

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les liens entre les institutions scolaires et le théâtre sont à la fois anciens, passionnés et conflictuels¹. Entre proximité et méfiance, tentatives de normalisation, de limitation voire d'exclusion ou intégration à des finalités d'instruction ou d'éducation, parfois en lien avec des enjeux économiques, de propagande ou de prestige, les oscillations et les tensions qui jalonnent l'histoire de leurs relations sont nombreuses². Dans sa double dimension de texte et de représentation, comme « art à deux temps³ » ou « art à double régime d'immanence⁴ », conception de référence de cette étude, l'inscription du théâtre dans les enseignements se révèle complexe voire problématique.

L'histoire du théâtre à l'école est ainsi marquée par des mouvements contradictoires. Les Jésuites en avaient intégré l'étude et la pratique dans leur système d'éducation pour développer chez les élèves tant l'assurance, le maintien, l'éloquence que l'analyse littéraire, pour fortifier la mémoire, former le caractère et inculquer les valeurs chrétiennes et humanistes⁵. Mais cette place accordée au théâtre et aux représentations théâtrales fut vivement combattue par la Sorbonne au nom du sérieux de l'étude et des « dangers » du théâtre : vanité développée dans le jeu, séduction par l'identification aux personnages et à leurs passions⁶. Si, du XIX^e au XX^e siècle, les pièces dramatiques classiques ont durablement fait partie des œuvres de référence des programmes du second degré et même de ceux du premier degré⁷, c'est

¹ Le numéro 11 de la revue *Cahiers Théâtre/Éducation : Le Théâtre et l'école. Histoires et perspectives d'une relation passionnée*, sous la direction de Jacques Lassalle, Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, Paris, Actes Sud, 2002, fait mention, à ce sujet, de la charge affective dans les relations du théâtre et de l'école, p. 5.

² L.-V. Gofflot, *Le Théâtre au collège du Moyen Âge à nos jours*, Le Cercle français de l'université Harvard, Paris, Honoré Champion, 1907.

³ Henri Gouhier, *Le Théâtre et les arts à deux temps*, Paris, Flammarion, 1989.

⁴ Gérard Genette, *Immanence et transcendance* [1994], dans *L'œuvre de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 2010, p. 143-207. Voir également la synthèse d'André Petitjean : « "art à deux temps", un art "à double régime d'immanence" (G. Genette, 1994) ou encore "un processus opéréal à deux phases", (N. Goodman, 1990 ; B. Vouilloux, 1997) », dans « Problématisation du personnage dramatique », *Pratiques*, n° 119-120, décembre 2003, p. 70.

⁵ L.-V. Gofflot, *Le Théâtre au collège du Moyen Âge à nos jours*, *op. cit.*, p. 93.

⁶ *Ibidem*, p. 187-204.

⁷ *Bulletin administratif*, tome XLVIII, année 1890, p. 460.

en tant que modèles de poésie dramatique et patrimoine littéraire national : ils ont été alors approchés par la seule « diction intelligente⁸ », la récitation, la lecture ou par l'explication de texte, à l'exclusion du jeu. Car, comme l'indique en 1911 le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson⁹ à l'article « théâtre » : « Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles primaires publiques, tant supérieures qu'élémentaires. (Règlements scolaires modèles du 18 janvier 1887 et du 29 décembre 1888) ».

Les œuvres des dramaturges classiques ont ainsi longuement constitué le cœur des corpus étudiés à l'école. Mais leurs analyses ont fait l'objet, dans les années 1960, d'une violente controverse entre tenants de la tradition critique universitaire et tenants de la nouvelle critique¹⁰, entraînant une remise en cause de leur enseignement. Dans le même temps le théâtre, dans sa dimension de jeu et spectacle, a pris une place très importante dans le mouvement de rénovation de l'enseignement du français, particulièrement dans le second degré. Dans le sillage de mai 1968, il a été investi d'un pouvoir considérable tant pour modifier les rapports maîtres/élèves dans l'institution scolaire, voire les rapports sociaux, que pour rompre avec une approche des textes classiques et patrimoniaux ressentie comme sclérosée¹¹. L'inadéquation des textes dramatiques classiques à un nouveau public scolaire a été dénoncée et il s'est agi d'ouvrir l'école sur la culture contemporaine par cette pratique artistique.

Des partenariats entre l'éducation nationale et les théâtres ont connu un premier développement en France dans les années 1970/1980, puis ils se sont développés sous l'impulsion des ministères dirigés par Jack Lang, de 1981 à 1993, puis de 2000 à 2002, le ministre de François Mitterrand actant le rapprochement des mondes de la culture et de l'éducation.

⁸ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2008, p. 501.

⁹ Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1911, disponible en ligne à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> [consulté le 16/04/2016]. Il fait suite au *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1887.

¹⁰ Cf. Alain Viala, « Dossier. Racine aujourd'hui », *Racine, Théâtre complet*, Édition Jacques Morel et Alain Viala, Paris, Dunod, « Classiques Garnier », 1995, p. 764-765. Sur la querelle, voir également les notes de Roland Barthes, dans *Critique et Vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1966. On peut également relever les articles suivants dans *Le Monde* : 12.06.1963, un compte rendu de *Sur Racine* par Pierre-Henri Simon ; 14.03.1964, une réponse de Raymond Picard aux articles de Roland Barthes sur les « deux critiques » ; 28.03.1964, le soutien apporté par Édouard Guitton au travail de Raymond Picard ; 23.10.1965, etc.

¹¹ Cf. par exemple Richard Monod, « Expression littéraire et expression dramatique », *Le français aujourd'hui*, n° 33/34, 1976, p. 37. Christine Mongenot et Isabelle De Peretti, « Présentation », *Le français aujourd'hui* n° 180, 2013, p. 3-5.

Mais pour Marie Bernanoce, durant cette période « la pratique théâtrale est entrée à l'école par le jeu, parallèlement à la rénovation de la pédagogie, et contre le texte¹² ». La littérarité du texte de théâtre, considéré comme « transparent », n'y est pas prise en compte¹³. Francis Marcoin, quant à lui, interprète cette place prise par le jeu et le corps comme un contrepoids à l'approche structuraliste qui tend à dominer, alors, l'enseignement littéraire, le formalisme qui a en découlé ayant eu pour « corollaire l'anti-intellectualisme », « résistance à un modèle contraignant », « au profit du geste, de l'interprétation par le corps¹⁴ », se déployant d'une certaine façon hors de la parole. D'où, pour lui, le succès et le développement des classes-théâtre ou des filières « Arts du spectacle » dans les universités¹⁵. En 1999, Christophe Ronveaux voit cependant se dessiner une nouvelle orientation dans l'approche du théâtre en classe prenant davantage en compte ses dimensions de texte et de jeu, dans le travail d'interprétation des textes de théâtre à partir de courtes mises en scène en classe. Tendances en émergence représentée par exemple par les travaux de Chantal Bonne-Dulibine¹⁶ et qu'il espère voir se développer. Évolution également soulignée par Philippe Meirieu, en 2002¹⁷ et par Béatrice Ferrier, en 2013, qui indique, avec prudence, que sans doute « l'équilibre est-il à trouver aujourd'hui dans la concomitance entre l'étude du texte et sa mise en gestes, sa mise en voix¹⁸ ».

La prise en compte de la double, voire de la triple dimension du théâtre, comme texte, jeu et représentation caractérise-t-elle, dès lors, au début du XXI^e siècle les grandes tendances de l'enseignement et de l'apprentissage du

¹² Marie Bernanoce, *La Didactique du texte de théâtre. Théorie et pratique, des enjeux pour le littéraire*, thèse de Doctorat, sous la direction de J.-P. Ryngaert, 8 décembre 2003, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, UFR d'Études Théâtrales, p. 11.

¹³ Marie Bernanoce, « La Didactique du texte de théâtre. Comment penser la relation entre écriture et oralité ? », Philippe Clermont et Anne Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg, SCÉRÉN/CRDP d'Alsace, 2006, p. 228-229.

¹⁴ Francis Marcoin, « Les arts du spectacle, de nouvelles lettres modernes ? », dans Emmanuel Fraisse et Violaine Houdart-Merot (dir.), *Les Enseignants et la littérature. La transmission en question*, Créteil/Cergy-Pontoise, SCÉRÉN/CRTH, 2004, p. 227.

¹⁵ Francis Marcoin, « Les arts du spectacle, de nouvelles lettres modernes ? », p. 228.

¹⁶ Christophe Ronveaux, « De la lettre à la voix, les manuels d'expression orale et la littérature au fil du XX^e siècle », *Enjeux*, n° 45, 1999, p. 162-163 ; Chantal Dulibine, « Jouer mais pas sans dire », *Le français aujourd'hui*, n° 103, juin 1993, p. 54-60.

¹⁷ Philippe Meirieu, « Le théâtre et l'école. Éléments pour une histoire, repères pour un avenir », dans *Cahiers Théâtre/Éducation*, n° 11, art. cit., p. 38.

¹⁸ Béatrice Ferrier, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle », *Le français aujourd'hui*, n° 180, *Pour l'enseignement du théâtre*, mars 2013, p. 23.

théâtre dans les différents niveaux d'enseignement ? Sur le plan institutionnel, on constate de fait, en France, une évolution des instructions officielles en faveur d'une telle approche dans les classes, quoique de façon diversifiée selon les niveaux scolaires. Depuis une trentaine d'années, les textes prescriptifs pour la discipline du français vont dans le sens d'une prise en compte des spécificités de l'écriture théâtrale et de son hybridité même, comme texte et représentation, et mettent l'accent sur les différentes réceptions qui en résultent. Ce mouvement a concerné tout d'abord l'école élémentaire et le lycée, le théâtre au collège étant resté davantage centré sur une approche du seul texte dramatique pour un corpus patrimonial très stable (les comédies de Molière, les *Farces* du Moyen Âge, quelques pièces d'Anouilh etc.), approché par les outils de la dramaturgie classique, la mise en jeu étant liée au travail de l'oral et l'analyse des spectacles relevant des sorties culturelles.

Qu'en est-il par ailleurs des œuvres étudiées dans les classes ? Quelles évolutions des corpus étudiés sont-elles intervenues, à partir de la remise en cause de l'étude des pièces classiques autour de mai 1968 et jusqu'à aujourd'hui ? Quelles places pour les auteurs du XX^e voire du XXI^e siècle ? Et, particulièrement, quelle place pour le répertoire contemporain de jeunesse ? En effet, sur ce plan, depuis les années 1980, le paysage théâtral s'est significativement modifié : on assiste à l'essor d'un nouveau répertoire et particulièrement d'un répertoire jeune public et de jeunesse. Nicolas Faure, en 2009, sélectionne dans son ouvrage un corpus de 119 pièces (sur une base de 250), écrites et jouées de 1980 à 2002¹⁹. Marie Bernanoce étudie plus de 200 textes dramatiques, dans ses deux *Répertoires critiques du théâtre contemporain pour la jeunesse : À la découverte de cent et une pièces et Vers un théâtre contagieux*²⁰, sur une production qui atteindrait plus de mille pièces dans la sphère francophone²¹. Certaines des pièces de ce répertoire ont été portées à la scène à la Comédie Française ou au théâtre de l'Odéon²². Et la reconnaissance de leurs auteurs se manifeste dans les

¹⁹ Nicolas Faure, *Le Théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*, Rennes, PUR, 2009, p. 44. Le corpus global auquel il a été confronté est de 300 pièces environ. Les pièces qu'il a sélectionnées ont été écrites par 67 auteurs et seules 14 pièces n'ont pas été portées à la scène.

²⁰ Marie Bernanoce, *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Montreuil/Grenoble, Éditions Théâtrales/CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 et *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (vol. 2), Montreuil, Éditions Théâtrales, 2012.

²¹ Marie Bernanoce, *Vers un théâtre contagieux*, p. 15.

²² Par exemple, à la Comédie Française, les pièces de Fabrice Melquiot : *Bouli-Miro*, mise en scène de Christian Gonon en 2003/2004 et *Bouli-Miro redéboule*, mise en scène de Philippe

résidences d'artistes dans des Centres dramatiques nationaux (CDN) ou de grands théâtres²³. Beaucoup d'entre eux ne sont ni des pédagogues, ni des spécialistes de la littérature de jeunesse, mais des auteurs, acteurs ou metteurs en scène de premier plan, parmi lesquels on peut citer Joël Pommerat, Joël Jouanneau, Catherine Anne, Jean-Claude Grumberg, Olivier Py, Wajdi Mouawad...²⁴

Si ce théâtre contemporain se définit par son adresse à un jeune lectorat ou à un jeune public, et si, à ce titre, il possède quelques caractéristiques qui lui sont propres, cette écriture manifeste, le plus souvent, un travail de création très proches des tendances du théâtre contemporain tout public²⁵. Certaines pièces du répertoire pour la jeunesse ont été écrites pour le théâtre tout public et ont changé de destinataire à la faveur des choix éditoriaux, le cheminement inverse étant également avéré²⁶. Il s'inscrit dans un paysage littéraire marqué par le phénomène de la « *Crossover fiction* », de la littérature crossover, étudié par Sandra Beckett²⁷. Qu'en est-il de l'exploitation de ce répertoire jeune public ou de jeunesse comme du théâtre contemporain dans les classes ?

Sur quelles références théoriques pour l'analyse des textes de théâtre ou pour l'approche de la représentation, les démarches préconisées dans les instructions officielles, les documents d'accompagnement ou dans les manuels et mises en œuvre dans les classes s'appuient-elles ? Les travaux d'Anne Ubersfeld conciliant approche marxiste, psychanalytique et structuraliste,

Laguer, en 2004/2005 ; *Le Bruit des os qui craquent*, de Suzanne Lebeau mise en scène d'Anne-Laure Liégeois en 2010/2011. À l'Odéon, *Pinocchio* de Joël Pommerat, en 2007/2008 et les pièces d'Olivier Py : *La Jeune Fille, le diable et le moulin, L'Eau de la vie* et *La Vraie Fiancée*, dans des mises en scène de l'auteur, entre 2008 et 2010, etc.

²³ Cf. Nicolas Faure, *Le Théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*, op. cit., p. 25. Il cite par exemple les résidences à la Chartreuse Lez Avignon, les collaborations entre de Laurent Contamin au TJP/CDN d'Alsace entre 2003 et 2006, de Karin Serres (2003/2004) et de Philippe Dorin (2004/2005) au Théâtre de l'Est Parisien, etc.

²⁴ Cf. l'étude faite à ce sujet dans l'introduction de son livre par Nicolas Faure, *Le Théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*, op. cit., p. 27-32.

²⁵ Cf. par exemple pour une synthèse, André Petitjean, « L'écriture théâtrale contemporaine », Isabelle De Peretti et Béatrice Ferrier (dir.), *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*, Arras, APU, 2016, p. 81-97 et Marie Bernanoce, *À la découverte de cent et une pièces*, op. cit. ; *Vers un théâtre contagieux*, op. cit., etc.

²⁶ Cf. Marie Bernanoce, « L'engagement dans des pièces jeunesse qui n'en étaient pas. Positionnement moral, éthique, esthétique ? », Britta Benert et Philippe Clermont (dir.), *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, p. 75-87, ou Béatrice Ferrier, « *Cendrillon* au théâtre. Enjeux de la réception enfantine du conte du XVIII^e au XXI^e siècle », *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*, op. cit., p. 157-170.

²⁷ Sandra Beckett, *Crossover Fiction. Global and Historical Perspectives*, New York, Routledge, 2008.

notamment dans son premier ouvrage *Lire le théâtre*²⁸, ont fait référence dans les études littéraires comme dans la formation des maîtres dans les années 1980. Le dialogue théâtral a été l'objet de nombreuses investigations, avec les travaux de Pierre Larthomas²⁹ dans le champ de la stylistique, de Catherine Kerbrat-Orecchioni³⁰ adossés à la linguistique de l'énonciation et de Dominique Maingueneau³¹ s'inscrivant plus largement dans le courant pragmatique. Depuis la fin des années 1990, de nouvelles approches du texte et de la représentation, originales ou combinant plusieurs entrées, se sont développées : la « lecture au ralenti » de Vinaver³², les analyses dramaturgiques de Jean-Pierre Ryngaert³³, l'analyse sémiotique du théâtre par André Petitjean³⁴ ; enfin le concept de voix didascalique, théorisé par Marie Bernanoce, associant les entrées énonciative, pragmatique et narratologique³⁵ ou son approche de la dramaturgie. On peut ainsi se demander dans quelle mesure ces nouvelles approches du texte de théâtre ont été transposées ou élaborées didactiquement. Concernant le travail de l'acteur, le rapport du jury du CAPES de Lettres Modernes de 2017 mentionne, pour la toute récente option théâtre de ce concours, les références aux ouvrages critiques d'Antonin Artaud, Bertolt Brecht, Peter Brook, Louis Jouvet, Olivier Py, Constantin Stanislavski, Michel Vinaver et Antoine Vitez³⁶. Ces différentes références, toutes antérieures à 2003, ont-elles été jusque-là exploitées didactiquement ?

²⁸ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, Éditions sociales, 1997.

²⁹ Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, [1^{ère} éd. Paris, A. Colin, 1974], Paris, PUF, 1989.

³⁰ Catherine Kerbrat-Orecchioni, « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », *Pratiques*, n° 41, mars 1984, p. 46-62.

³¹ Dominique Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990 ; voir notamment le chapitre 7 : « Duplicité du dialogue théâtral », p. 141-158.

³² Michel Vinaver (dir.), *Écritures dramatiques*, Arles, Actes Sud, 1993, p. 11 et p. 893-909.

³³ Jean-Pierre Ryngaert, *Lire le théâtre contemporain*, Paris, Armand Colin, 1993 ; *Écritures dramatiques contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2011 et *Introduction à l'analyse du théâtre*, [1^{ère} éd. Paris, Bordas, 1991], Paris, Armand Colin, 2008.

³⁴ Voir Par exemple, André Petitjean, « Fictions dramatiques et postures du lecteur », Michel Braud, Béatrice Laville et Brigitte Louichon (dir.), *Les Enseignements de la fiction, Modernités*, n° 23, Bordeaux, PUB, 2006, p. 139-147.

³⁵ Marie Bernanoce, « Le répertoire de théâtre jeunesse. Des esthétiques contagieuses » dans Marie Bernanoce et Sandrine Le Pors (dir.), *Recherches et Travaux*, n° 87 : *Entre théâtre et jeunesse. Formes esthétiques d'un engagement*, 2015, p. 23-38.

³⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport de jury du CAPES externe de Lettres modernes et de Lettres classiques, session 2017*, p. 316. Il s'agit des ouvrages suivants : Antonin Artaud, *Le Théâtre et son double* [1938], Paris, Gallimard, 1964 ; Bertolt Brecht, *Petit Organon pour le théâtre*, Paris, Éditions L'Arche, 1948 ; Peter Brook, *L'Espace vide*, Paris, Éditions du Seuil, « Essais », 2003 ; Louis Jouvet, *Témoignages sur le théâtre*, Paris,

Et, d'une façon plus générale, comment la didactique de la littérature, s'élaborant à partir des années 1990³⁷, qui se centre sur la relation du lecteur au texte et se structure autour de la notion de lecture littéraire³⁸, se saisit-elle de cette question du théâtre à l'école ? Comment l'école prend-elle successivement en compte la double, voire la triple dimension du théâtre, comme texte, jeu et représentation ? À partir de quels corpus ? Avec quelles approches théoriques et critiques et quels dispositifs didactiques ? Quelles lectures du texte dramatique, quelles mises en jeu, quelles lectures du spectacle ? Quels liens avec le monde du théâtre ? C'est à cet ensemble de questions que cette étude s'efforce d'apporter des réponses. Pour aborder ce questionnement, il a paru pertinent de saisir cet objet culturel complexe dans les revues de didactique du français et de la littérature³⁹ ainsi que dans les publications de recherche en didactique dans ce champ pour en dresser une cartographie dans la période considérée, en lien avec les instructions officielles⁴⁰. Ceci dans une double perspective diachronique et synchronique. Ainsi, la problématique de cette étude est-elle la suivante : Comment les

Flammarion, « Champs arts », 1952 ; Olivier Py, *Épître aux jeunes acteurs pour que soit rendue la parole à la parole*, Arles, Actes Sud-Papiers, 2000 ; Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art*, Lausanne, Éditions L'âge d'homme, 1999 ; Michel Vinaver, *Écrits sur le théâtre*, Paris, Éditions L'Arche, 2002 ; Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre*, vol. III : *La scène, 1975-1983*, Paris, POL, 1996. L'option théâtre figure au programme du CAPES de Lettres Modernes depuis 2014.

³⁷ Bertrand Daunay, Note de synthèse : « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue Française de pédagogie*, n° 159, avril/mai/juin 2007, p. 140-141 et Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui*. « Disputes » françaises, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 77-90.

³⁸ Ces travaux s'appuient sur les théories de la réception, les théories sémiotiques et celle de la lecture, (cf. Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* [1^{ère} éd. 1976], (trad. E. Sznycer), Liège/Bruxelles, Mardaga, 1985 ; H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 ; Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985 ; Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986 ; Vincent Jouve, *L'Effet-Personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992 et *La Lecture*, Paris, Hachette, 1993 ; sur l'approche phénoménologique et herméneutique de Paul Ricœur (*Temps et Récit*, tome III : *Le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, 1985. Notamment, deuxième partie, chapitre IV : « Monde du texte et monde du lecteur », p. 284-328) ; sur des apports psychanalytiques voir par exemple Jean Bellemin-Noël, (*Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001 et Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1998), etc.

³⁹ Une partie de la construction de ce champ de recherche est liée au développement de ces revues, du moins dans la période de la constitution de la didactique du français et de la littérature comme champ de recherche, cf. Bertrand Daunay et Francis Grossmann, « Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010). Quelques aspects des recherches dans les revues », *Repères*, n° 46, 2012, p. 7-16.

⁴⁰ Voir le développement de ma méthodologie dans la première partie de l'ouvrage.

revues de didactique du français et les travaux de recherche rendent-ils compte et participent-ils de la construction du théâtre comme objet d'enseignement dans l'institution scolaire des années 1970 jusqu'à la fin des années 2010, de la contestation de l'enseignement littéraire et des dramaturgies classiques à aujourd'hui ?

Cette approche n'épuise pas les réponses à la question du théâtre comme objet d'enseignement dans la période considérée. Il permet de saisir les réponses que les innovations et les recherches ont proposées à cette question, portées par des choix institutionnels ou par les enseignants, dans le cadre des finalités des programmes scolaires et en interaction avec ceux-ci. Ce choix comporte ainsi ses limites. Les innovations ou les recherches présentées dans ces articles ne sauraient refléter la réalité des pratiques : il s'agit de la construction du théâtre comme objet d'enseignement par celles-ci à travers leurs discours. D'autres données ou matériaux pourraient être convoqués. Une partie des études dépouillées aborde l'enseignement et l'apprentissage du théâtre dans les manuels, ils figureront donc dans cet ensemble. En revanche, ni les revues professionnelles ni les revues d'éducation populaire ne figurent dans le recueil des données, même s'il y a quelques intersections entre elles et les revues de didactique, particulièrement dans les années 1970-1990. Enfin, l'objet enseigné, les manières d'enseigner ou les pratiques professorales⁴¹ comme les réceptions des élèves ne sont saisis principalement que dans les discours les réfractant, et non analysés à partir des pratiques réelles.

Cette étude se situe dans le champ des recherches en didactique de la littérature et dans une conception hétéronome et multimodale de celle-ci⁴². Elle se réfère à une conception de la didactique comme « discipline d'articulation », ayant pour objet théorique de penser l'articulation de trois problématiques : l'élaboration didactique (« le pôle savoirs »), l'appropriation didactique (« le pôle élèves ») et l'intervention didactique (« le pôle enseignant »)⁴³, dans le cadre d'une discipline scolaire qui est : « [...] une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur

⁴¹ J'entends le terme de « pratiques professorales » comme l'ensemble des « composants didactiques et pédagogiques des pratiques d'enseignement » qui reconfigurent les objets à enseigner inscrits dans les programmes en « objets enseignés » mais aussi en objets réellement appris. Cf. Roland Goigoux, « Lire et écrire à l'école primaire », *Bulletin de la Recherche*, n° 31, Institut français de l'éducation (IFÉ), juin 2014. Article consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2014/bulletin-nb031> [consulté le 15 mai 2018].

⁴² Il conviendrait alors plutôt de parler d'une didactique du fait littéraire, mais j'utiliserai cette dénomination en tant qu'elle fédère un champ de recherche. Cf. ma première partie.

⁴³ Jean-François Halté, *La Didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », p. 19-20.

enseignement et de leur apprentissage à l'école. »⁴⁴ Elle participe également des approches historiques en didactique.

C'est dans ce cadre qu'est abordé le théâtre comme objet d'enseignement. Il s'agit d'un objet configuré par les finalités des programmes scolaires⁴⁵, les contraintes pédagogiques et institutionnelles dans lequel il s'inscrit⁴⁶, la tradition scolaire, les spécificités liées aux processus d'apprentissage en fonction de l'âge des élèves, les œuvres et les pratiques sociales littéraires et culturelles intégrées dans le champ scolaire et les savoirs savants qui l'informent (textes, commentaires critiques, théorisations y compris des théorisations de la pratique). Ceci implique une dimension épistémologique pour saisir l'approche du théâtre comme texte et représentation comme la façon dont se sont construits ou se construisent par transposition ou élaboration didactiques les méthodes d'approche du texte et de la représentation. Il s'agit également de dégager comment est pensée l'appropriation par les élèves des textes et de la pratique du théâtre⁴⁷.

Cette étude principalement descriptive⁴⁸ est donc menée dans une dimension historique et suivie d'un court prolongement herméneutique⁴⁹. Sur le plan diachronique, elle envisage la période s'étendant des années 1970 à aujourd'hui, soit près d'une cinquantaine d'années, dans l'espace francophone, principalement en France. Elle se déploie selon les deux périodes suivantes : des années 1970 aux années 1990 d'une part, puis de ces années 1990 à la fin des années 2010 d'autre part. En effet, les vingt premières

⁴⁴ Yves Reuter, article « Disciplines scolaires », dans Yves Reuter et alii (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 85.

⁴⁵ Cf. André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 59-119.

⁴⁶ Guy Vincent (dir.), *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

⁴⁷ Jean-François Halté, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁸ Selon la classification proposée par Jean-Louis Dufays, « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? », *Enjeux*, n° 51/52, juin/décembre 2001, p. 7-29.

⁴⁹ En 2006, Jean-Louis Dufays montre que les recherches descriptives de type historique ont une dimension explicative et herméneutique et que les recherches en didactiques articulent fréquemment plusieurs méthodologies. Cf. Jean-Louis Dufays, « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire », dans Léopold Paquay, Marcel Crahay et Jean-Marie De Ketele, *L'Analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2006, p. 156-157. Marie-France Bishop montre par ailleurs la complexité des recherches historiques dans le domaine de la didactique dans Marie-France Bishop « Didactique et perspective historique. À propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire », *Pratiques* [en ligne], 145-146 I 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, [consulté le 02 octobre 2016]. URL : <http://pratiques-revues.org/1568> ; DOI : 10.4000/pratiques.1568.

années étudiées sont celles qui vont de la crise de l'enseignement du français, de ses programmes et de ses méthodes, consécutives au processus de démocratisation ou de massification du collège à celle qui s'amorce avec la démocratisation du lycée à partir de 1985, dans un contexte d'ouverture à la mondialisation, de crise économique et de montée du chômage. Sur le plan des prescriptions scolaires, ces transformations du système scolaire se traduisent par un double mouvement : celui du rejet de la tradition et du patrimoine littéraire avec une attention à la diversité des parcours culturels des élèves et par une approche « scientifique » des textes ; celui de la réhabilitation d'un patrimoine commun, diversement défini et selon des oscillations entre ouverture et fermeture des corpus, dans la recherche de nouveaux équilibres d'une culture commune à construire à l'école, prenant davantage en compte les lecteurs. Cette périodisation correspond également aux transformations des recherches sur le théâtre à l'école comme aux grandes transformations dans l'appréhension de cet objet d'enseignement.

Ainsi, après la contextualisation de la recherche dans ses champs et une rapide perspective historique (chapitre 1 et 2) puis une explicitation de la méthodologie (chapitre 3 et 4) dans une première partie, l'étude s'appuie dans une deuxième partie sur le dépouillement de trois revues de didactique du français portant la réflexion et les recherches sur le théâtre dans l'enseignement : *Le français aujourd'hui*, *Repères* et *Pratiques*, dans la période allant de des années 1970 aux années 1990. La troisième partie qui porte l'analyse de la période suivante, de 1990 à la fin des années 2010, examine le changement de paradigme qui s'amorce dans l'approche du théâtre à l'école, dans les articles proposés par les revues *Le français aujourd'hui*, *Enjeux* et *Spirale*, dans les permanences et les évolutions des travaux de la revue *Pratiques*, puis dans les recherches sur le théâtre dans l'ensemble des publications de recherche en didactique qui se développent à partir du début du XXI^e siècle.