

**MESURER LA POROSITÉ ENTRE LA RÉALITÉ ET LA
FICTION À L'AUNE DE LA PIÈCE DE THÉÂTRE
TERREUR DE FERDINAND VON SCHIRACH**

Sébastien Debeire
Zone de remplacement de Lille Roubaix Tourcoing

Le théâtre permet de questionner la frontière entre réalité et fiction puisque le propre d'une représentation théâtrale est de « présenter de nouveau », autrement dit de rendre présent ce qui a pu être, ce qui n'a pas été, ce qui aurait pu être, ce qui adviendra. Des notions comme l'illusion théâtrale, le quatrième mur, l'aparté, le mentir-vrai témoignent de cette porosité entre réalité et fiction.

Ainsi, la pièce de théâtre *Terreur*¹ de Ferdinand Von Schirach écrite en 2017 se prête à questionner l'interstice entre réalité et fiction car elle présente un faux procès qui tend vers une certaine forme de réalisme.

Cette pièce-procès peut être étudiée en classe de seconde dans le cadre des objets d'étude « Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle » et « La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle ».

1. Ferdinand Von Schirach, *Terreur* (titre original : *Terror*) traduit par Michel Deutsch, éd. L'Arche Éditeur, coll. Scène ouverte, 2017.

Elle constitue un support de choix pour aborder avec les élèves les rapports entre réalité et fiction en se confrontant à une écriture théâtrale contemporaine étrangère qui se veut réaliste mais qui déploie une fiction judiciaire. Il s'agit également d'éprouver des mécanismes argumentatifs à la lumière d'un cas concret et de les confronter à une véritable leçon de pratique judiciaire et philosophique mêlant théâtre et argumentation. Cela peut permettre de travailler en acte des notions abstraites et complexes mais également de muscler le libre arbitre, l'esprit critique des élèves. « Faire du théâtre », pour reprendre les mots de Laurent Terzieff, « permet de se mettre à l'écoute du monde, pour en être la caisse de résonance² ».

PRÉSENTATION DE LA PIÈCE ET OBJECTIFS POURSUIVIS

Ferdinand Von Schirach est romancier et avocat de la défense au barreau de Berlin, spécialisé en droit criminel. Ses recueils de nouvelles³, tout comme cette pièce, tissent entre elles souvenirs, expertises judiciaires et fictions jusqu'à la confusion puisqu'il relate des affaires judiciaires réelles à travers le prisme de la fiction.

La pièce de théâtre *Terreur* reconstitue une audience dans un tribunal allemand au XXI^e siècle par l'intermédiaire de didascalies précises, d'une distribution reprenant le personnel judiciaire (le président, la greffière, etc.). La pièce est très ancrée et dépeint précisément le système judiciaire allemand comme le rappelle cette didascalie : *Le policier porte l'uniforme des fonctionnaires de justice du Land de Berlin* (p. 13). Les spécificités de la justice allemande ont dérouté certains élèves et une explication succincte du système judiciaire a été la bienvenue. L'auteur, qui connaît l'appareil judiciaire de l'intérieur, respecte scrupuleusement la procédure et le décorum. Il use de nombreux termes juridiques⁴. Les arguments et les exemples amplement développés sont très nombreux et empruntés explicitement à des philosophes (comme Carnéade, Kant, etc.) ou narrent des

2. Interview *Le Figaro Magazine*, avril 2001.

3. *Crimes* (2011), *Coupables* (2012) publiés chez Gallimard.

4. Alice Zeniter a interrogé l'éditrice Claire Stavaux au sujet de cette traduction : « *Terreur* est une pièce extrêmement précise quant au fonctionnement des systèmes judiciaire et militaire allemands. La traduction a donc nécessité une ramification de compétences. [...] Après lecture du texte original, me dit Claire, le premier geste du traducteur, Michel Deutsch (par ailleurs auteur et metteur en scène), a été d'acheter un dictionnaire juridique franco-allemand. » Source : la chronique d'Alice Zeniter, à propos de l'effervescence cachée derrière la traduction française de *Terreur* de Ferdinand von Schirach. « Traduire, dit-elle. Von Schirach, tellement allemand ». https://www.lemonde.fr/livres/article/2017/05/18/traduire-dit-elle-von-schirach-tellement-allemand_5129610_3260.html

affaires judiciaires réelles. La pièce-procès reconstitue les faits par le biais des déclarations de l'accusé, des témoins de la partie civile, des réquisitoires du ministère public et de la plaidoirie de la défense. Cette impression d'ancrage dans la réalité est accrue par des détails comme lorsque le président s'adresse aux spectateurs en leur disant au tout début de la pièce : « Je me réjouis de votre ponctualité. On trouve difficilement des places de parking par ici » ou lorsque l'avocat arrive en retard et sans sa robe à l'audience, par exemple. Ces détails entretiennent l'ambiguïté entre réalité et fiction. Grâce à ces remarques, le spectateur devient, en quelque sorte, acteur-juré et le personnel judiciaire gagne en humanité et en vérité. Chaque témoignage laisse poindre subtilement le caractère de chaque personnage.

Tout renvoie à la réalité d'un vrai procès... si ce n'est que l'affaire jugée est totalement fictive. Elle est inventée de toute pièce par l'auteur. Ferdinand Von Schirach donne à voir une « vraie fausse audience » dont les jurés sont les spectateurs et sont donc appelés à juger la culpabilité de l'accusé comme le prévoit le système judiciaire allemand.

Voici les faits fictifs, tels qu'ils sont présentés en quatrième de couverture de *Terreur* :

Lars Koch, major de l'Armée de l'air allemande, est accusé d'avoir contrevenu aux ordres en abattant un avion de ligne comprenant 164 passagers à bord, tous morts sur le coup. Un terroriste entré dans le cockpit menaçait en effet de faire s'écraser l'appareil sur un stade de football bondé. 70 000 spectateurs, un soir de match.

La pièce est, ainsi, divisée en deux actes. L'acte I (p. 11 à 74) s'ouvre sur une prise de parole du président et contient les témoignages et les interrogatoires menés par l'avocat et la procureure. Dans l'acte II (p. 75-89) figure le réquisitoire de Mme Le Procureur (p. 75-82) afin que l'on condamne l'accusé « pour meurtre dans 164 cas » (ce qui correspond au nombre de passagers morts dans l'avion) puis le président introduit la plaidoirie de l'avocat (p. 83-87) qui demande la relaxe de son client et enfin le président (p. 87-89) invite les jurés-spectateurs à juger en leur âme et conscience après avoir examiné scrupuleusement les faits.

À l'issue de la pièce, le président du tribunal invite les spectateurs-jurés à voter afin de déterminer si l'accusé est déclaré non coupable ou s'il doit être inculqué pour meurtre(s). Les deux issues sont possibles et figurent dans le livre : on trouve une partie intitulée « Acquittement » (p. 91-97) et une autre nommée « Condamnation » (p. 99 à 102). Les acteurs jouent l'une ou l'autre en tenant compte du vote des spectateurs-jurés. Chacune de ses parties se termine par la didascalie : *Le président se lève, dans le même temps tous les autres se lèvent, à l'exception de l'accusé. Le président quitte la scène par la porte derrière la table des juges. Rideau. FIN.*

En proposant une pièce de théâtre en forme de « faux procès », Ferdinand Von Schirach offre la possibilité aux spectateurs de jouer aux jurés, de juger un accusé. Les plateaux de la balance judiciaire que sont la plaidoirie et le réquisitoire s'équilibrent en permanence alors même que la doxa aurait, de prime abord, tendance à innocenter l'accusé. L'auteur joue sur trois formes de leurre tendu par la fiction :

– premièrement, faire prendre une fiction pour un récit factuel ou pour la réalité en ne précisant jamais explicitement qu'il s'agit d'un procès fictif ;

– deuxièmement, faire acquérir un savoir sur le monde ou amener le spectateur à objectiver et à interroger ses croyances, et ce grâce à une fiction lui proposant de juger de la culpabilité d'un homme ;

– troisièmement, mettre le spectateur émotionnellement sous l'emprise de la fiction en reprenant le décorum d'un tribunal sur scène ; même si, sur ce dernier point, il est toujours difficile pour le spectateur d'oublier qu'il est au théâtre face à une fiction.

ÉTAPE 1 : PRÉSENTATION DES FAITS ET PREMIER VOTE

Le travail a été mené progressivement avec une classe de seconde en demi-groupe lors d'un remplacement⁵. Je suis, tout d'abord, parti de l'analyse du titre et de la formation des mots. Les élèves ont spontanément lié le mot « terreur » aux films apocalyptiques puis à l'attentat terroriste, et plus précisément aux attentats parisiens récents sans évoquer d'autres épisodes historiques comme la Terreur révolutionnaire ou d'autres zones géographiques.

J'ai ensuite procédé à une lecture magistrale neutre du résumé des faits cités ci-dessus, autrement dit, une lecture qui ne cherchait pas à dramatiser ni à mettre en lumière certains aspects par un changement d'intonation ou une pause manifeste. Les élèves n'avaient pas le texte et devaient prendre en note des détails qu'ils jugeaient significatifs à la manière d'un enquêteur.

À l'issue de la prise de notes individuelle, les élèves ont mis en commun les informations récoltées. J'ai demandé oralement aux élèves volontaires les informations qu'ils avaient retenues de cette lecture. Les élèves avaient la possibilité d'amender leur prise de notes individuelle à partir de la restitution orale collective. Les élèves avaient donc les mêmes informations en leur possession et ne pouvaient se fier qu'aux faits bruts et à leur intime conviction. J'ai constaté par la suite que la mise en commun, qui avait pour fonction d'aider les élèves à compléter leurs informations, a eu en

5. En tant que titulaire en zone de remplacement (TZR), j'ai mené ce travail dans deux lycées différents. Mon article s'appuie sur ces deux expériences.

contrepartie pour effet d'orienter et d'uniformiser les choix que les élèves ont eu à faire ensuite. C'est pourquoi, à l'avenir, j'envisage de ne plus procéder à cette mise en commun.

En prévision de l'étape suivante, j'ai précisé que je ne répondrais à aucune question à ce moment du travail. Malgré cette consigne, une question a jailli dans le premier demi-groupe : « Est-ce que c'est une histoire vraie ? » L'étape suivante consistait en effet en un premier vote (il y en aura deux autres par la suite) et répondre à la question pouvait influencer les élèves. J'ai posé une seule question : « Le pilote est-il coupable ou innocent ? » Les élèves devaient voter avec leurs téléphones via un QCM mis en ligne (vote n° 1) reproduit ci-après. Le sondage n'était pas anonyme pour que les élèves endossent les responsabilités qu'implique un vote.



NOM, Prénom du votant

Votre réponse

Le pilote est-il ?

Coupable

Innocent

Envoyer

Après le vote, j'ai répondu à la question posée par le premier demi-groupe ; j'ai demandé aux élèves si cette donnée aurait pu influencer leur vote et si oui, pourquoi. Certains ont dit que s'ils avaient eu connaissance de cette information, ils se seraient prononcés pour la culpabilité de Lars Koch car ils auraient eu moins de scrupule à envoyer un personnage fictif en prison. Dans l'autre groupe, la réaction est venue quelques minutes après le vote. Selon moi, le décalage peut provenir soit de la composition du groupe, soit d'un lapsus dans ma manière de présenter les faits, au lieu de dire : « Voici les faits », j'ai dit : « Voici le résumé de l'histoire. » Le terme « histoire », probablement synonyme de « fiction » pour le groupe en question, a été perçu comme un indice.

Le résultat n'a été communiqué qu'à la fin de l'étude de la pièce, pour qu'on puisse comparer les réponses aux trois votes. Mon hypothèse était qu'une argumentation solide pouvait, parfois, faire évoluer, modifier un vote et qu'un procès équitable ne pouvait pas se limiter à une présentation succincte des faits. Cette réflexion est, par ailleurs, à l'œuvre dans la pièce de théâtre *Douze Hommes en colère* de Reginald Rose, publié à l'avant-scène théâtre et rendu célèbre par le film de Sidney Lumet. J'aurais voulu

diffuser le film aux élèves et les faire voter avant et après la projection mais je n'ai pas pu le faire, mon remplacement touchant à sa fin.

ÉTAPE 2 : RECUEILLIR DES INDICES ET INCARNER LE TÉMOIGNAGE D'UN PERSONNAGE FICTIF

Lors de la deuxième séance, j'ai distribué à chaque élève un extrait de la pièce de théâtre en prenant garde de conserver une unité de sens. Le découpage permettait de couvrir l'intégralité de la pièce mais on peut très bien envisager de n'étudier que les témoignages à l'exception du « dénouement ». Le corpus était constitué du témoignage d'un officier d'état-major, du pilote Lars Koch, de l'épouse d'une victime morte dans l'accident et des différentes plaidoiries. J'ai annoncé que ce travail serait suivi d'une phase d'improvisation théâtrale à partir de ce corpus. Chaque élève devait étudier un fragment qui lui était propre et qu'il était seul à posséder. Il ne disposait pas des autres extraits. Le fragment en question était accompagné d'un titre générique reprenant le nom, la fonction du personnage et les numéros de pages de l'ouvrage. Par exemple, pour le pilote :

Témoignage de Lars Koch (pilote de l'avion, accusé)

[...]

L'ACCUSÉ. Je ne pouvais rien voir, tout était plein de fumée.

LA PROCUREURE. Donc vous n'avez pas pu voir si les gens qui ont été précipités dans le vide étaient assis sur leurs sièges, ou s'ils étaient debout dans le couloir ou si, précisément, ils cherchaient à pénétrer dans le cockpit.

L'ACCUSÉ. Non.

L'AVOCAT. Madame le Procureur, je ne sais pas où doivent conduire ces questions⁶...

Ferdinand Von Schirach, *Terreur* (titre original : *Terror*), traduit par Michel Deutsch, L'Arche Éditeur, coll. Scène ouverte, 2017, p. 51-53.

Les consignes étaient les suivantes :

6. Pour des raisons de droits d'auteur, l'intégralité du document ne peut être reproduite ici. Mais l'élève disposait du témoignage complet.

À partir du photocopie distribué, vous devez prendre des notes à la manière d'un journaliste ou d'un enquêteur. Ne répertoriez que les informations essentielles du témoignage ou de la plaidoirie. Les notes doivent être les plus concises possible. Dites-vous qu'elles doivent tenir sur un papier au format A6.

J'ai laissé un temps de préparation aux élèves par écrit puis un moment pour mémoriser les informations recensées. J'ai jugé que cette phase d'improvisation ne nécessitait pas de temps de préparation plus long, pour conserver une certaine forme de spontanéité et éviter que les élèves soient inhibés par la mise en spectacle de soi et qu'ils cherchent à apprendre par cœur et à réciter un discours convenu. Toutefois, lorsque je renouvèlerai l'expérience, j'informerai les élèves dès le début de la séquence de cette phase d'improvisation théâtrale pour qu'ils aient le temps de s'accoutumer à cette idée.

La phase d'improvisation annoncée pouvait commencer : il s'agissait de représenter le procès, chaque élève devant jouer le rôle qui lui avait été attribué. J'ai demandé aux élèves de suggérer une manière d'agencer la salle de classe pour qu'elle ressemble à une salle d'audience, puis nous avons confronté leur vision à celle proposée par l'auteur dans la didascalie liminaire et nous avons organisé sommairement l'espace où nous étions. À tour de rôle, chaque élève se trouvait face à ses camarades-jurés. Les élèves jouant le rôle du président ou de l'avocat avaient une place fixe et ne la quittaient pas pendant toute la phase d'improvisation afin qu'ils sortent le moins possible de leurs rôles. L'élève devait jouer le rôle et répondre aux questions spontanées et improvisées des autres élèves. L'apprenti acteur ne pouvait s'aider que de ses notes figurant sur son papier au format A6.

J'ai pu, ainsi, constater que les questions, d'abord très générales (« Qui êtes-vous ? ») sont devenues plus spécifiques et précises au fur et à mesure de l'interrogatoire. Si l'élève n'avait pas la réponse à la question car elle ne figurait pas dans son extrait, il devait répondre : « Je ne suis pas en mesure de répondre à cette question. » Si la réponse figurait bel et bien dans l'extrait proposé et avait été omise ou mal comprise par l'élève, je jouais le rôle du greffier⁷ (personnage mentionné dans la pièce) et j'apportais la précision si elle était utile à l'auditoire.

Certains élèves, plus à l'aise, ont cherché à incarner le personnage et à lui donner une épaisseur, une démarche, une voix. Ainsi, David⁸ voulait

7. Dans la pièce, il s'agit d'une greffière. Les mises en scène que j'ai consultées respectent en général scrupuleusement le texte et donc le genre des personnages défini par l'auteur.

8. Les prénoms ont été changés.

absolument que le pilote boite car « il avait fait la guerre et pour faire pitié aux jurés ». Ses camarades lui ont rétorqué qu'une telle infirmité était incompatible avec le pilotage.

Esther, en revanche, a eu tendance à sortir du jeu et à me questionner. Je lui ai répondu : « Je suis greffier. Je n'ai pas la réponse à votre question. »

Dans les deux cas de figures, j'ai essayé d'intervenir le moins possible et de ne pas revenir sur leurs performances. La correction visait à repréciser ou à éclaircir certains faits, mais je n'ai pas cherché à adopter la posture de metteur en scène car j'ai préféré privilégier le contenu du témoignage aux remarques sur les nuances et les spécificités du jeu de l'acteur. Pendant ce temps, les spectateurs-jurés prenaient des notes sur une autre feuille et récoltaient des informations leur permettant de délibérer à l'issue du procès. Cette séance d'improvisation a duré une heure et demie.

ÉTAPE 3 : ULTIME DÉLIBÉRATION

Est venu, ensuite, le temps du vote et de la délibération que les élèves attendaient patiemment en raison du suspense qui s'étendait à l'envi depuis plusieurs séances.

Dans un premier temps, j'ai laissé aux élèves du temps pour relire l'ensemble de leurs notes sans indiquer de *modus operandi*. Certains élèves ont choisi spontanément d'utiliser un code couleurs permettant d'évaluer la culpabilité ou l'innocence du pilote, d'autres ont établi un tableau partagé en deux colonnes : « innocent/ coupable », d'autres enfin ont lu d'un œil distrait leurs notes, persuadés de l'innocence de l'accusé. À l'avenir, je pense leur indiquer une méthodologie afin de mesurer si cela a un impact sur le vote.

Dans un second temps, j'ai demandé aux élèves de voter (vote n° 2) avec leurs téléphones via le QCM mis en ligne élaboré par mes soins (QCM en tout point identique à celui utilisé lors du vote n° 1).

Enfin, les élèves ont voté une troisième fois en utilisant cette fois-ci l'interface proposée par l'Arche⁹, éditeur de la traduction française, et ils ont pu ensuite connaître les résultats du vote à l'issue des représentations dans le monde.

Bien que l'échantillon de cette expérience pédagogique soit très peu représentatif (une classe de 32 élèves), les élèves de la classe ont estimé à 71 % que le pilote était innocent. Cela va à l'encontre du vote exprimé par 1 092 votants sur le site de l'éditeur : 68 % des sondés volontaires estiment

9. Le sondage et ses résultats sont disponibles à cette adresse : <http://arche-editeur.com/terreur/#s1>. Les liens mentionnés dans cet article ont été consultés le 27 février 2020.

que le pilote est coupable. Le site redirige également vers un autre sondage¹⁰ qui cartographie les différentes représentations de par le monde : 63,2 % des 542 696 spectateurs recensés en date du 27 février 2020 considèrent le pilote innocent. Je leur ai ensuite dévoilé le diagramme des résultats générés automatiquement via l'interface du QCM créé par mes soins. Les deux groupes avaient estimé que le pilote était non coupable. Le pourcentage avait seulement évolué à la baisse entre le premier sondage et le second sondage.

Je leur ai donc lu le fragment intitulé « Acquitement »¹¹ plébiscité par le groupe à l'issue du vote. Les réactions ont été nombreuses : « Monsieur, vous pouvez nous donner la solution maintenant ? C'est quoi la bonne réponse ? » Les élèves ont été déçus d'apprendre qu'il n'y avait pas de solution unique, de réponse définitive, indiscutable et univoque.

D'autres élèves souhaitaient en savoir plus : « On pourra lire l'autre partie même si on n'a pas voté pour ? » J'ai fourni aux élèves qui le demandaient des photocopies de la partie « Condamnation » et j'ai enjoint aux élèves de lire toute la pièce.

J'ai distribué la sentence dans son intégralité. La logique argumentative de cette partie a été étudiée en détail. J'ai demandé aux élèves de repérer et classer les procédés argumentatifs dans un tableau. Il s'agissait dans une première colonne de les nommer puis, dans une seconde colonne d'analyser l'effet produit sur le lecteur. Le texte est assez riche sur le plan argumentatif et stylistique. Il est aussi très dense et entre parfois dans des subtilités philosophiques qui demandent un travail patient d'explication. Cette étape a nécessité une heure et demie.

Avant la séance suivante en classe entière, j'avais demandé aux élèves de faire à la maison un croquis de la scénographie qu'ils imaginaient pour la pièce. Je leur ai ensuite proposé de confronter leurs propositions à la présentation de différentes mises en scènes sous la forme de bandes-annonces ou de photographies (voir annexe). Ce travail permet d'aborder à la fois les codes de la représentation théâtrale et le raisonnement argumentatif par la justification de certains éléments de mises en scène. Certaines remarques des élèves rendent compte des problématiques soulevées par les extraits de mises en scène proposés :

10. Le sondage disponible en allemand et en anglais est disponible en suivant le lien : <https://terror.theater>

11. Pour rappel, à l'issue de la pièce, le président du tribunal invite les spectateurs-jurés à voter afin de déterminer si l'accusé est déclaré non coupable ou s'il doit être inculpé pour meurtre(s). Les deux issues sont possibles et figurent dans le livre sous les titres « Condamnation » et « Acquitement ». Les acteurs jouent l'une ou l'autre en tenant compte du vote des spectateurs-jurés.

- On dirait la manière de filmer et la musique d’une série télé.
- On pourrait aller voir la pièce, en vrai ?
- On pourrait jouer la pièce. Ça a l’air facile : il faut juste apprendre le texte.
- La plupart des mises en scène sont en allemand ou en anglais. Je comprends pas ce que les acteurs disent !
- Pourquoi ils jouent pas la pièce dans un vrai tribunal ?
- Pourquoi le décor n’est pas un tribunal ? C’est une cave ou un grand escalier ou les toilettes du tribunal. Il ne respecte pas les didascalies.
- Comment les spectateurs font-ils pour voter ?
- C’est très statique.
- C’est trop symbolique.
- C’est trop figuratif.

Les mises en scène différaient peu puisque les metteurs en scène ont eu ce même souci de proposer une vision réaliste. Par ailleurs, les didascalies sont nécessairement prescriptives dans ce type de dispositif théâtral. Toutefois, les élèves ont pu analyser les codes cinématographiques et télévisuels déployés dans les bandes-annonces, mais aussi les partis pris symboliques ou la tendance chez certains metteurs en scène à vouloir faire revivre le crash sur scène par la musique, des accessoires, des jeux de lumière qui nous plongés dans « la psyché » du pilote.

J’ai également évoqué brièvement l’adaptation télévisuelle originale de la pièce. En effet, *Terreur* a été diffusée simultanément en Allemagne, Autriche, Suisse, République tchèque et Slovaquie et a été suivie de débats entre responsables politiques, experts militaires et juristes. Les téléspectateurs ont pu voter en direct :

Après les plaidoiries, les téléspectateurs ont eu un quart d’heure pour donner leur verdict, comme l’ont déjà fait 163 000 spectateurs dans 54 théâtres, à Berlin mais aussi à Tel Aviv, Caracas ou Tokyo. Ces jurés d’un soir ont acquitté le pilote à plus de 80 % (86,9 % en Allemagne et Autriche, 84 % en Suisse), soit bien plus que la proportion enregistrée dans les théâtres, à environ 60 %. En Autriche, le ministre de la Justice s’est prononcé en direct pour l’acquittement, à l’inverse du chef de l’armée de l’air¹².

J’envisage d’associer l’étude de la pièce à une sortie au tribunal, qui permettrait aux élèves de se confronter à un système judiciaire bien réel : le

12. L’article du journal *Libération* propose une synthèse de l’expérience télévisuelle, recense les réactions vives suscitées par la pièce, ainsi que les motivations de l’auteur : https://www.liberation.fr/planete/2016/10/18/terror-proces-fiction-tranche-en-direct-en-europe_1522663

tribunal étant par essence, le lieu de l'argumentation en actes où la parole est, à plus d'un titre, performative¹³. J'aimerais également adapter le processus à d'autres pièces judiciaires. Pour ne citer que trois exemples, je songe à étudier par extraits *Ça ira (fin de Louis)*¹⁴ de Joël Pommerat ou *Hors la loi*¹⁵ de Pauline Bureau au lycée ou *Le Procès du loup*¹⁶ de Žarko Petan au collège.

BILAN PROVISOIRE

Ce travail a permis de faire l'expérience de la porosité des frontières entre réalité et fiction : un avocat écrit pour le théâtre un faux procès pour le théâtre mais qui a l'apparence d'un vrai. Des élèves jouent à être de faux témoins et de faux avocats mais aussi de faux juges en prononçant une sentence qui les « engage ». J'ai pu recueillir l'avis des élèves à la fin de la dernière séance et dresser un bilan avec eux : la mise en abyme et l'approche métathéâtrale ont surpris les élèves car ils ne s'attendaient pas à voir leur opinion évoluer. Une majorité d'élèves ont également été surpris de constater que leurs jugements avaient évolué entre la première et la dernière séance à la lumière des arguments et des témoignages mais aussi face aux talents de persuasion, au charisme de certains camarades très investis dans leurs rôles. Cela a mis en lumière l'aspect théâtral de tout procès. De plus, un grand nombre d'élèves ont aimé délibérer et m'ont dit ne pas être habitués à avoir véritablement le choix en classe. Cette prise de décision est d'autant plus vertigineuse que la fin est totalement ouverte et ne permet pas de trancher pour l'une ou l'autre des options.

13. On lira avec profit l'article de Malik Habi dans *Recherches* n° 57, *L'extrascolaire à l'école* (2012) : « Qu'est-ce qu'on va faire au tribunal, Monsieur ? »

14. La pièce est une fiction politique contemporaine inspirée de la Révolution française. La trame fait écho aux événements révolutionnaires sans que leurs noms soient explicitement mentionnés tandis que les costumes et les accessoires sont contemporains. Une grande place est donnée aux discours politiques prononcés face à l'assemblée des spectateurs prise à partie par les acteurs.

15. Pauline Bureau a écrit cette pièce à partir du « procès de Bobigny », dont les répercussions dans l'opinion publique ont contribué à l'adoption en 1975 de la loi Veil sur l'interruption volontaire de grossesse. Elle reconstitue la plaidoirie prononcée par Gisèle Halimi en 1972 pour la défense de Marie-Claire, 16 ans, qui a avorté clandestinement. Le texte de la pièce est à paraître aux éditions Actes Sud-Papiers. On pourra confronter cette pièce au spectacle immersif, documentaire et déambulatoire *Reconstitution : le procès de Bobigny* d'Émilie Rousset et Maya Boquet, composé de témoignages, d'archives et de la retranscription du procès.

16. L'auteur slovène propose aux lecteurs d'assister au procès fictif du loup issu du conte du *Petit Chaperon rouge*.

Par ailleurs, la classe a aimé être à la fois spectatrice et actrice en improvisant à partir de contraintes, en jouant à être un autre ; pour le dire avec Philip Roth dans *La Contrevie* : « Comme il est excitant de feindre ce que précisément nous sommes. » Ils ont constaté qu'ils étaient capables d'improviser mais que la qualité de l'improvisation dépendait de la qualité de la préparation et de la recension de données.

J'ai pu constater que quelques élèves ne parvenaient pas à nuancer ou à revenir sur leur opinion alors qu'elle était sérieusement mise en branle et ne voulaient pas entendre l'avis de leurs détracteurs. Quelques élèves ont eu tendance également à travestir la vérité en modifiant les faits. J'ai dû intervenir pour rétablir la vérité.

D'autres se sont pris au jeu, se sont emparés de la fiction au point de ne plus toujours la différencier de la réalité.

J'ai été agréablement surpris par la finesse d'analyse de certains élèves qui ont essayé de déceler les moments où l'auteur faisait pencher la balance, rompait l'équilibre des points de vue. Ils étaient persuadés que l'auteur exprimait nécessairement sa subjectivité, son opinion et que cela allait transparaître.

Youness, un élève du second groupe, a jugé l'exercice peu pertinent. Faute de trace matérielle, je reformule son argumentation : selon lui, l'auteur Ferdinand Von Schirach cherche à prouver la culpabilité du pilote en distillant des maladresses et des approximations dans les témoignages, afin de fragiliser la version du pilote. Il cherche à lutter contre l'opinion commune, qui aurait tendance à innocenter le pilote-héros en invoquant l'impérieuse nécessité de tuer pour empêcher un acte terroriste¹⁷.

L'un des objectifs était de mesurer concrètement ce qu'était un dilemme, une délibération. En outre, la pièce interroge la dignité de l'être humain et l'ambivalence morale. « L'état d'urgence et la menace terroriste justifient-ils, dans certains cas, la mise en balance de vies humaines ? La Constitution prévoit-elle un devoir de désobéissance ou la loi reste-t-elle supérieure aux hommes ?¹⁸ » sont en effet des questions soulevées par la pièce.

La fiction théâtrale agit, dans ce cas précis, comme un révélateur permettant de questionner un réel probable, envisageable. C'est aussi un détonateur, en tant qu'il dynamite la frontière entre réalité et fiction. De la

17. Pour Ferdinand Von Schirach, « Le plus important est la discussion », et non le vote. Il reconnaît lui-même (...) dans *Bild*, que dans un vrai procès « le pilote aurait été à coup sûr condamné ». Cf. L'article de *Libération* cité plus haut.

18. Questions présentes sur la quatrième de couverture.

même manière, pour remplacer le traditionnel questionnaire de lecture¹⁹, j'ai tendance à proposer des exercices d'improvisation. Il s'agit pour un élève d'improviser le résumé d'une lecture cursive et d'y inclure certaines informations erronées. Charge à la classe de déceler la part de fiction, d'informations ajoutées par l'élève au cours de l'improvisation.

ANNEXE : MISES EN SCÈNE SUGGÉRÉES

Théâtre Le Public (mise en scène en français, bande-annonce très mouvante, caméra à l'épaule, passage très figuratif)

<https://www.youtube.com/watch?v=wxqIn-WDCvg>

Théâtre du Centaure (reportage télévisé luxembourgeois en partie en français, mise en scène minimaliste dans un espace très réduit)

<https://www.rtl.lu/video/3166063>

Deutsches Theater Berlin (bande-annonce en allemand, décor minimaliste et surprenant)

<https://www.youtube.com/watch?v=EmmG6uY1P8o>

Deutsches Theater Göttingen (bande-annonce en allemand, grand escalier et costumes entièrement gris reprenant le décorum d'un tribunal)

https://www.youtube.com/watch?time_continue=51&v=r-LCGs7h3X_c&feature=emb_logo

Taastrheater Kassel (bande-annonce en allemand, mise en scène très réaliste)

<https://www.youtube.com/watch?v=Qwh74KgEVos>

Lyric Hammersmith (bande-annonce en anglais reprenant les codes de la télévision et de la série)

<https://www.youtube.com/watch?v=QycF7dQcvUM>

Bande-annonce de l'adaptation pour la télévision allemande

<https://www.youtube.com/watch?v=8haeyTkA4wg>

19. Sur les écueils du questionnaire, voir Malik Habu dans *Recherches* n° 65, *Genres scolaires* (2016) : « Le questionnaire en questions », p. 109-127.