

Jouer : un préalable à l'approche du texte théâtral

Hélène BOURDEL, Lettres,
Lycée Lavoisier, Mulhouse, Haut-Rhin

Aperçu théorique

«Le théâtre n'est pas un genre littéraire, c'est une pratique scénique», écrit la sémiologue Anne Ubersfeld (1). En effet, le texte de théâtre ne prend son sens que sur scène, en représentation. En cela il est fondamentalement différent d'un autre texte littéraire, un dialogue de roman par exemple : or, il est trop souvent étudié comme un texte de roman, avec les didascalies en guise de descriptions. Et, de toutes façons, les élèves le lisent ainsi. On passe là à côté de l'essentiel.

Ainsi, sa première caractéristique est d'être un texte «troué» (Anne Ubersfeld encore), je dirais «à trous», incomplet : il ne contient pas tout le spectacle. L'étudier, c'est en repérer les virtualités : certes, ce qui est inhérent au texte, mais surtout ce qui est soit latent, soit non dit, et que peut faire apparaître, ou ajouter, la mise en scène. La mise en scène, dans ce sens, ce n'est pas simplement «mettre un décor approprié», et «dire le texte sur scène», mais c'est **construire un spectacle** avec ce texte : spectacle forcément différent des autres montés avec le même texte.

Tout ceci a l'air bien théorique : mais, au contraire, c'est cela qui va nous permettre, avec les élèves, un travail d'**expérimentation** : car l'habituel lire-commenter est, on le comprend alors mieux, tout à fait insuffisant pour aborder le texte de théâtre. C'est en particulier en le **mettant en scène** qu'on l'étudiera le mieux.

Conséquence pratique

Voici un exercice très riche que je pratique régulièrement en lycée. C'est mon exercice introducteur à l'étude du texte de théâtre. Je l'ai ramené d'un stage de théâtre avec le metteur en scène Didier-Georges Gabilly (aujourd'hui décédé). Il permet, en un temps très bref, de faire prendre conscience aux élèves :

- du contenu inhérent au texte
- des innombrables virtualités du texte : ses «trous».

C'est très simple : il s'agit de jouer les trois vers célèbres de l'aveu de Phèdre à sa nourrice Oenone, tirés de la *Phèdre* de Racine, Acte I scène

«Phèdre : J'aime.

Oenone : Qui ?

Phèdre : Tu connais ce fils de l'Amazone,
 Ce prince si longtemps par soi-même opprimé.

Oenone : Hippolyte ! Grands dieux !

Phèdre : C'est toi qui l'as nommé.»

Ce passage est très intéressant :

- du point de vue **dramaturgique** : c'est le moment où apparaît le noeud dramatique. (Rappelons qu'Hippolyte est le beau-fils de Phèdre.)
- du point de vue **stylistique et rythmique** :
 - . d'abord, l'alexandrin impose la prononciation des e caducs: j'aime, ce prince, Hippolyte (2)
 - . ensuite, l'alexandrin racinien est ici disloqué à deux reprises :
 - sur trois répliques «J'aime. / Qui ? / Tu connais ce fils de l'Amazone,»
(ici on obtient une séquence de neuf syllabes, impaire donc...);
 - puis sur deux répliques, au dernier vers ; ce qui impose une certaine maîtrise de la diction

- du point de vue des **personnages** : c'est un affrontement qui se résout par une révélation qui rend la situation plus tendue encore : interrogation, émotion pour Oenone, et pour Phèdre difficulté à parler, aveu détourné, mise en scène du nom avec effacement de la responsabilité (elle ne le prononce pas).

Déroulement de la séquence

(1 heure 1/2 ou 2 heures, classes de Seconde ou Première, groupe, ou classe peu nombreuse).

- Les élèves se mettent par deux.

- Je leur distribue le dialogue, sans aucune référence ni indication, sous la forme suivante :

A : J'aime.	
B :	Qui ?
A :	Tu connais ce fils de l'Amazone, Ce prince si longtemps par moi-même opprimé .
B :	Hippolyte ! Grands dieux !
A :	C'est toi qui l'as nommé .

(Les noms, Phèdre et Oenone, sont très peu parlants pour la plupart des élèves : «C'est des mecs ?» Cela peut suffire. Mais je trouve plus intéressant de tout enlever. On est ramené à la force intrinsèque du texte.)

- Je ne réponds à aucune question.

- Ils disposent de 10 minutes pour :

. se répartir A et B

. se lire à haute voix le dialogue cinq, six, dix fois... jusqu'à ce qu'ils le lisent de façon fluide et d'une manière qui leur convienne.

- Puis ils choisissent l'endroit et la façon dont ils veulent le jouer, n'importe où dans l'établissement (classe, couloirs, extérieurs ...) et ils vont l'y répéter (prévenir surveillants et CPE. à l'avance !). Ils reviennent au bout de 10 minutes.

- Ensuite, chaque groupe présente sa proposition aux autres (promenade générale de lieu en lieu). Ils jouent en lisant.

- Je joue le rôle du metteur en scène : je commente, j'analyse, je fais reprendre avec des modifications, en essayant pour chaque équipe de modifier autre chose : ici la disposition, là le ton, là les regards, ou la respiration, ou les gestes, ou les silences, etc. Très souvent, cela vise à «pousser» la proposition des jeunes.

Exemple 1 :

Le garçon qui joue A «surjoue», il a un ton emphatique un peu ridicule, avec des gestes des mains. Au lieu de le faire revenir à un jeu plus simple, plus proche du naturel, je fais «monter» l'emphase : en deux reprises, il montre un personnage exalté qui jette sa passion aux sapins voisins avec de grands gestes des bras, puis s'effondre à genoux en gémissant, face contre terre, tête cachée sous ses bras. Et le jeu devient prenant.

Exemple 2 :

Une fille, ravie de l'aubaine, se perche dans le support d'un panneau de basket et s'adresse à l'autre, restée en bas. Je lui fais regarder sa partenaire en bas, puis le ciel, et clamer J'AAAIIME ! plus fort. Là, A jubile, B, un peu affolée, «n'est pas à la hauteur».

Exemple 3 :

La fille qui joue A est petite et menue, le garçon B est très grand. Ils jouent de façon assez plate, elle a le nez sur son papier. Je les fais se rapprocher au maximum, elle est obligée de lever la tête pour lui parler, puis la baisse pour lire. En accentuant le jeu c'est une petite fille qui se confie à son grand frère inquiet.

- De retour en classe, on examine la variété des propositions faites et ce qui a poussé au changement : la taille des acteurs, leur sexe, leur position individuelle (assis, debout, couché...) leurs positions relatives (proches, éloignées, plus haut ou plus bas), le cadre (dehors, dedans, lieu clos, ouvert, de passage...), le ton et le jeu, etc... J'insiste sur le fait que **toutes les propositions sont valides**.

- Je donne, alors seulement, le contexte de cet extrait. Les élèves d'ailleurs le réclament ! À partir de là, on peut noter les propositions qui restent valables telles quelles ou avec des modifications minimales. Mais il est important que ce ne soit pas un jeu de devinettes («On avait bon !»)

Conclusion

C'est une séquence très ludique où les élèves participent généralement avec enthousiasme. **Une fois qu'on leur a enlevé les références**, qui leur imposent trop souvent une représentation mentale préétablie (par exemple : Phèdre est une reine, elle doit parler d'un ton noble), les lycéens se montrent d'une créativité débordante, qui fait voler en éclats les images sclérosées du théâtre. Même les moins «littéraires» d'entre eux font des propositions passionnantes, justement parce qu'ils s'amusent, avec une attitude un peu iconoclaste. En matière de jeu corporel, certains sportifs ont beaucoup de présence, sans doute parce qu'ils connaissent bien leur corps.

La tension dramatique du texte autour de l'aveu d'un amour interdit est très souvent bien perçue. J'ai en particulier travaillé avec des classes de garçons qui l'ont fréquemment traduite en aveu homosexuel, avec une couleur très sombre : aveu entrecoupé au père (un garçon un peu corpulent, un pardessus, un léger froncement de sourcils) ; aveu sous des arbres sombres, à distance et à mi-voix ; aveu glauque, joué sans un regard... dans les urinoirs ! (le problème, c'était de caser le public ! Les deux jeunes qui avaient seulement cherché à s'amuser, se sont trouvés pris au piège de la force propre du texte, servi par le jeu dos au public et par le cadre.)

D'autres versions sont plus légères, mais aussi fines : l'aveu peut devenir faux aveu destiné à séduire, ou confidence entre copines, etc. Beaucoup sont très théâtrales : mouvement, course, bonds...

La liberté de choix du cadre est souvent porteuse. Les jeunes découvrent ainsi par eux-mêmes que le texte n'induit pas, ou très peu, un cadre (comme on le fait dans la représentation mentale qui accompagne toute lecture), mais qu'au contraire, le cadre choisi va induire des éléments de la situation.

Variantes

On peut essayer d'autres textes ; il faut qu'ils soient :

- très courts (deux ou trois vers ou phrases)
- très tendus dramatiquement.

Ainsi, comme je devais aller voir *Les mains de mon père* (de... au fait, de qui ? un auteur d'origine sud-américaine, si vous retrouvez son nom, envoyez-le moi, vite !), avec une classe de Seconde, je leur ai donné le texte suivant (cité approximativement, décidément j'ai égaré le tapuscrit...)

A tire.
 B tombe : - Ah !
 A : - Vous n'avez rien. C'étaient des balles à blanc.
 B, se relevant : - Comment, des balles à blanc ? Vous vous êtes
 vous vous êtes moqué de moi de ma trouille si si si naïve ?
 Je vais vous
 C : - Laisse mon père en paix.

Une équipe de trois l'a mis en scène dans un escalier. B tombait plié sur la balustrade et glissait tout du long sur un étage (l'élève était karatéka !) ; l'affrontement, commencé en haut, se poursuivait en bas, basculant dans l'espace avant de se déplacer (entre A et B, puis B et C). Les comédiens, venus pour une intervention, étaient enthousiasmés.

Je crois cependant qu'on a intérêt à utiliser des textes-clefs de grands auteurs, qui ont une densité particulière.

Suite

À la suite, les textes de théâtre que j'étudie sont vus sous cet angle :

- Qu'est-ce qui est contenu dans le texte (et éventuellement comment le montrer ?)
- Qu'est-ce qui est ouvert ? Quelles interprétations donner ? (et éventuellement comment ?)

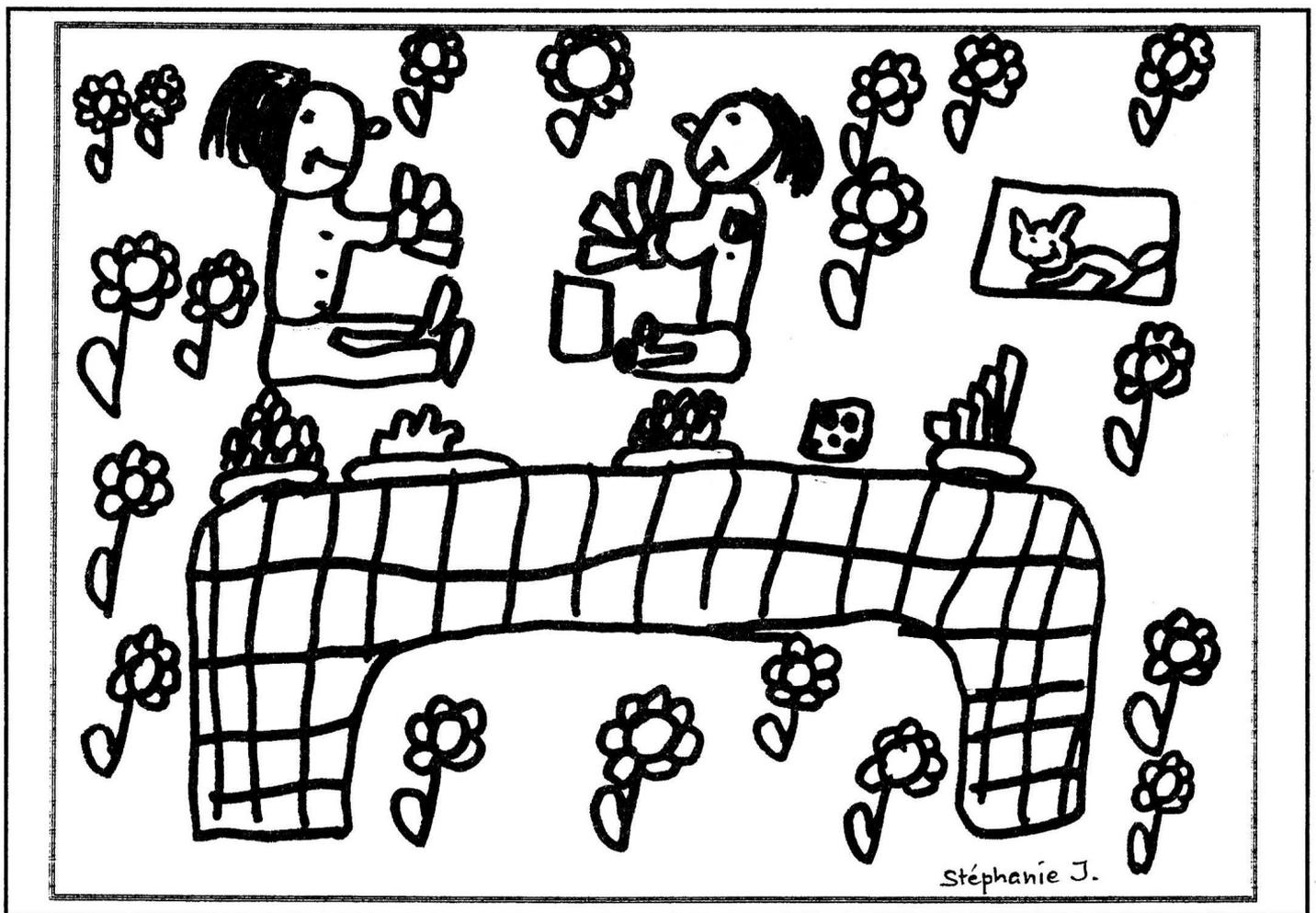
Anecdote finale

Je viens d'emmener mes élèves voir *Ruy Blas* de Victor Hugo, par les Tréteaux de France de Marcel Maréchal, joué sous un chapiteau (mais avec une scène «à l'italienne» tout à fait traditionnelle.) Les jeunes étaient ravis. À la sortie, j'entends une collègue dire sèchement «Jouer *Ruy Blas* sous un chapiteau, ça ne convient absolument pas.» Voilà quelqu'un qui est plus prisonnier de sa représentation mentale que nos élèves...

Hélène BOURDEL, janvier 2003
Lettres, Lycée Lavoisier
Mulhouse, Haut-Rhin

(1) Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre*, Belin, Paris, 1998

(2) Et ce n'est pas très facile en Alsace, où le pauvre alexandrin se réduit souvent à neuf, à onze syllabes. Didier-Georges Gabilly disait qu'à Marseille il en fait vite treize à quinze ! On passe très souvent sur cette question. Or, elle est fondamentale : la «musique» de l'alexandrin est un des piliers de la tragédie classique, car il porte le texte, on peut dire qu'il permet le texte : on le voit aux difficultés gigantesques de la traduction de ces pièces : une fois perdu l'alexandrin, même si la traduction est de qualité, le texte «tombe».



«Chaque matin, chaque après-midi, un petit garçon arrivait essoufflé et en retard, à l'école, parce que sur le chemin il ne pouvait s'empêcher de s'arrêter et de s'attarder devant une grande vitrine. Malgré les reflets il lui était possible d'apercevoir derrière cette vitre l'atelier d'un sculpteur. Ce dernier, jour après, travaillait sur ce que le petit garçon appelait un... «rocher» ! Il était assurément fasciné par l'homme, par son travail et par son oeuvre.

Un matin, le sculpteur observe le petit garçon qui, la main sur le front et le nez collé à la vitre devine, plus qu'il ne le voit, le «rocher» qui a pris forme.

L'homme de l'art s'approche du bambin et avec bienveillance l'invite à entrer dans l'atelier.

Timidement, impressionné par l'ambiance mystérieuse du lieu, le petit garçon s'approche de l'oeuvre quasiment achevée. Ébahi, comblé, radieux il reste un long moment immobile et silencieux. Puis, sans détourner les yeux il s'adresse au sculpteur et lui demande «**Dis Monsieur, comment tu savais qu'un cheval était caché dans ce rocher ... ?**»

(communiqué par Liliane H., origine du texte inconnue)