

LE THÉÂTRE ENTRE “LES CHAISES”

Élie BAJARD¹

- **RESUMO:** Com o presente artigo o autor propõe aos educadores do ensino fundamental e médio que na sua prática pedagógica se servem, entre outros, de textos dramáticos enquanto forma puramente literária, passem a encará-los enquanto teatro / enquanto prática cênica a partir de uma didática da leitura e da transmissão vocal baseadas numa semiótica e numa formação teatrais.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Teatro e ensino; didática da leitura; didática da transmissão vocal; semiótica teatral.

Le théâtre dans l'univers scolaire a un statut bien particulier. D'une part il bénéficie d'une certaine aura – les élèves le regardent avec fascination – mais en même temps il fait l'objet d'une méfiance qui se traduit par une place bien étroite dans les programmes de l'école fondamentale et moyenne. C'est cette attirance-répulsion que nous voudrions interroger, pour trouver une voie pour ceux qui accordant au théâtre une valeur éducative ne se satisfont pas de la situation actuelle. Il est vrai que certains arts sont abordés à l'école et d'autres pas. Il est vrai que même les arts qui ont un statut de discipline d'enseignement comme la musique et les arts plastiques sont souvent dévalorisés parce qu'ils n'ont pas une place obligatoire dans les examens et ne sont bien souvent qu'un saupoudrage sur des programmes qui accordent aux matières nobles – langue et mathématique – les premières places. La littérature est le seul art dont l'enseignement s'impose et qui règne sur les enseignements de l'école.

Il est curieux d'ailleurs que son étude ne soit pas directement reconnue comme une pratique artistique. En effet, dans le passé, l'étude de la littérature était chargée de plusieurs fonctions. Elle était la voie royale d'appropriation de la belle langue grâce au génie des grands auteurs. Partie intégrante des humanités, elle était, grâce à la fréquentation des philosophes (Pascal, Descartes, Rousseau etc), une école de pensée; elle devait développer la sensibilité à travers la connaissance de la poésie (Pessoa, Drummond), affermir la personnalité par l'étude des modèles que représentent les personnages de théâtre (Iphigénie, Hamlet) ou de roman (Quixote, Macunaíma). Mais la littérature n'était pas conçue comme une pratique artistique travaillant la langue comme matière (sinon pour la poésie) comme la peinture le fait avec la couleur et la musique avec le son.

¹École des Hautes Études en Sciences Sociales/Paris. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP.

Le théâtre est ainsi abordé par le biais des textes de théâtre qui ont une valeur littéraire. Même si les professeurs de littérature savent dans les textes dramatiques montrer comment les références textuelles jouent avec une situation qui n'est pas entièrement verbalisée et doivent pour être interprétées être rapportées à l'espace scénique, le texte seul est analysé. Son caractère ouvert sur les autres langages n'est pas identifié et la mise en scène est rarement prise comme point de départ de l'étude. Avec les didascalies, compostantes du texte, on ne peut éviter une référence minimale à la mise en scène pourtant si celle-ci s'en trouve contrainte elle n'est jamais corsetée et la création trouve toujours à s'immiscer. Étudier le texte dans une perspective théâtrale suppose que l'on dévoile les relations qu'il tisse avec la mise en scène. Souvent même le professeur craindra de faire passer le texte de théâtre par la voix de l'élève, car le chef-d'oeuvre en sortirait dévalorisé. Pour ne pas être désacralisé, celui-ci, croit-on, exige le talent d'un acteur. Le texte de théâtre en entrant à l'école se vêt d'un costume d'emprunt. En même temps que son côté littéraire est sous les feux de la rampe, son côté théâtral reste dans l'ombre. Il apparaît ainsi amputé de sa vocation scénique voire même vocale.

Dans de nombreux établissements quelque professeur zélé tente de "faire du théâtre" comme activité peri-scolaire agrémentant la fête de fin d'année. Rarement pourtant cet art bénéficie d'un statut à part entière comme c'est le cas pour la littérature, le dessin ou la musique. De la première à la quatrième série, l'enseignant, chargé à lui seul de l'ensemble des disciplines, peut plus facilement lui consacrer une plage horaire sans avoir à demander l'accord d'un collègue comme c'est le cas à partir de la 5 série où le professeur a souvent du mal à prélever du temps sur l'horaire imparti à sa seule discipline. Ainsi la dramatisation des textes est-elle plus fréquente dans les premières séries de l'école fondamentale.

Freins

Comme il n'est pas prévu de formation théâtrale pour le professeur de portugais, celui-ci proposera donc rarement à ses élèves l'étude d'œuvres scéniques en les accompagnant au théâtre ou en leur proposant des enregistrements vidéo. Prisonnier d'une vision figée du théâtre, il restera fort démuné pour dramatiser un texte avec ses élèves, alors que la tradition du *jogral* (concept inconnu en français) pourrait être une référence.

Certains professeurs de littérature sont parfois aussi amateurs de théâtre. Chacun de nous en a rencontré un au cours de sa scolarité. C'est souvent une rencontre rare qui marque l'élève car le dévouement que nécessite de la part du professeur une rupture avec la routine de l'école suscite chez l'élève en retour son attachement. Mais est-il possible d'exiger de tous les professeurs de littérature une telle spécialisation?

Il est vrai que le texte littéraire, par sa permanence – il peut être imprimé, manipulé, découpé – possède un statut d’objet observable auquel la performance scénique – toujours unique et fugace – ne peut prétendre. Comment étudier une mise en scène laquelle n’appartient pas aux rayons de la bibliothèque?

Il faut aussi mentionner les réserves traditionnelles que le théâtre a historiquement suscité du côté de l’Eglise. La relation mimétique que le théâtre instaure avec le monde réel pose plus de problèmes que l’étude de la littérature. Celle-ci, pour aborder les passions humaines se contente d’en parler, le théâtre les mime. On comprend alors la méfiance de l’Eglise à l’égard de la représentation de gestes considérés comme peccamineux. Le mime de certains gestes à la scène ou au cinéma continue d’ailleurs à offrir des difficultés aux acteurs sinon aux spectateurs. Pour cela le théâtre fait peur et il est plus facile à un professeur de langue de parler de l’amour dans l’oeuvre de Nelson Rodrigues que de le mettre en scène.

Diversité des pratiques textuelles

Le texte écrit possède une double vocation. Il peut, rencontrant lecteur, être capté, interiorisé, transformé en univers secret inaccessible à autrui. Mais il peut aussi être proféré par un médiateur qui au lieu de garder secret l’univers ainsi créé va le faire partager grâce à la voix à des auditeurs. Le texte alors n’est plus simplement reçu visuellement mais il l’est aussi auditivement. Si la première approche du texte relève de l’art littéraire, je voudrais montrer que la seconde relève de l’art dramatique.

Lecture à haute voix

Les programmes aujourd’hui parlent d’une double modalité de lecture que l’école devrait promouvoir: d’un côté une *lecture à haute voix*, héritière de la tradition scolaire et d’un autre une lecture “avec les yeux qui caractérise la forme moderne de lire”² appelée *lecture silencieuse*. Il y aurait donc deux manières de lire une *avec* la voix et l’autre *sans*.

En outre, de nombreuses recherches sur la lecture, insistent sur la corrélation existant entre la compétence en lecture et ce qu’on appelle la *conscience phonique*, c’est à dire l’aptitude à décomposer un énoncé oral en phonèmes. On traduit alors cette corrélation en relation de cause à effet. La conscience phonique devenant un prérequis à l’apprentissage, la lecture à *haute voix* devient un préalable à la *lecture silencieuse*.

Pourtant cette démarche suscite plusieurs interrogations et pose de sérieux problèmes.

² “Com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler”. Paramêtros Curriculares Nacionais (1997, p. 88).

1) L'histoire de la lecture montre que depuis l'invention de l'alphabet par les grecs jusqu'au XI siècle, époque de la généralisation de l'utilisation des espaces blancs entre les mots, on ne comprenait le sens d'un texte qu'en l'oralisant³. On peut parler pour cette longue période d'une vingtaine de siècles de "*lecture à haute voix*", car l'émission de la voix était nécessaire à la compréhension du texte. Mais dès lors que la lecture silencieuse devient la manière moderne de lire et ne présuppose plus une *lecture à haute voix* antécédente, celle dernière, si elle n'est qu'une modalité de lire, perd toute fonction.

2) La *lecture à haute voix* du passé cumulait deux fonctions: elle permettait au lecteur de comprendre le texte, lire pour soi, et à l'auditeur, incapable de lire, de l'entendre⁴. Aujourd'hui, si la seconde fonction est encore importante, la production de voix qui n'a plus d'utilité pour le lecteur silencieux voit son statut changé.

La lecture silencieuse et la transmission vocale du texte ne sont pas deux pratiques dont la lecture serait le caractère commun, c'est à dire que nous n'avons pas à faire à deux modalités de lecture mais à deux pratiques textuelles distinctes indépendantes, dont aucune ne présuppose l'autre. D'un côté le lecteur expert exclut le recours à une voix qui limiterait sa liberté de lecteur. D'un autre, un texte peut être proféré sans avoir été lu. Ainsi durant le XVII siècle espagnol, la transmission des textes officiels était-elle assurée par des hérauts aveugles et donc incapables de lire (Botrel, 1974, p. 233-71).

3) De même le Coran dans le Maroc d'aujourd'hui peut-il être récité par des analphabètes. De la *lecture à haute voix* il reste simplement la *haute voix*. C'est pourquoi nous répudions l'expression *lecture à haute voix* pour lui préférer les termes *dire* ou *transmission vocale du texte* (Bajard. 1994).

4) Peut-on penser pour le moins que la lecture à haute voix est une compétence transitoire nécessaire à l'apprentissage de l'écrit? Il faut alors expliquer sur le plan théorique plusieurs points:

a. Si l'on doit apprendre une chose avant d'en réaliser une autre comment se référer aux méthodes actives qui soutiennent qu'il faut faire ce qu'on veut apprendre à faire ? Pourquoi apprendre à oraliser pour ensuite apprendre à ne plus le faire?

b. Comment s'effectue le passage d'une compréhension orale chez le lecteur à haute voix à une compréhension silencieuse chez le lecteur expert? Peut-il exister une appropriation reflexe si les deux activités ne possèdent que peu d'opérations communes?

³ Cf. Paul Saenger *A leitura nos séculos finais da Idade Média* (Cavallo, 1998. p. 147-84).

⁴ Nous retrouvons ici les concepts de Hugues de Saint-Victor au XII^e siècle, *lire pour soi* et *lire pour les autres* (Cavallo, 1998, p. 148).

c. Si la lecture silencieuse est une lecture à haute voix devenue réflexe, il faut expliquer pourquoi le phénomène s'inverse quand le lecteur expert a besoin, pour transmettre vocalement un texte, de le lire auparavant.

Pour un autre modèle

Notre approche est donc différente. Nous reconnaissons la lecture silencieuse comme la lecture de notre temps et nous la définissons comme *une activité de construction de sens à partir du traitement visuel d'un texte écrit*. Cette construction est un acte complexe qui met en jeu d'une part des opérations perceptivomotrices (visuelles) et d'autre part des opérations cognitives. Le hérault aveugle espagnol ne recourait pas, dans sa profération, à ces opérations. Il ne lisait donc pas.

Généralement lorsqu'un lecteur transmet à un auditoire un texte qu'il a sous les yeux, lecture et transmission ne se confondent pas. Ou bien lecture a été faite avant la transmission, ou bien, si le texte est découvert au moment de la transmission, lecture et transmission ne sont pas exactement concomitantes. La transmission vocale du texte diffère ainsi de la *lecture à haute voix* car l'émission sonore est légèrement retardée comme dans une traduction simultanée dans laquelle la compréhension du discours à traduire anticipe toujours l'émission de la traduction.

Nous dirons donc qu'il existe deux manières d'accéder à la compréhension d'un texte, l'une par la lecture et l'autre par l'écoute. Nous distinguerons alors le lecteur de l'auditeur, le premier devant savoir lire l'autre pas nécessairement. Les caractéristiques de la lecture sont donc :

- A. La lecture est un acte solitaire. L'émetteur, auteur du texte, est éloigné du lecteur dans le temps ou dans l'espace. Le récepteur par sa lecture a accès directement au texte.
- B. Y-a-t-il alors communication entre auteur et lecteur ? De façon exceptionnelle, lorsque le lecteur a les moyens d'interroger l'auteur.
- C. Le message est entièrement pris en charge par la langue écrite et les circonstances de la lecture influent peu sur lui.
- D. La concaténation des mots et la ponctuation restent les mêmes, le texte, quel que soit son support reste identique et détient la permanence.
- E. Le texte décontextualisé est, en lecture, clos sur lui-même et ses déictiques opèrent en lui de façon stable sans subir de déplacements: le “je” se réfère de façon univoque au personnage ou au narrateur.
- F. L'acte de lecture étant silencieux personne ne sait quelles interprétations ni quels rêves le lecteur construit, ni dans quelles identifications il se projette. Son acte relève du for intérieur sans immixtion de quiconque.

G. Lorsque le texte n'a pas seulement une valeur informative mais aussi une valeur esthétique, le lecteur s'engage dans une pratique artistique qui relève de la littérature.

La transmission vocale du texte s'oppose radicalement à toutes les caractéristiques que nous venons d'attribuer à l'acte lexical.

a. Elle est une activité sociale qui met en présence un "diseur" du texte et un (ou des) auditeur. Entre l'objet texte et le récepteur s'est glissé alors un médiateur. L'auditeur a accès au texte de manière médiatisée.

b. Même distinct de l'auteur, le médiateur communique *réellement* avec les auditeurs par le truchement du texte, même si celui-ci est un texte de *fiction*.

c. Le message entre le proférateur et l'auditeur n'est pas entièrement pris en charge par le texte. Les ressources de la voix ne lui appartiennent pas ni les langages accompagnant la communication orale comme l'espace, le temps, le geste, et le regard.

d. Les langages accompagnant le texte lui font subir une performance et le transforme en un événement singulier, non reproductible. Chaque nouvelle transmission devient unique.

e. Le texte n'est plus clos sur lui-même et les déictiques renvoient non seulement à l'univers du texte mais aussi à l'ici et maintenant de la nouvelle énonciation. Ainsi le "je" mis sur des lèvres flotte entre deux références, celle du *personnage* et celle du *diseur*.

f. Le diseur prenant corporellement en charge le texte manifeste devant témoins son degré d'identification avec les instances textuelles (personnages, narrateur etc.). Imposant au texte des marques de représentation, le diseur se dévoile aux spectateurs.

g. Puisque une communication, prise en charge par le corps (voix, geste), s'établit dans un espace réel métaphorisé par des traces de représentation, nous abandonnons le versant littéraire du texte pour passer du côté de son versant théâtral.

Dans cette optique, les tâches du professeur de portugais s'accroissent. Celui-ci est traditionnellement un professeur de langue chargé d'aider l'élève à construire des instruments lui permettant de traiter l'information écrite (et iconique) à travers des activités différenciées: *lire, produire, commenter, transmettre vocalement le texte*. Lorsque les textes ont un statut littéraire, poésie, roman, l'enseignant devient un initiateur de discipline artistique, un maître de littérature. Enfin, nous avons tenté de le montrer, il peut être aussi initiateur de théâtre non seulement quand il aborde des textes écrits pour la scène mais quand il conduit la mise en voix de textes non théâtraux non pour des motifs d'information (c'est le cas, par exemple, de nouvelles diffusées vocalement) mais avec une visée esthétique.

Que de tâches pour un seul enseignant! On pourrait bien sûr à l'école distinguer mieux deux domaines d'enseignement: celui du professeur *de langue* (linguistique) et

celui du professeur *des arts de la langue* (littérature, poésie, théâtre). Il est dommage que les Parâmetros Curriculares Nacionais (Bajard, 1999, p. 59-78) ne distinguent pas ces différentes fonctions et qu’ils continuent à considérer les activités de la haute voix comme des activités de *lecture* et à ranger le texte de fiction comme un genre parmi d’autres dans un typologie qui englobe texte argumentatif, recette de cuisine, lettre familière, dictionnaire etc. minorisant ainsi la fonction artistique du texte littéraire.

La distinction entre activité littéraire et/ou théâtrale appelle la construction de deux didactiques différenciées et l’aménagement de temps et de lieux spécifiques.

Didactique de la lecture

Pour la lecture il est nécessaire d’instaurer du confort et du silence. Dans une bibliothèque ou doivent cohabiter dans le même espace les diverses activités du texte articulées à d’autres pratiques culturelles (conte, musique, peinture) ou scientifiques (recherche) la lecture, comme la jeune pousse de pau-brasil asphyxiée par l’ombre des arbres plus robustes, est étouffée par les activités sonores. Il est donc important de ménager des lieux ou des moments de silence rendant la lecture possible. Apprendre à lire c’est savoir maîtriser les opérations cognitives nécessaires à la construction du sens, mais c’est aussi apprivoiser l’univers du silence. Le lecteur sait s’éloigner temporairement de la présence de l’autre et en particulier du médiateur qui l’a accompagné tout au long de ses apprentissages. La formation du lecteur ne peut ainsi être réduite à l’usage d’une méthode d’apprentissage de l’écrit elle provoque une modification de sa relation au monde et aux autres. L’enfant en fait la douloureuse expérience lorsqu’il voit sa mère lisant lui préférer le livre.

Didactique de la transmission vocale

Dans la profération du texte, il s’agit tout d’abord de permettre la communication entre le “diseur” et les auditeurs. La compréhension du public et sa réaction est le sceau de l’efficacité de la communication. La matière verbale n’étant plus la seule matière du message, d’autres langages sont mis à contribution.

Il ne suffit donc pas pour le diseur de *mettre le ton*, de marquer les pauses correspondant à la ponctuation, et de réduire ainsi cette dernière à une fonction phonétique. Comme une traduction ne réalise pas une transposition mot à mot mais opère sur un segment plus vaste, la transmission vocale ne peut être efficace que si le “diseur” anticipe avec les yeux sur ce que prononcera sa bouche. Il s’agit bien de faire la traduction d’un langage en d’autres langages. Si le texte reste tel qu’en lui-même, il s’imbrique dans un message plus complexe fait de gestes, de regards, de mimiques inscrits dans un espace et un temps spécifiques qui produit ce que Paul Zumthor

appelle une *œuvre*⁵. La didactique de la transmission doit donc s'appuyer sur une sémiotique et une formation théâtrales. Le diseur doit apprendre à présenter son corps au public et à l'utiliser comme matière signifiante: rien de cela dans la didactique de la lecture.

Nous espérons avoir montré la différence entre ces deux réceptions du texte, l'une sonore, apparentée au théâtre et l'autre visuelle, clairement littéraire. L'habileté d'un élève dans l'une de ces disciplines ne prédétermine pas son habileté dans l'autre. On peut être bon lecteur et piètre diseur ou l'inverse.

Si pour pratiquer la lecture, il faut accepter d'affronter la solitude et se dégager de la séduction de la voix et du corps du diseur, il faut de manière alternée savoir revenir à la chaleur de la voix d'autrui, accepter sa médiation qui confère vie au texte. Aimer la littérature ne présuppose pas que l'on quitte le théâtre. Les deux arts peuvent faire bon ménage. Dans les projets de démocratisation de la culture de l'écrit nous voudrions ne pas perdre les richesses de la culture orale et si nous valorisons dans la lecture la relation solitaire avec le texte, c'est pour que le lecteur puisse à d'autres moments faire partager cette lecture à autrui par la transmission vocale du texte ou par le commentaire et dans la conversation.

Ainsi dans cette vision de la "haute voix" nous assignons aux pratiques théâtrales un vaste domaine. Mais il faut pour ce faire dégager la haute voix de son carcan qui l'emprisonne dans la lecture et l'histoire littéraire et lui accorder un statut dans l'expression dramatique. Le théâtre au lieu d'être *assis entre deux chaises*, tiraillé entre *littérature* et *lecture à haute voix* doit s'affranchir de ces pesanteurs pour mettre texte et voix au service de son propre projet plurilinguistique.

BAJARD, Élie. he theatre at school through "reading aloud". *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 99-107, 2001.

■ **ABSTRACT:** *In this article the author proposes to primary and secondary school educators a new way of dealing with dramatic texts in the classroom. Instead of*

⁵ Paul Zumthor distingue:

- *obra*: o que é poeticamente comunicado, aqui e agora – texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais; o termo compreende a totalidade dos fatores da performance;

- *texto*: seqüência lingüística que tende ao fechamento, e tal que o sentido global não é redutível à soma dos efeitos de sentidos particulares produzidos por seus sucessivos componentes (1993, p. 220);

- l'oeuvre ce qui est poétiquement communiqué, ici et maintenant: texte, sonorités, rythmes, éléments visuels ; le terme embrasse la totalité des facteurs de performance;

- le texte: séquence linguistique tendant à la clôture, et telle que le sens que le sens global n'est pas réductible à la somme des effets de sens particuliers produits par ses composants successifs (1987, p. 246).

using them as merely literary forms, they should treat them as theatre/ as scenic practice, using them as a didactic practice of reading and oral expression based on theatrical semiotic and theatrical background.

- **KEYWORDS:** *Theatre and teaching; didactic of reading; didactic of oral expression; theatrical semiotic.*

Références Bibliographiques

BAJARD, É. Parâmetros curriculares nacionais: um significativo passo adiante. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 20, p. 59-78, 1999.

BAJARD, É. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BOTREL, J. F. **Les aveugles colporteurs d’imprimés en Espagne:** Mélanges de la Casa de Velasquez. Paris: Broccard, 1974. v.10.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. v.1.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1999. v.2.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz:** a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **La Lettre et la voix:** de la “ littérature “ médiévale. Paris: Seuil, 1987.

