

Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique

Dramatic, dramaturgical, scenic readings: modeling test for didactic use

Isabelle de Peretti



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/11409>

DOI : 10.4000/pratiques.11409

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Isabelle de Peretti, « Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique », *Pratiques* [En ligne], 193-194 | 2022, mis en ligne le 15 septembre 2022, consulté le 01 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/11409> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.11409>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2022.

Tous droits réservés

Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique

Dramatic, dramaturgical, scenic readings: modeling test for didactic use

Isabelle de Peretti

- 1 Le théâtre envisagé dans son hybridité de texte et de représentation est un objet d'enseignement complexe et difficile à intégrer, notamment dans le contexte scolaire français longtemps marqué par la prééminence de l'étude du texte dramatique classique. Mais le système d'exclusion qui a marqué l'histoire de sa scolarisation paraît être aujourd'hui dépassé. Dans les prescriptions officielles actuelles, de l'école au lycée, la spécificité de l'écriture théâtrale est affirmée, la pratique du jeu encouragée, la lecture du spectacle préconisée de même que l'ouverture du répertoire à étudier dans les classes. Toutefois, les outils d'analyse du texte et du spectacle en usage dans les classes sont trop souvent inadaptés et peu adossés aux travaux universitaires comme aux théories et pratiques des milieux professionnels. Les résultats des recherches en didactique du théâtre construits depuis une vingtaine d'année, en lien avec divers champs théoriques ou professionnels (théories sémiotiques, théories de la réception, de la lecture, théories du jeu et de l'acteur etc.) denses, quoique dispersés, restent peu diffusés. Certaines recherches abordent la ou les spécificités des régimes de lecture du théâtre, entre lecture dramatique (littéraire et/ou fictionnelle), lecture dramaturgique voire lecture de l'acteur et/ou lecture scénique (ou lecture du spectacle) (Petitjean, 2006 ; Brillant-Annequin, 2004 ; 2005 ; 2006 ; Ryngaert, 1995 ; 2000 ; Bernanoce, 2006 ; 2013 ; Delas, 2004 ; Ailloud-Nicolas, 2008 ; 2011 ; 2013 ; Dulibine et Grosjean, 2004 ; 2013 ; Schröpfer, 2009 ; De Guardia et Parmentier, 2009 ; Bionda, 2019 ; De Peretti, 2021 etc.). Ce sont ces options théoriques et professionnelles dans leur pertinence didactique que nous souhaitons présenter et discuter dans cet article pour proposer une modélisation selon trois modes ou régimes de lecture en interaction (De Peretti, 2021).
- 2 Comment les travaux en didactique de la littérature consacrés au théâtre, s'appuyant sur diverses théories littéraires, esthétiques et/ou sur les théories de l'acteur

permettent-ils de proposer une modélisation des spécificités de la lecture du théâtre en vue d'une meilleure intégration de son enseignement dans les classes ? Telle est la problématique abordée dans cet article. Après la présentation de la méthodologie et des données contextuelles de cette réflexion, nous présenterons les appuis théoriques du questionnement sur la pluralité des régimes de lecture du théâtre, puis nous expliciterons les implications de la modélisation de l'approche du théâtre par la lecture dramatique, dramaturgique et scénique en contexte scolaire.

1. Méthodologie et données contextuelles de l'étude

- 3 Pour aller vers une modalisation didactique de la lecture du théâtre, la perspective de cet article procède d'une démarche croisée, ascendante et descendante, partant des innovations et des recherches issues du terrain (elles-mêmes s'adossant souvent à des champs théoriques et/ou à des pratiques professionnelles) reprises et complétées par un appui sur des travaux théoriques. Ce travail de modélisation témoigne d'une théorisation en cours et, dans le présent article, les pistes didactiques présentées bien qu'appuyées sur une large documentation, ne tendent pas à l'exhaustivité.

1.1. Rapide aperçu de l'histoire de la didactique du théâtre

- 4 Si on simplifie quelque peu l'histoire des relations complexes du théâtre et de l'école, du moins à partir de la fin du XIX^e siècle, et en schématisant quelque peu, on peut constater, de la fin du XIX^e jusqu'à la fin des années 1960, la prédominance de l'approche du théâtre par l'explication de textes, des classes supérieures de l'école primaire jusqu'à celles des lycées, à l'aide des outils scolarisés de la dramaturgie classique. Se substituant à leur étude comme modèle de poésie dramatique dans une perspective rhétorique, les auteurs dramatiques français, notamment les dramaturges classiques du XVII^e siècle, prennent durablement une place de choix parmi les auteurs étudiés dans les classes, comme monuments du patrimoine littéraire national. Ils peuvent être également approchés par la récitation (Chervel, 2006, p. 477-485, 493-534). En raison de la méfiance de l'école républicaine pour l'oral et pour les représentations scolaires, l'étude des textes domine.
- 5 Dans le sillage de mai 1968, du moins pour les réformateurs dans l'institution scolaire, ce patrimoine littéraire et son approche par l'explication de textes sont ressentis comme sclérosés et inadaptés aux nouveaux publics scolaires (Monod, 1976), ce qui amène à la promotion du jeu dramatique (Ryngaert, 1977 a et b, 1981) et de la création théâtrale s'éloignant le plus souvent des textes dramatiques. Il s'agit alors de créer des spectacles avec les élèves plutôt que de mettre en scène des textes, dans un contexte de modification des publics scolaires, avec la mise en place du collège unique (Loi du 30 juin 1975) puis avec la démocratisation progressive du lycée à partir de 1985. Pour l'étude des textes, à partir d'un corpus plus ouvert, dans les recherches et innovations, de nouveaux outils d'analyse, s'appuyant sur les acquis de la linguistique et de la sémiotique structurales, sont proposés aux enseignants.
- 6 À partir des années 1990, dans un mouvement de retour aux textes, suivant le développement du théâtre contemporain de jeunesse et dans le cadre de l'impulsion

donnée alors sous les ministères Lang aux partenariats avec le monde du théâtre, des protocoles d'analyse des spectacles sont élaborés de l'école à l'université (Marcoin, 1991 ; Verrier, 1993). L'attention se déplace du texte au lecteur. Les travaux concernant l'analyse dramaturgique se développent également dans ces années (Monod, 1977 ; Ryngaert 1993-2000, 1995). Ils restent toutefois peu connus des enseignants, les recherches ayant trait à leur didactisation étant davantage diffusés au tournant du XXI^e siècle (Dulibine et Grosjean, 2004, 2013 ; Bernanoce, 2006b, 2013 ; Ailloud Nicolas, 2008, 2011, 2013). Dans cette période récente également, la lecture des textes de théâtre, souvent restés à l'écart des travaux portant sur le sujet lecteur, font l'objet de nouvelles approches dans le cadre de ce paradigme (Le Goff, 2015, 2016). Dans ces différentes dimensions, la lecture des textes dramatiques, la lecture dramaturgique et les jeux théâtraux, comme la lecture du spectacle font l'objet de didactisation.

1.2. Les instructions officielles et les interrogations des enseignants

- 7 Les évolutions des instructions officielles au collège et au lycée sont présentées de façon détaillées dans ce numéro (Petitjean, 2022 ; Ahr, 2022), de même que celles de l'école (Bazile, 2022)¹. Nous rappellerons seulement qu'actuellement, les textes prescriptifs français de tous les niveaux d'enseignement, prennent en compte, dans la discipline du français, le théâtre dans son hybridité de texte et de représentation et préconisent l'approche du théâtre par la lecture, l'approche dramaturgique, le jeu, l'écriture, et la lecture du spectacle (MEN 2015, 2019). Les prescriptions concernant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN 2015), l'histoire des arts (MEN 2008) et les parcours d'éducation artistique et culturelle (MEN 2015), qui comportent des dimensions pluridisciplinaires et une ouverture à des partenariats prolongent ces prescriptions dans le sens d'une convergence et d'une complémentarité entre des approches textuelles, dramaturgiques et scéniques du théâtre et des pratiques artistiques. Des ressources ont également été déployées pour le lycée².
- 8 Toutefois la mise en œuvre de ces prescriptions dans les différents niveaux d'enseignement ne va pas de soi, notamment en raison du manque de formation des enseignants (Ahr, 2022 ; Bazile, 2022 dans ce numéro) tant dans le premier que dans le second degré.
- 9 Si la pratique de la dramatisation des textes narratifs est bien ancrée dans les pratiques des enseignants du premier degré (Cabet & Lallias, 1987 ; Cèbe et Goigoux, 2018) comme celle du jeu dramatique ou de l'invention des saynètes, la lecture des textes de théâtre, leur mise en jeu, leur écriture, continuent de susciter réticence et difficultés (Bazile, 2022). Ainsi B. Louichon (2008), dans l'enquête qu'elle a réalisée en 2005/2006 dans l'académie de Bordeaux (452 questionnaires renseignés dans le cadre de formations obligatoires pour la mise en œuvre des programmes de 2002), met en évidence l'impact très positif des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Mais l'analyse quantitative révèle qu'en cycle 3, ce sont les romans contemporains et les contes qui sont principalement choisis pour la lecture intégrale des œuvres en classe, le théâtre n'étant cité que 13 fois, et pour 7 titres seulement. Ce que conforte cinq ans plus tard, l'enquête par questionnaire, menée entre 2009 et 2011 par S. Bonnery, J. Crinon et B. Marin (2015) : sur 419 titres cités pour les trois cycles de l'enseignement élémentaire, seuls 4 concernent le théâtre (1 en cycle 2 et 3 en cycle 4).

- 10 Au collège et au lycée, les textes de théâtre sont étudiés en œuvres complètes ou en extraits dans le cadre de groupements de texte. Les corpus étudiés restent principalement patrimoniaux malgré des ouvertures sur quelques œuvres du xx^e siècle, Anouilh, Camus, Sartre, Ionesco (Manesse & Grellet, 1994 ; Montballin & Legros, 1994 ; Olivier & Plissonneau, 2009). Cette tendance est confirmée par les données de la recherche PELAS (Ahr et De Peretti, 2022, à paraître). Cette recherche montre également que si les modes de lecture du théâtre sont plus variés au collège qu'au lycée, l'articulation des activités de lecture dramatique, de lecture scénique de captations vidéo, de jeux et de mise en scène ne va pas de soi, tant du point de vue des élèves que du point de vue des enseignants. En dépit de quelques séances présentant des articulations de ces lectures au service de la compréhension et de l'interprétation des textes de théâtre, on observe principalement une logique de juxtaposition, parfois au prix de confusions entre ce qui relève du texte et de ce qui relève des choix des metteurs en scène et de la représentation, confusions pouvant brouiller les analyses et les réceptions des élèves.

1.3. Le champ théorique de référence et les trois lectures

- 11 Les réflexions présentées dans cet article s'inscrivent dans le champ de la didactique de la littérature, adossées aux théories de la réception, aux théories sémiotiques et aux théories de la lecture. Elles s'appuient sur la notion de lecture littéraire qui structure ce champ à partir des travaux de J.-L. Dufays (2005, 2017), lecture littéraire envisagée comme processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs (Langlade & Rouxel, 2004). Cette conception est tournée vers la recherche d'une articulation entre effets de sens programmés par le texte et lecture empirique du lecteur (Ahr, 2018), dans le but d'une « posture d'implication distanciée », ou d'une « lecture subjective objectivée ». Certains chercheurs comme B. Shawky-Milcent (2016), s'appuyant sur les travaux de P. Ricoeur (1985) différencient une conception « alternante » d'une conception « enveloppante » de la lecture littéraire : dans le premier cas, les phases tournées vers la subjectivité du lecteur et les phases réflexives alternent alors que, dans le second cas, il s'agit davantage d'un continuum entre approche sensible et travail de l'intelligence.
- 12 Nous considérons ainsi que, comme pour les autres textes littéraires, la réception du théâtre (celle du texte, celle du spectacle), mettent au jour des alternances, tensions ou continuums entre les diverses instances en jeu dans la lecture (« le lu », « le liseur », « le lectant » de M. Picard, 1986), entre immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999, p. 179-198) ³ et distanciation, entre actualisation et contextualisation (Citton, 2007), compréhension et interprétation (Falardeau, 2003), l'ancrage de la réception des textes dans la subjectivité du lecteur étant une condition nécessaire du processus d'acculturation littéraire. De même les catégories proposées par M.-J. Fourtanier et G. Langlade (2007) concernant les activités fictionnalisantes du lecteur empirique : concrétisations imageantes et auditives, cohérence mimétique, réaction axiologique, activité fantasmatique, impact esthétique, constituent des cadres de nos analyses.
- 13 C'est dans ce contexte scientifique et didactique que nous abordons la question des modes ou régimes de lecture du texte de théâtre : y a-t-il deux ou trois modes ou régimes de lecture ? L'étude présentée ici s'appuie sur un large parcours dans les innovations et les recherches en didactique du théâtre et sur leur théorie de référence,

scientifiques ou professionnelles (De Peretti, 2021), qui nous amène à proposer une modélisation des lectures du théâtre à usage didactique selon trois modes ou régimes de lecture : lectures dramatique, dramaturgique et scénique. Distincts, ces trois modes ou régimes sont en interaction constantes. Quoique de façon variable, ils sont également en tensions entre implication et distanciation, contextualisation et actualisation, entre compréhension et interprétation.

- 14 Si cette modélisation a été construite en suivant l'évolution des recherches en didactique du théâtre, en interaction avec des références théoriques et professionnelles, nous examinerons tout d'abord les références théoriques qui éclairent les pratiques de théâtre dans les classes mettant en oeuvre, selon des dispositifs variés, des activités de lecture du texte, de mises en jeu et en scène, d'écriture et de réception des spectacles.

2. Pour le théâtre, un ou plusieurs régimes de lecture ?

- 15 Au début du XXI^e siècle, les recherches en didactique de la littérature trouvent de nouveaux appuis dans les théories de la lecture (Picard, 1986 ; Jouve 1992, 1993) et les théories de la fiction (Schaeffer, 1999) pour éclairer les spécificités de la lecture du théâtre, références théoriques, qui, avec les références littéraires et esthétiques de Genette (2010), Goodmann (2011) ou Vouilloux (1997), marquent également certaines recherches dans le champ plus général de la littérature. Partant des travaux mobilisés dans le champ didactique, nous les confronterons à des recherches littéraires (De Guardia et Parmentier, 2009 ; Bionda, 2019).

2.1. Le lecteur de théâtre expert dans les recherches en didactique

- 16 A. Brillant-Annequin met en évidence, dans son enquête de 2004 portant sur 120 étudiants en filière Arts du Spectacle ou en Lettres, certaines caractéristiques du sujet-lecteur de théâtre : bon lecteur dans tous les genres littéraires, il a aussi la plupart du temps une pratique d'acteur et assiste régulièrement à des représentations théâtrales. Il tire parti des possibilités interprétatives offertes par le texte dramatique et se projette dans un imaginaire de scène, lisant en quelque sorte « avec son corps ». Pour elle, ce lecteur :

[...] a une aptitude certaine à opérer des va-et-vient entre les discours verbaux et les discours para et non-verbaux, entre les figures de mots et les figures d'objets. Son imaginaire lui permet de transformer les fantasmatisations issues de la lecture visuelle en fantasmes de représentation : les scènes imaginaires de la lecture suscitent et nourrissent un imaginaire de la scène qui peut être actualisé, ce qui demande alors de la part du lecteur une activité de distanciation créatrice. L'énergie psychique de la lecture devient ainsi énergie physique et psychophysique [...]. (2004, p. 274)

- 17 Il est intéressant de constater que ce « grand »⁴ lecteur relie le texte de théâtre à des performances d'acteur, passées et à venir, et à des mises en scène potentielles, ses expériences de lecture dramatique, sa pratique d'acteur et de dramaturge ou de metteur en scène, ses expériences de spectateur contribuant à son goût pour la lecture de textes de théâtre et le renforçant.
- 18 Ce concours des expériences de lecture du théâtre est également mis en évidence par les analyses d'A. Petitjean (2003a et b), qui, lecteur expert de théâtre, a également mis

en œuvre dans des classes de collège des séquences faisant alterner l'improvisation et le jeu, l'analyse des textes de théâtre, la lecture et l'écriture scénique, la construction de compétences dramaturgiques etc. (Petitjean, 1984, 2022b). Dans ses travaux théoriques (2003a et b), il établit que la projection du lecteur de théâtre dans le personnage dramatique ne diffère pas sensiblement de celle du lecteur des autres fictions, les processus cognitifs, affectifs et évaluatifs restant les mêmes. Toutefois, pour lui, le texte de théâtre requiert une activité inférentielle plus importante, dans la mesure où les composantes de la diégèse, le chronotope, le statut et l'éthos des personnages, leurs états émotionnels et mentaux sont à reconstituer par le lecteur à partir du texte dialogué et des différentes didascalies, les personnages ayant « la charge de co-construire narrativement la fiction » (2003a, p. 71).

- 19 L'immersion fictionnelle du lecteur est également nourrie par son expérience de spectateur (de dramaturge ou de metteur en scène), du fait de la double manifestation du personnage qui peut être textuel ou scénique, ce qui constitue une différence avec la lecture de fictions non dramatiques :

Dans un cas, il est reconfiguré par le seul lecteur, dans une relation duelle, et dans l'autre, il s'inscrit dans une relation triangulaire établie entre lui, le comédien et le spectateur et médiatisée par bien d'autres fantômes discursifs (metteur en scène, dramaturge, scénographe, décorateur, costumier, maquilleur...). (2003a, p. 70)

- 20 A. Petitjean conclut à un double régime de lecture en interaction dans la lecture du théâtre : une lecture du texte dramatique sans prise en compte de son devenir scénique et une lecture proche de celle d'un metteur en scène ou d'un comédien dans une perspective de représentation, double régime se superposant à l'alternance entre immersion fictionnelle et lecture distanciée, et qui accroît le plaisir esthétique :

Il en résulte [...] pour le lecteur, pour peu qu'il lise ou relise la pièce au détour des représentations, un véritable plaisir esthétique. Celui que procure les interférences anamnésiques entre l'image mentale du personnage de sa première lecture, les images incarnées par les différentes performances théâtrales ou cinématographiques auxquelles il a assisté et les images conceptualisées qu'il élabore par l'intermédiaire de sa réflexion ou des différents discours critiques qu'il s'approprie. Plaisir encore que le lecteur obtient en alternant des régimes et des modes de lecture. Moments d'immersion dans le monde du texte dramatique, au fil d'une lecture « courante », « investie » ; « oublieuse »... Moments de réflexion, de mémorisation, d'associations, de comparaisons... d'une métalecture. Moments d'anticipations concrètes sur le devenir scénique possible d'une réplique, d'une scène ou d'un personnage... (2003b, p. 225).

- 21 De fait, on peut considérer que sont convoquées ici dans la lecture les activités fictionnalisantes du lecteur empirique (concrétisations imageantes et auditives, cohérence mimétique, réaction axiologique, activité fantasmatique et impact esthétique) auxquelles se joignent les traces de l'expérience du spectateur, et, comme le suggère la dernière phrase, des compétences davantage dramaturgiques, allant vers l'anticipation de bribes de représentation, ce qui induirait trois régimes de lecture.
- 22 Ajoutons que Denise Schröpfer (2009) propose également deux postures de lecture, celle du texte de théâtre dramatique et celle du spectacle. Quant à Daniel Delas (2004), pour qui la lecture du texte de théâtre garde toute sa pertinence à côté du spectacle ou de la mise en voix d'un texte, il identifie, lui aussi, un « tu » double du lecteur de texte de théâtre, un « tu » du lecteur/spectateur, ce lecteur de théâtre qui n'oublie pas qu'il est potentiellement un spectateur, le spectateur qui reste le lecteur du texte quand il assiste au spectacle. Il complexifie également la typologie des lectures, sous la forme

d'un sujet lecteur potentiellement pluriel, intégrant les cas où le texte de théâtre et le spectacle lui-même évoluent sous l'action des comédiens, du metteur en scène et/ou des spectateurs, par exemple lors de représentations du théâtre de Césaire, notamment de *La Tragédie du roi Christophe*.

- 23 Considérant plus spécifiquement la réception de la représentation, distincte de la lecture du texte, A. Brillant-Annequin (2005), rappelle que les traces laissées par le spectacle (en dehors du recours à la vidéo) ont la particularité d'être à la fois subjectives et collectives. Les signes que le spectateur décrypte ne sont pas uniquement linguistiques, sa réception est multi sensorielle et multi sémiotique, il peut orienter son regard comme il le veut, privilégier certains éléments sur d'autres, faire lui-même des effets de zoom et de cadrage. La temporalité du spectacle et celle de la réception du spectateur sont liées et le flux des données sensorielles (visuelles, sonores, kinesthésiques comme les stimuli venant des spectateurs) est extrêmement important.
- 24 Ainsi peut-on considérer que les expériences des spectacles prennent place dans la bibliothèque intérieure des spectateurs (experts ou lecteurs en formation) donnant de l'importance à ces réceptions multi-sensorielles ou les réactivant dans la lecture silencieuse du texte de théâtre, comme peuvent l'être également les traces de performances d'acteur.

2.2. La lecture du théâtre en question dans les études littéraires

- 25 Ces travaux convoqués dans le champ didactique peuvent être mis en lien avec l'analyse de J. de Guardia et M. Parmentier (2009) qui postulent également deux modes ou régimes de lecture : ils étudient également la lecture du théâtre en discutant la conception d'A. Ubersfeld d'une lecture requérant « l'imagination particulière nécessaire pour inventer une représentation fictive » (1978, p. 7), qui serait la seule lecture légitime. Ils mettent en question les représentations transmises par la tradition littéraire d'une lecture du texte de théâtre assimilable à celle d'un roman et d'une lecture scénique mentale, assimilable à la lecture du spectateur. La lecture scénique mentale diffère de la lecture d'un spectacle : car dans le premier cas, la mise en scène est simplement mentale, « modérément déterminée » (*ibid.* p. 133), il n'y a pas d'altérité dans la réception, pas de scénographie que le lecteur créerait et interpréterait lui-même ; la mise en scène mentale peut être ainsi qualifiée de « discrète » (*ibid.* p. 134), possédant des reliefs propres (par exemple, les décors peuvent ne pas rester présents à l'esprit du lecteur comme lors de la représentation, les acteurs n'imposent pas leur présence et leur jeu). Ils définissent ainsi la lecture scénique :

Elle a un certain nombre de spécificités qui en font une pratique tout-à-fait singulière, et par rapport à la perception réelle du spectacle, et par rapport aux autres pratiques de lecture : elle est non encodante, semi-déterminée, essentiellement séquentielle, et elle établit des reliefs qui lui sont propres. (*ibid.* p. 137)

- 26 Quant à la lecture fictionnelle, elle n'est pas, pour eux, assimilable à la lecture d'un roman, en s'appuyant sur les notions de « partition » et de « script », définies par Nelson Goodman (2010). Sans entrer ici dans le détail de leur démonstration (Bionda, 2019 et dans ce numéro Frasseti-Pecques, 2022) nous retiendrons, outre leur définition de la lecture scénique mentale que dans leur conception, se produit une alternance des lectures, à partir de deux régimes :

On peut ainsi penser la lecture du théâtre comme un tantôt-tantôt aux proportions variables, une alternance entre deux régimes, réglée par les sollicitations du texte et par l'expérience de spectateur du lecteur. (2009, p. 139)

27 Il y a ici interaction entre sollicitation d'un Lecteur Modèle réagissant au texte et traces de l'expérience du spectateur dans la lecture scénique, au prix de quelques contradictions dans leur analyse entre un point de vue ou une lecture qualifiée de « scénique » et une lecture du spectacle.

28 R. Bionda (2019) distingue quant à lui trois lectures pour le texte de théâtre, la lecture littéraire, la lecture scénique et la lecture opératoire :

Nous ferons l'hypothèse qu'il existe en fait trois lectures : une lecture littéraire, une lecture scénique et une lecture opératoire. Il s'agira de les caractériser, en comprenant la lecture scénique comme suit : lire la scène s'apparente à une mise en tension, entre le fait de lire une scène et de lire (un) sur scène. Cette lecture scénique mobilise les instructions destinées à la lecture opératoire dans le cadre d'une lecture privée prenant appui sur les mêmes ressorts qu'une lecture littéraire, mais dont les enjeux sont spécifiques. (Bionda, 2019, p. 214)

29 De fait il s'appuie sur la notion de lecture opératoire définie par S. Golopentia (1994) pour désigner une lecture « vocalisée, gestualisée et adressée, en principe collective » (Bionda, 2019, p. 220) :

La lecture opératoire permet aux acteurs, scénographes, metteurs en scène, chefs cuisiniers, etc., [...] de traverser rapidement une phase d'apprentissage orientée vers et indispensable pour la réalisation du spectacle (du film, du plat, etc.). La lecture opératoire s'effectue dans l'imminence de la réalisation, à la veille d'une effectuation. (Golopentia, 1994, p. 21)

30 Cette lecture est donc pour lui à distinguer des lectures scénique et littéraire, car orientée vers une réalisation concrète et équivalent « à un travail interprétatif, fourni par une collectivité lectrice » (Bionda, 2019, p. 220).

31 Le lecteur de texte de théâtre dans ses lectures littéraires ou scéniques prend la place de l'acteur tout autant que celle du spectateur et, de ce fait, ne voit pas la scène depuis la salle, mais la salle partiellement depuis la scène et avec la scène, ajoutant une nouvelle dimension à la complexité de la lecture scénique : « Le lecteur qui lit/dit un texte ne joue pas seulement au spectateur, mais aussi à l'acteur. Or l'acteur parle sur scène, et non devant elle. » (Bionda, 2019, p. 221) Et il précise que :

Si le « travail du lecteur rejoint [...] celui de l'acteur », il n'est alors pas certain que la perspective favorisée soit uniquement celle du spectateur qui verrait un spectacle depuis la salle : la « mise en scène mentale » s'appréhende aussi depuis la scène. C'est pourquoi on ne peut pas se contenter de penser la lecture du théâtre comme un tantôt-tantôt aux proportions variables, une alternance entre deux régimes, réglée par les sollicitations du texte et par l'expérience de spectateur du lecteur. Tantôt je me représente Alceste, tantôt je me représente l'acteur sur scène (jouant Alceste).... tantôt je (re) présente Alceste, faut-il ajouter. (*ibid.*, p. 222)

32 Il met en évidence une tension entre la lecture silencieuse du texte et la projection d'une mise en voix et en scène de la lecture, l'imagination qui fait alterner la préfiguration du jeu d'acteur et celle du lieu et conclut :

La lecture scénique ainsi comprise ne se restreint pas seulement à une spatialisation et une concrétisation imaginaires de la diégèse, mais ressortit encore à une présentification et une projection (dans le passé et/ou le futur) de la diégèse et du texte lui-même, dès lors tendus vers une mise en scène et une mise en jeu. La fiction n'alterne pas avec la scène : la scène est fictive et la fiction scénique. Les personnages et les personnes occupent les mêmes espaces imaginaires – du moins

sont-ils susceptibles d'y comparaitre.
Ce jeu de la lecture, c'est le lecteur lui-même qui en édicte les règles. (*ibid.*, p. 225)

- 33 Cette conception est intéressante dans la mesure où elle enrichit la conception de la lecture scénique proposée par J. De Guardia et M. Parmentier et permet de penser un continuum entre la lecture et la mise en jeu dans les activités de classe, de même qu'elle met davantage en avant la notion d'interprétation dans la lecture opératoire.

2.3. Lecture dramatique, dramaturgique et scénique

- 34 En nous appuyant sur ces travaux comme sur les recherches en didactique du théâtre dans les classes, nous distinguons donc trois modes ou régimes de lecture du texte de théâtre, modes ou régimes qui tendent à se contaminer et s'enrichir les uns par les autres, bien qu'ils soient différents. Ces régimes sont également en tension ou en interaction entre contextualisation et actualisation, compréhension et interprétation, intériorisation et extériorisation ou opérationnalisation. Nous distinguons ainsi les lectures suivantes
- 35 La lecture du texte dramatique (désormais lecture dramatique) centrée sur l'étude du texte, entre compréhension et interprétation, sans lien direct ou proche avec une représentation.
- 36 La lecture dramaturgique (plutôt que lecture scénique) qui prend le texte « en chemin » vers la scène (Ryngaert, 1995), mentalement ou avec opérationnalisation, qui envisage (rétroactivement ou prospectivement) des éléments de mise en scène et qui comprend également la lecture en acte, le « passage au jeu » (Guénoun, 1998) de l'acteur. Ceci selon un continuum entre lectures silencieuses, pratiques de lecture « à la table », mises en voix, passages au jeu et à la mise en scène, pour tester la validité des propositions dramaturgiques et des propositions de jeu. Elle peut procéder d'un mouvement inverse, de la représentation vers le texte. Si elle peut être mentale, elle est principalement opératoire. Même si le metteur en scène peut être considéré comme un archispectateur, elle prend également en compte le plateau, les interactions entre les différents personnages et la tension entre salle et plateau.
- 37 La lecture du spectacle pour laquelle nous réservons le terme de lecture scénique, réception d'un ensemble de choix interprétatifs d'un texte de théâtre. Elle est frontale, multisémiotique, multisensorielle, la temporalité est imposée, elle est influencée par les réactions des autres spectateurs. Dans le cas d'une captation vidéo de spectacle, la lecture scénique est orientée par les propres choix du metteur en scène, la contagion des réactions des spectateurs plus limitée.

Tableau 1. Lecture dramatique, dramaturgique, scénique

Lecture dramatique	Lecture dramaturgique	Lecture scénique
Lecture du texte dramatique	Le texte en tension vers la scène	La réception du spectateur
Principalement centrée sur le texte, les données textuelles	Le texte lu pour être dit, joué, mis en scène dans un espace scénique. Du texte à la scène et de la scène au texte	Le texte, le jeu des acteurs/personnages, l'espace scénique, les mouvements, les décors, les costumes, les éclairages

Importance de la contextualisation par rapport à l'actualisation. Entre implication et distanciation du lecteur. Entre compréhension et interprétation.	Entre contextualisation et actualisation. Avec forte implication du lecteur et distanciation moins importante. Entre importance de l'interprétation et compréhension.	La réception scénique d'une actualisation/interprétation du texte. Entre forte implication émotionnelle et sensible et distanciation. Entre compréhension et interprétation.
---	---	--

- 38 Si l'on veut que la lecture du théâtre ne soit pas une pratique élitiste, il nous semble qu'il faut faire pratiquer ces trois lectures, en les articulant entre elles. Nous précisons maintenant les enjeux didactiques de ces trois lectures.

3. Lectures dramatique, dramaturgique et scénique, enjeux didactiques

- 39 La modélisation proposée prend son sens dans l'articulation des lectures dramatique, dramaturgique et scénique même si nous isolons ici provisoirement les différentes lectures.

3.1. Lecture dramatique ou lecture dramaturgique ?

- 40 La lecture dramatique existe-t-elle au regard de la lecture dramaturgique ou n'y a-t-il au final qu'un mode de lecture, la lecture dramaturgique ou des lectures dramaturgiques, car il y a une pluralité des références dans ce domaine, plus ou moins proches des données textuelles ? La lecture dramatique est-elle seulement liée à un usage social, scolaire et universitaire ?
- 41 Même s'il s'agit d'une pratique essentiellement lettrée, minoritaire en dehors du monde scolaire et universitaire (et même en son sein, comme le montre l'enquête d'A. Brillant Annequin en 2004, qui établit que seuls 41 % des étudiants en ateliers d'écriture et en arts du spectacle lisent du théâtre), on peut considérer qu'il s'agit d'un mode ou régime de lecture attesté, non orienté spécifiquement vers une mise en voix ou une mise en scène, ou un spectacle, horizon qui reste cependant la plupart du temps présent à l'esprit du lecteur. La lecture peut intervenir pour enrichir une culture personnelle, avant ou après un spectacle, découvrir de nouveaux auteurs. Certains chercheurs (Bernanoce, 2013 ; Corinne Frasseti-Pecques, 2022) tendent à lui accorder une importance et une autonomie croissante, en lien avec les mutations du théâtre contemporain marqué par l'hybridité des genres, notamment par l'épicisation, la romanisation⁵ et la poétisation des textes.
- 42 Dans son étude et son enquête de 1987, à partir de 320 entretiens, dans laquelle il appelle de ses vœux une meilleure visibilité de l'édition théâtrale, M. Vinaver (1987, p.108) montre le goût des spectateurs pour la lecture des pièces de théâtre, principalement classiques ; la connaissance et la lecture du théâtre contemporain est plus fluctuante et plus incertaine, le théâtre contemporain disposant de peu de moyens pour se faire connaître. En effet les médias qui proposent des critiques de spectacle ne traitent pas des textes, les éditions n'étant pas mentionnées dans ces analyses (Vinaver, 1987, p. 40-45 et p. 120). Il faut toutefois noter que depuis l'étude de Vinaver, le secteur

éditorial du théâtre contemporain de jeunesse, du moins, a connu une expansion très importante, ainsi que le montrent par exemple les travaux de Nicolas Faure (2009) ou de Bernanoce (2006 a et 2012).

- 43 En tout état de cause, dans le champ universitaire, les travaux critiques sur le versant littéraire des textes de théâtre constituent une production importante (études de contextualisation ou de réception, approches anthropologiques, poétiques, psychanalytiques, sémiotiques, linguistiques, esthétiques etc.), même s'ils sont souvent également en lien avec une approche dramaturgique, tournée vers le devenir scénique du texte et/ou pouvant être utilisée par les dramaturges et les études dramaturgiques.
- 44 On peut ainsi citer à titre d'exemple les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1984, p. 46-62) qui, dans une perspective pragmatique, portent sur le fonctionnement de la communication dans le texte théâtral, mettant l'accent sur le récepteur qu'est le public. Si ces travaux ne prennent pas en compte la portée esthétique des textes, ils mettent en évidence, dans des textes classiques ou patrimoniaux, la complexité des phénomènes de communication au théâtre (emboîtement des émetteurs – auteur/personnages/acteurs – et des récepteurs – acteurs/personnages/public –, avec des actants réels et des actants fictionnels). Pour cette linguiste, le théâtre fonctionne sur le mode du trope conversationnel, sorte de « renversement de la hiérarchie “normale” des niveaux des destinataires » (*ibid.*, p. 49), le vrai destinataire étant le public, d'où la récurrence des secrets surpris, images de la situation théâtrale. Si les textes de théâtre sont très éloignés de la conversation courante et s'il s'agit, comme l'a analysé P. Larthomas (1989) de « langage comme surpris », ces travaux permettent par exemple l'étude des « lois du discours » ou des « maximes conversationnelles », comme l'analyse des présupposés. Et cela même si ou parce que le théâtre, selon A. Ubersfeld (1996, p. 79) : « [...] exhibe les mille et une façons de violer les lois conversationnelles » et qu'il « [...] est le lieu où les lois conversationnelles sont en vedette, exposées pour être montrées, vues et entendues, et non pas comme dans la vie quotidienne, sous-entendues, subreptices ou inconscientes. » Analyses qui peuvent éclairer le rôle de la parole au théâtre, les stratégies discursives et argumentatives, pour un art qui : « étudie en les montrant les relations (problématiques) entre les humains et notamment le rôle de la parole dans ses interactions, pour voir si elle agit et comment. » (Dulibine et Grosjean, 2004).
- 45 Dans les classes, l'initiation à la lecture du texte dramatique est nécessaire. Que les œuvres soient étudiées en extraits ou comme œuvres complètes, la lecture dramatique mobilise certes des connaissances linguistiques générales, mais requiert surtout la maîtrise des codes spécifiques de l'écriture théâtrale (entrelacement du texte dialogué et des didascalies, découpage en actes et scènes ou en tableaux etc.), caractéristiques génériques qui ne vont pas de soi pour les élèves et qu'il s'agit de construire avec eux. Ceci, en lien avec la découverte du répertoire théâtral dans ses évolutions esthétiques, ses différents genres, auteurs, pièces et personnages, et avec l'acquisition progressive de notions auxquelles son étude scolaire est liée (notamment la question des différents registres). Il s'agit également d'acquérir progressivement un vocabulaire de spécialité inscrit dans une histoire universitaire et scolaire, entre tradition liée à la dramaturgie classique et renouvellement des outils et d'être sensibilisé à l'histoire des lieux de théâtre, ceci tout en favorisant l'implication du lecteur en formation.
- 46 Pour les très jeunes élèves, ayant bénéficié d'une première culture littéraire par la fréquentation d'albums, de contes, de récits, le texte dramatique présente un certain

nombre de difficultés. L'extrême ouverture du texte dans son lien avec une représentation passée ou à venir exige une importante activité inférentielle pour comprendre la situation dramatique, reconstituer la diégèse, retrouver les « cartes à jouer de la fable » (Dulibine & Grosjean, 2004). Ceci constitue un obstacle et/ou une ressource, en tous cas un appel à l'activité du lecteur : les jeunes lecteurs peuvent toutefois compenser en partie ces difficultés en s'appuyant sur leurs connaissances intuitives des interactions langagières et des stratégies discursives (De Peretti, 2011, p. 51-55), du moins pour la lecture de pièces du répertoire contemporain de jeunesse adaptées à leur horizon d'attente.

- 47 Le lecteur de pièces de théâtre ne dispose pas exactement des mêmes données que le spectateur, de par la lecture des didascalies initiales, de régie ou de personnages, selon leurs diverses fonctions. Dans certains textes contemporains du répertoire de jeunesse, outre l'importance prise par les didascalies, on observe parfois, dans un mouvement de romanisation, que les scènes ou les tableaux sont pourvus de titres : on trouve par exemple pour les différentes scènes de *L'Ogrelet* de Suzanne Lebeau : scène 1 La rentrée, scène 2 Où l'Ogrelet découvre le rouge, scène 3 Où l'Ogrelet découvre qu'il est différent, scène 4 Où l'Ogrelet découvre l'odeur du sang, scène 5 Où l'Ogrelet découvre le goût du sang etc... Titres mettant en exergue une montée de la tension dramatique. La poétisation des textes du répertoire contemporain se traduit également par des variations sur la mise en page des textes, qui amènent à un mode de lecture plus visuel du texte (Perzo, 2016 et 2022).
- 48 Si la lecture dramatique du texte, en lien avec l'acquisition de connaissances, attentive aux données textuelles, constitue un moment du travail en contexte scolaire, il convient de l'articuler avec les autres régimes de lecture, la lecture dramaturgique et la lecture scénique, comme nous l'avons montré précédemment.

3.2. La notion de dramaturgie et la lecture dramaturgique

- 49 Le terme de « dramaturgie » est utilisé dans les instructions officielles récentes (MEN 2010, 2019). Il s'agit d'un terme très polysémique : comme le précise J. Danan (2017, p. 7-8 et 2021) le mot désigne à la fois l'écriture d'une pièce (« l'art de la composition des pièces de théâtre »), l'analyse de cette pièce en vue de son passage à la scène (la « pensée du passage à la scène des pièces de théâtre ») et parfois même la mise en scène elle-même, le dramaturge et le metteur en scène pouvant ou non être une même personne, l'auteur pouvant ou non s'impliquer dans la dramaturgie ou la mise en scène, et le texte pouvant être modifié dans ces opérations. Le travail sur l'espace dramaturgique est mis en avant, dans la didactique du théâtre depuis les années 1990. Jean-Pierre Ryngaert en développe une conception qui, tournée vers la scène, s'attache cependant au texte, comme il l'explique en 2000 : « [...] toutes nos analyses des textes sont envisagées comme autant de pistes dont la scène aura à tenir compte ou qu'elle récusera, et sont entièrement tournées vers la pratique scénique à venir. » (p. 1). Il précisait en 1995 :

Le point de vue dramaturgique s'attache à une analyse très précise des textes et de leurs contextes à l'intérieur d'une dynamique qui saisit le texte « en route ». En route, mais pas en scène. Avec sa qualité de texte qui n'a pas encore subi la grande translation du théâtre, avec ses structures qui appellent l'espace et l'acteur mais qui n'en font cependant pas un texte définitivement incomplet, impropre à la lecture.

Un texte, donc, que la représentation transforme mais n'explique pas forcément.
(Ryngaert, 1995, p. 11)

- 50 La conception qu'il développe alors met l'accent, en ce qui concerne l'étude de la structure d'ensemble, sur les notions de vide et de plein qui lui paraissent opératoires : il convient de déterminer les relations entre la fable et son découpage dramatique, d'identifier le « montage » de la fable, ses « jointures » (p. 19) : de repérer le découpage, les titres, les arrêts, le nombre et les places des « noirs », ce qui n'est pas raconté et ce qui l'est. Ces questions peuvent être travaillées en sollicitant l'interprétation du lecteur, à partir de son horizon d'attente.
- 51 Le travail dramaturgique peut également porter sur les scénarios d'action, les relations entre les paroles et les actions qui ne relèvent pas toujours de l'évidence. Des relevés minutieux sont, là encore, une possibilité de travail, pour lier ensuite les micros-actions à l'action de la pièce. Mais ce travail peut être abordé également par l'écriture, à partir d'une trame proposée, à confronter ensuite à celle de la pièce. Les propositions de Stanislavski concernant le jeu de l'acteur constituent également une voie de travail à envisager avec la recherche des motivations des personnages à court, moyen et long terme, à retrouver dans la profondeur du texte, car elles ne sont pas toujours évidentes dans la lettre des échanges. L'analyse peut enfin démarrer par l'improvisation, le jeu, ou par la lecture à haute voix, en utilisant les techniques élaborées pour le jeu dramatique, avec des consignes techniques et ludiques. Enfin, dans ce cadre dramaturgique, le choix d'une entrée spécifique dans la pièce (espace, temps, énonciation, information, action, personnages ou fable, etc.) est également une direction de travail possible. Ces études fournissent un matériau à partir duquel le metteur en scène pourra effectuer ses choix d'interprétation, en retenant certaines pistes et en renonçant à d'autres, choix qui se concrétisent également sur un plan scénographique (décors, costumes, gestuelles etc.). Le processus de travail de ces « chantiers » peut se concevoir du texte à la mise en scène, ou aller plus directement du texte au travail de « plateau » pour revenir ensuite au texte et à l'analyse dramaturgique (2000, p. 19 et Danan & Ryngaert, 2022, dans ce numéro).
- 52 C. Bonne-Dulibine, propose, dès les années 1990, des séquences articulant lecture dramatique, lecture dramaturgique et jeu, comme celle qu'elle consacre à la pièce de M. Vinaver, *Dissident, il va sans dire*, en 1993. Le travail dramaturgique s'appuie sur des pratiques d'atelier : jeux à partir de sélections d'extraits (profération de répliques), « théâtre-image » (Boal, 1980) pour comprendre et interpréter les situations dramatiques, lecture et écriture de répliques (notamment en anticipation du texte), mises en jeu de courts passages etc. Il est articulé à des approches analytiques de la pièce (fonctionnement de la conversation au théâtre, musicalité du texte, interrogations sur l'appartenance générique de la pièce). Avec Bernard Grosjean, dans un article du *Français aujourd'hui* de 2013, elle montre l'importance d'une analyse dramaturgique rigoureusement conduite dans une finalité didactique. Car c'est à partir de ce travail que l'enseignant pourra déterminer pour les élèves des consignes de jeu ou d'écriture :

L'enseignant doit donc apprendre à lire un texte dramatique d'abord comme un « réservoir de jeu », pour savoir y déceler les indices de son devenir scénique, pour être ensuite capable de formuler des consignes de jeu ou d'écriture. Ainsi face à une scène de théâtre dont on envisage la mise en jeu, les premiers réflexes doivent être d'identifier l'espace, de définir l'enjeu initial, de dégager « la situation » [...], de

dégager le canevas de cette situation, c'est-à-dire d'en séquencer les étapes et de programmer ce qui est à jouer. (p. 127)

- 53 De fait, le « passage au jeu » (Guénoun, 1998) ou « écriture dans l'espace » (Monod, 1981), de l'acteur ou de l'élève acteur a toute son importance en classe. Pour Peter Brook (1995) :

De la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis – la compréhension commence au moment où le corps entre en action – un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que son corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion.

- 54 A. Brillant-Annequin (2006) et D. Guénoun (1998) mettent en évidence le rôle de la voix et montrent que le texte résonne dans le tout le corps, par le souffle et les vibrations des cordes vocales. Plus largement, pour D. Guénoun, « [la voix] participe originellement de la visualité scénique. La voix est doublement inscrite dans le son et l'étendue » (1998, p. 32-33). Par ailleurs, l'oralisation du texte, comme sa mise en scène, implique un double mouvement d'identification au personnage et de prise de distance par rapport à lui (Régnaut, 1979 ; Rouxel, 2006), perspective qu'il conviendrait d'approfondir :

L'identification de soi à l'autre est donc ce processus par lequel s'identifier à l'autre est en même temps s'identifier soi-même, en même temps se perdre et se trouver : se découvrant soi en tant qu'autre, autre en tant que soi, s'affirmant (s'agissant tout du moins de « l'individu sain ») à la fois un et double [...]. Régnaut, 1979, p. 57.

- 55 C'est également cet espace dramaturgique qui doit être, pour M. Bernanoce (2013), investi didactiquement, dans un double mouvement du texte à la scène et de la scène au texte, tout en articulant réception personnelle des élèves et réception collective, outils de la lecture dramatique et outils de l'analyse du spectacle. Elle explique cette perspective en ces termes :

Il [l'espace dramaturgique] porte en creux un appel à la scène, aux corps, aux voix, à l'espace, au temps, qu'il figure parfois de façon performative mais que l'on doit aborder avec créativité en appui sur sa matière, pleinement littéraire. La part de la réception est alors capitale et il s'agit pour l'enseignant de l'organiser, en articulant réception personnelle et réception collective. » (2013, p. 33)

- 56 Dans cet espace dramaturgique, elle accorde notamment une grande importance au travail sur les didascalies : étude des didascalies initiales et des discours liminaires pour permettre aux élèves d'entrer dans l'imaginaire de la scène, étude de la place des didascalies dans l'écriture théâtrale pour l'analyse dramaturgique (de l'épure dialoguée, où les didascalies sont minimales, au débordement didascalique), pour les changements de statut des personnages. Comme C. Dulibine, elle préconise également le travail sur des fragments ou extraits : sélections de répliques, gammes de profération dans l'espace de la scène avant la lecture de la pièce, mises en voix incluant le texte didascalique, avec des répartitions variées de la parole (en relais, en chœur), interactions entre travaux de lecture et d'écriture etc.

- 57 C. Ailloud-Nicolas (2022), également dramaturge, propose dans ce numéro une réflexion didactique sur la dramaturgie. Signalons simplement ici qu'elle rejoint ces chercheurs tout en situant plus radicalement la lecture dramaturgique du côté de la mise en scène, du plateau. Modélisant en 2008 la démarche du dramaturge ou du metteur en scène selon les étapes suivantes : contextualisation (« lecture littéraire »), décontextualisation (multiplication des sens possibles), recontextualisation (choix, parmi les potentialités ouvertes, d'un projet de mise en scène), elle montre que le rôle

du dramaturge consiste à favoriser le lien entre la pièce et le public, soit en fournissant les éléments contextuels nécessaires à sa compréhension, soit en s'appuyant principalement sur l'actualisation de la pièce. Elle considère que le devenir scénique d'un texte n'est pas ou pas uniquement contenu dans le texte. En contexte scolaire, c'est le pôle de la décontextualisation, de questionnement du texte, d'exploration de ses possibilités de sens, qu'elle privilégie : une lecture dramaturgique qu'elle didactise comme « enquête sur le texte » (2008, p. 5-6). Cette lecture dramaturgique scolaire doit devenir « un médiateur pour que l'élève aborde le spectacle avec des attentes particulières, avec le désir de voir comment un metteur en scène a répondu à une question qu'il s'était lui-même posée » (*ibid.*).

- 58 La lecture dramaturgique se situe ainsi, selon les différents auteurs, en lien étroit avec le texte ou davantage du côté du jeu et de la mise scène qu'elle prépare ou éclaire, dans des enquêtes minutieuses ou dans des essais et tâtonnements explorant des pistes d'interprétation. Au-delà de leurs positions légèrement divergentes, ces chercheurs offrent des clarifications sur le travail allant du texte à la scène ou de la scène au texte et proposent des pistes pour une élaboration didactique dans les classes.

3.3. La lecture scénique

- 59 La lecture du spectacle, comme nous l'avons vu précédemment, comporte des spécificités, abordées sur le plan didactique principalement à partir des années 1990, notamment par F. Marcoin (1991), J. Verrier (1993), A. Brillant Annequin (2005), Piemme (1995) avec des propositions de grilles d'analyse et des modalités variées de mises en œuvre de l'analyse des spectacles. A. Brillant-Annequin (2005) étudie les traces mnésiques laissées par les données sensorielles (visuelles, sonores, kinesthésiques ainsi que les stimuli venant des spectateurs), lors de la réception du spectacle et leur parcours dans le fonctionnement général de la mémoire (du tampon sensoriel de la mémoire à très court terme, à la mémoire secondaire ou à long terme). Ce qui est fixé prioritairement, c'est ce qui s'inscrit dans la cohérence propre à chaque individu et ce qui frappe par son originalité. Le spectateur est particulièrement sensible à la mémoire des corps (postures, gestuelles, déplacements). C'est pourquoi, elle préconise de faire alterner trois modes de rappel du spectacle : le verbal, le figuratif (le dessin), la mise en jeu. Deux mouvements sont possibles pour la lecture du spectacle : de la mémorisation de la saisie globale du spectacle à ses divers éléments ou de ce qui est ponctuellement saisi à l'intégration progressive dans une structure plus large qui intègre d'autres dimensions du spectacle. C'est ce dernier mouvement qui est également préconisé par J.-M. Piemme (1995) pour ancrer la réception dans la subjectivité du spectateur comme point de départ de l'analyse du spectacle : partir de l'enthousiasme que celui-ci procure ou de la résistance qu'il suscite pour entrer dans l'apprentissage. Il préconise une rencontre ouverte avec le spectacle « comme devant la peinture », qui sorte les élèves « du terrorisme du sens » ; il ne s'agit pas de comprendre mais de prendre tout d'abord :

Prendre d'abord ; après essayer de comprendre. Il faut grappiller une couleur, un décor, une image, un costume, une inflexion, une intensité, des lumières [...] prendre tout cela... et puis commencer à faire des paquets de sens qui se reconstituent [...]. (Piemme, 1995, p. 62)

- 60 Puis il préconise de laisser le lent travail de la mémoire s'effectuer pour faire ressurgir, à distance, ce qui reste de la représentation dans la mémoire des élèves en suscitant des

comparaisons avec la réception d'autres spectacles. Cette dimension du temps et de la progressivité des apprentissages comme la liberté de parole sur le spectacle caractérise également les propositions de Francis Marcoin (1991), pour qui les spectacles jeunes publics permettent de travailler le symbolique avec les très jeunes élèves. L'acculturation au théâtre devrait relever d'une programmation à partir de mises en problème de questions théâtrales par un choix de pièces adéquates. Pour de jeunes enfants, il convient de préparer en amont la sortie au théâtre et de privilégier, à l'issue du spectacle, « la conversation », dans sa liberté, dans ce qu'elle permet également l'expression d'émotions. Ceci, plutôt que le débat ou la reconstitution de la chronologie de l'histoire. Cette forme souple permet le retour du groupe sur sa réception, facilite la dynamique des échanges, les clarifications collectives de ce qui n'a pas été compris, notamment concernant la symbolique des espaces.

- 61 Ainsi, il est important de penser l'approche du théâtre en classe dans la clarté du travail spécifique des lectures dramatique, dramaturgique et scénique, en lien et en interactions constantes, entre compréhension et interprétation.

Conclusion

- 62 Si l'on veut que la lecture du théâtre et la fréquentation des salles de spectacles ne restent pas des pratiques réservées à une élite, qui en recueillent les bénéfices culturels, il nous paraît crucial de travailler ces trois lectures, dramatique, dramaturgique et scénique dans leurs spécificités comme dans leurs interactions et frottements. Pour les enseignants, et surtout pour les élèves, ces différentes lectures ne vont pas de soi. Le passage de l'étude du texte à la réception de la représentation ne relève pas de l'évidence ; comprendre ce qui vient de l'un et ce qui vient de l'autre et comment on passe de l'un à l'autre constituent des difficultés pour les élèves (De Peretti, 2022, à paraître). Il revient à l'enseignant de chercher à articuler les lectures, dramatique, dramaturgique et scénique en fonction d'enjeux et d'objectifs clairs, au service de la compréhension et de l'interprétation du théâtre.

BIBLIOGRAPHIE

- AHR, S. (2022). « Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd'hui : objet littéraire et/ou art de la scène ? ». *Pratiques* 193-194.
- AHR, S. (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*. Futuroscope : Canopé Éd.
- AHR, S. & DE PERETTI, I. (2022). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques pour quels enjeux ?* Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- AILLOUD-NICOLAS, C. (2008). « Lecture littéraire et lecture dramaturgique ». *Lire au lycée professionnel* 57, p. 5-6.

- AILLOUD-NICOLAS, C. (2011). « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège ou de lycée ? ». *Synergies* 8, p. 83-89. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/France8/Ailloud-Nicolas.pdf>.
- AILLOUD-NICOLAS, C. (2013). « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? ». *Le français aujourd'hui* 180, p. 41-53. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0041>.
- AILLOUD-NICOLAS, C. (2022). « Initier les élèves à la lecture dramaturgique : un enjeu pour l'enseignement de la mise en scène ». *Pratiques* 193-194.
- BAZILE, S. (2022). « Analyse des pratiques d'enseignement du théâtre à l'école primaire : bilan d'une formation théâtre en Master MEEF premier degré ». *Pratiques* 193-194.
- BERNANOCE, M. (2006a). *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Montreuil/Grenoble : Éditions Théâtrales/CRDP de l'Académie de Grenoble.
- BERNANOCE, M. (2006b). « La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? ». In : Clermont, Ph. & Schneider, A. (dirs), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 225-240.
- BERNANOCE, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (vol. 2). Montreuil : Éd. Théâtrales.
- BERNANOCE, M. (2013). « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques ». *Le français aujourd'hui* 180, p. 27-38.
- BIONDA, R. (2019). « Qu'est-ce qu'une lecture scénique ? » In : Trouvé, A. (éd.), *La Lecture littéraire dans tous ses états*. Paris : Éd. L'improviste, p. 215-226.
- BOAL, A. (1980). *Stop ! C'est magique : Les Techniques actives d'expression*. Paris : Éd. L'Échappée belle.
- BONNE-DULIBINE, C. (1993). « Jouer mais pas sans dire ». *Le français aujourd'hui* 103, p. 54-60.
- BONNÉRY, S., CRINON, J. et MARIN, B. (2015). « Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires ». *Spirale* 55, p. 43-56. En ligne : <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1205>.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2004). « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible ? ». In : Rouxel, A. & Langlade, G. (dirs), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 267-277.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2005). « Du relevé des traces à l'architecture des sens possibles. Archéologie de la lecture du spectacle ». In : Pottier, J.-M. (dir.), « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : SCÉRÈN-CRDP Champagne-Ardenne, p. 203-212.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2006). « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français ». In : Clermont, Ph. & Schneider, A. (dirs), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 175-192.
- BROOK, P. (1995). « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation ». *Cahiers Pédagogiques* 337, p. 18-19.
- CABET, J.-L. & LALLIAS, J.-C. (1987). « Le transcodage comme activité métadiscursive : le jeu dramatique, objet discursif ». *Repères* 71, p. 37-43. Accès : <https://doi.org/10.3406/reper.1987.1894>.

- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2018). *Narramus*. Paris : Retz.
- CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*. Paris : Éd. Amsterdam.
- DANAN, J. (2017) [2010]. *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*. Arles : Actes Sud.
- DANAN, J. (2021). « Qu'est-ce qu'une approche dramaturgique d'un texte de théâtre ? ». *Pratiques* 191-192. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10990>.
- Danan, J. & Ryngaert, J.-P. (2022). « Enseigner la dramaturgie ». *Pratiques* 193-194.
- DE GUARDIA, J. & PARMENTIER, M. (2009). « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique ». *Poétique* 158, p. 131-147. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-poetique-2009-2-page-131.htm>. Consulté le 4 déc. 2017.
- DE PERETTI, I. (2011). « Théâtre de jeunesse, lecture et écriture au cycle 3 : donner corps et voix aux textes ». In : Aeby, S. (dir.), *Langue et littérature : des dispositifs pour penser leur articulation de la maternelle au lycée*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 45-70.
- DE PERETTI, I. (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques (1970-2017)*. Paris : H. Champion.
- DE PERETTI, I. (2022, à paraître). « Entre texte, scène et jeu, quelles approches analytiques du texte de théâtre en 3^e et en 2^e ? » In : Ahr, S. & De Peretti, I. (dirs), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques pour quels enjeux ?* Grenoble : UGA.
- DELAS, D. (2004). « Le sujet lecteur au théâtre, réflexion à partir du théâtre d'Aimé Césaire ». In : Rouxel, A. & Langlade, G. (dirs). *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 191-196.
- DUFAYS, J.-L. (2006). « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques ». *Lidil* 33, p. 79-101. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.60>.
- DUFAYS, J.-L. (2017). « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? ». *Recherches en Éducation* 29, p. 11-21.
- DULIBINE, C. & GROSJEAN, B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*. Créteil : SCÉRÈN-CRDP.
- DULIBINE, C. & GROSJEAN, B. (2013). « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des représentations ? ». *Le français aujourd'hui* 180, p. 121-135.
- FALARDEAU, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation* 29 (3). En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>.
- FAURE, N. (2009). *Le Théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In : Falardeau, E. et al. (dirs). *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 101-123.
- Frassetti Pecques, C. (2022). « Accueillir en classe le sujet lecteur de théâtre ». *Pratiques* 193-194.
- GENETTE, G. (2010). *L'Œuvre de l'art*. Paris : Éditions Le Seuil.
- GOLOPENTIA, S. (1994). « Économie des didascalies ». In : Golopentia, S. & Martinez-Thomas, M. (dirs), *Voir les didascalies*. Toulouse/Paris : CRIC/Ophrys, p. 17-29.

- GOODMAN, N. (2011) [1990]. *Langages de l'art, une approche de la théorie des symboles*. Paris : Le Livre de poche.
- GUÉNOUN, D. (1998). *L'Exhibition des mots et autres idées du théâtre et de la philosophie*. Belfort : Circé.
- JOUVE, V. (1992). *L'Effet-Personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.
- JOUVE, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984). « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral ». *Pratiques* 41, p. 46-62.
- LARTHOMAS, P. (1989) [1974]. *Le Langage dramatique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LE GOFF, B. & ROUXEL, A. (dirs) (2009). *La Littérature en corpus*. Dijon : SCÉRÈN-CRDP de Bourgogne.
- LE GOFF, F. (2015). « Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage ». In : Dezutter, O. & Falardeau, É. (dirs), *Les Temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 183-195.
- LE GOFF, F. (2016). « Le texte de théâtre, le lecteur et la revue *Pratiques* : retour sur une relation singulière et ses enjeux didactiques ». In : Petitjean, A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : Université de Lorraine, p. 505-520.
- Le Goff, F. & Botella, J. (2022). « Expérience esthétique et imaginaire scénique : usages de la captation dans la lecture du texte théâtral ». *Pratiques* 193-194.
- LEBEAU, S. (2003) [1997]. *L'Ogrelet*. Montreuil : Éd. Théâtrales.
- LOUICHON, B. (2008). « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 ». *Repères* 37, p. 51-68.
- MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994). *La Littérature du collège*. Paris : Nathan/INRP.
- MARCOIN, F. (1991). « A l'école Du théâtre », *Spirale* 6, p. 37-50.
- MONBALLIN, M. & LEGROS, G. (1994). « Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel ». *Enjeux* 32, p. 7-21.
- MONOD, R. (1976). « Expression littéraire et jeu dramatique ». *Le français aujourd'hui* 33-34, p. 30-37.
- MONOD, R. (1977). *Les Textes de théâtre*. Paris : CEDIC.
- MONOD, R. (1981). « Une légitimation du jeu dramatique, la leçon d'esthétique », *Le français aujourd'hui* 55, p. 19-26.
- OLIVIER, I. & PLISSONNEAU, G. (2009). « Le corpus de Littérature en 4^e et 3^e, État des lieux ». In : Louichon, B. et Rouxel, A. (dirs), *La Littérature en corpus*. Dijon : SCÉRÈN-CRDP de Bourgogne, p. 127-141.
- PETITJEAN, A. (1984). « Pratiquer le théâtre à l'école ». *Pratiques* 41, p. 3-35. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.1294>.
- PETITJEAN, A. (2003a). « Problématisation du personnage dramatique ». *Pratiques* 119-120, p. 67-90. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2003.2012>.
- PETITJEAN, A. (2003b). « Élaboration didactique du personnage dramatique », *Pratiques* 119-120, p. 221-240. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2003.2024>.

- PETITJEAN, A. (2006). « Fictions dramatiques et postures de lecteur ». In : Braud, M., Laville, B. et Louichon, B. (dirs). *Les Enseignements de la fiction*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 113-142.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- PIEMME, J.-M. (1995). « Entretiens avec des praticiens ». *Enjeux* 35, p. 57-81.
- RÉGNAUT, M. (1979). « Identité, jeu et théâtre ». *Pratiques* 24, p. 53-60.
- RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit, t. III. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil, « Points Essais ».
- ROUXEL, A. (2006). « Le rapport au texte créé par l'oralisation ». In : Clermont, P. & Schneider, A., *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 141-152.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dirs). *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RYNGAERT, J.-P. (1976). « À propos du jeu dramatique : liberté, collectivité, directivité », *Le français aujourd'hui*, 33-34, p. 18-24.
- RYNGAERT, J.-P. (1977a). « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *Pratiques* 15-16, p. 68-78. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1977.1017>.
- RYNGAERT, J.-P. (1977b). *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : Cédic.
- RYNGAERT, J.-P. (1981). « Quand les enseignants jouent ». *Le français aujourd'hui* 55, p. 55-61.
- RYNGAERT, J.-P. (1995). « Le retour au texte, pour quoi faire ? ». *Enjeux* 35, p. 9-24.
- RYNGAERT, J.-P. (2000) [1993]. *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Nathan.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*. Paris : Éd. Le Seuil.
- SCHRÖPFER, D. (2009). « La posture du lecteur de théâtre ». In : Butlen, M. & Houdart-Mérot, V. (dirs), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, p. 215-224.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien !*. Paris : Presses universitaires de France.
- UBERSFELD, A. (1978). *Lire le théâtre*. Paris : Éd. sociales.
- UBERSFELD, A. (1996). *Lire le théâtre III*, Paris : Belin.
- VERRIER, J. (1993). « Lire un spectacle de théâtre ». *Le français aujourd'hui* 103, p. 86-90.
- VINAVER, M. (1987). *Le Compte Rendu D'Avignon. Des Mille Maux Dont Souffre L'édition Théâtrale Et Des Trente-Sept Remèdes Pour L'en Soulager*. Arles : Actes Sud.

Instructions officielles françaises

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée ». *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », *Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). « Parcours d'éducation artistique et culturelle ». *Bulletin officiel n° 28 du 9 juillet 2015*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 ». *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015* (programmes consolidés en 2018, 2019, 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019). « Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique ». *Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019*.

NOTES

1. Nous renvoyons à leurs articles dans ce numéro, ce que nous ferons également pour Ailloud-Nicolas (2022), Danan & Ryngaert (2022), Frasseti-Pecques (2022) et Le Goff (2022) au cours de cet article.
2. Voir : <https://eduscol.education.fr/1710/programmes-et-ressources-en-theatre-voie-gt>.
3. Pour Schaeffer (1999, p. 179-198), l'activité de lecture dans l'immersion fictionnelle est caractérisée par : la prédominance de l'activité imaginative sur l'attention à la réalité extérieure, la coexistence du monde réel et du monde fictionnel, l'auto-régulation de cette activité et le fait que l'immersion soit chargée d'affectivité.
4. Nous utilisons cette notion de grand lecteur pour désigner les lecteurs experts par opposition aux élèves, lecteurs en formation.
5. L'épiciation se définit par l'utilisation de modalités variées spécifiques aux écritures narratives et aux formes épiques. La romanisation utilise uniquement les procédés du roman.

RÉSUMÉS

Cet article cherche à dégager et à fonder théoriquement et didactiquement, une modalisation didactique de la lecture du théâtre, à l'usage des enseignants et des élèves, en croisant une démarche partant des innovations et des recherches issues du terrain et des travaux théoriques sur cette question. Cette modalisation envisage trois modes ou régimes de lecture du théâtre, en liens étroits et se contaminant les uns les autres et propose des pistes didactiques d'exploitation, afin de guider les enseignants dans leurs mises en œuvre dans les classes au service du développement de l'élève lecteur-acteur-spectateur de théâtre.

This article seeks to identify and establish theoretically and didactically, a didactic modality of the reading of theater, for the use of teachers and students or pupils, by crossing an approach based on innovations and research from the field and theoretical work on this question. This

modalization considers three modes or regimes of theater reading, closely linked and contaminating each other and proposes didactic tracks of exploitation, in order to guide the teachers in their implementation in the classes at the service of the development of the pupil reader-actor-theatre spectator.

INDEX

Mots-clés : Didactique du théâtre, lecture dramatique, lecture dramaturgique, lecture scénique, sujet-lecteur

Keywords : Didactics of the theatre, Dramatic reading, Dramaturgical reading, Scenic reading, Subject-reader

AUTEUR

ISABELLE DE PERETTI

Université d'Artois, Textes et Cultures, F-62000 Arras, France