

## Du théâtre d'éducation au théâtre de jeunesse contemporain : Le texte en jeu

Béatrice Ferrier

*Université d'Artois/IUFM, Textes et Cultures EA 4028*

La pratique théâtrale, forte du plaisir<sup>1</sup> qu'elle suscite chez les élèves, occupe une place importante dans l'histoire de l'éducation. Son intérêt, perçu très tôt par les jésuites, s'est généralisé au XVIII<sup>e</sup> siècle grâce à la parution de multiples recueils<sup>2</sup>. Plus récemment, en réaction contre un enseignement traditionnel du texte théâtral à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est encore sous l'angle du jeu, par le jeu dramatique, que le théâtre se développe dans les classes au cours des années 1970<sup>3</sup>. Or cette approche du théâtre par le jeu contribue, selon Marie Bernanoce<sup>4</sup>, à remettre en cause l'appartenance du théâtre à la littérature et expliquerait l'état de malaise actuel du texte de théâtre à l'école. En 2005, Michel Vinaver, soulignant la « dualité » du théâtre en tant qu'« objet de lecture » et « objet de représentation », confirmait que, depuis deux ou trois décennies, « le texte en tant qu'objet littéraire a[vait] été délaissé<sup>5</sup> ». Certes, l'affirmation mérite aujourd'hui d'être nuancée par la récente modification des programmes de lycée qui accorde une place importante à la mise en scène et au théâtre contemporain. Il n'en demeure pas moins que, jusque-là, les expériences de partenariat entre l'école et les compagnies théâtrales n'avaient pas suffi à réhabiliter le texte de théâtre en classe. Auraient-elles au contraire renforcé, auprès des enseignants, la représentation d'un théâtre comme art de la scène qu'ils ne pouvaient maîtriser seuls, faute d'une formation suffisante ? Sans doute le mouvement a-t-il été également favorisé par la prolifération des textes théoriques des « praticiens du théâtre<sup>6</sup> » au XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi davantage considéré comme un art du spectacle, le texte dramatique occupe-t-il toujours une place mineure au cycle 3 comme au collège<sup>7</sup> alors même que le théâtre contemporain de jeunesse, susceptible de proposer une alternative au théâtre classique qu'un éloignement linguistique et culturel peut rendre difficile d'accès, est en plein essor<sup>8</sup> au vu de son offre éditoriale, de sa qualité littéraire et de sa programmation dans les salles de spectacles.

---

1 Cette dimension plaisir apparaît dès les débuts du théâtre d'éducation (voir Piéjus, A., *Plaire et instruire. Le spectacle dans les collèges de l'Ancien Régime*, Rennes, PUR, 2007, p. 18).

2 Voir le corpus et les analyses de M.-E. Plagnol-Diéval, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Oxford, Voltaire foundation, 1997.

3 Christiane Page nous livre une histoire actualisée du jeu dramatique depuis ses origines au début du XX<sup>e</sup> siècle, en remettant notamment en cause le rôle de Léon Chancerel (Page, C., *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX<sup>e</sup> siècle : aliénation ou émancipation ?*, Arras, APU, 2009).

4 Bernanoce, M., « Le théâtre à l'école », in *Lire écrire à l'école*, Grenoble, CRDP, n° 14, juillet 2001, p. 3.

5 Vinaver, M., « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », in *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005, Versailles, CRDP de Versailles, 2006, p. 139.

6 Roubine, J.-J., *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Paris, Nathan, 2002 (1<sup>re</sup> éd. 1998), p. 124 : « La grande nouveauté [...] c'est que les théories élaborées par les intellectuels et les dramaturges vont, sinon disparaître, du moins s'effacer au profit de celles des praticiens du théâtre ».

7 Bernanoce, M., « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », in *Pratiques*, n°119-120, décembre 2003, p. 132. Bernanoce, M., *La didactique du texte de théâtre : théorie et pratique. Des enjeux pour le littéraire*, thèse sous la direction de J.-P. Ryngaert, soutenue à Paris 3, décembre 2003, p. 13-17.

8 *Théâtres et enfances : l'émergence d'un répertoire*, *Théâtre Aujourd'hui*, n° 9, SCÉREN/CNDP, 2005.

Aussi nous demanderons-nous dans quelle mesure la dimension hybride du texte théâtral met en concurrence le jeu et le texte dans la construction d'outils critiques applicables au répertoire classique et contemporain.

Pour ce faire, nous analyserons, dans une perspective historique et selon une démarche diachronique, les rapports entre le texte théâtral et sa mise en voix, mise en gestes, à partir de quelques exemples significatifs que nous inscrirons dans les courants théoriques de leur temps. Si le théâtre d'éducation repose essentiellement sur la pratique théâtrale, les pédagogies actives du XX<sup>e</sup> siècle qui reviennent au geste, après un enseignement essentiellement fondé sur le texte, génèrent quant à elles des rapports plus diffus entre le jeu et le texte, lesquels pourraient faire aujourd'hui l'objet d'une possible conciliation dans les pratiques de classe grâce au texte de théâtre de jeunesse contemporain.

### **Le théâtre d'éducation des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles : une pratique au service d'une éducation sociale et morale**

Le théâtre est introduit dans l'éducation par les protestants au XVI<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup> puis repris par les jésuites qui le théorisent dans la *Ratio Studiorum*. Le procédé sera ensuite développé au XVII<sup>e</sup> siècle dans les maisons d'éducation et diffusé au XVIII<sup>e</sup> siècle, sous forme de recueils, dans les familles.

#### ***Collèges et maisons d'éducation : mimesis et catharsis***

Afin d'analyser cette pratique au sein des institutions, nous prendrons pour exemples les collèges des jésuites et l'école de Saint-Cyr dirigée par Madame de Maintenon. Le théâtre y est une vitrine, comme en témoignent les spectacles régulièrement donnés par les élèves des jésuites ou les célèbres représentations d'*Esther* et d'*Athalie* à Saint-Cyr, lesquelles s'apparenteraient davantage au théâtre de collège qu'au théâtre d'éducation pour reprendre la distinction établie par Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval<sup>10</sup>. Au-delà de l'apparat, qui a notamment soulevé la polémique dans l'éducation des demoiselles<sup>11</sup>, le théâtre, dont le choix des textes repose sur des critères moraux et/ou religieux, est conçu comme un véritable outil de formation à l'usage des élèves.

Les jésuites ont pour mission de former les jeunes hommes destinés à occuper de hautes fonctions pour lesquelles la maîtrise de la voix et du geste est indispensable. La pratique du théâtre, qui prend la forme de répétitions de pièces ou d'exercices de rhétorique<sup>12</sup>, permet d'acquérir une « aisance » et de travailler « la mémoire, les facultés oratoires, la diction, la manière de se conduire<sup>13</sup> ».

À Saint-Cyr, on éduque des jeunes filles issues de la noblesse désargentée pour en faire de bonnes maîtresses de maison. La pratique théâtrale, inscrite dans une pédagogie de l'oral<sup>14</sup>, s'organise principalement autour des conversations et des proverbes de Madame de Maintenon.

---

9 Verdeil, J., « Théâtre et pédagogie, une vieille histoire », in *Cahiers pédagogiques*, n° 337, octobre 1995, p. 16-17.

10 Plagnol-Diéval, M.-E., *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p. 18 : les deux critères retenus sont la « laïcité » et le « réalisme ».

11 Piéjus, A., *Le théâtre des demoiselles. Tragédie et musique à Saint-Cyr à la fin du grand siècle*, Paris, Société française de musicologie, 2000, p. 533 à 595.

12 Boyse, E., *Le théâtre des jésuites*, Paris, Henri Vaton, 1880, p. 101-102.

13 Peyronnet, P., « Le théâtre d'éducation des jésuites », in *Dix-huitième siècle*, n° 8, 1976, p. 109.

14 Plagnol-Diéval, M.-E., *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p. 53.

Les premières simulent un échange oral poursuivant une visée morale<sup>15</sup>, les seconds, composés de plusieurs scènes où interviennent davantage les gestes, visent à prémunir les jeunes filles contre les dangers du monde<sup>16</sup>.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de mises en situation réalistes<sup>17</sup> selon une mise en scène minimale. Les costumes sont ordinaires et le lieu de représentation n'est autre que la salle de classe, précise Christine Mongenot<sup>18</sup>. Ces pièces qui miment des situations en société projettent les élèves dans leur vie future, en leur inculquant des codes gestuels et langagiers<sup>19</sup>.

Par conséquent, le jeu, nécessaire à l'appropriation de l'éloquence et de bonnes manières, utilise la dimension mimétique du théâtre à des fins éducatives.

Bien plus, le théâtre des jésuites devient explicitement une expérience cathartique selon le Père Porée, ainsi que l'analyse L.V. Gofflot : « les efforts » consacrés aux répétitions des pièces de théâtre visent à ce que « ces jeunes gens, appelés à jouer un rôle dans l'État, apprennent de bonne heure à fuir ou à rechercher les sentiments qu'ils voient sur la scène, accueillis par des moqueries ou des applaudissements<sup>20</sup> ».

De ce fait, le théâtre permet non seulement de se former, en tant qu'acteur et spectateur, au monde, à ses conventions, à ses codes, mais également de développer des qualités morales.

Cette dimension morale se confirme dans la suite du XVIII<sup>e</sup> siècle qui voit les recueils de théâtre d'éducation s'introduire au sein des familles. Toutefois, ce théâtre évolue en devenant mixte et en s'inscrivant dans le courant de sensibilité à des fins éducatives.

### ***Dans les familles : l'influence de Diderot***

Dans la lignée du *Théâtre d'éducation à l'usage des jeunes personnes* de Madame de Genlis, dont l'épilogue final et les « tableau[x] vivant[s]<sup>21</sup> » induisent une « leçon de morale pratique<sup>22</sup> » selon Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, le théâtre d'Arnaud Berquin rencontre un vif succès à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Diffusé sous forme de petits « drames » dans *L'ami des enfants*, mensuel paru en 1782 et 1783, il poursuit une visée morale tout en faisant acquérir de bonne heure « une contenance assurée<sup>23</sup> ». Mais contrairement au théâtre des jésuites ou à celui de Madame de Maintenon et parallèlement à l'évolution du statut de l'enfant, Berquin construit des intrigues proches des enfants afin qu'ils « s'abandonnent à la franchise des mouvements de

---

15 *Ibid.*, p. 56. En sont révélateurs des titres tels que *Sur la droiture* (p. 136-145) ; *Sur les inconvénients du mariage* (p. 196-206) ; *Sur la bonne conduite* (p. 251-259) ; *Sur la bonne contenance* (p. 305-317) ; *Sur les quatre vertus cardinales* (p. 79-91), in *Les loisirs de Mme de Maintenon*, Londres, Duchesne, 1757.

16 Plagnol-Diéval, M.-E., *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*, p. 65. Notons comme titres significatifs : *Bonne renommée vaut mieux que ceinture dorée* (p. 129-133) ; *Qui trop embrasse, mal étreint* (p. 330 à 338), in *Proverbes inédits de Madame la marquise de Maintenon* publiés par M. Monmarqué, Paris, J.J. Blaise, 1829.

17 Plagnol-Diéval, M.-E., *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*, p. 61.

18 Mongenot, C., « *Conversations* » et « *Proverbes* » : *le théâtre de Madame de Maintenon ou la naissance du théâtre d'éducation*, tome I, thèse sous la direction de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, soutenue à Paris 12, 2006, p. 311-313.

19 *Ibid.*, tome I, p. 244.

20 Gofflot, L.V., *Le théâtre au collège du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Champion, 1907, p. 201.

21 Plagnol-Diéval, M.-E., *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*, p. 276.

22 *Ibid.*, p. 238.

23 Berquin, A., « préface », in *L'ami des enfants*, *Œuvres complètes de Berquin*, tome I, Paris, Masson et Yonnet, 1829, p. 7.

leurs petites passions<sup>24</sup> » et s'expriment dans un « langage simple et naïf<sup>25</sup> ». En effet, les personnages et les acteurs ont un âge similaire. Les intrigues sont construites autour de la perte d'un chien, des bêtises commises en l'absence des parents, de l'amitié, du péché d'orgueil, de la méchanceté punie, etc. Elles se déroulent dans la maison familiale à l'occasion de fêtes bien définies telles qu'un anniversaire, la visite d'amis ou de parents... Ces situations très réalistes visent donc le respect des règles de bonne conduite ici et maintenant. L'expérience des comportements sociaux des enfants met en scène exemples et contre-exemples selon une leçon éducative explicite. Ainsi, dans *L'épée*<sup>26</sup>, l'impolitesse du jeune Auguste ne manque pas de susciter les commentaires ironiques de ses deux convives, en aparté.

À ces gestes sociaux et mimétiques, Berquin ajoute des gestes qui trahissent, quant à eux, un état émotionnel, des gestes expressifs, qui nécessitent de la part de l'acteur une certaine distanciation. Ils animent des tableaux pathétiques familiaux de façon à toucher les cœurs et faire ressentir où est le Bien. Berquin, influencé par l'esthétique diderotienne, réutilise donc le goût du siècle pour les larmes à des fins éducatives<sup>27</sup>. Le *pathos* remplit alors la fonction de *catharsis*. Si les jeunes spectateurs, par un principe d'identification et d'empathie, en retirent une leçon morale, les acteurs vivent également une sorte de conversion morale par la communion qui s'établit sur scène grâce aux procédés de mise en abyme.

Force est de constater par ailleurs que ce théâtre d'éducation évolue en fonction de l'esthétique théâtrale de son temps. En vertu des principes aristotéliens de *mimesis* et de *catharsis*, repris par l'abbé d'Aubignac, le texte et le geste ne sont pas dissociés au XVIII<sup>e</sup> siècle : la mise en abyme des tableaux, qui rompt la *mimesis*, remplit ses fonctions éducatives seulement par le jeu dont dépend toute la force émotionnelle attendue. De ce fait, le texte est asservi au geste, jugé efficace en matière d'éducation. Bien que l'objectif soit très différent au XX<sup>e</sup> siècle, les pédagogies actives ont contribué à ce retour en force d'un geste orienté par la libre expression et l'émotion, en réaction contre les méthodes traditionnelles.

### **Le théâtre, une pratique active de développement des élèves au XX<sup>e</sup> siècle : des rapports diffus entre le jeu et le texte**

Parmi les innovations pédagogiques du XX<sup>e</sup> siècle, des pratiques proposent de s'émanciper de l'étude traditionnelle du texte théâtral classique en privilégiant le geste.

#### ***L'exemple du théâtre libre de Célestin Freinet : une alternative au théâtre classique ?***

Le théâtre libre de Célestin Freinet lie étroitement le jeu et l'écriture du texte de théâtre en utilisant paradoxalement le modèle théâtral classique.

Conformément à l'expression libre, dans la perspective d'un épanouissement personnel, le théâtre libre impose de laisser aux élèves « l'initiative réelle de leur jeu » et une « totale liberté<sup>28</sup> », rappelle Élise Freinet. Il s'agit pour les élèves « de se dépasser », de « devenir progressivement les acteurs libres, aisés, qui dégagent eux-mêmes leurs propres émotions<sup>29</sup> ».

---

24 *Ibid.*, p. 5-6.

25 *Ibid.*, p. 5.

26 Berquin, A., *L'épée*, *op. cit.*, tome I, scène 8, p. 106.

27 Ferrier, B., « Les petits drames de *L'ami des enfants* de Berquin : l'influence des théories de Diderot sur le théâtre d'éducation », in *Lumen*, volume 28, 2010, p. 83-96.

28 Freinet, E., *Le théâtre libre*, *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, n° 34, janvier-février 1948, p. 29.

29 *Ibid.*, p. 29.

L'intérêt porté au geste est souligné : « Souvenons-nous que le théâtre a comme langage non seulement la parole mais l'expression réelle de cette parole et les gestes, les attitudes, les mouvements de tout l'être. Le véritable acteur joue avec un élan, une vérité qui engage corps et âme<sup>30</sup>. »

Le théâtre libre repose donc sur l'improvisation. Après avoir investi un personnage de leur choix, les élèves construisent une pièce de théâtre cohérente qui respecte « l'unité d'action<sup>31</sup> » comme l'unité de ton<sup>32</sup>, la vraisemblance des caractères<sup>33</sup>, la cohérence du « dénouement<sup>34</sup> », autant d'éléments d'analyse qu'Élise Freinet emprunte à la dramaturgie classique même si elle modalise ses propos de la façon suivante :

Réglementairement, au grand siècle (et du reste après lui), l'unité d'action comprenait : l'exposition, l'action et le dénouement. Sans montrer trop de rigueur sur l'importance relative de ces trois divisions, il est tout de même essentiel que, écoutant une pièce, le public sache pour quelles raisons les personnages sont en scène, ce qu'ils font, et ce qui résulte de leurs agissements<sup>35</sup>.

Ce respect du genre théâtral, que nécessite la construction des pièces, peut être le fruit d'une phase d'imprégnation puisque les sujets sont puisés dans la vie réelle, dans le merveilleux, dans la culture et dans les œuvres littéraires (contes, légende, romans, etc.) comme dans les pièces radiophoniques, dont celles de Molière ne sont pas exclues en tant que « modèles permanents, chez qui, inlassablement, l'on fait des découvertes<sup>36</sup> ». En ce sens, l'expérience du théâtre libre de Freinet superpose une culture théâtrale académique aux techniques d'improvisation. D'une manière qui pourrait sembler paradoxale, le maître exerce, grâce au texte de théâtre littéraire, une fonction de guidage sur l'écriture des élèves censée être inspirée du seul « jeu dramatique<sup>37</sup> », ainsi cité à plusieurs reprises par les correspondants d'Élise Freinet.

### ***Le jeu dramatique : obstacle ou outil ?***

Cette présence du texte de théâtre, en contrepoint, se justifie du fait que le jeu dramatique, engendre souvent des textes « profus et confus<sup>38</sup> », selon une analyse rétrospective de Jean-Pierre Ryngaert. Par ailleurs, ces pédagogies actives veillent à la fois aux supports – « le théâtre officiel » risquant de « condui[re] aisément à l'académisme<sup>39</sup> » – et à la démarche utilisée – l'élève ne devant pas se contenter de réciter, tel un « perroquet<sup>40</sup> », des répliques qui ne sont pas siennes. Et Jean-Pierre Ryngaert d'ajouter au sujet de cette apparente opposition entre le texte littéraire et la liberté d'expression du jeu dramatique : « L'alternative [au texte narratif], en l'occurrence le travail sur un texte du répertoire ou une adaptation, ne semble pas

---

30 *Ibid.*, p. 29.

31 *Ibid.*, p. 5.

32 Élise Freinet distingue nettement comédie et tragédie, *ibid.*, p. 5-6.

33 « L'action n'est que le développement des caractères et surtout du caractère le plus marqué », *ibid.*, p. 6.

34 *Ibid.*, p. 19.

35 *Ibid.*, p. 18.

36 *Ibid.*, p. 22 : Molière figure aux côtés de Marivaux, Beaumarchais, Sardou, Labiche, Courteline.

37 *Ibid.*, p. 16, 29.

38 Ryngaert, J.-P., « L'improvisation », in Lallias J.-C., Lasalle J. et Loriol, J.-P., *Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud, 2002, p. 119.

39 *Ibid.*, p. 116.

40 Freinet, E., *Le théâtre libre*, op. cit., p. 29.

présenter les mêmes intérêts éducatifs, notamment en matière d'expérience du jeu et de souplesse des apprentissages, du moins pour les militants de la pédagogie<sup>41</sup>. »

Par conséquent, le jeu dramatique a pu apparaître comme une pratique théâtrale qui éloignait l'élève du texte de théâtre et existait indépendamment de lui. L'exercice, il est vrai, peut être un outil<sup>42</sup> à la lecture de tout texte, quelle que soit son appartenance générique<sup>43</sup>, et a évolué en faisant intervenir des « inducteurs dits "sensibles" », comme « une proposition d'espace, [...] une musique, un tableau, une œuvre d'art partielle ou totale, un personnage, un mot<sup>44</sup> ».

S'il n'est pas exclusivement réservé au texte dramatique, il ne lui est toutefois pas étranger. Jean-Pierre Ryngaert propose notamment une entrée dans *Les fourberies de Scapin* par le jeu dramatique à la fois pour établir un lien avec la société contemporaine et pour « aborder de l'intérieur des questions de règles dramatiques<sup>45</sup> ». Il précise que « le jeu dramatique n'est pas subordonné au texte<sup>46</sup> », qu'il n'est pas destiné à « former des spectateurs capables de comprendre un "nouveau théâtre" » mais qu'il vise « l'appropriation de formes contemporaines, d'outils d'expression qui les aideront à modifier le regard qu'ils portent sur le monde<sup>47</sup> ». L'un des moyens en est « une prise de conscience de la théâtralité » et la mise en place d'« un perpétuel travail d'encodage et de décodage<sup>48</sup> » qui n'est pas étranger à la sémiotique<sup>49</sup>. Cette mise à distance s'écarte du principe d'imitation au nom d'une théâtralité affirmée par l'esthétique théâtrale contemporaine<sup>50</sup>.

Les pédagogies actives du XX<sup>e</sup> siècle privilégient donc le geste non plus comme mémorisation et application du texte, mais comme création. Conçu au cœur d'une démarche socio-constructiviste, il favorise la libre expression, l'inventivité des élèves à l'oral comme à l'écrit. Toutefois le texte dramatique classique, en arrière-fond, peut pallier les manques formels du jeu dramatique ou parfois lui servir d'inducteur. Inversement, de manière sans doute encore plus ténue, il peut donner à comprendre, par la mise à distance critique du jeu, à l'appui de la sémiotique, les codes de l'écriture théâtrale. Il n'est donc plus gouverné par l'imitation du réel mais par la nécessité de signifier autrement, sous l'influence de l'esthétique théâtrale contemporaine, depuis la disparition du « quatrième mur », pour reprendre l'expression

---

41 Ryngaert, J.-P., « l'improvisation », art. cit., p. 117.

42 Christiane Page affiche sur ce point une position différente de celle de J.-P. Ryngaert : il n'est « pas question de prendre le jeu dramatique comme un outil d'apprentissage, ni comme un moyen mais comme le choix libre d'un mode d'expression » (Page, C., *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX<sup>e</sup> siècle : aliénation ou émancipation ?*, op. cit., p. 115).

43 Retenons quelques références significatives dans les ouvrages suivants : Lallias, J.-C. et Cabet, J.-L., « Jeu dramatique et pratiques théâtrales autour d'un livre pour enfants *Pierrot ou les secrets de la nuit* de Michel Tournier » in *Les pratiques théâtrales à l'école*, Seine-Saint-Denis, CDDP de Seine-Saint-Denis, 1985, p. 147-157 ; Grosset-Bureau, C., Christophe, S. et Issac, C., *La lecture par le jeu dramatique*, Paris, Armand Colin-Bourrellet, 1986.

44 Ryngaert, J.-P., « l'improvisation », art. cit., p. 118.

45 Ryngaert, J.-P., *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck et Larcier, Paris, Bruxelles, 1996 (1<sup>re</sup> éd. 1977), p. 85-89.

46 Ryngaert, J.-P., « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », in *Pratiques*, n° 15-16, juillet 1977, p. 74.

47 *Ibid.*, p. 72.

48 *Ibid.*, p. 72.

49 *Ibid.*, p. 71.

50 *Ibid.*, p. 71-73.

brechtienne. C'est pourquoi il est important, selon J.-P. Ryngaert, que les enseignants connaissent le théâtre contemporain<sup>51</sup>. Ne serait-ce pas la voie possible d'un retour au texte ?

### **Le théâtre de jeunesse contemporain : un retour au texte par le détour du jeu ?**

Du fait des liens étroits entre le jeu dramatique et le théâtre contemporain, il convient de s'interroger sur la place du répertoire de jeunesse à l'école par rapport au théâtre classique tant sur le plan de l'analyse littéraire que sur celui des pratiques pédagogiques.

#### ***Analyse du texte théâtral en classe : théâtre classique, théâtre contemporain, des outils spécifiques ?***

Marie Bernanoce soulignait en 2003 que le théâtre enseigné en classe de français au collège se limitait au théâtre classique du XVII<sup>e</sup> siècle<sup>52</sup>. Ajoutons que les nouveaux programmes de 2008 confirment la tendance : Molière apparaît en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, Corneille l'accompagne en 4<sup>e</sup>. Si des pièces des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles complètent le tableau, il n'est cependant pas fait mention du théâtre contemporain de jeunesse. Un rapide tour d'horizon des manuels de collège parus entre 2007 et 2009 en témoigne : les pièces du théâtre de jeunesse contemporain, quand elles apparaissent<sup>53</sup>, sont essentiellement proposées en lectures cursives et les lectures suivies concernent des pièces de Molière, Corneille, Marivaux, Rostand, Ionesco ou Anouilh.

Au cycle 3, alors même que le ministère préconise, dans ses listes de 2002 et de 2004, une vingtaine de pièces du répertoire jeunesse contemporain, les manuels parus entre 2004 et 2009 manifestent une certaine frilosité à cet égard. Des extraits de Tardieu et de Queneau sont placés à côté de ceux de Molière. Quant aux pièces contemporaines, elles s'illustrent par des extraits issus d'anthologies de pièces de théâtre ou de saynètes à jouer dans les classes dont l'intérêt littéraire demeure limité. Peu nombreux sont les manuels qui consacrent une séquence complète à l'étude d'une œuvre intégrale de théâtre de jeunesse contemporain contrairement à celle des textes narratifs<sup>54</sup>. En outre, force est de constater qu'en dépit de sa légitimation par le ministère, le théâtre contemporain de jeunesse ne remporte toujours pas les suffrages. De manière générale, la récente épreuve de littérature de jeunesse, selon les rapports de jury du CRPE de 2006 à 2010, attestait que les pièces de théâtre étaient peu prisées en comparaison du texte narratif ou de l'album.

Sans doute la complexité apparente du théâtre contemporain<sup>55</sup> explique-t-elle cet état de fait. Pour qui n'a qu'une connaissance du théâtre par ses propres études secondaires, généralement dominées par le théâtre classique dont les outils d'analyse ne fonctionnent plus,

---

51 Ryngaert, J.-P., *Le jeu dramatique en milieu scolaire, op. cit.*, p. 160.

52 Bernanoce, M., « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », art. cit., p. 132.

53 Les manuels de 6<sup>e</sup> (*L'œil et la plume*) et de 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> (*À suivre*) parus chez Belin respectivement en 2009, 2007 et 2008 se détachent de la liste par la variété et la richesse des pièces de littérature de jeunesse proposées.

54 Sans prétendre à l'exhaustivité, sur une dizaine de manuels récents consultés, nous avons relevé dans le *Français livre unique CMI* (Hachette, coll. « Caribou », 2009) une séquence, sur les 16 présentées, consacrée au théâtre : il s'agit d'un groupement de textes dans lequel on trouve *Le bourgeois gentilhomme* de Molière mais aussi *Salvador, l'enfant, la montagne et la mangue* de Suzanne Lebeau. Dans *Littéo, cycle 3, lecture d'œuvres complètes* (Magnard, 2007) un parcours, sur les 9 présentés, est réservé à *Belle des eaux* de Bruno Castan.

55 Cette complexité des formes notamment liée aux ruptures de la linéarité, à la création d'« univers complexes » et d'« espaces métaphoriques » est dûment analysée par Nicolas Faure (Faure, N., *Le théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*, Rennes, PUR, 2009, p. 111-142).

rappelle Catherine Ailloud-Nicolas<sup>56</sup>, le théâtre de jeunesse contemporain peut désorienter. En outre, les récents travaux sur l'analyse du théâtre contemporain ne sont pas exploités dans les manuels récents. Ceux du lycée reprennent, pour la plupart, les outils traditionnels<sup>57</sup> sans évoquer par exemple la distinction brechtienne entre forme épique et forme dramatique, la différence entre pièce paysage et pièce machine mise en évidence par Michel Vinaver<sup>58</sup>, sans ajouter non plus la notion de voix rhapsodique définie par Jean-Pierre Sarrazac<sup>59</sup> ou le théâtre-récit souligné par Jean-Pierre Ryngaert<sup>60</sup>, sans utiliser enfin les méthodes de la lecture au ralenti<sup>61</sup> ou du travail « au microscope »<sup>62</sup> qui visent pourtant une lecture active capable de cerner l'imaginaire de la scène.

### ***Des propositions pour aborder le théâtre de jeunesse contemporain : une lecture capable de réconcilier le jeu et le texte***

Certes, les questions présentes dans les manuels s'appuient sur le décodage des signes verbaux et non verbaux, sur les outils de la sémiologie bien définis par Anne Ubersfeld<sup>63</sup>, dont la vulgarisation s'explique sans doute par la large diffusion du structuralisme dans l'enseignement de la littérature en France. Si un tel outil fait se rejoindre les dimensions textuelles et scéniques du théâtre, s'il propose « une appropriation globale du théâtre perçu comme un art<sup>64</sup> », la plupart des démarches proposées dans les manuels récents tendent toutefois à dissocier les questions sur le texte des activités afférentes à la mise en scène ou à la mise en voix. Par ailleurs, à l'analyse sémiologique qui imposerait son interprétation à la mise en scène, Joseph Danan préfère une « dramaturgie de plateau » : « le sens du texte n'est pas donné d'avance, il se construit dans les tâtonnements voire les égarements du jeu et de la mise en scène<sup>65</sup>. »

Ainsi, dans le contexte scolaire, partir de plusieurs lectures en groupes et en confronter les interprétations possibles a le mérite de faire apparaître immédiatement le lien entre le texte et sa représentation : les élèves justifient leurs choix de lecture à haute voix dans une relecture *a posteriori*, relecture qui nécessite de rechercher les indices dans le texte et de comprendre comment fonctionne l'écriture théâtrale. Une démarche similaire est choisie au cycle 3 par *Littéo* et, au collège, par *À suivre*, quatrième, paru en 2007 chez Belin. De même, quelques

---

56 Ailloud-Nicolas, C. (dir.), *Théâtre contemporain et jeune public. Avec En lettres rouges de Maurice Yendt*, Lyon, CRDP de Lyon, 2003, p. 11.

57 Un seul manuel (sur les 8 manuels de littérature (ou livres uniques) de Seconde et/ou Première, parus en 2007, consultés), celui de Nathan (livre unique, toutes séries), ne reprend pas les catégories aristotéliennes et propose des points de structuration précis, distinguant par exemple clairement la double énonciation de l'adresse au public, même si n'apparaissent pas les termes de la critique contemporaine.

Certes, ce n'est là qu'une tendance et cette étude ne prétend pas à l'exhaustivité. Précisons par ailleurs que les manuels ne reflètent pas l'intégralité des pratiques de classe et que ces outils tendent progressivement à se diffuser auprès des enseignants (voir la « médiagraphie théorique pour les enseignants » de Ailloud-Nicolas, C., Ducrozet, A., Miletto, C. et Sallée, C., in *Lire au LP*, n° 57-58, 2008, p. 61-64).

58 Vinaver, M., *Écritures dramatiques*, Avignon, Actes Sud, 1993, p. 910-911.

59 Sarrazac, J.-P., *L'avenir du drame*, Belfort, Circé, 1999, p. 197.

60 Ryngaert, J.-P., *Lire le théâtre contemporain*, Paris, Armand Colin, 2005 (1<sup>re</sup> éd. 1993), p. 77.

61 Vinaver, M., *Écritures dramatiques*, op. cit., p. 893-909 et « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », in *Enseigner le théâtre à l'école...*, op. cit., p. 139-151.

62 Ryngaert, J.-P., *Lire le théâtre contemporain*, op. cit., p. 22.

63 Ubersfeld, A., *Lire le théâtre*, Paris, Belin, 1996 (1<sup>re</sup> éd. des tomes 1 et 2 : 1977 et 1981).

64 Ryngaert, J.-P., « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », art. cit., p. 71.

65 Danan, J., « Lectures du texte de théâtre », in *Le théâtre et l'école...*, op. cit., p. 156.



manuels de collègue<sup>66</sup> proposent des activités d'improvisation liées à l'analyse du texte : *Les mots voyageurs*, quatrième (Hatier, 2007), le manuel de français, quatrième, chez Nathan, 2007, et *À suivre*, troisième (Belin, 2008).

Si, dans les manuels mentionnés, une telle démarche s'applique aux textes classiques comme aux textes contemporains, elle pourrait constituer, sous forme d'« essais (vocaux et/ou gestuels) d'abord empiriques puis conscientisés<sup>67</sup> » selon Danielle Dubois-Marcoïn, un mode d'entrée spécifique au théâtre contemporain et à ses « nouvelles formes d'écriture<sup>68</sup> », comme le précise Jean-Claude Lallias. En effet, l'écriture théâtrale contemporaine joue étroitement avec les codes de la scène de sorte que « la mise en jeu [...] nous fait découvrir une possible lecture du texte<sup>69</sup> », explique Patrice Pavis. Il ajoute que « la mise en scène, et même déjà la lecture rythmée, est un moyen d'ausculter, d'ouvrir, de sonder le texte, un moyen herméneutique parmi d'autres pour le lire<sup>70</sup> ». Dans ce cas, le jeu, non plus considéré comme jeu dramatique au sens strict du terme mais comme lecture dramaturgique en action, articulerait les principes de la lecture interprétative définis par Catherine Ailloud-Nicolas<sup>71</sup> à « la mise en voix ou en espace » proposée par Joseph Danan<sup>72</sup>. Si un tel outil d'analyse nous paraît se construire de manière privilégiée, dans les classes, au contact du théâtre de jeunesse contemporain et favoriser l'entrée dans le texte, on peut émettre l'hypothèse qu'il actualiserait et faciliterait la lecture du texte de théâtre classique selon un imaginaire de la scène. Les travaux d'Isabelle de Peretti *et al.*<sup>73</sup> ont d'ailleurs démontré que le jeu, sous forme d'exercices ou de jeu dramatique, rendait l'interprétation du texte classique plus aisée aux lycéens, selon un va-et-vient constant avec l'analyse littéraire.

Pour conclure, si le jeu occupe une place majeure dans le théâtre d'éducation comme dans les pédagogies nouvelles du XX<sup>e</sup> siècle, force est de constater qu'il ne s'agit pas de la même pratique, d'une part en raison des principes d'analyse du texte qui l'influencent, d'autre part en raison des objectifs poursuivis. Aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, dans une société fondée sur les convenances, l'élève imite, pour se l'approprier, l'art du bien faire et du bien dire qui lui permettra ensuite de briller sur la scène du monde. S'il est parfois amené à prendre ses distances par rapport à ce qu'il joue, c'est dans une perspective morale toujours très prégnante. Ces visées

---

66 Précisons que les nouveaux manuels de 5<sup>e</sup>, n'étant pas encore parus au moment de la rédaction de cet article, n'ont pu être pris en compte.

67 Dubois-Marcoïn, D., « Quelles situations, quelles compétences de lecture supposent et permettent les textes de théâtre à l'école », in *La revue des livres pour enfants*, n° 223, juin 2005, p. 82.

68 Lallias, J.-C., « Enjeux du théâtre jeune public contemporain », in *La revue des livres pour enfants*, *op. cit.*, p. 68.

69 Pavis, P., *Le théâtre contemporain*, Paris, Nathan, 2002, p. 227.

70 *Ibid.*, p. 228.

71 Ailloud-Nicolas, C., « Comment enseigner le théâtre aujourd'hui ? », in *Lire au LP*, n° 57-58, 2008, p. 6-7 : l'auteure définit la lecture dramaturgique comme une lecture ouverte, interprétative, qui recherche les différents sens contemporains possibles et leur portée sur le public, une lecture distincte d'une lecture littéraire, savante, qui inscrit « la compréhension de l'œuvre dans le contexte de production et de réception de son époque » (p. 6).

72 Danan, J., « Lectures du texte de théâtre », art. cit., p. 157 : « Rien n'empêche enfin, dès lors qu'on le fera dans cet "état d'esprit dramaturgique", de commencer par le plateau : par le jeu ou, de préférence, par des exercices exploratoires (de mise en voix ou en espace) qui auront valeur dramaturgique dans la mesure où ils constitueront autant d'hypothèses sur le sens, l'espace, les personnages... ».

73 De Peretti, I., Aubert, M., Crinon, J., Depoilly, S., Farcy, S. et Maeda, M., « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique », in Dumortier, J.-L. et Lebrun, M. (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, PUN, 2006, p. 99-118 et De Peretti, I., Crinon, J., Maeda, M. et Martial, B., « Théâtre tragique, jeu dramatique et écritures scolaires en lycée général et technologique : similitudes et spécificités », in Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2009, p. 247-258.

éducatives ont laissé place, au XX<sup>e</sup> siècle, à des objectifs d'appropriation de savoirs disciplinaires. Le jeu dramatique, résultat de réflexions sur les pédagogies actives, s'inscrit dans un travail de groupe favorisant la créativité et le développement de l'élève, refusant l'imitation. Cette transformation radicale montre combien la pratique théâtrale scolaire dépend des grands courants de l'esthétique théâtrale de son temps : qu'ils créent les textes ou qu'ils théorisent une méthode, les auteurs se nourrissent du théâtre de leur temps et, partant, de ses outils critiques.

En ce sens, un retour à la lecture du texte de théâtre, pourrait s'opérer aujourd'hui dans les classes par l'intermédiaire du théâtre de jeunesse contemporain, en s'appuyant sur le principe de réflexivité auquel obéit le jeu dramatique. Celui-ci, en s'affranchissant de ses enjeux idéologiques initiaux<sup>74</sup> et en devenant une mise en voix et/ou en espace de fragments choisis, permettrait de cerner de l'intérieur la spécificité de l'écriture dramatique contemporaine analysée par des travaux critiques encore peu vulgarisés, une écriture qui repose sur un lien étroit entre le texte et la scène. Ce « jeu » renouvelé sous la forme d'une lecture dramaturgique en action, en serait une approche vivante dans les classes que les outils d'analyse sémiotique pourraient enrichir. Bien entendu, ce type de pratique, qui permettrait de mieux articuler, de façon concrète – auditive et/ou visuelle –, les signes du texte et ceux de la scène pour accéder à une interprétation possible, nécessite que les enseignants s'émancipent des outils d'analyse aristotéliens et s'intéressent aux théories de l'esthétique théâtrale contemporaine, ainsi que le souhaite J.-P. Ryngaert<sup>75</sup>. Sans doute l'approche du texte de théâtre classique s'en verrait-elle renouvelée et ses mises en scène contemporaines appréciées à leur juste valeur.

Une telle pratique n'exclut pas en effet une fréquentation stimulante des salles de spectacle en accord avec l'inscription de l'histoire des arts dans les programmes. Bien au contraire, la confrontation entre les choix d'un metteur en scène et ceux des élèves est susceptible de créer de riches dispositifs pour améliorer les compétences de lecture et pour favoriser une ouverture artistique et culturelle.

---

74 Voir notamment, sur cette question d'une pratique théâtrale liée à une idéologie dont les enseignants doivent avoir conscience, la conclusion de Christiane Page dans son dernier ouvrage (Page, C., *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX<sup>e</sup> siècle : aliénation ou émancipation ?*, op. cit., p. 253 et suivantes).

75 Ryngaert, J.-P., *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, op. cit., p. 160.