

Construire une notion par écrits successifs en 1^e L

Comment aider les élèves à entrer dans la culture littéraire définie par les instructions officielles ? Comment approcher leurs difficultés pour les guider dans l'apprentissage ?

Choix du professeur

La première des difficultés est de choisir l'entrée la plus pertinente pour l'objet d'étude à aborder, non seulement celle qui sera conforme aux instructions mais aussi celle qui permettra aux élèves d'accéder à la conceptualisation voulue. Il est alors utile de mesurer l'écart entre genres premiers (selon la terminologie de Bakhtine) – ceux de l'expérience immédiate et quotidienne, de l'échange en face à face - et genres seconds qui reprennent les premiers pour les mettre à distance. L'analyse d'E Bautier, *Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différences sociales*¹, montre que la conscience de cet écart aide à lire les productions des élèves et à construire un apprentissage plus explicite. Ainsi, il ne s'agit pas, dans le cours de français, de raconter un roman ou une nouvelle mais de rendre compte de la façon dont le récit est mené. Et il va falloir faire plus, en classe de première, en particulier dans les objets *Théâtre et représentation* et *Réécritures*, puisqu'il faut analyser le rapport d'un texte avec les lectures qui en ont été faites. La chaîne s'allonge : sommes-nous alors dans un genre troisième ou un genre quatrième ?... Lire tel passage du *Voyage au bout de la nuit* de Céline comme une réécriture de la descente aux Enfers ne peut se faire sans avoir lu quelques textes d'Homère, de Virgile, de Dante...sans connaissances historiques (le contexte de la guerre de 14), sans notions d'histoire des religions pour distinguer enfer antique et enfer chrétien, sans enfin la conscience que nous vivons par l'univers des textes ...

Ce sont aussi d'autres savoirs que requiert la distinction entre auteur et metteur en scène et une autre posture que la posture « immédiate ». Les élèves identifient d'abord ce qu'ils voient sur scène à ce qu'ils connaissent du monde dans une illusion « comique » bien naturelle...dans notre culture plus imprégnée de romans naturalistes que d'arts codés. On imagine alors la difficulté à leur faire percevoir le rôle du metteur en scène, reconnu d'ailleurs depuis peu seulement. Après avoir creusé le fossé entre le réel et sa représentation sur scène, il va falloir creuser celui qui sépare le texte de sa mise en espace, en voix, en scène, alors même que ce texte a souvent été expliqué, en classe, comme un texte parmi d'autres. On peut voir la preuve de cette habitude dans les lapsus des élèves qui évoquent le roman de *Tartuffe* ou du *Malade imaginaire*

Pour construire cette notion de re-lecture, les textes classiques sont tout désignés à cause du nombre de mises en scène très différentes et très datées dont ils ont été l'objet. Pour aborder des textes contemporains, il est conseillé de retenir des mises en scène « scandaleuses » comme celle de B Boëglin, cet octobre 2004, *des Bonnes* de Genet : Madame est jouée par un homme, texte et interprétation pour la scène sont bien distincts.

Le dispositif d'apprentissage

- Une formule-leitmotiv

La séquence s'ouvre sur une séance de 2 heures de jeu dramatique en classe. A partir de la consigne *X habille Y*, les élèves repèrent l'importance de la situation au théâtre ; Ils joueront la maman qui habille son enfant, l'infirmière qui habille un malade, le créateur

¹ sur le site de l'université de Paris VIII, <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/Bautier.reconfiguration.pdf>

styliste qui habille un mannequin, la domestique qui habille Madame, madame qui habille Monsieur... et ils expérimenteront les possibilités de jeu de pouvoir entre X et Y, de jeu de haine ou d'amour, d'érotisme ou de distance. Ils décaleront gestes et répliques, répliques et situation. La formule finale de conclusion de cette séance - **tout est signe au théâtre** - sera répétée comme refrain tout au long de la séquence parce qu'il semble qu'elle est ainsi disponible pour que chacun se l'approprie au moment où elle prend sens pour lui. Deux heures ne suffisent pas à épuiser les résistances puisque nous abordons là, non seulement le monde du théâtre mais aussi le théâtre du monde !

- Un écrit témoin de la représentation

Nous assistons, dès le début de la séquence, à la mise en scène de B Boëglin et un premier écrit leur est demandé dont le statut est clairement annoncé : un écrit pour ne pas oublier

- Les informations précises indispensables

Titre de la pièce , date de la pièce et auteur :

Nom du metteur en scène, des principaux interprètes et lieu de la représentation :

- Les éléments de la représentation

Description précise d'un des décors :

Description précise d'un des personnages : physique de l'acteur (casting), vêtement, type de jeu théâtral, type de diction (accent...)

- Les bribes d'analyse faites à chaud

Jugement sur la mise en scène :

Réaliste (= imitation de la réalité) ou symbolique (interprétation de la réalité) ?

En accord avec le texte ou en décalage ?

Conclusion : en quoi cette mise en scène est-elle une lecture du texte ?

Je relève ces fiches que les élèves ont remplies seuls, après de longs échanges informels dans le RER du retour, **je les lis très rapidement** par curiosité et pour m'assurer qu'il n'y a aucune aberration mais **je ne mets aucun commentaire**. J'ai cependant la confirmation de la difficulté de la notion. Malgré la séance de deux heures de jeu dramatique et la formule miracle, rien n'est encore passé de ce qui fonde le travail du metteur en scène. Ainsi Paula (comme la totalité des élèves qui ont répondu à cette question) écrit « *C'est une lecture du texte parce que le texte de la pièce est respecté* »

- les quatre semaines de cours

Nous avons comme axe de travail le rapport entre imaginaire et réalité dans la pièce, axe que nous filons dans une analyse systématique de la poétisation et déréalisation du langage de Genet et dans le rapport de pouvoir entre les personnages qui fonde la situation théâtrale. Il est donc question de lecture théâtrale du texte de Genet, mais avec des outils d'analyse littéraire. Il ne sera question d'analyse « sémiotique » que pour le commentaire d'une photo de la mise en scène de Philippe Adrien à la comédie française, en 1996.

- Evaluation de la construction de la notion de mise en scène

L'évaluation de la séquence se fait en classe, en 2 heures, avec comme sujet un travail d'écriture d'invention

Vous répondez à une ami(e) qui vous demande conseil : il (elle) veut monter Les bonnes avec son atelier théâtre.

J'attendais de cet exercice que les élèves respectent la forme épistolaire et qu'ils conjuguent leur interprétation de la pièce avec les impératifs de la scène. La notion essentielle à maîtriser (qui « valait » la moyenne) était de distinguer auteur et metteur en scène. C'est la raison pour

laquelle je leur rends leurs fiches de mémoire du spectacle **en même temps que je leur donne** le sujet à traiter, me fondant sur l'analyse des difficultés du transfert spontané des connaissances que fait Michel Caillot dans son article *Compétences spécifiques et compétences transversales : un état de la question en didactique et en psychologie cognitive*². L'auteur de l'article reprend des expériences de psychologues qui montrent que, selon l'ordre de résolution des problèmes et l'accent mis par l'enseignant sur la similitude entre les problèmes posés, le public testé réussit ou rate l'épreuve. Redistribuer les fiches indique bien aux élèves le terrain sur lequel la réponse est attendue et donne des éléments pour permettre le mixage intellectuel.

Analyse des résultats

Comment tenter de lire dans les écrits de fin de séquence, la façon dont s'est construite la notion ?

- **Le collage, sans couture**

Très maladroitement, Diana écrit à son amie qu'elle va lui raconter ce qu'elle a vu lors de la représentation à Nanterre... « *Je vais t'en faire un bref résumé* »

- **Collage avec couture**

- Laurine, plus habilement, reprend et interprète ce qu'elle a retenu du spectacle:

Chez Boëglin, au début de la pièce, lorsque Madame n'est pas encore là, une chaise est occupée par une personne recouverte d'une couverture. Selon moi, il s'agit de Madame, c'est une façon de dire que même si elle n'est pas là physiquement, elle est présente, toujours !

Laurine va plus loin que dans la première version (sa première phrase) : elle donne du sens à ce qu'elle avait noté comme un élément de décor insolite dans son écrit mémoire de la représentation.

- Morane, elle, reprend l'opposition entre la didascalie de Genet et le décor imaginé par Boëglin mais elle a pris du recul ; Si elle notait une sorte de déception, dans sa petite fiche : *Pas de chambre style Louis XV. Une poubelle style métro, dans un angle un bidet rose, des fleurs, un miroir dans l'angle opposé à celui où se trouve la poubelle, une chaise et dans le fond une espèce de table.*

Elle écrit à son amie :

Quel décor allez-vous choisir, celui qu'attend en toute logique le spectateur, un appartement bourgeois, style Louis XV envahi par les fleurs ? La pièce est déjà bien assez compliquée, tu perturberas moins le spectateur..

La position du metteur en scène qui prend en compte son spectateur et qui se soucie de la lisibilité des signes est clairement intégrée.

- **Tissage**

Quant aux meilleures copies, elles vont tisser le cours et le travail de réflexion sur la mise en scène, y compris les conseils de Genet, dans sa préface, « Comment jouer les bonnes ».

- Laurine écrit :

Pour Madame, n'oubliez pas qu'elle aussi, à sa manière, interroge le rapport entre apparence et réalité. Elle ne cesse de s'approprier des sentiments, des pensées qui ne sont pas les siennes. Elle n'a aucune personnalité mais cela ne la gêne pas plus que ça !

Il faut qu'on se rende compte de cet éternel jeu, il faut qu'elle soit troublante car jamais elle ne se dévoile ; on ne sait jamais qui elle est ; qu'on sente ce ton léger. elle apparaît peu dans

² Argos n° 35, septembre 2004

la pièce mais lorsqu'elle est là, tout s'efface autour d'elle ; Son personnage doit être envoûtant.

- Quant à Charles, il va insister sur le trouble du lecteur de toutes les pièces de Genet comme sur celui du spectateur de la mise en scène de B Boëglin dans laquelle Madame est jouée par un homme, il va en faire un principe de jeu :

Je ne peux m'empêcher d'être choqué par Genet. et c'est cela qu'il faudrait que tu montres mon amie. Quand Solange crache, crache avec elle, crache réellement ! inonde cette arène , car la scène s'est transformée en champ de bataille entre les deux sœurs. le crachat choque et choquera aussi le public parce qu'il est VULGAIRE ! (en majuscules dans le texte de l'élève).

- **Le brouillage**

Sur les trois élèves qui n'ont pas la moyenne, qui confondent donc auteur et metteur en scène, deux n'ont pas assisté à la représentation et se contentent de raconter la pièce.

Amanda était avec nous à Nanterre mais elle confond metteur en scène et auteur et adresse à son amie une lettre dont le passage suivant est révélateur :

C'est cela qui me plait, ta pièce est basée sur la confusion l'alternance entre imaginaire et réalité. L'origine de celle-ci est le fait que les sœurs se cherchent elles-mêmes. Elles veulent avoir chacune leur identité donc elles se disputent et elles pensent qu'en tuant Madame, elles auront enfin une identité, certaines assassine, mais il vaut mieux avoir une identité que ne pas en avoir du tout »

Pourquoi cette difficulté ?

L'analyse de la copie montre, me semble-t-il, l'importance de l'ordre des éléments dans le processus de maturation. J'avais indiqué aux élèves le film de JP Denis, *Blessures Assassines*, qui est une écriture de l'affaire des sœurs Papin. Amanda l'a vu avant le devoir et c'est ce souvenir qui l'emporte. Elle évoque bien, comme je le désirais, le cours dont on reconnaît la problématique sur le rapport entre apparence et réalité mais elle le plaque sur le propos du film. Elle confond alors réécriture du fait divers par l'auteur du film et interprétation par un metteur en scène de la pièce de Jean Genet. Elle se perd dans la chaîne des lectures du réel : fascinée par le meurtre, elle entre, sans réserve, dans l'interprétation « réaliste » que propose le film et n'a pas le temps de s'en dégager ; elle me dit, dans l'entretien qui suit le devoir, qu'elle a « révisé » en regardant le film, se fondant sur l'idée d'une équivalence film/texte qu'on connaît bien.

Conclusion

Peut-on tirer de cette expérience des principes transférables à la construction d'autres notions ?

- **Faire écrire**

Ecrire fait peur aux élèves parce que l'écrit scolaire doit être un écrit achevé, parfait au sens étymologique. Or, on écrit pour se souvenir, pour commencer à penser, pour soi et cette part du travail intellectuel n'est pas toujours accompagnée. Nous disons souvent aux élèves de « faire des fiches » mais nous n'avons pas le temps de leur en montrer l'efficacité. Peut-être ainsi prouvons-nous l'intérêt de la « trace écrite » comme activateur de mémoire et de réflexion.

- **Prendre le temps**

Cet exemple montre bien, me semble-t-il, l'importance du temps et de l'ordre des éléments dans la construction d'un savoir. Le rôle du professeur est alors, sachant cela, de construire le cadre, ici les deux consignes d'écriture qui encadrent la séquence et dont il va assurer l'écho en rendant le premier écrit au moment de la rédaction du second.

- **Lire autrement les écrits des élèves**

La difficulté à évaluer les écrits qui échappent aux formes canoniques vient de ce que, sans cadre attendu (introduction-développement-conclusion), le lecteur-correcteur-professeur peine à verbaliser les critères qui guident sa notation. Les rubriques collage/couturage/tissage peuvent être efficaces et transférables à d'autres productions.

Jacqueline Gérard, lycée Mistral, Fresnes