

POUR L'ENSEIGNEMENT DU THÉÂTRE

[Christine Mongenot, Isabelle de Peretti](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2013/1 n°180 | pages 3 à 8

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200928469

DOI 10.3917/lfa.180.0003

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-3.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRÉSENTATION

POUR L'ENSEIGNEMENT DU THÉÂTRE

Christine MONGENOT

&

Isabelle DE PERETTI

Quelle place pour le théâtre à l'école ? Cette question est présente dès l'origine, dans l'histoire du *Français aujourd'hui* et de façon particulièrement remarquable dans ses premières livraisons, au début des années 1970. Récurrent, le sujet, suscite presque, à la fin de la décennie, un sentiment de « lassitude » comme en témoigne un débat de la rédaction du *FA* en 1976 (*FA* 33-34). En effet, au-delà des deux articles annuels régulièrement consacrés au théâtre, d'avril 1970 (n° 10) à avril 74 (n° 27), trois numéros entiers lui seront encore dédiés de juin 1976 jusqu'à septembre 1984¹. En lien avec les problématiques sociales, culturelles, scolaires de l'époque, la pratique du théâtre, l'intervention de comédiens dans la classe, le partenariat avec les théâtres les plus engagés, paraissent susceptibles de faciliter, au sein du cours de français comme dans l'établissement, cette transformation des relations maîtres/élèves appelée par mai 1968. Le divorce entre la culture scolaire et la culture des élèves serait présumé comblé par la libération de la parole dans le jeu dramatique. À celui-ci est dévolue la tâche de pallier la sclérose des études littéraires, de mettre à distance les textes pour partir de l'expérience des élèves, et de construire une éducation esthétique véritable, alors que des approches issues du structuralisme montent en puissance dans l'école. Les récits d'expérience abondent, les tâtonnements et les impasses sont analysés avec l'enthousiasme militant de l'époque, mais aussi, d'ailleurs, avec beaucoup de lucidité.

De grands noms du théâtre et de grandes compagnies (souvent parisiennes) sont associés à ce mouvement d'ouverture : Chéreau et le théâtre de Sartrouville, le Théâtre du Campagnol, Ariane Mnouchkine et le Théâtre du Soleil, le Théâtre de l'Est Parisien, le théâtre de Gilberte Tsai et enfin le Théâtre des jeunes années de M. Yendt à Lyon : un foisonnement culturel stimulant... Les questions de la formation des enseignants et des comédiens à ces partenariats, celles des contenus des concours de recrutement des enseignants, de la nécessité ou non d'un corps spécialisé, les difficultés voire les ambivalences de la rencontre du théâtre et de l'école sont, dès cette

1. « Du théâtre », n° 33-34, juin 1976, « Arlequin à l'école », n° 55, septembre 1981 et « Théâtre, école et vie quotidienne », n° 67 septembre 1984.

époque, posées. Il en va de même de ce que, à la suite de R. Monod², on peut appeler « l'analphabétisme esthétique » des professeurs comme des élèves. Progressivement, des questions plus strictement didactiques émergent, pour sortir de ce qui est parfois pointé comme un « amateurisme bâclé »³. Des articles rendent compte alors de pratiques bien rôdées qui, à l'époque déjà, peinent à s'étendre au-delà d'un petit cercle d'enseignants : jeu dramatique⁴, travaux en petits groupes, recherches sur les décors, les costumes, la dramaturgie, théâtre-image, diverses approches sensibles des textes sont ainsi présentés. Ainsi R. Monod explicite, avec des exemples précis de pratiques pour la classe qui n'ont pas pris une ride, des relations possibles entre le jeu dramatique, des pratiques d'écriture et la littérature :

L'expression dramatique introduite dans les classes fait souvent éclater, surtout dans le second cycle, l'horreur du texte. Cette horreur s'adresse-t-elle bien au texte ou à certains types usés de manipulation scolaire des textes ? Nos exercices ne poussent pas, bien au contraire, au remplacement des choses bien écrites et bien pensées, des œuvres pleines, par le vagissement spontanéiste et les discussions informelles sur des thèmes imprécis et vite mythifiés (la pollution, le racisme etc.).⁵

Reste que, dans les problématiques traitées par la revue, les évolutions des esthétiques théâtrales, des conceptions de la dramaturgie et le renouvellement des approches de la lecture des textes de théâtre mettent du temps à apparaître. Si un retournement devient perceptible⁶, au fil des articles, de 1984 à 1993, il faut attendre ensuite presque dix ans pour que paraisse un nouveau numéro⁷, très complet, réfléchissant non seulement sur les institutions, sur le travail avec ou sans partenariat en classe entière mais explorant aussi de nouvelles pistes, à partir de savoirs d'experts (M. Vinaver : « lecture au ralenti »), de savoirs savants (linguistique et pragmatique) ou de pratiques culturelles (école du spectateur). Il n'est pas indifférent que ce tournant dans la réflexion soit placé sous la tutelle bienveillante de M. Vinaver dont la méthode de lecture est exposée par J. Verrier dans ce même numéro. On y lira par ailleurs la description et l'analyse de l'étude, au lycée, sans partenariat,

2. R. Monod (1981). Une légitimation du jeu dramatique : la leçon d'esthétique, *Le Français aujourd'hui*, 55, p. 23.

3. Voir le propos de P. Longchamp (1976) dans son introduction au numéro 33/34 : « Du théâtre, pour quoi faire ? », *Le Français aujourd'hui*, 33/34, 13-14.

4. Cf. J.-P. Ryngaert (1976). À propos du jeu dramatique, liberté, collectivité, directivité, *Le Français aujourd'hui*, 33/34, 18-24 et (1981) Le jeu dramatique en milieu scolaire, *Le Français aujourd'hui*, 55, 27-31.

5. R. Monod (1976). Expression littéraire et expressions dramatiques, *Le Français aujourd'hui*, 33-34, p. 37.

6. La réapparition des grands textes suivant, à cet égard, les programmes des théâtres d'avant-garde, est conçue dans un mouvement de balancier entre la théâtralisation de la vie quotidienne et la redécouverte des œuvres patrimoniales. La « culture dominante des grands textes » est, alors, abordée « comme une culture parmi d'autres ».

7. *Le français aujourd'hui*, 103, septembre 1993, « Théâtre acte IV », coordonné par P. Longchamp,

d'une pièce de cet auteur (1978 : *Dissident il va sans dire*) : travail en tous points fondateur de l'intégration de divers outils, dont certains sont issus du jeu dramatique, pour une approche de la lecture/écriture des textes de théâtre, en lien avec les objectifs des programmes⁸.

Près de quinze ans plus tard, la réflexion s'étant enrichie de divers travaux dont ceux de M. Bernanoce, nous nous proposons d'en reprendre le fil dans la présente livraison de la revue. À partir d'analyses de pratiques scolaires et d'outils contemporains, de corpus mobilisés ou susceptibles de l'être dans la classe aujourd'hui, ce numéro du *Français aujourd'hui* mettra la question en perspective, d'abord diachroniquement. Quelques outils ou pratiques didactiques effectives avec leurs effets perceptibles seront ensuite sondés. Les articles de la dernière partie s'intéresseront aux enjeux et aux formes que pourrait prendre une formation des enseignants dans ce domaine.

On touche sans doute là un point essentiel, car l'introduction des pratiques théâtrales dans l'enseignement implique un véritable saut à effectuer : pour les professeurs de lettres (au collège et au lycée), mais aussi chez les professeurs des écoles concernés par cet enseignement (théâtre dans les listes indicatives de Littérature de Jeunesse), comment rompre avec des pratiques d'enseignement antérieurement vécues comme élèves ou comme étudiants et traditionnellement centrées sur le seul texte, lui subordonnant généralement et à posteriori quelques rares éléments de mise en jeu. Où aller chercher des appuis pour cette re-formation ?

Tentations, écueils et impératifs pour un renouvellement didactique

Les manuels, malgré leurs intentions affichées, ne sont pas toujours d'une aide très fiable dans ce domaine comme le montre Catherine Ailloud-Nicolas à partir d'une analyse de manuels de cinquième qui s'appuient sur les nouveaux programmes du collège, et semblent tous, à ce titre, se préoccuper d'enseigner le théâtre autrement, en particulier en prenant en compte le jeu et l'analyse de la représentation. Reste que les modalités proposées peuvent parfois être floues, voire contradictoires par rapport aux objectifs visés.

Il y a donc à fournir des propositions construites pour aider les enseignants à s'engager dans ces expérimentations, comme le rappellent ici de manière convergente Chantal Dulibine, Bernard Grosjean et Catherine Dupuy, car si l'enseignement du théâtre à l'école aujourd'hui reste un enjeu dont

8. On trouvera également dans ce numéro des articles de J.-P. Ryngaert (« Propos pour un bilan »), de J.-C. Lallias (« Dans les ateliers, quels auteurs ? »), de J. Baune et B. Grosjean (« Petites formes et grands enjeux »), de J. G. Carasso, de F. Spiess, d'A. Petitjean, J. Verrier etc.). Le numéro 126 de juin 1999, « États du drame » coordonné par A.-M. Hubat-Blanc et I. Pécheyran-Hernu propose des approches complémentaires : par le cinéma, par le texte didascalique, par l'improvisation et l'écriture, etc.) pour l'étude du répertoire scolaire du drame (*Cyrano de Bergerac*, *Ruy Blas*) et pour diverses pièces de Shakespeare.

l'importance est perçue par nombre d'enseignants, l'objet en lui-même suscite sans doute quelques appréhensions. Comme le rappelle le titre stimulant de l'ouvrage naguère publié par F. Zucchet⁹, il faut sans doute encore « oser » le théâtre.

L'audace réside déjà, pour l'enseignant, dans le fait de sortir de ce qu'il considère comme son champ de compétences naturel : la collaboration avec des partenaires s'impose alors naturellement, mais elle est à inventer, souligne Francine Voltz qui montre dans sa contribution comment ces collaborations ne peuvent se réduire à un simple enthousiasme convaincu et combien elles supposent un cheminement concerté entre l'enseignant et l'intervenant théâtre pour délimiter leurs rôles respectifs. Cette collaboration suppose une part de réflexion réellement « didactique » dont Marie Bernanoce note justement qu'elle n'a guère, jusqu'ici, laissé de traces transmissibles, ni été réellement théorisée. Quels que soient les bénéfices constatés et engrangés, les enseignants engagés dans ce type de travail – ou souhaitant s'y engager – n'échappent pas aux questions vives sur les enjeux pédagogiques d'un enseignement du théâtre intégrant dynamiquement le jeu dramatique mais également sur son articulation avec des objectifs précis, d'apprentissage, de compétences à construire, autrement dit sur sa « didactisation ».

Les hésitations de l'institution scolaire elle-même se lisent d'ailleurs dans l'histoire de cet enseignement retracée par Béatrice Ferrier en début de ce numéro : la question du texte et de la représentation en milieu scolaire a, depuis le XVII^e siècle, traditionnellement été prise entre plusieurs types de projets éducatifs, déterminant les formes de textes supports conçus. Elle prendra de nouvelles dimensions au XX^e siècle, avec l'éducation nouvelle : celle-ci met en effet l'accent sur le développement de la créativité enfantine, le développement de l'initiative, les bénéfices en termes de structuration psychocognitive que permet une pédagogie de projet.

Les enseignants de l'école contemporaine ne sont sans doute pas encore libérés de ces questions déjà anciennes concernant le rapport entre texte et représentation ou l'usage du « spectacle » en milieu scolaire, comme le montrent, dans des mémoires de master de professeurs des écoles, les constats et les réflexions des étudiants que Catherine Dupuy analyse. Leurs représentations, voire leurs aprioris – même positifs ou enthousiastes – concernant le théâtre et son enseignement, peuvent paradoxalement constituer un obstacle à une mise en œuvre effective et efficace en termes d'apprentissage. C'est aussi à partir de ce même constat que Chantal Dulibine et Bernard Grosjean construisent leur démarche de formation dans le processus qu'ils exposent. Il y a à déconstruire pour faire évoluer.

Mais il y a aussi à informer, et cela sur différents plans. Pour connaître tout d'abord la réflexion contemporaine sur le théâtre, Marie Bernanoce suggère ici aux enseignants, entre théorie et pratique, des activités comme le fait de recevoir et/ou interviewer un dramaturge, un auteur ou un metteur

9. F. Zucchet, *Oser le théâtre*, CRDP Académie de Grenoble, 2000.

en scène, d'aller assister à des répétitions, de visiter un dispositif scénique après l'avoir imaginé en maquette, etc. Construire une posture de lecteur spécifique implique aussi l'acquisition de savoirs « sur le statut du texte de théâtre, dans son histoire et jusqu'à son état présent ». Loin d'être gratuitement théoriques, ces savoirs sont indispensables pour forger un regard esthétique sur le texte de théâtre. Enfin, l'introduction dans les classes d'un répertoire moderne, en particulier pour la jeunesse, suppose que l'enseignant soit lui-même un lecteur réellement « outillé » pour appréhender l'hybridité caractéristique de l'écriture théâtrale actuelle, comme le souligne encore Marie Bernanoce. La frilosité parfois constatée face à ces nouveaux textes dramatiques renvoie aussi à un sentiment d'incompétence parfois éprouvé par les enseignants. Ces savoirs sont en effet souvent absents de la formation initiale des étudiants, soit dans leur parcours de licence à l'université, soit dans le cursus professionnalisé d'enseignant. Ce dernier devrait donc, préconise Catherine Dupuy, intégrer des pratiques effectives de lecture du texte théâtral, conduite en collaboration avec les formateurs et qui permettraient à la fois de remettre en cause des représentations préalables du texte dramatique, de les élargir et d'objectiver un certain nombre de processus à l'œuvre lors de la lecture de ces textes spécifiques.

Le passage par la mise en jeu dans de tels modules de formation devient ainsi le cœur du processus de formation, rompant avec sa place canonique de couronnement final de la lecture du texte. Chantal Dulibine et Bernard Grosjean, construisent justement l'expérience qu'ils proposent aux enseignants ou aux futurs enseignants sur l'aller-retour entre les activités de lecture, de jeu et la confrontation des expériences de mises en jeu pour revenir au texte, l'approfondir, selon une progression dynamique. Marie Bernanoce va dans le même sens, pour le travail en classe entière, lorsqu'elle suggère de privilégier les activités de mises en voix plurielles et leur confrontation. Plusieurs contributeurs s'accordent pour considérer que l'expérience de ce va-et-vient entre texte, mise en voix, mise en jeu, retours au texte, etc. est incontournable en formation et conditionne la transposition didactique dans la classe même. Leur proposition de travail représente d'ailleurs une manière d'échapper à l'oscillation entre un pôle texto-centrique et un pôle valorisant la seule mise en spectacle, dont Marie Bernanoce déplore qu'elle se fasse en rejetant « les désirs du texte et de l'auteur, et même leur nécessité ».

Issue de ces expériences vécues directement en formation initiale – ou continue – cette nouvelle appréhension de l'objet théâtre permet un transfert didactique, susceptible de renouveler la conception de la triade écriture/lecture/jeu dramatique. Telle est d'ailleurs la proposition que fait ici Isabelle de Peretti en s'attachant aux effets précis repérables du côté des élèves, comme aux obstacles que rencontre la mise en œuvre de telles pratiques.

Sur un autre volet, le renouvellement didactique, en s'éloignant du rapport entre le texte et sa mise en jeu, peut aussi se concentrer sur l'approche du texte dramatique en tant que tel comme le montre Marie-Laure Elalouf,

en inversant la démarche habituelle qui fait du lexique une sorte de force auxiliaire pour la compréhension, et en choisissant résolument de faire entrer des élèves de lycée dans la perception du texte tragique par une observation fine et approfondie d'éléments lexicaux. L'entrée lexicale est alors ce qui permet d'affiner la notion même de registre à propos de la tragédie et conduit au repérage ou à la construction d'éléments de variation esthétique.

Des perspectives à ouvrir

Un champ de recherche utile serait, on l'a vu, à ouvrir touchant des modes d'articulation didactique précis entre l'action de l'enseignant titulaire de la classe et celle de l'intervenant théâtre. Un autre pourrait aussi porter sur les résistances des enseignants qui viennent de l'irruption de la corporéité dans un espace scolaire où elle est vécue de manière implicite, alors que l'activité de théâtre la met en évidence. Corporéité des élèves certes, mais aussi de l'enseignant qui vit la sienne sans la distancier. C'est précisément cette prise de conscience par le corps qu'Yves Cusset utilise en formation, essentiellement par une activité dramatique d'improvisation, proche du jeu de rôles, pour remettre au cœur de l'acte d'enseignement la créativité et les forces positives de la subversion dont l'activité dramatique peut être le vecteur.

Face l'étendue et la diversité des problématiques, l'objectif, modeste, n'est ici que de fournir quelques points d'étape, pistes ou éclairages... à affiner, prolonger, voire contester : le dernier acte sur la scène pédagogique ou didactique n'étant jamais ultime.

Christine MONGENOT & Isabelle DE PERETTI