

Enseigner une pièce de théâtre en seconde BEP de la représentation au texte

Résumé

Etudier une œuvre théâtrale en seconde BEP implique pour l'enseignant de faire un choix délicat. Il doit en effet élaborer une séquence qui tienne compte de la spécificité du genre. La dimension scénique peut alors être le moteur de la séquence et entraîner la motivation de la classe. Ce mémoire propose une démarche inspirée d'expériences pédagogiques faisant vivre le théâtre.

El estudio de una obra teatral en un curso de primer año de formación profesional implica que el profesor haga una elección delicada. En efecto, debe elaborar una secuencia que tome en cuenta el carácter específico del género. La dimensión escénica puede ser por consiguiente el motor de la secuencia e impulsar la motivación de la clase. Esta memoria propone una gestión inspirada en experiencias pedagógicas que dan vida al teatro.

Mots clés

Lecture - théâtre – œuvre intégrale – Marivaux.

Enseigner une pièce de théâtre en seconde BEP de la représentation au texte

Introduction.....	4
I - Une séquence sur le théâtre : pourquoi, comment ?	6
1.1 - Le choix de l'œuvre.....	6
1.2 - La démarche pédagogique	9
1.3 - Quels rapports la lecture du texte théâtral va-t-elle entretenir avec la représentation ?.....	11
Du texte à la représentation ?	11
De la représentation au texte ?	13
II - Présentation de la séquence	15
2.1 – Réflexion autour du mot « théâtre ».....	15
2.2 – Construire des hypothèses de lecture.....	16
2.3 – Montrer le rôle de la scène d'exposition.....	17
2.4 – Présentation des scènes à jouer - Analyse de la tirade de Trivelin (scène 2).....	18
2.5 – Jouer la scène 3 : la scène du portrait	20
2.6 – Jouer la scène 5	21
2.7 – Le jeu de miroir	21
2.8 – Un dénouement équitable	22
2.9 – Bilan de la séquence.....	23
III - Analyse de la séquence expérimentée.....	24
3.1 – Découverte de l'œuvre théâtrale	24
3.2 – Le questionnaire au retour des vacances	25
3.3 – Montrer le rôle de la scène d'exposition.....	26
3.4 – La distribution des rôles	27
3.5 – Les éléments du comique – Le rôle de Trivelin	28
3.6 – Organiser la mise en scène et jouer les scènes 3 et 5	29
3.7 – Le jeu de miroir	34
3.8 – Un dénouement équitable	35
3.9 – Evaluation sommative	37
3.10 – Réflexion d'ensemble et prolongements possibles	38
Conclusion	41
Bibliographie	43

Le rôle du professeur de Lettres-Histoire au cours des périodes de formation en entreprise des élèves de seconde professionnelle

<i>Introduction.....</i>	44
<i>I – Le rôle du professeur de Lettres-Histoire.....</i>	45
<i>II – Les compétences à développer.....</i>	47
<i>Conclusion.....</i>	49

Introduction

« Les pièces ne sont faites que pour être jouées et je ne conseille de lire celles-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre »¹.

La réflexion exposée ici trouve sa source dans un constat : la difficulté du choix et de la construction d'une séquence portant sur une œuvre théâtrale. Les nombreuses expériences rapportées dans les *Cahiers Pédagogiques* évoquent ce problème qui pourrait se résumer dans la particularité même du genre : « Tout le monde sait ou croit savoir qu'on ne peut pas lire le théâtre. [...] Toute réflexion sur le texte théâtral ne peut manquer de rencontrer la problématique de la représentation »². Or, le risque, contre lequel l'auteur nous met en garde, est celui de privilégier soit le texte, soit la représentation. Pour l'enseignant, ce risque est en effet permanent.

Comment sensibiliser les élèves au théâtre dans le cadre du lycée et de la salle de classe ?

L'étude d'une pièce de théâtre dans une classe de seconde BEP revêt pourtant une importance multiple : d'une part les élèves ayant peu abordé le théâtre, tant écrit (par la lecture) que représenté (en assistant au spectacle), sont amenés à prendre conscience que ce genre littéraire a et a toujours eu une place majeure dans la culture. D'autre part, la connaissance des ressorts propres à la structure théâtrale, au travers d'une œuvre complète, permet de dégager des fonctionnements humains et des confrontations de caractères dans la sphère sociale. Le théâtre élabore en effet au travers de sa représentation (jeux de scène, mimiques, expressions orales et physiques, décors métaphoriques) des imitations de l'être social. Il interroge l'homme et son rapport à la société. Et cela ne peut se comprendre sans la complémentarité texte-représentation.

Notre défi sera de réfléchir à la construction d'une séquence qui puisse prendre en compte la spécificité du genre et de faire apprécier la richesse de ce dernier.

¹ Molière, préface de *L'Amour médecin*

² Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, éditions sociales, 1977

Une problématique se dessine alors : Faire aimer le théâtre doit-il se résumer à expliquer le texte ? Ou l'enseignant doit-il axer son étude sur la représentation et transformer sa classe en atelier de théâtre ?

La mise en pratique de la séquence auprès des élèves de seconde BEP³ tentera d'apporter des réponses à ces questions en essayant de conserver toute la richesse du théâtre dans un va-et-vient permanent entre la mise en jeu et l'interprétation textuelle. Certes, c'est une activité difficile à mener en classe. Mais cette activité apparaît indispensable pour prendre en compte l'intégralité du texte et faire aimer un genre qui ne se conçoit pas sans son aspect scénique.

Ce mémoire propose en premier lieu une réflexion sur les choix qui ont présidé à l'élaboration de cette séquence. Celle-ci est ensuite présentée et discutée. Enfin, l'expérimentation en classe propose une analyse réflexive, portant sur les aspects positifs de la démarche mais aussi sur les aspects négatifs et leur remédiation.

³ section industrielle : Maintenance des systèmes automatisés.

I / Une séquence sur le théâtre : pourquoi, comment ?

1.1 - Le choix de l'œuvre

« L'œuvre intégrale est l'occasion de mettre les élèves dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet livre »⁴. Les Instructions Officielles sont explicites à cet égard : l'œuvre intégrale est l'outil privilégié du professeur de français pour que ses élèves soient des lecteurs actifs.

Pourquoi choisir l'œuvre théâtrale ? Le choix de cette œuvre s'est fait également après la lecture des Instructions officielles qui précisent qu'« à la fin du cycle préparatoire au BEP, les élèves auront lu et étudié au moins deux pièces de théâtre et deux romans ou recueils de nouvelles » et qu'en seconde, on étudie plutôt « une pièce classique du XVII ou XVIII^{ème} siècle ».

Après avoir étudié une œuvre intégrale romanesque, pourquoi l'étude d'une œuvre intégrale théâtrale soulève-t-elle des problèmes ?

En effet, l'étude du roman au 1^{er} trimestre n'avait pas posé de problème apparent autre que celui du choix de l'œuvre. C'est-à-dire trouver une œuvre qui puisse plaire à tous les élèves et les motiver à lire ce roman dans son intégralité, tout en étudiant en classe les clefs et les entrées possibles pour comprendre le texte et par-là tout autre texte que les élèves seraient amenés à lire d'eux-mêmes.

Pour ce qui est de l'œuvre théâtrale, son choix est déterminant dans la mesure où, peu habitué à lire ce genre, l'élève peut facilement se fermer et ne plus vouloir en goûter les plaisirs.

Le choix de *L'île des esclaves* de Marivaux (1725) a paru intéressant à plusieurs égards. D'une part, je voulais éviter l'une des pièces de Molière qui sont généralement des pièces étudiées au collège. Et c'était en effet le cas pour la classe dont j'ai la responsabilité cette année. Dans un questionnaire que je leur ai proposé au début de l'année dans lequel je présentais le programme de français, je leur demandais ce qu'ils avaient déjà étudié les années précédentes. J'ai appris que sur 24 élèves, 16 avaient déjà étudié au moins une œuvre de

⁴ Bulletin officiel du 30 juillet 1992, « Programmes d'enseignement applicables dans les classes préparatoires aux brevets d'études professionnelles ».

Molière. Et parmi eux, la majorité en avait étudié deux voire trois. J'ai préféré donc leur faire découvrir autre chose qu'un « terrain connu » qui aurait pris l'aspect d'une répétition sans intérêt.

D'autre part, *L'île des esclaves* est une œuvre courte et relativement simple. Le texte est en prose dans un langage accessible pour des élèves de lycée et pour la classe dont il est question. La majorité des élèves provient d'une troisième générale et se destine à effectuer un baccalauréat professionnel. Avec cette pièce en prose du XVIII^{ème} siècle, je ne pense donc pas les mettre en difficulté.

Enfin, le thème de la pièce, celui des rapports de maîtres à valets, est un thème connu des élèves et qui a l'avantage d'actualiser la pièce. C'est un thème connu des élèves parce que les rapports entre maîtres et valets s'inscrivent dans une permanence du théâtre qui amène de la part du lecteur-spectateur un effet de reconnaissance. Les élèves, ayant déjà étudié Molière, ressentent un peu cet effet d'attente et reconnaissent certains ressorts du comique du valet.

D'autre part, ce couple est un support privilégié de la critique sociale et peut donner lieu à une réflexion enrichissante sur les rapports sociaux en général. Les rapports sociaux peuvent en effet être envisagés dans une acception plus large. Le texte permet d'aborder des notions qui peuvent être transposées dans l'univers des adolescents. Au-delà de la relation maître-valet, de l'enjeu de la révolte ou du renversement des rôles, la « leçon » de Marivaux, ou plutôt la réflexion sur les conditions sociales permet d'élargir le questionnement à notre position dans la société et aux notions de justice, d'égalité et de liberté et ainsi développer la réflexion critique. Si le XVIII^{ème} siècle est traversé par la problématique de la servitude, notre siècle pourrait alors être celui du questionnement de notre place dans la société. Et ouvrir la réflexion de la position de ces jeunes adultes dans la société peut être l'occasion de faire prendre conscience de leur rôle et de leur redonner un peu de cette confiance qu'ils ont perdu en quittant l'enseignement général.

Cette pièce permet également d'aborder le genre de la comédie, qui « expose et interroge, le plus souvent de façon critique, les rapports entre ces individus déterminés socialement que sont les asservissants et les asservis, les maîtres et les valets. »⁵

⁵ *L'Ecole des lettres*, second cycle, mai 2000, « Maîtres et valets ».

Le couple constitué par le maître et son valet s'inscrit ainsi aussi bien dans l'espace de la littérature que dans celui de la société et de l'Histoire.

Le théâtre n'a-t-il pas toujours eu pour objectif d'éveiller le questionnement ? Les deux objectifs alors se rejoignent : l'enseignement d'un aspect de la littérature et l'incitation à une réflexion qui participe à la construction du jeune citoyen. Ces objectifs rejoignent par conséquent ceux des Instructions Officielles : « L'enseignement du français en BEP a pour objectif de permettre aux élèves [...] d'enrichir leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité, de se situer dans la société, d'y être des acteurs conscients et responsables. »

Pour recadrer notre sujet et ne pas se perdre dans la richesse des apports possibles inhérent au théâtre, soulignons simplement que le thème de *L'île des esclaves* inscrit en filigrane une dimension citoyenne que d'ailleurs le théâtre contient par nature. Antoine Vitez⁶ la définit ainsi : « parce que le théâtre – par quel bout qu'on le prenne – est toujours une parole dans la cité ».

Le théâtre, comme prise de conscience des rapports de force dans la société, présente donc un grand intérêt pour nos classes de lycées professionnels.

Quant aux savoirs littéraires, l'étude de cette pièce permet bien-sûr d'aborder toutes les notions préconisées par les Instructions Officielles pour la première année de BEP autour du « fait théâtral ».

⁶ Antoine Vitez, *Cahiers Pédagogiques*, n°70, octobre 1967.

1.2 - La démarche pédagogique

Pour étudier une pièce de théâtre, l'approche didactique semble tout à fait différente de l'œuvre romanesque : la spécificité du genre pose le problème du jeu. Pourtant, la mise en jeu du texte apparaît comme une approche naturelle si l'on veut sensibiliser les élèves au genre théâtral.

Mais comment mettre en place la complémentarité texte-représentation ?

Dans l'absolu, le choix est vaste : « il existe un éventail de ressources si l'on fait le choix de faire découvrir aux élèves la place et la fonction de tous ceux qui permettent au théâtre d'exister (auteur, metteur en scène, acteur, spectateur, critique dramatique...) »⁷. Mais cela suppose du temps et des ressources.

Modestement et sans prétendre monter un atelier-théâtre, quelles sont les possibilités qui s'offre à la classe ?

La réaction spontanée des élèves face à la lecture de la pièce pourrait constituer une entrée possible dans l'œuvre. Il s'agirait de donner la priorité aux élèves dans la construction de sens et de leur fournir des outils complémentaires pour parfaire cette construction. L'intérêt serait double : d'une part, développer le goût de la lecture et le goût du théâtre, d'autre part, développer la construction personnelle du sens et la réflexion critique. La question qui se pose alors à l'enseignant est : comment développer la construction de sens en essayant de s'effacer et de les rendre responsables de leurs savoirs ?

L'entreprise n'est pas aisée. Comment, matériellement ne pas imposer de définitions théoriques dans l'explication des conventions théâtrales ? Comment mener à bien l'étude d'une pièce en maintenant la motivation de la classe ?

De plus, la spécificité du texte théâtral étant l'absence d'analyse de la part du narrateur, seule l'imagination du lecteur donne corps à la pièce. Et cette particularité demande une réflexion particulière. Cela ne mettrait-il pas en difficulté l'élève peu averti en matière de théâtre ?

Mais justement, pourquoi ne pas utiliser l'imagination pour aborder le théâtre ? L'objectif serait alors de parvenir à faire acquérir aux élèves les clefs d'entrée dans l'univers théâtral en privilégiant leur imagination de façon à ce qu'ils façonnent eux-mêmes les outils de compréhension du texte théâtral.

⁷ Mathis G., *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*, collection Perspectives didactiques, Nathan Pédagogie, 1992.

Pour cela, faut-il encore que la classe adhère au projet de lecture et montre de l'intérêt pour cette étude.

Le questionnaire proposé au début de l'année comportait une question sur les goûts des élèves en matière de littérature. Les réponses n'avaient pas révélé d'attraction particulière pour le théâtre : neuf élèves sur vingt-quatre disaient ne pas aimer la lecture contre deux, et seulement deux élèves avouaient apprécier le théâtre contre sept. Les images négatives qu'ils avaient sur la lecture et le théâtre promettaient une entreprise délicate.

Pourtant, les élèves avaient réagi favorablement après l'étude de l'œuvre romanesque. Tous, d'après l'expression écrite⁸ qu'ils ont eu à me rendre à la fin de la séquence, avaient apprécié le roman.

A l'annonce de la séquence « théâtre » et notamment de l'éventualité de jouer quelques-unes des scènes de la pièce, les élèves ont manifesté de l'entrain qui ne s'est pas démenti par la suite. Cependant, la première question qui leur est venue à l'esprit a été « Est-ce qu'il faudra apprendre par cœur ? ». Pour ne pas briser cet élan d'enthousiasme et parce que j'avais déjà quelques idées quant aux modalités du jeu, j'ai préféré leur dire qu'ils auraient droit au texte. Apprendre par cœur aurait été un exercice intéressant pour travailler leur mémoire mais, dans l'objectif que je m'étais fixé, la mémorisation aurait été un travail supplémentaire à l'exercice d'imagination que je voulais mettre en avant.

⁸ Cette expression écrite de quelques lignes ne faisait pas l'objet d'une évaluation notée ; les élèves étaient libres pour manifester leur goût sur cette œuvre.

1.3 - Quels rapports la lecture du texte théâtral va-t-elle entretenir avec la représentation ?

En parcourant les *Cahiers Pédagogiques*, le titre d'un article a attiré mon attention : « Pédagogie du théâtre et théâtre pédagogique »⁹. Cet article propose une approche intéressante pour l'étude d'une pièce en classe.

Il affirme qu'« il n'y a pas cent façons de lire un texte de théâtre : il n'y en a finalement que deux. »

La première méthode consiste à partir des notions et de l'étude des caractères des personnages... pour aller vers l'explication profonde de la pièce. Une méthode que l'on pourrait presque qualifier de déductive ; mais ce n'est pas celle qui nous intéresse ici.

La deuxième méthode a nourri ma réflexion : « partir de ce qui constitue la substance concrète et solide du langage théâtral, sa spécificité, pour aller ensuite vers l'abstraction »¹⁰. Et il ajoute que le référent culturel n'est pas nécessaire dans cette première étape. Bien que les élèves de seconde BEP aient déjà quelques acquis du collège, cette idée de ne partir de rien, de ne demander aucun pré-requis, ou presque, me paraît une bonne chose dans l'objectif de développer le goût du théâtre. C'est peut-être une approche factice, dans la mesure où, à un moment ou un autre, les notions seront là pour faciliter la lecture du texte théâtral. Mais cela aura l'avantage de paraître naturel : c'est du besoin d'approfondir le texte que procèdera la demande d'outils et non l'inverse.

Du texte à la représentation ?

« Demander à l'élève de lire du théâtre sans envisager la représentation, c'est le mettre dans une situation artificielle. Mais s'il sait qu'il lit pour « faire », sa lecture prendra sens et il éprouvera le besoin de saisir le texte dans toutes ses nuances pour que la mise en scène et l'interprétation ne le trahissent pas. »¹¹ Cette approche de l'étude du texte théâtral fait appel au bon sens et au discernement des élèves. Il s'agit de partir du texte, de ce qui se passe dans la fable. Celle-ci est dégagée à partir de ce qui constitue l'essence même de l'écriture théâtrale : les actions des personnages et les événements. Ce regard

⁹ J. Blanc, assistant metteur en scène, *Cahiers pédagogiques*, n°94, novembre 1970

¹⁰ *Ibid*, p.85.

¹¹ *Ibid*, p.85.

sur l'œuvre, sans aucun schéma d'interprétation, permet aux élèves de créer leur propre interprétation.

La démarche pédagogique consiste donc à privilégier l'imagination du lecteur du texte théâtral et de lui proposer d'en faire état par la mise en jeu. Ainsi, l'approche proposée par les *Cahiers Pédagogiques* apparaît la mieux adaptée aux objectifs que nous nous sommes fixés. En effet, nombre d'ouvrages proposent le plus souvent une approche traditionnelle. Soit, celle-ci part de l'étude du texte pour ensuite jouer la pièce dans une démarche d'atelier de théâtre, avec des répétitions, la création de costumes, etc. Soit, le jeu est privilégié et il s'agit alors de travailler sur l'improvisation et le métier de comédien proprement dit.

Pour ce qui nous concerne, la démarche choisie permet à la relation texte-représentation d'être conservée tout au long de la séquence en s'alimentant l'une l'autre. Il s'agit de laisser aux élèves le soin de dégager eux-mêmes la fable et de proposer une interprétation scénique. Les élèves doivent, pour ainsi dire, montrer par la mise en scène leur compréhension du texte. C'est l'occasion pour eux de parfaire leurs impressions de lecture par la diction et la gestuelle.

L'enjeu est double pour le texte théâtral : il leur faut comprendre l'histoire mais aussi interpréter les didascalies et enfin jouer devant le reste de la classe. Ce serait donc, si l'on se réfère à Geneviève Mathis, faire prendre conscience aux élèves de « la place et la fonction de tous ceux qui permettent au théâtre d'exister »¹².

Mais ne serait-ce pas là un objectif bien ambitieux pour des élèves de seconde BEP qui n'ont jamais pratiqué le théâtre auparavant ? Et quand bien même l'auraient-ils pratiqué, moi-même néophyte en la matière, ce projet a-t-il quelque chance de prendre forme ?

¹² *Ibid, Professeur de français...*, p.72

De la représentation au texte ?

Après divers conseils pris auprès d'enseignants et de comédiens, j'ai dû effectivement réviser mon projet et affronter la réalité pédagogique d'une séquence de théâtre en première année de BEP.

J'ai tout d'abord pris note des difficultés d'étudier une œuvre intégrale théâtrale. Les élèves ont effectivement besoin de repères et, même s'ils ont déjà étudié des pièces au collège, il apparaît nécessaire de leur donner des clefs de lecture. J'ai tout de même fait le choix de conserver l'objectif de création du sens par les élèves en leur demandant de mettre en scène de quelques passages, beaucoup moins nombreux et plus courts qu'à l'origine. Mais par ailleurs, je donnais dans les premières séances l'essentiel de la structure de la pièce. Ainsi, mon objectif demeurait le même : la créativité des élèves était conservée tout en étant quelque peu dirigée par les éléments d'étude préalable à la mise en jeu. Sans ces éléments, les élèves auraient eu la tâche difficile de rendre compte à la fois de l'action et du caractère des personnages. Aussi, les premières séances sont-elles primordiales pour orienter les élèves et leur donner confiance.

L'effort d'imagination demandé aux élèves reste important dans la mesure où les passages joués ne sont pas étudiés auparavant mais après la représentation. Il leur faut donc comprendre le texte et les didascalies qui conditionnent le ton et l'interprétation. En premier lieu, la lecture personnelle de la pièce intégrale apparaît indispensable pour commencer à investir le texte. Cette lecture s'est faite pendant les vacances de février. Les élèves ont ensuite pris connaissance des scènes qu'ils allaient jouer. Chaque élève ayant choisi le passage qu'il voulait jouer, pouvait s'exercer chez lui et préparer une lecture expressive. Celle-ci participe de façon vivante à la construction de l'interprétation. La mise en jeu est alors l'occasion de montrer que l'on a bien compris le texte : en interprétant la position des personnages, leurs mouvements et leurs mimiques, en concevant une ébauche de mise en scène.

« C'est une démarche de projet qui fait vivre aux élèves un processus de création, proche de l'expérience des comédiens. [...] la compréhension du théâtre passe par la mise en jeu de l'élève qui, en vivant le paradoxe du comédien, fait l'expérience de découvrir cet autre qu'il joue, mais aussi les autres

partenaires de jeu ainsi que le public »¹³. L'expérience peut s'avérer fructueuse : apprécier et s'initier au plaisir du théâtre, développer l'écoute, exercer le jugement critique...

L'idée du théâtre pupitre paraît convenir à cette démarche. D'une part, pour le peu de moyens qu'il impose (position relativement statique de l'acteur), d'autre part, il permet d'éviter le par cœur (lecture du texte sur scène). Ainsi, le travail préalable de lecture personnelle est l'occasion pour chacun de s'imaginer l'ambiance de la pièce, en fonction du décor, des accessoires et du caractère que l'on prête aux personnages. La présentation de la structure de la pièce confirme ou infirme ces premières hypothèses. Enfin, la mise en jeu peut être demandée aux élèves sans les mettre en difficulté et se contenter de la salle de classe.

La réalisation de ce projet, si imparfait soit-il, contribuera à animer la classe et tentera de faire percevoir la richesse et la complexité du théâtre. En effet, ce n'est qu'en les habituant à visualiser les personnages dans l'espace scénique que le texte de théâtre prendra peu à peu du relief à leurs yeux. Donner une consistance scénique à ce qui n'est que suggéré par les didascalies est un travail de construction de sens sans égal. Par exemple, comprendre l'importance de la présence de certains personnages sur scène qui restent pourtant muets, n'est pas aisé sans la mise en scène. De même, le comique de situation que les élèves auront le loisir d'interpréter à leur guise se comprendra beaucoup mieux qu'avec une explication théorique. Geneviève Mathis parle d'ailleurs d'une insensibilité des élèves au comique sur papier glacé. « Le rire n'est pas un plaisir solitaire, mais demande à être partagé. Tout discours sur le comique doit prendre en considération la dimension sociale du rire. Soit, prenons le temps d'apprécier le rire en classe dans une étude qui s'y prête et qui ira dans le sens d'apprécier davantage le théâtre. »¹⁴

C'est également en jouant que les élèves comprendront plus facilement la spécificité du texte théâtral. La double-énonciation par exemple apparaît clairement quand on fait jouer une scène avec des apartés ; cette explication-là vaut tous les discours théoriques.

En revanche, la pratique démontrera-t-elle cette assertion ?

¹³ Le Bras L. et Maquaire M., *Lettres ouvertes aux enseignants*, « Le théâtre dissident, il va sans dire », n°9, décembre 1997, CRDP Bretagne.

¹⁴ *Ibid*, *Professeur de français...*, p.74

II - Présentation de la séquence

La mise en œuvre de cette séquence s'est appuyée sur le parcours de lecture¹⁵ traitant de la pièce ainsi que de séquences pédagogiques mises en ligne sur différents sites¹⁶.

Cette séquence a été expérimentée en milieu d'année scolaire, en février-mars, à cheval sur les vacances scolaires. Elle se déroule sur 8 séances et s'insère après une séquence sur l'argumentation. La transition avec *L'île des esclaves* s'effectue en annonçant que le texte théâtral utilise aussi ce type de discours. Une séance est d'ailleurs consacrée aux réinvestissements de notions vues dans la séquence « argumentation ».

La séquence « théâtre » s'organise en deux étapes : la première a lieu avant les vacances de février : deux séances d'une heure ; la deuxième étape, après les vacances, se déroule sur six séances d'une ou deux heures.

Voici la présentation des séances prévues.

2.1 - Réflexion autour du mot « théâtre »

La première séance devait tout d'abord mettre à plat les connaissances des élèves et être l'occasion de faire le point sur les notions essentielles avant de commencer la lecture de la pièce.

Objectifs : évaluer et compléter les connaissances des élèves sur le théâtre.

Notions : caractéristiques du spectacle et du texte théâtral.

Déroulement :

- Faire émerger les représentations des élèves. Ceux-ci répondent oralement à la question : que suggère pour vous le mot « théâtre » ? Les éléments de réponses sont notés au tableau.
- Transformation d'un texte narratif en texte théâtral : la transcription du récit en discours théâtral va permettre de compléter les éléments qui caractérisent le théâtre lors de la restitution en commun.
- Synthèse : les principales caractéristiques du spectacle et du texte théâtral.

¹⁵ Collection dirigée par Alain Boissinot, *L'île des esclaves*, Marivaux, par Jean Jordy, Bertrand-Lacoste, 1994

¹⁶ Voir Bibliographie : Sites Internet.

2.2 – Construire des hypothèses de lecture

L'analyse du paratexte fait émerger les hypothèses de lecture des élèves. Pour leur donner davantage de consistance, les didascalies initiales sont également étudiées.

Objectifs : provoquer la curiosité, l'envie de lire *L'île des esclaves*

Notions : dénotation, connotation, décor, didascalies initiales, personnages.

Déroulement :

- Analyse de la 1^{ère} et 4^{ème} de couverture : impressions consignées au tableau

- didascalies initiales : quelles informations nous apportent-elles ?

Les élèves doivent constater que les informations répondent aux questions Où ?

Qui ? Quoi ? et prendre l'habitude de différencier les didascalies du dialogue.

- Impressions provoquées par le décor

- Recherche de la signification des noms des personnages principaux

- Classement possible : quels liens unissent les personnages ?

- Tous les éléments de réponses sont inscrits au tableau. Les élèves écrivent leur hypothèse de lecture en autonomie guidée par la question : quelle va être l'histoire de cette pièce ?

- Lecture de quelques hypothèses de lecture : elles sont conservées telles quelles pour être confirmées ou infirmées après la lecture de la pièce.

Pendant la période des vacances scolaires, les élèves doivent lire la pièce sans aucune consigne si ce n'est celle de faire des recherches sur l'auteur pouvant éclairer cette lecture. Pour cela, ils peuvent se référer à leur manuel scolaire¹⁷. Ils ont ainsi tous les éléments en main pour adopter une stratégie de lecture adaptée au projet défini dans la séance précédente : lire un texte théâtral pour en découvrir l'histoire.

A la rentrée, un questionnaire à choix multiple est l'occasion de vérifier que chacun a bien lu la pièce. Ce QCM est noté sur dix, de manière à faire comprendre aux éventuels réfractaires l'importance d'une première lecture « loisir » et les encourager à le faire au plus vite.

Le questionnaire contenait l'analyse de l'étude tabulaire de la pièce. Cette étude aurait pu être effectuée en classe par les élèves eux-mêmes, mais, pour gagner

¹⁷ Editions Foucher, 2001, p.146-147.

du temps, j'ai préféré privilégier l'interprétation du tableau pour en déduire l'importance des personnages par leurs prises de paroles.

Ainsi, le questionnaire, une fois corrigé, constitue en quelque sorte la fiche d'identité de la pièce : auteur, genre, personnages et statuts, trame de l'histoire. Dans la même idée et en complément, je leur distribue une fiche présentant la structure de la pièce, sur le modèle du schéma narratif. Elle permet d'aborder le cadre conventionnel propre au théâtre et de résumer la fable. Les élèves peuvent ainsi avoir une vision globale de la pièce et rétablir son sens par rapport à leur lecture personnelle. A l'origine, je voulais commencer l'étude de la pièce d'après les lectures des élèves. Mais, sur les conseils de plusieurs enseignants, j'ai finalement opté pour cette solution qui permettait à l'ensemble de la classe de rentrer dans l'œuvre. De plus, la structure de la pièce servait en quelque sorte de « tableau de bord » pour présenter l'intérêt des scènes que les élèves allaient jouer ainsi que les axes d'étude que nous allions traiter en classe.

Les élèves sont ensuite invités à relire leurs hypothèses de lecture. Une discussion s'ensuit pour apprécier l'évolution des impressions de lecture. La deuxième heure de la séance est consacrée à l'analyse de la scène d'exposition, porte d'entrée obligée de l'œuvre.

2.3 – Montrer le rôle de la scène d'exposition

Objectifs : Identifier les caractères et la fonction d'une scène d'exposition – Identifier le « ton » de la pièce – Adapter sa stratégie de lecture au texte théâtral.

Notions : caractéristiques d'une scène d'exposition, double énonciation, didascalies, champs lexicaux.

Déroulement :

- Lecture de la scène par l'enseignant : qu'apprend-on dans cette scène ?
- Le rôle de la scène d'exposition : plusieurs questions guident les élèves afin de révéler les fonctions d'une scène d'exposition tout en repérant les indices textuels qui permettent d'élaborer des hypothèses sur les rapports entre les personnages, le sujet, l'intrigue et les enjeux de l'œuvre.
- La signification de la scène : travail en autonomie

Etude de l'énonciation : Il s'agit de repérer l'évolution des marques de personnes significative de l'évolution des rapports entre les personnages. Si les élèves ont pu remarquer le tutoiement final entre le maître et le valet, un relevé minutieux des pronoms fera remarquer que leur évolution épouse et révèle le mouvement de la scène.

Etude des trois champs lexicaux : dépendance – insularité – péril.

Ce relevé annonce une situation de crise, l'intrigue de la pièce.

- Synthèse

- Travail à la maison

1/ Chercher dans la scène 1 ce qui rend comique le personnage d'Arlequin, puis classer ces éléments en vous aidant de la fiche du manuel, page 138.

2/ Recensez les accessoires nommés ou évoqués et recherchez leur valeur et leur sens.

2.4 – Présentation des scènes à jouer - Analyse de la tirade de la tirade de Trivelin

- Correction du travail réalisé à la maison : formes du comique, valeur des accessoires.

- Présentation du découpage des scènes à jouer :

Ce découpage a été fait en fonction du nombre de lignes à « lire » et de la cohérence du discours. Cependant, pour les élèves les plus timides, j'ai conservé les rôles qui avaient très peu de répliques. En contrepartie d'une adhésion de l'ensemble de la classe à ce projet de mise en scène, je laissais les élèves choisir un passage à interpréter tout en observant que les rôles aux minces répliques étaient attribués aux plus timides et non aux partisans du moindre effort.

D'autre part, les élèves ont la liberté d'apprendre ou non leur texte et de définir les modalités de la mise en scène. Celles-ci se régleront d'un commun accord entre les élèves et l'enseignant juste avant la représentation.

- Présentation de la fiche d'évaluation :

Une fiche-guide rappelle les consignes à respecter et permet aux élèves-spectateurs d'évaluer l'interprétation de chacun des rôles. Sachant qu'ils passeront sur scène à leur tour, l'intention est d'obtenir un réel investissement de leur part et de donner un maximum de sérieux à la représentation. Les consignes serviront ensuite à établir une note d'oral, par comptabilisation des fiches remplies par les élèves-spectateurs et par celle de l'enseignant après une discussion d'ensemble.

Déroulement de la séance proprement dite :

Objectifs : Déterminer le rôle de Trivelin dans la pièce – Reconnaître et analyser un texte argumentatif.

Notions : réinvestir les notions sur l'argumentation.

- Lecture silencieuse de la scène 2 : trois questions orales permettent de cerner rapidement le rôle de Trivelin.

– Lecture méthodique de la tirade de Trivelin : celle-ci est projetée et lue par l'enseignant.

- hypothèses de lecture consignées au tableau.

- En autonomie : repérer les étapes de la tirade et leur donner un titre ; définir le type de texte en le justifiant par des indices.

- Restitution / Correction

- Synthèse

- Travail à la maison :

Evaluation formative à rendre pour la semaine prochaine : l'enjeu de la scène du portrait (scène 3).

2.5 – Jouer la scène 3 : la scène du portrait

Objectifs : Organiser la mise en jeu de la scène 3 – Evaluer la représentation.
Corriger l'évaluation formative et découvrir l'enjeu de la scène du portrait.

Notions : jeu de scène, diction, intonation ; figures de style : répétition, anaphore, antithèse, métonymie.

Mise en jeu de la scène 3 par 10 élèves

Pour cette première expérience, le découpage de la scène en passages de vingt à trente lignes peut apparaître étonnant. En effet, la plupart des rôles sont partagés par plusieurs élèves. Cela peut poser d'éventuels problèmes d'organisation et de cohésion de la scène. Cependant, ce découpage présente certains avantages : n'assumant pas tout le poids d'un rôle, l'élève peut se sentir davantage à l'aise, sachant que d'autres élèves vont prendre en charge le rôle, avant ou après lui. D'autre part, cette forme de jeu peut présenter un grand intérêt quant à l'interprétation des rôles. Chaque élève va en effet donner un aperçu du rôle, par le ton et la gestuelle, qui lui sont personnels. Ainsi, la phase de discussion pourra confronter les différentes interprétations et enrichir la critique.

Rôles : Euphrosine ; Cléanthis est jouée par six élèves, Trivelin par trois.

Les rôles d'Euphrosine et de Cléanthis ont été peu vus jusqu'ici : Euphrosine apparaît dans la scène 2 mais elle était muette ; Cléanthis n'a eu qu'une seule réplique à la scène 2. L'analyse des personnages d'Arlequin et d'Iphicrate ainsi que l'étude du rôle de Trivelin dans la pièce permettent de jouer le rôle de ce nouveau couple maîtresse/servante sans une analyse préalable de leur personnalité. Cela laisse aux élèves une grande liberté d'interprétation qui va pouvoir être mise en discussion. L'évaluation formative sur l'enjeu de cette scène leur a fourni des pistes mais sans savoir si elles sont justes (correction après la représentation).

Pendant la représentation, les élèves-spectateurs évaluent le jeu des acteurs à l'aide de la fiche-guide.

L'appréciation globale de chaque rôle et la synthèse des remarques serviront à évaluer les élèves et à améliorer la prochaine représentation.

2.6 – Jouer la scène 5

Objectifs : Prendre en compte l'auditoire - Utiliser de façon pertinente les moyens non verbaux - Exprimer sa compréhension du texte.

La mise en jeu de la scène 5 est le reflet de la scène 3 : c'est désormais Arlequin qui se met à faire le portrait d'Iphicrate. Cette scène voit le rôle de Trivelin et celui d'Arlequin partagés par deux élèves chacun. L'appréciation du jeu continue d'être consignée dans la fiche guide afin que chaque élève puisse être évalué. Une discussion suit la représentation.

2.7 – Le jeu de miroir (scène 6)

Objectifs : Analyser la situation de communication et identifier le jeu des valets

Notions : Parodie, mise en scène, théâtre dans le théâtre, préciosité.

La lecture méthodique de cette scène permet, à travers l'analyse des indices textuels, d'étudier la parodie des maîtres par les valets dans une véritable mise en scène dans le théâtre. Un travail sur l'imitation, par le discours et par les gestes, abouti à une synthèse sur l'épreuve infligée aux maîtres mais aussi sur la critique de la société des maîtres en général.

Déroulement :

- Lecture d'un extrait de la scène 6 par l'enseignant : que se passe-t-il dans cette scène ?

L'extrait de la scène est projeté au tableau ; les élèves travaillent sur le texte photocopié afin d'avoir l'ensemble de l'extrait sous les yeux et de pouvoir souligner le texte de différentes couleurs.

Selon les hypothèses émises :

– Etude de la situation de communication

– La parodie des maîtres par le discours

L'interprétation de chaque relevé permettra de réaliser une première synthèse guidée par la question : que met en évidence cette parodie sur la société des maîtres ?

– Le théâtre dans le théâtre

La dernière question qui révèle que les deux valets ne sont pas amoureux mais jouent à se séduire à la manière précieuse, nous permet d'étudier désormais la mise en scène : présence du mot « théâtre », discours préparatoire à la parodie, jeu des mouvements.

La synthèse finale est guidée par la question : Comment les valets jouent-ils aux maîtres ? Que dénonce cette parodie ?

2.8 – Un dénouement équitable

Objectifs : Jouer les scènes 9 et 10 – Analyser et débattre sur la fin de l'intrigue.

Notions : dénouement, intention de l'auteur, morale.

Les scènes 9 et 10 sont jouées par huit élèves. Les deux scènes sont consacrées au pardon. Arlequin et Iphicrate sont les premiers à amorcer le dénouement. Cléanthis, dans la scène 10, apparaît plus réticente : par son discours au « honnêtes gens », elle dévoile la vraie morale de la pièce.

L'évaluation du jeu continue d'être consignée dans la fiche-guide. Une discussion suit la représentation.

Déroulement après la représentation :

- Lecture par l'enseignant de la scène finale

Revenu sur scène pour constater la réconciliation collective, Trivelin peut, lui, compléter la leçon : les épreuves infligées aux maîtres avaient pour but de les corriger mais aussi de tester les esclaves. La vraie victoire est dans leur pardon.

- Cours dialogué : analyse du dénouement (scènes 9 et 10)

1/ Quel sentiment anime Iphicrate au début de la scène 9 et comment réagit Arlequin ?

2/ Quel nouveau rapport Arlequin met-il en place substituant ainsi les rapports maître/esclave ? Quel retournement constatez-vous chez ce couple ?

3/ Quelle différence constatez-vous avec le couple Euphrosine/Cléanthis ?

4/ Pourquoi ces scènes constituent-elles le véritable dénouement de la pièce ?

5/ Par quels signes se manifestent le retour à la situation initiale ? Quels changements sont cependant perceptibles entre les deux situations ?

6/ D'après Marivaux, qu'est-ce qui fait que les hommes deviennent mauvais ?

- Travail autonome à l'écrit : noté

Cette pièce propose-t-elle un dénouement « révolutionnaire » ? De quelle manière Marivaux cherche-t-il à réformer la société. (8 à 10 lignes)

2.9 – Bilan de la séquence

- Correction de l'écrit

- Discussion : impressions des élèves sur le déroulement de la séquence ; mise au point de l'évaluation des mises en scène.

III - Analyse de la séquence expérimentée

3.1 – Découverte de l'œuvre théâtrale

La séance d'évaluation des connaissances des élèves sur le théâtre a révélé des lacunes importantes. Les notions essentielles relatives au texte théâtral et au spectacle n'étaient pas maîtrisées. Un rappel a été nécessaire pour partir sur de bonnes bases.

La découverte du paratexte et des didascalies initiales

- L'étude du titre et de la photographie¹⁸ :

Le sens connoté des termes du titre a été quelque peu déroutant. Les élèves ont réagi au terme « esclaves » par des clichés, si l'on peut dire, auxquels je ne m'attendais pas. Plusieurs élèves ont en effet répondu : « femme » et « chienne », ce qui ne laissait aucun doute quant à l'origine des modèles qu'ils reprenaient à leur compte !

De plus, il a fallu les guider, alors même que la photo montrait un personnage de couleur, pour faire dire des mots tels que « chaînes, boulet » ou pour faire référence à la « traite des noirs ».

L'étude de la photographie¹⁹ a par contre été très fine. La fonction des personnages a été rapidement identifiée sans que l'on puisse pour autant y mettre un nom : Trivelin ou d'Arlequin ? L'analyse du décor a été pertinente. L'arrière plan qui montrait un ciel nuageux à l'ouest et une éclaircie à l'est a donné lieu à une interprétation judicieuse : l'éclaircie qui s'annonçait après l'orage signalait sans doute un « problème », une « crise » qui venait de se passer sur l'île. Nous étions sur la bonne piste.

Après l'analyse des didascalies initiales (étymologie des noms, relations entre les personnages), les élèves ont rédigé leurs hypothèses de lecture.

Celles-ci ont montré une compréhension superficielle mais néanmoins juste de l'enjeu de la pièce. Leur exploitation se fera après la lecture personnelle de la pièce.

¹⁸ Marivaux, *La Dispute* suivi de *L'île des esclaves*, édition Librio, 2001.

¹⁹ Photographie de Marc Enguerrand : mise en scène d'Elisabeth Challoux, théâtre d'Ivry, 1996.

3.2 - Le questionnaire au retour des vacances

Après avoir rempli le questionnaire à choix multiples, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient tous lu la pièce. Sur vingt-deux élèves, quatre ont avoué ne pas l'avoir lue et six s'être arrêtés à la moitié. Sur les quatre réfractaires, un élève avait été absent la dernière semaine avant les vacances et n'avait pas récupéré l'œuvre, pourtant mise à disposition par l'enseignant deux semaines durant. Sur les six élèves qui n'avaient lu la pièce qu'à moitié, deux n'avaient pas eu le temps, arguant le prétexte des vacances au ski, et quatre avouaient s'être lassés ne trouvant pas la pièce assez intéressante. La réponse de ces derniers m'a inquiétée parce que d'autres ont renchéri en prétendant que l'histoire n'était effectivement pas intéressante.

En les questionnant davantage, je me suis aperçue que la lecture de la pièce de théâtre avait été difficile pour eux, ce que je conçois tout à fait. D'une part, le style d'écriture pouvait être une contrainte de lecture et devenir rébarbatif - à force de s'interroger sur la signification de tel ou tel passage ; d'autre part, la spécificité du genre n'invite pas forcément à une lecture linéaire de la pièce. Je les ai alors rassurés en leur disant que tout ce qu'ils n'avaient pas compris allait être éclairé dans les séances prochaines.

Par ailleurs, la correction du questionnaire a révélé que huit élèves (sur l'ensemble de la classe) n'avaient pas saisi la trame de l'histoire. La question qui leur était posée demandait à résumer l'histoire sur le modèle du schéma narratif. On peut finalement conclure que huit élèves n'ont pas du tout lu ou compris la pièce. Je m'attendais à un chiffre moins important sur vingt-deux élèves.

Le résumé de la fable et la structure de la pièce ont permis, après cela, de faire le point sur la trame de l'histoire. Chaque élève était donc armé pour commencer l'étude approfondie de la pièce. C'est à partir de cette fiche que j'ai justifié les axes d'étude ainsi que le choix des scènes qui allaient être jouées.

3.3 – Montrer le rôle de la scène d'exposition

Avant la lecture de cette première scène, j'ai demandé aux élèves une attention particulière quant à l'interprétation des didascalies et au ton employé en fonction du rôle des personnages. J'ai insisté sur l'intonation révélée par la ponctuation, en ménageant des pauses et des silences ; j'ai tenu compte des didascalies pour mimer les rires et même un chant, de façon à ce que les élèves aient un petit aperçu de ce qui leur serait demandé lorsqu'ils joueraient les scènes, c'est-à-dire faire au mieux pour rendre vivante la lecture des scènes.

A la question « qu'apprend-on dans cette scène ? », les élèves ont cherché à anticiper les réponses en voulant dévoiler ce qu'ils avaient découvert lors de leur lecture personnelle ou depuis qu'ils avaient lu le résumé de la pièce. On peut donc se demander si le fait de connaître la suite de l'histoire ne constitue pas un obstacle à l'étude approfondie des scènes principales.

Finalement, le questionnement, se faisant plus précis et requérant des justifications dans la scène étudiée, a recadré l'objectif de la séance. Les élèves ont pu préciser leurs réponses en se concentrant sur la scène d'exposition. Ils ont défini les fonctions de la scène après avoir synthétisé les informations qu'elle apportait et ont affiné l'intrigue de la pièce. L'étude des personnages et des rapports qu'ils entretiennent avait pour objectif principal de caractériser les personnages afin de commencer à s'imprégner des rôles.

Par manque de temps, nous n'avons pas abordé la deuxième phase de la séance qui consistait en un travail autonome sur l'énonciation et les champs lexicaux. Ce travail approfondissait les thèmes dégagés précédemment. Comme l'essentiel de la scène avait déjà été découvert oralement, j'ai demandé ce travail à réaliser à la maison, en plus de celui que j'avais déjà prévu concernant le comique de la scène et la valeur des accessoires. D'ailleurs, en les questionnant pour savoir s'ils avaient bien compris les consignes, les réponses ont été en partie dévoilées.

3.4 – La distribution des rôles

- Présentation du découpage des scènes 3, 5, 9 et 10 : choix libre des élèves.

Malgré leur accord initial, j'appréhendais cette séance qui allait peut-être modifier le cours de la séquence, si des élèves se rétractaient. Je pensais notamment à deux élèves réservés qui risquaient de ne plus vouloir jouer devant le fait accompli. Finalement, un seul des deux élèves a paru réticent. Il s'est d'abord manifesté en disant qu'apprendre par cœur n'était pas facile. Puis, l'argument n'ayant plus lieu d'être puisque le texte pouvait être lu, il a attendu la présentation de toutes les scènes pour trouver le passage qui contenait le moins de répliques. Il n'a pas choisi, comme les autres, un rôle par goût ou pour jouer avec ses camarades. Il a choisi avant tout le passage le plus bref. Comme j'avais prévu des passages courts, son attente a été satisfaite. C'est dans la dernière scène que se trouvaient les passages en question. L'un d'entre eux, mis en supplément, ne contenait que deux répliques de deux lignes (rôle d'Iphicrate). Il s'est évidemment proposé pour ce dernier. Je lui ai alors suggéré de tenter le rôle d'Euphrosine qui n'avait que huit répliques (environ dix lignes). Il a accepté, sans trop d'enthousiasme mais relativement content d'avoir eu ce rôle, que d'autres se disputaient. Le second élève qui aurait pu réagir de la sorte a été au contraire très motivé et a choisi un rôle joué à deux qu'il a pris avec un camarade.

Comme il y avait un absent ce jour-là, le passage restant lui est revenu d'office. Mais, même pour les élèves présents, la séance prochaine prévoyait la possibilité de modifier leurs choix.

Les élèves ont donc globalement choisi leur rôle en fonction des « lignes à lire », mais aussi selon leurs affinités. Les rôles partagés d'une même scène ont en effet solidarisé des groupes de camarades. Pour ce qui est des rôles féminins, je m'attendais à des remarques du type : « Moi, je ne joue pas le rôle d'une femme ! ». Au contraire, ils ont été choisis sans commentaire. Mais je soupçonne les sonorités étranges des prénoms de Cléanthis et d'Euphrosine d'y être pour quelque chose... Par contre, plusieurs élèves ont manifesté de l'enthousiasme pour jouer les rôles d'Arlequin et de Trivelin, les personnages phares de la pièce qui se distinguent par leur personnalité. Ces élèves maîtrisaient l'histoire et manifestaient leur goût pour les rôles principaux.

- Consignes pour la représentation : je confirmais aux élèves qu'ils étaient libres d'apprendre ou pas leur texte, mais qu'en tout cas la lecture devait être vivante et le texte parfaitement maîtrisé. L'entraînement était donc vivement conseillé et je rajoutais que personne n'était capable de bien interpréter un texte de théâtre à la première lecture. Je leur ai ensuite conseillé de recopier le passage qu'ils avaient à jouer sur une demi page afin d'être plus libres dans leurs mouvements. Le reste était laissé à leur appréciations : accessoires, mimiques, jeux de scène... L'emplacement des personnages et les modalités de succession des élèves pour un même rôle étaient à prévoir pour le jour de la représentation.

Les dates de représentations ont été fixées : la semaine suivante pour les scènes 3 et 5 ; la semaine d'après pour les scènes 9 et 10.

- Fiche-guide d'évaluation : chaque élève a encadré sur son livre les différents passages pour chaque scène afin que chacun puisse suivre en tant que spectateur.

La fiche, remplie par chaque élève-spectateur et par moi-même, peut donner lieu, en accord avec l'ensemble de la classe, à une note d'oral. Cependant, pour être sûre que ces séances se dérouleraient dans le sérieux, j'ai annoncé qu'une note de lecture serait attribuée, sans tenir compte de la mise en scène, comme s'il s'agissait de n'importe quel autre texte.

3.5 – Les éléments du comique – Le rôle de Trivelin

- Correction du travail réalisé à la maison :

Ces exercices complètent le travail effectué en classe et permettent aux élèves de découvrir certains aspects de la mise en scène. Ceci les aidera à trouver des idées pour réaliser leur propre mise en scène. C'est l'occasion aussi d'aborder les formes du comique au théâtre : le registre comique de la pièce, défini au cours de la séance précédente, est confirmé par divers éléments qui relèvent du comique de mot, de geste et de situation. Le relevé des accessoires caractérise le couple maître/valet et complète les rapports qu'ils entretiennent.

- Lecture de la scène 2 par l'enseignant :

Le cours dialogué permet de rappeler le rôle et la fonction de Trivelin dans l'île. Sa position clef dans les rapports entre maîtres et valets est rapidement perçue ; elle détermine sa personnalité qui est ensuite affinée par l'étude de sa tirade.

- Travail autonome sur la tirade :

Les élèves doivent reconnaître le type de texte (réinvestissement des notions vues dans la séquence « Argumentation ») d'après l'analyse de la structure de la tirade.

- Restitution / Correction

- Synthèse en autonomie : les élèves ont bien compris l'importance de ce personnage, sorte de « juge » dans les relations maîtres/esclaves qui dirige l'action.

- Travail à la maison : évaluation formative à rendre pour la semaine prochaine : l'enjeu de la scène du portrait (scène 3).

3.6 – Organiser la mise en scène et jouer les scènes 3 et 5

Recommandations préalables

J'ai tout d'abord rappelé les différents critères d'évaluation inscrits dans la fiche-guide. Trois critères essentiels doivent être observés : lecture (fidèle, hésitante, inversion de mots) – intonation (adaptée, inadaptée, originale) – mimiques/didascalies (bien interprétées, absentes, inventées/originales). Ce rappel a l'avantage de rendre plus solennel l'exercice et de répartir les fonctions des « acteurs » et des « spectateurs ». Enfin, j'ai répété les conseils de lecture afin qu'ils ne débitent pas leur texte à toute vitesse et qu'ils puissent être entendus par l'ensemble de l'auditoire.

Mise en jeu de la scène 3 par 10 élèves

En proposant quelques idées de mise en scène, j'ai essayé de les inciter à trouver des idées pouvant créer l'atmosphère d'une scène. Ils n'y avaient manifestement pas réfléchi. J'ai mentionné l'idée du théâtre pupitre que l'on pouvait reproduire en mettant une chaise sur la table. Mais la hauteur du semblant de pupitre ne convenait pas. Je leur ai alors suggéré de tracer des ronds sur le sol pour chaque rôle afin que les élèves jouant le même rôle puissent marquer leur entrée et sortie de scène, par exemple par un saut dans ce rond symbolique, à la manière de certaines troupes de la commedia dell'arte. Dans un premier temps, ils ont opté pour le marquage au sol sur l'estrade. Celle-ci tenait lieu de scène, les côtés servant de coulisses pour les élèves qui prenaient la suite des rôles. Par la suite, les élèves ont ignoré ou oublié le marquage du sol et ont simplement marqué leur entrée sur scène en descendant la marche de l'estrade.

La première représentation a été une véritable surprise : les élèves se sont véritablement pris au jeu et, pour une première tentative, ils ont fait preuve de courage et ont montré l'exemple pour les scènes suivantes.

Tout d'abord, et c'est ce qui m'a surpris le plus, aucun élève n'a présenté de difficulté de lecture, ce qui prouvait d'une part que tous s'étaient entraînés avec sérieux et que d'autre part, les plus timides avaient fourni un grand effort pour ne pas laisser transparaître leur gêne lors de la lecture.

Par contre, personne n'a eu l'idée d'apprendre le texte par cœur, ni même de le recopier sur une feuille. Quelquefois, un silence inattendu signalait que l'élève tournait la page de son livre ! En outre, la plupart du temps, les élèves avaient la tête baissée sur leur livre et ne s'adressaient pas véritablement au public ni à leur interlocuteur. Du point de vue du sens, une erreur était flagrante. A deux reprises, deux élèves se sont adressés à un autre personnage : Trivelin devait s'adresser à Euphrosine, mais l'élève s'est tourné vers son voisin, Cléanthis. Mais peut-être était-elle due aux peu de moyens que nous avons mis en œuvre pour la représentation. Il est vrai que les personnages étaient peu identifiables et que les spectateurs avaient besoin de suivre sur le livre pour savoir qui parlait à qui. Malgré tout, sachant qu'il s'agissait d'une entrée en matière, l'expérience a été probante. La lecture était vivante, même si le « par cœur » aurait permis de jouer davantage avec le corps. Sans cela, les élèves ont réussi tout de même à

jouer convenablement la scène. Ils ont su adapter le ton selon les répliques et user de quelques mimiques pour montrer l'autorité d'un Trivelin ou la faiblesse d'une Euphrosine.

Discussion

Les échanges entre « acteurs » et « spectateurs » :

Pour les élèves, c'est l'occasion de discuter librement sur ce qu'ils viennent de vivre. Les « acteurs » ont été confrontés à différents problèmes : la lecture partagée d'un même rôle, le déroulement du jeu par rapport au projet qu'ils s'étaient fixé, les imprévus, les difficultés à exprimer un état, une sensation. Cela leur a permis de prendre une distance par rapport au jeu. La parole des spectateurs apportait des éléments précieux : l'effet produit par le jeu des « acteurs » n'était pas toujours perçu par ces derniers ; ce sont les remarques constructives des « spectateurs » qui éclairaient le jeu. Il s'agissait d'ouvrir des pistes, d'imaginer ce qu'il aurait été possible de faire pour améliorer le jeu. L'écoute est alors une écoute réelle dans la mesure où chaque partie cherche à défendre son point de vue. Ce moment d'échange est déterminant, il désigne les manques et les imperfections, propose des solutions. Il est l'occasion de former l'esprit critique dans un sens constructif.

L'appréciation de chaque prestation par les élèves-spectateurs a été portée sur la fiche. La mise en commun a confirmé mon jugement : nous étions tous d'accord pour dire que les élèves avaient donné une représentation très correcte de la scène 3. La lecture et la recherche de l'intonation juste montraient qu'ils s'étaient entraînés et qu'ils prenaient au sérieux ce travail.

L'ensemble des élèves, à ce moment là, se sont approprié le projet et cela les a conduits à une responsabilisation de chacun par rapport au groupe. Cette prise de conscience les a amenés à une plus grande écoute, signe de respect de l'autre.

Mise en scène de la scène 5 par 4 élèves

Entre temps, nous avons changé de salle, laquelle ne contenait pas d'estrade. Les élèves ont alors choisi comme lieu scénique le fond de la salle où les rideaux rouges évoquaient plus une scène de théâtre plutôt que le tableau noir de l'entrée.

Pour ne pas perdre le sens de la fable, le résumé de la scène 3 et la lecture de la scène 4 nous ont préparé à la représentation suivante. Nous étions enfin prêts pour assister à la mise en jeu de la scène 5.

Celle-ci s'est avérée de moins bonne qualité : en comparaison avec la première expérience, les élèves n'ont pas montré de véritable motivation. Peut-être, le nombre plus restreint de participants a pu les intimider, mais d'un autre côté, le jeu précédent aurait dû les mettre en confiance. Je pense plutôt qu'ils avaient beaucoup moins travaillé leur texte, d'autant que l'on venait d'avoir un exemple de travail sérieux. Je leur ai alors proposé de rejouer la scène avec l'accord de l'ensemble de la classe. Les élèves ont préféré que nous rejouions les deux scènes. Ce que nous avons fait.

Les performances ont été bien meilleures. Il est vrai que demander de jouer une scène sans entraînement préalable peut apparaître « suicidaire ». Néanmoins, le deuxième jeu des élèves assumant les rôles de la scène 3 a été peu modifié par rapport au premier, si ce n'est que les élèves se sont sentis plus à l'aise et ont pu tenir compte des conseils précédents. C'est surtout le deuxième jeu des élèves de la scène 5 qui avait évolué. Tenant compte de ces mêmes conseils, ils ont pu améliorer leur lecture et surtout leur jeu en anticipant les gestes et les attitudes afin qu'ils coïncident avec le discours.

La discussion qui a suivi a permis de comparer l'évolution des deux représentations et la performance de chacun des rôles. Nous avons fait une synthèse des remarques annotées sur la fiche-guide afin de convenir des points forts et des points faibles de chaque prestation. Une appréciation globale évaluait chaque élève qui pouvait à son tour donner son avis ou rectifier un jugement. Ces remarques faites oralement constituaient également des conseils pour améliorer la prochaine représentation. Il s'agissait surtout de s'émanciper du texte et de faire vivre davantage la scène en s'inspirant des didascalies.

Cette première expérience m'a rassurée. A l'approche de la séance, j'avais commencé à douter de l'efficacité d'une telle démarche. Finalement, cette méthode semble apporter beaucoup à l'élève. Le climat de confiance, indispensable pour se mettre à nu devant la classe, s'était instauré naturellement. Aucun d'entre eux n'avait manifesté de gêne pour lire un texte difficile et d'un langage inhabituel ni pour jouer avec son corps, ne serait-ce qu'un geste, une mimique. Martine Meirieu²⁰ résume parfaitement les vertus pédagogiques du théâtre : « Le théâtre est un outil particulièrement approprié en ceci qu'il structure la communication et facilite l'écoute de l'autre. Il favorise des acquisitions personnelles telles que la maîtrise de soi, le respect de la parole en équipe [...] ». Dès les premiers essais, ce sentiment peut en effet se ressentir. L'échange au sein de la classe s'en était trouvé renforcé. Le climat ludique du jeu a permis de développer des capacités qui, à leur tour, favorisent l'apprentissage : « Sans moi le spectacle n'est pas, sans les autres non plus. Le respect d'autrui, de la place où je suis, de la parole ou du geste à faire, sont la condition de réussite de l'œuvre commune. Je suis cette pierre indispensable à l'édifice de l'ensemble. Lorsqu'en début de séance, pendant l'échauffement, chaque acteur propose un geste repris par l'ensemble du groupe, je prends conscience de la diversité des ressources et des richesses. »²¹

²⁰ Martine Meirieu, *Se (re)connaître par le théâtre, outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*, Chronique Soicale, Lyon, 1996, p.54

²¹ Martine Meirieu, *Ibid.*, p.37

3.7 – Le jeu de miroir

Malgré la volonté de la classe de continuer à jouer, nous avons repris l'étude textuelle de la pièce, à savoir la scène centrale où les valets parodient leurs maîtres dans une véritable mise en scène.

- Lecture de la scène 6 par l'enseignant : que se passe-t-il dans cette scène ?
- Hypothèses de lecture au tableau : « les valets refont les maîtres mais ils se rendent compte qu'ils n'y arrivent pas », « Arlequin drague / tombe amoureux de Cléanthis ».
- Plusieurs questions rectifient les premières impressions et orientent l'étude du texte vers son sens profond : « Ils jouent à être amoureux en imitant les maîtres par la parole et les gestes » (notion de parodie).
- Travail autonome : recherche des éléments qui prouvent que les valets parodient leurs maîtres par le discours (champ lexical du dire et de la galanterie) et par les gestes : mise en évidence de la notion de mise en scène et de théâtre dans le théâtre.

Cette étude enrichissante pour s'imaginer le jeu des acteurs révèle aux élèves les multiples possibilités du théâtre. L'ouverture sur la critique de la société du XVIII^{ème} apporte de nouveaux éléments sur la richesse du genre et ses procédés.

- Travail à la maison : le manque de temps n'a pas permis de réaliser les synthèses partielle et finale prévues à l'origine. Les éléments essentiels de la scène étant dégagés, les élèves peuvent faire la synthèse à la maison. Elle est guidée par les questions : Comment les valets jouent-ils aux maîtres ? D'après cette parodie comment apparaît la société des maîtres ?

3.8 – Un dénouement équitable

Mise en jeu des scènes 9 et 10 par huit élèves

Le jeu présent s'est enrichi des expériences et discussions précédentes. L'objectif est d'essayer de résoudre les difficultés rencontrées. Il tient compte également de l'étude du texte qui a fourni des éléments supplémentaires sur la personnalité et les rapports entre personnages. Le travail sur le double niveau discursif (paroles, didascalies) apporte les inflexions nécessaires aux situations à jouer.

La salle classe a permis de rejouer au fond de la pièce devant les rideaux rouges. L'absence de deux élèves a posé problème dans la mesure où la participation de tous était une règle que nous nous étions fixée dès le début de la séquence. En revanche, des élèves qui avaient déjà joué se sont proposés spontanément, même s'ils n'avaient pas préparé leur texte. Après les avoir remerciés, nous avons convenu que l'évaluation de leur jeu ne serait pas comptée. Pour les autres, l'évaluation du jeu continuait d'être consignée dans la fiche-guide.

Les scènes du dénouement ont été jouées successivement et comme pour la première expérience, les élèves ont eu la possibilité de jouer à deux reprises. Ainsi, le premier jeu servait d'entraînement à la suite duquel quelques remarques ont pu améliorer le second jeu. Afin de saisir davantage le sens, chaque rôle était identifié par une étiquette auto-collante comportant le nom du personnage. Dans le premier jeu des deux scènes, les spectateurs devaient suivre sur le livre. Pour le second, j'ai préféré privilégier l'écoute et l'observation.

Cette seconde expérience a été plus audacieuse. Un élève a choisi de prêter une voix particulière au personnage de Cléanthis. Un peu hautaine et dans les tons aigus, cela rendait bien-sûr la scène amusante. L'idée était intéressante, d'autant plus que cet élève éprouve beaucoup de difficultés à la lecture et surtout ne s'exprime que rarement à l'oral. Un autre élève qui éprouve également des difficultés à lire a réussi à transformer cet handicap en atout : sa lecture était bien articulée et le débit ralenti permettait de bien comprendre le sens de chaque phrase.

Le défaut commun à l'ensemble des élèves a été l'absence d'utilisation du volume de leur voix ou de la variation du ton. La plupart des élèves ont conservé en effet un ton ou un volume constant. Cela a eu pour effet de rendre le jeu statique. Mais pouvait-on leur en demander plus avec le peu de temps de préparation dont ils avaient bénéficié. Et le but était-il véritablement de les perfectionner dans ce domaine ?

Pour ce qui est de la lecture, je suis certaine que cet exercice leur a permis de progresser. Cette expérience leur a démontré qu'ils pouvaient tous lire correctement s'ils prenaient la peine de s'approprier le texte.

Quant au jeu, le décalage entre la lecture et la gestuelle n'a pas donné de résultats probants. Sans apprendre le texte par cœur, les élèves n'ont généralement pas eu le temps d'anticiper les gestes ou plutôt n'ont pas pris le temps de dégager une partie du sens par les gestes. La contrainte d'apprendre par cœur aurait certainement permis une libération de leur corps.

Discussion

La convergence des appréciations a montré que les élèves-spectateurs continuaient de prendre leur rôle au sérieux. Ils avaient été attentifs à la représentation puisque les avis étaient relativement homogènes. Cette fiche critique du jeu apparaît efficace pour conserver l'attention de l'ensemble de la classe et pour donner un aspect sérieux à l'expérience. De plus, les élèves en s'évaluant eux-mêmes, comprennent mieux les critères et le travail qui leur est demandé. La discussion sur l'appréciation de chaque rôle n'a pas posé de problème majeur. Je me chargeais, d'après ma fiche, des détails litigieux.

Dans l'ensemble, à part quelques rappels à l'ordre pour ne pas voir un rire commun dégénérer en fou-rire, les élèves se sont respectés mutuellement et ont été honnêtes sur l'appréciation à porter à chacun. Les rires que pouvaient déclencher certains jeux n'ont jamais pris la tournure de moquerie. Et je pense même que cette expérience a permis aux élèves d'apprendre à mieux se connaître dans le groupe classe.

Analyse du dénouement

Afin de voir si le sens des deux scènes avait été bien perçu, j'ai transformé le cours dialogué²² qui devait suivre en travail autonome. Le questionnement est partagé en deux : la première partie complète la séance pour vérifier la compréhension du texte joué ; la deuxième partie est ajoutée à l'expression écrite prévue à l'origine pour constituer une évaluation écrite et notée.

L'analyse du dénouement et les questions concernant l'évolution du couple Arlequin/Iphicrate n'ont pas posé de problème particulier. Les réponses ont été trouvées assez rapidement. Des élèves, éprouvant d'habitude des difficultés à travailler en autonomie, ont compris très vite l'enjeu de ces questions. L'un d'entre eux a notamment répondu avec justesse à l'ensemble des questions sans aucune aide de ma part. Malgré mes appréhensions, la représentation avait suffi pour comprendre l'essentiel de la scène. Certes, les élèves qui avaient joué la scène avaient été avantagés, mais l'ensemble de la classe a su répondre, ce qui confirme que la représentation avait permis une bonne compréhension du texte. La lecture de la scène 11 apportait une touche finale à la réconciliation larmoyante de tous les personnages.

3.9 - Evaluation sommative

Cette évaluation²³ a provoqué des surprises dans la classe. Le fait de revenir sur les scènes finales, alors que nous y avons travaillé en partie la veille, les a quelque peu déroutés. Plus encore, ils ont manifesté, par leurs attitudes, comme une incompréhension pour la partie « expression écrite ». Pendant l'évaluation, je cherchais les raisons qui avaient pu provoquer de telles réactions. Mais lors de la correction, je me suis aperçue que leurs réponses étaient tout à fait satisfaisantes, notamment pour l'expression écrite. Je crois, finalement, que l'étonnement ou la crainte de ne pas réussir a été provoqué par deux choses. D'une part, le questionnement complémentaire sur les scènes 9 et 10 les a perturbé parce qu'ils s'attendaient à des difficultés plus grandes. D'autre part, la nature de l'exercice portant sur les compétences d'écriture a dû rappeler des souvenirs du collège et il peut être pour eux, avant même de lire l'intitulé de la

²² Voir partie II, page 21 : cours dialogué, questions 1 à 3.

²³ Voir partie II, page 21-22 : cours dialogué, questions 4 à 6 [plus : A qui s'adresse Cléanthis lorsqu'elle dit « honnêtes gens » (scène 10, p.89) ?] et travail autonome à l'écrit.

question, synonyme d'incompréhension. Ce qu'ils avaient à dire sur le sujet était pourtant tout à fait pertinent et j'ai pu mesurer l'écart entre leur attitude de « vaincus » lors de l'évaluation et le résultat de leur production.

En guise de correction, j'ai lu plusieurs réponses d'élèves qui montraient que le sujet avait bien été compris. Les réponses spontanées apportaient les correctifs nécessaires. Cléanthis s'adressait à « tous les maîtres du monde » et donc à ceux qui se trouvaient également dans la salle de spectacle. « Ce qui rend mauvais les hommes, c'est le pouvoir », « c'est le statut de maître ». Finalement Marivaux n'était pas vraiment « révolutionnaire » puisqu'il ne demandait pas à ce « qu'il n'y ait plus de maîtres ni d'esclaves », « il veut juste que les gens restent humains ». Ce qui les a bousculé semblait bien être la nature de l'exercice, car la réponse demandait une analyse personnelle sur l'impact de l'œuvre. La plupart des élèves ont développé des idées intéressantes mais n'ont pas différencié leurs idées de celles de Marivaux. La correction a permis de faire le point sur l'approche d'un tel sujet. Les élèves n'étaient pas obligés de répondre par l'affirmative à la question : « le dénouement est-il "révolutionnaire" ? » (un seul avait répondu non), mais il fallait qu'ils justifient leur réponse. Ainsi n'ont pas été pénalisés ceux qui estimaient que « devenir amis » ou « parce que le maître ne maltraite plus le valet » était suffisant pour dire que Marivaux proposait une réflexion « révolutionnaire » pour l'époque.

3.10 – Réflexion d'ensemble et prolongements possibles

L'évaluation de l'oral

Les élèves ont demandé eux-mêmes d'établir une note d'oral des représentations. Il est vrai que la participation, tant à l'interprétation qu'à la critique, avait été motivée et soutenue. Et cette demande manifestait la volonté de vouloir être « récompensé » pour ce travail. Nous avons donc convenu de compulser toutes les fiches ensemble pour établir une note d'oral qui servirait pour le troisième trimestre. Par manque de temps, cette séance n'a pas encore eu lieu. Il est dommage d'éloigner dans le temps cette mise au point, mais l'essentiel étant contenu dans les fiches dont nous avons discuté le contenu après chaque représentation, il ne restait plus qu'à établir le nombre de points pour chaque critère.

A la nouvelle de la prochaine séquence « poésie », les élèves et notamment les deux absents qui n'avaient pas pu jouer leur passage dans les scènes de théâtre, ont demandé « à passer devant la classe » pour lire des poèmes. Cette demande manifeste pour moi une double réussite : d'une part, l'entente dans la classe est confirmée dans la mesure où le plus timide demande à s'exprimer devant ce public, d'autre part, le goût de la lecture commence à se vérifier car il découle des progrès que les élèves ont fait en matière de diction. En effet, cet apprentissage modeste de l'interprétation de quelques scènes de théâtre a eu pour effet de débloquent l'expression orale ; ils ont compris que la lecture se travaillait et qu'il n'y avait pas d'obstacle insurmontable. Ainsi, la prochaine séquence va être l'occasion de réinvestir les compétences de lecture, mais cette fois avec une difficulté supplémentaire : apprendre par cœur et améliorer l'expressivité dans un genre différent.

Autre prolongement possible

Une séquence intéressante aurait pu approfondir le thème de la pièce de Marivaux et élargir le sujet sur la question sociale au XVIII^{ème} siècle. Une séquence de quelques heures aurait pu s'organiser autour d'un groupement de textes portant sur la critique des injustices sociales. Un travail de rattrapage pour les quelques élèves qui avaient eu une mauvaise note pouvait donner lieu à un exposé portant sur le Siècle des Lumières. Ces élèves auraient présenté un exposé oral de quelques minutes pour faire comprendre à la classe ce qu'est le Siècle des Lumières. Cette présentation aurait été suivie de l'étude d'un groupement de textes montrant les moyens d'action des philosophes pour défendre les injustices. Par exemple, Voltaire et le « nègre de Surinam », Rousseau et son « Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes », enfin un article de *l'Encyclopédie* de Jaucourt ou Diderot. Cela aurait permis d'analyser le choix des supports pour défendre une cause ainsi que les procédés d'écriture : par exemple l'ironie et le détournement du conte chez Voltaire.

Mais après réflexion, ce groupement m'est apparu trop difficile pour des élèves de seconde BEP. De plus, les élèves risquaient d'être lassés par le thème de la dénonciation, même s'il n'avait pas été central dans l'étude de la pièce de théâtre. Par contre, ce groupement pourrait être abordé en terminale afin d'élargir le thème à la critique chez les philosophes du XVIII^{ème} siècle.

Pour l'heure, la volonté des élèves d'apprendre des textes poétiques a orienté mon choix vers l'étude de la poésie. Cette séquence allait donc permettre de jouer sur les sons avec la « lecture » de poèmes.

Conclusion

« Un enjeu qui mobilise »²⁴

La démarche qui consiste à partir de la représentation pour arriver au texte a été efficace pour faire comprendre aux élèves la richesse et la spécificité du genre théâtral. Les élèves ont apprécié de jouer ces quelques scènes, même modestement. Tout à coup, le texte devenait vivant et familier et c'est avec un plus grand plaisir qu'ils construisaient avec moi l'explication du texte. Le jeu préalable établissait ainsi un intérêt supplémentaire à l'explication qui allait suivre. L'intérêt du thème de la pièce s'est construit au fur et à mesure de l'appropriation du texte. C'est surtout à la fin qu'il s'est révélé pleinement, lorsque la réflexion a pu s'ouvrir sur l'époque de parution de l'œuvre. Ils ont compris que les scènes qu'ils avaient jouées l'avaient été auparavant devant un public de privilégiés qui ne se souciaient certes pas des états d'âme d'un Arlequin ou d'une Cléanthis. La prise de conscience a été progressive parce qu'elle a procédé de leur propre analyse à partir de l'interprétation du texte, du jeu et de la mise en parallèle avec l'époque. Ainsi, l'évaluation finale a servi de « ciment » et a révélé aux élèves qu'ils participent à la construction de leurs savoirs. Ceux-ci ne se surimposent pas à leurs acquis, l'élève est bien créateur de son savoir.

A cet égard le théâtre est particulièrement adapté pour réconcilier l'élève avec « l'école » et bannir les clichés du meilleur de la classe qui induisent que le plus mauvais doit nécessairement conserver cette place. Ce qui revient à dire pour nos élèves de BEP qu'ils sont tous mauvais, ou presque, et que rien n'y pourra changer. Les expériences relatées dans les *Cahiers Pédagogiques* montrent combien le théâtre est formateur à bien des égards. L'analyse de l'une d'entre elles résume parfaitement la richesse d'une telle expérience : « De trop nombreux adolescents se trouvent confrontés en classe à la difficulté de prendre la parole et de pouvoir s'exprimer. En réunissant les conditions d'un échange, de l'écoute, du sens des responsabilités, du respect de l'autre, une meilleure communication s'instaure entre les élèves. L'élève encore réticent se trouve confronté à une dialectique entre la prise de parole et le plaisir du jeu, qui est tout à fait formatrice pour les individus et le groupe. Cette mise en danger

²⁴ Gabriel Debray, *Cahiers pédagogiques*, n°70, octobre 1967.

nécessaire à la pratique de la scène et l'approche de la citoyenneté qu'elle implique, devient, pour se sortir de la timidité et parfois de l'échec, un enjeu qui les mobilise. »²⁵ Les petits pas effectués vers une plus grande confiance en soi et l'assurance de lire en public ont participé à la formation de la personnalité de chacun. Cette expérience de théâtre vivant a été une façon de mieux se connaître au sein de la classe, mais aussi de s'accepter soi-même et de se faire accepter. Certains ont pu dominer leur timidité, d'autres, peu enclins à la prise de parole spontanée, de s'exprimer en entrant dans la peau d'un personnage. Cette sorte de masque donne à l'élève l'occasion de se révéler et peut-être cela a-t-il permis un déblocage pour certains qui pourront utiliser cette méthode pour s'exprimer personnellement.

Cette expérience a permis d'ouvrir des horizons nouveaux pour les élèves : qu'est ce que le vrai théâtre ? Le théâtre d'aujourd'hui dénonce-t-il toujours les injustices ? Sinon à quoi sert-il ? Qu'est-ce qu'une véritable mise en scène ? Il est évident que l'aboutissement naturel de la séquence aurait été d'organiser une sortie au théâtre. Mais, il n'est pas trop tard pour répondre à leurs questions, sinon pour entretenir la curiosité sur la réalité du théâtre, sorte de miroir de la société.

²⁵ *Ibid.*

Bibliographie

Ouvrages sur le théâtre

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre*, éditions sociales, 1977.

MEIRIEU Martine, *Se (re)connaître par le théâtre, outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*, Chronique Sociale, Lyon, 1996.

MATHIS Geneviève *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*, collection Perspectives didactiques, Nathan Pédagogie, 1992.

Périodiques

Cahiers pédagogiques, n°70, octobre 1967, n°94, novembre 1970, N°337, octobre 1995.

L'Ecole des lettres, second cycle, mai 2000, « Maîtres et valets ».

Lettres ouvertes aux enseignants, « Le théâtre dissident, il va sans dire », n°9, décembre 1997, CRDP Bretagne.

Ouvrages scolaires

Parcours de lecture, L'île des esclaves, Marivaux, par Jean Jordy, Collection dirigée par Alain Boissinot, Bertrand-Lacoste, 1994

Français BEP, Collection Séquences, Editions Foucher, 2001 (ouvrage collectif).

Marivaux, *La Dispute* suivi de *L'île des esclaves*, Edition Librio, 2001.

Sites Internet

www.ac-nice.fr/bdp/

www.ac-aix-marseille.fr/disciplines/français

www.frederic.ferre.free.fr/lettres.LettresLycee

www.multimania.com/plavergne/ilescla.htm

Le rôle du professeur de Lettres-Histoire au cours des périodes de formation en entreprise des élèves de seconde professionnelle.

Introduction

La découverte du monde de l'entreprise par les élèves de seconde professionnelle est déterminante. Le stage en entreprise est une expérience nouvelle pour eux qui va permettre de confirmer leur choix professionnel. Il convient de les y préparer et de les accompagner dans la rencontre avec leur avenir professionnel.

Le professeur de Lettres-Histoire s'applique à développer des compétences qui s'appuient sur son enseignement mais qui vont aussi servir à insérer l'élève dans la situation du stage professionnel.

Nos élèves de Seconde BEP (maintenance des systèmes automatisés) ne partant en stage qu'au mois de juin, nous présenterons la préparation du stage tout au long de l'année scolaire à travers l'acquisition de compétences transversales.

I – Le rôle du professeur de Lettres-Histoire

L'une des spécificité de l'enseignement en lycée professionnel tient à la participation des élèves à un stage en entreprise dans la section qu'ils ont choisie. La loi d'orientation de juillet 1989 (art.7) donne un caractère obligatoire aux périodes de formation en entreprise.

Pour préparer les élèves à la période de formation en entreprise, l'équipe pédagogique dans laquelle s'insère le professeur de Lettres-Histoire doit accompagner l'élève depuis la démarche du choix du lieu du stage à celle de son insertion dans ce milieu. L'expérience vécue par l'élève pourra ensuite donner lieu à des pratiques pédagogiques prenant en compte les nouvelles capacités développées au sein de l'entreprise en vue d'améliorer les prochains stages et la future vie professionnelle de l'élève.

L'enseignant de Lettres-Histoire est bien placé pour améliorer les capacités d'expression écrite et orale des élèves de seconde BEP afin de leur faciliter l'approche de l'environnement professionnel. La première expérience professionnelle que l'élève va vivre demande aussi à préparer un travail sur l'image qu'il renvoie. La perception de soi peut s'insérer dans l'enseignement afin d'aider l'élève à renvoyer une image valorisante de lui-même. Pour cela il faut que l'élève ait confiance en lui. Ainsi, les compétences à développer rejoignent la formation de l'individu autonome et conscient de l'image qu'il donne pour favoriser son insertion dans le milieu professionnel.

Cette réflexion privilégie le développement de l'aisance dans les actes de communication. L'aspect scolaire sera alors tout autant important que les relations qui s'installent dans la vie en classe.

Le professeur de Lettres-Histoire privilégiera tout au long de l'année, le développement des capacités orales, nécessaires pour prendre de l'assurance au sein de l'entreprise, ainsi que les compétences de lecture et d'écriture qui favoriseront l'insertion de l'élève dans le milieu professionnel.

Son rôle est donc important au sein de l'équipe pédagogique. Il détermine ses objectifs en accord avec les autres membres de l'équipe. En coordination avec les professeurs de communication et d'atelier, son rôle est de fournir aux stagiaires

des outils nécessaires pour faire face aux différentes situations de communication qu'ils rencontreront.

Pendant et après le stage, l'expérience professionnelle vécue par chaque stagiaire peut être exploitée pour analyser les écarts entre la préparation du stage et les manques ressentis par les élèves, tout en développant les nouvelles capacités acquises lors de cette expérience. Ce travail peut commencer lors de la visite des stagiaires pour vérifier leur adaptation au milieu professionnel ainsi que leur motivation. Il peut s'entretenir par courrier et entretenir l'expression écrite. Il peut également se poursuivre en début d'année suivante et être l'occasion d'une présentation orale de la classe. Chaque élève présenterait ainsi son expérience professionnelle en distinguant les apports et les difficultés qu'il a rencontrés.

Le rôle du professeur de Lettres-Histoire est donc déterminant dans la préparation et le suivi de l'élève en période de formation en entreprise. Précisément dans la préparation du stage, les compétences que l'enseignant vise à développer contribuent à l'insertion de l'élève dans le milieu professionnel. Les stagiaires sont en effet amenés à se présenter dans l'entreprise, à communiquer avec ses différents membres et à rendre compte de leurs activités.

II – Les compétences à développer

La communication écrite et orale intervient à de nombreux niveaux :
Par souci de clarté, les compétences de lecture, d'écriture et d'oral sont séparées, bien qu'elles interviennent souvent simultanément ; l'ordre de présentation ne suit pas toujours l'ordre chronologique dans la rencontre élève-entreprise.

- En vue d'une embauche, l'élève devra adresser à diverses entreprises des lettres de motivation. Dans la séquence initiale de communication, l'apprentissage de la rédaction de lettres administratives et de motivation prépare l'élève à cette démarche. L'étude des textes fonctionnels, au programme de seconde professionnelle, se situera plutôt en fin d'année, peu avant le départ des élèves en période de formation en entreprise. La séquence peut ainsi réinvestir les apprentissages de la séquence initiale et approfondir le style d'écriture. En effet, les élèves se sont familiarisés avec différents types de texte et peuvent améliorer l'écriture de lettres de motivation en y intégrant notamment le type argumentatif. Lors d'un entretien, les élèves peuvent en effet avoir à expliquer ce qu'ils souhaitent faire, ce qu'ils espèrent apporter à l'entreprise ou ce qu'ils en attendent. Il est utile pour eux qu'ils aient les idées claires à ce sujet et qu'ils fournissent des réponses dès avant l'entrevue.

- D'autre part, à la demande des professeurs d'atelier, l'exercice de synthèse, qui leur est demandé pour réaliser les comptes-rendus d'intervention, peut se pratiquer dans les séances d'Histoire ou de Géographie lors de la mise en relation des documents ou dans celles de Français lors des synthèses finales. L'esprit de synthèse demandé dans ces exercices sert autant aux disciplines générales que professionnelles. La réalisation de comptes rendus et de rapports de stage concernent surtout la seconde année de BEP, mais les difficultés éprouvées par les élèves de terminale sont telles que l'apprentissage est conseillé dès la première année de BEP.

- La maîtrise de la lecture est bien-sûr une nécessité essentielle dans le milieu professionnel. L'objectif de l'enseignant est de faire de l'élève un lecteur de « tous les textes ». La séquence sur l'étude des textes fonctionnels s'attachera à familiariser le futur stagiaire avec la lecture de textes injonctifs et explicatifs. La connaissance de ces derniers facilite la lecture de revues techniques et modes d'emploi, une lecture qu'il sera amené à pratiquer quotidiennement dans la maintenance des systèmes automatisés.

- Avant de commencer le stage, l'élève doit passer des entretiens professionnels. Ces derniers ont pour but d'évaluer certes les compétences professionnelles du postulant mais aussi et surtout son état d'esprit et son aptitude à communiquer. L'entreprise cherche en effet des individus manifestant des capacités d'écoute et d'aisance dans la parole, des personnes capables de s'insérer dans un groupe de travail, au sein duquel chacun participe à la motivation du groupe. La séquence initiale sur la communication présente des situations de communication diverses mais l'adaptation des élèves à celles-ci se déroulera tout au long de l'année pour s'exercer dans des situations réelles et diverses.

En effet, toute séquence peut proposer des situations de communication qu'elles soient préparées, comme celle relatée dans la première partie de ce mémoire, ou spontanées, comme dans la pratique quotidienne du cours dialogué. Ainsi, toutes les séquences préparent l'élève à son insertion dans la société. L'image que l'élève renvoie selon l'exercice qui lui est demandé nécessite une prise de conscience de sa part qui favorisera l'appréciation de toute situation de communication (partenaires, enjeux, niveau de langue...). La classe est en effet une sorte de microcosme de la société. Les relations qu'entretiennent les élèves au sein de la classe préparent les relations qu'ils auront au sein de l'entreprise. Le stagiaire, en plus des capacités d'écoute, devra respecter les directives de ses supérieurs. Le comportement de l'élève au sein de la classe, respectueux de la parole de l'autre (élève ou professeur) et obéissant quant au travail scolaire à réaliser, prépare son comportement au sein de l'entreprise. Ainsi, plus vite l'élève comprend que les règles de vie en classe reflètent celles de l'entreprise et de la société, mieux il s'insèrera dans le milieu professionnel. De même, le développement des capacités orales, depuis l'acte de prise de parole (par chacun des élèves) à celle de la formulation, participe à la préparation du stage. Libérer

la parole et canaliser les interventions spontanées favorisent l'établissement d'un dialogue latéral. L'élève est ainsi formé aux relations qu'il entretiendra avec les membres de son équipe de travail. Il devra en outre assurer une transmission optimale de l'information : les exercices de formulations correctes et argumentées exigées en cours dialogués oblige l'élève à rendre mécanique la clarté et la concision de ses propos.

Les compétences à développer par l'enseignement du Français et de l'Histoire-Géographie prennent une place importante dans la préparation de la période de formation en entreprise. Elles visent à l'épanouissement de l'individu et participent à la formation de l'adulte responsable et autonome.

Conclusion

Le rôle du professeur de Lettres-Histoire a toute sa place dans le suivi des périodes de formation en entreprise. En tant que membre de l'équipe pédagogique, il participe à l'insertion de l'élève dans le milieu professionnel. En tant qu'enseignant, il tient compte, dans sa progression annuelle, des objectifs et exigences professionnelles de la classe. Son enseignement apparaît comme essentiel pour faciliter l'adaptation de l'élève dans la vie sociale et professionnelle.