

Le texte dramatique dans un cours de théâtre francophone contemporain : pourquoi et comment l'enseigner?

Stéphanie Nutting
Université de Guelph

Pourquoi le texte?

Quand le célèbre metteur en scène Jean-Louis Barrault a prononcé la Zacharoff Lecture intitulée « Le phénomène théâtral » à Oxford en 1961, il déplorait le fait que le théâtre a été longtemps et souvent considéré « comme un art mineur » et que pour lui donner droit de cité, il fallait le considérer comme une branche de la littérature (Barrault, 7). En fait, Barrault anticipait de très peu un changement majeur qui allait s'opérer dans le domaine des arts de la scène, car la décennie suivante a vu le retour d'une esthétique qui, dans le sillage d'un renouveau d'intérêt pour le théâtre d'Antonin Artaud, faisait du corps et de l'imagination de l'acteur les éléments fondamentaux de la représentation. L'abandon du texte à la faveur du corps et de ses forces « secrètes et profondes » (pour reprendre les mots de Ryngaert), a marqué alors une rupture et une prise de position idéologique: « Le « théâtre à texte » est alors suspecté de propager une culture morte et ronronnante, dans la droite ligne de valeurs tour à tour dénommées littéraires et bourgeoises » (Ryngaert, 2004, 25). On valorisait alors les pratiques de l'improvisation, de la création collective, de l'action politique (l'agit-prop) comme des manifestations inhérentes au théâtre populaire.

Aujourd'hui, quarante ans après ce tournant majeur, il ne fait aucun doute que le corps continue à occuper une place de choix. Or, le théâtre et les sociétés ont changé. Le théâtre se présente de plus en plus comme un lieu de convergence ou d'interface entre l'humain et le technologique où des productions multisensorielles tiennent autant de l'image en mouvement que du corps et des mots. Qui plus est, l'étiquette d'« art mineur » est tombée avec le temps et avec la légitimation de nouvelles formes de productions culturelles dont le cinéma.

Choisir d'étudier le texte n'est ni un parti pris contre le théâtre populaire, ni un désaveu des vertiges sensoriels de la postmodernité. Certes, la vieille tension qui opposait, et qui oppose toujours, le texte et la scène, est loin de s'estomper, mais il s'agit de voir si le paradigme de vases communicants — texte d'un côté et scène de l'autre — convient toujours. Le théâtre se ramifie à une vitesse vertigineuse et par conséquent les domaines d'études intermédiaires se multiplient. Devant cette hybridation merveilleuse, force est d'admettre, comme le fit Anne Ubersfeld à l'époque de l'éclosion de la sémiologie en études théâtrales, qu'on ne puisse pas lire le théâtre, ou à tout le moins si l'on veut tenir compte de toute sa richesse expérientielle. Ceci dit, nous affirmons que le texte remplit une fonction; et non seulement « qu'il faut bien le lire malgré tout » (Ubersfeld, 8) (parce que les amateurs, les praticiens et les spectateurs assidus se servent du texte comme d'une origine et d'une référence) mais qu'il offre, pour la réflexion, des avantages multiples. Si nous acceptons les limites d'une approche textuelle, en choisissant une prise spécifique et la durée, nous pouvons aussi accepter ses vertus sans pour autant ouvrir la ligne de fracture entre les termes « littérature » et « productions culturelles ».

D'abord, n'oublions pas que notre façon de penser un cours sur le théâtre est très souvent informée par des considérations matérielles. Tant il est vrai que le théâtre de l'image ou le théâtre-danse est de nature radicalement éphémère, tant il est aussi vrai que les pièces de théâtre, conçues d'abord à partir d'un texte et d'une « histoire », s'inscrivent dans la durée. Le fait d'avoir un texte en mains permet de fixer, au moins à un certain degré, son objet d'analyse. D'ailleurs, l'enseignement des formes dramatiques qui reposent sur les dispositifs et sur les spécificités plus fugaces n'échappent pas plus aux impératifs de fixer, dans la salle de classe, un objet d'analyse commun et sont souvent sujettes à la captation numérique ou, pour les plus anciennes, filmique. Pour le ou la professeur-e qui crée un cours, ceci revient très souvent à une question pratique: « Quel support retenir: l'écran ou le texte? »

Ensuite, « l'épaisseur de signes et de sensations »¹ qui caractérise le théâtre et qui atteste la complexité de sa pratique, le met naturellement au cœur d'un vaste réseau signifiant, « au carrefour des grandes querelles modernes qui traversent l'anthropologie, la psychanalyse, la linguistique, la sémantique, l'histoire » (Ubersfeld, 9). Pour les critiques comme Ubersfeld, le théâtre apparaît un art privilégié, « mieux que tous les autres (arts) » justement parce qu'il montre comment le psychisme individuel « s'investit dans un

rapport collectif » (Ubersfeld, 15). Rappelons, s'il en est besoin, que c'est précisément par le biais de ce questionnement personnel, et de sa mise en relation avec le « collectif », qu'il est possible d'engager les étudiants. Ce que Gillian Lazar appelle le « human dilemma » demeure un critère fondamental dans le choix d'un corpus de pièces et dans la planification d'une pédagogie de la culture (Lazar, 158).

La vieille opposition littérature--culture, étant donc de plus en plus problématique, nous nous sommes tournée vers une analyse menée par Héroïse Côté qui identifie une approche dénuée de connotations rigides mais suffisamment souple pour s'appliquer, le cas échéant, à la fois aux textes et aux représentations. Au total, cinq discours seraient intrinsèques de l'approche culturelle: les discours humaniste, esthétique, anthropologique, herméneutique et instrumentaliste (Côté). Bien que tous les discours se rapportent à l'étude de textes dramatiques, faute d'espace, nous nous voyons contraints de ne retenir ici que deux de ces discours-- le discours humaniste et le discours herméneutique.

Enfin, il est clair que dans un contexte où l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde fait partie des objectifs du cours, un programme basé en grande partie, mais non exclusivement, sur la lecture de textes, conduit à solliciter et à renforcer chez l'étudiant-e ses capacités d'assimilation linguistique -- voilà une considération première pour les professeurs qui œuvrent dans des universités et collèges en marge des milieux francophones. Malheureusement, l'emploi du théâtre comme moyen d'apprentissage d'une langue dépasse l'envergure du présent article, mais d'autres chercheurs ont déjà fait valoir le rôle porteur auquel se prête la pratique théâtrale dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le discours humaniste et le discours herméneutique

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous avons retenu deux discours comme paramètres conceptuels pour articuler notre approche. Dans le cadre du discours humaniste, la culture est définie comme le corpus des grandes œuvres « produite par l'humanité afin de conduire l'humain à l'universel » (Côté). Axé surtout sur la dimension littéraire de la langue et de la culture, il conduirait l'étudiant-e à fréquenter les œuvres par le biais de la lecture, à se distancier et à développer son jugement.

Le discours herméneutique, tel qu'il a été articulé par Denis Simard, et repris par Héroïse Côté, affirme que la culture repose essentiellement sur un phénomène de rapport. Elle est à la fois première, c'est-à-dire un donné, un milieu dans lequel nous naissons et que nous apprenons par imprégnation et imitation; et seconde, la culture est « constituée des œuvres, des domaines de savoirs ou des systèmes symboliques que l'être humain a créés afin de réfléchir sur la culture première » (Côté). Il est possible de se distancier de la culture du quotidien au contact de la culture seconde : « C'est en interrogeant la culture première à la lumière de la seconde et, réciproquement, en donnant sens à la seconde en l'interprétant à la lumière des préoccupations issues de la première, que la culture comme rapport peut voir le jour, soit une compréhension de soi, du monde et de l'autre² » (Côté). Cette définition de la culture se rapproche sensiblement de celle du sociologue québécois Fernand Dumont qui affirme que la culture est : « un univers second où nous poursuivons la recherche du sens de notre vie et du sens des choses » (Dumont, 17). Il est clair que celui ou celle qui puise dans la combinatoire puissante du discours humaniste et du discours herméneutique enclenche une multitude de réflexions sur le langage symbolique partagé, sur l'identité, sur l'histoire, et sur l'altérité.

Encore une fois si vous permettez de Michel Tremblay

La première pièce que nous avons abordée est un exemple d'autofiction québécoise. *Encore une fois si vous permettez* de Michel Tremblay (1998) met en valeur le discours humaniste au théâtre en cernant, peut-être mieux que toute autre pièce du corpus, la pierre angulaire d'un tel discours; le concept de l'universel. Bien que son œuvre dramatique, écrite en joual³, soit depuis toujours associée à la spécificité de la culture québécoise, elle est tout autant associée au phénomène de l'universalité. Tremblay lui-même explique ce paradoxe dans un bulletin publié en 2000 pour souligner la journée mondiale du théâtre:

Ce ne sont certes pas la mondialisation tant à la mode [...], l'universalité à tout prix et la globalisation qui menacent de réduire notre monde à la grandeur d'un village où tout est pareil, qui faciliteront le rôle du théâtre dans notre société [...] Non, le salut, au début du troisième millénaire, viendra plutôt de ces petites voix qui s'élèvent de partout pour décrier l'injustice et,

en accord avec les fondations même du théâtre, extraire l'essence de l'être humain, la pressurer, la transposer pour la partager avec le monde entier. (Tremblay, 2000, 12)

Dans la pièce, le protagoniste (qui incarne Tremblay lui-même) se livre à un dialogue attendrissant avec sa mère décédée plusieurs années auparavant. Dès le prologue, sa mère prend sa place aux côtés de Phèdre, d'Andromaque, de Hamlet et de Stella (de *Tramway nommée désir*) :

Vous l'avez souvent croisée au théâtre, dans le public et sur la scène, vous l'avez fréquentée dans la vie, elle vient de vous. Elle est née à une époque précise de notre pays, elle évolue dans une ville qui nous ressemble, c'est vrai, mais, j'en suis convaincu, elle est multiple. Et universelle. Elle est la tante de Rodrigue, la cousine d'Électre, la sœur d'Ivanov, la marraine de Caligula, la petite nièce de Mrs. Quickly, la mère de Ham ou de Clov et peut-être même des deux. (Tremblay, 1998, 10)

Composé presque entièrement de codes d'intertextualité, le prologue contient un double message: 1- que la connaissance de la culture n'est pas en soi une affaire d'élite (« vous l'avez fréquentée dans la vie »); 2- et qu'il vaut la peine de frayer avec les grandes figures de la littérature, ne serait-ce que pour mieux apprécier la valeur de son propre quotidien. Ajoutons que tout ce prologue appelle la lecture. Trop nombreuses et complexes pour être appréciées pleinement par l'écoute seulement, les allusions aux grandes œuvres semblent prévoir et appeler un plaisir de la cognition que seule la lecture puisse fournir. Du coup, les allusions aux grandes œuvres obéissent à une économie d'information sophistiquée qui permet d'accéder à toute une constellation d'œuvres qui disent, chacune de manière singulière, notre humanité.

Le Visiteur d'Éric-Emmanuel Schmitt

Nana traverse toutes les époques et fait partie de toutes les cultures, mais son lieu d'appartenance est paradoxalement très précis: le quartier montréalais du plateau Mont-Royal des années 50 et 60, lieu où Tremblay a grandi et auquel il ne cesse de revenir dans ses écrits. Cette mère prolétaire dénuée de prétention et dotée d'une sagesse flamboyante nous tend la main pour nous accompagner dans notre exploration du théâtre du monde.

Nana atteint un statut immortel, mais elle n'épuise jamais sa vie. Au contraire, chaque mise en scène l'oblige à naître pour ensuite mourir et renaître encore une fois. La contemplation du passage de la vie à la mort est donnée à voir (et à lire) ailleurs dans notre corpus aussi, notamment dans *Le visiteur* de l'écrivain français Éric-Emmanuel Schmitt. Située à Vienne pendant l'occupation allemande en 1938, la pièce met en scène Sigmund Freud, sa fille, Anna, un soldat nazi, et un inconnu à l'identité ambiguë: tantôt ce dernier passe pour un rescapé d'un asile psychiatrique, tantôt il passe pour dieu. Cette fois-ci, c'est Sigmund Freud, atteint d'un cancer à la gorge, qui rumine le sens de sa mort qu'il sent imminente et l'horreur du génocide qui sévit à l'extérieur de son appartement. À l'intérieur de cet espace, une confrontation allégorique se produit qui est non sans rappeler l'*agôn* du théâtre grec: d'un côté, le grand homme de la science, athée célèbre qui fait le procès de dieu, de l'autre côté, l'Inconnu, qui incarne le mystère (ou la folie) et qui représente dieu, et ce dans le sens plein du mot « représenter ».

Schmitt, philosophe de formation et grand lecteur de Diderot, emprunte une structure chère à ce dernier. Comme dans *Le Neveu de Rameau*, il met en scène deux personnages qui parlent de morale, de musique, de liberté, de l'enfance. Tout comme chez Diderot, le dialogue est un dispositif conçu pour engager le lecteur dans un débat. La légitime suspicion que soulève la présence de l'Inconnu, ainsi que le dialogue philosophique qui oppose Freud à ce dernier, amènent les lecteurs/spectateurs à se poser des questions personnelles sur l'éthique et la métaphysique. Par exemple, Schmitt aborde de front une question difficile: la définition du mal.

FREUD. Le mal, c'est la promesse qu'on ne tient pas. (Il pense tout haut.) Qu'est-ce que la mort, sinon la promesse de la vie qui court, là, dans mon sang, sous ma peau, et qui n'est pas tenue? [...] Et qu'est-ce que la douleur sinon l'intégrité du corps démentie? Un corps fait pour courir et jouir, un corps tout un, et le voilà vulnéré, amputé, défait. On l'a floué. Non, la douleur ne se vit pas dans la chair, car toute blessure est une blessure à l'âme; c'est la promesse qui n'est pas tenue. Faute à Dieu! (Schmitt, 1999, 185)

Cette critique de la transcendance, il faut la mettre dans la perspective de l'histoire des idées et de l'athéisme radical de Sigmund Freud, l'homme, et la figure intellectuelle qui a fondé la psychanalyse. Dans l'optique de la lecture des grandes œuvres, une telle pièce sert de tremplin pour découvrir, du moins dans ses grandes lignes, les théories de Freud. Les étudiants ont réagi en mettant à contribution leurs connaissances latérales, celles qu'ils avaient apprises dans leurs cours de sociologie et de psychologie, afin de situer la pensée de cette personnalité importante. L'enjeu herméneutique repose justement sur cette mise en rapport avec les connaissances glanées dans d'autres contextes et sur le refus catégorique de fournir des « leçons » morales. Comme le notait Yvonne Hsieh, « Bien que le dialogue entre Freud et l'Inconnu ne relève pas non plus toujours d'un débat franc – l'Inconnu ne répond pas aux accusations de fausses promesses par exemple —il y a toutefois communication entre les deux adversaires, et les moments de tendresse, de compréhension et de compassion [...] » (Hsieh, 27). Il importe ici que personne ne sorte clairement vainqueur, c'est-à-dire qu'aucune perspective ne soit privilégiée. Schmitt articule le sens de cet équilibre en termes de « seuil » :

La pièce prépare le terrain de la croyance et s'arrête au seuil. Franchir ce seuil relève de la foi, donc de la liberté [...] Si je faisais autre chose qu'indiquer le seuil, *Le visiteur* cesserait d'être une pièce philosophique, deviendrait une pièce à thèse —ce que j'exècre— et faillirait à sa vocation de donner à penser en même temps qu'à sentir. (Schmitt, « Commentaires personnels »)

***Une Maison face au nord* de Jean-Rock Gaudreault**

La question de l'altérité, capitale dans la pièce de Schmitt, revient avec force dans la troisième pièce, *Une Maison face au nord* de Jean-Rock Gaudreault (2008), où les valeurs traditionnelles d'un nationaliste québécois fervent entrent en conflit avec les valeurs individualistes du fils et celles, « mondialistes », de son voisin. Le protagoniste de la pièce de Gaudreault, *Une Maison face au nord*, est calqué sur une figure classique du roman de la terre québécois, le draveur célèbre du récit de Félix-Antoine Savard, *Menaud, maître-draveur*. Henri Simard fait figure de héros sympathique mais anachronique qui ne parvient pas à défendre son patrimoine (son « royaume »). Le dialogue qui lie ce dernier aux autres soulève la question épineuse des valeurs ancestrales confrontées à la modernité:

HENRI. On fera pas notre pays. On l'aura pas pis, pour moi, ça va rester une des grandes peines de ma vie. Comme si il [sic] y avait une promesse que j'avais pas tenue. Rien que d'en parler... C'est comme si j'avais hérité d'une sorte de colère ... Pis quand j'vois du monde qui se mettent des lunettes roses dans face pour nous régurgiter un discours de... peureux... d'assimilés-mondialistes à gogo de ciboire d'aimez-vous-les-uns-les-autres-et-sauvons-la-planète-en-anglais... Laisse-moi te dire que j'ai l'impression qu'on a sauté une étape, qu'on a manqué l'occasion, qu'y est trop tard. (Gaudreault, 58)

En lisant la dédicace consacrée à la mémoire de Félix-Antoine Savard, « père de Menaud », on comprend que la colère reçue en héritage est aussi une colère épique, transmise de texte en texte, de personnage en personnage. Mais les temps changent et le durcissement de Henri Simard, qui est décuplé par un sentiment d'impuissance et par le sentiment d'une promesse non tenue, semble pour certains, et certainement pour son voisin Larry, démesuré⁴. En cultivant les résonances qui évoquent le roman classique de Savard, Gaudreault ravive le débat sur le langage symbolique du terroir et sur les valeurs refuges d'une culture minoritaire fragilisée par l'hégémonie de la culture dominante en terre d'Amérique. Il le fait avec, pour toile de fond politique, le travail de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, appelée la Commission Taylor-Bouchard, qui eut pour mandat d'étudier la question des « accommodements raisonnables » au Québec. Ainsi, autant la question de l'appartenance et de la langue est travaillée par l'angoisse de la perte et du silence, autant elle soulève également la délicate question du rejet de la différence. De cette manière, elle appelle une réflexion sur le sens que nous donnons à nous-mêmes, à autrui et à l'autre et elle révèle comment le discours humaniste mène à répétition au discours sur la fragilité de l'être.

***La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco**

Si les trois premières pièces obéissent à des esthétiques néo-réaliste (Tremblay et Schmitt) et naturaliste (Gaudreault), qui confirment la construction de l'illusion fictive, les deux dernières pièces du programme constituent une rupture dans la mesure où elles font fi des conventions théâtrales traditionnelles.

La Cantatrice chauve d'Eugène Ionesco, un classique du théâtre dit de l'absurde, a vu le jour en 1950 dans une mise en scène de Nicolas Bataille au Théâtre des Noctambules (Ionesco, 1993, 104). Dans cette « anti-pièce »⁵, le dialogue subit des dislocations de sens qui ont pour effet de déstabiliser le lecteur/spectateur. Or, c'est précisément cette consternation ressentie par les étudiants au départ qui ouvre la voie à une prise de conscience nette et créatrice du pouvoir provocateur du théâtre et qui prépare le terrain pour un travail plus expérimental, en l'occurrence un pastiche présenté sous forme de saynète.

Notre objectif avec cette pièce, comme avec les autres, était de situer l'étudiant au croisement des discours humaniste et herméneutique en identifiant d'abord la pièce comme un repère incontournable dans l'avant-garde des années d'après-guerre et ensuite en questionnant la pérennité de ce statut. Qu'est-ce qui perdure en ce début du vingt-et-unième siècle? Peut-être un début de réponse est-il offert par Ionesco lui-même qui récuse toute spécificité géographique ou culturelle:

[...] il ne s'agit pas, dans mon esprit, d'une satire de la mentalité petite bourgeoise liée à telle ou telle société. Il s'agit, surtout, d'une sorte de petite bourgeoisie universelle, le petit bourgeois étant l'homme des idées reçues, des slogans, le conformiste de partout : ce conformisme, bien sûr, c'est son langage automatique qui le révèle. (Ionesco, 1966, 253-254)

C'est donc par le biais du langage, ou plus précisément par la violence faite au langage, que l'on peut dégager un « sens » si l'on peut dire, du texte. Le dialogue sert de loupe qui révèle à la fois les conventions de l'interaction dramatique et les rituels de communication qui régissent nos rapports dans la vie réelle, faisant des deux un système que Burton qualifie de « machinerie étrange » (Burton, 25).

Prenons par exemple le dialogue de la première scène où Madame Smith passe en revue dans les menus détails les ingrédients du repas qu'ils viennent de manger:

Mme SMITH : Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith. (Ionesco, 1993, 42)

Il est clair que Madame Smith enfreint une loi rudimentaire de la conversation, identifiée par le linguiste H. Sacks et repris par Burton, on ne dit pas aux gens ce qu'ils savent déjà⁶ (Burton, 30). En démultipliant la machinerie, l'étudiant peut nommer les causes de son désarroi face au théâtre qui refuse le réalisme. Voici un exemple où l'exploitation des théories de la pragmatique conforte le discours herméneutique. En transformant la conversation spontanée (partie intégrante de la culture première) en objet d'analyse, l'étude des textes de l'avant-garde distancie la culture du quotidien et elle incite l'étudiant à interroger les rituels de communication auxquels nous obéissons tous sans cesse et de manière plus ou moins inconsciente.

Les quatre morts de Marie de Carole Fréchette

Dans la pièce de Fréchette, quatre tableaux s'arriment aux quatre « morts » subies par la protagoniste et ce à des âges différents. En fait, il s'agit de quatre déceptions – abandons surtout – en réponse auxquelles Marie invente des « rituels » d'interaction. Le plus souvent, il s'agit de petites mises en scènes qu'elle déploie pour se sauver du naufrage affectif. Par exemple, quand son père ne revient à la maison que pour dépérir devant sa fille, elle essaie de le faire parler d'autre chose que de son malaise étrange:

MARIE. [...] Dis-le : « T'es drôle, Marie. Tu me fais plaisir, Marie. Tu m'as tellement manqué. (Fréchette, 25)

Plus tard, devenue une femme mûre, elle se rabat sur de faux rituels interpersonnels afin de s'inventer une vie parallèle qui lui révélerait le sens de sa vie. C'est ainsi qu'elle invite à une fête Thomas, un homme qu'elle connaît à peine:

MARIE . (...) J'ai pensé qu'on pourrait peut-être faire un petit rituel. Échanger des bagues, ou quelque chose comme ça. Avec des confettis et tout le monde qui s'embrasse. Et moi je pourrais pleurer, juste un peu, à cause de l'émotion. (Fréchette, 51)

Ces mises en scènes multiples sont toutes différentes, mais elles sont tout autant compensatoires, élaborées dans le seul but désespéré de suppléer un manque d'amour. C'est dire qu'on peut essayer d'imposer des succédanés pour l'expérience, mais on ne palliera pas de sitôt la crise de signification qui est à l'origine du geste.

C'est tout comme si la mise en scène, ou le métathéâtre en général, désignait un malaise liée à un phénomène plus vaste: la modernité en tant que mode de civilisation. La modernité est traversée de contradictions aiguës : d'une part, elle désigne les valeurs positives qui ont poussé en avant les sociétés occidentales depuis la Renaissance; d'autre part, elle aboutit au nihilisme et à l'exaltation du moi qui débouche sur l'angoisse et la solitude. Les « morts » de Marie sont en fait des « crises » qui en disent long sur les défis que nous réserve notre quotidien. C'est à travers le discours herméneutique, en l'occurrence le travail sur les structures métathéâtrales, que nous arrivons à cerner quelques « symptômes » ou traits de la modernité. Au deuxième tableau, lorsque Marie prépare un spectacle de revendication politique, elle nous livre en aparté son vœu le plus cher, le plus intime aussi : « S'il vous plaît, faites que ça marche, faites qu'ils m'écoutent, faites que tout ça ait un sens » (Fréchette, 30). Si le sens de cet acte politique nous échappe, nous comprenons toutefois, en écoutant, justement, Marie et en contemplant son effigie en flammes, que nul n'échappe à la crise de signification associée à la modernité, que celle-ci est inscrite jusque dans les rapports qui nous lient aux autres. Fréchette aborde avec délicatesse ce double défi qui pèse sur les deux cultures, sur la première comme sur la seconde: comment faire en sorte que « tout ça ait du sens »?

Conclusion

Les auteurs dramatiques retenus ici, et pris dans leur ensemble, font défiler tout un pan de la société de notre temps: les familles soudées par l'amour ou rompues par la détresse, la bourgeoisie anonyme, le psychiatre athée, le pompier, le soldat corrompu, l'aventurière et l'inconnu qui nous séduit avec ses tours de prestidigitateur. Toute cette cohorte bigarrée côtoie, de manière plus ou moins directe, d'autres personnages dramatiques qui peuplent la culture seconde. Les fréquenter c'est découvrir un faisceau de correspondances historiques et esthétiques qui posent directement ou indirectement des questions – les « human dilemmas » – et qui refusent, à l'inverse des pièces à thèse, des réponses faciles. Quand ces correspondances conduisent à l'universel, elles le font par le biais de la réflexion et du questionnement et non par le nivellement de la différence. Telle est la leçon toujours à répéter, et à admirer, du discours humaniste.

Quant au discours herméneutique, il prend en compte la culture première des étudiants pour les amener à donner un sens à la seconde; celle-ci en retour « alimente leur rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui » (Côté). Nous avons essayé de montrer que les deux discours s'imbriquent et se complètent, et fournissent ainsi un bel outil conceptuel pour l'enseignement du texte dramatique. Ce croisement naturel a trouvé son expression la plus claire sous la plume d'une des étudiantes du cours sur le théâtre francophone contemporain, lors de l'examen final: « On voit comment les éléments de crises sociales, politiques, religieuses et identitaires dans le théâtre francophone renforcent l'idée de l'homme en conflit perpétuel à cause de sa nature, tout à fait humaine, c'est-à-dire imparfaite⁷ » (Pathak). En effet, la culture, dont le théâtre, et son texte, permet d'entrer en relation avec l'autre, de saisir le monde et de l'interpréter. Le constat de l'imperfection de l'humain est en soi paradoxal car il est la fin d'un cheminement mais aussi l'amorce d'un autre.

Appendice I : Description d'un cours de théâtre francophone contemporain

Nos propres observations sur l'enseignement du théâtre par les textes découlent de l'élaboration d'un cours universitaire de troisième année sur le théâtre francophone contemporain. Le cours s'est donné sur 12 semaines et la classe était composée de 27 anglophones et deux francophones canadiens et réunissait des étudiants de niveaux assez hétérogènes. Comme le résultat d'un amalgame de deux cours préexistants – Le théâtre québécois et Le théâtre français du XXe siècle –, le cours a reflété presque exclusivement les traditions et les courants du Québec et de la France contemporains. La prochaine fois que le cours se donnera, il y aura certainement lieu d'inclure une autre pièce venant d'un autre pays francophone.

Les méthodes d'évaluation dans le cours consistaient en 1) une dissertation thématique basée sur la lecture des textes et les discussions en classe; 2) un compte rendu de représentation à laquelle les étudiants

ont assisté; 3) un pastiche sous forme de saynète présentée en groupes de trois; 5) l'examen final qui a fait le contrôle des notions théoriques ainsi que des discussions qui avaient eu lieu au cours de la session.

Appendice 2 : Exercices et travaux écrits

Voici quelques exemples d'activités pédagogiques exploitées dans ce cours.

***Encore une fois si vous permettez* de Michel Tremblay**

I- Exercice : Dans son premier monologue, le narrateur s'amuse à construire une fresque des classiques du théâtre du monde entier. Combien de pièces et de pays d'origine pouvez-vous identifier? (Afin de faciliter la tâche, le professeur fournit un tableau avec quelques indices soit au niveau de l'auteur, du titre ou du pays).
II- Travail écrit : En vous appuyant sur *Encore une fois si vous permettez* et *Le Visiteur*, expliquez comment « le comique de mots » est déployé pour soulager la douleur et la peur.

***Le Visiteur* d'Éric-Emmanuel Schmitt**

I-Exercice : Vérifiez vos connaissances au sujet de Sigmund Freud. Consultez cette encyclopédie en ligne pour vous rafraîchir la mémoire : *L'encyclopédie de l'Agora* : http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Sigmund_Freud
II-Travail écrit: théâtre et biographie. Analysez les techniques selon lesquelles le dramaturge se sert de l'Histoire (Histoire sociale et Histoire biographique) pour créer une pièce dramatique.

***Une Maison face au nord* de Jean-Rock Gaudreault**

I-Exercice : Vérifiez vos connaissances au sujet de Félix-Antoine Savard et son roman *Menaud, maître-drameur*. Relevez les ressemblances entre Menaud et Henri Simard et, s'il y a lieu, avec Larry Wyczolkowsky.
II- Travail écrit : Compte rendu d'une pièce de théâtre. 1- Familiarisez-vous avec le genre. Vous recevrez des modèles de comptes rendus authentiques. 2-Assistez à la pièce de théâtre (sortie éducative organisée) 3-Rédigez un texte entre 700 et 800 mots.

***La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco**

I- Exercice : «Manuel à rebours». Nous savons qu'Ionesco s'était inspiré d'un manuel de conversation, *L'anglais sans peine*, qui mettait en scène des Anglais stéréotypés (voir la préface, p. 8). Nous savons aussi qu'en général les manuels sont divisées en segments thématiques (ex. la nourriture, la maison, le voyage, etc.). En relisant la pièce scène par scène, tâchez d'identifier les thèmes qui étaient, peut-être, l'inspiration de chaque scène. Faites la même chose pour les points de grammaire (ex. la négation, l'interrogation etc.). (Le professeur jugera peut-être bon d'assigner une scène ou deux scènes par groupe.)
2-Travail écrit : Rédaction de saynètes. En vous inspirant d'un exercice de conversation en français, et des techniques de pastiche d'Ionesco, rédigez, en groupe, un dialogue qui durera de huit à dix minutes. Une fois le texte écrit, votre groupe doit organiser au moins deux répétitions. Soumettez le travail au professeur le jour de votre saynète. Critères d'évaluation : mémorisation, prononciation et débit; mise en scène et gestuelle; texte (correction de la langue, vocabulaire, verve, fidélité à la manière d'écrire d'Ionesco).

***Les quatre morts de Marie* de Carole Fréchette**

I-Exercice : Travail en binômes : Le professeur fournit deux citations : a) « Je vois ma mère et j'ai envie de mourir » (Marcelle II dans *La nef des sorcières*) b) « Le rapport au réel et à la représentation, dans l'écriture au féminin, est conditionné par la relation avec la mère (Lori Saint-Martin, 1999, 16). » Dans un travail en groupes, analysez le premier tableau à la lumière des deux citations ci-dessus.
II-Travail : Sémiologie théâtrale. À l'aide des recherches de Pavis et de Vigeant, familiarisez-vous avec les définitions de la sémiologie et de l'isotopie (une catégorie de contenu). Identifiez deux isotopies qui sont développées dans *Les quatre morts de Marie* et justifiez votre choix.

Notes :

¹ Pour reprendre l'expression célèbre de Roland Barthes (Barthes, 41-42).

² Ces considérations exposées par Simard sont reprises et citées par Côté.

³ Le joual, transcription d'une variante du mot « cheval », désigne le niveau de langue populaire au Québec. Essentiellement oral, ce niveau de langue fut au cœur d'une controverse importante quand, en 1968, Michel Tremblay s'en est servi pour écrire sa première grande pièce, *Les Belles-sœurs*.

⁴ Il est intéressant de noter, en passant, que l'idée de promesse non tenue se dessine comme un leitmotiv du corpus.

⁵ Désignée ainsi par Ionesco lui-même dans *Notes et Contre-notes*.

⁶ « You don't tell people what they already know ».

⁷ Ce passage est reproduit avec la permission de l'étudiante.

Bibliographie

- BARRAULT, J.-L. (1961), *Le Phénomène théâtral*. Oxford : The Clarendon Press.
- BARTHES, R. (1964), *Essais critiques*. Paris, Seuil.
- BURTON, D. (1980), *Dialogue and Discourse. A sociolinguistic approach to modern drama and dialogue and naturally occurring conversation*. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Collectif, (1992) [1976]. *La Nef des sorcières*. Montréal : L'Hexagone.
- CÔTÉ, H. (2008), « Pour une pédagogie de la culture et de la langue ». *Vie pédagogique*, no. 149, décembre. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC_1
Date de consultation : le 27 avril 2009.
- DUMONT, F. (1995), *L'Avenir de la mémoire*. Québec : Nuit blanche éditeur.
- FRÉCHETTE, C. (1998), *Les quatre morts de Marie*. Arles : Actes Sud, Collection « Papiers »,
- GAUDREAU, J.-R. (2008), *Une Maison face au nord*. Montréal : Dramaturges Éditeurs.
- GOFFMAN, E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 2 les relations en public*. Traduction de *Relations in public*. Traduit par Alain Kihm. Paris : Minuit.
- Gouvernement du Québec. Site consacré à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. <http://www.accommodements.qc.ca/> Date de consultation : le 14 juin 2009.
- HSIEH, Y. (2006). *Eric-Emmanuel Schmitt ou la philosophie de l'ouverture*. Birmingham, Alabama : Summa Publications.
- IONESCO, E. (1993) [1954], *La Cantatrice chauve*. Paris : Gallimard, Collection « Folio Théâtre ».
- IONESCO, E. (1966), « La Tragédie du langage » dans *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.
- LAZAR, G. (1993), *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCHASSON, C. (2005), *Dossier pédagogique. Le Visiteur. Éric-Emmanuel Schmitt*. Bruxelles : Antigone.
- MOHAMED, E.E.H. (2008), « Théâtre et enseignement du Français Langue Étrangère ». *Synergies Algérie*, no 2, pp.174-184.
- PATHAK, S. (2009) « Examen final ». Travail inédit soumis dans le cadre du cours FREN*3120 « Contemporary Francophone Theatre », University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada, le 14 avril 2009.
- PAVIS, P. (1996), *Dictionnaire du théâtre*. Édition revue et corrigée. Paris : Dunod.
- RYNGAERT, J.-P. (2004), *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Albin Michel, Collection «Lettres sup.».
- RYNGAERT, J.-P. (1993), *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod.
- SAINT-MARTIN, L. (1999), *Le Nom de la mère : mères filles et écritures dans la littérature québécoise au féminin*. Québec : Nota Bene.
- SCHMITT, E.-E. (1999), *Théâtre. La nuit de Valognes, Le visiteur, Le bâillon, L'école du diable*. Paris : Albin Michel.

SCHMITT, E.-E. «Commentaires personnels » http://www.eric-emmanuel-schmitt.com/fr/work_details_fr.php?oesec_id=3&oeit_id=2&occat_id=1§ion_id=2&table=comments&pict=&pict2=. Date de consultation : le 12 juin 2009.

SIMARD, D. (2004), *Éducation et herméneutique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

SARRAZAC, J.-P. (2002), *La Parabole ou l'enfance du théâtre*. Belfort : Circé.

SAVARD, F.-A. (1992) [1937], *Menaud, maître-draveur*. Montréal : Bibliothèque québécoise.

TREMBLAY, M. (2000), «Un Texte de théâtre est universel par l'humanité qui s'en dégage,» *QuébecInfo* vol. 6, no.2. *Le Québec dans le monde*, printemps-été, p. 12.

TREMBLAY, M. (1998), *Encore une fois si vous permettez*. Montréal : Leméac.

UBERSFELD, A. (1982), *Lire le théâtre*. Paris : Messidor/Éditions sociales.

VIGEANT, L. (1989), *La Lecture du spectacle théâtral*. Laval : Mondia Éditeurs.