré des enjeux tragiques, en tenant compte de la maturité affective des élèves, de leur pudeur, et des possibilités du signe théâtral pour montrer l'immontrable, le jeu des désirs et des transgressions, et notamment par un recours à la métaphore et à la métonymie.

Enfin, il faudra proposer au moins une expérience pour montrer la signification de l'espace, en tenant compte des deux aspects de l'espace racinien, espace géographique ou mental clos, rongé par la menace du hors-scène extérieur et par l'affirmation impérieuse de

l'espace intérieur des personnages. Anne Ubersfeld³⁴souligne la récurrence des images spatiales dans le texte de Racine : “ *La scène est alors assimilable à un vaste champ psychique, un champ clos où s'affrontent les éléments du moi divisé, clivé.(...) d'une certaine façon, la structure de presque tous les récits dramatiques peut se lire comme un conflit d'espaces, ou comme la conquête ou l'abandon d'un certain espace*”. Thésée de retour reconquiert son territoire, Néron n'ose pas encore habiter tout l'espace, lui-même est une sorte de forteresse mélancolique, etc.

Tout ceci implique de notre point de vue, qu'on ne puisse guère envisager la mise en jeu ou en scène, en continu, d'une scène ou d'un acte mais qu'il faille plutôt procéder à des essais, à des brouillons. De plus, il ne s'agira pas d'expérimenter par le jeu une interprétation, aussi pertinente soit-elle (j'ai longtemps rêvé sur la mise en jeu de cette belle métaphore de Bernard DORT sur la tragédie de Racine : “*une action à la voix passive...*”). Richard MONOD³⁵, dans un article du Français Aujourd'hui, nous avertit : “ *Alors que le jeu produit directement du sens, l'inverse n'est pas vrai. Le sens ne préexiste pas à une mise en jeu de formes sensibles* “.

TROIS TYPES DE MISES EN JEU SUR RACINE

LE TRAVAIL SUR L'IMAGE

Il est intervenu plutôt à la fin de la séquence, la consigne étant de **représenter les enjeux des deux pièces**. Nous avons changé de lieu et rejoint un espace du lycée composé de deux séries de gradins face à face : de ce fait, le lieu étant surdimensionné par rapport au groupe, nous avons pu jouer sur la verticalité et sa symbolique, sur des positions en surplomb, sur des thématiques d'ascension ou de dégradation. Les élèves par groupes de cinq (composition à leur gré, mais de préférence mixte) devaient produire deux images fixes pour présenter les problèmes à résoudre dans chaque pièce, avec le nombre de personnages de leur choix, en utilisant l'espace, et, facultativement des objets, par exemple des pièces de tissu noires, blanches, rouges que j'avais apportées. J'aurais pu demander bien d'autres choses, revenir sur des moments de la fable, comparer plusieurs images de la même scène, insérer du texte, etc. Mais mon objectif, à ce stade du processus, était plutôt d'évaluer la construction du niveau symbolique et de solliciter l'imaginaire des élèves.

J'ai donc commencé par indiquer de visu deux **codes** possibles pour l'image, naturaliste et symbolique, en prenant comme exemple la relation maître et élève, en sculptant moi-même sommairement une vision ordinaire et une image dénaturisée (dans le second cas, l'image du professeur debout sur une chaise s'avère toujours marquante pour les élèves, à la fois comme transgression de l'ordre établi, autorisation de dire librement, et Paradoxe du Comédien !).

Préoccupée des échanges sur la réception des images, je n'ai pas eu le loisir de les noter en détail. Tous les groupes en ont proposé, soit une douzaine de combinaisons. Les présentations mettaient beaucoup en scène des étirements, des écartèlements, et ce travail corporel a été commenté par les spectateurs en relation avec la “fatigue” tragique.

³⁴ Anne UBERSFELD, Écrits sur le théâtre, I, Belin, p.168

³⁵ Le Français Aujourd'hui n°55, septembre 1981

D'autre part, les élèves ont beaucoup plus insisté que je ne l'avais fait sur la place des couples jeunes dans les tragédies de Racine ; je n'avais guère parlé d'Hippolyte et Aricie ou de Junie et Britannicus, et ils les ont représentés souvent, de façon projective sans doute, en position centrale comme victimes des convoitises d'autrui. On peut d'ailleurs estimer que ces images étaient autant de succédanés de schémas actantiels.

Le théâtre-image est une activité facile et d'un énorme rendement : on est d'ailleurs effaré de sa faible diffusion dans le milieu enseignant. Cependant, un tel outil suppose un travail assez fin et assez vif, un certain doigté pour faire retravailler les spectateurs sur les images du premier jet, tout en essayant de bien percevoir les intentions de leurs auteurs. Il y a aussi, bien sûr, des impératifs de lisibilité ou de cohérence esthétique qui entrent en jeu puisque le théâtre-image suppose la maîtrise d'un discours et de la conscience de la plasticité et de la polysémie de l'image.

Dans le cas présent, mes interventions ont surtout consisté à :

- Amplifier la théâtralité, en grossissant les images (dans l'infiniment grand ou l'infiniment ténu)
- Clarifier le point de vue du groupe jouant et la position de l'image pour le spectateur (lever par exemple des incertitudes sur l'humeur d'un personnage montré de dos, en raison de la timidité de l'acteur...)
- Provoquer des débats sur les places et l'interchangeabilité de certains personnages (phénomène très caractéristique de la tragédie racinienne) mais aussi faire réfléchir au mode de caractérisation d'un personnage (par le signe - costume, accessoire-, par la silhouette, par l'emplacement, par l'espace virtuel qu'il embrasse, etc)
- Proposer des modifications d'images par le public (plastiques - tel aménagement de tissu-, ou idéologiques - tel rapport homme/femme) pour amener des variétés de points de vue et montrer leur traduction scénique.
- Expliciter des "erreurs" : ainsi un groupe voulant montrer Narcisse en position d'espion le dote d'une paire de jumelles imaginaires : comment peut-on dire la même chose autrement ? Ainsi est posée la question de la transposition ou aussi, peut-être, des habitudes sociales de lecture.

LA MISE EN JEU DE FRAGMENTS DE SCENES

Il est relativement facile et rapide de travailler sur l'avant-texte, sur ce que J-P RYNGAERT appelait "les moments contingents", sur **les minutes qui précèdent l'arrivée du langage** dans une scène, pour faire préciser aux élèves les données spatiales d'une rencontre, de la position ou de la trajectoire de chacun, et faire comprendre la notion d'**humeur**.

Ainsi nous avons joué (avec consignes de rejeu) la rencontre au matin de Néron et Junie, avec deux répliques :

- *"Vous vous troublez, Madame, et changez de visage*
- *J'allais voir Octavie, et non pas l'Empereur"*)

et la première rencontre de Néron et d'Agrippine :

- *"Approchez-vous, Néron, et prenez votre place"...*).

Pour ces situations, je pense que des références analogiques pouvaient fonctionner assez facilement pour les élèves. Pour Phèdre, en revanche, il m'a paru difficile de montrer l'action entre Phèdre et Hippolyte, et j'ai préféré faire travailler sur les indications que Phèdre donne à sa confidente sur sa difficulté à marcher, sa fatigue, et donc sur la relation physique entre Oenone et Phèdre. A chaque prise, nous avons incorporé des fragments de texte.

Outre l'exploration de la situation (en général avant l'étude du passage concerné), il s'agissait de créer chez les élèves un moment aussi de raccord entre le lieu d'où ils venaient (le cours précédent) et celui où ils allaient (la jungle racinienne), un recul préalable à la lecture pour éviter qu'ils n'abordent le texte comme un tout indifférencié et pour qu'ils comprennent que tout moment, même muet, est joué. Par exemple, dans la scène où Phèdre avoue son amour à Hippolyte, la recherche a porté sur le jeu d'Oenone comme témoin muet : peut-on la jouer de façon naturaliste, en personnage, ou en chœur, jouant pour le public ? Nous avons donc disposé cinq Oenone devant le mur du fond réagissant par un déplacement à certaines citations du texte de cinq Phèdre. Ce travail s'apparentait très modestement à ce que Vitez³⁶, inspiré par Stanislavski, appelle "*l'analyse d'un rôle en actions élémentaires, la recherche du schéma d'actions du rôle, (...) non pas un placement préalable des mouvements des acteurs sur la scène, mais une recherche de la trame organique du personnage*".

Mais il n'a jamais été question de travailler sur une interprétation et sur des performances individuelles (au demeurant les candidats n'auraient pas été légion...)

LA MISE EN JEU DE L'ALEXANDRIN

Le travail sur la lecture orale a d'abord consisté à faire entendre vraiment les mots pour eux-mêmes, le détail du texte sorti du flux des lectures mécaniques et indifférentes, et tout d'abord à faire désirer ce texte

Les élèves ont eu par exemple à sélectionner, dans la tirade de Phèdre et le récit de Thérémène, les vers ou les parties de vers qui les frappaient, et à venir les chuchoter à l'oreille d'un autre groupe d'élèves positionnés comme destinataires de ces paroles et répartis en aveugles dans l'espace ; ceux-ci ont restitué ensuite à la classe ce qu'ils avaient gardé de ces fragments sonores. Puis nous avons lu les tirades entières (mais non séparées des deux répliques qui les encadraient).

Une telle lecture peut être chorale (ensemble ou en relais), de même qu'à l'instar de Vitez faisant dupliquer le récit de Thérémène, on peut demander à deux élèves de dire la fin d'une tirade de Phèdre, l'une immobile dans le rêve, l'autre jouant dans la marche en avant les degrés de l'agression vécue par Hippolyte.

Peu de temps après le début de la séquence sur Racine, j'ai distribué à chaque élève une réplique tirée de l'une des deux pièces étudiées, sans mention d'énonciateur ni de destinataire (soit 36 répliques en tout, cf. annexe B-7). L'élève, appelé par son numéro tiré au sort, avait à les adresser à un autre élève appelé par le regard, avec des consignes d'émission variées, en changeant la force de la profération, en jouant sur la résistance ou l'abandon des voyelles et des consonnes, sur la vitesse et le débit, le rythme, les

³⁶ op.cit. p.25

accents, les émotions, l'insertion de silences, de sous-entendus, etc. Les objectifs d'un tel exercice sont nombreux :

- D'abord, opérer une familiarisation avec le texte en variant les consignes de son émission et en expulsant dès lors l'horrible injonction de "mettre le ton"
- Rappeler aux élèves que toute parole a un destinataire et s'adresse à quelqu'un dont l'écoute est acquise ou sollicitée, et qu'on ne parle jamais pour ne rien dire
- Rappeler les aléas de l'échange et empêcher de préméditer les réponses
- Montrer que la profération ne sert pas à rendre le texte "vivant" mais à exhiber les potentialités de sens dont devra se charger le plateau
- Faire émerger la notion d'humeur
- Montrer les composantes matérielles de la voix (hauteur, rythme, débit, accent, émotion)
- Faire émerger par le hasard des consignes des lambeaux de sens qu'on n'aurait pas soupçonnés ou au contraire renforcer les premières intuitions (par exemple, chanter avec joie... "*Je suis seule, échappée aux fureurs de la guerre*"...donnait une séduction totalement fraîche au personnage d'Aricie)
- Activer des représentations autour de mots forts du lexique racinien
- Donner un aperçu des thématiques et des conflits en jeu dans la tragédie
- Déconcerter l'appréhension des élèves à dire des textes, à lire de la tragédie
- Faire identifier les locuteurs, puisque la pièce a déjà été lue une fois.

La sélection des répliques obéit à quelques principes empiriques : ne pas abuser des noms propres, privilégier les répliques en un vers (on s'aperçoit curieusement que cette opération est plus facile sur Phèdre que sur Britannicus), équilibrer adresses et soliloques, attaques, défenses, plaintes, chercher des mots simples et forts ("sang, mourons, je t'aime, tu veux, je crains, va-t-en," etc.). Ce corpus pourrait constituer une "bande-annonce" de la pièce (il a été réutilisé l'année suivante en contrepoint d'un autre corpus de répliques tiré cette fois de Lucrece Borgia, pour rendre apparente la différence d'écriture entre les deux esthétiques).

Ce travail sur la lecture de l'alexandrin a été simplement poursuivi lors des micro-lectures par des lectures chorales, ou munies de consigne d'adresse ou d'émission, ou par des prélèvements sonores (par exemple l'écoute du discours des rimes dans la dernière tirade d'Agrippine à son fils, avec l'objectif de "faire frissonner Madame de Sévigné" !)

BILAN

Nous ne ferons pas ici, faute de place, la liste de toutes les consignes que nous n'avons pu donner, l'inventaire de toutes les mises en jeu que nous aurions aimé proposer. La mise en jeu est déjà une délicieuse occasion d'ingéniosité artisanale pour l'enseignant, élaborant ses consignes et cherchant à provoquer le beau et l'imprévu dans le parcours des élèves.

Quelle que soit la multiplicité des objectifs, le bénéfice des mises en jeu est toujours lié à la connaissance sensible du texte, à la constitution du groupe-classe au service d'un apprentissage commun, et à l'appropriation, l'incorporation du texte par chacun, dans la mesure moins de ses possibilités que de son engagement dans le jeu. J-P RYNGAERT (op. cit.) remarque que "*ce que les participants jouent ne présente d'intérêt pour eux,*

pour les autres, que lorsqu'ils mettent en cause une image du monde qui les concerne directement, où ils peuvent s'inclure".

On peut noter que la mise en jeu de certaines scènes est parfois **indispensable** si on veut que les élèves comprennent. Nous en donnerons deux exemples. Ainsi, des élèves n'avaient pas vu la dimension comique de la scène des fossoyeurs dans Hamlet et ne l'ont perçue que lorsque nous en avons improvisé quelques répliques, en organisant un espace du dessus et un espace du dessous (avec un fossoyeur à genoux à côté d'Hamlet et Horatio debout), en intégrant un crâne (avec comme consigne que chacun des trois protagonistes se mette en relation à un moment avec ce crâne) et en décidant pour chaque réplique si elle était émise pour un autre personnage ou pour le public. Les élèves ont de ce fait compris le **fonctionnement de la double énonciation**, dans le registre comique - les allusions à la folie des Anglais-, et dans le registre pathétique - on creuse la tombe d'Ophélie-. Ce n'est pas un mince acquis. De plus, les joueurs ont expérimenté les fonctions de l'objet au théâtre : le fossoyeur a soufflé sur la poussière du crâne, Hamlet l'a d'abord mis à côté de son crâne comme pour une comparaison évaluative, puis lui a fait ouvrir la mâchoire en le manipulant comme une marionnette (merveilleuse mise en abyme), quant à Horatio il n'a pas voulu le tenir plus d'une seconde et l'a rendu au fossoyeur. L'expérience a duré un quart d'heure et a défriché beaucoup de signifiants, que l'étude ultérieure a récupérés.

On peut noter, dans la même perspective, que la mise en jeu ou en image met les élèves "au pied du mur" pour lire vraiment : une classe de Première l'année suivante, étudiant Lucrèce Borgia, avait à la lecture perçu un lien assez possessif entre Gubetta et Lucrèce ; ce n'est qu'en sculptant l'image de cette relation qu'ils se sont aperçus que la première image élaborée, très chevaleresque (l'allégeance, fort stéréotypée, de Gubetta, un genou en terre) ne rendait peut-être pas compte de la dimension potentiellement sexuelle de cette relation. Peu m'importe alors qu'on aille au bout et qu'on prenne une décision sur le signifiant à adopter : il me suffit qu'on ait entrevu autre chose...

Enfin la mise en jeu de fragments n'aide pas seulement à la compréhension du texte, elle produit évidemment des émotions esthétiques pour peu qu'on cherche des consignes qui vont permettre aux joueurs de chercher, de trouver et de savoir ce qu'ils jouent : nous garderons le souvenir d'images liées à L'éboueur Auguste G. (cf. Armand GATTI) sur son lit d'hôpital voyant passer et repasser le Baron Blanc son patron, et escorté par le chœur des autres Auguste, scène éclairée seulement par le néon du tableau de la classe, un jeudi à 8h 30. De tels moments de jeu n'ont pas de prix. Et nous n'évoquerons pas ici les bénéfices secondaires qu'on trouve à voir les timides montrer le bout de leur nez, les délinquants de la classe s'investir dans les rôles de CRS, obligés de **contrôler** leur charge, puisqu'au théâtre on fait semblant...

Il reste que parler de mise en **jeu** est certainement abusif. D'abord, le théâtre-image ne peut être considéré à proprement parler comme du jeu, parce que le sens n'y est pas **mené à son terme**, et parce qu'il produit des signifiants et des signifiés discontinus : il n'y a pas de sens sans durée minimale et sans l'épreuve de cette durée et de l'érosion des intentions par l'imprévu du jeu. La fixité de l'image est trompeuse et conduit parfois à préférer la perfection plastique à l'informe de ce qui n'arrive pas bien à se dire, mais mériterait l'intérêt principal. D'autre part, les mises en jeu étant au service du processus pédagogique n'ont pas la gratuité et la liberté du jeu véritable, au sens où le définit CAILLOIS par exemple ; en ce sens, mieux vaudrait parler d'**exercices**, (même si

l'objectif n'était pas d'arriver à une maîtrise), ou alors emprunter à Montaigne le joli mot d' "**exercitations** "...Enfin, le jeu a besoin de temps et d'espace pour se déployer ; peut-être aurait-il fallu prélever quatre heures **franches** et faire vraiment du jeu dramatique (perspective menacée quand même par le nombre des élèves...). Ici il s'est agi plutôt de jeu furtif, de moments volés, pressés, enserrés dans une dynamique pédagogique, et ne respectant pas forcément la diversité du temps d'accommodation de chaque élève, même si la production globale pouvait faire illusion pour des spectateurs novices et même si la ferveur collective était bien là.

La part du jeu aura donc été somme toute très modeste, et trop brève au cours de cette séquence. Elle a cependant offert son lot de plénitude, de silences ou de fièvres de parole... Ce que nous aimerions montrer, en tout cas, c'est que, même avec des contraintes fortes, de temps, d'espace, de programme, une faible marge subsiste où peuvent se glisser le jeu et ses aléas mémorables. En effet, ce qui prime dans la mise en jeu, c'est la démarche expérimentale. Et ce qui est recherché aussi, c'est l'insertion souple du dispositif de jeu dans l'ordinaire de la classe. Ici, pas d'échauffement physique ou vocal, on joue dans l'urgence, on bouge entre lecture, jeu, relecture, recherche, écriture, écoute, dissertations.

L'observation de la part du jeu dans une démarche de classe pourrait sans doute aussi servir de critère pour fonder une typologie des esthétiques pédagogiques : "pédagogie-machine" ou "pédagogie-paysage" ?...

3) Qu'apporte la représentation ?

PROBLÉMATIQUE

Quand l'enseignant propose / impose une sortie au théâtre à sa classe, directement liée à l'oeuvre étudiée, on peut se demander quels sont les objectifs et les modalités de ce qui pourrait sembler la énième activité pédagogique de la séquence.

La représentation pour quoi faire ?

On peut faire l'hypothèse que la sortie au théâtre vise trois objectifs : vivre un moment de plaisir partagé, apprendre à lire un spectacle, connecter la réception de l'oeuvre dans le cadre scolaire à un autre mode de réception de l'oeuvre, celui de la mise en scène.

Le premier objectif est lié au **plaisir escompté** du spectacle en lui-même, et aussi du partage d'une expérience vivante qui va rassembler le groupe de la classe et donc déplacer les rôles habituels ; au théâtre le professeur et les élèves se retrouvent tous spectateurs, dans une relative équivalence donc, et l'on pourrait avancer que le critère du goût l'emportant en ce lieu sur celui du savoir, les élèves y sont autorisés à émettre un point de vue qui "vaut" celui de l'enseignant. Cette situation n'est pas si simple à vivre pour celui-ci et nous voudrions revenir sur **l'écartèlement de l'enseignant**. D'abord là s'opère une fusion entre vie professionnelle et vie privée : les élèves et les professeurs se retrouvent en dehors du temps et du lieu scolaire, ce qui suppose qu'ils aient envie de se retrouver **en plus**. Même si tel n'est pas encore mon cas, je crois devoir souligner une évolution propre aux années 90 : les élèves rechignent de plus en plus à ce que l'école se mêle de leurs loisirs, les parents d'ailleurs ne relaient pas ces initiatives (je dois très fréquemment reconduire mes élèves après le spectacle et sans aucune marque de reconnaissance orale ou écrite) ; d'autre part, les enseignants qui dans les années 70 rêvaient

de partager leurs passions, leur “violon d’Ingres” avec leurs élèves ont maintenant tendance à préserver ces jardins secrets qui deviennent non plus un lieu de partage mais un lieu de repli et de refuge.

Ma propre réception d’un spectacle où j’amène des élèves est constamment oblitérée par deux préoccupations : vont-ils se tenir correctement ? Vont-ils apprécier ? On ne peut jouir d’un spectacle si on se sent responsable de l’ordre social et du plaisir d’autrui. J’assume mal le risque du pénible constat possible de la fracture entre mes goûts et les leurs : la représentation est le lieu par excellence où risque d’éclater la fusion affective visée ou réalisée par le cours, en exhibant l’illusion du consensus culturel qui conditionne tout travail pédagogique. En ce sens, la représentation marque le retour du principe de réalité avec les douleurs afférentes.

Enfin, l’enseignant est écartelé par sa position de médiateur : dois-je me montrer solidaire des élèves ou du metteur en scène du jour (soit Mesguich pour l’expérience analysée)? Puis-je tenir moi aussi un discours critique sur cette mise en scène en disant mon déplaisir ou sauver ce qui peut l’être par une lecture savante ? Dois-je afficher une identité d’enseignant preneur de tout produit culturel agréé ou la position sociale culturelle qui est la mienne ? De toute façon on ne peut guère expliquer à des élèves dépités pourquoi un spectacle est **malgré tout** intéressant. Est-il admissible de s’ennuyer au théâtre ? Quelles incidences aura cette “fausse note “ dans la relation ultérieure de ces élèves au théâtre ? Pourquoi les ai-je emmenés voir un spectacle dont je supputais le résultat ? Je reste extrêmement perplexe sur ces questions, d’autant qu’elles sont mal venues sur la voie publique et qu’elles conditionnent mon inclusion ou mon exclusion par rapport à différents milieux culturels, notamment sur le territoire géographique du lycée et sur le territoire idéologique des praticiens du théâtre / éducation....

Deuxièmement, indépendamment de toute contribution à l’étude d’une pièce, on peut viser ce qu’on appelle ici “ **l’école du spectateur**”, là “ **l’atelier du regard**” . Ces termes évoquent quatre apprentissages :

- Une socialisation : l’apprentissage d’un comportement de spectateur, avec des règles par rapport aux acteurs et aux autres spectateurs, dans un lieu public et une institution qui pour l’instant n’envisage pas de modification de ses rituels en fonction des nouveaux publics...
- La compréhension de la dimension symbolique du théâtre : le travail de l’imaginaire devant un espace métaphorique
- La découverte sensible des moyens de la théâtralité, des signifiants non-textuels
- La perception d’un point de vue sur une oeuvre, sur le monde et aussi sur la fonction du théâtre : le spectateur est confronté à la lecture d’autrui et il doit comprendre que le spectacle est une création, non une traduction de l’oeuvre.

Tout ceci concourt globalement à la formation d’une culture vivante, c’est-à-dire dérangeante, émouvante, pour les a priori du spectateur.

Troisièmement, on peut **chercher dans la représentation un rapport au processus de découverte de l’oeuvre lue en classe** : amorce à l’étude, prolongement, contrepoint de celle-ci ? Selon le moment où arrive le spectacle (avant, pendant, après la séquence pédagogique), il occupe des fonctions variées, qu’on aurait jadis vécues comme apéritif ou de récompense. Plus sérieusement, se demander ce “qu’**apporte**” la représentation semble assigner à celle-ci une fonction secondaire, d’illustration ou de digression par rapport à l’étude en classe. Je suis consciente de ce déséquilibre (je procèderais différemment si les instructions me commandaient explicitement d’analyser une ou des mises en scène, ou de choisir pour étude les pièces

programmées par la scène locale). En tout cas, dans l'exemple relaté, on s'interrogera sur la possibilité d'une cohérence entre ces deux modes d'approche d'une oeuvre dramatique, au-delà du plaisir qui pourrait en être la seule justification.

L'EXPÉRIENCE DU SPECTACLE DE MESGUICH

Quels spectacles choisir ?

Rappelons que le dossier constitué au CDI comportait quelques éléments dramaturgiques, des photographies et des déclarations de metteurs en scène (Baty, Barrault, Miquel, Mesguich, Hermon, Planchon, Vitez). Mais il me paraissait souhaitable de proposer un spectacle vivant.

Il est souhaitable de ne pas cantonner la classe à une expérience unique, mais en même temps on est contraint par la quantité de l'offre (combien de spectacles sur Racine en 1996 ?) De plus, la programmation des lieux culturels est bien antérieure à la sortie des programmes scolaires, et rarement liée à une enquête sur les désirs ou les besoins des enseignants) et par les réticences des élèves à sortir plusieurs fois au théâtre sans garantie de plaisir.

Bérénice dans la mise en scène de Mesguich était programmée à la Maison des Arts de Créteil, du 5 au 25 février 1996, soit trois mois après notre parcours sur Phèdre et Britannicus. A la différence de ma collègue chargée de l'autre classe de Première L, je n'avais pas choisi d'étudier cette pièce, ce qui pourtant aurait pu me simplifier la tâche, puisqu'aucun élève ne la connaissait et que je me serais alors épargné la peine d'inventer deux parcours sur deux oeuvres. Il me semble que mon refus de Bérénice tient à trois facteurs : d'abord mon peu de goût personnel pour cette oeuvre, renforcé par l'engouement dont elle jouit auprès des "vrais littéraires" ainsi que le refus de subir deux programmes imposés (celui des Instructions Officielles et celui de la Maison des Arts) ; ensuite la conviction que sa thématique n'était pas assez proche de l'univers de mes élèves, probablement parce que de mon point de vue, les conflits n'y sont pas assez marqués, et que de plus j'avais opté pour des thématiques intra-familiales ; enfin, il me semblait qu'ainsi, ayant lu deux ou trois pièces et en voyant une quatrième, mes élèves auraient une culture plus large sur Racine. J'ai donc sans doute préféré la quantité à la qualité. Le délai entre la fin de notre étude et la sortie au théâtre m'a paru aussi faire l'effet d'une "piqûre de rappel", si l'on peut excuser la trivialité de cette image, pour réactiver des savoirs et des perceptions laissées en sommeil.

La sortie a été **préparée** par une séance en classe partagée en deux temps consacrés, l'un à la pièce, l'autre au metteur en scène. Après une présentation du sujet et des enjeux de la pièce pour les trois protagonistes principaux, nous avons lu deux fragments de Bérénice : sa tirade d'espoir en I, 5 ("De cette nuit, Phénice, as-tu vu la splendeur...") et sa dernière tirade d'adieu en V,7, en analysant dans les deux passages les référents temporels, le thème de la nuit racinienne, le champ lexical de l'amour et la "tristesse majestueuse" dans l'énonciation et dans la décision, pour définir le tragique comme dépassement de soi. Puis j'ai dit quelques mots de la carrière de Mesguich et lu sans commentaire à la classe le résumé qu'il faisait de la pièce dans une interview : " Une reine amoureuse entre chez un empereur indécis et lui demande si elle est aimée de lui, et il lui répond : Non merci, vraiment sans façon. Alors elle rentre chez elle. Elle ne meurt pas..."

Ensuite, selon nos habitudes, j'ai inséré dans le dossier du CDI deux **notices biographiques sur Mesguich** (celle du programme, et celle du Dictionnaire de Corvin), **une interview de Mesguich** (Télérama n°2408, qui publiait une photo romantique du metteur en scène, avec pour légende : "*Mesguich : "Corneille croit que deux et deux font quatre. Racine, lui, se demande ce qu'il fait dans ce monde pourri"...- sic!*), et le **dossier pédagogique fait par la Maison des Arts** en vingt pages :

- Une présentation de la pièce par Mesguich évoquant notamment son rapport à l'alexandrin
- Une autre présentation par D. Lemarchand,
- En parallèle la biographie de Mesguich et de Racine,
- La préface de Bérénice,
- Une photocopie de L'Histoire du Théâtre en bande dessinée : " Molière lance Racine,
- Un résumé de la pièce (acte par acte) tiré de la collection Ellipses (cf. la doxa...),
- Un commentaire de Vaubourdolle (1935), préface à l'édition Hachette
- Un extrait de Barthes Sur Racine (1963)
- Un extrait de Mauron L'Inconscient dans l'oeuvre et la vie de Jean Racine
- Un extrait de Schérer Racine et/ou la cérémonie
- Un extrait de Maulnier intitulé "La royauté du langage", tiré de Racine
- Un dossier d'articles de presse (Télérama, Politis, Le Point, Futurs, L'Avant-Scène, Revolution, La Voix du Nord, le Courrier de l'Escaut, la Libre Belgique, et la Dépêche du Midi).
- Il y avait enfin dans le dossier **deux courtes critiques** mises en parallèle, une négative, une enthousiaste, sur deux autres spectacles, pour donner aux élèves des représentations concrètes de la forme et du contenu d'une critique théâtrale.

Disons rapidement que cette préparation du spectacle comportait beaucoup de mise en valeur du metteur en scène, car je pressentais que Bérénice risquait d'ennuyer mes élèves ; il s'agissait donc, selon mon discours officiel, de faire connaissance avec un des *grands* metteurs en scène contemporains et d'autre part de s'entraîner à juger intelligemment d'un spectacle. Les élèves ont donc reçu le matin de la représentation un **polycopié** intitulé "**QUOI REGARDER PENDANT UN SPECTACLE ?** " et précédé de la phrase de Peter Brook "*Au théâtre, le diable c'est l'ennui...* " (cf. annexe B-23) et la **commande d'un retour critique écrit** à rendre dans les trois jours suivant la représentation.

Ils sont tous venus, même le champion de l'absentéisme (dont j'ai craint jusqu'à la dernière minute qu'il ne me paie pas sa place).

Le spectacle durait 2h 30 sans entracte. Mes élèves n'ont pas osé interpeller Mesguich, désigné par moi dans l'embrasement d'une porte avant le lever de rideau, ni lui demander un rendez-vous à la fin (ni plus tard lui écrire). Nous avons été considérablement gênés par un groupe de collégiens parlant, riant, mangeant, jusqu'à ce qu'une ouvreuse en expulse cinq ou six (qui sont revenus à la fin applaudir à tout rompre). A la sortie, une dizaine d'élèves m'ont demandé ce que j'en pensais (ce qui est un symptôme) ; j'ai

répondu rapidement que je trouvais qu'il y avait des éléments intéressants, mais que tout cela était bien froid, et qu'on en reparlerait en classe au vu de leurs réactions écrites.

Une séance, **huit jours plus tard**, a servi à exploiter les comptes-rendus : à élargir l'ensemble des observations et à y affecter des interprétations et, dans une moindre mesure, des jugements. Nous n'avons pas été plus loin par rapport à ce spectacle, d'autant que malgré leur bonne volonté, les élèves avaient été très déçus. En revanche la mise en scène de Britannicus par le Théâtre Varia, deux ans auparavant, avait passionné une autre classe : je crois qu'on ne peut donc pas parler d'une éventuelle allergie totale de la population scolaire de Créteil à Racine ou au théâtre.

Un mois après, j'ai emmené la classe voir Arlequin serviteur de deux maîtres (monté par la compagnie Matamore) qui leur a fait découvrir avec grand plaisir la commedia dell'arte. Ils ont aussi assisté aux deux présentations de l'atelier-théâtre du lycée. Là s'arrête leur expérience de spectacles de théâtre en classe entière. Je leur ai par ailleurs fait d'autres propositions facultatives de sorties culturelles, au gré de mes découvertes personnelles.

LES ANALYSES DE LA REPRESENTATION PAR LES ELEVES

Il n'y a eu que trois textes courts, proches de la critique d'humeur. Les autres comptes-rendus étaient assez longs, ce qui m'a surpris : il me semble que les élèves ont tenu compte des suggestions sur les éléments à observer et se sont servi du document méthodologique. Je citerai d'abord les propos tenus par les sémiologues en herbe (seule l'orthographe a été corrigée) autour de sept points, puis je procéderai à une synthèse des points essentiels de leur réception du spectacle.

Le traitement de l'espace et des trajectoires :

- Un immense cadre entoure la scène et nous donne l'impression de regarder un tableau, la pièce se transforme donc en oeuvre picturale
- L'espace est grand et unique, à l'image d'une boîte noire, au sol luisant comme un miroir
- Le jeu s'effectue horizontalement sur toute la scène dans les coins du premier plan et même dans les coulisses, ce qui donne une certaine notion de déséquilibre à voir ces personnages qui marchent, courent, tombent
- Les étoiles qui apparaissent et s'éteignent tapissant les *façades* (sic) et le sol luisant comme un miroir
- Le large cadre doré qui entourait la scène et qui se détachait agréablement du décor par sa luminosité
- L'espace de jeu est assez grand, presque désert au début
- Mesguich a une façon assez spéciale de faire se déplacer les personnages, les mouvements sont brusques, en diagonales
- On a l'impression d'observer les personnages enfermés dans une boîte noire
- L'espace est mis totalement à contribution, vertical et horizontal
- Le décor est luisant, chaque apparition est multipliée par ses propres reflets, on peut donc penser que le décor est fait pour renforcer la présence et le rôle de chaque personnage
- Un décor où le vide domine

- Le décor est sobre, très charmant
- Des longues pièces de tissu blanc semblent rayer l'obscurité de la scène
- L'espace est proche du public
- Le décor est comme un matériau dont se servent les personnages
- Le fond noir donne une atmosphère pesante qui convient à la tragédie
- J'ai apprécié la virtuosité (sic) du décor

Les objets comme décor ou comme signes :

- Sans doute par souci d'économie (sic), les éléments du décor sont succincts
- Le mobilier est raffiné
- Quelques meubles symboliques viennent s'ajouter au fur et à mesure des actes, par exemple des causeuses vides aux pieds liés, tête-bêche
- Des objets symboliques, un sablier représentant la terre et Rome, deux chaises avec des fleurs de lys représentant la monarchie
- Un sablier et une mappemonde *grandeur humaine* symbolisant le pouvoir sur le monde de certains personnages, le temps qui passe et qui s'arrête à la fin quand le sable s'échappe du sablier volontairement renversé
- Les draps, la bouilloire, les coussins sont des objets réalistes qu'on peut trouver en Orient
- Le rideau qui tombe à chaque acte se relève en dévoilant un nouvel objet ; au dernier acte, tous ces objets sont renversés, entourant des valises
- Le sablier est renversé, sûrement pour accentuer le temps qui passe et pour augmenter la tension entre les personnages
- Les objets ne sont pas nécessaires mais apportent une image du monde dans lequel évoluent les personnages, c'est pour cela que l'espace n'est jamais vide, il est surchargé à la fin de la pièce, reflet de l'esprit des personnages et de leur huis-clos
- Il faut retenir une image marquante, lorsque Titus renverse la robe de chambre noire de Bérénice sur la mappemonde, symbole de son impuissance verbale qui ne s'arrête pas à Bérénice mais au monde aussi

Le traitement de la lumière :

- Il y a toujours le jeu des miroirs, le spectateur est séduit par la nuit, ses étoiles et leurs reflets
- Les lumières vont dans tous les sens et sont de couleurs variées
- Il y a un important jeu de lumière : des néons blancs s'allument comme des éclairs au-dessus des protagonistes pour montrer les passions qui se déclenchent dans leur tête
- Les éclairs quand un drame explose dans leur tête
- J'ai apprécié le fait que les lumières suivent les personnages
- Les lumières, bleues pour la tristesse, rouges pour l'émotion, blanches pour la pureté, sont intensifiées par la musique
- Bien que les étoiles et la lumière soient agréables à l'oeil, l'éclairage n'est pas assez varié et n'indique pas assez le relief des événements
- La lumière est aveuglante et agresse l'oeil du spectateur

Les sons :

- La musique est tantôt disco, tantôt impériale
- Chaque personnage possède sa propre musique, avant son monologue ou l'une de ses grandes réflexions, nous l'entendons
- Chuchotements, sons métalliques et aigus, même le silence occupe une place prépondérante qui parfois fait trainer en longueur
- La musique trop élevée nous réveillait de la lenteur de la pièce et m'occasionna de violents maux de tête, les sons étaient trop contemporains pour une tragédie et annihilèrent toute la tristesse que nous aurions pu ressentir
- La musique peut être violente lorsqu'un personnage subit un choc, il y a aussi des bruits : lorsque le confident de Titus est assis sur une chaise, il joue avec le verre qui émet le son du cristal, ou encore des chuchotements quand un personnage est confus" ; la musique est grinçante
- Je n'ai pas non plus bien compris le rôle de la musique qui avait un drôle d'effet sur les personnages, lorsqu'ils entendaient l'une d'elles, ils semblaient souffrir, subir une crise
- La musique enregistrée, bizarre, un peu comique, souligne la rupture de Mesguich avec les représentations classiques de Bérénice

Les voix :

- Je n'ai pas aimé les rires de certains personnages et je n'ai pas compris leurs sens ; je trouve qu'il n'y avait aucun sentiment dans leurs discours, en revanche la voix cassée de Bérénice m'a surpris au début mais ensuite j'ai trouvé qu'elle allait bien avec le personnage
- La voix de Bérénice ressemblait plutôt à celle d'un baryton, même si elle récitait son texte avec brio
- Plusieurs choix restent inexplicables : pourquoi ces pleurs, puis ces rires exagérés, ces voix perchées trop haut ?
- Il faut noter une chose surprenante, lorsque le maître pleure, le confident rit, comme si ceci nous démontrait que justement à ce moment-là il n'est plus son reflet et donc que l'un des deux a plus de raison que l'autre, cependant il faut le dire, ces rires sont exaspérants
- Ce qui est très désagréable, ce sont les rires idiots de certains personnages, comme Phénice qui ne dit presque rien mais ne fait que rire ou pleurer, ou Paulin qui a un rire très exaspérant
- On remarque qu'il y a très peu de silence, chaque minute est exploitée par le texte, la musique ou les chuchotements mystérieux qui se produisent à chaque fois qu'un drame éclate dans la tête du personnage, la manière dont le texte est proféré montre qu'il n'y a pas d'échange réel entre personnages, par exemple quand les personnages rient diaboliquement
- La profération du texte laisse parfois échapper des violences
- Les personnages crient parfois sur la scène et donc augmentent la tension, particulièrement Antiochus

- La confidente de Bérénice est une personne extravagante, qui s'exprime rarement et passe la majeure partie de son temps à pleurnicher ou à donner des rires ironiques
- Les confidents ont des éclats de rire lapidaires et effrayants
- Ce que l'on peut reprocher à la mise en scène, c'est qu'il n'y a ni bruit ni fureur, à peine quelques sourires et quelques larmes, ou bien au contraire il y a ces rires absolument ridicules et agressants qu'ont presque tous les personnages et qui ne sont pas indispensables à l'histoire.

La gestuelle et les relations entre les personnages (notamment les duos maître/confident)

- Les confidents sont les images de leurs maîtres par rapport à un miroir imaginaire, ils se tournent le dos ou ils se regardent en même temps, ils font les mêmes gestes, courent ou se déplacent lentement en même temps
- Ils sont habillés à l'identique de leurs maîtres : comment discerner les personnages ?
- La personnalité propre des confidents n'existe pas, ils ne sont que le reflet de leurs maîtres
- Parfois les confidents sont entre les maîtres ce qui peut porter à confusion sur le destinataire des paroles, ainsi l'idée de personnages principaux et secondaires est estompée puisqu'ils semblent tous aux prises avec les passions, jeu de miroirs, jeu d'échos
- Je pense que les maîtres et les confidents (de condition inférieure) devaient être habillés différemment
- À ma stupéfaction, les acteurs, quand ils ne parlaient pas, avaient tendance à se rouler par terre, ce qui, au contraire de l'image voulue, tendait plutôt à faire sourire
- J'ai trouvé que la gestuelle des personnages était exagérée et incongrue, bien que l'idée de les faire évoluer par deux soit très bonne
- Pourtant, selon le texte, l'action est plus verbale que physique !
- Les acteurs bougent énormément et souvent de façon synchronisée, la gestuelle est excessive, souvent exubérante, l'importance des embrassades, des contacts physiques, peut susciter quelques interrogations
- Les personnages principaux sont en alternance duo / duel, et accompagnent leurs discours de gestes exagérés
- J'ai beaucoup aimé un moment précis lorsque Bérénice et sa confidente étaient allongées l'une à côté de l'autre, elles m'ont fait penser à deux cygnes se consolant ou en train d'expirer, car tout au long de la représentation j'ai trouvé que ces deux femmes représentaient un amour homosexuel féminin mais en plus très vulgarisé, alors que cependant ce court instant était plein de douceur et de tristesse
- La position des personnages est particulière car pour un rien on les voit couchés, allongés sur le sol ou bien immobiles quand ils n'ont rien à dire
- Titus paraît être un être égocentrique dont on ne pourrait absolument pas tomber amoureux, Antiochus est un personnage qui connaît des accès de folie, seule Bérénice personnellement apparaît comme un être gracieux, surtout en tenue de nuit

Le texte, le discours de la pièce, et le parti-pris global du spectacle

Les élèves sont entravés par des préjugés d'ordre cognitif ou esthétique : ainsi certains s'inquiètent de ne pas voir respectée l'unité de lieu (" on peut regretter que l'unité de lieu ne soit pas respectée, en effet la scène qui apparaît souvent comme une sorte de salon devient durant un acte entier une chambre") ou de voir des anachronismes dans les costumes, les accessoires, la gestuelle :

- Je pense que le globe était anachronique : à l'époque de l'empire romain, on ne connaissait pas encore le Nouveau Monde
- Je n'ai pas compris pourquoi Bérénice et sa confidente avaient en guise de valise des malles modernes, en opposition avec leur costume d'époque" " comment D. Mesguich a -t-il pu dénaturer la tragédie de Racine ?
- Les personnages se roulent par terre, je me demande ce que Racine aurait pensé de cette mise en scène, personnellement je la trouve un peu éloignée de l'idée que je me fais des personnages de Racine : ceux-ci sont présentés comme dignes, calmes, voire austères

Paradoxalement, les élèves pensent aussi parfois que Mesguich se conforme aux règles du XVIIe :

- Dans l'acte IV, on pourrait penser que Titus et Bérénice allaient s'embrasser mais la scène du baiser étant interdite au XVIIe, ce choix sera respecté

Les élèves fluctuent donc sur la question des codes et des libertés.

Beaucoup d'élèves soulignent leur surprise devant la mise en scène :

- Cette pièce était donc relativement originale, mêlant la tragédie classique au style contemporain
- Mesguich veut concentrer l'attention sur le jeu des acteurs : c'est une "pièce sublime où il ne se passe rien, qui se résume à parler le vers
- Bérénice a été recrée d'une manière très originale en mettant l'accent sur le génie de Racine qui a été d'étirer en cinq actes une seule action, la rupture d'un lien amoureux
- J'ai été contente de voir du nouveau sur de l'ancien
- Bérénice est la première pièce de théâtre classique que je vois jouer avec une mise en scène moderne et aussi recherchée
- La mise en scène d'une tragédie racinienne par un metteur en scène contemporain peut se révéler riche d'enseignements
- L'esthétique globale est originale
- Cela suscite des sensations fortes dans le public

Une remarque simple synthétise leur jugement global : " c'était original, cependant aucune émotion n'est apparue".

En effet on peut remarquer la richesse de leurs observations et la mesure dont font preuve les jugements finalement assez négatifs portés sur la mise en scène, y compris par litote interposée :

- Finalement je n'ai pas été émerveillé par ce spectacle, cependant je reconnais qu'il était très différent de toutes les mises en scène du théâtre classique que j'avais vues auparavant
- Ce spectacle est trop long, pas assez mouvementé, pas assez captivant pour le spectateur
- Cette mise en scène moderne reste fade et laisse perplexe, certains spectateurs s'ennuient, ils partent, quant à ceux qui restent jusqu'à la fin, ils restent sceptiques, aucune impression d'émotion, ils ne comprennent pas cette mise en scène et ne perçoivent ni le message de l'auteur ni celui du metteur en scène
- Même s'il était difficile de mettre en scène la pièce la plus platonique de Racine, M. Mesguich, qu'avez-vous fait de la tragédie ?
- On part de la représentation insatisfait et avide de retrouver son lit
- J pense que cette mise en scène nous montre un symbolisme systématique, en effet tout y est pensé et les spectateurs en sont à chercher la signification de chaque geste, lumière, objet, ce qui nuit à leur plaisir, mais aussi au jeu de l'acteur, le plaisir brut qui est le premier objectif d'un spectacle est altéré par trop de sophistication
- Toute émotion me fut enlevée du fait de cette trop grande excentricité ainsi que des longueurs présentes dans toute la pièce, en conclusion je dirai que D.Mesguich n'est pas mon metteur en scène préféré...
- Je n'ai pas aimé la pièce parce que tout d'abord j'ai trouvé qu'elle était trop longue et par conséquent je me suis ennuyée ; les dialogues étaient longs et ennuyeux, il n'y a pas une action aussi mouvementée que dans Andromaque ou Phèdre, où tous les personnages sont des ingrédients indispensables, là on aurait pu se passer d'Antiochus pendant quatre actes
- Cet illustre metteur en scène n'a pas su rester suffisamment simple, mais la critique principale serait la longueur inexplicée de ce spectacle, les acteurs sont froids et ne font pas passer beaucoup d'émotion, on a l'impression que chacun est là pour déclamer son texte (néanmoins très beau) et rien d'autre
- On peut reprocher que la scénographie soit trop riche en symboles
- En fin de compte je pense que cette mise en scène exigeait une gymnastique de l'esprit pour comprendre l'implicite, qui empêchait de jouir réellement du texte

BILAN DU SPECTACLE

Le bilan peut être fait en fonction des trois visées présentées au début de ce chapitre.

D'abord, on constate **un indéniable apprentissage pour lire une représentation**. En effet, je suis frappée de la quantité, de la précision et de la pertinence des observations formulées par les élèves, et de leur effort pour appliquer aux signes scéniques le processus d'analyse développé en classe sur les textes (passage de l'observation à l'interprétation, en tenant compte des hypothèses liées à la polysémie des signes). Il y a là incontestablement un progrès en termes de rigueur et de savoir esthétique, ils sont sensibles aux qualités plastiques du spectacle et à ses provocations sémiologiques. Il est frappant aussi de voir que ces élèves ont appris à différer leur jugement ou, du moins, que peu l'émettent d'une façon entière et impulsive : les filles, surtout, font la part des choses.

Ensuite, il faut réfléchir à **la déception** causée par le spectacle lui-même. La mise en scène de *Bérénice* par Mesguich en 1996 est saturée de référents et de signes ; elle en reste à un chaos de citations, de références chronologiques, elle cherche le spectaculaire hors du texte, elle semble s'alimenter à tous les artifices du catalogue des signifiants non-textuels. Il me semble qu'ainsi elle programme un destinataire non-naïf, une sorte d'archi-metteur en scène. Les élèves n'ont pas pu, en dépit de leur bonne volonté, faire " le travail de référentialisation " qui pour A. Ubersfeld³⁷ incombe au spectateur :

“ Le spectateur renvoie la représentation à son monde de référence, aussi bien réel qu'imaginaire. La lecture de la représentation permet au spectateur de se rendre compte de sa propre position dans le monde et de construire un système de référence utopique.(...) La procédure de référentialisation n'est pas simple : elle se reverse dialectiquement sur le monde ; le spectateur se trouve devant le tableau d'une organisation du monde dans un espace limité, artificiel, organisation concrète et non pas imaginaire, auquel le spectateur construit une ou plusieurs références à l'aide de son monde à lui (son expérience, sa culture). Mais cette référentialisation se renverse : c'est le monde qui peut être lu en faisant référence à l'organisation scénique. (...) Le processus de référentialisation chez le spectateur est un processus créatif : c'est par là que le spectateur invente de nouveaux rapports entre le théâtre et le monde “.

La représentation pose ainsi crucialement la question du **plaisir** et de la **distinction**.

Par rapport à la mise en scène des classiques, on peut noter, malgré les différences de lecture idéologique, un certain consensus parmi les metteurs en scène contemporains et se demander si leur position, parfaitement pertinente au demeurant, ne constitue pas un manque à gagner dans la jouissance des jeunes spectateurs. Ainsi sur la question du "dépoussiérage" des classiques... VITEZ déclare³⁸ :

*“ Le mot qui aujourd'hui m'irrite le plus est celui de **dépoussiérage**. Et non point parce que la mode change, mais parce qu'en effet il dit quelque chose que je refuse : l'idée que les oeuvres seraient intactes, luisantes, polies, belles, **sous une couche de poussière**, et qu'en ôtant cette poussière, on les retrouverait dans leur intégralité originelle. Alors que les oeuvres du passé sont des architectures brisées, des galions engloutis, et nous les ramenons à la lumière par morceaux, sans jamais les reconstituer, car de toute façon l'usage en est perdu, mais en fabriquant, avec les morceaux, d'autres choses... Le dépoussiérage, c'est la restauration. Notre travail à nous est au contraire de montrer les fractures du temps.”*

Un dramaturge proche de Bernard SOBEL dit en écho qu' "il faut non pas dépoussiérer mais **montrer la poussière**. Cela me paraît encore la meilleure façon de permettre une lecture de la fable aujourd'hui, c'est-à-dire en particulier de ne pas faire ricaner sur une certaine "emphase" qui ne peut plus être appréhendée directement. Comme l'a fait Vitez, il faut, non nier cette emphase, mais au contraire la pousser à son maximum pour la donner comme telle“.

Il est évidemment aisé de rapprocher cette problématique des débats qui, en architecture, entourent le statut des bâtiments en ruines (table rase, restauration à l'identique, construction de pastiches, ou consolidation des ruines en l'état et coexistence avec une

³⁷Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre, II*, p.271-272

³⁸"Théorie / pratique du théâtre" (*Dialectiques* n°14, été 76)

architecture moderne) et de montrer que l'on retrouve les enjeux de la “ **Distinction** ” derrière les différentes positions qui s'expriment.

Très souvent la mise en scène contemporaine des classiques pourrait être taxée d'hyper-pédagogisme, au sens où elle manifeste plus la somme des interrogations du metteur en scène que leur résolution, par exemple sur l'exhibition parallèle des trois référents temporels d'une tragédie racinienne (antiquité,- cette période étant en outre néo-classicisée !-, deuxième versant du XVIIIe, fin du XXe siècle...).

Bourdieu note³⁹ :”*La contemplation artistique devait désormais comporter une **composante érudite** propre à nuire à l'illusion de l'illumination immédiate qui est un élément indispensable du plaisir pur (...) L'esthétique populaire est fondée sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie (...) Au théâtre comme au cinéma, le public populaire se retrouve mieux dans les situations et les personnages simplement dessinés que dans les figures et les actions ambiguës et symboliques ou les problèmes énigmatiques du théâtre (...) Le principe des réticences ou des refus ne réside pas seulement dans un défaut de familiarité, mais dans une attente profonde de **participation**, que la recherche formelle déçoit systématiquement, en particulier lorsque refusant de jouer des séductions “vulgaires” d'un art d'illusion, la fiction théâtrale se dénonce elle-même (...) Le désir d'entrer dans le jeu en s'identifiant aux joies ou aux souffrances des personnages, en s'intéressant à leur destinée, en épousant leurs espérances et leurs causes, leurs bonnes causes, en vivant leur vie, repose sur une forme d'**investissement**, une sorte de parti-pris de “naïveté”, d'une crédulité bon public (on est là “pour s'amuser”) qui tend à n'accepter les recherches formelles et les effets proprement artistiques qu'autant qu'ils se font oublier et qu'ils ne viennent pas faire obstacle à la perception de la substance même de l'oeuvre”.*

Ainsi donc, que l'oeuvre classique soit montée dans une esthétique ascétique ou baroque, le problème de la réception reste peut-être le même. Si les élèves n'ont pu trouver du plaisir au spectacle de Mesguich, faut-il invoquer ce que Bourdieu peut dire de la hiérarchisation sociale par la Distinction : “*L'art et la consommation artistique sont prédisposés à remplir, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, une fonction sociale de légitimation des différences sociales*” ?

Il est probable que le cours opère de même une dénégation des différences sociales et escamote les paroles de résistance par l'illusion d'une dynamique collective ; cependant la proximité longue de l'enseignant avec des élèves concrets lui rend peut-être l'aveuglement moins facile et l'oblige à adapter ses démarches au “niveau” réel des élèves, tandis que le metteur en scène travaillant pour le “tout-venant” a sans doute la possibilité de sélectionner mentalement le public qui lui convient. On pourrait cependant objecter à ces hypothèses que, de même que tout metteur en scène crée un discours à double destination, vers des publics et vers les metteurs en scène, - ses pairs ou ses maîtres-, tout enseignant conçoit sa démarche en direction des élèves mais aussi en direction d'une instance supérieure, -Inspecteur ou Surmoi ou empyrée Littéraire-, devant laquelle il se sent redevable. La représentation étant orientée davantage vers la sensation rend plus aiguë la question du plaisir dans la réception d'une oeuvre, tandis que l'école, campant sur la contrainte, rend secondaire la question du plaisir, et fait de Racine un objet de savoir d'abord.

³⁹ Pierre BOURDIEU, *La Distinction*, éd.de Minuit, 1979, p.31-34

Enfin, qu'est-ce qui permet de dire que parfois le cours réussit là où la représentation échoue ? Certains élèves m'ont dit en riant l'année suivante : *“Vous nous faites aimer ce qu'on n'aime pas”*.... À la réflexion, un tel résultat tient non pas à un charisme magique, mais tout simplement au fait que l'enseignant, au contraire de la représentation éphémère qui ne se voit qu'une fois, invente un processus qui oblige les élèves à lire et relire l'oeuvre, et de fait amène des projections imaginaires personnelles qui leur rendent Racine proche et aimable.

Enfin, cette expérience du spectacle de Mesguich nous confirme dans notre conviction qu'il y a, entre l'étude d'un texte en classe et la vision de sa représentation, **une impossible cohérence**, et ce pour quatre raisons. D'abord, le temps imparti aux deux activités crée forcément un déséquilibre, la représentation faisant figure d'objet second par rapport au texte et surtout aux pratiques actives du temps de la classe ; les élèves se retrouvent sans doute en situation plus passive au théâtre. D'autre part, quand le spectacle ne procure pas de plaisir à la classe, il provoque probablement une régression par rapport au processus pédagogique, dans la mesure où par exemple il réactive les convictions antérieures des élèves que Racine est ennuyeux ; la représentation est donc pour l'enseignant un moment à haut risque. Ensuite, la représentation entre en contradiction avec la démarche du cours qui a visé à élargir au maximum les sens possibles ; le spectacle va nécessairement, (même, comme c'était le cas avec Mesguich, s'il tente d'accumuler les points de vue) fermer davantage le sens, parce que la cohérence qu'il vise est liée à sa réception dans un temps limité et à sa lecture par un individu, le metteur en scène. Le cours au contraire ne cesse de construire et déconstruire **des** représentations ; dès lors toute représentation scénique, même plaisante, aura fatalement un effet déceptif comparable à l'adaptation cinématographique d'une oeuvre romanesque. On pourrait même avancer que la déception est moindre quand le texte n'a été qu'effleuré auparavant et que le spectateur est livré à une plus grande surprise. Il y a davantage de cohérence quand l'activité pédagogique a été d'emblée et uniquement orientée comme préparation à la réception d'un spectacle. Il faut donc renoncer à l'illusion (telle que la véhiculent par exemple les instructions officielles qui font du spectacle “le clou” de l'étude) qui croirait à une place “**naturelle**” de la représentation dans un processus d'enseignement du texte de théâtre ; les deux opérations ne sont pas de même nature, on pourrait même dire que cette place est **conflictuelle**. En effet, autant l'enseignant a été le maître d'oeuvre de l'activité d'étude, autant il doit renoncer à tout **pouvoir** par rapport au spectacle, même s'il y a ensuite en classe des interventions d'acteurs ou de metteur en scène plus ou moins négociées. Quel que soit le jugement que l'on porte sur les bénéfices de l'ouverture de la classe sur l'extérieur, il faut reconnaître que celle-ci est de l'ordre du **hiatus** entre deux logiques, deux dynamiques et éventuellement deux déontologies.

En conclusion, il faut rappeler que l'analyse de la représentation ne fait pas partie des savoirs à enseigner dans l'enseignement secondaire, et qu'elle dépend donc du gré (et du savoir) de chaque enseignant. Un tel savoir présupposerait d'ailleurs une quantité minimale de spectacles à voir, qui excède probablement les capacités locales et les disponibilités individuelles, même si une certaine tendance idéologique rêve depuis des années à l'augmentation du public des théâtres par les vertus de l'entraînement scolaire qui doterait les élèves de réflexes culturels antagoniques de ceux de leur classe sociale, en dehors, bien sûr, de cas d'espèce.

Nous pouvons aussi rappeler que, de même qu'il n'est pas obligatoire de soumettre tous les livres à un forcing analytique et à la loi du commentaire, et donc qu'en termes plus simples, la simple lecture parfois suffirait, il faudrait se demander si la simple représentation d'un certain nombre de pièces de théâtre ne suffirait pas à les faire connaître d'une manière suffisante. Pour la tragédie, il me semble que la représentation, dans son intégralité, n'a pas un caractère d'évidence tel qu'il pourrait se passer de la découverte antérieure du texte : peut-être à cause de la fétichisation culturelle du Grand Siècle et aux conflits esthétiques et idéologiques que soulèvent certaines mises en jeu contemporaines de ces pièces, peut-être tout simplement à cause de l'"illisibilité" apparente des textes.

D'autre part il me semble que les "bénéfices" de la représentation sont moins transférables sur l'oeuvre étudiée, - pour laquelle elle ne figure que comme un discours supplémentaire, au statut d'autorité incertain-, que sur les représentations ou les études à venir. La représentation a un rôle prospectif : elle donne à voir, à connaître, des partis-pris, des matériaux signifiants, et en cela elle aide à lire d'autres pièces et d'autres spectacles, à condition que les élèves aient été confrontés à des esthétiques différentes, et que leur réception ait été ensuite dite ou jouée ou dessinée par eux, mise en mots ou en images ultérieurement. La représentation, dans un processus pédagogique, ne peut donc avoir le dernier mot...

4) Évaluation

Après avoir analysé les trois moments de la séquence que nous jugeons "cruciaux", parce qu'ils engagent fortement les élèves et parce qu'ils excluent que l'enseignant reproduise un discours préconçu, nous serions légitimement questionnés sur l'efficacité du dispositif que nous venons de décrire.

Un premier élément d'appréciation pourrait s'appuyer sur les "résultats" : sur les neuf élèves interrogés à l'oral sur Racine, sept ont eu la moyenne et davantage, ce qui, de mon point de vue, était inenvisageable en début d'année. Cependant, leurs notes sont inférieures globalement à celles des autres élèves, notamment ceux qui ont été interrogés sur des textes poétiques. Faute d'informations plus précises sur leur prestation et l'entretien qui a suivi, je préfère envisager une analyse qualitative, à partir de leurs réponses écrites à un questionnaire donné à la fin du travail (annexe B-25). De tels bilans me paraissent indispensables, et pour moi (car ils apportent une parole personnelle, plus que les devoirs qui doivent sacrifier à une certaine rhétorique), et pour les élèves (car l'autonomie, selon moi, passe par cette phase de réflexion et d'explicitation sur sa propre place dans le processus vécu collectivement).

On constate, pour mémoire, qu'ils disent avoir acquis des éléments de culture générale et d'intertextualité, avoir découvert des méthodes (s'être emparés facilement, par exemple, d'éléments de la méthode d'analyse élaborée par M. Vinaver), et se trouver moins démunis devant un texte : "*j'ai appris qu'il y avait toujours quelque chose à dire sur la façon dont se passe l'action*". Les filles plus que les garçons semblent avoir trouvé des points de repères pour situer leurs attentes, même si tous font part de leur étonnement devant l'extrémisme tragique : "*les personnages ne peuvent jamais être heureux de ce qu'ils ont ou de ce qu'ils sont*", "*il y a toujours une explosion latente qui affleure plus ou moins*", "*Racine ne base pas le dramatique sur l'acte, mais sur la parole, elle peut être aussi meurtrière*". Une part non négligeable s'émerveille du langage : "*même quand les personnages disent des horreurs, ils le font de façon poétique*".

Nous ne reprendrons pas ici toute l'analyse développée dans l'annexe B- 25, mais il est clair que s'est opéré un déplacement des représentations sur Racine et sur le monde, que cette étude a provoqué des questions, encore en gestation à la fin du travail. Comme le dit R. ABIRACHED⁴⁰, *"le plaisir théâtral est d'autant plus intense qu'il touche le moi dans ses zones les mieux protégées et qu'il se retire en laissant des traces plus grandes"*

Faut-il donc évoquer, pour conclure, la question du "plaisir du texte" ? Au moins en signalerons-nous une problématique récurrente : la jouissance esthétique relève-t-elle de l'intuition ou de la construction ? Jauss⁴¹ inscrit ce débat dans une perspective historique : *"Jouir et travailler sont les deux termes d'une authentique opposition qui s'est souvent manifestée dans l'histoire de l'expérience esthétique (...) Mais **la fonction cognitive impliquée dans la jouissance esthétique**, dont Goethe affirme encore dans son Faust la supériorité sur l'abstraction du savoir conceptuel, n'a été délaissée qu'à partir du XIXe, lorsqu'on s'est mis à considérer l'art comme une activité autonome"*.

A propos de Racine, mon choix paraît clair : il s'agit finalement de chercher à donner aux élèves une "seconde nature", qui, à mesure du **travail**, leur rendra peut-être plus **évidentes** certaines données du texte tragique. Pour ce qui est du plaisir éventuellement vécu par eux, je ne m'engagerai pas davantage et renverrai in fine à cette typologie savoureuse de BARTHES⁴²: *"La typologie des plaisirs de lecture...ne serait pas sociologique, car **le plaisir n'est un attribut ni du produit ni de la production**. Elle ne pourrait être que psychanalytique, engageant le rapport de la névrose lectrice à la forme hallucinée du texte. Le fétichiste s'accorderait au texte découpé, au morcellement des citations, des formules, des frappes, au plaisir du mot. L'obsessionnel aurait la volupté de la lettre, des langages seconds, des méta-langages (...) Le paranoïaque consommerait ou produirait des textes retors, des constructions posées comme des jeux, des contraintes secrètes. Quant à l'hystérique, il serait celui qui prend le texte pour de l'argent comptant, ...qui n'est plus le sujet d'aucun regard critique et se jette à travers le texte (ce qui est tout autre chose que de s'y projeter)"*.

J'espère donc que les multiples avenues de ce parcours sur Racine auront pu alimenter de surcroît tous les plaisirs possibles...

40 Robert ABIRACHED, La crise du personnage dans le théâtre moderne, Tel, Gallimard p.84

41 Hans JAUSS, Pour une esthétique de la réception, p.129

42 Roland BARTHES, Le plaisir du texte, Seuil, p.99-100

CROQUIS MUSICAUX



L'orchestre pendant qu'on joue une tragédie.

DAUMIER Croquis musicaux - planche 17

Le Châivari - 1852

Ed. A. Sirey 1982 - Nilan.

Conclusion

Nous pouvons envisager une conclusion provisoire par rapport aux questions initiales qui ont prélué à cette recherche : quelle est la marge de manoeuvre d'un enseignant du Secondaire qui doit concevoir un parcours de lecture sur le théâtre et particulièrement sur les tragédies de Racine ? Quelles sont les voies possibles pour la transmission et la réception de la tragédie classique, à la fin du XXe siècle, dans le système scolaire français ?

Dans la première partie de cette étude, nous avons tenté de montrer comment les contraintes institutionnelles (matérielles et surtout idéologiques) limitaient considérablement l'ampleur et la profondeur du travail didactique et pédagogique sur le théâtre. On sait combien le poids d'une évaluation traditionnelle et stéréotypée, ainsi que la sacralisation de l'explication de texte (même rénovée) sur des extraits atomisés, compromettent la découverte sensible et globale du flux de la parole dans une pièce de théâtre ; d'autre part, les élèves plient sous la double contrainte de devoir restituer un savoir attendu et de proposer des réactions personnelles. Or, bien souvent, faute d'expériences de spectateurs et de joueurs (qu'ils auraient pu vivre par le biais du jeu dramatique, par exemple), ils n'ont guère pu avoir une expérience sensible du langage et du plaisir théâtral, ce qu'on pourrait considérer comme un pré-requis nécessaire à l'étude de toute pièce. En outre, l'absence du théâtre réellement contemporain dans les programmes et les pratiques scolaires compromet la construction par les élèves d'un référent théâtral en prise avec un horizon d'attente actuel, et, au-delà, empêche leur perception des textes du répertoire comme d'anciens textes "contemporains". Cette absence contribue à définir la conception du théâtre véhiculée par les instructions officielles, dont les dispositions à l'égard de la notion de mise en scène ou la connaissance du fonctionnement du texte théâtral sont discutables, ou, à tout le moins fluctuantes au gré des réformes ou selon les sections. L'enseignant de Lettres ne jouit donc pas de la liberté dont faisait état Vitez pour son école de théâtre⁴³. Rappelons aussi que l'enseignant vit une crise de légitimité à la fin du XXe, et qu'il doit maintenant légitimer Racine comme objet digne d'étude.

L'enseignant du Secondaire est donc écartelé entre plusieurs "commandes", pris en porte-à-faux entre plusieurs "destinateurs" et "destinataires", dans la configuration de sa tragédie personnelle⁴⁴ comme actant du processus pédagogique : mandaté par la Culture et par l'Education, interpellé par les élèves et leurs parents, évalué par ses pairs ou sa hiérarchie, jugé aussi en son for intérieur, il est chargé de transmettre des savoirs et des valeurs, de les articuler au consensus idéologique envisageable, de les **légitimer**,

⁴³ Antoine VITEZ, « L'Ecole est un théâtre libre. (...) On n'a pas à chercher si on est accepté par le goût public » (*L'Art du Théâtre*, n°8, "Le metteur en scène pédagogue") Actes Sud-Théâtre National de Chaillot, Paris, 1988, p.30

⁴⁴ Richard Monod " Conseillons-lui de devenir stoïcien..." (*Théâtre/Public*, n°82-83, 1988, p.31)

d'assurer la réussite des élèves et la perpétuation du théâtre et du patrimoine littéraire... Il plie donc sous le poids de fatalités fort lourdes, en proie à des dilemmes de toutes sortes : sera-t-il magistral ou "perdra-t-il du temps" à proposer des démarches actives, transmettra-t-il "tout" ou partie de l'oeuvre étudiée, optera-t-il pour le texte ou pour le jeu, fera-t-il le choix d'une lecture (tant idéologique que plastique) ou multipliera-t-il les approches, au risque de noyer les élèves dans la complexité, se risquera-t-il à une parole personnelle sur Racine ou empruntera-t-il les chemins battus ? Nous avons vu qu'à travers ces choix épineux, il rencontre à sa façon les problématiques actuelles de la mise en scène des classiques et de la crise de fréquentation du théâtre.

Enseigner les tragédies de Racine est donc, de notre point de vue, non pas plus ardu, mais plus inconfortable, que travailler sur Gatti ou Vinaver, parce que la pression sociale, les tensions idéologiques et l'accumulation des discours sont plus forts que dans le cas d'une oeuvre récente.

A ces contraintes institutionnelles s'ajoutent d'autres difficultés qui proviennent des obstacles à la réception de la tragédie par les élèves concrets décrits dans la deuxième partie de ce travail. Il nous semble que ce qui les séparait de Racine (à part les phénomènes socio-culturels de désaffection précédemment évoqués) était d'ordre plus culturel que linguistique, et ce à deux points de vue.

La réception de la tragédie commande qu'on ait pu **construire un rapport distancié au langage** qui impliquera donc aussi une acceptation de la convention théâtrale. Le principal obstacle n'est pas dans la langue de tel ou tel auteur, mais dans la pratique que tout auteur fait de la langue : les élèves protagonistes du travail sur Racine ont constaté, a posteriori, que tout compte fait, ils lisaient Racine plus "naturellement" que les dramaturges contemporains étudiés par la suite, qui se refusent au "bouclage" des répliques par exemple, ou usent davantage de l'implicite. De plus, la tragédie repose fortement sur le jeu de la double énonciation et sur une mise en surplomb intermittente du spectateur, le cours doit donc impérativement travailler ce **réglage de la réception**.

D'autre part, la lecture de la tragédie exige aussi une expérience réelle ou virtuelle du Tragique, et donc **une prise de conscience acceptée** du Temps, du Sacré, de la Liberté. En ce sens, l'enseignement de la tragédie devrait s'inscrire dans une perspective plus large, où seraient à la fois travaillées la notion de tragique et celle de convention artistique. La question de la vraisemblance, capitale dans la problématique de la réception, traverse ces deux domaines. Dans l'expérience pédagogique rapportée, il s'est agi, -travail sur le symbolique-, de mettre en mots certains traits de la structure humaine, de les faire accéder ainsi à la réalité, acceptable même si monstrueuse, au grand dam de certains élèves, à qui il a fallu faire comprendre en même temps que l'art n'est pas une pratique de ce qu'il transmet, et qui ont du renoncer à leur rêve

d'édulcoration de la réalité. R. Abirached⁴⁵, réfléchissant à l'exercice de la mimésis théâtrale, souligne qu'elle "*est, dans le théâtre occidental, génératrice d'un sens et dispensatrice d'un plaisir spécifiquement lié à la mise à jour de cette signification. (...) La tragédie, à défaut d'introduire dans le monde un principe de rationalité, met en lumière l'irrationnel qui travaille dans les profondeurs, ce qui est une façon de l'exorciser, de le faire comprendre, de faire servir son influx à la vie, ou d'en dépenser métaphoriquement l'énergie. (...) Rien de plus constant dans la mimésis théâtrale que cette recherche de la lucidité*".

Certes, à la fin du XXe siècle, comme à des époques antérieures, la tragédie classique est en posture critique (notamment par les modifications de la perception qu'ont opérées les romans et les médias), mais certains des obstacles à sa réception, voire à sa simple lecture, peuvent être levés ou contournés par l'action pédagogique ; d'autres, en revanche, persisteront, ou même devront persister, si l'on veut préserver l'opacité complexe des grandes oeuvres. Quels sont ces "marqueurs" de la tragédie qui constitueront les principaux noeuds de résistance de l'oeuvre racinienne ? Nous avons évoqué au cours du travail d'analyse, la dynamique fantasmatique des pulsions, la vocalisation de la douleur, l'ambiguïté de la violence (auto-destructrice ou libératrice) et le paradoxe de personnages pris entre héroïsation et déchéance : il est clair que de telles perceptions ne sont pas facilement accessibles à des adolescents pas plus qu'à des adultes, et que l'humilité face à l'oeuvre est nécessaire.

Nous évoquerons donc, pour finir, le jeu de la transmission. Face à des enjeux écrasants, nous avons essayé de montrer que le salut, même minime, venait pour l'enseignant, d'un perpétuel travail sur la réception des élèves et sur la sienne, sur le remaniement organisé de l'horizon d'attente des lecteurs de Racine.

Il lui faut pour cela postuler que les élèves sont des **lecteurs compétents**, comme le rappellent les théories contemporaines de la lecture.

Il lui faut aussi imaginer des situations de lecture où les élèves puissent investir **du Désir**, chercher ce qui pourra chez eux, être é-mu, ébranlé, fût-ce d'une façon différente de son propre mode de réception. Il lui faudra résister sans cesse à la tentation du discours, du savoir *autorisé*, à la tentation centrifuge de remplacer l'ancienne somme des savoirs universitaires sur Racine par la nouvelle somme des savoirs dramaturgiques produite par l'histoire de la mise en scène, il devra rechercher le contact le plus direct possible entre le texte de Racine et les élèves dans leur diversité, et alterner travail sur le fragment et appréhension de la totalité.

⁴⁵ Robert ABIRACHED, La crise du personnage dans le théâtre moderne, Grasset, p.26-28

Il nous semble que pour ces raisons, le travail de l'enseignant s'apparente beaucoup à celui du **dramaturge** (au sens où l'entendait Brecht), à condition qu'il trouve ensuite un mode d'insertion vivant du butin récolté par l'analyse dramaturgique: nous avons évoqué dans ce travail la part, problématique mais réelle, de l'Histoire littéraire (où nous incluons l'Histoire des mises en scène) dans la réception de Racine. Cependant nous nous souvenons du procès fait par Vitez au "policier du texte" qui interdirait de saisir "à vif" les situations scéniques, et nous avons essayé de dissocier le moins possible l'exégèse textuelle et l'action théâtrale au cours du travail avec les élèves. Nous nous sentons proches de la métaphore utilisée par J. Lassalle ⁴⁶ : "*Pour une part, la page est blanche, toujours, même si, avant d'affronter cet espace nu où quelque chose doit advenir, on a recensé l'état des lieux et l'histoire de ce qui a précédé. La naissance d'un spectacle ne peut se réclamer d'autre chose que de ce saut qualitatif dans l'inconnu -ou alors il ne s'agirait que de mimétisme, de reproduction.(...) Le maître est donc celui qui, sachant qu'il ne donnera que ce que pour une part il recevra, qu'il n'apprendra aux autres que ce qu'il apprendra en même temps lui-même, préserve, à l'intérieur de cette aventure d'errance, de ce dialogue ouvert, et, à certains égards, incertain, une sorte de sérénité comparable à celle du voyageur qui ne sacrifie jamais le voyage à l'étape. (...) Trop de cohérence initiale nuit.*" Même si la démarche que nous avons rapportée est sans doute plus fiévreuse que sereine, il nous semble que le travail de l'enseignant consiste effectivement à ouvrir à l'aventure du sens, à programmer des situations où l'inédit peut arriver, à poser des questions, à inventer des consignes productives, à essayer aussi, modestement, de traduire la réception d'une oeuvre en actes créatifs et éphémères, dans des modes d'expression accordés à l'esthétique de cette oeuvre et aux langages contemporains.

Enseigner les tragédies de Racine aujourd'hui, c'est donc les considérer comme objets de jeu, et comme questions posées au monde. S'il doit y avoir transmission de "savoir" à propos de Racine, il nous paraît que seul un savoir historicisé mérite ce sceau scientifique. Au-delà, comment différencier savoir et interprétation ? Affirmer par exemple la violence de Racine et faire observer comment le carcan mélodieux de l'alexandrin contient plus ou moins l'obscénité indicible de la passion, nous paraît une lecture séduisante, mais liée aussi à ce que nous-mêmes voulons aujourd'hui apprécier de l'alexandrin, ses failles, peut-être davantage que ses flux ; à l'instar de Phèdre chancelante, ce qui nous plaît et nous touche aujourd'hui, c'est peut-être les moments de déséquilibre du vers.

⁴⁶ Jacques LASSALLE, revue L'Art du théâtre n°8, "le metteur en scène pédagogue", p.56-57, Actes Sud-Théâtre National de Chaillot, 1988

Signalons aussi que le professeur enseignant la tragédie est lui-même souvent acculé à savoir de quelle sève il nourrit sa conception du tragique, et à se demander quelle part il en communique aux élèves, sauf à considérer que la tragédie est pure forme, vide de substance.

“The rest is silence”...

Beaucoup d'éléments nous échapperont toujours de ce qui s'est joué pour chacun dans ce petit parcours tragique, dans le décalage entre ce qui a été transmis et réellement pris ou reçu, même si nous avons tenté d'en dire le plus possible.



— Des blagues qu'on encourage la tragédie! Que je donne voir un coup de couteau, et l'on m'empoigne.

CHAM (1812-1879)

Les cahiers de l'Art mineur - n° 5 - 1976 - Paris

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages généraux sur le théâtre et son histoire :

ABIRACHED Robert

La crise du personnage dans le théâtre moderne (1750-1940), Grasset, Paris, 1978 (rééd. "Tel", Gallimard, Paris, 1994)

BORIE Monique, ROUGEMONT Martine de, SCHERER Jacques

Esthétique théâtrale, éditions Sedes-CDU, Paris, 1982

CORVIN Michel (sous la dir.)

Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Bordas, Paris, 1991

COUTY Daniel, REY Alain (sous la dir)

Le théâtre, Bordas, Paris, 1989

JOMARON Jacqueline de (sous la dir.)

Le Théâtre en France , A.Colin, Paris, 1992

LARTHOMAS Pierre

Le langage dramatique. Sa nature, ses _____ procédés, Armand Colin, Paris, 1972, (rééd. PUF. Paris, 1980)

PAVIS Patrice

Dictionnaire du théâtre. Termes et concepts de l'analyse théâtrale, Messidor, Paris, 1980 (rééd.1987)

ROUBINE Jean-Jacques

Introduction aux grandes théories du théâtre, Bordas, Paris, 1990

SARRAZAC Jean-Pierre

L'avenir du drame, L'Aire, Lausanne, 1981

SOURIAU Emile

Deux cent mille situations dramatiques, Flammarion, Paris, 1950

II- Oeuvres de Racine :

RACINE Jean

Théâtre complet, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1952, tome 1 (texte établi, annoté et commenté par R. PICARD)

III - Sur le tragique, sur la dramaturgie classique et sur Racine :

1) Ouvrages :

ARISTOTE

Poétique, éditions Les Belles Lettres, Paris, 1965

AUBIGNAC François Hédelin, abbé d'

La Pratique du théâtre, (1657) - Champion, Paris, 1927

BACKES Jean-Louis

Racine, "Ecrivains de toujours", Seuil, Paris, 1981

BARTHES Roland

Sur Racine, "Points", Seuil, Paris, 1963

BIET Christian

Racine ou la passion des larmes, Hachette Supérieur, Paris, 1996

BUTLER Philip

Classicisme et baroque dans le théâtre de Racine, Nizet, Paris, 1959

COUPRIE Alain

Lire la tragédie, Dunod, Paris, 1994

GOLDMANN Lucien

Le Dieu caché, coll."Tel", Gallimard, Paris, 1955

GOUHIER Henri

Le Théâtre et l'existence, Vrin, Paris, 1973

HASSOUN Jacques

La cruauté mélancolique, Aubier, Paris, 1995

MAULNIER Thierry

Racine, Gallimard, Paris, 1935

MAURON Charles

L'inconscient dans l'oeuvre et la vie de Jean Racine, Ophrys, Gap, 1957

MOREL Jacques

La tragédie, A.Colin, coll."U", Paris, 1966

PICARD Raymond

La carrière de Jean Racine, Gallimard, Paris, 1961

ROHOU Jean

Jean Racine entre sa carrière, son oeuvre et son Dieu, Fayard, Paris, 1992

L'évolution du tragique racinien, Sedes, Paris, 1991

ROUBINE Jean-Jacques

Lectures de Racine, A.Colin, coll. "U2", Paris, 1971

SCHERER Jacques

La dramaturgie classique en France, Nizet, Paris, 1950

Racine ou la cérémonie, PUF, Paris, 1982

VIALA Alain

Racine, la stratégie du caméléon, Seghers, Paris, 1990

VINAVER Eugène

Racine et la poésie tragique, Nizet, Paris, 1951

2) Articles ou chapîtres d'ouvrages :

BENICHOU Paul

“Racine” in Morales du Grand Siècle, Gallimard, coll.”Idées”, Paris, 1948, pp.214-256

DORT Bernard

“Huis-clos racinien” in Théâtre Public, Seuil, Paris, 1967, pp.34-40

POULET Georges

“Notes sur le temps racinien”, in Etudes sur le temps humain vol. I, éditions du Rocher, Plon, Paris, 1952, pp.148-165

SPITZER Léo

“L'effet de sourdine dans le style classique : Racine”, in Etudes de style, Gallimard, Paris, 1970, pp. 208-335 (rééd. “Tel”, 1980)

STAROBINSKI Jean

“Racine et la poétique du regard”, in L'Oeil vivant, Gallimard, Paris, 1968, pp.68-69_____

3) Etudes de mises en scène :

BARRAULT Jean-Louis

Mise en scène de Phèdre de Jean Racine, coll.”Points”, Seuil, Paris, 1946

BENHAMOU Anne-Françoise

La mise en scène de Racine de Copeau (1937) à Vitez (1981), Thèse pour le Doctorat de IIIe cycle, IET Paris III, 1983

DORT Bernard

“Les classiques à la scène ou la métamorphose sans fin”, in Histoire littéraire de la France, tome IV, sous la direction de A. UBERSFELD et R. DESNE, Ed.Sociales, Paris, 1975

PAVIS Patrice

“Le jeu des classiques”, in Théâtre / Public, n°69, mai-juin 1986

UBERSFELD Anne

“ Le jeu des classiques, réécriture ou musée”, in Les Voies de la création théâtrale, vol.VI, études présentées et réunies par J. JACQUOT, éd. du CNRS, Paris, 1978

VITEZ Antoine

Le théâtre des idées, Gallimard, Paris, 1991, CNRS, Paris, 1978, pp.181-192

IV - Sur la réception :

BOURDIEU Pierre

La Distinction, critique sociale du jugement, éditions de Minuit, Paris, 1979

ECO Umberto

Lector in fabula, Grasset, Livre de Poche (éd. française) 1985

JAUSS Hans Robert

Pour une esthétique de la réception, trad. française, coll. "Tel", Gallimard, Paris, 1978 (édition allemande, 1972, 1974, 1975)

V- Sur la pragmatique et l'énonciation :

1) Ouvrages :

ADAM Jean-Michel

Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan- Fac, Paris, 1992

AUSTIN John

Quand dire c'est faire, Seuil, Paris, 1970 (rééd. "Points", 1991)

DUCROT Oswald

Dire et ne pas dire, Hermann, Paris, 1972

GOFFMANN Erwing

La mise en scène de la vie quotidienne, Editions de Minuit, Paris, 1973

Les rites d'interaction, Editions de Minuit, Paris, 1984

Façons de parler, Editions de Minuit, Paris, 1987

KERBRAT-ORECCHIONI

L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage, Armand Colin, Paris, 1980 (rééd. 1993)

L'Implicite, Armand Colin, Paris, 1986

MAINGUENEAU Dominique

Introduction aux méthodes de l'analyse du discours, Hachette, Paris, 1979

Pragmatique pour le discours littéraire, Dunod, Paris, 1990

(dont chapitre 7: "Duplicité du discours théâtral")

2) Articles :

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine

Pour une approche pragmatique du dialogue de théâtre, in Pratiques "L'Écriture théâtrale", mars 1984

VI - Sur la didactique et la transposition didactique :

1) Ouvrages :

ASTOLFI Jean-Paul

L'Ecole pour apprendre, ESF, Paris, 1992

CHEVALLARD Yves

La transposition didactique, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985 HALTE

Jean-François

La didactique du Français, PUF, Que sais-je n°2656 , Paris, 1992

2) Revues :

L'Ecole des lettres

n°9 spécial mars 1993, "les enjeux de la didactique du français", Paris

Le Français Aujourd'hui

n° 109, mars 1995 " Didactique du français :
langue et textes ", Paris

VII- sur l'enseignement du théâtre et les méthodes d'analyse des textes :

1) Ouvrages :

CABET Jean-Louis, LALLIAS Jean-Claude

Les Pratiques théâtrales à l'école, CDDP Bobigny, 1984

CHARVET Pascal, GOMPERTZ Stéphane, MARTIN Emmanuel

Pour pratiquer les textes de théâtre, De Boeck, Bruxelles, 1986 (réédition
Wesmael-Duculot, Bruxelles, 1989)

DE CRUYENAERE Jean-Pol

Le texte de théâtre, Didier-Hatier, Bruxelles, 1992

DONADIEU Françoise

Un enseignement pour le théâtre et par le théâtre, étude de cas, DEA
Université de Paris __X, Nanterre, 1993

GUIDONI Catherine

L'utilisation du théâtre classique dans l'enseignement des techniques
d'expression, doctorat d'Etat, IET, Paris III, 1987

MILNER Jean-Claude, REGNAULT François

Dire le vers, Seuil, Paris, 1987

MONOD Richard

Les textes de théâtre, coll."Textes et non textes", CEDIC, Paris, 1977 (dont
études sur Phèdre)

MONOD Richard (sous la dir. de)

Jeux dramatiques et pédagogie, Edilig, Paris, 1983

RYNGAERT Jean-Pierre

Introduction à l'analyse du théâtre, Dunod, Paris, 1991

UBERSFELD Anne

Lire le théâtre, Editions sociales, Paris, 1977 (réédition Belin, Paris, 1996)

Lire le théâtre II : L'Ecole du spectateur, Messidor, Paris, 1981 (réédition Belin, Paris, 1996)

Lire le théâtre III : Le dialogue de théâtre, Belin, Paris, 1996

Les termes clefs de l'analyse du théâtre, Seuil, Paris, 1996

VINAVER Michel (sous la dir.de)

Ecritures dramatiques, Actes-Sud, Arles, 1993 (dont étude de Phèdre)

Revue “Le metteur en scène pédagogue “, L'Art du théâtre n°8, Actes Sud-Théâtre National de Chaillot, 1988

2) Parties d'ouvrages comportant des études de textes classiques :

ADAM Jean-Michel

“Lecture tabulaire du texte théâtral classique”, in Le Français Aujourd'hui n°55, septembre 1981

ARMAND Anne, DESCOTES Michel, JORDY Jean, LANGLADE Gérard

La séquence didactique en Français, éd.B.Lacoste-CRDP de Toulouse, 1996 (deux séquences, sur la farce et sur le “théâtre dans le théâtre”)

BIARD Jacqueline, DENIS Frédérique

Didactique du texte littéraire, Nathan, Paris, 1993 (une séquence sur CORNEILLE Le Cid, et sur ROSTAND Cyrano de Bergerac)

DANAN Joseph, RYNGAERT Jean-Pierre

Eléments pour une histoire du texte de théâtre, Dunod, Paris, 1997 (RACINE Bérénice : analyse de acte I, scènes 1, 2, 3)

DESCOTES Michel

La lecture méthodique, CRDP Toulouse, 1989 (deux exemples de théâtre, CORNEILLE L'illusion Comique, MARIVAUX L'Ile des esclaves)

JORDY Jean

Le groupement de textes, CRDP Toulouse, 1991 (des exemples autour de Georges Dandin, des “illusions comiques”, et “saturnales de comédies”)

SCHMITT Marie-Pierre, Viala Alain

Savoir lire, Didier, Paris, 1982 (chap.V, analyse d'extraits de MOLIÈRE Misanthrope IV,3, de RACINE Britannicus II,6, de MARIVAUX La Joie imprévue scène 1, de IONESCO Rhinocéros I)

VINAVER Michel

analyse de Phèdre,II, 5, in Ecritures dramatiques, Actes Sud, Arles, 1993

3) Collections à destination de l'enseignement Secondaire :

(dernière édition) Balises, Nathan

Andromaque (A. BERTHELOT, 1992)

Bajazet (M. BERCOVITZ, 1997)

Bérénice (F. LAURENT, 1995)

Britannicus (A. COUPRIE, 1992)

Iphigénie (L. GIRAUDO, 1993)

Phèdre (C. PUZIN, 1990)

Balises-Dossiers, Nathan : "La tragédie racinienne", par E. MARMONNIER, 1995

Ellipses : Phèdre (P-L ASSOUN, J-P BIGEL, C. DAUPHINE, M. DESPORTES, A. DUSAUSOY-BENOIT, J-P FENAUX, G. FONTAINE, R. HANRION, A. JULLIOT, M. LATGE, J. MARTIN, P. MORIER-GENOUD, F. NINANE de MARTINOIR, C. PERRIN, P. SAUVAGE, Y. STALLONI, M-C URBAN-FONTAINE, B. VALETTE, 1983)

Classiques Hachette

Andromaque (P. DANNET, 1992)

Bajazet (M. CORNUD-PEYRON, 1995)

Britannicus (J. ROHOU, 1993)

Iphigénie (M-R ROUGIER, 1944)

Phèdre (X. DARCOS, 1991)

Classiques Larousse :

Andromaque (A. VIALA, 1990)

Bajazet (M-A. CANOUA-GREEN, 1993)

Bérénice (D. RABAUD-GOILLARD, 1991)

Britannicus (D. CANAL, 1991)

Esther (J. BORIE, 1975)

Iphigénie (D. RABAUD-GOILLARD, 1991)

Phèdre (P. DROUILLARD, D. CANAL, 1990)

Parcours de lecture, Bertrand-Lacoste :

Iphigénie (M-F PIQUEMAL, 1993)

Bérénice (I. PECHEYRAN, 1990)

Profil d'une oeuvre, Hatier : Andromaque (A. COUPRIE, 1992)

Bérénice (J. DUBOSCLARD, O. BERTHAUT, 1996)

Britannicus (L. LEVY-DELPLA, 1988)

Iphigénie (H. CURIAL, 1995)

Phèdre (R. MATHE, 1995)

La tragédie racinienne (A. COUPRIE, 1995)

Répliques, Actes-Sud : Britannicus (J-L CABET, J-C LALLIAS, M. VINAVER
, 1994)

Théâtre Aujourd'hui : n°2 " Dire et représenter la tragédie classique" , CNDP,
Paris, 1993 (12 diapositives, 1 compact-disque, 1 livret
de 96 pages, 74 illustrations , numéro coordonné par
J-C LALLIAS et J-J ARNAULT)

Vuibert Studio : Les tragédies de Racine, (C. BIET, 1995)

4) Revues, numéros spéciaux :

Pratiques : n° 15-16, juillet 1977 , "Théâtre"
Metz n° 24, août 1979, "Théâtre"
n° 41, 1984, "L'écriture théâtrale"
n° 74, 1992, "Pratiques textuelles théâtrales" (dont
"Iphigénie en 3e", pp.5 à 32)

Le Français Aujourd'hui : n° 33-34, juin 1976, "Du théâtre"
Paris n° 55, sept.1981, "Arlequin à l'école"
n° 67, sept.1984 , " Théâtre, école,vie quotidienne"
n° 103, sept.1993 , "Théâtre acte IV"

Les Cahiers Pédagogiques : n° 59, déc.1964, "Théâtre et enseignement"
Paris n° 70, oct. 1967, "Le Théâtre"
n° 94, nov. 1970 , "Le Théâtre"
n° 230-231, janv-fév. 1985, "Pedagogia dell'arte"
n° 337, oct.1995, "Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça
fait ?"

Théâtre-éducation (revue de l'ANRAT):
Paris n° spécial Assises Nationales 1995

Théâtre / Public : n°82-83, juillet-oct.1988 " Théâtre-Education"
Gennevilliers

5) Articles :

BONNE-DULIBINE Chantal

“Jouer, mais pas sans dire” (compte-rendu d’une séquence
d’enseignement autour de Dissident, il va sans dire de Michel

VINAVER,

Le Français Aujourd’hui n°103, 1993) “ Oedipe dans la classe” (compte-rendu
de séquence en Terminale, Supplément au Français Aujourd’hui n°108, 1994)

“ Une tragédie de Racine au programme”,Supplément au n° 112 du Français
Aujourd’hui, 1996)

VIII- Sur le jeu dramatique en milieu scolaire :

BOAL Augusto

Jeux pour acteurs et non-acteurs, Maspéro, Paris, 1983, La Découverte,
Paris, 1991

MONOD Richard

Jeux dramatiques et éducation artistique, Publications de la Sorbonne
Nouvelle, Paris, 1986

“Jouer sans prérequis”,Publications de la Sorbonne Nouvelle, 1988

RYNGAERT Jean-Pierre

Le Jeu dramatique en milieu scolaire, Cedic, Paris 1977, de Boeck-
Wesmael, Bruxelles, 1991

Jouer, représenter, Cedic, Paris, 1985

IX- instructions officielles :

I.O. de 6e-5e: B.O. n°11 du 24 mars 1977
B.O. n° 6 du 9 février 1978
B.O. n°44 du 12 décembre 1985
B.O. n°4 du 30 juillet 1987 (compléments aux I.O.)
B.O. n°25 du 20 juin 1996

I.O. de 4e-3e: B.O. n°3 du 18 janvier 1979
B.O. n°44 du 12 décembre 1985
B.O. n° 25 du 30 juin 1988
B.O. n°12 du 23 mars 1989 (compléments aux I.O.)

I.O. de 2e : B.O. spécial n°1 du 5 février 1987
B.O. hors-série du 24 septembre 1992

I.O. de 1e : B.O. spécial du 7 juillet 1983 (réforme du baccalauréat)
B.O. n°22 du 9 juin 1988
B.O. n°10 du 28 juillet 1994 (réforme du baccalauréat)

I.O. de Terminale : B.O. n°22 du 9 juin 1988
B.O. n°10 du 28 juillet 1994 (réforme du baccalauréat)

I.O. des sections “Théâtre-Expression dramatique”

B.O. n°1 du 5 février 1987
B.O. n°13 du 2 avril 1987 (organisation, horaires et programmes)
B.O. n°28 du 16 juillet 1987 (épreuves)
B.O. du 14 décembre 1990 (baccalauréat)
B.O. hors-série du 24 novembre 1992 (cahier des charges de l’option)
B.O. n°10 du 28 juillet 1994 (baccalauréat)

B.O. n°27, 6 juillet 1995 “le théâtre et les pratiques dramatiques à l’école”

PHYSIONOMIES TRAGIQUES.



ATHALIE

« Mais je n'ai plus trouvé qu'un horrible mélange
« D'os et de chair meurtris et trainés dans la fange...! »

DAUMIER Physionomies tragiques - planche 3
Le Charivari - 8 Mars 1857
Ed. A. Jouve 1982, Milan.