

# Thèse de Doctorat

Sylvie Fontaine

Mémoire présenté en vue de l'obtention du  
**grade de Docteur de l'Université de Nantes**  
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans

École doctorale : *Cognition, Éducation et Interactions (CEI)*

Discipline : *Sciences de l'Éducation*

Spécialité :

Unité de recherche : *Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 CREN)*

Soutenue le 10 décembre 2015

## Vers la notion de théâtralité pédagogique : une modélisation à partir de l'*Émile* de Rousseau

### JURY

Rapporteurs : Jean Houssaye, Professeur émérite, Université de Rouen  
Alain Kerlan, Professeur émérite, Université Lyon 2

Membres : Joseph Danan, Professeur des Universités, Sorbonne Nouvelle Paris 3.  
Denis Kambouchner, Professeur des Universités, Panthéon Sorbonne Paris 1

Directeur de thèse : Michel Fabre, Professeur émérite, Université de Nantes



## **RÉSUMÉ et MOTS CLÉS**

### **Résumé**

La théâtralité est-elle le propre d'un enseignement magistral ou participe-t-elle des pédagogies actives ? Cette recherche entend répondre à cette question. Elle s'inscrit dans la lignée de travaux qui voient dans le théâtre un révélateur des impensés de la situation pédagogique (Runtz-Christan, 2000 ; Pujade-Renaud, 1983), ou une pratique ayant un rôle de catalyseur (Aden, 2012 ; Archieri, 2013). Elle prend comme source de réflexion l'*Émile* de Rousseau (1762).

Dans les deux premiers livres de cette œuvre fondatrice, cinq leçons sont « mises en scène », fournissant un corpus pertinent pour réfléchir à la question de la théâtralité des situations pédagogiques, quand on connaît par ailleurs les prises de position de Rousseau contre le théâtre dans *La Lettre à d'Alembert* (1758) et sa théorie des signes (Starobinski, 1971 ; Derrida, 1967), capitale dans sa pensée pédagogique.

Le choix méthodologique d'une lecture dramaturgique (Dort, 1986) de ces saynètes montre que la théâtralité, omniprésente, traverse les grands enjeux éducatifs de l'*Émile* : métaphysique, épistémologique, relationnel, social (Fabre, 2012).

La conclusion propose un modèle construit autour de deux axes communs aux problématiques du théâtre et de la pédagogie, articulés aux processus « enseigner », « former », « apprendre » décrits par Houssaye (1988) : l'axe de la relation maître-élève (ou acteur-spectateur), entre narcissisme et effacement, et l'axe des signes, entre signes-obstacles, (verbalisme ou histrionisme), et transparence (les choses, la performance théâtrale). Il constitue l'ébauche d'un outil d'analyse des pratiques enseignantes à l'aune de ce que nous nommons leur « théâtralité pédagogique ».

**Mots Clés :** Analyse de pratiques/ Formation professionnelle des enseignants/ Rousseau/Théâtralité/ Triangle pédagogique

## ABSTRACT and KEYWORDS

**Titre en anglais :** Towards the concept of theatricalness teaching : a modeling starting from *Émile* de Rousseau.

### Abstract

Is theatricalness the min feature of a lecturing or part of an active pedagogical approach? This research intends to answer this question. It falls under the line of work which sees in the theatre revealing unfamiliar ideas of the teaching situation or a practice having a role of catalyst (Aden, 2012; Archieri, 2013). It takes as its source the of reflection *Émile*, Rousseau (1762). In the first two books, five lessons are “productions”, providing a relevant corpus to think of the question of the theatricalness of the teaching situations, when one in addition knows the standpoint of Rousseau against the theatre in the *Lettre à d’Alembert* (1758) and its theory of the signs (Starobinski, 1971; Derrida, 1967), capital in its teaching thought. The methodological choice of a dramaturgic reading (Dort, 1986) of these plays shows that theatricalness, omnipresent, crosses the great educational challenges of *Émile*: metaphysics, epistemological, relational, social (Fabre, 2012). The conclusion proposes a model built around two axes that can be found in the theatre and pedagogy, articulated with the processes “to teach”, “to form”, “to learn” described by Houssaye (1988) : the axis of the relation Master-raises (or actor-spectator), between narcissism and obliteration, and that of the signs, between sign-obstacles, (verbalism or histrionism), and transparency (the things, the theatrical performance). It constitutes the outline of a tool for analysis of the teaching practices by reference to their theatricalness.

**Keywords :** Analyses of practisis/ Teachers professional training/ Rousseau/ Theatricality / Teaching triangle

FONTAINE Sylvie  
10 rue de Villemoisan  
49170 Saint-Augustin des Bois

Visa du Directeur de thèse

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, Michel Fabre, sans qui je ne serais pas tombée dans les pièges de l'*Émile*, ce qui m'aurait privée de chercher les moyens d'en sortir ! Merci à lui pour sa patience et son exigence bienveillante.

Mes remerciements s'adressent également à M. Jean Houssaye et à M. Alain Kerlan, qui ont accepté d'être rapporteurs de ma thèse. Leurs ouvrages ont compté dans mon parcours professionnel et leurs commentaires me seront précieux.

Je remercie vivement M. Joseph Danan et M. Denis Kambouchner d'avoir accepté de participer au jury de soutenance. Leurs remarques et leurs questions nourriront la suite de ce travail.

Merci également à Mme Christine Bolte, à M. Loic Pulido et à la direction de l'ESPÉ d'avoir soutenu ma demande pour obtenir un congé de formation en 2012.

Merci à mes passeurs de théâtre : Daniel Besnehard, Jean Bauné, Bernard Grosjean, Jean-Claude Lallias, Didier Lastère.

Merci à Alix et Yveline, d'avoir si gentiment contribué à la mise en forme de ma thèse, et merci à mes amis, qui m'ont constamment encouragée.

Merci à mon fils, Félix, pour son soutien joyeux et constant.

Merci à Michel Boutet, ma pierre de patience. Son soutien indéfectible et sa drôlerie ont compté plus que tout.

*On marche, on marche, on marche.  
Toujours sur le même trottoir. Toujours pareil. Et puis  
Un jour, on ne sait pas pourquoi, par hasard, on traverse.*

Philippe Avron, « Je suis un saumon », 1999

# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I - Du théâtre, comme paradigme de référence pour l'enseignement et la formation professionnelle des enseignants, à la théâtralité, comme analyseur possible des situations pédagogiques.....</b>	<b>13</b>
<b>Préambule : du théâtre en général, et du théâtre à l'École en particulier .....</b>	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 1 : Théâtre et enseignement : la résistible assimilation du théâtre par l'École .....</b>	<b>19</b>
I.1.A - Le théâtre : une discipline scolaire ?.....	19
I.1.B - Le théâtre : un outil pédagogique.....	22
I.1.C - Le théâtre : un révélateur des tensions inhérentes à la forme scolaire ? .....	25
<b>CHAPITRE 2 : Théâtre et formation professionnelle des enseignants .....</b>	<b>29</b>
I.2.A - Didactique professionnelle : le théâtre comme outil de formation dans le cadre de l'analyse de l'activité de l'enseignant.....	29
I.2.B - Didactique des langues : l'expérience du jeu au service de l'apprentissage des langues vivantes .....	32

I.2.C - Le théâtre comme modèle pour une pédagogie de la présence.....	33
I.2.D - Le théâtre : une référence pour comprendre les parts obscures de la relation pédagogique.....	39
<i>Bilan intermédiaire</i> : statut et fonction du théâtre dans la formation des enseignants .....	45
<b>CHAPITRE 3 : Position du problème : la théâtralité est-elle soluble dans le triangle pédagogique ? .....</b>	<b>49</b>
I.3.A - Le triangle pédagogique, un outil de compréhension des situations et modèles pédagogiques.....	49
I.3.B – De la notion de théâtre à celle de théâtralité.....	54
I.3.C - Vers un triangle de la théâtralité... ..	63
<i>Bilan de la première partie</i> .....	77
<b>PARTIE II : Théâtralité des « leçons » dans l'Émile II, III .....</b>	<b>80</b>
<b>CHAPITRE 1 : Le problème de Rousseau avec le théâtre .....</b>	<b>81</b>
II.1.A - Rousseau, grand amateur de la scène théâtrale et lyrique .....	81
II.1.B - Rousseau auteur dramatique et Rousseau philosophe : contradiction ou concordance ? .....	86
II.1.C - Rousseau et la critique du théâtre .....	90
II.1.D - Rousseau, le théâtre et la question du signe .....	95



<b>CHAPITRE 2 : Le choix des mises en scène de l'Émile comme source de modélisation .....</b>	<b>99</b>
II.2.A - L'Émile : éléments de contextualisation et présentation .....	99
II.2.B - L'Émile, II, III : le choix du corpus des « leçons » comme source de modélisation .....	101
II.2.C - Pour une analyse dramaturgique des « leçons » de l'Émile, II, III .....	108
II.2.D - Quel cadre d'analyse mobiliser pour la lecture d'un texte dramatique ?	119
II.2.E - Quel modèle d'analyse dramaturgique retenir ? .....	125
<b>CHAPITRE 3 : Analyse dramaturgique des leçons.....</b>	<b>128</b>
II.3.A Robert le jardinier .....	128
II.3.B L'héritier capricieux.....	147
II.3.C L'enfant indolent .....	164
II.3.D Le joueur de gobelets.....	179
II.3.E La forêt de Montmorency.....	194
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>208</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>229</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>239</b>

## INTRODUCTION

L'analogie entre enseignant et comédien est courante. Présence, capacité à captiver un public, plasticité : nombre de qualités propres aux comédiens sont attribuées au bon professeur, en référence implicite à un enseignement magistral et à l'idée que de tels dons ne s'acquièrent pas. Que reste-t-il de cette analogie pour d'autres modèles d'enseignement et quand on considère qu'on peut apprendre à enseigner ? C'est à cette question initiale que ce travail de recherche entend répondre.

Les deux premiers livres de l'*Émile* de Rousseau (1762) sont notre source de réflexion et de modélisation, et la thèse est organisée en deux grandes parties.

La première vise à poser les données du problème : qu'est-ce que le théâtre ? Qu'est-ce que l'enseignement ? Vastes questions, auxquelles les trois chapitres apportent des éléments de réponse. Le chapitre 1 aborde la question du théâtre dans sa relation à l'École française selon une perspective synchronique et diachronique, d'où il ressort que cette relation est constante, mais constamment problématique. De là l'hypothèse, nourrie par les travaux de Guy Vincent sur la forme scolaire (1994), que le théâtre et les multiples fonctions qui peuvent lui être assignées au sein de l'École sont le révélateur des tensions propres à une forme scolaire donnée et des dilemmes qui la traversent : ouverture vers le monde extérieur ou sanctuarisation, modèle d'enseignement transmissif ou pédagogies actives, gestion d'un public scolaire connivent ou hétérogène et culturellement éloigné.

Cette recherche ayant pour horizon la formation des enseignants débutants, le second chapitre présente une revue de littérature sur les place et fonction du théâtre dans la formation professionnelle des enseignants. Les travaux évoqués amènent à repérer deux directions majeures : soit le théâtre est abordé comme outil d'analyse de l'acte

d'enseignement et il apparaît comme un *révélateur* des impensés de la situation pédagogique (Runtz-Christan, 2000 ; Pujade-Renaud, 1983), soit il est entendu comme pratique de jeu ayant un rôle de *catalyseur*, potentiel pour Runtz-Christan, avéré pour Aden (2012) et Archieri (2013).

Le chapitre qui clôt cette première partie met en regard les notions de théâtralité et d'enseignement. La modélisation proposée par Jean Houssaye (1988 ; 1994 ; 2014), qui distingue les processus « enseigner » (enseignement magistral), « former » et « apprendre » (pédagogies actives), sert à construire un « triangle de la théâtralité » qui met en évidence trois formes de théâtralité : représenter, présenter, performer. Ce triangle permet de réinterroger les analogies habituelles entre théâtre et enseignement, généralement associées, comme le dit Houssaye, au processus « enseigner » et aux *topoi* d'un théâtre boulevardier, tout en effets et en cabotinage.

Se pose alors la question de savoir si la métaphore théâtrale, dans toute son étendue (représenter/présenter/performer) ne pourrait pas valoir pour les processus « former » et « apprendre », et si, donc, elle peut concerner les pédagogies actives.

La deuxième partie de la thèse construit la réponse à cette question, prenant les livres II et III de l'*Émile* comme source de réflexion et de modélisation. En effet, cet ouvrage assez « *hardi* » (*Les Confessions*, 2011 : 483) pour avoir encouru la censure et valu à son auteur la menace de la prison, est un texte fondateur :

*Les problématiques pédagogiques ou didactiques actuelles (...) se construisent dans les termes mêmes de Rousseau : intérêt et effort, pédagogie directe, ou des situations, médiation ou transmission, instruction ou éducation. Il est difficile de trouver une idée innovante qui ne revendique sa paternité* (Fabre, 1999 : 133).

En outre, il contient dans les deux premiers livres cinq leçons « mises en scène », mises « *en action plus qu'en discours* » dirait Rousseau (*Émile*, 1966 :121), qui fournissent un corpus particulièrement intéressant pour réfléchir à la question de la théâtralité des situations pédagogiques, quand on connaît par ailleurs ses prises de position contre le théâtre dans *La Lettre à d'Alembert* (1758) et, plus généralement, sa

théorie des signes et sa méfiance à leur égard, tant ils font obstacle à la transparence des choses qu'ils sont censés représenter (Starobinski, 1971). Or, quel meilleur empire des signes que le théâtre ?

Le premier chapitre de la seconde partie s'efforce donc de clarifier la question du théâtre pour Rousseau, question aussi centrale que complexe, en distinguant les visées de sa critique (morales et politiques) et son objet (le théâtre de l'illusion et le jeu narcissique de l'acteur). Le chapitre suivant présente le corpus d'étude et interroge le cadre d'analyse possible. Le texte de l'*Émile* rend en effet ce choix délicat : si les commentateurs s'accordent à reconnaître les cinq leçons comme des « mises en scène » ou des « saynètes », le fait est qu'elles ne relèvent pas du genre théâtral. En revanche, elle constituent bien des scènes, au sens narratologique du terme (Genette, 1972), qui peuvent induire une lecture de type « analyse dramaturgique », que ce chapitre explicitera, à partir notamment des travaux de Bernard Dort (1986) et de Patrice Pavis (2002).

Il ressort de ces analyses (Partie II chapitre 3) que la théâtralité est omniprésente, tant au niveau du jeu entretenu par Rousseau avec son lecteur que des situations pédagogiques inventées par Jean-Jacques. Plus que des fables (Fabre, 1999), les leçons des premiers livres sont de petites comédies dans lesquelles Jean-Jacques, comme les valets de Marivaux, invente mille ruses pour révéler le protagoniste à lui-même, et qui sont caractérisées par l'omniprésence de dispositifs de jeu, par le jeu lui-même (au sens du jeu de l'enfant et du jeu de l'acteur) et par un usage particulier de la parole, performative. En ce sens, il est possible d'affirmer que la théâtralité traverse et travaille les différentes dimensions des enjeux éducatifs de l'*Émile* : métaphysique, épistémologique, relationnel, social (Fabre, 2012).

La conclusion propose un modèle construit autour de deux axes communs aux problématiques du théâtre et de la pédagogie et articulés aux processus « enseigner », « former », « apprendre » décrits par Houssaye (1988, 1994, 2014). L'axe de la relation maître-élève (ou acteur-spectateur), entre narcissisme et effacement, croise celui des signes, entre signes-obstacles, (verbalisme ou histrionisme), et transparence (les choses, la performance théâtrale). Il constitue l'ébauche d'un outil d'analyse des pratiques enseignantes à l'aune de ce que nous nommons leur « théâtralité pédagogique ».

**PARTIE I - Du théâtre, comme paradigme de référence pour l'enseignement et la formation professionnelle des enseignants, à la théâtralité, comme analyseur possible des situations pédagogiques.**

## Préambule : Du théâtre<sup>1</sup> en général, et du théâtre à l'École en particulier

Le théâtre, dit Michel Corvin (2008) « *ne vit que de faux, mais d'un faux constamment produit par le réel. (...) Il est fumée et il est Protée* ». En effet, le théâtre métamorphose le réel (je ne pourrais pas m'asseoir sur la chaise qui est sur scène, bien qu'elle existe effectivement) pour en dire quelque chose (cette chaise vide, par exemple, figure peut-être l'attente, ou l'absence). Cette métaphore de Corvin éclaire la complexité d'un art qui dit quelque chose du monde et au monde en le métamorphosant et parce qu'il le métamorphose. C'est aussi, bien sûr, un art de la présence, distinct du récit parce qu'il nécessite des *prattontes kai energountes* (*La Poétique*, 3 48 a 19-20<sup>2</sup>), c'est à dire, d'après le commentaire des traducteurs Dupont-Roc et Lallot, des personnages qui agissent effectivement, des personnages « *en quête d'acteur* » (*ibid.* note 1, p. 161) qui, ce faisant, appellent ainsi la « *mise en œuvre du texte* » (*ibid.*). À l'instance narrative du récit se substituent en effet, au théâtre, des forces agissantes, des *energountes*<sup>3</sup>, ce qu'Henri Gouhier condense dans la formule : « *Représenter, c'est rendre présent par des présences* » (2002 : 16). C'est enfin, traditionnellement<sup>4</sup>, une figuration plus ou moins littérale du monde et des affrontements inhérents à toute société. Pour Michel Meyer (2014) le théâtre est, en ce sens, « *la forme artistique de la problématicité par excellence* » (2014 : 30) dans la mesure où il met en scène des hommes aux prises avec leur propre identité (ethos), la relation à l'autre (pathos), et l'interrogation sur les valeurs fondamentales et fondatrices de toute société (logos). Le

---

<sup>1</sup> Dans cette thèse, la référence au théâtre concerne le théâtre européen seulement.

<sup>2</sup> Au début du chapitre trois de *La Poétique*, Aristote établit une distinction entre deux grands modes de représentation des personnages en action : par un narrateur (ou auteur-narrateur) d'une part, et par ceux, d'autre part, qui représentent en tant qu' « *ils agissent et passent effectivement à l'action* », autrement dit qui mettent le texte en actes (Dupont-Roc et J. Lallot, 2011 : 161-162).

<sup>3</sup> Le sens premier d'*energeia*, en grec, est « force en action » : dans *Le Théâtre des paroles*, Valère Novarina donne une expression saisissante de ce trajet si singulier qui mue un personnage en force : « *l'acteur n'est ni un instrument ni un interprète, mais le seul endroit où ça se passe et c'est tout* » (Novarina, 2007 : 30).

<sup>4</sup> Nous verrons à la fin de cette partie que les formes théâtrales contemporaines remettent en question cette fonction mimétique au profit de dimensions plutôt performatives.

théâtre est donc un lieu et un moment, où le spectateur « *acagnardé dans son fauteuil* » peut cependant « *prendre la mesure du monde* » (Corvin, 2008), de manière plus ou moins distanciée.

Dans sa dimension spectaculaire, le théâtre est un art hétérogène, qui conjugue les ressources du jeu, du langage, de l'espace et, actuellement, d'autres formes artistiques (cinéma, vidéo, danse, son) pour montrer une fiction. En tant que genre littéraire, c'est un texte, et ce texte, au sens étymologique du mot, propose le tissage d'une action, traditionnellement appelée dramaturgie<sup>1</sup>. De là le fait que le théâtre propose à ses récepteurs deux régimes d'activité, qui ne s'excluent évidemment pas. Activité de spectateur, qui tient à la fois d'une activité de construction du sens, d'un rituel social, et d'un jeu de miroir entre ceux qui regardent (chaque individu, mais aussi le collectif qu'ils constituent) et ceux qui sont regardés<sup>2</sup> :

*Dans un lieu, des individus, sans contrainte apparente, paient pour s'assembler, pour, ensemble, voir autre chose que ce qu'ils sont et pour se voir eux-mêmes. Ils décident de se trouver là, à une heure dite, sans bien savoir ce qu'ils vont trouver de cette expérience éphémère, et jouent, chacun vis à vis de tous les autres et chacun vis à vis de soi, un « drôle de jeu » esthétique, psychologique, politique, philosophique, social et personnel (Biet, Triau, 2006 : 9).*

Activité de lecteur également, elle-même à double niveau puisqu'il s'agit, pour le lecteur d'une pièce de théâtre, de lire une fiction *et* d'en imaginer la potentielle représentation, comme Molière le notait déjà dans l'avertissement au lecteur de *l'Amour Médecin* (1665) :

*Il n'est pas nécessaire de vous avertir qu'il y beaucoup de choses qui dépendent de l'action : on sait bien que les comédies ne sont faites que pour être*

---

<sup>1</sup> Je donne ici des définitions générales, qui ne rendent pas compte de la diversité poétique théâtrale contemporaine.

<sup>2</sup> Là encore, dans la lignée d'Artaud, certaines formes théâtrales contemporaines brouillent cette ligne de séparation et mettent au contraire le spectateur au cœur du processus théâtral.

*jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre.*

Sorti du champ de la pratique artistique et « exporté » dans d'autres domaines d'activité, le théâtre est le plus souvent assimilé à la « *partie visible et proprement scénique de la représentation* » (Pavis, 1996 : 183), notamment la pratique de jeu des comédiens. En tant que telle, la notion de théâtre renvoie à la fois aux caractéristiques du jeu en général et à celles du jeu de l'acteur : le jeu, comme espace transitionnel qui permet à l'enfant d'expérimenter la réalité sans risques et de se développer comme sujet (Caillois, 1967, Winnicott, 1971, Ryngaert, 1996), jeu plus ou moins réglé par un certain nombre de conventions – entre les deux pôles de la « *païdia* », jeu spontané, et du *ludus*, jeu réglé – et le jeu de l'acteur, comme mise en rapport d'un texte et d'une énonciation par « *la gestuelle, la mimique, l'intonation, les qualités de la voix, le rythme du discours* » (Pavis, *ibid.*). Dans ce cas, le théâtre est utilisé comme un outil, une médiation, et la finalité esthétique est seconde, ou ignorée. Comme l'explique Catherine Archieri (2013 : 28-34), en s'appuyant sur la présentation par le sociologue Yves Aguilar des différentes utilisations du théâtre dans des domaines plus ou moins extérieurs à lui-même, l'activité théâtrale se situe alors entre les deux pôles de la thérapie et de l'éducation : psychodrame, développement personnel, animation socio-culturelle et pratiques théâtrales, disons « *scolarisées* » telles les ateliers-théâtre, le jeu dramatique, les clubs d'improvisations. Sans compter, précise Archieri, l'utilisation de pratiques théâtrales pour optimiser la communication et la capacité à prendre la parole en public<sup>1</sup>, par exemple dans le monde de l'entreprise.

Sur le plan discursif, enfin, le théâtre est couramment utilisé comme trope, pour produire des significations et exprimer une vision du monde. Chez Platon, l'allégorie de la caverne, dans le livre VII de *La République*, montre les hommes comme des spectateurs enchaînés à leur ignorance, confondant les ombres portées de la réalité avec la réalité elle-même. De là une méfiance à l'égard des représentations pour ce qu'elles ont de contingent et d'illusoire, contrairement aux Idées, objets de contemplation par l'esprit, opposition présente en grec ancien dans deux mots distincts mais construits sur

---

<sup>1</sup> Voir Soudée, R. (2013) « Du théâtre interculturel dans la formation à la communication orale », *Education Permanente*, n° 194, P.17-28.



le même radical : *thea*, qui signifie l'action de regarder mais aussi l'aspect, et plus généralement, le spectacle, et *theoria*, qui, à partir de l'usage qu'en fait Platon, renvoie à l'idée de contemplation par l'esprit, d'étude, de méditation. De là aussi la vision traditionnelle de l'état de spectateur, qui assiste, passif et captif à un spectacle, à la différence du citoyen qui, dans une assemblée, participe, actif et engagé, à la vie démocratique.

La facticité du monde, la vanité des actions des hommes qui persistent à ignorer que « *le seul réel qui vaille se trouve en Dieu, auteur et metteur en scène de l'éphémère et navrante comédie humaine* » (Vuillemin, 2009 : 174) sont également constitutives du topos baroque du « *theatrum mundi* » : face à la seule vérité de la mort, le monde est trompeur, car inconsistent et inconstant. La scène devient alors le lieu où peut se déployer une « tragédie de l'incertitude » comme *Hamlet*, reflétant l'errance constitutive de la condition humaine, entre feintise sociale et hantise de l'au-delà (Larue, 1991). Mais elle peut aussi être le lieu du dévoilement, là où se déploie l'art de faire tomber les masques. C'est, par exemple, ce qui se joue dans la « grotte obscure », de *L'Illusion Comique* de Corneille (1636), où Pridamant, grâce au spectacle auquel il a assisté, finit par se libérer de ses propres errances et préjugés, et peut ainsi se réconcilier avec son fils Clindor :

« *J'ai cru la comédie au point où je l'ai vue ;  
J'en ignorais l'éclat, l'utilité, l'appas,  
Et la blâmais ainsi, ne la connaissant pas* ».  
(*L'Illusion Comique*, v.1674-1676).

En ce sens, explique Vuillemin, mettre en scène le monde pour le refléter ou le révéler permet aussi, dans une période de grande instabilité, de le remettre en ordre.

Récemment enfin, la métaphore baroque du « *theatrum mundi* » a été revivifiée, au XX<sup>e</sup> siècle, par la sociologie, avec les travaux de Goffman sur *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973). Dans ce cadre, le théâtre devient paradigme de référence pour décrire le fonctionnement de la vie sociale comme une représentation, avec ses acteurs, leurs rôles, leurs interactions, les lieux où ils évoluent (sur le « plateau », par exemple au travail, et dans les coulisses, par exemple dans leur foyer), le tout supposant divers

jeux de position et de constantes négociations pour ménager sa « face » et celle des autres. A partir du *topos* du monde comme théâtre, Goffman développe une grille de lecture des interactions qui renvoie globalement à la notion de situation dramatique<sup>1</sup>: dans un contexte donné, avec des enjeux donnés, chaque partenaire d'une interaction assume un rôle destiné à exercer une influence sur les partenaires de la situation. Chaque participant de la « représentation »<sup>2</sup> est à la fois acteur et personnage : acteur en tant qu'il est une personne, affectée intimement par la qualité de sa prestation (triumphante, médiocre, fantasmée etc.), mais aussi personnage comme incarnation momentanée, assistée par une « équipe » (partenaires engagés dans un but commun), s'adressant à un « public », tous engagés dans une dynamique interactionnelle globale. Les invariants de l'art théâtral évoqués au début de cette analyse - simulacre, métamorphose, présence, confrontation – servent donc aussi d'outils d'élaboration conceptuelle pour décrire le fonctionnement d'une société, voire de la condition humaine.

Pratique artistique complexe, pratique culturelle, genre littéraire, trope, outil de développement psychosocial : comment, pourquoi, et sous quelles formes le théâtre est-il convoqué dans le cadre scolaire ? C'est à cette question que le premier chapitre s'efforcera de répondre, dans une double perspective synchronique et diachronique. La notion de forme scolaire (Vincent, 1994) éclairera cet état des lieux en mettant en évidence la tension - semble-t-il constitutive - du lien entre le théâtre et l'École, a priori peu encline à accueillir une pratique fondée sur le simulacre.

---

<sup>1</sup> La notion de situation dramatique est utile pour mettre en évidence les enjeux d'une scène et leur évolution. Elle a été particulièrement exploitée par G. Polti (1895) et d'E. Souriau (1950), dont les analyses sont présentées dans la partie II.

<sup>2</sup> Définie par Goffman comme « *la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants* » (2006 : 23).

## **CHAPITRE 1 : Théâtre et enseignement : la résistible assimilation du théâtre par l'École**

Les publications professionnelles récentes sur le théâtre dans l'enseignement proposent quatre types d'approche : l'éducation artistique, la didactique du français, la didactique du français langue étrangère et des langues étrangères (anglais particulièrement), et le développement psychosociologique des élèves. Ces quatre approches reflètent elles-mêmes une bi-partition caractéristique de la place du théâtre dans l'enseignement primaire, secondaire, et universitaire français depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle : le théâtre comme discipline d'enseignement, et le théâtre comme outil pédagogique.

### **I.1.A - Le théâtre : une discipline scolaire ?**

Considéré comme un enseignement artistique, l'étude du théâtre combine celle du langage dramatique et celle des codes de la représentation : en tant que tel, il est apparu à l'université avec la création, à l'initiative de Jacques Schérer, de l'institut d'études théâtrales de la Sorbonne, en 1959 (Lallias, Lassalle, Loriol (dir.), 2002), suivi, après 1968, de l'apparition et du développement de filières semblables («Arts du spectacle») dans d'autres universités comme Nanterre, Vincennes, Caen, Lyon etc. Ces nouveaux cursus ont bousculé les cadres disciplinaires classiques, dans lesquels l'étude du théâtre, en tant que genre littéraire, était rattachée aux contenus de la filière littéraire traditionnelle<sup>1</sup>, occasionnant ainsi une rupture épistémologique que Robert Abirached,

---

<sup>1</sup> A l'occasion d'une communication à l'ENS-Ulm en juin 2006 intitulée : « Les études théâtrales : objet ou discipline ? » M-M Mervant-Roux revient sur cet historique en précisant qu'il y a eu en fait deux genèses des études théâtrales, à la Sorbonne donc, mais aussi au CNRS avec une équipe de « recherches théâtrales et musicologiques ». Elle nuance aussi le clivage entre les approches littéraires du théâtre et les approches non textuelles, évoquant plutôt un rapprochement de modes d'approche différents qu'une succession d'approches différentes. Son point de vue est celui d'une universitaire qui rend compte de la genèse d'une discipline (ou d'un objet d'étude, suivant l'intitulé de sa communication) à l'université. J'ai choisi pour ma part d'insister sur la « première genèse » car elle permet de bien comprendre du théâtre dans l'enseignement secondaire.

décrit ainsi : *La méfiance longtemps affirmée à l'égard de l'interdisciplinarité, la répugnance à traiter de la littérature contemporaine et des auteurs vivants, la séparation maintenue, depuis la fondation du Conservatoire, entre les apprentissages artistiques et l'acquisition de savoirs, la distinction, reprise par Malraux, entre l'amour de l'art et le maniement des connaissances apprises* (2002 : 82-83).

Bien que favorisé par différents facteurs – la démocratisation culturelle, l'afflux de nouveaux étudiants après 1968, les efforts de grands metteurs en scène tels Louis Jouvet, Jean-Louis Barrault et Jean Vilar, pour faire légitimer la mise en scène comme art à part entière, le développement de nouvelles compagnies théâtrales universitaires<sup>1</sup> (Abirached, 2002) – ce nouvel enseignement a donc dû affronter « *la rudesse de l'engagement pionnier des débuts* » (Chervel, 1988), car il rompait avec l'étude traditionnellement texto-centrée du théâtre, élargissait les champs de savoirs mobilisés, modifiait les corpus d'étude, et supposait de nouvelles démarches pédagogiques, notamment le recours à la pratique théâtrale dans toute sa diversité. Corollairement, à partir des années 1970 et surtout à partir de 1981 à l'initiative du ministre de l'éducation nationale, Jack Lang, et de la ministre de la Culture, Catherine Tasca, l'enseignement du théâtre est introduit dans le secondaire, dans le cadre des enseignements dits « de spécialité » préparant une option spécifique au baccalauréat, cursus pris en charge, non par un nouveau corps spécialisé de professeurs, mais par des professeurs volontaires, reconnus pour leur expertise dans le domaine théâtral, et travaillant en partenariat avec des artistes associés (Loriol, 2002 : 8; Corvin, 2008 : 496). Organisation tout à fait nouvelle, qui rompt avec la tradition des enseignements artistiques scolaires traditionnels – la musique et les arts plastiques et visuels – assurés par des corps spécialisés d'enseignants. Récemment, l'enseignement du théâtre en tant qu'art mêlant différents langages artistiques et non pas seulement comme genre littéraire, est aussi apparu dans le cadre de l'enseignement des lettres, avec l'objet d'étude « Texte et Représentation » dans les programmes de lycée de 2001. Plus récemment encore, les nouvelles épreuves du Capes de Lettres, depuis la session de juin 2014, proposent, dans le cadre de l'oral intitulé « analyse d'une situation professionnelle », un choix d'options

---

<sup>1</sup> Par exemple, à la Sorbonne, en 1959, Ariane Mnouchkine avec l'ATEP, association théâtrale des étudiants de Paris.

nouvelles, dont une option théâtre, qui consiste pour le candidat à analyser un dossier construit autour d'un extrait de la captation d'une représentation, à en dégager les enjeux dramaturgiques et à en proposer des pistes de transposition didactique. On constate donc que l'enseignement du théâtre s'est progressivement disciplinarisé depuis les années cinquante, au sens que Perrenoud donne à ce processus<sup>1</sup> (Perrenoud, 2000), avec la recherche de légitimité qui y est liée, et avec les signes de cette légitimité institutionnelle : « *un enseignement cohérent, contribuant à une ou plusieurs formations académiques sanctionnées par un grade* » (*ibid.*). L'instauration de cet enseignement universitaire a légitimé à son tour, dans le secondaire, l'enseignement du théâtre comme art autonome, tout ce processus de légitimation aboutissant à la création d'une épreuve optionnelle au Capes de Lettres, qui dit assez, comme option d'oral professionnel, sa difficulté à être reconnue dans le champ de la discipline « noble » des lettres, tout en reconnaissant l'existence possible d'une didactique du théâtre, mais qui affirme aussi sa légitimité institutionnelle, et au-delà, peut-être, la légitimité d'une discipline fondée sur une pratique sociale de référence, en l'occurrence artistique. Ancrages institutionnels récents et divers, reflets d'âpres débats, qui illustrent ces propos d'André Chervel, constatant le rôle joué par l'histoire des disciplines dans l'histoire de la culture elle-même : « *les disciplines sont le prix que la société doit payer à la culture pour pouvoir la transmettre dans le cadre de l'école ou du collège* » (Chervel, 1988).

---

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud propose cette définition d'une discipline d'enseignement : « *une discipline d'enseignement se présente comme un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques, de schèmes constitutifs d'un habitus* :

- a) *Offrant une certaine unité intellectuelle et didactique, une certaine « clôture systémique » ;*
- b) *Jugés dignes d'être enseignés, appris, évalués et certifiés dans un cadre scolaire ou universitaire ;*
- c) *En général dérivés, par transposition didactique, d'un ensemble de savoirs, de compétences, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques qui ont cours dans la société en général ou dans certains milieux sociaux ou professionnels ».*

### I.1.B - Le théâtre : un outil pédagogique

Si l'enseignement universitaire du théâtre a précédé son enseignement dans le secondaire, le premier justifiant et nourrissant le second, il n'en va pas de même pour le théâtre comme outil pédagogique, dont l'usage est apparu très tôt en France, et plus particulièrement avec l'inscription de la pratique théâtrale dans la « ratio studiorum »<sup>1</sup> des collèges jésuites, en 1564 (Snyders, 1973; Ferrier, 2013). Ces deux auteurs soulignent que l'enjeu de la pratique théâtrale dans les collèges jésuites est d'abord un enjeu social. En effet, les collèges jésuites formant des laïcs autant que des clercs, certains enseignements doivent contribuer à faire des jeunes gens de futurs « *honnêtes hommes* », par l'éducation aux bonnes manières et à certaines activités sportives et artistiques, dont la danse et le théâtre. Pour prévenir les dangers de la sécularisation du théâtre, les jésuites fixent certains interdits<sup>2</sup>, mais le théâtre prend progressivement une place de plus en plus importante, qui devient vite menaçante, pour trois raisons : d'une part les représentations finissent par suivre les goûts du public et les interdits précédemment évoqués tombent peu à peu ; d'autre part elles deviennent progressivement des « *cérémonies mondaines* », rompant avec la volonté de clôture essentielle à la pédagogie des collèges jésuites ; enfin, elles sont l'occasion de réveiller le vice de la vanité chez les élèves-acteurs. Georges Snyders, pour sa part, considère que deux autres enjeux s'ajoutent à cet enjeu social. Le premier est pédagogique : dans le cadre de l'enseignement de la rhétorique, le théâtre est utilisé comme outil de motivation puisque les élèves s'étant particulièrement distingués en cours d'année se voient proposer de participer à des activités éminemment distinctives, dont les « *exercices publics* », au cours desquels ils sont amenés à montrer leur excellence oratoire devant un public qui devient ainsi « *le témoin et le juge* » de leurs progrès (1971 : 50). Le second enjeu est éducatif : le théâtre est utilisé comme « *soupage émotionnelle* » et possibilité d'investissement pulsionnel par le recours à l'imaginaire. La classe devient régulièrement un théâtre et les élèves sont amenés à investir ce qu'on appellerait actuellement des « jeux de rôles », dans la fiction d'un ailleurs et d'un passé,

---

<sup>1</sup> L'expression signifie « plan d'étude, programme ».

<sup>2</sup> Par exemple le refus du français au profit du latin, le rejet de thèmes comme celui de l'amour profane, l'absence de personnages féminins.

ceux de l'antiquité romaine. Snyders évoque une véritable « *machinerie pédagogique* », destinée à prendre en compte les passions spontanées des enfants en même temps qu'à les détourner de leurs objets « *naturels* » : « (...) *une fois effectuée la rupture entre le monde du collège et le monde réel, le stimulant doit certes demeurer une passion, mais une passion condamnée à « faire semblant* » (*ibid.* : 52). Le théâtre, qui est perçu comme une nécessité dans l'enseignement des collèges jésuites, est donc aussi un fauteur de troubles parce que, s'il est nécessaire pour empêcher les dérives d'un système dont la clôture pourrait exténuer le désir d'apprendre, il est aussi menaçant, parce qu'il révèle et réveille la propension orgueilleuse à se montrer, les pulsions inhérentes à la nature humaine, ou encore le goût du simulacre.

La place accordée aux pratiques théâtrales dans l'enseignement jésuite a constitué, par son caractère central, une exception. Aussi, par un effet de loupe, met-elle clairement en évidence les enjeux éducatifs, sociaux et d'apprentissage assignés à la pratique théâtrale, tout comme leurs paradoxes. Selon Béatrice Ferrier, elle est aussi à l'origine du développement ultérieur du théâtre pédagogique, car l'importance prise par les représentations dans les collèges jésuites fait que leur valeur artistique l'emportera progressivement sur la valeur formative du jeu.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, se développera donc, à l'inverse, la vogue du théâtre d'éducation comme « *genre à part entière qui se caractérise par un objectif affiché d'édification morale, par le caractère privé de ses représentations, par la prise en compte de l'âge des destinataires, par le réalisme des personnages mis en scène dans leur sphère familiale et privée* » (Ferrier, 2013). La pièce est jouée par un enfant, protagoniste de l'histoire, que l'on voit confronté « *de l'intérieur (à) la leçon qu'on veut lui dispenser, qu'il s'agisse de corriger un défaut ou d'atteindre une vertu* » (*ibid.*). En ce sens, le théâtre d'éducation vise à rétablir un équilibre perdu par le succès du théâtre des collèges jésuites, en faisant de la pratique théâtrale de jeu et de spectateur un outil éducatif aux enjeux sociaux et moraux, sans pour autant totalement négliger la dimension esthétique.

La fermeture des collèges jésuites, des interdictions successives <sup>1</sup> et l'institutionnalisation de l'enseignement par Napoléon 1<sup>er</sup> accentueront le clivage entre

---

<sup>1</sup> Par exemple, dit B. Ferrier « *une loi du 30 octobre 1886, qui proscriit toute représentation théâtrale dans les écoles publiques, afin de ne pas surcharger la mémoire des élèves* » (Ferrier, 2013 : 12).

l'usage du théâtre, dans la sphère privée, à des fins éducatives, et, dans le cadre institutionnel, essentiellement pour les fêtes scolaires, donc en périphérie des enseignements. Quant au XIX<sup>e</sup> siècle et à l'école de Jules Ferry, Philippe Meirieu (2002) et Claude Pujade-Renaud (2006) s'accordent à dire que l'apologie de la raison contre l'obscurantisme s'accompagne paradoxalement d'une théâtralisation de la rationalité, à travers la ritualisation de certaines situations scolaires<sup>1</sup>, l'organisation de l'espace et du temps, l'attribution de rôles<sup>2</sup>, le tout constituant des « *mises en scène ritualisées de l'accès au savoir rationnel* » (Meirieu, 2002 : 30).

Après la seconde guerre mondiale, deux phénomènes contribuent au renouveau de l'intérêt porté à la valeur éducative des pratiques théâtrales en milieu scolaire : dans leur visée de régénération du théâtre, certains grands metteurs en scène ou directeurs de troupe du début du XX<sup>e</sup> siècle – Jacques Copeau, Léon Chancerel, Jean Dasté, Jean Vilar – se sont particulièrement penchés sur la question du théâtre pour la jeunesse et de sa pédagogie. Parallèlement, les mouvements d'éducation populaire et particulièrement les CEMEA<sup>3</sup>, ont développé, notamment sous l'impulsion de Miguel Demuynck, une démarche spécifique d'appropriation du jeu théâtral pour des non-professionnels, le « jeu dramatique », qui nourrit encore nombre des activités de jeu proposées aux élèves actuellement. La finalité même du jeu de l'acteur s'en trouve modifiée, tendant, dans ce contexte, à être essentiellement « *l'expérience, la découverte, voire la restructuration, à travers des situations fictives, de l'individu dans son rapport à soi, aux autres et au monde* » (Klotz, Voltz, in Corvin, 2008 : 496).

---

<sup>1</sup> Le chahut organisé, la dictée, la remise des copies, la distribution des prix, l'examen etc, toutes situations accompagnées d'accessoires ou d'éléments de décor comme d'indispensables signes d'une dramatisation de la situation pédagogique, tableau noir, estrade, bureau, baguette : « *C'était son sceptre, son bâton de commandement, sa hâche de guerre, son épée, son emblème de ralliement, sa baguette magique. Avec elle, il traçait des signes dans l'air, captait les attentions éparses, appelait, conjurait et dominait les sorts* » (Raymond Abellio, *Ma dernière mémoire* (1971), cité par Pujade-Renaud, 2006 : 42).

<sup>2</sup> Ainsi cet inspecteur, vu comme un clown fantoche, « *pauvre chef ambulante, pondeur de la loi (...)* » et spectateur exclu du vivant de la classe qu'il vient observer « *pauvre imbécile qui rit jaune face à nos vies explosives, à nos théâtres sur la scène des inspections quand tu viens pour les trois coups ...* » (Pujade-Renaud, 2006 : 30).

<sup>3</sup> Centres d'entraînement aux méthodes éducatives actives.



### I.1.C - Le théâtre : un révélateur des tensions inhérentes à la forme scolaire ?

Une remarque s'impose donc : la place du théâtre dans l'enseignement en France a toujours oscillé entre enseignement artistique d'une part et outil pédagogique de l'autre, les deux pouvant co-exister, s'envelopper mutuellement<sup>1</sup>, mais aussi s'exclure. En tant qu'enseignement, son étude a longtemps consisté en celle de la littérature dramatique avant de concerner, à présent, l'art théâtral tout entier (approche dramaturgique des textes, analyse des représentations). En tant qu'outil pédagogique, ses finalités ont été diverses, comme nous l'avons vu et elles le sont encore aujourd'hui, comme le rappelle avec humour Jean Pierre Lorient (2002 : 8-9) :

*Les pratiques théâtrales à l'école ont en effet été considérées, par les uns ou les autres comme :*

- *simple adjuvant pédagogique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;*
- *moyen de faire évoluer (...) la relation maître-élève ;*
- *cheval de Troie d'un renouvellement des méthodes et des contenus éducatifs ;*
- *ressourcement de l'enseignement de la littérature théâtrale (...)* ;
- *aspiration à une connaissance vivante de l'art théâtral (...)* ;
- *méthode vivante et concrète d'un enseignement novateur aux finalités d'éducation citoyenne (...)* ;
- *attention portée à l'expression de l'élève à partir d'un développement de sa sensibilité et de son imaginaire ;*
- *confrontation d'un art perçu comme difficile ou élitaire avec la plus nombreuse et la plus prometteuse partie de son public potentiel rassemblé à l'école dans le temps même de sa formation ;*

---

<sup>1</sup> C'est par exemple la position que défend Prisca Schmidt (2006) dans son article « Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère » Revue *Spirale*, n°38 : elle y soutient l'idée que le processus d'acquisition d'une langue étrangère peut faire émerger les potentialités artistiques des élèves, inversant ainsi le postulat habituel du recours au théâtre pour faire acquérir la maîtrise d'une langue étrangère.

- *partage des grandes œuvres patrimoniales et contemporaines dans l'espoir de donner au plus grand nombre un accès immédiat à une culture considérée comme l'un des meilleurs garde-fous de la démocratie ;*
- *interrogation, non de l'école ou du théâtre, mais de leur rapport dans un dessein à la fois social, culturel et politique d'intervention sur l'état du monde, sur l'ordre ou le désordre des choses, sur le devenir physique et mental des personnes, sur les grandes questions anthropologiques qui travaillent notre société.*

Foisonnante et qualifiée par son auteur de « non exhaustive » (!), cette liste fait apparaître les principaux domaines rattachés à l'utilisation du théâtre comme outil pédagogique et éducatif : le développement psycho-social de l'élève, la relation pédagogique, les apprentissages scolaires, l'éducation culturelle, l'éducation citoyenne.

Au final, ce panorama sur la place du théâtre dans le système scolaire français et la nature des usages qui en sont ou en ont été faits<sup>1</sup> montre assez clairement la permanence de l'attrait de l'Ecole pour le théâtre mais sa difficulté, cependant, à l'assimiler : intégré par les jésuites à leur enseignement mais néanmoins menaçant, rejeté par l'Ecole Républicaine mais nécessaire pour ses rituels, reconnu comme objet d'enseignement par l'école du XX<sup>e</sup> siècle mais objet aux contours et visées multiples, le théâtre occupe une position paradoxale à l'Ecole, provoquant attirance ou rejet, suivant qu'on le considère comme instrument d'émancipation ou d'aliénation (Page, 2009). Dans cette relation mouvementée, deux axes se dessinent : l'un, continu, est celui du recours au théâtre pour renforcer l'efficacité de l'enseignement : motivation et émulation des élèves, ritualisation des activités, reconnaissance de l'élève comme sujet. L'autre, discontinu, est celui de l'intégration du théâtre à l'Ecole, ou de son rejet. Cette discontinuité peut s'expliquer par le fait que le théâtre, parce qu'il est convoqué à tels ou tels période et contexte d'enseignement, et en réaction à telle ou telle idée éducative,

---

<sup>1</sup> Ou préconisés : J.P. Ryngaert note à ce sujet, non sans ironie : «un vieux principe que j'entends encore dans les discours récents de beaucoup d'inspecteurs : le travail de l'enseignant s'apparenterait à celui de l'histrion, du « batteur d'estrade ». (D'une façon analogue, les traités de rhétorique du XVII<sup>e</sup> siècle conseillent aux prêcheurs de s'inspirer de l'art de l'acteur). L'enseignant aurait donc tout à gagner en fréquentant l'acteur. Il y trouverait matière à développer une « faconde », une « présence », une « autorité » susceptibles de l'aider à « faire passer » son discours éducatif» (Ryngaert, 1996 : 177).

en souligne, de ce fait même, les limites : idéologie de la clôture pour les collèges jésuites, culte de la Raison pour l'école républicaine, pièges de « *l'autosatisfaction partagée* » (Ryngaert, 1996 : 177) et de l'instrumentalisation du théâtre pour les pédagogies nouvelles (Page, 2009).

L'hypothèse d'une relation inéluctablement complexe entre le Théâtre et l'École est renforcée par la notion de forme scolaire, telle que l'ont analysée Maulini et Perrenoud à partir des travaux de Guy Vincent. Celui-ci la définit comme un espace de socialisation spécifique, destiné à la transmission des apprentissages, se déroulant dans un espace donné, suivant une temporalité propre à la programmation des apprentissages visés, avec un professionnel de la transmission des apprentissages, devant des élèves regroupés suivant des critères formels (âge, secteur d'habitation etc.) (Vincent, 1994).

Dans la lignée de cette théorisation, Maulini & Perrenoud (2005 : 147-168), après avoir dressé un « *inventaire provisoire des traits distinctifs de la forme scolaire* »<sup>1</sup>, expliquent que dans la mesure où une forme scolaire « *s'incarne dans une scolarisation de masse, obligatoire et bureaucratifiée* » (*ibid.* : 155), elle génère nécessairement des tensions. Ces tensions, précisent-ils, ne sont pas des « *signes de pathologie de la forme scolaire* », elles lui sont inhérentes, et constituent des alternatives insolubles. Mais dans la mesure où la notion de forme scolaire « *ne fait pas partie des notions de sens commun* », les tensions qu'elle génère inéluctablement sont souvent occultées par d'autres « *enjeux de surface* » tels que l'échec, l'ennui, la contestation, l'incivilité, etc. (2005 : 156). Parmi les huit dilemmes répertoriés par Maulini et Perrenoud, certains peuvent expliquer les demandes plus ou moins « clandestines » - pour reprendre un mot de Ryngaert sur les objectifs assignés au jeu dramatique - que l'École adresse au théâtre, ce dernier étant perçu comme remède à des maux inévitables. Ainsi s'expliquerait l'éternel retour du théâtre comme remède, mais aussi sa constante marginalisation<sup>2</sup>. En

---

<sup>1</sup> Ceux-ci étant : un contrat didactique entre un formateur et un apprenant ; une organisation centrée sur les apprentissages ; une pratique sociale distincte et séparée ; un curriculum et une planification ; une transposition didactique ; un temps didactique ; une discipline ; des normes d'excellence (2005 : 151-152).

<sup>2</sup> Voici quelques-unes des tensions pour lesquelles le théâtre peut apparaître comme un facteur de résolution:

- « *Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure* » : la pratique du théâtre en classe ou son utilisation comme outil pédagogique peut apparaître comme un palliatif à la difficulté de gérer les classes hétérogènes dans la mesure où elles mobilisent chez les élèves des compétences nouvelles ou peu

ce sens, le théâtre et les multiples fonctions qui lui sont assignées, est un puissant révélateur des tensions propres à la forme scolaire et à ses principaux dilemmes, voire impasses : ouverture vers le monde extérieur ou sanctuarisation, modèle d'enseignement transmissif ou socio-constructiviste, gestion d'un public scolaire hétérogène et ressenti comme culturellement éloigné.

---

sollicitées ordinairement : engagement dans une démarche de projet artistique, ouverture culturelle et esthétique grâce à une approche partenariale, capacité d'initiative, perception de la classe comme un collectif.

- « *Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école* » : on reconnaît dans cette alternance l'écho de l'alternative incarnée par les figures d'Alain et de Freinet, entre une Ecole de la clôture et une Ecole ouverte sur le monde extérieur, qu'il s'agisse des dimensions proprement architecturales des constructions scolaires, de la relation Ecole-Familles, des modèles de travail scolaire (spécifiques ou ancrés dans des pratiques sociales de référence), et des objets d'enseignement, plus ou moins culturellement proches ou éloignés des élèves (Jacomino, 2011 : 225-226). Les actions artistiques et culturelles en partenariat avec des artistes, les spectacles vus par des élèves, les rencontres ou ateliers avec des artistes peuvent être perçus comme le moyen de dépasser l'opposition entre l'Ecole et la vie, en faisant des expériences esthétiques qu'ils peuvent susciter chez les élèves des expériences proprement existentielles (Kerlan (dir.), 2005).

- « *Inventer une transposition didactique puis la routiniser* » : la pratique du jeu en milieu scolaire est souvent appréciée (pour les enseignants qui l'initient et les élèves qui y participent) comme l'occasion de remettre en jeu la dimension humaine des relations dans la classe : elle permet de créer une dynamique collective et coopérative et change le regard que les enseignants portent sur les élèves ainsi que la relation pédagogique entre élèves et enseignant, comme le dit J. Verdeil (1995) dans un numéro des *Cahiers pédagogiques* : « *Tous enseignants qui ont été amenés à diriger un atelier en relation avec leur classe ont pu constater une modification extrêmement nette des relations tant entre les élèves qu'entre enseignant et enseignés* ».

## CHAPITRE 2 : Théâtre et formation professionnelle des enseignants

Dans le cadre de la formation initiale professionnelle des enseignants, le théâtre (au sens de pratique de jeu) apparaît comme un recours (c'est par exemple un outil pédagogique pour certaines didactiques disciplinaires) voire comme un secours (contre, entre autres et en vrac, trop de didactique disciplinaire, trop d'abstraction, trop de fragilité dans la construction de l'identité professionnelle, trop d'écart entre formation et réalité scolaire, entre théorie et pratique etc.). C'est ce que nous allons constater à présent en prenant appui sur une revue de littérature organisée à partir de travaux de recherche ou d'ouvrages professionnels qui envisagent le théâtre comme médiation privilégiée pour la formation professionnelle des enseignants débutants.

### I.2.A - Didactique professionnelle : le théâtre comme outil de formation dans le cadre de l'analyse de l'activité de l'enseignant

À partir d'une revue de littérature scientifique riche et stimulante<sup>1</sup>, Archieri dont la thèse, soutenue en 2013, a pour titre *La construction de l'expérience par le théâtre*,

---

<sup>1</sup>Archieri organise sa revue de littérature autour de trois entrées : les différentes formes de pratiques théâtrales en formation d'enseignants ; les notions récurrentes dans le cadre de formation par le théâtre : représentation, présence, mise en scène de soi ; la place des émotions dans la mise en scène de soi et les interrelations.

La première rubrique regroupe essentiellement des travaux ayant pour cadre de référence le jeu dramatique (Page, 2001<sup>1</sup> ; Ryngaert, 1996 (3<sup>e</sup> édition)) et d'autres formes d'expression théâtrale - théâtre-forum, Play-back theatre<sup>1</sup>, improvisation - (Archieri, 2013 : 32, 34), qui mettent en évidence l'intérêt de ces formes de médiation théâtrale pour développer des capacités d'adaptation, d'improvisation, de réactivité, de gestion des émotions et d'optimisation de l'expérience corporelle, toutes très utiles pour l'exercice du métier d'enseignement.

La deuxième regroupe des auteurs qui s'inscrivent dans différents cadres théoriques : sociologie, psychanalyse, anthropologie, théorie de l'action conjointe en didactique. Ceux-ci soulignent la complexité de la problématique de la mise en scène de soi pour l'enseignant : qu'est-ce qu'avoir de la présence ? Peut-on contrôler une image qui est perçue à partir de la subjectivité de chaque élève ? Dans quelle mesure le savoir-être s'apprend-il ? (*ibid* 35-36).

*contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant*, part du postulat – et je la suis volontiers sur ce point<sup>1</sup> – que les dispositifs de formation peuvent être « *un espace privilégié d'observation et d'analyse de l'émergence d'expériences prometteuses pour un développement professionnel futur* ». Elle constate aussi que dans le domaine des sciences de l'éducation, il existe encore « *peu de travaux permettant de valider et d'expliquer les incidences de la pratique du théâtre en formation sur les modalités d'adaptation des enseignants novices au contexte de la classe* » (Guérin et Archieri, 2012). Dans le cadre d'une approche de type « *analyse de l'activité* », elle se donne donc pour objectif d'étudier à quelles conditions une activité extérieure – la pratique théâtrale – peut optimiser une « *activité-cible* » – l'enseignement – et ainsi « *participer à la construction d'expériences susceptibles d'aider à agir en classe* » (Archieri, 2013 : 28). Son recueil de données, constitué d'observations de situations de formation, d'entretiens d'autoconfrontation temporellement proches des formations et d'entretiens éloignés des temps de formation, analysé en référence au paradigme du cours d'action<sup>2</sup>, lui permet de valider son hypothèse première et de préciser les apports de l'expression théâtrale, pratique de formation « *encourageant l'émergence de dispositions à agir en situations d'imprévu, encourageant l'autorégulation, l'analyse de pratique collective, l'ouverture sur l'environnement* » (Archieri 2013).

---

La dernière catégorie présente des travaux qui questionnent la gestion des émotions, voire leur exploitation (les émotions de l'enseignant mais aussi celles des élèves) à des fins pédagogiques, pour « *agir sur l'état affectif et cognitif des élèves* »<sup>1</sup> (*ibid* : 38).

<sup>1</sup> J'ai empiriquement formulé et développé ces mêmes hypothèses dans une intervention sur l'intérêt des pratiques théâtrales en formation : « *Du Jeu au Théâtre* » (2006), épilogue. DVD-CRDP et dans mon mémoire de master 2 « *Théâtralité du métier d'enseignant : entre tabous et paradoxes* » (2009/2010).

<sup>2</sup> Dans son article « *L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française* », Jacques Theureau (2004) vulgarise ainsi la notion de cours d'action : « *En définitive, on peut résumer ces divers points en un seul, qui est loin d'être trivial : la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs* ». Méthodologiquement, cela implique que l'action ne peut pas être décrite par un seul observateur extérieur, mais que les acteurs eux-mêmes doivent participer à l'analyse de leur action (d'où, par exemple, les entretiens d'autoconfrontation). Epistémologiquement, cela signifie que l'action humaine articule « *cognition, perception, communication et action* » articulation dont cherche justement à rendre compte l'analyse de l'activité en termes de cours d'action.

Cette étude a le mérite non négligeable d'apporter une validation scientifique à des expérimentations de dispositifs de formation par le théâtre : elle montre de manière fine leur intérêt pour des enseignants novices, et évite l'écueil toujours menaçant de l'instrumentalisation du théâtre, dont la pratique est clairement distinguée de celle de jeux de rôles fondés sur la similitude entre la situation de jeu et une situation professionnelle donnée. Le passage par le jeu théâtral, conclut Archieri, est une expérience en trois dimensions : cognitive (investir ou inventer une fiction, c'est une manière de modéliser le réel), émotionnelle et corporelle. Incrire ces trois dimensions de l'expérience théâtrale dans un cursus de formation des enseignants c'est donc, de son point de vue, accroître les ressources d'une formation professionnelle reposant non plus sur un « *apprentissage passif, conçu sur la transmission de savoirs* », mais sur « *un apprentissage dans lequel l'apprenant se développe en faisant l'expérience du monde* ». Sur le fond, rien de nouveau<sup>1</sup>, sans doute, sous le soleil des inventeurs et défenseurs du jeu dramatique<sup>2</sup>, mais sur la reconnaissance universitaire de ce type de formation, c'est une notable avancée !

---

<sup>1</sup> Par exemple, dans son livre sur le jeu dramatique, J.P. Ryngaert (1996) fournit ces deux réponses à la question « *Quelle peut-être la place d'un type de travail comme le nôtre, dans le cadre actuel de l'institution scolaire ? 1) Par son pouvoir d'expérimentation sans risques (ou à moindres risques - nous le considérons comme un instrument de déchiffrement et d'analyse du monde. (...) son rôle éducatif au sens large n'est pas moins important dans la découverte de la complexité du réel. 2) Puisqu'il suppose une situation de jeu (et de plaisir), ainsi qu'un rapport affectif différent, il provoque des changements notoires dans la relation pédagogique et une modification importante des échanges entre les élèves* ». De la même manière, Christiane Page, qui a beaucoup contribué à la diffusion de l'activité de jeu dramatique, a rendu compte dans un article de la revue *Connexions* (2001, n°75) d'actions de formation au jeu dramatique en IUFM et de leurs apports pour les enseignants ou étudiants, à savoir : la capacité à prendre en compte des points de vue et perceptions différents, puisque, en l'absence d'enregistrements, les traces du jeu sont subjectives et qu'il faut donc accepter une altérité des ressentis et des jugements ; la construction du collectif, autour d'un projet ; la prise de risque et la capacité corollaire de mise à distance. Elle reste toutefois modérée sur les bénéfices de ces formations, considérant que « *la manière dont elle(s) (sont) mise(s) en œuvre par des praticiens formés au théâtre et défendant un point de vue sur l'apprentissage, sur l'éducation et sur l'art* » (2001 : 183) influe sur leur efficacité.

<sup>2</sup> Les dispositifs de jeu décrits par Archieri en sont clairement inspirés.

## **I.2.B - Didactique des langues : l'expérience du jeu au service de l'apprentissage des langues vivantes**

Les travaux de Joëlle Aden, enseignante-chercheuse en didactique des langues-culture, prennent appui sur les apports récents des neuro-sciences pour « *reconsidérer la place de l'expérience corporelle, sensorielle et émotionnelle dans le développement des compétences langagières* » (Aden, 2013). Il ne s'agit donc pas d'instrumentaliser le théâtre en vue d'apprentissages linguistiques mais de considérer que l'expérience du jeu théâtral, verbal et non verbal, permet aux apprenants de vivre des situations sensorielles et émotionnelles transculturelles, susceptibles de favoriser les apprentissages linguistiques. Considérant, avec les neuro-sciences, que ces situations développent les facultés d'empathie<sup>1</sup> des acteurs de la situation de communication, Joëlle Aden défend l'idée que l'expression théâtrale favorise la capacité d'ouverture à l'altérité culturelle et linguistique :

*Qu'il s'agisse de passer d'une langue à une autre ou à plusieurs autres, l'objectif n'est pas « d'apprendre » des éléments linguistiques par le geste ou le mouvement, mais bien de redécouvrir et de revivre des expériences déjà explorées (situations d'injustice, de responsabilité, etc.) au travers d'univers émotionnels déjà expérimentés (peur de l'abandon, joie de la rencontre, etc.) dans un nouveau contexte culturel, linguistique et sonore (2013 : 108).*

Qu'il s'agisse d'une didactique professionnelle (Archieri) ou disciplinaire, il faut noter que ces travaux se défendent clairement de toute volonté d'instrumentaliser le théâtre au profit de l'efficacité pédagogique. Si la dimension artistique du théâtre n'est pas première dans leurs expérimentations, sa dimension anthropologique leur est essentielle, et le théâtre n'est pas considéré comme une « boîte à outils » où puiser en cas de panne pédagogique, mais en tant qu'expérience unique de rencontre avec soi, l'autre et le monde, susceptible de favoriser les apprentissages, y compris disciplinaires, parce qu'elle favorise le développement du sujet dans un cadre sécurisant, mais

---

<sup>1</sup> « *L'empathie est (...) un processus par lequel l'identité individuelle et collective des apprenants se construit dans les relations intra et inter-personnelles* » (Aden, 2008 : 8).



nécessitant pour le formé de faire « un pas de côté » favorisant liberté, expression, prise de risque et responsabilité.

Dans les deux cas, on voit aussi comment le théâtre est convoqué, dans le domaine de la formation des enseignants novices, pour contrer les limites d'une formation professionnelle perçue comme transmissive, faute d'accorder une place aux sujets qu'elle forme, et enfermée dans un didactisme « de l'abstention » car visant à décrire des pratiques dans une position de surplomb par rapport au terrain (Reuter, 2013 : 68-69).

### **I.2.C - Le théâtre comme modèle pour une pédagogie de la présence<sup>1</sup>**

En amont des travaux dont je viens de rendre compte, ceux d'Edmée Runtz-Christian et de Philippe Rousseaux, soulevaient aussi le problème de la place accordée à l'expérience sensible et corporelle en formation d'enseignants, dans des styles et avec des cadres de d'analyse différents. Je vais les présenter ensemble en raison de leurs points communs mais j'en distinguerai ensuite l'analyse. Il s'agit de *Enseignant et comédien, un même métier ?* d'Edmée Runtz-Christian (2000)<sup>2</sup>, et de *Le théâtre de la classe - L'enseignant, un acteur pédagogique*, de Philippe Rousseaux (2003). Le parcours professionnel de ces deux enseignants est assez proche : Edmée Runtz-Christian est actuellement Maîtresse d'enseignement et de recherche en didactique de la psycho-pédagogie à la faculté des lettres de l'université de Fribourg, après avoir enseigné dans le primaire, le secondaire, et participé à la formation continue des enseignants. Dans la préface de son livre, elle explique aussi être passionnée par le théâtre. Philippe Rousseaux enseignait, au moment de la parution de son livre, à l'IUFM de Lorraine, et il dirige une compagnie de théâtre spécialisée dans le travail du clown, le jeu masqué et l'improvisation. Leurs recherches ou expériences de formation s'originent dans leur certitude, acquise par l'expérience, que certains transferts sont possibles du théâtre à la formation des enseignants, et tous deux voient dans le théâtre un outil permettant une formation centrée sur le sujet professionnel en construction. Rousseaux,

---

<sup>1</sup> L'expression est empruntée à Edmée Charles-Runtz, dont cette partie présente la thèse.

<sup>2</sup> Ce travail fait suite à la thèse soutenue par l'auteur à l'institut d'études théâtrales de La Sorbonne, en 1999 : « Théâtralité de l'enseignement. Pour une pédagogie de la présence ». Edmée Runtz-Christian.

par le biais de formations au théâtre<sup>1</sup> pense ainsi « *donner l'occasion au maître d'entretenir un autre rapport au métier, au savoir, à lui-même et à l'autre* » (2003 : 21) et Runtz-Christan propose des pistes d' « *applications de la présence théâtrale à la présence pédagogique, du rideau rouge au tableau noir* », grâce à une « *pédagogie de la présence* » caractérisée par « *une priorité pour la pratique, une approche inductive (...), une place importante pour la didactique sans oublier les enjeux et les idéologies* » (2000 : 130).

La réflexion de Runtz-Christan a pour point de départ son intérêt précoce, en tant qu'élève, pour « *la théâtralité de certains enseignants* » dont la présence, dit-elle, « *au-delà de l'éclat que nous gardons en nous, sert de révélateur aux connaissances qui y sont liées, comme les pavés de la cour de Guermantes appellent « la vie retrouvée »* » et sa propre expérience d'enseignante : « *L'expérience de l'enseignement m'a montré que les cours qui marchent (...) sont ceux durant lesquels il émane du professeur une force, une présence telle qu'elle transporte les élèves* » (*ibid.* 12). Il convient de noter dès à présent le choix de Runtz-Christan de restreindre la notion de théâtralité à celle de la présence<sup>2</sup>, choix qu'elle justifie par la très grande diversité de « *manières de définir la théâtralité* », mais aussi par la définition qu'en donne Michel Corvin dans son dictionnaire encyclopédique, et dont elle retient que la notion de présence cristallise les différentes dimensions de la théâtralité : « *L'approche de la théâtralité par M. Corvin justifie à elle seule ce glissement de la théâtralité vers la présence* » (*ibid.* : 44). S'ensuivent projet et hypothèse de recherche : définir la notion de présence et en identifier les composantes, pour permettre « *à l'enseignant de développer des compétences, des aptitudes et des performances propres à témoigner de son enthousiasme pour la matière enseignée et par conséquent à susciter et à maintenir l'attention des élèves* » (*ibid.* : 113). On voit ici une différence notable avec le projet d'Archieri : dans un mouvement qui va de la réflexion sur un concept théâtral pour aller

---

<sup>1</sup> Rousseaux distingue trois types de formation au théâtre, selon leurs visées : formation aux pratiques théâtrales, à l'enseignement du théâtre, formation par le théâtre et il précise, pour prévenir la question de l'instrumentalisation du théâtre, que cette dernière est susceptible, aussi, de rendre « *compétent en théâtre et, quelque part, en son enseignement* » (2003 : 20).

<sup>2</sup> « *Il est bien difficile de terminer cette étude théorique par une synthèse qui prenne en compte toutes les manières de définir la théâtralité, sans en réduire la richesse, sans en restreindre la diversité. C'est pourtant ce que j'essaierai de faire en glissant de la théâtralité à la présence* » (2000 : 43).

vers des enjeux de formation, Runtz-Christan se concentre sur la notion de présence afin d'en identifier les composantes et d'en faire un objet de transmission possible. Autre différence notable, elle postule comme hypothèse de travail que la présence est la condition d'un enseignement plus efficace pour le professeur. Or, même si elle met à jour progressivement que la notion de présence est interdépendante de celle de la distance, cette hypothèse repose implicitement sur une certaine vision de l'acte d'enseignement, vision qui n'est jamais clairement abordée et qui n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir la formation elle-même.

Edmée Runtz-Christan cherche d'abord à clarifier la notion de présence par une approche empirique, en confrontant des entretiens menés sur ce sujet avec des professionnels du théâtre et de l'éducation, puis par une approche conceptuelle, en répertoriant les différents usages du mot (linguistique, théâtral, philosophique, psychologique etc.). Ces analyses lui permettent de repérer trois invariants de la présence, qu'elle nomme « *ambiguïté, relativité et intensité* ». La première caractérisation (ambiguïté) souligne les paradoxes de la présence : pour donner de la force à son personnage, un comédien doit souvent jouer avec retenue ; pour qu'un personnage vive sur scène parce qu'un comédien lui confie momentanément sa propre vie, il faut qu'il « vive », au-delà de son existence scénique<sup>1</sup> et, enfin, pour qu'un personnage vive, il faut que la personne du comédien s'efface. La deuxième caractérisation (relativité) met en évidence que le don de présence ne se manifeste pas toujours avec constance et qu'il peut varier en fonction du contexte matériel ou relationnel. La troisième (intensité) met en relief le fait que l'effet maximal de présence naît du croisement de la présence « *intrinsèque* », « *celle qui est ressentie par l'enseignant ou l'acteur* » et « *extrinsèque* », « *celle qui est reconnue par les élèves ou le public* » et du degré d'accord de « *toutes les formes, manifestations ou conditions de la présence* ». Tel est le cas par exemple s'il y a identification du comédien à son rôle et du public au personnage qu'il incarne, ou de l'enseignant à sa fonction et de l'élève à

---

<sup>1</sup> Le tout, selon H. Gouhier, étant possible grâce à l'adhésion du spectateur à la convention théâtrale : « *La présence du public dans la salle n'est donc pas un épisode contingent (...). Les personnages vivent sur la scène par la métamorphose de l'acteur qui cesse d'être M. Jean-Louis Barrault pour être Hamlet et, en même temps, par la complicité du spectateur qui consent à cette métamorphose* » (2004 : 25). Cette spécificité n'est pas retenue par E. Runtz-Christan.

l'enseignant, encore que, précise l'auteur, cette chaîne - qu'on pourrait qualifier de transférentielle en termes freudiens - puisse être nuancée pour plus d'efficacité : *« Parfois, les émotions scolaires ou théâtrales sont si intenses que l'élève ou le spectateur doit rester en dehors de l'événement pour pouvoir le contempler sans de trop fortes implications émotives qui en troubleraient la compréhension »* (2000 : 105). L'analyse détaillée de ces trois caractérisations conduit Runtz-Christan à soutenir l'idée que la présence n'est pas, in fine, du côté de la toute-puissance - scénique ou enseignante - mais qu'elle repose au contraire sur une dialectique de la présence-absence, qu'elle nomme la « distance ». Cette capacité de distance, dans l'enseignement, concernerait à la fois « la matière enseignée », « la fonction » et « les élèves » (2000 : 116), donc les dimensions épistémologique, institutionnelle et pédagogique. Là se trouverait, selon l'auteur, la théâtralité commune aux deux métiers d'enseignant et de comédien, qui passe par « une certaine distanciation vis à vis de soi-même et de la situation théâtrale ou pédagogique, assurant ainsi la maîtrise du comportement comme moyen de parvenir à une fin artistique ou pédagogique déterminée consciemment, et de ce fait reproductible » (2000 : 107). De là, pour Edmée Runtz-Christan, la possibilité d'une « pédagogie de la présence » dans la formation des enseignants-débutants, susceptible de pallier un manque dans un cursus qu'elle juge trop centré sur les apports didactiques (2000 : 16- 17).

Les écueils de cette théorisation me semblent être l'assimilation plus ou moins avouée des deux métiers d'enseignant et de comédien, malgré les précautions affichées pour les distinguer. Le théâtre n'est pas tant convoqué comme médiation que comme modèle de référence, au point que l'auteur suggère que le recrutement des enseignants pourrait s'inspirer de celui des comédiens (2000 : 121). La question majeure soulevée par ce rapprochement, celle du ou des modèles d'enseignement sous-jacents à l'analogie comédien-enseignant, n'est pas identifiée. Bien que nuancée, l'assimilation entre les deux métiers d'enseignant et de comédien, à l'aune de leur présence, est clairement affirmée et ce faisant, l'intérêt pour l'enseignant d'une capacité de théâtralisation certes distanciée, conscience d'elle-même, « humaniste », mais tout compte fait aussi très narcissique ! En témoignent la défense d'une formation au « savoir-être », qui passerait par exemple par le fait « d'ajuster qualitativement certains cours afin d'y développer les moyens qui favoriseraient l'émergence de (...) moments magiques », ou d' « établir un

*parallélisme entre les types de présence et les types ou les formes de transmission du savoir* » ou encore « *de repérer les correspondances entre les grands rôles classiques du théâtre et ceux de l'histoire de la pédagogie (rôles qui définissent la fonction de l'enseignant)* » (*ibid.* 122). Le fait que Runtz-Christan, à la fin de son ouvrage, se demande « *comment pousser cette recherche jusqu'à son extrême limite - là où la présence du professeur s'efface pour laisser toute la place à l'élève (pédagogie non directive) -* », confirme en creux que l'enseignement qu'elle décrit auparavant et sur lequel elle fonde le rapprochement entre École et Théâtre est plutôt de type magistral. Quant à l'idée d'interroger l'analogie entre les deux métiers dans le cadre de la pédagogie non directive (évoquée sans être définie), elle reste embryonnaire. Pourtant la problématique essentielle de l'illusion théâtrale aurait pu apporter un éclairage intéressant à l'analyse des processus mis en œuvre dans le cadre d'une situation de pédagogie non directive, en aidant à distinguer ce qui est pris pour vrai (la relation « directe » des élèves au savoir) et ce qui peut, par dérive du processus, être à l'œuvre, une « fiction » organisée par l'enseignant, apparemment effacé mais omniprésent (Houssaye, 1988 ; Pavis, 1996).

L'ouvrage de Philippe Rousseaux pourrait être vu comme un prolongement de celui de Runtz-Christan. Partant de sa double expérience de formateur en IUFM et de praticien de théâtre<sup>1</sup>, Rousseaux assume une approche très concrètement centrée sur la formation des enseignants débutants, avec la visée explicite de « *tenter de mieux comprendre, de régénérer et de bonifier, grâce au théâtre, le vécu quotidien de la formation des enseignants* » (2003 : 183). Le théâtre est convoqué à la fois comme pratique de référence, « *discipline de formation artistique (la formation de l'acteur)* » et comme analyseur « *nous aidant à comprendre certaines données éducatives et formatives* » (2003 : 17). La question de la présence de l'enseignant est aussi centrale que chez Runtz-Christan, mais traitée différemment : comme elle, Rousseaux considère que la formation initiale des enseignants accorde trop d'importance à la didactique des disciplines<sup>2</sup>, et pas assez à la « *formation de la personne en tant que professionnelle de l'enseignement* » (*ibid.* : 21). Clairement argumentatif, voire polémique, son projet

---

<sup>1</sup> Plus particulièrement pour le travail de clown.

<sup>2</sup> Voir le titre d'une des sous-parties de la deuxième partie : « Un antidote au didactisme » (op. cité, p. 198).

s'inscrit dans une visée de formation : après avoir expliqué quelles sont les compétences développées par l'expression théâtrale et particulièrement le travail du clown, Rousseaux développe l'idée que l'enseignement et la formation supposent un « *enthousiasme de l'apprentissage* » et une « *capacité d'être soi* », qui tous deux permettent à l'enseignant d'incarner le savoir, et que cette capacité peut être développée avec efficacité par une formation par le théâtre. La première partie de l'ouvrage, qui explique et décrit les bénéfices et compétences qu'une formation théâtrale peut apporter, est recevable, notamment par la place qui est accordée à l'intérêt de ce travail pour le développement de l'écoute et de la relation à soi-même<sup>1</sup>, et rejoint empiriquement le travail d'Archieri. La suite l'est moins, le registre polémique l'emportant souvent sur l'examen, comme dans ce passage :

*Soutenir ou simplement faire croire implicitement, encore aujourd'hui, qu'il suffit de proposer telle bonne situation problème et de la bien mettre en œuvre, pour faire grandir tel jeune en détresse, a quelque chose d'indécent* (2003 : 148).

L'enthousiasme déclaré de l'auteur pour l'expression théâtrale le conduit à associer théâtralité et différentes notions – la présence charnelle, la séduction, le « feu » (au sens de feu sacré), la liberté (telle celle de l'artiste qui ne craint pas de sortir des sentiers battus) – toutes renvoyant à la fois à des visions finalement assez stéréotypées voire caricaturales du comédien. Le théâtre, essentiellement vu à travers le jeu du clown, est aussi prôné comme moyen de faire des enseignants débutants des « *porteurs d'humanité* », dans une relative confusion entre démarche de formation et soutien thérapeutique. La focale est, là encore, celle de la relation pédagogique, exclusivement : « *Va-t-on continuer encore longtemps, dans nos classes, à enseigner sans former ? Si oui, c'est que l'on n'a pas compris que pour partir en voyage il est plus nécessaire de prendre soin de son véhicule que de son contenu* » (*ibid.* : 160). On mesure combien l'analogie initiale entre le travail du clown et celui de l'enseignant, développée par le registre polémique mais non questionnée, devient aveuglante pour l'auteur, et combien

---

<sup>1</sup> On retrouve ici des éléments fondamentaux de la posture d'aide rogérienne, à qui Rousseaux fait référence régulièrement : congruence et empathie.

la théâtralité, brandie comme un étendard, finit par occulter les aspects qu'elle devait révéler.

Fondés à la fois sur l'expérience professionnelle de leurs auteurs et sur le développement du topos qui assimile la classe à une scène, ces deux ouvrages manifestent donc le souci louable d'accorder une place importante à la reconnaissance de l'enseignant et des élèves comme des personnes, traversées par des émotions et des expériences corporelles qui ont un retentissement sur l'exercice de leur métier, d'élève ou d'enseignant. Le théâtre y est essentiellement évoqué sous l'angle du travail du comédien, comme une pratique professionnelle de référence à partir de laquelle sont pensés certains aspects de l'acte d'enseignement et donc, de la formation des enseignants. Par des biais différents et d'une manière plus empirique que chez Archieri, Aden, ou Page, la référence au théâtre sert de point d'appui à la critique d'une certaine formation où « *le savoir-être demeure donc bien souvent le laissé-pour-compte de la formation des enseignants* » (Runtz-Christan, 2000 : 16).

#### **I.2.D - Le théâtre : une référence pour comprendre les parts obscures de la relation pédagogique**

Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants, les ouvrages de Claude Pujade-Renaud sur le corps de l'enseignant dans la classe ((1983) 2005) ont fait date. Basés sur des entretiens non directifs avec des enseignants et des élèves, ses travaux s'inscrivent dans la lignée de la thèse et des travaux qu'elle a co-écrits avec Daniel Zimmermann sur les relations non verbales dans la classe (1976) et « *constituent un des premiers exemples d'une recherche de type clinique en sciences de l'éducation* » (Hatchuel, 2005<sup>1</sup>). En questionnant la place et la fonction du corps de l'enseignant et de l'élève dans la classe, l'objectif de Pujade-Renaud n'est pas de prôner la nécessité de trouver de nouveaux espaces et modes de formation centrés sur le travail corporel<sup>2</sup>, mais d'examiner en quoi la question du corps révèle des aspects de la profession le plus

---

<sup>1</sup> Avant-Propos de la nouvelle édition.

<sup>2</sup> Espaces de formation possibles, envisagés par Claude Pujade-Renaud, à la condition de ne pas être des « *gadget(s) supplémentaire(s)* » (1983 : 147) venant occulter les questions relatives au rapport au corps dans l'institution de l'Education Nationale.

souvent ignorés, niés, ou occultés : « *le problème serait moins d'ajouter du corps que d'essayer de saisir les significations qui transitent par lui* » (*ibid.*). Son cadre de référence est celui de la psychanalyse, et ses observations visent à ouvrir le champ d'une réflexion professionnelle qui prenne acte des dimensions inconscientes de l'exercice du métier d'enseignant et de la relation maître-élève. En quoi cette étude, qui prend pour base de recherche l'expérience corporelle en classe, permet-elle de réfléchir sur le lien entre théâtre et formation ou enseignement ?

L'hypothèse fondamentale de Claude Pujade-Renaud est que le corps, (ou ce qu'elle nomme aussi la présence corporelle) de l'enseignant et de l'élève, qui est le plus souvent occulté, ignoré ou oublié dans la pratique professionnelle quotidienne, fait retour dans le discours des enseignants et des élèves, révélant ainsi des aspects à la fois réels, imaginaires et symboliques de la situation scolaire (2005 a : 19 ; 2005 b : 162-163). Cette tripartition renvoie explicitement à l'articulation entre les trois ordres du Symbolique, de l'Imaginaire et du Réel théorisée par Lacan, avec l'extension particulière qu'il donne au symbolique par rapport à la théorie freudienne. En ce sens, l'ordre du symbolique, comme le langage, désigne une structure repérable par ses signifiants, eux-mêmes n'étant cependant pas assignés à des signifiés figés (Laplanche et Pontalis, 2002 : 475) mais révélant plutôt une suspension du sens. Ces signifiants sont interrogés et interprétés par Pujade-Renaud qui suggère qu'un tel travail, proche de certaines formes actuelles d'analyse de la pratique professionnelle centrées sur le sujet (Cifali, 2005; de La Monneraye, 2005 ; Perez-Roux, 2011), soit aussi mis en place dans l'institution scolaire pour que chacun puisse interroger « *ce qu'il met en jeu dans l'acte éducatif* » (Pujade-Renaud, 2005 a : 149).

Assumant donc un travail d'analyse<sup>1</sup> des discours des élèves et des enseignants sur la question du corps<sup>2</sup> dans la classe, Pujade-Renaud repère un certain nombre de *topoi*<sup>3</sup> à partir desquels elle pose l'hypothèse que la scène scolaire, réelle (organisation

---

<sup>1</sup> Explicité par l'auteur, en référence à Lacan, comme un « *travail d'analyse qui délie et relie les termes signifiants, les confronte et les articule selon des lignes dynamiques entrecroisées* » (2005 : 19).

<sup>2</sup> La question posée en entretien était : « *La pédagogie a récemment évolué ; on admet un peu plus de liberté pour les professeurs comme pour les élèves en ce qui concerne les échanges verbaux mais aussi les attitudes et les mouvements... Comment, en classe, vivez-vous ces changements dans vos relations avec vos élèves (avec vos professeurs) ?* » (2005 : 21).

<sup>3</sup> À titre d'exemple, l'espace, la voix, le vêtement, la violence, la sexualité etc.



spatiale de la classe, disposition et déplacement des uns et des autres dans cet espace, jeux de regards etc.), renvoie à une autre scène, imaginaire : l'analyse de ces différents *topoi* de la mise en scène scolaire ordinaire débouche alors sur une « *mise en sens* » car elle permet de repenser la question du corps sur différents plans – la réalité, l'imaginaire, l'institutionnel –, et d'envisager des pistes pour l'enseignement et la formation des enseignants<sup>1</sup>.

« *L'âme du théâtre, c'est d'avoir un corps* » dit Gouhier (2002 : 21) et les notions de théâtre et de théâtralité nourrissent les analyses de Pujade-Renaud. La classe y est présentée comme étant, fondamentalement, une « *structure scénique* ». À la manière dont elle est évoquée par l'auteur, la structure classe – dans ses dimensions matérielle et institutionnelle – semble bien renvoyer à la pédagogie traditionnelle telle que la caractérise Jean Houssaye (1988) dans la description qu'il fait du processus « *enseigner* » : structure duelle, qui met face à face l'enseignant, représentant du savoir et « *récitant* » d'un texte, et un groupe d'élèves qui ne sont pas constitués comme sujets-interlocuteurs, dans une relation asymétrique qui favorise le narcissisme de l'enseignant, la docilité (ou la révolte, ce qui participe de la même structure duelle et fusionnelle) des élèves, et leur dépendance affective par rapport au maître perçu comme tout-puissant puisqu'il qu' « *il est et a le savoir* » (1988 : 76-92). Cette structure renvoie à une vision traditionnelle et originelle de la théâtralité : rappelons que le mot grec *theatron* désigne le « *lieu d'où l'on voit* », et qu'une manifestation théâtrale suppose traditionnellement une « *coupure symbolique qui sépare conventionnellement les regardés des regardants et qui s'exprime, par une frontalité, un face-à-face* » (Biet, Triau, 2006 : 7-8). À partir de ce constat d'une structure de classe semblable à une structure scénique traditionnelle, modèle pédagogique très prégnant encore au moment de ses recherches, Pujade-Renaud identifie un certain nombre d'analogies qui dessinent les contours d'une théâtralité

---

<sup>1</sup> Le fait de constater que, dans la réalité de la classe, le corps de l'enseignant est souvent « *débordant* » et celui de l'enseigné « *passif* » pourrait ainsi donner lieu en formation à une réflexion sur les exigences physiques nécessaires aux apprentissages et à la communication dans la classe ; sur un autre plan, des groupes d'analyse de la pratique ou des temps d'échanges pourraient permettre aux acteurs d'une situation de classe d'identifier les rapports de violence et de séduction dans lesquels les uns et les autres sont piégés – à condition, précise très clairement C. Pujade-Renaud, de ne pas confondre enseignement ou formation et thérapie – ainsi que la manière dont la structure institutionnelle les induit ou les renforce.

propre à la relation pédagogique dans l'enseignement traditionnel, avec les caractéristiques suivantes :

- C'est une relation dramatique, au sens où elle suppose une action (le déroulement du cours), un conflit (par exemple les jeux de pouvoir entre enseignant et élèves, ou les conflits internes à chaque catégorie, comme le conflit intérieur chez l'élève entre le regret de « *l'absence du corps* » d'un enseignement désincarné, et le souci, en même temps, de « *se prémunir contre son intrusion* » (2005 b: 144)), et une théâtralisation, c'est à dire, à minima, une distribution des espaces, des places, des rôles.
- C'est une relation marquée par la division du sujet, entendu comme « l'existence, au sein d'un même sujet, de « *deux attitudes psychiques différentes, opposées et indépendantes l'une de l'autre* » (Laplanche et Pontalis, 2002 : 69). En effet, les propos des enseignants et des élèves interrogés font apparaître une tension entre deux attitudes par rapport à la double dimension privée et professionnelle de la personne de l'enseignant : d'un côté les enseignants se mettent en scène (par exemple en choisissant tel ou tel vêtement, telle ou telle attitude corporelle, en modulant leur voix etc.) mais ils présentent ainsi quelque chose d'eux aux élèves plus qu'ils ne se représentent, et de l'autre, les élèves qui, tout en appréciant un enseignement incarné dans une aisance corporelle et relationnelle de l'enseignant, s'accrochent à des représentations figées de l'enseignant<sup>1</sup> et craignent que « *la personne privée et le désir de l'enseignant ne débordent par trop intensément dans l'univers scolaire* » (Pujade-Renaud, 2005 b : 144). On voit clairement le parallèle possible avec la question de l'identification au théâtre et les jeux de mise à distance plus ou moins importants entre un comédien et son personnage et entre le spectateur et les personnages, sur un axe dont les deux extrêmes opposés sont l'identification aliénante et la distanciation critique. En ce sens, la relation pédagogique est marquée par la dialectique de la

---

<sup>1</sup> « *La catégorisation qu'opèrent les élèves à partir des caractéristiques physiques et vestimentaires de l'enseignant s'avère être très fortement affectivée. Catégorisation globale, immédiate et souvent radicale (...). Tout se passe comme si l'apparence donnait d'emblée la vérité du sujet alors que les locuteurs, sur un mode rationalisé, affirment qu'il conviendrait de dépasser les apparences et de chercher ailleurs cette vérité* » (1983 : 146).

présence-absence : le maître demande en effet aux élèves de l'assister en se montrant présents, mais les élèves se dérobent toujours plus ou moins à ce processus de captation<sup>1</sup>. Quant à l'enseignant, s'il est bien présent, il l'est plutôt comme représentant d'un pouvoir « absent » (au sens d'invisible), celui de l'institution, qui, d'une certaine manière, le condamne à porter le masque du « professeur-acteur-metteur en scène-animateur » omniprésent, masque derrière lequel il disparaît, et que les élèves aimeraient pouvoir lever.

Ces caractéristiques de la relation pédagogique amènent Claude Pujade-Renaud à développer la métaphore du cours comme une représentation où, dans un espace délimité et clos, se déroule une « *tragi-comédie* » (2005 : 141) entre enseignant et enseignés. Piégé par l'institution, l'enseignant se trouve contraint d'en « *rajouter* », et « *se crée un personnage et des rôles de composition qui se situent parfois à la limite de l'histrionisme* » (2005 : 140). Ses masques peuvent devenir autant de dérobades et de signes d'écart entre être et paraître, brèches dans lesquelles les élèves vont volontiers s'engouffrer pour, croient-ils, atteindre la vérité supposée de l'autre, ce qui fait dire à Pujade-Renaud que « *dans ce jeu de clivages, la relation pédagogique s'avère être une tragi-comédie où chacun tente à la fois de rejoindre et de fuir l'autre dans un balancement entre contact et distance, coupure et fusion* » (2005 : 141).

Dans les différents ouvrages que j'ai consultés, la référence au travail de Pujade-Renaud apparaît à la fois incontournable et... contournée. On en retient en effet souvent le thème, la place du corps dans la relation pédagogique, et on oublie le reste. Or, le cadre d'analyse et la démarche choisie, de type clinique, incitent Pujade-Renaud à la prudence quant aux conclusions hâtives qui pourraient être tirées de son travail<sup>2</sup> ainsi qu'aux résistances qu'il pourrait soulever. Sa recherche lui permet en effet d'attirer l'attention vers des dimensions souvent occultées en formation d'enseignants et dont, pourtant, la prise de conscience est importante, voire essentielle pour l'exercice du

---

<sup>1</sup> En faisant, pour reprendre l'analogie de Jean Houssaye, le mort : « *La classe finalement ... je rentre, je m'assois, je sors ... c'est tout ... je suis là ... si on peut dire (petit rire)* » (cité par C. Pujade-Renaud, 1983 b : 15), ou le fou : « *Ya toujours un rapport de forces ... déjà entre n'importe quelles personnes, mais surtout entre élèves et professeurs !* » (1983 b : 107).

<sup>2</sup> Elle se méfie, par exemple, d'une « *injection positiviste du corporel* » (1983 a : 150) qui pourrait dissimuler la volonté de renforcer le pouvoir des enseignants en exerçant un pouvoir direct sur le corps des élèves.

métier : « *les ambivalences de l'amour et de l'agressivité, la persécution réciproque, la specularité supportée par le corps, la dialectique du désir et de la maîtrise sur l'autre* » (*ibid.* : 164)<sup>1</sup>. Le théâtre y est évoqué par analogie avec les situations d'enseignement traditionnelles, par rapport à l'organisation de l'espace, du regard et des jeux d'identification entre public et comédiens. Toutefois, Pujade-Renaud ne considère pas le théâtre et l'enseignement comme des doubles, au sens où ce qui se passe en classe *répèterait* ce qui se passe sur scène (le jeu, le dialogue, l'organisation de l'espace, la séparation regardés/regardants et leurs modalités de communication). Il s'agit plutôt de considérer que la classe est traversée par des ombres qui s'y projettent, par les « autres scènes » qui s'y jouent, dans une relation « *fondée sur une différence de présence, sur un écart de matérialité, sur une résonance et non pas sur la sécurité d'une assimilation indiscutable* » (*ibid.* : 16), comme une scène est habitée par les fantômes momentanément incarnés des personnages. C'est pourquoi la thèse de Pujade-Renaud, qui part d'un questionnement sur la place du corps dans la classe, n'aboutit pas à des propositions concrètes du côté de « *plus de corps, ou plus de théâtre* » en formation, mais qu'elle invite plutôt à réfléchir aux zones d'ombres des situations scolaires, particulièrement celles de la relation pédagogique. Plus que de théâtre, il y est question de la théâtralité de la relation pédagogique, faite de présence (celle des corps, et de l'institution qui s'incarne à travers eux), d'absence (ceux qui sont en présence sont aussi insaisissables les uns pour les autres), et de stratégies pour faire en sorte que l'absence soit présence<sup>2</sup> (dans un jeu de rapprochement et de distance).

---

<sup>1</sup> Ces dimensions renvoient elles-mêmes à l'idée que toute intention éducative réfléchie porte en elle la possibilité de son échec (Meirieu, 1996 ; Soëtard, 2001).

<sup>2</sup> Je paraphrase ici Corvin, dans un passage de son article sur la théâtralité : « *Au sens le plus fort, la théâtralité se définit par trois traits : elle est présence (l'adresse) ; elle ne vit que d'absence (ce qu'elle figure n'existe pas) ; et pourtant elle fait en sorte que cette absence soit présence : elle est à la fois une manque, un manque et un masque* » (2008 : 1339).

**Bilan intermédiaire** : statut et fonction du théâtre dans la formation des enseignants

Voici, sous forme tabulaire et suivant un ordre de présentation chronologique, le rappel des thèses précédemment évoquées concernant le lien entre théâtre et formation des enseignants :

<b>Auteurs, et leurs cadres théoriques de référence :</b>	<b>Thèses défendues :</b>
Recherche clinique, d'orientation psychanalytique (Pujade-Renaud)	La question du corps de l'enseignant et des élèves révèle les fantasmes à l'œuvre sur la scène pédagogique dans la relation enseignants-élèves.
Recherche empirique, à partir de la pratique professionnelle des comédiens (Runtz-Christan ; Rousseaux)	La présence de l'enseignant dans sa classe est déterminante car vectrice du désir qu'il manifeste pour sa discipline, désir essentiel pour mobiliser les élèves. Cette présence dépend de la capacité à adopter une juste distance par rapport au surgissement de l'imprévu dans une situation pédagogique, à la relation avec les élèves, et aux contenus enseignés.
Recherche en ergonomie des situations de formation, fondée sur une démarche compréhensive de l'activité des enseignants débutants.	La pratique du jeu théâtral s'avère être un catalyseur en formation professionnelle car elle permet de développer des capacités de réactivité, d'inventivité, de prises de risque et le sens de l'action collective.
Recherche en didactique des langues, à l'interface de plusieurs champs théoriques : théâtre, linguistique, didactique, neuropsychologie.	Le passage par le jeu, dans l'apprentissage d'une langue vivante, constitue un espace pour expérimenter des interactions et activer des compétences langagières.

La démarche et le cadre d'analyse de Pujade-Renaud distinguent notablement ses conclusions de celles des autres travaux. En effet, il ne s'agit pas pour elle de travailler sur la réalité des situations pédagogiques mais sur les discours qu'enseignants et élèves tiennent sur la relation au corps (le leur, celui de l'autre) dans ces situations. S'ensuivent, on l'a dit, non pas des préconisations en matière de formation mais une problématisation de la question du corps, qui devient ainsi « *instrument d'analyse* » et « *ouverture à la sensibilité* », permettant une approche « *à la fois réflexive et sensible* » (Pujade-Renaud, 2005 : 147), susceptible de renseigner l'enseignant sur ce qui fait obstacle ou levier à la communication dans la classe. La référence au théâtre renvoie expressément à la dimension spectaculaire, comme lieu de (sur-)exposition de l'enseignant, et de confrontation : « *le théâtre pédagogique, affirme-t-elle, enferme l'adulte avec l'enfant, l'enseignant avec les élèves, dans un champ clos* » (*ibid.* : 140).

Runtz-Christan et Archieri partagent, sous des formes différentes, l'idée que la pratique du jeu improvisé<sup>1</sup> peut être un catalyseur dans la formation des enseignants dans la mesure où il favorise à la fois l'estime de soi, la capacité d'accueil de l'altérité, la prise de risques, la décentration, l'écoute, toutes capacités dont Archieri a pu mesurer que les jeunes enseignants en bénéficient pour l'exercice de leur métier, ne serait-ce que par le fait de les identifier à l'occasion des jeux théâtraux, à défaut de les maîtriser déjà en situation d'enseignement (Archieri, 2013 : 181-183). On voit ici l'importance de la référence théâtrale à la question de la présence : un acteur qui « *a de la présence* » est du côté de l'« *être-là* » (Pavis, 1996 : 270) et, ce faisant, du côté de la rencontre avec le public, il n'est pas, justement, en représentation. Cette notion est aussi essentielle pour Aden, qui défend l'importance de la co-présence des partenaires d'une interaction, engagés dans « *une dynamique de sens partagé* » (Aden, 2012), loin de tout simulacre.

Il ressort donc de cette revue de littérature qu'en ce qui concerne l'analyse des pratiques enseignantes, la référence au théâtre (Christan-Runtz, Pujade-Renaud) sert de *révélateur* pour attirer l'attention sur des impensés de la situation pédagogique. Comme médiation en formation d'enseignants, elle est un catalyseur (potentiel pour Runtz-Christan, avéré pour Aden et Archieri), qui active les compétences relevant, au sens

---

<sup>1</sup> à comprendre comme jeu, non pas d'imitation, mais d'exploration – pour le « joueur » - de ses propres moyens d'expression dans telle ou telle situation.

large, de la « présence » de l'enseignant – à lui-même, aux autres, et au sens d'une situation d'interrelation – . Dans ce cas, le théâtre est considéré comme pratique du jeu, entendu, non comme simulacre, mais en tant que le jeu, au contraire, vivifie la réalité, puisqu'il s'agit d'un outil d'exploration du réel dont la finalité est non pas d'apprendre à faire semblant (de parler une langue étrangère par exemple), mais de jouer pour apprendre (à parler, avec l'autre, dans la langue de l'autre).

Au total, ces différents travaux montrent donc que la référence au théâtre produit du sens pour l'enseignement, en tant que référence pour penser l'acte d'enseigner (le théâtre, révélateur de...), ou en tant que pratique pour développer certaines compétences professionnelles.

Si la question du théâtre comme facteur de développement de compétences professionnelles a fait l'objet de travaux scientifiques récents, il n'en va pas de même, à ma connaissance, concernant le théâtre comme référence (c'est à dire comme outil de description et de compréhension des situations pédagogiques), hypothèse de travail qui fonde mon propre travail de recherche qui, de ce point de vue, s'inscrit plutôt dans la lignée des travaux de Pujade-Renaud et de Runtz-Christan. Toutefois, il en diffère sur les deux objets que sont le théâtre et la situation pédagogique dans la mesure où, dans les travaux évoqués, ces deux notions sont utilisées dans un sens restreint, le théâtre renvoyant à une théâtralité traditionnelle, et l'acte d'enseigner au cours magistral ou dialogué. Pour Pujade Renaud, la référence au théâtre sert à figurer les dimensions invisibles, parce qu'inconscientes, des situations de classe. Sous ce prisme, le théâtre est entendu, de manière traditionnelle, comme une pratique artistique fondée sur la division d'un espace entre regardés/regardants, dans laquelle les comédiens, entre trac et narcissisme, composent leur personnage (par le corps, le costume, les mimiques, la voix) afin de captiver le public. Ainsi l'enseignant se retrouve-t-il contraint à un « *narcissisme professionnalisé* » (Pujade-Renaud, 2005 : 139), au sens où, ne pouvant échapper à sa position centrale dans la classe, il en joue avec plus ou moins de facilité ou d'angoisse, cette position étant renforcée par le fait qu'en plus d'être l'acteur principal du cours, il en est aussi l'auteur. De même pour les analyses de Runtz-Christan, dans lesquelles la référence au théâtre est finalement restreinte à la question – certes essentielle – du jeu de l'acteur et de ses effets sur un public captif. De ce point de vue, le parallèle théâtre/situation de classe trouve ses limites : la question se pose, en

effet, de savoir si le lien entre le théâtre et la classe peut se penser en dehors d'une théâtralité et d'une pédagogie fondées sur le narcissisme de l'acteur ou du maître. Pour que la référence au théâtre soit valide, elle doit prendre en compte sa complexité et son étendue. De même pour les pratiques d'enseignement, qu'on ne peut réduire au seul modèle transmissif.

Il reste donc, dans le chapitre suivant et pour clore cette partie, à revenir sur ces deux objets.



## CHAPITRE 3 : Position du problème : la théâtralité est-elle soluble dans le triangle pédagogique ?

### I.3.A - Le triangle pédagogique, un outil de compréhension des situations et modèles pédagogiques

Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 1994, 2014) est un modèle de compréhension des situations pédagogiques qui met en évidence les processus pédagogiques possibles à partir des trois éléments que sont l'élève, le savoir et l'enseignant. « *Jusque-là, rien que de très banal, au point même d'en être inquiétant* » note avec humour Daniel Hameline dans la préface (1988), pour mieux insister ensuite sur la spécificité de cette modélisation, qui est de montrer que chaque processus repose sur l'exclusion d'un des trois éléments, qui, comme au bridge, occupe alors la place du mort :

*Les processus sont au nombre de trois : « enseigner », qui privilégie l'axe professeur-savoir ; « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves ; « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalamment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui ». Enseigner, c'est donc « parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort (Houssaye, 1994 : 16).*

En effet, chaque axe privilégie deux des trois éléments fondamentaux à toute situation pédagogique, qui se trouvent de ce fait en position de sujet<sup>1</sup>, dans une relation de réciprocité qui assigne le troisième élément à fonctionner « *en mineur* » (2014 : 11) dans une sorte de présence-absence dont le « *rôle est indispensable car, sans lui, il n'y a plus de jeu* » (*ibid.*). Mais un tiers trop exclu peut se mettre à « *faire le fou* », aussi

---

<sup>1</sup> Dans l'ouvrage *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie* (2014), J. Houssaye définit ainsi la notion de sujet : « *Le sujet, ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle (...)* ». À l'inverse, le mort « *tient plus de l'absence que de la réciprocité* ».

chaque élément privilégié par le processus engagé doit-il tenir compte de l'élément exclu.

C'est pourquoi chaque pédagogie résulte de « *l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme* » (2014 : 12).

Chaque processus correspond à une ou plusieurs famille(s) pédagogique(s). Le processus « enseigner » est celui de la pédagogie traditionnelle, fondé sur un enseignement magistral, y compris sous la forme plus vivante du cours dialogué<sup>1</sup>. L'idée platonicienne de l'éducation, « *chercher à réaliser l'archétype de l'homme idéal*<sup>2</sup> » (1988 : 60), lui donne son ancrage philosophique ; les collèges jésuites du XVII<sup>e</sup>, sa structure, nécessaire clôture de l'espace éducatif pour protéger l'enfant de la société corrompue ; Durkheim, son idéal moderne « *devenir un instrument au service de la formation de l'état social, de l'apparition de l'être social* » (*ibid.* : 61) et le XX<sup>e</sup> siècle, sa bureaucratie. Centré sur le maître, ce processus l'oblige, en même temps, à prendre en compte les élèves (qui sont dans l'angle mort) afin de les maintenir captifs<sup>3</sup>. De ce fait, Houssaye considère que cette forme d'enseignement nécessite « *un certain sens du théâtre* » (*ibid.* : 234) : l'enseignant, tel un acteur, occupe la place centrale puisqu'il est le centre des regards, le maître de son texte – le cours – et des échanges verbaux, et qu'il « *se pose comme objet privilégié d'identification et d'amour* » (*ibid.* : 90). Deux dérives sont inhérentes à ce processus : l'exposition et l'imposition du savoir peuvent entraîner une forme d'adhésion des élèves, mais sans recul critique, ou au contraire susciter un désintérêt marqué et conduire le mort à faire le fou, condamnant les élèves au « *drop in* », c'est-à-dire au fait de perturber le cours, ou au « *drop out* » c'est-à-dire au décrochage.

---

<sup>1</sup> Anne Barrère a montré que les interactions enseignant-élèves dans le cours dialogué sont perçues par les enseignants comme une nécessité pour rendre le cours vivant (et supportable) et comme indicateurs de réussite pour leurs cours. Toutefois, elle montre que ce type de cours ne rompt pas pour autant avec le cours magistral, dont il n'est souvent qu'un réagencement : « *La force paradoxale du nouvel agencement normatif que constitue le « cours participatif » est d'être une innovation réalisable au quotidien, et compatible avec les options pédagogiques les plus diverses, y compris d'ailleurs le cours magistral le plus classique qu'elle ne fait alors que « nuancer »* » (Barrère, 2002 : 96).

<sup>2</sup> À savoir le philosophe, qui donne ses lois à la cité, et tous les autres, que l'éducation doit aider à reconnaître ces lois comme justes.

<sup>3</sup> On retrouve ici l'idée du « *narcissisme professionnalisé* » évoqué par C. Pujade-Renaud.

Le processus « former » est particulièrement associé à la pédagogie institutionnelle et la dialectique qu'elle instaure entre l'institué et l'instituant. L'institué est de l'ordre du réel et concerne les dimensions matérielles et organisationnelles de l'institution. L'instituant est de l'ordre de l'imaginaire au sens où il s'agit là des manifestations de résistance face à l'institué, manifestations qui résultent des investissements imaginaires des uns et des autres et qui peuvent prendre différents visages, de la seule demande à la rébellion en passant par la plainte. L'institutionnalisation est le processus par lequel ce qui fait problème dans l'institué est questionné, renégocié, réinvesti grâce à un espace-temps (celui du Conseil<sup>1</sup>, par exemple) qui permet, non pas de rejeter l'institution, mais, en quelque sorte, de la réinstitutionnaliser. Enseignant et élèves se retrouvent, par ce processus, engagés et mobilisés dans un travail de d'explicitation, de redéfinition et de réappropriation de l'institué. Or, cet institué étant celui de l'institution « Éducation Nationale », il est organisé autour de visées d'instruction et d'éducation à partir desquels ce travail de réélaboration va pouvoir se faire. Le savoir, qui, dans un premier temps, est l'angle mort du triangle où sont privilégiés les pôles de l'enseignant et de l'élève, est ce qui va donc, in fine, médier et structurer cette relation : c'est en vue de son acquisition que le cadre de fonctionnement de la classe peut être négocié et instauré, cadre dont l'enseignant est le garant. Ce cadre repositionne les partenaires de la relation pédagogique dans l'ordre du symbolique : l'enseignant n'étant plus un support d'identification, les élèves peuvent échapper aux leurres de la relation et le désir se substituer à la plainte (*ibid.* : 137-139). Sans cadre ni garant du cadre, ce processus peut mener les élèves à une forme d'errance ou, au contraire, les enfermer dans une relation forte de dépendance affective et de captation narcissique.

---

<sup>1</sup> "Le Conseil, réunion d'information de tous par tous, OEIL du groupe : appareil de radioscopie décelant les formations micro-sociologiques, "compteur grégair" renseignant sur l'énergie inconsciente... Instrument d'analyse, d'interprétation, de critique, d'élaboration collective et de décision, mémoire du groupe aussi : nous avons parlé de CERVEAU du groupe qui donne un sens à ce qui est dit ici. En tant que réunion d'épuration qui draine toutes sortes d'énergies, les récupère ou les élimine, le Conseil était le REIN du groupe, mais cour de justice ou lieu de recours, lieu où se fait la Loi dans le groupe, où l'on parle au nom de la Loi, différemment et efficacement, le Conseil nous apparaissait comme un moyen de langage, créateur de nouveaux dynamismes : CŒUR du groupe" : définition de F. Oury (1978), citée par P. Robo, <http://probo.free.fr>.

Le processus « apprendre », enfin, est centré sur le lien élèves-savoir et assigne de ce fait l'enseignant à une position de retrait. La relation qui s'établit alors entre l'enseignant, en position de tiers, et les élèves, est, dit Houssaye, « *une relation d'organisation, de l'ordre du faire faire* » (*ibid.* : 235), puisque son rôle est de préparer et mettre en œuvre les dispositifs qui laisseront « *à chacun le temps de faire son chemin en fonction de son rythme, de sa forme d'esprit et de ses bases de départ* » (*ibid.* : 231). L'idée de l'accès direct des élèves au savoir n'exclut donc pas l'enseignant, mais déplace les rôles dans la mesure où celui-ci ne « filtre » plus les contenus, mais où il met tout en œuvre pour que les élèves se les approprient, de manière à la fois autonome et personnelle. La difficulté, dans ce cas, peut être, pour l'enseignant, de manquer d'efficacité : soit parce qu'il n'assume pas ce positionnement pédagogique, soit à cause des résistances que ce mode de fonctionnement peut générer chez les élèves sollicités comme sujets de leurs apprentissages alors qu'ils n'en ont pas l'habitude, soit enfin parce qu'il n'a pas accordé assez d'attention à la dimension épistémologique des contenus proposés aux élèves, les rendant ainsi peu ou pas « assimilables ».

De ces trois processus, le premier est celui que décrit Houssaye en se référant largement au théâtre. En effet, l'enseignant qui s'y trouve engagé doit déployer des stratégies pour faire de ses élèves des « *morts consentants* » et éviter qu'ils se transforment, par rébellion ou par ennui, en « *morts par trop voyants et encombrants* ». D'où le fait de mettre ses élèves en situation de dépendance affective afin de préserver sa propre position d'enseignant-incarnation du savoir : « *Chantage et rôle théâtral sont utilisés outrageusement pour renforcer la dépendance affective* » (*ibid.* : 91). Implicitement, la théâtralité est donc, dans cette comparaison, du côté du jeu de l'enseignant-acteur qui « fait son show » pour captiver l'attention des élèves et ne pas être perturbé pendant « son numéro ». Elle est celle d'un mauvais théâtre de boulevard et de sa recherche de l'effet car il importe que « *le public n'ait jamais le temps ou l'envie de « décrocher »* » (Pavis, 1996 : 367). Le maître sur-incarné<sup>1</sup> cabotine et la relation aux élèves s'établit sous le signe de la connivence et de la complicité. Pour

---

<sup>1</sup> Je parodie ici Louis Jouvet, qui ne conçoit au contraire le comédien que comme « désincarné », condition sine qua non pour que vive son personnage : « *où se blottir ? / Dans le personnage. / Oubli de soi-même nécessaire* » (Jouvet, 1954, 2009 : 194).

l'axe « enseigner », Houssaye soutient ainsi le *topos* de l'enseignant acteur-cabotin face à des élèves captifs, assimilables à des spectateurs « consommateurs ». Sur le plan éthique, le problème est le même dans les deux cas, celui d'une relation aliénante qui ignore la liberté de l'autre, proche du « dressage » sur le plan éducatif et de l'hypnose pour l'activité théâtrale. Houssaye limite donc la référence au théâtre à l'axe « enseigner » : l'enseignant, « acteur » narcissique et exhibitionniste, entretient un rapport privilégié au savoir mais ne peut pas prendre en compte les élèves comme sujets<sup>1</sup>, ce qui les condamne à occuper la place du mort (Houssaye, 2014) ; la situation pédagogique devient « théâtrale » parce qu'elle se transforme alors en représentation, reposant sur une séparation entre les élèves et le maître, séparation qu'il s'agit d'ignorer ou de compenser.

On peut donc se demander si la métaphore théâtrale ne pourrait pas être étendue aux deux autres axes du triangle, le processus « apprendre », centré sur la mise en activité et en autonomie des élèves, et le processus « former », centré sur l'instauration négociée d'un cadre de travail. Cette question suppose elle-même de sortir d'une conception restreinte du théâtre, tâche que sa diversité phénoménologique rend délicate, comme le constate Alain Badiou,<sup>2</sup> mais qui est nécessaire pour fonder l'hypothèse que le théâtre peut servir de référence pour toute situation pédagogique, quel que soit l'axe qui la sous-tend.

Mais il y a là une nouvelle difficulté, d'ordre terminologique et conceptuel : s'il paraît en effet inévitable de recourir à la notion de théâtralité pour tenter de caractériser le théâtre à un certain niveau de généralité et le distinguer du niveau concret de la pratique artistique, le mot pose problème car, comme le note Pavis, il recouvre une notion finalement assez floue : « *le concept a quelque chose de trop mythique, de trop général, voire d'idéaliste et d'ethnocentriste* » (1996 : 358).

---

<sup>1</sup> « *Le sujet, ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle* » (Houssaye, 2014 : 11).

<sup>2</sup> « (...) toute attaque contre le théâtre oublie qu'il constitue un ensemble de possibilités extrêmement complet. (...) Parler du théâtre est difficile si on ne prend pas en compte la palette extraordinaire des moyens du théâtre » (Badiou, 2013 : 35-36).

Je vais donc, dans un premier temps, tenter de clarifier cette notion afin de pouvoir préciser par la suite quelles caractérisations de la théâtralité je retiendrai pour défendre l'hypothèse d'une théâtralité des situations pédagogiques.

### I.3.B – De la notion de théâtre à celle de théâtralité

#### *Contexte d'apparition du mot et première approche*

Dérivé de l'adjectif « théâtral,e », le mot théâtralité est souvent connoté de manière péjorative dans l'usage courant : la théâtralité est du côté du trop – trop d'artifice, d'emphase, de spectaculaire, d'outrances – et elle s'oppose, en ce sens, au naturel de la vie. Dans le domaine théâtral, on peut considérer que la notion est sous-jacente aux textes théoriques antérieurs à l'apparition du mot<sup>1</sup>, mais le mot lui-même n'est apparu que récemment : le *Robert* et le *Trésor de la langue française* situent son apparition en 1842 (Fernandez, 2010) c'est à dire dans une période de mutation où un certain nombre de praticiens du théâtre – Graig, Artaud, Meyerhold principalement – critiquent la tentation du réalisme théâtral<sup>2</sup> (que l'avènement du cinéma rend caduc), et le primat du texte dans l'activité théâtrale<sup>3</sup> (Louvat-Molozay, 2007). L'apparition du mot théâtralité correspond donc à la naissance de la mise en scène comme art autonome, «émancipé» du texte, selon la formule de Bernard Dort (1988), et « porte toujours trace d'une relation entre le texte et la scène » (Louvat-Molozay, 2007 : 24) soit que le texte

---

<sup>1</sup> Dans ce cas, la notion de théâtralité peut être entendue ainsi : « *Au sens le plus large, la théâtralité se localise dans toutes les composantes de l'activité théâtrale et, en premier lieu, le texte* » (article « Théâtralité » de J.M Piemme, dans Corvin, 2008 : 1338).

<sup>2</sup> Réalisme caractérisé, pour P. Pavis (2007), par une « *théâtralité déniée* », qui se fait oublier au profit de l'illusion référentielle.

<sup>3</sup> Conception que l'on retrouve dans cette définition récente du *GRAND ROBERT* de la langue française (2001) : « *Conformité d'une œuvre (dramatique, musicale, etc.) aux exigences fondamentales de la construction théâtrale* » (2001), définition reprise dans l'édition du *Petit Robert* (2013), mais précédée de cette autre : « *éléments stylistiques du système théâtral* ». Dans ces définitions, la notion de théâtralité renvoie à celle de la composition d'un texte (« *construction théâtrale* », « *système théâtral* »), elle-même référée à des normes (« *exigences fondamentales* », « *système* »).

soit nié au profit de la performance théâtrale (Artaud), soit qu'il soit considéré comme une composante théâtrale parmi d'autres, destiné à être actualisé virtuellement ou effectivement dans une mise en scène.

Cette perspective attribue une connotation positive au « théâtral » : à Stanislavski<sup>1</sup>, pour qui la théâtralité est l'inverse de la recherche de vérité qui doit guider le travail de l'acteur, tant sur le plan artistique qu'éthique, Meyerhold opposera ainsi une théâtralité affirmée et revendiquée, un « *« théâtre théâtral », ni réaliste ni psychologique, qui implique l'activité du public conçu comme « quatrième créateur »* » (Béatrice Picon Vallin, dans Corvin, 1996 : 921). Ainsi conçue, la théâtralité ne ressortit plus seulement au langage verbal, elle est constituée par une multiplicité de langages (corporel, scénographique) qui participent d'un dispositif de représentation construit. Elle n'est plus niée mais conscientisée et exhibée (Pavis, 2007). La notion de théâtralité, de ce point de vue, renvoie à la mise en scène comme système de « *translation et de passage entre un objet premier, qui demeure le texte, et un univers second, qui est celui de la représentation* » (Robert Abirached, dans Corvin, 2008 : 1158) et s'oppose à la représentation comme simple *redoublement* du texte, à travers l'art déclamatoire pour les acteurs et un système de codifications scéniques<sup>2</sup>.

### ***La théâtralité : ce qui fait débat***

Dans leurs dictionnaires respectifs, Corvin et Pavis s'accordent pour voir dans la théâtralité non pas la négation du texte à la manière dont Barthes a pu l'exprimer dans une formule devenue célèbre – « *la théâtralité, c'est le théâtre moins le texte, c'est une épaisseur de signes et de sensations qui s'édifie sur la scène* » (1981 : 41), mais la trace d'une « *tension dialectique* » (Pavis, 1996 : 360) entre la signification du texte tel qu'il apparaît à la lecture et sa signification « *dès qu'il est exprimé par des moyens*

---

<sup>1</sup> Acteur, metteur en scène, pédagogue, Stanislavski a théorisé le jeu de l'acteur, notamment dans son ouvrage *La Formation de l'acteur*, publié en 1938.

<sup>2</sup> « *Jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, dans toutes les grandes dramaturgies, l'espace où les pièces s'actualisent est pour ainsi dire neutralisé, dans la mesure où il est régi par un système de conventions (...) qui le protègent de la réalité. L'acteur est tout autant soustrait au pittoresque et à l'accidentel : ambassadeur du personnage, il dispose essentiellement de ses ressources vocales pour traduire en déclamation le feu de la parole qu'il lui revient de transmettre* » (R. Abirached, dans Corvin, 2008 : 1158).

*extraverbaux* » (*ibid.*). Toutefois pour Corvin, la théâtralité est de l'ordre de l'essence du théâtre, alors que pour Pavis, la théâtralité ne peut être saisie que dans le concret et la variété de ses manifestations.

### ***Corvin et la perspective essentialiste***

*Si l'on parvenait à cerner les conditions minimales, à la fois nécessaires et suffisantes, du fonctionnement théâtral, on saurait ce qu'est la théâtralité, étant entendu que cette notion, toute abstraite qu'elle est, est évolutive et s'inscrit dans l'histoire ; étant prévisible aussi, à contrario, qu'il n'y a peut-être qu'une différence de degré, non de nature, entre les manifestations divergentes de la théâtralité* (2008 : 1339).

À partir de ce constat, M. Corvin tente de repérer, au-delà de la diversité des manifestations du fait théâtral, des invariants de la théâtralité, qu'il identifie comme étant l'altérité, la métamorphose et le signe. L'altérité, parce que la parole théâtrale est toujours adressée : à un partenaire de jeu, au personnage-locuteur qui parfois s'adresse à lui-même comme à un autre, et bien sûr au public. La métamorphose, parce que le théâtre suppose qu'on joue, de manière plus ou moins évidente, à faire « comme si » : les situations dramatiques sont des fictions et les comédiens troquent leur identité avec celle du personnage qu'ils incarnent. Le signe, parce que la scène entretient un rapport métonymique ou métaphorique avec la réalité, comme microcosme « signe du macrocosme » (un « échantillon » dit Brecht dans son *Petit Organon pour le Théâtre*, 1948). Ces trois composantes sont les traits invariants caractéristiques de la théâtralité pour Michel Corvin, qui conclut son analyse en montrant combien la théâtralité est constitutivement paradoxale, puisque ses masques (le jeu, la scénographie, les décors, la technique) servent à dissimuler, sous des effets de présence (l'adresse, les personnages, l'espace) ce qui, de toute façon, est, mais sans avoir d'existence : « *elle (la théâtralité) est à la fois une marque, un manque et un masque* » (Corvin, 2008 : 1339).



### *Pavis : perspective phénoménologique*

L'article consacré à la théâtralité dans le dictionnaire de Patrice Pavis (1996) s'ouvre sur un constat commun à celui de Corvin, la « *pléthore de ses différents emplois* », mais à partir duquel il remet en question l'hypothèse d'une essence de la théâtralité, ce qui le conduit à proposer plutôt « *de relever certaines associations d'idées déclenchées par le terme théâtralité* » (*ibid.* : 358).

Un rappel étymologique<sup>1</sup> souligne d'abord l'importance du théâtre comme art visuel puisque le théâtre est d'abord un lieu où « *le public regarde une action qui lui est présentée dans un autre endroit* ». Est donc théâtral un lieu d'où l'on regarde, c'est à dire aussi d'où l'on adopte un point de vue<sup>2</sup>. Plus généralement, la théâtralité serait donc le propre de ce qui est expressif et spectaculaire et, de manière plus précise, ce qui permet de manifester, par la représentation, ce qui demeure ordinairement caché. La théâtralité est aussi présentée, dans cet article, comme une propriété du jeu ou du texte, avec des connotations diverses, notamment liées à la valeur de l'écrit dans la culture occidentale : un *jeu* théâtral est le plus souvent un jeu qui manque de naturel, alors qu'un *texte* théâtral est celui qui offre un fort potentiel de jeu. La notion est aussi associée à l'histoire du théâtre et au développement de la mise en scène. Enfin, à partir de deux définitions proposées par Alain Girault (1975 : 14), et Daniel Couty et Alain Rey (1980 : 185), Pavis identifie les fondements d'une phénoménologie théâtrale<sup>3</sup> : un espace divisé en deux, celui d'où l'on regarde, celui où l'on joue ; du côté des regardants, le monde réel, du côté des regardés, un monde représenté mais tangible ; entre les deux, « *l'établissement d'un « courant de communication »* » (1996 : 360).

Deux articles complémentaires<sup>4</sup> développent cette argumentation dans le même dictionnaire. L'article « *Essence du théâtre* » explique que la conception essentialiste du théâtre, qui isole l'essence du théâtre au-delà des variations historiques et culturelles,

---

<sup>1</sup> Le dictionnaire grec-français « Le Bailly » propose comme 1<sup>o</sup> définition du mot grec *theatron* : « *lieu où l'on assiste à un spectacle* ».

<sup>2</sup> Voir, dans la même famille étymologique, le grec *theorein*, contempler par l'esprit.

<sup>3</sup> « *S'il n'existe pas une essence du théâtre, on peut du moins énumérer les éléments indispensables à tout phénomène théâtral* » (Pavis, 1996 : 360).

<sup>4</sup> « *Essence du théâtre* », p.123 ; « *Spécificité théâtrale* », p. 334.

aboutit en fait à un positionnement d'ordre anthropologique plus qu'esthétique, préoccupé des pratiques spectaculaires en général, et dont seule une « ethnoscénologie » pourrait vraiment rendre compte. Celui consacré à la « spécificité théâtrale » interroge la théâtralité d'un point de vue sémiologique : y a-t-il une spécificité des systèmes signifiants au théâtre ? Oui, si l'on considère le fait que les signes théâtraux sont utilisés dans les trois modes de fonctionnement possibles, iconique, indiciel et symbolique<sup>1</sup> : iconique dans la mesure où il y a « reproduction » des actions humaines, indiciel parce que tout signe peut être perçu, par le spectateur, comme indice qui prend ou prendra sens, et symbolique si le signe repose sur un rapport culturellement codé (le rouge-sang du costume de Thésée et la robe noire de Phèdre dans la mise en scène de Patrice Chéreau en 2003, seront par exemple facilement référés, par les spectateurs occidentaux, aux notions de passion et de deuil). Ce point de vue rejoint celui d'Ubersfeld selon laquelle l'activité du spectateur, qui relève et organise les signes en système, est intense puisqu'il « *est obligé, non seulement de suivre une histoire (...) mais de recomposer à chaque instant la figure totale de tous les signes concourant à la représentation* » (1996 : 34). Signes qui semblent se déployer à l'infini, empruntant actuellement aux nouveaux médias et à d'autres langages artistiques, d'où, in fine, l'idée que la spécificité du théâtre serait « *ce qui reste du théâtre quand on a tout retiré* » c'est à dire la relation que chaque spectacle noue établit entre acteurs et spectateurs.

### ***Guénoun, Sarrazac : la théâtralité comme la possibilité du théâtre***

Comme Pavis, Denis Guénoun (2006) considère aussi que chercher l'essence du théâtre est vain, et qu'en outre ce serait prendre le risque de figer le théâtre dans une image pétrifiée, et d'acter sa disparition plus que d'interroger la crise qui le traverse, qu'il attribue à l'écart qui se creuse entre « *le théâtre qu'on fait (ou qu'on veut faire) et le théâtre qu'on voit (ou qu'on ne veut plus voir)* » (2006 : 242). Aussi se propose-t-il

---

<sup>1</sup> Dans *Lire le théâtre I* (1996 : 22,23), A. Ubersfeld rappelle la typologie des signes établie par Peirce : 1. Les indices, qui entretiennent une relation métonymique de contiguïté avec le référent (une empreinte digitale et un doigt). 2. Les icônes, qui entretiennent une relation métaphorique de ressemblance avec le référent (un portrait et la personne qui en est le modèle). 3. Les symboles, qui établissent un lien entre deux objets : la colombe pour la paix.

plutôt de poser la question de la nécessité du théâtre, notamment à notre époque où ses fonctions ancestrales (plonger un spectateur dans l'illusion d'une fiction, favoriser son identification à des caractères, par l'intermédiaire de personnages interprétés par des comédiens, doubler le plaisir de la vue par le plaisir d'en retirer une forme de connaissance) sont actuellement assurées par d'autres médias, dont le cinéma particulièrement :

*Depuis que les héros ont filé dans les images, on ne va plus au théâtre pour y jouir de personnages ni de situations. Ce peuvent être des suppléments bienvenus. Mais c'est vers le cinéma, et non le théâtre, que nous porte la recherche de gratifications situationnelles, dramatiques, identificatoires. (...) Les spectateurs assoiffés d'histoires entrent dans un cinéma, ou connectent des moniteurs vidéo (2006 : 153).*

Ce qui, pour Guénoun, rend le théâtre encore nécessaire, c'est, au delà des histoires, « *la présentation de l'existence dans sa justesse et sa vérité* » devant une assemblée qui « *regarde l'autre qui joue pour échanger fictivement ses conduites avec les siennes, en attendant de les croiser vraiment* » (*ibid.* : 163 et 165), point de vue qui rejoint celui de Pavis et que complète également celui qu'exposent Jolly et Plana, en s'appuyant sur la production théâtrale occidentale contemporaine, dans l'ouvrage dirigé par Jean-Pierre Sarrazac, *Lexique du drame moderne et contemporain* (2005). Prenant appui sur les écritures contemporaines et leur manière de déconstruire l'écriture théâtrale traditionnelle, ressentie comme inadaptée pour dire la complexité et la problématique du monde contemporain, mais aussi sur le développement actuel de la mise en scène comme *art* de plus en plus autonome, elles considèrent en effet que la post-modernité met toute caractérisation de la théâtralité en échec, sauf à considérer très largement la théâtralité comme « *comme manque, désir et recherche de théâtre, au lieu de faire du théâtre un art défini et accompli* » (2005 : 215). Dans cette perspective, la théâtralité est alors du côté des « *arts du présenter* »<sup>1</sup> car la scène n'est plus considérée

---

<sup>1</sup>Cette formule est employée par Jean-François Chevallier (2004) à propos des problématiques théâtrales contemporaines « *On assiste à un déplacement de préoccupation. Et une formulation succincte pour décrire ce déplacement pourrait être la suivante : l'on est passé du représenter au présenter* ».

ni comme un révélateur, ni comme une représentation du réel, mais comme un « *vis à vis* », un espace du monde artificiellement érigé, le temps de la représentation, en « *lieu de la question* » (*ibid.* : 216). Une telle conception, explique aussi Guénoun (2006), renverse donc totalement la primauté accordée au drame sur la scène et change aussi la nature du spectacle, tant pour les acteurs que pour les spectateurs, le rapprochant de ce que Guénoun nomme « *expérience* » et Danan « *performance* », au sens « *d'acte théâtral au présent, dans sa relation avec des spectateurs* » (2013 : 7).

### ***La théâtralité, tentative de synthèse***

Laissant ouvert le débat sur l'essence de la théâtralité, j'ai tenté de rassembler, dans le tableau<sup>1</sup> ci-dessous, les spécificités attribuées à la théâtralité selon les deux polarités d'une théâtralité traditionnelle, texto-centrée, ou moderne et post-moderne, scénocentrée<sup>2</sup> :

	<b>Théâtralité traditionnelle</b>	<b>Théâtralité moderne et post-moderne</b>
<b>Régime spectaculaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spectacle vivant</li> <li>- Ici et maintenant de la représentation</li> <li>- Art de l'éphémère et de la répétition</li> <li>- la représentation comme supplément scénique au texte (de la même manière qu'on exécute une partition musicale)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spectacle vivant</li> <li>- Ici et maintenant de ce qui est présenté</li> <li>- Art de l'éphémère et de la performance</li> </ul>

<sup>1</sup> Certaines catégories sont empruntées au tableau «Théâtre/Cinéma : divergences », élaboré par D. Brassel et S. Fontaine, *Théâtre/Cinéma : les inséparables ?* (2009). Carnets du Pôle. Scéren Crdp PDL.

<sup>2</sup> Outre les dictionnaires et ouvrages précédemment évoqués, ce tableau prend appui sur les analyses de J. Danan dans son essai *Entre Théâtre et performance : la question du texte* (2013), l'article de D. Guénoun «La représentation en débat» (2011) et l'ouvrage de C. Biet et C. Triau *Qu'est-ce que le théâtre ?* (2006).

<p><b>Phénoménologie spectaculaire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le registre de la présence</li> <li>- Le jeu des comédiens pour donner vie aux personnages imaginés par un auteur et faire naître chez le spectateur le désir de s'identifier à eux.</li> <li>- La scène comme réceptacle du drame, espace d'exposition des personnages, de leurs conflits et de leurs évolutions (le drame conçu comme action dans la tradition aristotélicienne, ou comme situation (esthétique du tableau au XVIII<sup>e</sup> siècle, Brechtisme au XX<sup>e</sup>)</li> <li>- La scène comme imitation du réel par le biais des signes qui renvoient au signifié d'une fiction préexistante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le registre de la présence</li> <li>- Les acteurs ne jouent pas quelque chose d'extérieur à eux-mêmes, ils sont eux-mêmes, jouant : la monstration du corps devient garante d'une certaine vérité, et témoigne, sur le plan éthique, de « <i>l'intégrité d'une présence</i> », dans une exigence qui « <i>n'est pas représentative, mais présentative plutôt</i> » (Guénoun, 2006 : 147).</li> <li>- La scène <i>est</i> une partie du monde</li> <li>-</li> </ul>
<p><b>Statut et fonction du texte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préexistant à la représentation</li> <li>- La littérature dramatique : mise en intrigue et en dialogue d'une action « <i>organisée par une série de conflits successifs, trouvant leur résolution (unique) dans une fin qui montre une réalité nouvelle</i> »<sup>1</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si préexistant, il n'est pas premier mais une composante parmi toutes celles de la représentation</li> <li>- Absence de texte ou texte(s) en rupture avec la conception aristotélicienne du drame comme « <i>Bel animal</i> ».</li> </ul>

<sup>1</sup> Viala, A. (2002 : 157).

<b>Régime de participation du spectateur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les spectateurs <i>assistent à la représentation</i>.</li> <li>- Le spectateur éprouve le « <i>besoin de regarder ce qui se présente</i> » et, « <i>à travers les histoires en acte</i> » qui lui sont présentées, le plaisir d'une « <i>vision connaissante</i> » (Guénoun (2006 : 40, 41))</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les spectateurs <i>assistent la représentation</i><sup>1</sup></li> <li>- Les sensations produites par le dispositif scénique intensifient l'ici-maintenant de sa réception du spectacle (l'« <i>hypnotisent</i> » dit Danan) et retardent, suspendent le moment de son interprétation.</li> </ul>
<b>Fonction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Représenter le réel</li>   <li>- Fonction narrative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter un au-delà du réel (Artaud) ou un réel déconstruit, réagencé (Brecht et ses successeurs) pour parler du monde dans lequel la mise en scène est produite.</li> <li>- « Faire signe sans signifier »<sup>2</sup></li> <li>- fonction narrative distanciée ; fonction expressive<sup>3</sup></li> </ul>

<sup>1</sup> Je reprends ici, mais dans un autre contexte, une formule de Peter Brook (1977) sur la fonction du spectateur qui assiste au spectacle et, par son écoute active, assiste les comédiens.

<sup>2</sup> *La représentation* (collectif), 2004 : 52, cité par C. Biet et C. Triau (2006). Le suspens de signification est une façon de s'opposer à l'autorité et au pouvoir du metteur en scène imposant sa lecture d'un texte (lecture idéologique et politique, souvent d'obédience marxiste, pour la génération des metteurs en scène des années 70 (Planchon, Chéreau, Vitez...)).

<sup>3</sup> Michel Meyer conclut son ouvrage *Le comique et le tragique* (2007) par une réflexion sur le fait que les mises en scène contemporaines renforcent la problématique du théâtre (au sens où celui-ci figure les questions générées par l'évolution de l'Histoire), car leur registre est « *de plus en plus expressif et de moins en moins narratif* » (2007 : 340). C'est pourquoi j'ai distingué, dans le tableau ci-dessus, « fonction narrative » pour une théâtralité traditionnelle, fondée sur le dialogue et une dramaturgie efficace visant à produire un effet cathartique, et « fonction narrative distanciée » pour une théâtralité fondée sur la prise en charge, par le dramaturge, d'un point de vue sur l'histoire racontée (théâtre épique de Brecht), catégories auxquelles s'ajoute la « fonction expressive » pour les mises en scène qui visent à faire voir, faire éprouver, avant de faire comprendre.

Ce tableau n'a qu'une visée descriptive, car, comme le souligne J. Danan, « *Il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie et d'accorder une valeur aux œuvres qui serait proportionnelle à la radicalité de leur traitement antimimétique* » mais il permet de mettre en évidence la problématique qui structure les oppositions entre les deux polarités, et qui est celle de la mimésis : du côté de la théâtralité traditionnelle, la représentation comme redoublement scénique d'un texte et de la réalité, et une visée narrative pour des spectateurs passifs ; du côté de la théâtralité moderne, un art de la présentation, et une visée narrative distanciée, ou expressive, qui enrôle le spectateur dans un travail d'interprétation ou qui joue de son saisissement. D'un côté, nous le verrons, une théâtralité que Rousseau rejette, de l'autre, celle qu'il met en œuvre dans les mises en scène pédagogiques de l'*Émile*.

### **I.3.C - Vers un triangle de la théâtralité**

#### ***La notion de mimésis dans la Poétique***

La problématique qui structure les oppositions entre ces deux pôles de la théâtralité est celle de la *mimésis*, mot dont Dupont-Roc et Lallot, dans leur traduction et commentaires de la *Poétique*, souligne la complexité et les difficultés de traduction (1980). Ceux-ci ont pris le parti de renoncer à la traduction usuelle du mot par « *imitation* » au profit de « *représentation* ». Ils notent en effet l'existence attestée de deux verbes « concurrents » : *apeikazein*, dont ils ne relèvent qu'une occurrence dans la *Poétique*, est employé par Platon avec le sens de « *former une image (-eikazein ; cf. eikon, « image ») d'après un modèle (apo-), dé-calquer* » (1980 : 145) ; *mimeisthei* attesté chez Platon comme chez Aristote, à propos duquel ils notent que :

*Le syntagme mimeisthei + accusatif peut recouvrir deux relations bien différentes selon la nature de l'objet : le complément peut désigner l'objet-modèle, l'objet naturel que l'on imite (...), mais il désigne plus souvent, dans la Poétique, l'objet-copie, l'artefact que l'on crée (ibid. :156).*

Autrement dit, le verbe *mimēsthai*, suivant le complément d'objet qui le précise, peut renvoyer à l'idée qui fonde la condamnation platonicienne du théâtre, à savoir que le théâtre est l'imitation d'un modèle<sup>1</sup> et, en cela qu'il est trompeur et mensonger, ou à l'idée aristotélicienne de la mimésis comme re-création de l'action humaine. Je substitue ici volontairement (et momentanément) le terme de « re-création<sup>2</sup> » à celui de représentation, pourtant choisi par Dupont-Roc et Lallot, pour bien préciser l'hypothèse de sens envisagée par ces traducteurs, que le mot français *représentation* ne permet pas tout à fait de clarifier, comme l'indique Guénoun, qui opte de son côté pour la distinction entre *présenter* et *représenter* :

*Il me faut cependant remarquer, honnêtement, que le mot qu'ils choisissent (représenter) ne m'apparaît pas aussi « polyvalent » qu'ils l'annoncent. (...) le mot ne se déprend pas aisément d'une connotation imitative, ne serait-ce que par l'effet de son « re ». Je choisirai donc (...) pour accentuer la valeur « présentative » plus que « représentative » du geste (...) d'écrire « (re) présenter », afin de laisser oublier un peu l'imitation, et d'accompagner les traducteurs d'Aristote dans leurs hypothèses (2006 : 21).*

De fait, au début du chapitre 25 de la Poétique, Aristote distingue trois modes possibles de représentation de la réalité :

*Puisque le poète est auteur de représentations, tout comme le peintre ou tout autre faiseur d'images, il est inévitable qu'il représente toujours les choses*

---

<sup>1</sup> Celui-ci n'étant déjà qu'une image imparfaite d'une réalité d'un autre ordre, le théâtre, dans cette conception, « se situe dans un rapport de troisième degré au réel (à l'essence des choses) », dit C. Naugrette (*Lexique du drame contemporain* (2005 : 117)).

<sup>2</sup> Selon Dupont-Roc et Lallot, l'activité mimétique établit entre le référent et son imitation une « relation complexe » qui « implique à la fois ressemblance et différence, identification et transformation, d'un seul et même mouvement ». La traduction qu'ils donnent du début du chapitre 9 de la *Poétique*, à propos de la fonction du poète, illustre d'ailleurs cette conception : « il ressort clairement que le rôle du poète est de dire non pas ce qui a lieu réellement, mais ce qui pourrait avoir lieu dans l'ordre du vraisemblable ou du nécessaire » (1980 : 65). C'est pourquoi il me semble possible - transitoirement - d'utiliser le mot création pour distinguer la mimésis imitative et la mimésis « présentative ».



*sous l'un de ses trois aspects possibles : ou bien telles qu'elles étaient ou qu'elles sont, ou bien telles qu'on les dit ou qu'elles semblent être, ou bien telles qu'elles doivent être (60 b 6).*

Il distingue donc la mimésis par imitation, copie (mais nous avons vu précédemment que la *Poétique* y fait très rarement référence), la mimésis comme prise en charge et présentation d'un point de vue sur la réalité (« *(les choses) telles qu'on les dit ou qu'elles semblent être* »), et la mimésis comme proposition de réagencement du réel, répartition qui déplace le jugement sur le théâtre du plan moral au plan esthétique :

*La réalité reste une référence, mais sans jamais devenir une contrainte. C'est pourquoi l'œuvre d'art peut être soumise à des critères purement intrinsèques, sans que jamais interfèrent, comme chez Platon, des considérations morales ou politiques, et surtout sans que pèse le souci ontologique de proportionner l'apparence au réel (Ricoeur (1975), cité par Catherine Naugrette (2000 : 75).*

### ***Heurs et malheurs de la mimésis dans le théâtre occidental du XXII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle***

En France, la conception aristotélicienne de la mimésis a nourri les théoriciens du théâtre<sup>1</sup> et l'idée de réalisme, au théâtre, a recoupé différentes acceptions (Roubine, 1990). Le XVII<sup>e</sup> siècle associe le réalisme à l'esthétique de la « belle Nature » : l'usage des règles permet de corriger les défauts de la nature, par des procédés d'idéalisation et de stylisation du réel. Apparaît la catégorie du « fictif », validée par les théoriciens en ce qu'elle se distingue du faux car on n'y reconnaît encore la nature. À cette esthétique, les « nouveaux dramaturges »<sup>2</sup> du XVIII<sup>e</sup> substitueront celle de la « Nature vraie » (qui,

---

<sup>1</sup> J. Roubine parle « *d'aristotélisme à la française* » pour montrer comment les théoriciens du théâtre au XVII<sup>e</sup> siècle, ont revisité la *Poétique*, mettant à profit ses ambiguïtés pour « *justifier les doctrines les plus diverses* » (Roubine, 1990 : 7).

<sup>2</sup> Expression employée par Roubine pour les distinguer de Voltaire, qui vise plus des aménagements de la théorie aristotélicienne qu'une rupture avec elle.

dans le domaine de la littérature dramatique, visera à remplacer la tragédie par le drame) : la scène doit alors se présenter au public comme un miroir, notamment en représentant la diversité sociale, autant que celle des activités et des passions humaines : « *il faut montrer la chose comme elle s'est passée : et le spectacle n'en sera que plus vrai, plus frappant et plus beau* » (Diderot (1758), cité par Roubine, 1990 : 58). Toutefois, Diderot nuancera cette conviction, conscient, par expérience, qu'un réalisme absolu peut ne pas susciter, dans le public, les réactions escomptées. Les évolutions techniques, entre autres, favoriseront, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle la revendication d'un théâtre naturaliste, capable de « *prendre en charge la totalité du réel* » (*ibid.* : 98), tel que Zola pourra le revendiquer en recommandant aux praticiens de théâtre de s'affranchir des normes idéo-culturelles traditionnelles, notamment concernant la bienséance, qui s'opposent à une véritable « re-présentation » de la réalité sur scène.

Marx, en interrogeant les rapports entre l'art et la société, Freud, en ouvrant la réflexion sur la création à la psychanalyse, et Nietzsche en affirmant l'art comme fondement de la quête existentielle, renouvèleront à leur tour le discours esthétique en rejetant l'idée de l'art comme mimésis (Naugrette, 2000). La recherche des praticiens et théoriciens du théâtre prend alors deux directions : l'une « *tend à émanciper la scène du réel* » (*ibid.* : 119), l'autre « *tente de trouver une nouvelle approche du réel, infiniment plus mobile et critique (ibid.)* », ce que Roubine (1990) désigne de son côté comme « *le grand rêve liturgique* » par opposition à « *la mise en pièces des apparences* », les deux figures emblématiques de ces conceptions nouvelles étant celles d'Artaud et de Brecht<sup>1</sup>.

Le théâtre d'Artaud refuse radicalement toute relation mimétique avec le réel, au profit de l'expérience, pour le spectateur que l'acteur doit savoir mettre en transes, d'une double épreuve initiatique de perte et dépassement de soi-même. C'est ce qu'il explique dans ce passage extrait de « Le théâtre et la peste » dans le *Théâtre et son double* (1964) :

*Le théâtre comme la peste est une crise qui se dénoue par la mort ou la guérison. Et la peste est un mal supérieur parce qu'elle est une crise complète*

---

<sup>1</sup> Peter Brook désigne ces deux formes de théâtralité comme « le théâtre sacré » et « le théâtre brut » : « *si le théâtre sacré, c'est un désir ardent de trouver l'invisible par l'entremise de ses incarnations visibles, le théâtre brut est l'expression d'un élan fougueux vers un certain idéal* » (Brook, 1977 : 98).

*après laquelle il ne reste plus rien que la mort ou une extrême purification. De même le théâtre est un mal parce qu'il est l'équilibre suprême qui ne s'acquiert pas sans destruction. Il invite l'esprit à un délire qui exalte ses énergies ; (...) l'action du théâtre (...) est bienfaisante, car poussant les hommes à se voir tels qu'ils sont, elle fait tomber le masque, elle découvre le mensonge, la veulerie, la tartufferie ; (...) et révélant à des collectivités leur puissance sombre, (...), elle les invite à prendre en face du destin une attitude héroïque et supérieure qu'elles n'auraient jamais eue sans cela (1964 : 44-45).*

Artaud considère que le théâtre ne doit pas être le double de la réalité quotidienne et, comme tel, « *une impasse et un cimetière pour l'esprit* » (1964 : 74) mais la vie elle-même, ce pourquoi il doit se donner les moyens de faire advenir une autre réalité, intégrant « *tout ce qu'il y a d'obscur dans l'esprit, d'enfoui, d'irrévélé* » (Artaud, 1930, cité par Dort, 1979). D'où la revendication d'un théâtre aux antipodes d'un art d'agrément, fondé sur un texte dialogué préoccupé de « *conflits psychologiques* » (*ibid.*), un théâtre du discours. À la place, Artaud veut un théâtre de la parole, entendue comme parole poétique, celle qui naît d'un « *rapport maximal du langage et de la vie* » (Meschonnic, 2005). Artaud veut donc sortir le théâtre d'un double assujettissement aux signes : ceux utilisés dans les mises en scène « ordinaires », qui servent à figurer un texte, et ceux du texte même dans la mesure où les signes verbaux<sup>1</sup> opacifient le rapport à la vie : « *Tout vrai sentiment est en réalité intraduisible. L'exprimer c'est le trahir* » (Artaud, 1964 : 108). Il s'agit pour lui de retrouver, dans et par la représentation, un état pré-langagier « *un état d'avant le langage, qui peut choisir son langage : musique, gestes, mouvements, mots* » (*ibid.* : 93). S'il y a signe, pourrait-on dire, il y a « re- » : reprise, répétition, redoublement, et ce que cherche Artaud au théâtre, c'est un système où des signes nouveaux – voix, gestes, déploiement du corps dans l'espace – abolissent les signes verbaux (qui réitérent les mêmes significations) et

---

<sup>1</sup> Voir Derrida : « *Fin de la représentation mais représentation originaire, fin de l'interprétation mais interprétation originaire qu'aucune parole maîtresse, qu'aucun projet de maîtrise n'aura investie et aplatie par avance. Représentation visible, certes, contre la parole qui dérobe à la vue (...) mais dont la visibilité n'est pas un spectacle monté par la parole du maître* » (1967, 349).

fassent place aux seuls effets d'une pure présence : « *Artaud*, dit Derrida, *a voulu effacer la répétition en général* » (1967 : 361).

Un tel théâtre est fait pour que le spectateur vive une identification maximale avec le spectacle : « *Il faudra que le spectateur ait le sentiment que se joue devant lui une scène de son existence même, et une scène capitale vraiment* » (*ibid.*). En cela le théâtre ne peut pas relever de la répétition, qui « *sépare d'elle-même la force, la présence, la vie* » (*ibid.*). En cela aussi il nécessite un réglage minutieux qui fait du metteur en scène un maître de cérémonie, organisant ce qui concerne l'espace, le rythme, l'environnement sonore, la voix, les effets de lumière, l'écriture scénique en somme, comme une partition musicale en vue de l'exécution la plus efficace possible. Il y a donc bien *mise en scène*, mais de ce qu'Artaud nomme « *un théâtre pur* »<sup>1</sup>, qui rejette la mimésis en tant que répétition mensongère du réel, et dans laquelle les signes se font écho entre eux comme « *une intense volière dont les acteurs eux-mêmes seraient le papillotement* » (Artaud, 1964 : 83-84) pour faciliter une intellection d'un autre ordre et produire « *une re-présentation qui soit présence pleine, qui ne porte pas en soi son double comme sa mort* » (Derrida, 1967 : 364).

Face à l'utopie d'un *Théâtre de la cruauté* (Artaud, 1938), qui fait vivre au spectateur « *un traitement émotif de choc* » (Pavis, 1996 : 368) pour le libérer de la pensée discursive et rationnelle, Brecht, à travers sa théorisation et sa mise en œuvre du « théâtre épique », représente le choix opposé de rendre compte de la réalité de manière que le spectateur puisse ainsi prendre conscience de ses aliénations et contradictions pour réfléchir aux possibilités de s'en émanciper :

*Le théâtre n'essaie plus de le (le spectateur) soûler, de le pourvoir d'illusions, de lui faire oublier le monde, de le réconcilier avec son destin. Désormais le théâtre lui (au spectateur) présente le monde pour qu'il s'en saisisse* (Brecht, 2000 : 327).

---

<sup>1</sup> Le théâtre balinais, qu'Artaud a découvert lors de l'exposition universelle de 1931, fait référence pour lui : « *Cette idée de théâtre pur (...) le théâtre Balinais nous en propose une réalisation stupéfiante en ce sens qu'elle supprime toute possibilité de recours aux mots pour l'élucidation des thèmes les plus abstraits ; et qu'elle invente un langage de gestes faits pour évoluer dans l'espace et qui ne peuvent avoir de sens en dehors de lui* » (1964 : 92).

Brecht élabore ainsi une esthétique et une pratique théâtrales en rupture avec l'aristotélisme, sur plusieurs plans :

- Le choix, dans l'écriture dramatique, du discontinu, et non de la linéarité d'une intrigue orientée vers son dénouement. La logique de tableaux successifs est privilégiée, pour évoquer des situations et leurs contradictions plus que des enchaînements d'actions. La notion de théâtre « épique » contre celle de théâtre dramatique, renvoie à une écriture théâtrale du récit - déjà présente avec le chœur dans les tragédies grecques - qui privilégie donc la prise en charge d'un point de vue sur l'histoire représentée, elle-même favorisant le processus de distanciation.
- La substitution de la contradiction au conflit : dans ce que Brecht considère comme « *le théâtre du passé* », c'est le conflit qui structure les pièces, conflit dont le spectateur assiste au nouage et au dénouement, à travers des affrontements verbaux spectaculaires donnant une grande importance au conflit intersubjectif, aux dépens, pour Brecht, de la mise en évidence des raisons objectives du conflit, liées à la situation historique dans laquelle se trouvent les personnages<sup>1</sup>. Pour faire apparaître le poids des contradictions historiques, Brecht va bâtir ses pièces autour de personnages porteurs de contradictions, souvent ignorées du personnage lui-même, mais tout à fait perceptibles pour le spectateur : c'est par exemple, le cas du personnage éponyme de *Mère Courage* (1941) prise au piège de la guerre, faisant du commerce pour nourrir ses enfants

---

<sup>1</sup> Dans ses analyses du théâtre, Michel Meyer explicite le lien entre l'histoire du théâtre et l'Histoire, le premier servant à figurer de manière privilégiée, par rapport à d'autres genres littéraires ou d'autres arts, la confrontation des humains à des valeurs devenues problématiques : « *pour le dire en quelques mots : le théâtre renvoie aux heurts de l'ancien et du nouveau qui s'incarnent dans des personnages et leurs attitudes* » (Meyer, 2014 : 16). Concernant le théâtre grec cela signifie qu'il présente « *la problématisation des anciennes réponses* » (*ibid.* : 40), celles-ci n'étant plus considérées dans leur littéralité. Ainsi, d'après Meyer, Antigone prend-elle l'interdit (enterrer un traître) pour une interdiction d'ordre politique, à laquelle on peut donc s'opposer, et Créon l'interdiction comme signe, politique, à l'encontre de toute désobéissance. De ce fait, l'affrontement n'est plus celui des forces du bien et du mal (ici l'affrontement d'Antigone et de Créon autour d'une loi qui les dépasse) mais celui des deux personnages, chacun sûr de son bon droit : « *Tout s'inverse, et plus rien n'est déchiffrable de façon prévisible. (...) Tout, en période tragique, est problématique, et chacun croit avoir la bonne réponse, jusqu'à l'affrontement sans merci* » (*ibid.* : 42).

mais les perdant, ce faisant, l'un après l'autre. Qui plus est, ces contradictions sont rarement résolues à la fin des pièces, et le spectateur est ainsi amené à la fois à les comprendre *et* à les refuser, ou du moins les questionner :

*Le spectateur a pu s'identifier aux personnages, mais ce qu'il trouve au bout du déroulement du spectacle, ce n'est plus la catharsis aristotélicienne, (...), c'est lui-même, c'est notre monde, c'est notre propre situation politique – une fois les voiles du pathos et de l'idéologie déchirés* (Dort, 1967 : 373).

Le centre du spectacle, de ce fait, est déplacé parce qu'il ne réside plus seulement dans ce qui se passe sur scène, mais parce qu'il vient d'un mouvement dialectique entre la scène et la salle, elle-même traversée par différents points de vue.

- Le choix, dans la mise en scène, d'un mode de représentation qui fait rupture avec un théâtre illusionniste et éveille la conscience critique du spectateur, d'où la mise en évidence des signes qui permettent de « *montrer ouvertement* », lumières, décor, accessoires, jeu :

*Le narrateur de paraboles<sup>1</sup> fera bien d'étaler ouvertement devant les spectateurs tout ce dont il a besoin pour sa parabole, chacun des éléments à l'aide desquels il veut montrer le cours de son processus selon les lois qui le déterminent. L'architecte de scène montrera donc ouvertement lampes, instruments de musique, masques, murs et portes, escaliers, chaises et tables dont il se sert pour construire la parabole<sup>2</sup> »* (Brecht, 2000 : 768).

---

<sup>1</sup> Entendre ici : le dramaturge, auteur et metteur en scène.

<sup>2</sup> Dans le même écrit - *L'Achat du cuivre (1939-1955)* -, on peut lire ce passage, qui, dans la même logique, illustre l'importance pour le comédien de savoir faire signe pour éveiller à la fois l'émotion et la conscience critique du public : *Une femme attirant à elle une chaise pour pouvoir prendre un enfant sur les genoux, il est difficile de la décrire comme une femme attirant à elle un article valant, neuf, cinq marks et fabriqué selon un mode de production qui repose sur l'exploitation. Mais si déplacée que puisse être l'exposition insistante de traits caractérisant l'origine et le rôle de cette chaise, ils ne doivent*

- L'instauration du principe du « Verfremdungseffekt » - ou effet de distanciation - qui n'interdit pas le processus d'identification dont Brecht ne nie pas la nécessité momentanée, mais qui vise à ce que le spectateur puisse s'en déprendre, pour prendre conscience de sa propre condition. Aussi faut-il que le théâtre lui montre, non pas que les choses sont telles qu'il les regarde passivement, et qu'on n'y peut rien changer, mais qu'il attire au contraire son regard sur des éléments dissonants, qui « *obligent le regard du spectateur à tourner autour de l'objet représenté* » (P. Ivernel, in Corvin (dir.) (1991, 2008 : 219) :

*En particulier lorsqu'elle est confrontée à de grands sujets dont un individu isolé ne pourrait plus, de son point de vue, saisir la complexité, la dramaturgie novatrice recourt, comme base de « l'expérience artistique », à la distanciation au lieu de l'identification. Un certain genre de représentation dépouille les situations, les caractères, les propos et les actions de leur apparence d'évidence, de donnée naturelle, de situation de fait : « c'est ainsi et ne peut pas être autrement », et les rend « déconcertants », litigieux, historiques, autant pour la raison que pour le sentiment (Brecht, 2000 : 774).*

La théâtralité brechtienne ne refuse donc pas le rapport mimétique avec le réel, car faire du théâtre (en écrire, en mettre en scène, en jouer) c'est renvoyer le spectateur

---

*pourtant en aucun cas être négligés. A tout moment ils peuvent retrouver leur acuité, quand on est, par exemple, contraint de vendre la chaise ou quand on la met en pièces. Quiconque n'a jamais vu le geste d'une femme dans la misère rassemblant les restes d'une chaise que son mari a brisée dans un accès de colère (...) comprendra immédiatement ce que nous voulons dire (2000 : 758). C'est ce qui explique ce que Barthes dit du signe dans la dramaturgie Brechtienne : « l'originalité du signe brechtien, c'est d'être lu deux fois : ce que Brecht nous donne à lire, c'est par décrochement, le regard d'un lecteur, non directement l'objet de sa lecture ; car cet objet ne nous parvient que par l'acte d'intellection (...) d'un premier lecteur qui est déjà sur la scène » (Barthes, 2000 : 348) : l'acteur brechtien est le signe du personnage qu'il interprète mais, par son jeu, il doit aussi être le signe de la vision critique portée sur son personnage.*

à sa condition politique et historique et à un réel qui, ayant été remis en perspective par le dramaturge, peut l'être aussi par le public.

*Celui qui ne fait qu'imiter, qui n'a rien à dire de plus  
Sur ce qu'il est en train d'imiter, est semblable  
A un pauvre chimpanzé qui imite la manière dont fume  
Celui qui le dompte  
Sans fumer lui-même. Car jamais, sachez-le,  
Une imitation non pensée  
Ne sera une imitation véritable (2000 : 631).*

### ***Mimèsis, signe théâtral et statut du spectateur : le triangle de la théâtralité***

La « crise de la mimèsis » remet en cause l'usage du signe<sup>1</sup> théâtral, dans une double dynamique, comme nous venons de le voir : dans la perspective d'Artaud, il s'agit de substituer aux signes verbaux des signes « purs », physiques et corporels, « idéographiques »<sup>2</sup>; dans la perspective brechtienne, on multiplie les jeux entre signifiant, signifié et référent. Chacune de ces visions du rapport au réel et de l'usage des signes induit une certaine conception du spectateur, transcendé par l'émotion ou émancipé de l'émotion au profit d'un éveil critique. Le spectateur d'Artaud est hors du champ de la rationalité, il éprouve. Celui de Brecht est mis « activement » à l'épreuve d'un système de signes esthétiques et politiques dont il doit tirer une connaissance nouvelle du monde et de lui-même.

---

<sup>1</sup> Saussure (1964) définit le signe linguistique comme l'union arbitraire d'un signifiant (« *image acoustique* ») et d'un signifié (« *concept* »), le tout renvoyant à référent. Par ailleurs, dans un signe linguistique, le lien entre signifiant et signifié est arbitraire. Or, remarque Pavis « *La transposition du signe linguistique (...) ne va pas sans poser de sérieux problèmes pour ce qui est de la représentation théâtrale et du texte dramatique* » (1996 : 325). En effet, une représentation articule deux systèmes de signes - les signes textuels et les signes scéniques - et les systèmes de signes ne peuvent être compris indépendamment les uns des autres. D'autre part, le théâtre a ceci de particulier qu'il suscite une confusion entre les signes et leur référent, ce qui est le principe même de l'illusion théâtrale.

<sup>2</sup> À propos du théâtre balinais Artaud note : « *Ces acteurs avec leurs robes géométriques semblaient des hiéroglyphes animés* » (1964 : 81).



Dans cette perspective, la théâtralité peut donc aussi se définir par le type de relation entre l'activité du metteur en scène, celle du spectateur, et le statut des signes dans la représentation, relation qui peut être figurée, à la manière de Houssaye pour le triangle pédagogique, par « un triangle de la théâtralité ». Suivant les axes privilégiés, trois types majeurs de théâtralité se distinguent donc :

- Une théâtralité « pure », pour reprendre le mot d'Artaud, qu'on pourrait associer aujourd'hui à la notion de performance<sup>1</sup>, qui rejette les signes dans le sens où il n'y a pas de texte préexistant ni de signes scéniques mimétiques, et où c'est le réel (de l'acteur, des spectateurs, du moment) qui est en jeu.
- Une théâtralité de la représentation, entendue comme redoublement d'un texte sur scène, comme illustration vocale et spatiale du texte, dans un rapport mimétique au réel.
- Une théâtralité de la présentation, au sens où un metteur en scène *montre* aux spectateurs son double travail d'interprétation : celui du texte, et celui de la matière scénique à sa disposition<sup>2</sup> : « *c'est là, même, notre seul et essentiel travail au théâtre : montrer, quoi montrer, comment montrer. Et sans exclure le texte, non, car la parole doit être montrée elle aussi* » (Joël Pommerat, metteur en scène, 2007). Cette forme de théâtralité, du côté du « présenter », Guénoun la désigne ainsi : « *le jeu de la monstration, de l'exhibition, de la présentation, du faire-voir et du faire entendre, jeu de la vue et de l'ostentation, Schau-Spiel*<sup>3</sup> (...) » (2006 : 163). Selon les époques et les metteurs en scène, il peut s'agir

---

<sup>1</sup> Tout en soulignant la difficulté à caractériser une performance, J. Danan (2013) en recense les principales caractéristiques : « *la mise en jeu de l'artiste lui-même ; la non séparation entre l'art et la vie (ou l'ébranlement de cette frontière) ; l'importance primordiale du corps ; l'unicité de l'événement, le rôle de l'imprévu, de l'incontrôlable, voire de l'improvisé ; en tout cas, le caractère éphémère de la chose ; le partage d'une expérience ; la protestation, la contestation (de l'académisme/ du pouvoir politique) ; la transgression, la provocation, la subversion ; la revendication féministe, la question posée au « genre » et à l'identité sexuelle ; la marginalité (...)* » et explique ce qui en constitue « *l'axe majeur : l'accomplissement d'une action réelle, sans mimésis* ».

<sup>2</sup> Voir Vitez (2006 : 19) : « *La mise en scène est l'art de l'interprétation (...). Le metteur en scène interprète les signes laissés sur le papier par les gens des siècles passés (cela s'appelle le texte) ; et aussi, ou surtout, il interprète les mouvements et les accents des acteurs qui sont devant lui sur la scène* ».

<sup>3</sup> La traduction est « un jeu qui donne à voir, qui montre quelque chose ».

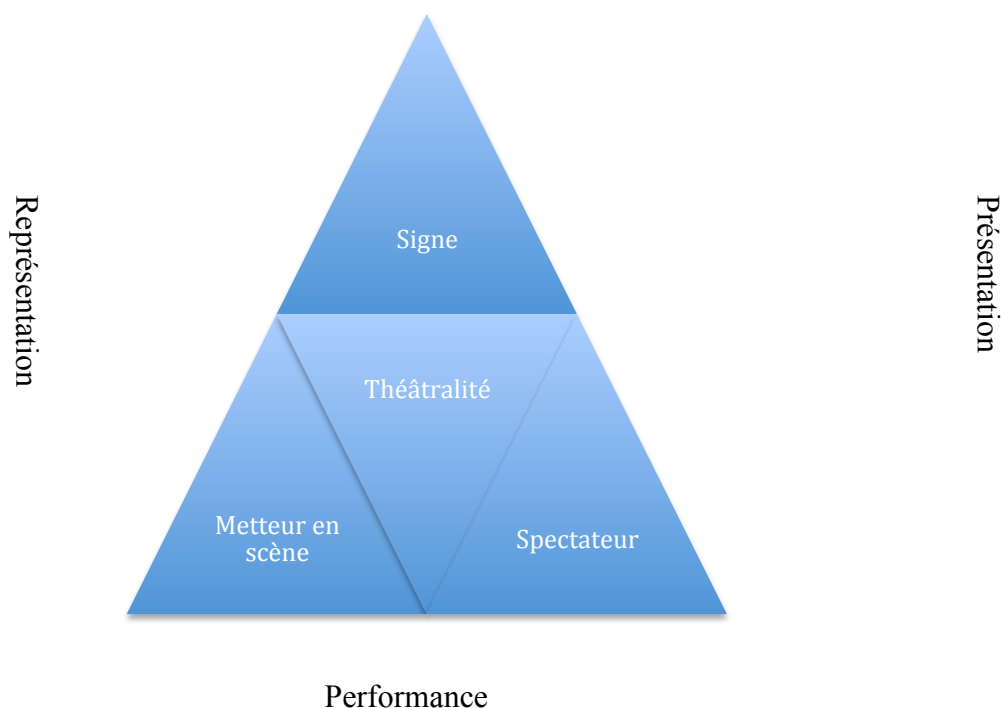
d'une théâtralité qui propose une interprétation critique des textes<sup>1</sup>, voire de leurs mises en scène antérieures<sup>2</sup>, ou d'une théâtralité post-dramatique (sans narration et dans un mode de figuration non mimétique) plus autoréférentielle dans laquelle, selon Biet et Triau (2006 : 903), « *la scène déjoue une posture de re-présentation pour retrouver sa dimension d'acte* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> C'est ainsi, par exemple, que Yannick Mancel décrit le travail de Roger Planchon dans les années cinquante : « *À cette époque, relisant les classiques – Georges Dandin, La Seconde Surprise de l'Amour, puis le célèbre Tartuffe -, il assure, avec la notion « d'écriture scénique » et pour les trente années à venir, l'hégémonie attractive et dynamique de la mise en scène interprétative et critique* » (Mancel, Y. (2000) « Vinaver à la scène : le malentendu »).

<sup>4</sup> Un exemple parmi d'autres, le travail de François Tanguy au *Théâtre du Radeau*, pour qui « *l'espace de la scène devient comme une fabrique perpétuelle de la sensation et de la perception, un lieu de métamorphose continue* » (Biet et Triau, 2006 : 898), espace dans lequel le spectateur ne voit pas les acteurs pris dans une situation mais dans lequel il les regarde, jouant. C'est alors l'activité du spectateur et non du metteur en scène qui tient du « réagencement », non pas de la réalité à laquelle la scène référerait, mais des matériaux proposés par la scène, elle-même autoréférentielle. En ce sens, commentent Biet et Triau, le spectateur est invité à partager le surgissement de l'acte scénique, cessant d'être le destinataire d'une intention de communication.

### *Triangle de la théâtralité*



Le premier axe, qui privilégie le rapport metteur en scène-spectateur, met les signes à la place du mort. Le mot metteur en scène est d'ailleurs délicat à employer car il s'agit plutôt d'un « maître de cérémonie », souvent acteur lui-même<sup>1</sup> de la représentation, et la théâtralité relève du saisissement et du dévoilement d'une autre réalité, hors mimésis. Dans cette forme de théâtre, le signe est écarté en tant qu'outil de déchiffrement du monde, et l'acte théâtral relève de la performance, au sens fondamental d'« *accomplissement d'une action réelle, sans mimésis* », fait « *de mobilité, d'instabilité, de présence, de confiance accordée à l'instant, de vulnérabilité, de mise en danger* » (Danan, 2013 : 22 et 26).

L'axe de la représentation privilégie le rapport entre metteur en scène et signes scéniques, étant entendu que le choix de ces signes est de l'ordre d'une « exécution » du

---

<sup>1</sup> On peut penser au travail actuel de Roberto Castelluci, metteur en scène, scénographe et plasticien, ou à celui de Novarina sur la matérialité et la performativité du langage : « *Le mot ne désigne pas, il attend. Des forces sont cachées dessous* » (Novarina, 2006 : 39).

texte, et non de sa relecture et de son interprétation. Le metteur en scène<sup>1</sup> subordonne son activité à celle de l'auteur et il est celui qui assure une fonction de régie, de « *mise en ordre scénique* » (Naugrette, 2005 : 26) en veillant au décor, aux costumes, aux lumières, aux emplacements des comédiens sur le plateau et c'est donc « *en ce seul sens technique que le terme est utilisé* » (*ibid.*). Cette forme de théâtralité est organisée autour de l'illusion théâtrale, visant à produire un effet de réel, soit dans un souci naturaliste (Diderot, Zola), soit dans le cadre d'un « *contrôle réfléchi de l'illusion* » (Pavis, 1996 : 168), tel que celui de l'époque classique. C'est, nous le verrons, la forme de théâtralité condamnée par Rousseau, puisqu'elle met le spectateur à la place du mort en le réduisant à un rôle de spectateur objet de l'illusion théâtrale<sup>2</sup>, elle-même produite par « *ces metteurs en scène de malheur qui enseignent l'art de jouer et de dire faux* » (Jullien, 1892, cité par Naugrette, 2005 : 24).

Enfin, l'axe de la présentation, qui privilégie le rapport spectateur-signes, est celui qui attribue au metteur en scène un rôle discret car au final il est en retrait – c'est un mort plus ou moins consentant<sup>3</sup>, pourrait-on dire – puisqu'il « disparaît » en quelque sorte avec la représentation, qui va en revanche faire advenir le spectateur comme partie prenante de la représentation : « *La naissance de la mise en scène conduit enfin à l'invention d'un nouveau spectateur : « Cet acteur qui commence quand finit le spectacle, qui ne commence que pour l'achever, dans la vie »* (Althusser, 1996, cité par Naugrette, 2005). Mais le metteur en scène a en même temps un rôle majeur, puisqu'il « *vient prendre en charge le poème dramatique pour lui donner sens et vie à travers la*

---

<sup>1</sup> Cette fonction peut être attribuée à l'acteur, au régisseur, au directeur de théâtre, à l'auteur, et ne relève pas d'une qualification spécifique (Naugrette, 2005 : 26).

<sup>2</sup> Rousseau ne croit pas aux vertus de la catharsis : « *Qu'on n'attribue donc pas au théâtre le pouvoir de changer des sentiments ni des mœurs qu'il ne peut que suivre et embellir.* » (Lettre à d'Alembert, 2003 : 67).

<sup>3</sup> « *Le metteur en scène joue la pièce, présent ou absent, mais il ne doit jamais oublier qu'il travaille à sa propre dépossession. Plus, même : tout son travail est de se déposséder. Le metteur en scène meurt dans l'acteur, enseigne Stanislavski. Et c'est pourquoi certains ne veulent, en quelque sorte, pas survivre à la pièce une fois jouée ; ils partent dès le soir de la première, incapables de supporter la répétition de gestes qu'ils ne pourront plus changer. Tandis que d'autres, pour la même raison, prolongent l'amère jouissance de la dépossession, interviennent encore jusqu'à la dernière, comme des parents d'enfants trop grands. Exercice d'ingratitude* » (Vitez, 1988, cité dans Antoine Vitez (2006).

*représentation théâtrale* » (Naugrette, 2005 : 25), et que, ce faisant, « *son art tient essentiellement de la re-présentation, c'est à dire d'une présentation nouvelle des choses* » (Alain Françon, 2005 : 203). C'est sur cet axe qu'il est possible de situer la théâtralité propre à l'*Émile* : d'une part, il s'agit pour Rousseau, à travers les mises en scène pédagogiques de présenter au lecteur un nouvel agencement pédagogique, de l'autre, il s'agit de présenter à l'enfant des situations dont il pourra tirer des apprentissages.

Ce triangle de la théâtralité fait donc apparaître que le statut du signe pour le metteur en scène induit, outre des choix esthétiques, un certain rapport au spectateur, mis en position d'objet ou de partenaire<sup>1</sup>, toutes catégories qui dépassent la représentation courante du spectateur-récepteur captif et passif. Il renvoie aussi à une caractéristique fondamentale de la théâtralité, communément signalée dans les différentes conceptions de la théâtralité précédemment exposées : la relation acteur/spectateur.

### **Bilan de la première partie**

Au terme de cette première partie, les données du problème apparaissent donc ainsi :

- Le statut du théâtre dans l'école française actuelle est problématique, entre outil pédagogique, activité para-scolaire, enseignement dit de spécialité.
- Une perspective historique sur le lien École-Théâtre montre que le théâtre est un révélateur des tensions propres à une forme scolaire et à une idée éducative données, ce qui explique pour partie qu'il soit convoqué par l'École sans que celle-ci ne puisse pourtant l'assimiler.
- Dans le domaine de la recherche sur la place et la fonction du théâtre dans la formation des enseignants, le théâtre est utilisé comme concept de référence pour analyser des dimensions cachées de la situation éducative, ou comme pratique de référence, à travers le jeu théâtral, pour faire évoluer les pratiques enseignantes sur le plan de la relation pédagogique, ou en vue de certains

---

<sup>1</sup> Partenaire communiant à une même « cérémonie » ou « assistant » de la représentation.

apprentissages, langagiers par exemple. Comme concept de référence, le théâtre est implicitement ou explicitement présenté à partir de ses fondamentaux : la partition, dans un espace-temps délimité, entre regardants et regardés, les premiers captifs, les seconds plus ou moins cabotins. Le lien qui est alors établi entre théâtre et enseignement est essentiellement articulé autour de la posture de l'enseignant, assimilée à divers titres à celle d'un comédien face aux spectateurs, dans le cadre, pour l'un, d'une pédagogie transmissive relevant du processus « enseigner », pour l'autre d'une théâtralité traditionnelle.

Or, d'une part, toute situation pédagogique, comme le montre Houssaye, ne relève pas nécessairement d'une pédagogie de type « enseigner » et, de l'autre, la théâtralité ne se réduit pas à la relation acteur/cabotin-spectateur, mais elle induit des conceptions du rapport esthétique au réel (mimétique ou pas), des moyens pour le signifier (système de signes), et des formes d'implication différentes pour le spectateur (implication émotionnelle, réception active, co-présence).

C'est donc à partir de ces constats que s'ouvre la question de savoir si la référence à la théâtralité, dans toute son étendue, est valable pour d'autres modèles pédagogiques que le modèle « enseigner ».

Pour mener ce questionnement dans la deuxième partie de cette étude, je prendrai comme source de réflexion les scènes pédagogiques des livres II et III de l'*Émile*, de J.J. Rousseau, pour des raisons que je vais préciser à présent.

D'une part on connaît les positions de Rousseau contre le théâtre, ou du moins contre un certain théâtre, reflet des clivages sociaux, art du simulacre et de l'artifice, obstacle à la communion et à la communication entre les hommes, et source de corruption et d'aliénation dans le regard de l'autre (pour le spectateur, à travers le processus d'identification rarement cathartique et, pour l'acteur, à travers la contemplation narcissique de soi dans le regard des spectateurs, et le goût « *d'en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent* » (*Émile* : 128)). Contre une théâtralité de la représentation, Rousseau rêve d'une autre théâtralité, directe, expressive, qui privilégie l'action aux vains discours, semblable à la rhétorique des signes des Anciens<sup>1</sup>. De ce point de vue, la théâtralité valorisée par Rousseau se situerait, dans le

---

<sup>1</sup> « *Ce que les Anciens ont fait avec l'éloquence est prodigieux : mais cette éloquence ne consistait pas seulement en beaux discours bien arrangés ; et jamais elle n'eut plus d'effet que quand l'orateur parlait*

triangle de la théâtralité, sur l'axe de la « présentation », celui qui valorise la mise en rapport la plus directe possible des « spectateurs<sup>1</sup> » avec les signes non verbaux : « *L'objet qu'on expose aux yeux ébranle l'imagination, excite la curiosité, tient l'esprit dans l'attente de ce qu'on va dire : et souvent cet objet seul a tout dit* » (*Émile*, 1966 : 422).

Toutefois, la critique de l'artifice et du simulacre fonde également les principes éducatifs exposés par Rousseau dans l'*Émile* : contre l'éducation traditionnelle « *babillarde* » qui masque la réalité à l'enfant en lui faisant prendre les signes pour des choses<sup>2</sup>, Rousseau prône une éducation qui confronte l'enfant à la réalité, confrontation dont l'enfant pourra tirer lui-même les leçons, progressant ainsi vers l'autonomie. Comment, dès lors que les signes sont suspects, rendre possible cette confrontation de l'enfant à la réalité ? En choisissant les signes les plus lisibles (non verbaux plutôt que verbaux) et en mettant le monde à la portée de l'enfant, à travers des dispositifs de réagencement du réel qui font « *de la vie elle-même un spectacle* » (Fabre, 1999 : 21). C'est là tout le paradoxe de la théâtralité chez Rousseau : repoussoir parce qu'elle masque le réel et condamne à l'illusion, nécessaire parce qu'elle permet aussi d'expérimenter et d'explorer la réalité en présentant à l'enfant le spectacle de la nature des choses. Les premiers livres de l'*Émile* et l'ouvrage tout entier comme « *fantastique mise en scène de l'éducation* » (Fabre, 1999 : 9) se trouvent donc au cœur de l'interrogation sur la possibilité de recourir à la métaphore théâtrale pour les processus « apprendre » et « former », autrement dit pour les méthodes de pédagogie actives, dont L'*Émile* constitue le texte fondateur.

---

*le moins. Ce qu'on disait le plus vivement ne s'exprimait pas par des mots, mais par des signes ; on ne le disait pas, on le montrait* » (*Émile* : 422).

<sup>1</sup> Ceux-ci, nous le verrons dans le chapitre suivant, étant d'un côté les lecteurs-apprentis pédagogues de l'*Émile*, et, de l'autre, Émile lui-même dans les mises en scène pédagogiques.

<sup>2</sup> « *On borne pourtant toujours l'enfant à ces signes, sans jamais pouvoir lui faire comprendre aucune des choses qu'ils représentent* » (*Émile* : 135).

**PARTIE II : Théâtralité des « leçons » dans *l'Émile II, III***



## CHAPITRE 1 : Le problème de Rousseau avec le théâtre

« *On n'a pas toujours envie de philosopher, alors on fait voir* »

(Meyer, 2003 : 12)

Il peut sembler paradoxal de prendre Rousseau comme paradigme de la théâtralité tant ses attaques, dans *La Lettre à d'Alembert*<sup>1</sup>, ont marqué l'histoire du théâtre. Mais « *ce censeur sévère aimait passionnément le théâtre* » (Lhartomas, 1980 : 80) et cette première partie entend montrer combien le théâtre et la théâtralité occupent une place centrale dans l'œuvre de Rousseau et justifier ainsi le choix de relire les leçons des premiers livres de l'*Émile* sous l'angle de leur théâtralité.

### II.1.A - Rousseau, grand amateur de la scène théâtrale et lyrique

*Les Confessions* témoignent régulièrement de l'intérêt que Rousseau portait à la scène théâtrale et opératique, du moins dans toute la période qui précéda sa « réforme<sup>2</sup> ». Jeune homme, il fréquente en effet les scènes parisiennes – la comédie-française, le Théâtre-Italien<sup>3</sup> – comme spectateur et comme auteur. Après s'être essayé à deux « tragédies-opéra » avec *Iphis* (dont la date de création est incertaine : 1737, 1739, 1740

---

<sup>1</sup> Celle-ci poursuivant l'argumentaire du premier discours (1750), sur le fait que les arts naissent de l'oisiveté et du luxe.

<sup>2</sup> En 1751, Rousseau quitte son emploi de secrétaire auprès de Mme Dupin et décide de vivre des revenus du métier de copiste de musique, c'est le début de sa réforme, qu'il décrit dans la troisième promenade des *Réveries* : « *Dès ma jeunesse j'avais fixé cette époque de quarante ans comme le terme de mes efforts pour parvenir et celui de mes prétentions en tout genre. (...) Je quittai le monde et ses pompes, je renonçai à toute parure ; (...). Je renonçai à la place que j'occupais alors, (...), et je me mis à copier de la musique à tant la page (...).*

*Je ne bornai pas ma réforme aux choses extérieures. (...). (...) j'entrepris de soumettre mon intérieur à un examen sévère qui le réglât pour le reste de ma vie tel que je voulais le trouver à ma mort » (Rousseau, 1964 : 60-61).*

<sup>3</sup> Particulièrement la comédie-française, créée en 1680 par la réunion de la troupe de Molière et celle de l'hôtel de Bourgogne, chargée de la conservation du patrimoine théâtral et de la création de pièces relevant essentiellement des grands genres classiques de la tragédie et de la comédie, et le Théâtre-Italien, doté de comédiens remarquables, rompus aux techniques de l'improvisation et ouvert à un répertoire plus varié que celui de la comédie-française (Frantz et Marchand, 2009).

ou 1741), restée inachevée sans musique, et *La découverte du Nouveau Monde* (1741) qui met en scène des héros en proie à une intrigue politique et amoureuse dans le cadre de la conquête de l'Amérique par les Espagnols, Rousseau écrit sa première comédie avec les *Prisonniers de guerre* (1744). Cette pièce, dont le thème est l'échange d'un prisonnier français contre un prisonnier hongrois, s'inscrit dans la « *veine d'un théâtre national et patriotique* » mais « *marque une transition vers les pièces inspirées par la guerre et le mouvement philosophique* » (Plagnol-Diéval, 2012 : 73-74) dans la mesure où, au-delà de son patriotisme, chaque prisonnier sait reconnaître un semblable dans son ennemi. Sur le plan littéraire, Plagnol-Diéval note que la pièce peut évoquer la comédie de Molière *Monsieur de Pourceaugnac* (Acte III, 2 et 3) pour ce qui concerne le procédé comique de transcription de l'accent suisse alémanique d'un des personnages, comédie à laquelle Rousseau fait d'ailleurs explicitement allusion dans l'épisode de l'enfant désobéissant de l'*Émile*, II, à propos de l'ami que le précepteur délègue auprès de l'enfant pour le ramener à la raison et à la maison, ami aussi rusé que le personnage de Sbrigani dans la pièce de Molière. Par ailleurs, Plagnol-Diéval considère qu'avec cette pièce, Rousseau « *s'essaie, avec bonheur, à la comédie et au comique* » (2012 : 77), fournissant ainsi un cadre d'analyse possible pour les mises en scène pédagogiques, comme je le montrerai au chapitre 3.

C'est bien en effet le genre de la comédie que Rousseau privilégie dans les pièces suivantes (à l'exception de *La mort de Lucrèce*, tragédie inachevée) qui renseignent également sur les influences théâtrales de Rousseau. Ainsi, *L'engagement téméraire* (1748), petite comédie écrite rapidement pour un théâtre de société<sup>1</sup> lors d'un séjour à Chenonceaux, porte-t-elle les marques de l'influence de Marivaux, pour le thème – que choisir, du mariage ou de l'amour ? – et l'écriture<sup>2</sup>, tout en

---

<sup>1</sup> Le terme renvoie à une pratique dramatique particulière liée à la « théâtromanie ». Le théâtre de société est une forme du théâtre d'amateurs (privé, occasionnel et non lucratif), aux côtés des théâtres scolaire, d'éducation et rural.

<sup>2</sup> « *L'œuvre dramatique de Marivaux est à la croisée de deux courants artistiques qui ne s'étaient jamais rencontrés sur une scène de théâtre : la farce italienne de style bouffon et la comédie galante* » dit Bret-Vitot (2009 : 197). En effet, explique-t-il, la troupe des comédiens Italiens a adopté Marivaux bien avant celle de la comédie française, offrant à Marivaux un type de jeu délié, souple, rapide parfaitement adapté aux spécificités de sa langue, contrairement au jeu des comédiens français, à qui Marivaux reproche leur « *fureur de montrer de l'esprit* » au détriment de l'interprétation.

rebondissements et stratagèmes : « *le but premier semble bien être le plaisir du spectateur, constamment averti par les annonces de plans et les apartés, baignant dans un climat de connivence grâce aux multiples échos d'une culture partagée, et pris à partie lors de la réplique finale<sup>1</sup> de Lisette* » (Plagnol-Diéval, 2012 : 114). Cette influence et le goût de Rousseau pour la comédie italienne se retrouvent également dans *Arlequin amoureux malgré lui* (1747), pièce inachevée probablement écrite pour un théâtre privé, qui réunit des emprunts au monde merveilleux (deux fées confient une baguette magique à Arlequin pour le protéger d'un rival amoureux) et à la comédie italienne (avec son Arlequin, qui tient aussi des valets paysans de Molière) mais qui vise aussi une critique sociale, contre les petits-maîtres, ce qui se retrouvera dans *Narcisse*, ainsi que contre « *toute une série de catégories morales et sociales, dignes du roman picaresque* » (Plagnol-Diéval, 2012 : 191). On notera que la fin du fragment dont on dispose se termine sur une réplique du personnage de « Parafaragaremus », l'enchanteur rival d'Arlequin à qui il veut reprendre sa baguette magique, réplique dont l'avant-dernière phrase pourrait tout aussi bien être prononcée par Jean-Jacques précepteur d'Émile : « *Ici la force ne sert de rien, il faut employer la ruse<sup>2</sup>...* » (Rousseau, 2012 : 214).

---

<sup>1</sup> « *Belles, sur cet exemple apprenez en ce jour/ Qu'on ne peut sans danger se jouer à l'amour* » (Rousseau, 2012 : 180).

<sup>2</sup> Sophie Marchand (2012) note que la ruse occupe une place de premier choix dans la dramaturgie de Marivaux, mais dans des formes qui font rupture avec les formes précédentes, notamment la figure du valet intéressé et individualiste qui se joue de son maître. Chez Marivaux, la ruse est ce qui permet aux protagonistes de s'accepter et de se connaître, le plus souvent en passant d'un refus initial (La Comtesse de *la Seconde Surprise de l'Amour*, par exemple, qui décide après son veuvage de renoncer à l'amour) à une acceptation finale (dans le même exemple, son amour naissant pour Le Chevalier). La ruse est donc au service du personnage, qu'elle permet de révéler à lui-même : « *La ruse positive des personnages latéraux fonctionne à la fois comme un aiguillon, c'est à dire comme révélateur, et comme un accélérateur, se bornant à accentuer ce qui existe de manière latente chez le personnage* » (2012 : 10), le tout sous le regard d'un spectateur omniscient, structure qui, nous le verrons, fonde la plupart des mises en scène de l'*Émile*, dans lesquelles le précepteur use de stratagèmes éducatifs sous le regard amusé du lecteur.

*Narcisse ou l'amant de lui-même* met en scène Valère, petit-maître coquet et infatué de lui-même au point de s'éprendre de sa propre image dans un portrait de lui déguisée en femme. Un stratagème est instigué par sa sœur Lucinde, avec l'accord réticent d'Angélique, la future fiancée de Valère, pour guérir ce dernier de sa fatuité et de sa trop grande coquetterie : « *il est question de le guérir d'un faible qui l'expose à la raillerie* » (Rousseau, 2012 : 256). Valère va ainsi tomber amoureux, sans le savoir évidemment, de sa propre image, à travers un portrait de lui-même transformé en femme. *Les Confessions* attestent que Rousseau, arrivant à Paris en 1742, soumet cette pièce à Marivaux : « *Je montrai même au premier (Marivaux) ma comédie de Narcisse. Elle lui plut, et il eut la complaisance de la retoucher* » (Rousseau, 2011 : 334). On y apprend aussi qu'elle est reçue par les Italiens en 1746 mais qu'elle n'y est pas jouée :

*Je m'avisai de présenter ma petite comédie de Narcisse aux Italiens ; elle y fut reçue, et j'eus les entrées, qui me firent grand plaisir. Mais ce fut tout. Je ne pus jamais parvenir à faire jouer ma pièce ; et ennuyé de faire ma cour à des comédiens je les plantai là (ibid. : 400)<sup>1</sup>.*

Les thèmes de la pièce annoncent des notions fondamentales que Rousseau développera par la suite, notamment dans l'*Émile* : le goût trompeur pour l'apparence, ainsi que la différence entre l'amour de soi, à l'origine de toute action humaine, et l'amour propre, cause de tous les désordres. Enfin, sa publication en 1753 est complétée par une préface revendiquée par Rousseau comme une œuvre majeure, comme nous le verrons dans la sous-partie suivante.

L'écriture dramatique de Rousseau relève donc majoritairement de la comédie, genre pour lequel il manifeste une habileté certaine, mais qui ne lui valut que de médiocres succès en comparaison de ce qu'il connut sur la scène lyrique avec *Le Devin du village*, créé en 1753, maintes fois repris, opéra avec lequel Rousseau souhaitait faire connaître au public l'esprit de l'opéra italien. De même *Pygmalion*, probablement rédigé en 1762 mais mis en musique en 1770 seulement, qui inaugure le genre musical du *mélodrame*, défini par Waeber comme « *un monologue théâtral entièrement parlé (agrémenté sur la fin de quatre fort brèves répliques de Galathée) avec une partition*

---

<sup>1</sup> Toutefois *Narcisse* sera jouée deux fois par les comédiens français en 1753 et publiée à cette occasion.

*musicale* » (2013 : 228), genre qui se distingue ainsi de l'opéra, où la voix est intégrée au « *tissu musical* » et qui est un moyen, pour Rousseau, de revenir à « *la langue-musique des origines d'avant l'articulation de nos langues modernes* » (*ibid.*). Comme dans *Narcisse*, le désir est présenté dans *Pygmalion* comme « *structure paradoxale du désir* » (Trousson et Eigeldinger, 2006 : 777) puisque les deux personnages éponymes sont guidés à la fois par le désir de fusion et la quête de l'autre, mais la pièce *Pygmalion* interroge plus largement le problème de la création artistique, l'œuvre d'art et les rapports entre l'artiste et son œuvre, « *ravissante illusion* » (*Pygmalion*, 2012 : 448). En effet, dans la pièce de Rousseau, Pygmalion ressent des sentiments contradictoires : amour-propre exacerbé par la réussite de la sculpture « *je ne puis me lasser d'admirer mon ouvrage* » (*Pygmalion*, 2012 : 444), mais aussi découragement d'avoir créé une œuvre de pierre, inerte, et désir (amoureux) que l'objet sculpté devienne sujet vivant<sup>1</sup>.

L'expérience que Rousseau a du théâtre et de l'opéra est riche. Rousseau écrit pour le théâtre, il fréquente les salles de spectacle, participe à des « théâtres de société », rencontre des auteurs, dont Marivaux : cette expérience, nourrie, fait donc de lui un praticien du théâtre et de l'opéra, qu'il connaît autant comme auteur que comme spectateur : comment ses prises de positions contre le théâtre peuvent-elles coexister avec ce goût pour les arts de la scène ? C'est ce que nous allons essayer de comprendre à présent.

---

<sup>1</sup> Le traitement de ce mythe par Rousseau sert de référence à Philippe Meirieu pour montrer le paradoxe éducatif qui consiste à vouloir façonner l'autre tout en le souhaitant autonome : « *sans doute tout éducateur est-il sans doute un peu un Pygmalion qui veut donner vie à ce qu'il « fabrique »* » (Meirieu, 1996 : 27).

## II.1.B - Rousseau auteur dramatique et Rousseau philosophe : contradiction ou concordance ?

L'incompatibilité entre les thèses de Rousseau qui, dans son premier discours (*Discours sur les sciences et les arts*, 1751), accuse les sciences et les arts de corrompre les mœurs, et sa propre pratique artistique (littéraire, théâtrale, musicale) pose évidemment question, et les détracteurs de Rousseau ont abondamment souligné cette apparente contradiction. À cet égard, la préface de *Narcisse* (1753) et, une dizaine d'années plus tard, *l'Entretien sur les Romains*, seconde préface de *La Nouvelle Héloïse* (1761) apportent des éléments de réflexion éclairants.

La préface de *Narcisse*, dont la publication intervient entre les deux discours<sup>1</sup> et au moment de la « réforme » de Rousseau, rompt avec les règles rhétoriques en usage car elle ne constitue pas une introduction à la pièce mais une réponse aux détracteurs de Rousseau dans les débats suscités par le premier discours<sup>2</sup> :

*Ce n'est donc pas de ma pièce, mais de moi-même qu'il s'agit ici. (...) Il faut, malgré ma répugnance, que je parle de moi ; il faut que je convienne des torts que l'on m'attribue, ou que je m'en justifie* (seconde préface de *La Nouvelle Héloïse*, 2012 : 233).

Pour ce faire, Rousseau avance différents arguments : d'abord, pour se défendre de l'accusation de n'être pas sincère, il revisite ses œuvres théâtrales et musicales comme autant d'erreurs de jeunesse, dues à un écart fréquent entre les principes et les actes<sup>3</sup> et à un excès d'amour-propre :

---

<sup>1</sup> Le second discours, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, est envoyé à l'académie de Dijon en 1754 et publié en 1755.

<sup>2</sup> *Discours sur les sciences et les arts* (1750) dans lequel Rousseau critique l'oisiveté et le luxe « qui engendrent les arts en même temps qu'ils affaiblissent le courage militaire et l'amour de la patrie » (Trousson et Eigeldinger, 2006 : 231), s'opposant ainsi à l'idée que le développement des arts et des sciences est facteur de progrès social.

<sup>3</sup> « qu'on me montre des hommes qui agissent toujours conséquemment à leurs maximes » (seconde préface de *La Nouvelle Héloïse*, 2012 : 238).

*Je n'ai pas toujours eu le bonheur de penser comme je sais. Longtemps séduit par les préjugés de mon siècle, je prenais l'étude pour la seule occupation digne d'un sage, je ne regardais les sciences qu'avec respect, et les savants qu'avec admiration (ibid. : 238).*

Ensuite, il rappelle et confirme les thèses du premier discours : l'art et l'étude sont sources de corruption puisqu'ils amoindrissent les hommes et créent des rivalités entre eux, elles-mêmes sources d'inégalité : « *quand une fois les talents ont envahi les honneurs dus à la vertu, chacun veut être un homme agréable et nul ne soucie d'être homme de bien* » (ibid. : 242). Toutefois, annonçant ce qui sera développé dans *La Lettre à d'Alembert* (1758), Rousseau explique que « *quand un peuple est une fois corrompu à un certain point* », les arts et les sciences demeurent un palliatif qui fait « *diversion à la méchanceté des hommes* ». C'est la logique du « *remède dans le mal même* », selon l'expression que Jean Starobinski (1989) emprunte *aux Confessions, I*, mais dans ce cas le remède tient plutôt de l'expédient (1989 : 169, 172) : si une société est corrompue, il n'y a plus de remède possible, seulement des compromis. La préface du *Narcisse*, en défendant la sincérité de son auteur et en développant la thèse des arts et des sciences comme « *mal nécessaire* » permet donc à Rousseau, sur le plan moral, de sortir de la contradiction apparente entre le premier discours et son activité littéraire.

Sur le plan esthétique, la seconde préface de *La Nouvelle Héloïse* apporte des réponses d'un autre ordre. Sous la forme dialoguée d'un entretien enjoué et au rythme théâtral entre « N » et « R », Rousseau « *fait dialoguer (...) les tensions suscitées en lui par la création romanesque et son obligation de demeurer conséquent à l'égard de ses propres principes* » (Acher, cité par Von Staen, 2012 : 1202-1203). Or, ce qui est très intéressant, c'est que Rousseau avance l'idée que les fictions peuvent avoir une utilité quand « *on s'accoutume à regarder la morale des livres (entendre les ouvrages de philosophie morale) comme un babil de grands oisifs* » (1967 : 577), car elles ont la faculté de susciter un processus d'identification qui, si les objets d'identification sont louables, a un effet positif sur le lecteur :

*Si les romans n'offraient à leurs lecteurs que des tableaux d'objets qui les environnent, que des devoirs qu'ils peuvent remplir, que des plaisirs de leur*

*condition, les romans ne les rendraient point fous, ils les rendraient sages (ibid. : 579).*

C'est donc l'effet de la lecture sur le lecteur qui importe, et la manière dont la fiction renvoie le lecteur à sa réalité et, en ce sens, mieux vaut recourir à l'artifice d'une fiction pour montrer des choses non dénaturées que reproduire une réalité corrompue. Dans une telle conception, la fiction est alors chargée de proposer des modèles que la réalité ne fournit pas, ou plus : ainsi, par exemple, Émile sera-t-il autorisé à lire Robinson, jusqu'à ce que « *la tête lui en tourne* » (1966 : 239) pour apprendre à devenir autonome. Situé dans le livre III, après la dernière « mise en scène » pédagogique (l'épisode de la forêt de Montmorency), l'éloge du Robinson de Daniel Defoë est particulièrement intéressant. Farouchement hostile à l'enseignement par la lecture – « *Je hais les livres ; ils n'apprennent à parler que de ce qu'on ne sait pas* » (Émile : 238) – Rousseau présente *Robinson* comme la première et seule lecture autorisée au pré-adolescent qu'est devenu Émile, lecture au regard duquel tout le reste n'est que littérature, y compris les leçons du précepteur : « *Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement* ». Comment un livre peut-il ainsi échapper à l'obstacle que les discours, selon Rousseau, constituent pour les apprentissages ? Parce qu'il permet à Émile de s'identifier à Robinson, et de ce fait, de démultiplier son expérience :

*L'enfant, pressé de se faire un magasin pour son île, sera plus ardent pour apprendre que le maître pour enseigner. Il voudra savoir tout ce qui est utile, et ne voudra savoir que cela ; vous n'aurez plus besoin de le guider, vous n'aurez qu'à le retenir (ibid. : 240).*

Ainsi, pour Émile, s'agit-il plus de jouer à Robinson, que de lire un roman d'aventures, qui lui sera d'ailleurs présenté pour cela « *débarrassé de tout son fatras* » (ibid. : 239) ! Le processus d'identification fait que les aventures de Robinson deviennent, le temps du jeu, la réalité d'Émile, comme les mises en scène pédagogiques de l'*Émile*, deviennent, le temps de la lecture par les apprentis-pédagogues, la réalité de



l'expérience éducative pour les lecteurs qui s'identifient à Jean-Jacques, nous y reviendrons. Mais le processus identificatoire qui transforme le simulacre d'une représentation (ici, par le roman) en expérience, est transitoire : il vaut parce qu'il permet à l'enfant « *d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses* » (*Ibid.* : 239), dans une situation artificielle d'isolement<sup>1</sup>, mais sera dépassé quand le temps de l'éducation sociale d'Émile arrivera, comme le décrit Rousseau au début du livre IV :

*Tant qu'il ne se connaît que par son être physique, il doit s'étudier par ses rapports avec les choses : c'est l'emploi de son enfance ; quand il commence à sentir son être moral, il doit s'étudier par son rapport avec les hommes : c'est l'emploi de sa vie entière, à commencer du point où nous sommes parvenus (ibid. : 277).*

Les deux préfaces, l'une à portée morale et politique, celle de *Narcisse*, l'autre esthétique, celle de la *Nouvelle Héloïse*, permettent donc de voir comment Rousseau entend dépasser la contradiction entre ses tentations d'écriture dramatique et littéraire et ses prises de positions théoriques : le recours à l'*artifice* est possible comme palliatif dans une société déjà corrompue car il peut à tout le moins empêcher les hommes de se nuire davantage ; il peut être le moyen de transformer le lecteur dénaturé et de lui permettre un « *retour vers une plus grande vérité* » (Von Staen, 2012 : 1207), grâce au processus d'identification aux personnages. Rousseau, du point de vue de leur portée morale, met ainsi sur le même plan discours fictionnel et discours philosophique, « *entre réalité et fiction* » refusant « *toute frontière aussi entre ce que nous appelons aujourd'hui la littérature et la philosophie éthique* » (Charbonnel, 2006 : 13).

---

<sup>1</sup> Rousseau prend soin de préciser qu'il ne présente qu'une partie du roman, celle qui concerne Robinson après le naufrage et avant l'arrivée de Vendredi.

## II.1.C - Rousseau et la critique du théâtre

### *Visée politique de la critique du théâtre*

Dans le second discours, pour mettre à jour le processus qui a mené à l'inégalité, Rousseau imagine la société dans son état originel pour montrer comment ses évolutions ont progressivement transformé les hommes. Il décrit ainsi les effets des premières formes de socialisation :

*On s'accoutuma à s'assembler devant les Cabanes ou autour d'un grand Arbre : le chant et la danse, vrais enfants de l'amour et du loisir, devinrent l'amusement ou plutôt l'occupation des hommes et des femmes oisifs ou attroupés. Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même, et l'estime publique eut un prix. Celui qui chantait ou dansait le mieux ; le plus beau, le plus fort, le plus adroit ou le plus éloquent devint le plus considéré, et ce fut là le premier pas vers l'inégalité, et vers le vice en même temps : de ces premières préférences naquirent d'un côté la vanité et le mépris, de l'autre la honte et l'envie (Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, 2008 : 116-117).*

À partir du moment où un homme se met en représentation devant les autres, il se « dénature » en s'aliénant dans le regard d'autrui. La coupure entre regardés et regardants induit le clivage entre être et paraître, favorise le mépris de soi pour les regardants et le mépris des autres pour les regardés.

Cet argument est développé dans la *Lettre à d'Alembert* (1758), que Rousseau rédige pour s'élever contre la proposition de d'Alembert, dans l'article « Genève » de l'encyclopédie, d'installer un théâtre dans cette ville. Le théâtre y est présenté, par opposition à la fête<sup>1</sup>, comme ce qui sépare et crée une distance (de soi à l'autre mais aussi de soi à soi, que l'on soit « regardé » et éloigné de soi par amour-propre ou

---

<sup>1</sup> Voir aussi la fête des vendanges dans *la Nouvelle Héloïse* : « La douce égalité qui règne ici rétablit l'ordre de la nature, forme une instruction pour les uns, une consolation pour les autres, et un lien d'amitié pour tous » (cinquième partie, lettre VII 1967 : 460).

« regardant » et éloigné de soi par envie ou par honte) alors que la fête renvoie au commun. D'un côté les spectacles « *exclusifs qui renferment tristement un petit nombre de gens dans un antre obscur* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 182), de l'autre les fêtes des Montagnons tels « *l'assemblée d'une grande famille* » (*ibid.* : 188). La question du théâtre est donc posée par Rousseau en termes politiques : « *la discussion sur la valeur morale<sup>1</sup> du théâtre est constamment inscrite dans un horizon politique* » (Bachofen et Bernardi, 2011 : 9). Le théâtre réduit les spectateurs à une sorte de « passivité citoyenne » puisque les pièces visent à plaire et non à bouleverser un ordre des choses fondé sur l'inégalité, et le comédien est un « *anti-modèle social* » (Bachofen et Bernardi, 2011 : 16) puisqu'il doit plaire en se donnant en représentation et que ce faisant, il est dépendant du regard d'autrui. À l'inverse, la fête, aussi modeste soit-elle, mobilise l'énergie collective, permet à une communauté de se régénérer, gomme les inégalités : elle est du côté de la présence, à soi-même et aux autres : « *Donnez les spectateurs en spectacle ; rendez-les acteurs eux-mêmes ; faites que chacun se voie et s'aime dans les autres, afin que tous en soient mieux unis* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 182).

### ***Visée morale de la critique du théâtre***

#### **La critique de la tragédie**

Rousseau ne partage pas les visées des encyclopédistes sur le théâtre et ne croit pas en la valeur éducative du drame<sup>2</sup>, qu'il pressent comme contre-productive sur le plan de l'efficacité dramatique : « *ce nouveau genre, ayant besoin pour se soutenir des talents de l'auteur, périra nécessairement avec lui, et ses successeurs, dépourvus des*

---

<sup>1</sup> Voir dans *La Lettre à d'Alembert*, les développements sur l'inefficacité de la catharsis et les émotions procurées par le théâtre « *sans mélange d'inquiétude pour nous-mêmes* » (LA, 2003 : 73) ainsi que ceux concernant les comédiens, dont l'état est « *un état de licence et de mauvaises mœurs* » (*ibid.* : 127).

<sup>2</sup> Diderot a élaboré théoriquement la notion de drame et l'a illustrée avec *Le Fils naturel* et les *Entretiens sur le fils naturel* (1757) puis *Le Père de famille* et *De la poésie dramatique* (1758). Ce nouveau genre répond pour Diderot au besoin de revivifier l'art dramatique et de lui redonner une efficacité émotionnelle que la tragédie et la comédie n'ont plus, par une technique de jeu renouvelée, la pantomime, et la présentation de tableaux réalistes favorisant l'identification des spectateurs aux personnages. Avec Voltaire et Mercier, il défend aussi la vertu éducative du théâtre.

*mêmes ressources, seront toujours forcés de revenir aux moyens communs d'intéresser et de plaire* » (cité par Belaval, 1973, p. 214).

En revanche, il partage avec Diderot la faible considération pour ce qu'est devenu le théâtre de leur temps : frivole, « *sonnant faux* » et ayant perdu le sens de la grandeur tragique des Anciens. Pour Rousseau en effet, la tragédie grecque fait exception par la simplicité des mœurs représentées, l'absence d'affectation dans la langue, la véritable efficacité sur le public (phénomène de la *catharsis*), et le statut exceptionnel des comédiens grecs « *plutôt regardés comme des prêtres que comme des baladins* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 130). Ce qu'il reconnaît à la tragédie grecque, c'est sa portée civique, sa faculté « *d'inspirer aux grecs une ardente émulation* » en rappelant les hauts faits de leur histoire (*ibid.* : 130,131), dans des moments de rassemblement ritualisé de la communauté : « *ces grands et superbes spectacles donnés sous le ciel, à la face de toute une nation* » (*ibid.*), au regard de quoi les tragédies contemporaines ne sont que des avatars édulcorés et inappropriés pour le public parisien, qui ne vient au théâtre que pour le faire voir et le faire savoir, comme en témoigne Saint-Preux à Julie<sup>1</sup>. Rousseau reproche aux tragédies françaises d'être verbeuses et pompeuses : « *Communément tout se passe en beaux dialogues bien agencés, bien ronflants, où l'on voit d'abord que le premier soin de chaque interlocuteur est toujours celui de briller* » (*La Nouvelle Héloïse*, seconde partie, lettre XVII, 1967 : 180). À cause de leur grandiloquence et de leurs artifices littéraires ou scéniques, les tragédies du XVII<sup>e</sup> siècle et de ses contemporains, comme Voltaire, n'ont pas les effets escomptés sur le public, parce que le processus cathartique est devenu illusoire :

*J'entends dire que la tragédie mène à la pitié par la terreur ; soit, mais quelle est cette pitié ? Une émotion passagère et vaine, qui ne dure pas plus que l'illusion qui l'a produite ; un reste de sentiment naturel étouffé bientôt par les passions ; une pitié stérile qui se repaît de quelques larmes, et n'a jamais produit le moindre acte d'humanité* (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 72).

---

<sup>1</sup> « *Personne ne va au spectacle pour le plaisir du spectacle, mais pour voir l'assemblée, pour en être vu, pour ramasser de quoi fournir du caquet après la pièce ; et l'on ne songe à ce qu'on voit que pour savoir ce qu'on en dira* » (*La Nouvelle Héloïse*, seconde partie, lettre XVII, 1967 : 181).

Amateur de théâtre, Rousseau connaît bien son impact émotionnel et considère d'une part que le spectacle des passions les excite plus qu'il ne les guérit<sup>1</sup>, et de l'autre que si pitié il y a, elle est superficielle et vaine puisque suscitée par des personnages qui ne sont que de pâles imitations d'humains : pleurant sur Andromaque, on pleure donc « *sans mélange d'inquiétude pour nous-mêmes* », parfois davantage « *que ne ferait la présence même des objets imités* » (*ibid.* : 73). Dangereuse pour les passions qu'elle fait naître, la tragédie, engoncée dans les artifices du jeu et de la scène, ne peut alors générer chez le spectateur que des sentiments illusoires et passagers.

### **La critique de la comédie<sup>2</sup>**

La place que Rousseau accorde à l'analyse du *Misanthrope* dans la *Lettre à d'Alembert* montre que c'est en dramaturge *et* en philosophe que Rousseau pense le théâtre, et que le point de vue de l'un nourrit celui de l'autre (Bernardi, 2011). Rousseau considère cette pièce de Molière comme le paradigme du rapport entre théâtre et vérité. Il voit dans le personnage d'Alceste non pas le type de l'atrabilaire haineux mais « *un homme de bien qui déteste les mœurs de son siècle et la méchanceté de ses contemporains* » (*ibid.* : 86), un rebelle par philanthropie, à l'inverse de Philinte justement, supposé être « *le sage de la pièce* » mais dont la pondération, aux yeux de Rousseau, confine à la lâcheté<sup>3</sup>. Le reproche qu'il adresse à Molière est d'avoir fait d'Alceste un personnage ridicule en lui donnant « *des fureurs puériles sur des sujets qui ne devaient pas l'émouvoir* » (*ibid.* : 89) : si Alceste est bien l'homme vertueux et courageux que Molière met en scène, il n'est pas cohérent, pour Rousseau, qu'il s'emporte par amour-propre. De ce point de vue, Molière manque à la vérité du caractère « *Molière a mal saisi le Misanthrope* » (*ibid.* : 90). D'où vient cet égarement ? Du « *désir de faire rire aux dépens du personnage l'a forcé de la dégrader, contre la*

---

<sup>1</sup> : « *Ne sait-on pas que toutes les passions sont sœurs, qu'une seule suffit pour en exciter mille, et que les combattre l'une par l'autre n'est qu'un moyen de rendre le cœur plus sensible à toutes ?* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 69).

<sup>2</sup> J'emploie ici le terme au sens actuel du genre de la comédie, et non au sens du XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> de représentation de tout genre dramatique.

<sup>3</sup> « *Un de ces honnêtes gens du grand monde, (...) qui, de leur maison bien fermée, verraient piller, égorger, massacrer tout le genre humain sans se plaindre : attendu que Dieu les a doués d'une douceur très méritoire à supporter les malheurs d'autrui* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 88-89).

*vérité du caractère* », répond Rousseau (*ibid.*), autrement dit l'erreur de Molière est d'avoir choisi le genre de la comédie, qui le conduit à privilégier le souci de plaire et, partant, à tourner le vertueux Alceste en ridicule, renonçant ainsi à tout impact sur les spectateurs hors le seul divertissement<sup>1</sup> : « *la comédie moderne, dans la mesure où elle se donne pour ressort la critique des ridicules et non celle des vices, peut former un « honnête homme », pas des hommes honnêtes* » (Bernardi, 2011 : 177). « En creux », cela signifie donc que pour Rousseau, le théâtre, qu'il condamne parce qu'il flatte et corrompt les spectateurs, n'exclut pas par nature la vérité et que « *la fiction théâtrale est un des modes possibles du rapport à la vérité* » (Bernardi, 2011 : 179), comme ont pu le montrer en leur temps, dit Rousseau, les tragédies grecques (*Émile*, livre IV).

Le théâtre est donc une question centrale pour Rousseau et il apparaît que la critique majeure qu'il lui adresse est d'ordre moral et politique, jugement auquel le jugement esthétique est intimement lié dans la mesure où la question fondamentale est le rapport entre le théâtre – ou la représentation en général – et la vérité. La production théâtrale de son époque, pour Rousseau, empêche la progression des mœurs et l'élévation des âmes puisqu'elle est le produit d'une société corrompue par le désir de plaire et les conventions<sup>2</sup>. La dissolution du lien social, entre regardés et regardants et entre les regardants eux-mêmes, est l'effet produit par le théâtre, ce qui pour Rousseau n'a rien à voir avec la *catharsis*. L'imitation, naturelle à la nature humaine et animale, est suspecte au théâtre car, trop préoccupée des effets à produire – « *en imposer aux autres et faire applaudir (le) talent* » (*Émile*, 1966 : 128) – elle ne restitue pas la vérité des êtres et du monde, mais en donne une image déformée.

Pour autant, Rousseau pense que le *spectacle* est nécessaire, à condition qu'il soit spectacle civique, celui des fêtes citoyennes, celui des actes glorieux, ou encore qu'il s'agisse du spectacle de la nature, et c'est pourquoi l'éducation du jeune *Émile* consiste pour partie à lui *présenter* le spectacle du monde : « *C'est dans le choix de ces*

---

<sup>1</sup> « *Le misanthrope et l'homme emporté sont deux caractères très différents : c'était là l'occasion de les distinguer. Molière ne l'ignorait pas ; mais il fallait faire rire le parterre* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 91).

<sup>2</sup> Décivant la vie parisienne à Julie, Saint-Preux traite les parisiens de « peuple imitateur » : « *il faut faire comme les autres, c'est la première maxime de la sagesse de ce pays. Cela se fait, cela ne se fait pas : voilà la décision suprême* ». (*La Nouvelle Héloïse*, seconde partie, XVII, 1967 : 177-178)

*objets, c'est dans le soin de lui présenter sans cesse ceux qu'il peut connaître et de lui cacher ceux qu'il doit ignorer que consiste le véritable art de cultiver en lui cette première faculté (la mémoire) » (Émile, 1966 : 139). En ce sens, le spectacle génère de véritables effets, identificatoires et cathartiques, que les représentations, elles, ne peuvent plus produire car il s'agit, dans un cas, d'une communication immédiate, et, dans l'autre, d'une communication médiatisée (Starobinski, 1971).*

Le point de vue selon lequel Rousseau examine la question du spectacle détermine donc la vision qu'il en donne : négative, s'il se place dans la perspective du spectateur susceptible d'être corrompu, amolli ou trop endurci par les spectacles, positive s'il adopte un point de vue d'ordre anthropologique : dans ce cas le spectacle fait partie de l'expérience humaine, qu'il s'agisse du spectacle de la nature, du monde, du vice, du malheur, ou encore celui d'une rhétorique du geste, telle celle des Anciens (Trousson, Eigeldinger 2006, Martin, Berchtold, Sérité 2014).

#### **II.1.D - Rousseau, le théâtre et la question du signe**

La question du signe chez Rousseau éclaire notablement la complexité de sa pensée sur le théâtre. Nanine Charbonnel (2006) souligne que « *le premier écrit de Rousseau eut pour objet de changer le système de signes (musicaux de son époque) » (2006 : 95). Dans la préface de son *Projet concernant de nouveaux signes pour la Musique (2012 : 16), Rousseau annonce qu'il poursuit deux objectifs : simplifier la notation musicale « sans tout cet embarras de lignes et de portées qui ne laisse pas d'être excessivement incommode » (ibid.) et faciliter ainsi l'apprentissage de la musique « sans cependant rien retrancher de la variété des expressions » (ibid.). Si la volonté d'abolir les signes ou la quête des meilleurs signes possibles pour restituer l'énergie et l'expressivité est à l'origine de ce premier projet, elle traverse toute l'œuvre de Rousseau, en lien avec sa théorie du langage. Ce qui sépare l'intelligence des hommes de celle de Dieu, c'est en effet le langage car « la suprême Intelligence (...) n'a pas besoin de raisonner ; (...) elle est purement intuitive » (Émile, IV, 1966 : 371) alors que l'humanité est condamnée à communiquer ses sentiments et ses raisonnements par le**

langage verbal<sup>1</sup>. Ainsi, pour Rousseau, « *l'homme est en exil dans le monde des moyens* », dit Starobinski : pas de communication sans langage, mais pas de langage sans opacité. En effet, pour Rousseau, le langage fait doublement obstacle à la chose exprimée : la parole – qui garde toutefois quelque chose de l'énergie de la « *première langue* » – double la pensée, (elle l' « imite ») et l'écriture est elle-même une imitation « au carré » puisqu'elle double la parole qui double la pensée, et qu'elle vient en supplément (Derrida, 2006). L'écriture engendre donc le malentendu, puisqu'elle fait obstacle à la communication plus encore que la parole, ce qui fait dire à Starobinski que « *l'acte d'écrire ne devient heureux, pour Jean-Jacques, qu'à partir du moment où il n'a plus de destinataire extérieur* » (Starobinski, 1971 : 171), c'est à dire aux moments des *Rêveries*. Le signe est donc du côté du mal parce qu'il est du côté de la secondarité, alors que le langage premier ou idéal est de l'ordre de la communication immédiate et de la présence. Sur le plan de la théâtralité, on retrouve là une conception proche de celle qu'Artaud développera à son tour, condamnant l'écriture en tant qu'elle répète (« *La poésie écrite vaut une fois et ensuite qu'on la détruit* », Artaud, cité par Derrida, 1967 : 365), et les signes parce qu'ils font obstacle à l'acte théâtral pur (*ibid.* : 358-364), notamment le texte qui trahit ou voile l'expression et l'énergie premières. C'est en ce sens qu'on peut considérer qu'il y a chez Rousseau une tension vers une théâtralité pure (représentée par l'axe de la performance sur le triangle de la théâtralité).

Mais il est impossible de se passer des signes et si Rousseau condamne l'écriture en tant qu'elle reflète « *la dégénérescence de la culture et la disruption de la communauté* » (Derrida, 2006 : 207), il la met en œuvre comme une « *sorte de ruse artificielle et artificieuse pour rendre la parole présente alors qu'elle est en vérité absente* » (*ibid.*). Dans cette idée, l'écriture est un recours nécessaire mais dangereux s'il conduit le lecteur à confondre les signes et les choses, ce que l'éducation devra savoir prévenir<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> « Sitôt qu'un homme fut reconnu par un autre pour un être sentant, pensant et semblable à lui, le désir ou le besoin de lui communiquer ses sentiments et ses pensées lui en firent chercher les moyens » (*Essai sur l'origine des langues*, 1993 : 55).

<sup>2</sup> « En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien » (*Émile*, II, 1966 : 135).



Quelle place le théâtre et la théâtralité peuvent-ils occuper dans ce cadre ? Aucune, pour Derrida, car le théâtre « *est travaillé par le mal profond de la représentation* » (*ibid.* : 430) et que ce qui est présent et présenté sur scène est contaminé par les conditions de représentation, notamment les comédiens, symbole de la division entre l'être et le paraître, contrairement à la fête, qui exclut le jeu théâtral parce que tout y est présence et co-présence et qu'aucune présence ne s'y substitue à un quelconque fantôme de personnage (*ibid.* 433). Une place certaine, si l'on suit Charbonnel, qui à partir de *L'Essai sur l'Origine des langues, l'Émile et le début des Dialogues*, explique, poursuivant Starobinski (1989), que Rousseau trouve le remède dans le mal en créant une poétique particulière où « *tout est pris-au-propre<sup>1</sup>, mais (où) tout se dit en figures. Ainsi se fait le ré-enchantement des signes* » (Charbonnel, 2006, 1 : 145). À l'instar de Charbonnel qui constate que « *le critique des romans s'offre le luxe d'écrire un roman (La Nouvelle Héloïse)* » (Charbonnel, 2012 : 173), on pourrait dire que dans l'*Émile*, le critique du théâtre s'offre le luxe de recourir à la théâtralité. Celle-ci se situe sur l'axe « présentation » du triangle de la théâtralité : faute de pouvoir se passer des signes, Rousseau choisit ceux « *qui parlent à l'imagination* » (*Émile* : 420), celle du lecteur-éducateur ou celle d'Émile, et la théâtralité de l'écriture des

---

<sup>1</sup> N. Charbonnel (2006,1 ; 2012 : 271) développe l'idée que Rousseau opère un renversement et qu'il prend « au propre » ce qui est d'ordinaire ou d'abord métaphore. Elle s'appuie sur le chapitre III de l'*Essai sur l'origine des langues* « *Que le premier langage dut être figuré* ». Dans ce chapitre, Rousseau pour illustrer la thèse exprimée dans le titre, prend pour exemple un homme effrayé d'en rencontrer soudainement d'autres. Dans son effroi, il les prend pour des géants (il a donc recourt à un terme mensonger) mais « *après beaucoup d'expérience* », il délaisse cette désignation pour choisir un mot qui les désigne tels qu'ils sont, semblables à lui et il « *inventera donc un autre nom commun à eux et à lui, tel par exemple que le nom d'homme* » (*Essai sur l'origine des langues*, 1993 : 63-64). À partir de cet extrait, Charbonnel considère que Rousseau distingue trois étapes dans l'évolution du langage : 1) Le temps du « sens propre à soi » (ici, le mot « géant » a d'abord un sens propre à l'homme effrayé), qui est en même temps, aux yeux des autres, un sens figuré (car en réalité, ce ne sont pas des géants) 2) La perte de ce sens propre et figuré à la fois, expressif et le recours moderne (contemporain de Rousseau) au sens figuré comme ornementation

3) Le « retour » à la première indifférenciation propre-à-soi/figuré dans la nouvelle écriture, celle des œuvres de Rousseau ».

scènes pédagogiques est bien une fausse-monnaie, mais qui sert à montrer, pas à tromper<sup>1</sup>.

À partir de là, on peut donc considérer que les « mises en scènes » de l'*Émile* sont des équivalences du discours éducatif théorique qui les encadre et non des historiettes négligeables. Il faut prendre au sérieux leur théâtralité et leur textualité car « *c'est bien dans le texte même que Rousseau explicite le sens de ses scénarios* » (*ibid.*, 2006, 2 : 66).

---

<sup>1</sup> N. Charbonnel considère que le début de la quatrième promenade des *Rêveries* est une clé de lecture de l'œuvre de Rousseau : partant d'une maxime qui veut que « *mentir c'est cacher une vérité que l'on doit manifester* » (Les *Rêveries*, 1964 : 77) Rousseau en déduit que dire le contraire d'une vérité qu'on n'est pas obligé de dire, c'est tromper l'interlocuteur, mais non pas le voler : « *s'il donne de la fausse monnaie à un homme auquel il ne doit rien, il trompe cet homme sans doute, mais il ne le vole pas* » (*ibid.*). En ce sens une fiction est un don au lecteur qui consiste à créer « *une réalité qui puisse effacer, ou compenser (...) celle qui, dans la « vraie vie », ne convient pas* » (Charbonnel, 2012 : 183).

## CHAPITRE 2 : Le choix des mises en scène de l'*Émile* comme source de modélisation

### II.2.A - L'*Émile* : éléments de contextualisation et présentation

La question éducative (ses buts, ses moyens) est particulièrement vive dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, car les philosophes des Lumières y voient la possibilité du progrès social et du dépassement de la fatalité naturelle (L'Aminot, 1992). L'idée éducative de Locke (1632-1704) a une influence importante dans ces débats. Celui-ci rompt en effet avec l'innéisme en développant l'idée que c'est l'ensemble des sensations venues du monde extérieur qui façonne les individus. L'enfant, qui n'a donc pas de connaissance innée du Bien et du Mal, est malléable, et l'éducation consiste à le confronter à des expériences qui, progressivement, le mèneront à se construire et à devenir un être social (Morère, 2005). Pour Rousseau, qui combat « *toutes les philosophies qui négligent la construction naturelle de l'homme à partir de lui-même* » (Vargas, 1995 : 5) Locke est une référence fondamentale, dont il critique, sur le plan de l'éducation, l'idée qu'on puisse raisonner avec son jeune élève, au risque d'en faire un « *babillard* » (Trousson et Eigeldinger, 2006), mais dont il s'inspire pour considérer que l'éducation consiste non pas à modeler l'enfant mais à réunir les conditions pour que sa nature se développe librement suivant les étapes qui lui sont propres. D'où, chez Rousseau, le principe de l'éducation négative, qui permet de « *restaurer la nature recouverte par les artifices sociaux* » (Fabre, 1999 : 26) en isolant l'enfant dans une clôture éducative destinée à le protéger de toute dénaturation (*ibid.* : 33-34). De ce point de vue, l'*Émile* n'est pas sans rapport, au XVIII<sup>e</sup> siècle, avec ce que Christophe Martin appelle les « *fictions d'expérimentation pédagogique* » (Martin, 2012), qui mettent en scène des expériences d'isolement : isolement pédagogique vertueux pour Émile, ou, par exemple, à visée expérimentale et heuristique pour les personnages de *La Dispute* (1744), de Marivaux<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *La Dispute* met en scène l'expérimentation inventée par le prince d'un royaume imaginaire pour savoir qui, de l'homme ou de la femme, s'est montré inconstant le premier. Deux filles et deux garçons ont donc été élevés hors du monde et la pièce commence au moment où ils sont libérés : « *Oui, les hommes et les*

Publié en 1762, la même année que *Le Contrat Social*, l'*Émile* est précédé d'écrits pédagogiques de moindre envergure, dont le *Mémoire présenté à Monsieur de Mably sur l'éducation de monsieur son fils* rédigé par Rousseau, alors âgé de vingt-huit ans, en 1740, et qui constitue une sorte de proposition de contrat pédagogique avec son employeur « *afin qu'ils agissent de concert pour le plus grand bénéfice de chacun* » (L'Aminot, 2012 : 8) mais qui dépasse aussi le seul cas de deux enfants Mably pour esquisser un premier projet éducatif inspiré de Locke, fondé sur la nécessaire connaissance de chaque élève, le primat accordé à la formation du cœur et du jugement - les connaissances étant secondaires - et la remise en question des méthodes éducatives traditionnelles. Il ne faut donc pas chercher la genèse de l'*Émile* seulement dans ces rares et précoces écrits mais dans les « *vingt ans de méditation* » qu'évoque Rousseau avec humour dans le livre huit des *Confessions*, par comparaison avec le peu de temps qu'il lui avait fallu pour écrire le *Devin de village* (1752) et les bénéfices de l'un et de l'autre :

*En sorte que cet intermède, qui ne me coûta jamais que cinq ou six semaines de travail, me rapporta presque autant d'argent, malgré mon malheur et ma balourdise, que m'en a depuis rapporté l'Émile, qui m'avait coûté vingt ans de méditations et trois ans de travail* (Rousseau, 2011 : 457).

Bien que Rousseau, dans sa préface, décrive l'*Émile* comme « *une espèce d'ouvrage trop gros, sans doute* », le livre est clairement structuré en cinq livres qui correspondent chacun à des stades de développement, de l'âge de l'enfant à l'âge du jeune homme. Les livres II et III concernent l'enfant, à l'âge de l'éveil sensoriel et du langage, et le pré-adolescent, « *cet intervalle où l'individu peut plus qu'il ne désire* » (*Émile*, III : 1966 : 212). Ces stades sont caractérisés par le fait que l'enfant et le pré-adolescent sont prioritairement attentifs à eux-mêmes, leurs sensations, leur instinct de conservation et par le fait que le monde physique, malgré et avec ses contraintes, est source pour eux d'incessantes découvertes. C'est à partir du stade de l'adolescence que se pose la question de la rencontre avec la société, traitée dans les livres IV et V. La

---

*femmes de ce temps-là, le monde et ses premières amours vont reparaitre à nos yeux tels qu'ils étaient, ou du moins tels qu'ils ont dû être* » (*La Dispute*, 1949 : 1348).

logique de Rousseau dans cet ouvrage, note Vargas, est celle de « *l'espèce humaine* » (1995 : 3) et l'*Émile* constitue et reconstitue le développement de l'humanité « *dans son état originel (la force, les besoins), et dans son développement historique (la société) à partir de son lieu d'existence concrète, l'individu* » (*ibid.* : 5). À travers l'histoire d'Émile, Rousseau cherche ainsi à retrouver les conditions du développement social, « *de la perfectibilité, de la société, de la bonté et des vices de l'espèce* » (*ibid.* : 6) et mène un projet d'ordre anthropologique.

## **II.2.B - L'*Émile*, II, III : le choix du corpus des « leçons » comme source de modélisation**

Les deux premiers livres, comme le reste de l'ouvrage, relèvent du discours argumentatif, lui-même constitué de séquences textuelles hétérogènes qui mêlent commentaires et narration, la narration se déployant à son tour en séquences strictement narratives, ou descriptives, ou dialoguées. Ces séquences sont autant de fables, si l'on entend le mot au sens très général de mise en scène de personnages dans un récit aboutissant à un enseignement. Elles sont présentées par Rousseau comme des exemples destinés à illustrer l'esprit, plus que la lettre, de l'éducation qu'il recommande de donner à un enfant<sup>1</sup> : « *On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation* » (*ibid.* : 32). De là une textualité hétérogène qui constitue une somme, mais pas un système (Vargas, 1995 : 6), tendue entre le roman de formation et le traité d'éducation, ce que Fabre résume en identifiant l'*Émile* comme une « *fiction théorique éducative* » (1999).

Dans les livres II et III se succèdent ainsi cinq Épisodes<sup>2</sup> qui sont autant d'exemples de « leçons » du précepteur à Émile ou à un enfant. Tous reposent sur le même principe : il s'agit de mettre en place un dispositif ou une situation susceptible de mettre l'enfant aux prises avec les contraintes du monde extérieur, mais en lui permettant de trouver les ressources nécessaires pour surmonter une épreuve ou résoudre un problème et gagner ainsi progressivement en autonomie.

---

<sup>1</sup> « *On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation.* » (É : 32).

<sup>2</sup> Voir annexes n° 1 à 5.

Nanine Chardonnell (2006, 2) souligne combien ces « leçons » ont été « *mises à l'écart* » par les commentateurs, en raison de leur aspect formel et de leur contenu, la manipulation pédagogique. Elle recommande au contraire de prendre ces passages au sérieux, étant entendu, comme nous l'avons vu précédemment que « *les petites histoires disent en fictions exactement ce que disent, en pseudo-concepts, les principes théoriques* » (2006, 2 : 67), fictions qu'elle voit comme des mises en texte de la problématique humaine qu'est le fait de chercher progressivement sa place dans le monde. La manière dont Charbonnel désigne ces leçons renvoie à leur hétérogénéité textuelle : « *Elles sont des histoires, de la fiction, des « scènes* », écrit-elle (*ibid.* : 66). Michel Fabre (1999 ; 2008), lui, y voit des fables, au sens d'apologues. C'est bien le cas en effet, si on les considère du point de vue du lecteur de l'*Émile*: les leçons se présentent en effet comme de courts récits dialogués porteurs d'une intention didactique pour les pédagogues : il faut remplacer l'éducation par les mots par une éducation par les choses. Mais du point de vue de l'enfant, les scènes ne sont pas des fictions narratives : ce sont des situations, au sens théâtral du terme : « *forme particulière de tension interhumaine* » (Souriau<sup>1</sup>, 1950). La narration, de ce point de vue, fonctionne comme un texte didascalique, qui fournit les éléments nécessaires à la compréhension, par le lecteur, de la mise en place de la situation<sup>2</sup> dramatico-pédagogique. Le statut des leçons est donc double – fable pour le lecteur de l'*Émile*, mais situation dramatique pour Émile lui-même, confronté aux choses et non à un maître, et devant trouver une issue à chaque situation nouvelle – et la théâtralité est omniprésente, dans les fables proposées au lecteur, parce que d'un point de vue narratologique ces fables sont des « scènes<sup>3</sup> », et

---

<sup>1</sup> Voir annexe 8.

<sup>2</sup> L'analyse détaillée des différentes leçons fournira de nombreux exemples du fonctionnement didascalique des passages narratifs des leçons.

<sup>3</sup> La notion de scène est un des éléments fondamentaux de la dramaturgie traditionnelle, fondée sur l'évolution et la résolution d'une intrigue principale. On pourrait objecter ici que cette notion, même si elle constitue un outil d'analyse efficace, relève des outils d'analyse dramaturgique alors que les « leçons » de l'*Émile*, quelle que soit la théâtralité qui les anime, ne sont pas du théâtre. L'analyse littéraire permet de lever cet obstacle, qui définit ainsi la notion de scène dans un texte narratif :

*La scène (qui) donne l'illusion au lecteur que les événements se déroulent sous ses yeux et qui repose sur une égalité entre temps de la fiction et du récit. Ces scènes en quelque sorte montrent l'action et accentuent l'intensité du récit* (Genette, 1983 : 15-28).

du point de vue dramatique, elle vient des ressorts de la situation pour Émile. Dans les deux cas, il s'agit d'une théâtralité de la présentation : pour le lecteur, les leçons sont des substituts « en acte » du discours pédagogique, qui montrent des dispositifs pédagogiques et leur efficacité, ce sont des signes plus transparents que les discours; pour Émile, les leçons sont des agencements de signes pédagogiques dont il tire des enseignements.

### ***La double théâtralité des leçons***

Partir, comme je le propose, du postulat que les épisodes sont écrits sous le signe de la théâtralité, ne permet pas d'ignorer, toutefois, que ces Épisodes sont généralement enchâssés dans une structure narrative. Au contraire, il y a là un point intéressant à signaler. En effet, il semble bien que l'hétérogénéité du texte de Rousseau place la théâtralité sur deux niveaux : un niveau « intra », dans les leçons, qui concerne les effets de la théâtralisation des leçons sur Émile, mais également un niveau « inter », entre les leçons et les « commentaires ». J'entends par niveau « inter » celui des effets que les ressorts théâtraux des leçons produisent non plus sur Émile (niveau intra) mais sur le lecteur (niveau inter). Ces deux niveaux, sur le plan de la théâtralité à l'œuvre dans *Émile*, II, III, renvoient, à des degrés différents, nous le verrons dans les analyses détaillées, au deuxième axe du triangle de la théâtralité, celui de la présentation au sens d'un ré-agencement des signes : réalité ré-agencée par Jean-Jacques pour l'éducation d'Émile, mais aussi, sur le plan rhétorique, textualité agencée par Rousseau pour « l'éducation » de ses lecteurs. C'est à ce propos, en assumant l'anachronisme, qu'on peut parler d'une dimension « brechtienne » des leçons, au sens où le discours de Rousseau au niveau « inter » et celui de Jean-Jacques au niveau « intra » instaure pour le lecteur (qui est aussi un éducateur) un jeu émancipateur entre les processus d'identification et de distanciation.

---

Cette notion relative au texte romanesque renforce donc l'hypothèse des « leçons » de l'*Émile* comme des scènes de théâtre, se déroulant dans une temporalité commune aux acteurs et aux spectateurs.

### *Théâtralité des leçons au niveau « inter » : les deux exemples de Robert le jardinier et de la forêt de Montmorency*

L'épisode de Robert le jardinier constitue la première leçon mise en scène, au livre II. Emblématique de l'enchâssement des niveaux discursifs de l'*Émile*, elle est introduite par un commentaire de transition pour annoncer l'illustration de son discours : « *Lecteurs, remarquez, je vous prie, dans cet exemple et dans cent mille autres (...)* » (É : 119). Ce premier épisode confronte Émile à la question de l'altérité et à la réalité du monde social à travers la notion de propriété. Celui de la forêt de Montmorency clôt la série des leçons, au livre III, en montrant l'effet radicalement opposé d'une leçon de type magistrale et d'une pédagogie active. Les mises en scène participent de l'éducation négative à l'âge de l'enfance : par la théâtralisation des leçons, le maître permet à Émile de savoir par expérience qu'on n'échappe pas au principe de réalité. Après l'épisode de la forêt, les leçons disparaissent du dispositif rhétorique du livre et des dispositifs éducatifs pour Émile mais leurs effets perdurent. C'est en effet parce qu'Émile aura été acteur de ces situations qu'il pourra devenir, jeune homme, un spectateur plus averti du monde et s'y impliquer activement : « *Vous avez aussi commencé à le rendre acteur pour le rendre spectateur : il faut achever ; car du parterre on voit les objets tels qu'ils paraissent, mais de la scène on les voit tels qu'ils sont* » (É : 324).

Suivant la typologie de Genette, l'épisode de Robert le jardinier commence par un sommaire grâce auquel le narrateur situe les circonstances de l'action : celle-ci se déroule « *à la campagne* », dans l'intervalle de temps qui sépare la préparation de la terre de celui des récoltes : un enfant attiré par les travaux champêtres découvre les joies du potager, encouragé par son maître. Puis le sommaire se transforme progressivement en scène : l'itération « *On vient tous les jours* » qui participe encore du sommaire, est relayée à la phrase suivante par une prise en charge énonciative du narrateur « *J'augmente cette joie en lui disant (...)* ». A ce moment, le mode narratif change et le précepteur entre littéralement en scène par le biais de la prise de parole, même si celle-ci est encore narrativisée. Le lecteur peut aisément se figurer le double jeu du précepteur : encourager l'enfant dans ses expériences de plantation pour que celui-ci se retrouve quelque temps plus tard aux prises avec la question de son droit à cultiver cette



terre : « *Je lui fais sentir qu'il a mis là son temps, son travail, sa peine, sa personne enfin.* » Puis vient le véritable tournant narratif, amorcé par : « *Un beau jour il arrive empressé* », segment qui inaugure *la scène* proprement dite, où l'enfant découvre désespéré son jardin ravagé avant d'être ensuite confronté à la colère du jardinier. La scène se termine par un dialogue qui se clôt sur une menace du jardinier : « *Mais souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons.* »

Grâce à cette scène, le lecteur s'associe successivement à la découverte de la parcelle saccagée, au désespoir de l'enfant, et suit de près le dialogue entre les trois protagonistes de l'affaire. Un tel procédé favorise l'intérêt du lecteur pour le sort de l'enfant : associé à l'aventure par identification au narrateur-précepteur, le lecteur suit la préparation de la leçon et son déroulement comme il suivrait un « *dramatuscule* »<sup>1</sup>, depuis la mise en place des éléments nécessaires à l'intrigue jusqu'au dénouement, en passant par les péripéties. La scène est écrite à la première personne « *Je ne m'oppose point à son envie ; (...) je la favorise, je partage son goût, je travaille avec lui (...)* » : pas moins de six occurrences du « je » du narrateur-précepteur dans le premier paragraphe de ce récit ! Ainsi le lecteur est-il amené à vivre la scène dans un mouvement d'identification au précepteur et d'emblée, dès la première « leçon », le voici associé à l'emploi de la ruse par Jean-Jacques. L'enfant est dupe – « *Je travaille avec lui, non pour son plaisir mais pour le mien ; du moins il le croit ainsi.* » – le maître est un fripon, mais tout se fait pour la bonne cause. Le vecteur principal de la feinte du maître est d'avoir l'air d'avancer au même rythme que son élève : « **On** vient tous les jours arroser les fèves » et de partager ses sentiments : « **On** prend part à sa peine (...), **on** cherche, (...). Enfin l'**on** découvre (...). » En dehors de la portée ironique du « on » qui à lui seul évoque la crédulité de l'enfant et la ruse du maître, on peut souligner l'importance, dans ce premier exemple, du redoublement du processus d'identification. En effet, au niveau des événements racontés, le précepteur feint de s'identifier à l'enfant. Parallèlement, au niveau du récit, de la mise en forme de ces événements, il y a identification du lecteur au maître. Autrement dit, le lecteur est amené à s'identifier au précepteur qui fait semblant de s'identifier à l'élève. Il y a ici une sorte de mise en abyme de la ruse pédagogique au sens où l'entend Michel Fabre

---

<sup>1</sup> Titre donné par Thomas Bernhard à un recueil de pièces courtes écrites entre 1978 et 1981.

(2010) en la rapprochant de la définition que Detienne et Vernant (1974)<sup>1</sup> donnent de la *mêtis* grecque, à savoir une « *intelligence de l'action, régulée par une éthique* ». La ruse pédagogique, si elle ne se confond pas avec la manipulation, relève de cette *mêtis* : pour que l'enfant apprenne - tant sur le plan affectif que cognitif - à partir de la réalité et de ses lois, il faut le mettre en position d'être confronté, en sécurité, aux nécessités de la réalité. Pour ce faire, le maître devient celui qui doit intervenir au moment opportun, choisir les circonstances ou autres éléments qui vont favoriser chez l'élève la prise de conscience du problème et susciter son désir de le surmonter. Ce qui est remarquable dans cet exemple, c'est que Rousseau-écrivain fait avec son lecteur ce que Jean-Jacques fait avec son élève : il ne s'attarde pas sur les discours mais il l'implique dans l'acte éducatif grâce aux ressorts de l'identification. En se prenant, le temps d'une « scène pédagogique » pour le précepteur, le lecteur expérimente le fait de mettre en place une situation pédagogique et d'en garantir le bon déroulement. Le traité se transforme en théâtre, par le ressort de l'identification, devenant ainsi l'équivalent du discours éducatif puis, le théâtre se transforme en traité, par la mise à distance : en effet, sitôt la dernière réplique du jardinier passée, Rousseau ramène son lecteur à la distance :

*Robert*

*Je vous l'accorde. Mais souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons.*

*Dans cet essai de la manière d'inculquer aux enfants les notions primitives, on voit comment... » (Émile, 1966 : 121).*

Aucune transition entre la saynète et son commentaire et emploi du « On » : « on », toi lecteur à présent averti par le jeu identification-distanciation, et moi, Rousseau.

Autre exemple, l'épisode de l'égarément dans la forêt de Montmorency : la leçon est annoncée par une sorte de contre-exemple où Rousseau imagine l'effet produit sur Émile par un cours sur l'orientation : distraction, inattention, quelles que soient les pressions exercées sur lui : « *Il trouve mieux son compte à feindre d'entendre ce qu'on*

---

<sup>1</sup> DETIENNE, M. et VERNANT, J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : La mêtis des Grecs*. Paris : Flammarion.

*l'a forcé d'écouter*». Elle est ensuite «embrayée» par un «**notre Émile**» qui associe d'emblée le précepteur-narrateur au lecteur sur le ton d'une complicité familière. Cette première personne du pluriel est elle-même relayée quelques lignes plus loin par le «*Cherchons une solution plus grossière*» qui poursuit le rapprochement précepteur-lecteur en associant ce dernier à la recherche de la modalité pédagogique adéquate. Changement de paragraphe et ellipse assignent ensuite le lecteur à assister comme lecteur-spectateur au spectacle d'Émile et de son maître aux prises avec un apprentissage : «*Nous observions... quand il m'a interrompu par son importune question : A quoi sert cela ?*» Il s'agit bien du nous qui représente le «je» du narrateur/précepteur et du «il» d'Émile, mais qui est néanmoins fortement «teinté» du «nous» précédent qui concernait le lecteur ! «*Nous observions*» : voici un nous très englobant : moi le précepteur, lui Émile et toi lecteur-spectateur. Cette hypothèse est renforcée par le fait qu'à partir de là, c'est-à-dire à partir du moment où le processus d'identification lecteur-précepteur est mis en place, Rousseau peut revenir à une franche utilisation du «je» pour le précepteur «*Vous avez raison, lui dis-je*» ou d'un «on» pour désigner le précepteur et Émile : «*On s'occupe d'autre chose*». La scène peut à présent se dérouler, l'identification du lecteur au précepteur est assurée, jusqu'à ce qu'une brusque mise à distance intervienne, à travers l'interpellation soudaine du lecteur : «*Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera ; peu importe, pourvu que ce ne soit pas moi qui la dise*». De la sorte, Rousseau extrait son lecteur de son identification à la situation pour le remettre en position d'interlocuteur distancié à qui il faut livrer les ficelles du métier : ne vous inquiétez pas, semble-t-il dire, si votre élève ne formule pas expressément ce qu'il a appris et compris, le tout est de ne pas lui avoir fait la leçon et d'avoir mis en place les conditions nécessaires au développement de son autonomie.

*Émile ou de l'éducation* est donc un ouvrage qui traite de l'éducation à travers une textualité singulière articulant et confondant, pour leurs visées, discours théorique et fictionnel. Tel Émile lisant *Robinson* et s'identifiant au héros, le lecteur s'identifie, à travers les scènes théâtralisées, au précepteur, ce qui en, quelque sorte, vaut expérience pour lui. En même temps, Rousseau, par de brusques procédés de mise à distance, lui rappelle qu'il ne s'agit que du spectacle des leçons, d'une fausse monnaie. Le texte est bien alors cette «*machine rhétorique destinée à mettre en scène les visions et à les*

éprouver dans leurs conséquences» (Fabre, 1999 : 15) mais c'est une rhétorique théâtrale.

## II.2.C - Pour une analyse dramaturgique des « leçons » de l'*Émile*, II, III

### *Une posture de lecture particulière*

Analyser un corpus qui ne relève pas du genre théâtral à proprement parler pose un problème méthodologique : quel cadre d'analyse choisir, en effet, pour analyser comme du théâtre un corpus qui n'en est pas tout à fait ?

Le lecteur d'un texte de théâtre, même s'il n'a pas accès à la représentation de la pièce qu'il lit, sait néanmoins qu'elle peut être représentée. Il lit et ce faisant, comme pour toute autre œuvre de fiction, il peut s'intéresser à ce que le texte raconte et à ce qu'il lui dit, ainsi qu'à la manière dont il est écrit. Mais à cela s'ajoute le fait que le lecteur peut aussi, surtout s'il est un spectateur de théâtre assidu, imaginer continûment ou à certains moments de sa lecture, le jeu des acteurs, leurs costumes, tel ou tel décor ou dispositif scénographique et même tel ou tel lieu de représentation. Ainsi, le lecteur de théâtre, disent Christian Biet et Christophe Triau (2006 : 542) :

*se livre à une lecture feuilletée : il suit le déroulement du texte, poursuit par l'imagination les propositions de l'auteur, produit, le cas échéant, l'imagination d'une fiction, simultanément met en scène une représentation supposée, enfin évalue, par son goût, par ses choix esthétiques, la qualité littéraire de l'œuvre écrite.*

Le lecteur de théâtre se trouve de ce fait doublement projeté, dans la fiction qui lui est proposée et dans ce qu'il imagine de sa potentielle représentation scénique, ce qui nécessite de sa part une « coopération interprétative » particulière, tout texte étant une « mécanique paresseuse » (Eco, 1985 : 7 ; 63) et le texte de théâtre une « machine encore plus paresseuse que les autres » (Ryngaert, 1991 : 5). Une telle lecture nécessite elle-même d'adopter un « état d'esprit dramaturgique ».

## *L'état d'esprit dramaturgique*

Dans le dictionnaire encyclopédique de Michel Corvin (1991, 2008), l'article consacré au mot « dramaturge » est composé de quatre entrées : la première rappelle le sens originel du mot en français et les autres portent les intitulés suivants : « un conseiller littéraire », « un responsable idéologique », « une fonction variable ». Dans celui de Patrice Pavis (1996), les entrées sont: 1. Sens traditionnel ; 2. Emploi technique moderne ; 3. Tâche ambiguë du dramaturge ; 4. Dramaturge : pré- ou postmetteur en scène ?

La comparaison des seules entrées choisies pour la définition du mot *dramaturge* situe d'emblée les problématiques essentielles qui y sont liées : l'évolution sémantique du mot, l'historique et la variabilité de la fonction, le lien entre dramaturgie et mise en scène. D'après ces définitions, l'activité du dramaturge est située tantôt du côté du texte, tantôt du côté de la mise en scène, et liée à des aspects techniques, pratiques, mais aussi à des aspects plus obscurs (« le conseiller ») voire plus inquiétants (« responsable idéologique », « tâche ambiguë ») !

### **Évolution sémantique du mot**

Joseph Danan remarque que le mot grec *dramaturgia* signifie, d'après le Dictionnaire d'Antoine Bailly, « *Composition ou représentation d'une pièce de théâtre* » et que l'étymon grec de ce mot réunit les deux dimensions de l'écriture et de la représentation d'une action (*drama*), dimensions qui n'apparaissent que successivement pour la signification du mot dramaturge en français. En témoignent les deux définitions successives du Grand Robert de la langue française pour le mot dramaturge : « *auteur d'ouvrages destinés au théâtre* » (attestée à partir de 1773), et « *spécialiste de dramaturgie* ». Cette deuxième signification est elle-même assortie d'un exemple « *Il, elle est à la fois dramaturge et scénographe<sup>1</sup>* », et d'une remarque : « *Dramaturge s'est longtemps appliqué aux seuls auteurs de drames* ». Historiquement, le mot renvoie donc d'abord à l'activité de l'auteur dramatique, celui qui compose une pièce, puis il est associé à l'activité de celui ou celle qui est aux prises avec les questions de la

---

<sup>1</sup> Fonction de la personne chargée de « composer le lieu nécessaire et propice à la représentation d'une action » (Marcel Freydefont, 2007).

*représentation* d'une action dramatique. Cette brève étude lexicale fait donc apparaître deux polarités qui renvoient à deux conceptions de la dramaturgie et de l'activité du dramaturge : la conception aristotélicienne, encore prégnante en France à l'époque classique, de « *l'art de la composition des pièces* » qui considère qu'il n'y a de poétique que du texte<sup>1</sup> ; celle, plus moderne, dont l'apparition accompagne celle de la mise en scène, de la dramaturgie qui « *tend à dépasser le cadre d'une étude du texte dramatique pour englober texte et représentation scénique* » (Pavis, 1996 : 106). Comment le passage d'une acception à l'autre s'est-il produit, et avec quelles questions, quelles tensions ?

### **Apparition de la fonction moderne de dramaturge**

Depuis Aristote jusqu'à la période classique, la dramaturgie est une poétique au sens d'un discours sur le texte théâtral et ses principes de composition. Il s'agit, pour les commentateurs, d'identifier des régularités et d'édicter des règles, comme en témoigne le tout début de *La Poétique* :

*Nous allons traiter de l'art poétique en lui-même, de ses espèces, considérées chacune dans sa finalité propre, de la façon dont il faut composer les histoires si l'on veut que la poésie soit réussie, en outre du nombre et de la nature des parties qui la constituent, et également de toutes les autres questions qui relèvent de la même recherche (La Poétique, 47 à 8).*

Pour les auteurs classiques, il s'agit d'exposer leur système dramatique dans les préfaces ou « examens » qui accompagnent la publication de leurs œuvres. Ainsi Corneille rédige-t-il en 1660 trois « discours », somme d'articles assez brefs dans lesquels il commente rétrospectivement son œuvre au regard de références (*La Poétique*), de notions (la catharsis, le vraisemblable, l'Histoire), de normes (les trois

---

<sup>1</sup> Voir ce passage de *La Poétique* (6, 50 b15) : « *Quant au spectacle, qui exerce la plus grande séduction, il est totalement étranger à l'art et n'a rien à voir avec la poétique, car la tragédie réalise sa finalité même sans concours et sans acteurs* » (Aristote, 6, 15), que les traducteurs Dupont-Roc et Lallot commentent en disant que la question du spectacle est « *vraiment pour l'auteur de la Poétique l'intrus encombrant* » (1980 : 210).

unités de jour, de lieu, d'action) et de son expérience du théâtre (nécessité de plaire au public).

En ce sens, l'exercice de la dramaturgie est donc d'abord le fait de théoriciens et d'auteurs qui font état d'un « *système de règles et de pratiques, de techniques* » utilisées à un moment donné de la production théâtrale, dans un discours souvent normatif (Corvin : 448). Même si l'organisation de l'action dramatique comporte des éléments susceptibles de programmer la représentation de cette action, la centration des auteurs et commentateurs est bien alors, primordialement, celle du texte.

La *Dramaturgie de Hambourg* (1767-1769), de Gotthold Ephraim Lessing, marque un tournant dans l'évolution du mot et de la fonction qu'il désigne. Alors que l'Allemagne était encore, à l'époque, morcelée en de multiples états, le premier théâtre national permanent consacré à l'art dramatique parlé a été créé à Hambourg en 1767, sous la direction de Johann Friedrich Löwen, qui proposa à Lessing, connu à l'époque comme auteur dramatique et traducteur en allemand de l'œuvre théâtrale de Diderot, de partager l'aventure. La création de ce théâtre marquait le passage fondateur du théâtre ambulant à une scène inscrite de manière fixe dans l'architecture de la ville et la possibilité d'accueillir le public, de ce fait, dans de meilleures conditions. Dans la préface de sa traduction de la *Dramaturgie de Hambourg*, Jean-Marie Valentin explique que cette initiative s'inscrivait dans un double contexte. Localement, la ville de Hambourg était riche d'une « *longue tradition théâtrale et opératique* » (2010 : XIV), notamment parce qu'y existait, depuis 1648, un opéra permanent<sup>1</sup> qui avait développé une culture du spectaculaire chez le public. Idéologiquement, son directeur appartenait à une génération désireuse de faire un théâtre nouveau, en rompant avec la tradition du seul divertissement populaire, en s'entourant de professionnels de talent – acteurs, conseillers, techniciens – et mu par la foi en l'éducation du public par l'art. Toutefois les ressources de ce théâtre, entièrement privées, les dépenses nombreuses (conditions d'accueil du public, décors, costumes) et les adversaires combatifs – luthériens – ou indifférents – « gens d'affaires » et autres « milieux influents » - empêchèrent le développement du projet qui se dégrada rapidement et s'acheva au bout de deux ans.

---

<sup>1</sup> « l'opéra du marché aux oies » (« Gänsemarktoper »).

Dans le préambule de sa *Dramaturgie*<sup>1</sup>, Lessing justifie et expose son projet : à travers ses chroniques, il exercera un commentaire critique susceptible de soutenir l'activité des auteurs et celle des comédiens : « *La présente Dramaturgie se propose de tenir une revue critique de toutes les pièces qui doivent être représentées dans cette ville et d'accompagner chaque pas qu'y fera l'art du poète comme celui du comédien* ». Il s'agit, pour lui et l'ensemble de la troupe engagée dans cette expérience, de jeter les bases d'un théâtre renouvelé, doté d'un répertoire de qualité et joué par des acteurs compétents. Sa dernière livraison témoigne rétrospectivement des infléchissements du projet initial. Concernant l'art du comédien, Lessing explique que celui qui a pour tâche de l'apprécier doit, pour être recevable et reçu par les intéressés, s'appuyer sur un art dramatique, au sens « *de recueils de règles spécifiques, acceptées de tous, formulées dans une langue claire et précise à partir desquelles il serait possible de déterminer si un comédien, sur tel point particulier, mérite l'éloge ou le blâme* ». Or, constate-t-il, il ne pourrait nommer qu'« *à peine deux ou trois* » recueils de ce type, d'où un abandon progressif de ce premier aspect du projet. En revanche, il revendique son apport et sa légitimité dans la réflexion critique sur la poésie dramatique, et ce, à plusieurs titres : en tant qu'auteur d'abord : « *De même l'[l'art dramatique] ai-je exercé aussi avant qu'il est nécessaire de le faire à qui veut être autorisé à donner son avis* » ; en tant que théoricien ensuite, examinant la *Poétique* d'Aristote : « *j'ai mes idées personnelles sur l'origine et le fondement de la Poétique du Philosophe* », nourri de la connaissance des auteurs (Corneille, d'Aubignac, Diderot, Voltaire, Shakespeare), et remettant en cause, à partir de cet examen et de cette culture théâtrale, l'hégémonie des conceptions françaises, notamment pour la tragédie : « *Je puis du moins me flatter d'avoir travaillé en ce sens en m'attachant surtout à remettre en cause l'erreur dans laquelle on était quant à la régularité du théâtre français* » (2010 : 334, 335).

Mais la nouveauté essentielle apportée par la *Dramaturgie* est que les commentaires critiques de Lessing ne se réfèrent pas seulement aux œuvres mais qu'ils

---

<sup>1</sup> Jean-Marie Valentin explique dans la préface de l'ouvrage qu'à l'origine, la *Dramaturgie* est une « *revue relevant de la sous-catégorie des « périodiques théâtraux* » », dont la publication s'est effectuée sur deux ans (donc sur une durée plus longue que le fonctionnement effectif du théâtre), et qui rassemble cent quatre « *livraisons* », suivant le terme qu'il choisit comme traducteur pour le mot « *stück* » (part, partie, morceau) (2010 : XVIII et sq.).



prennent aussi en compte leur rapport à la scène, aux acteurs, aux spectateurs et, plus généralement, à la société : « *Lessing, dans la Dramaturgie, écrit avec la pleine conscience de la « performance » appréhendée dans sa globalité artistique et humaine* » (2010 : XXIV). Le commentaire que Lessing fait, dans la neuvième livraison, d'une scène de *Julie*, pièce de Franz von Heufeld (1731-1795), inspirée de *La Nouvelle Héloïse* de Rousseau, est à cet égard tout à fait éclairant. D'emblée, Lessing pose la spécificité du personnage de théâtre, dans une conception toute aristotélicienne, comme déterminé par un caractère qui fonde sa ligne de conduite et ses actions : « *Sur scène, nous voulons voir qui sont les hommes, ce que seuls leurs actes peuvent nous apprendre* (2010 : 36). » Puis son analyse se centre particulièrement sur le personnage de Julie, dans la scène où elle est sommée par son père d'épouser un homme qui n'est pas celui qu'elle aime. Lessing analyse cette scène selon différents niveaux, « *le roman originel, l'adaptation et la représentation* » (Danan, 2010 :15). Ainsi, il porte d'abord un jugement sur le roman, notant que « *la dureté que son père manifeste envers Julie [...] est à peine suggérée par Rousseau* »<sup>1</sup>. Il aborde ensuite l'adaptation théâtrale qui en est faite, mettant en évidence la question que cette dernière doit résoudre : comment, dans un temps contraint et dans une forme qui privilégie les actions, représenter les différents états de la relation père-fille et faire accepter au public « *de pardonner à Julie de sacrifier au plus ardent des amants le plus froid des époux* » (Lessing, 2010 : 38). Puis, il montre comment cette question a été résolue dans l'adaptation : « *Monsieur Heufeld a eu le courage d'en faire la matière d'une scène entière* », et dans l'interprétation, faisant l'éloge de la manière dont M. Ekhof, le comédien qui interprétait le rôle du père, « *a donné cette scène* » et de la justesse du « *geste par lequel il a amené sur ses yeux une touffe de ces cheveux gris au nom desquels il conjurait sa fille* ». Plus encore, Lessing se montre attentif à la question de la réception de la scène par le public et à la spécificité du statut du spectateur de théâtre qui construit du sens et nourrit son imagination des signes que le spectacle lui propose. Ainsi souligne-t-il que dans cette

---

<sup>1</sup> Le traducteur signale à juste titre que cette remarque est d'ailleurs fautive mais qu'il s'agit là d'un procédé assez habituel pour Lessing ! Chez Rousseau, la scène évoquée se situe dans *La Nouvelle Héloïse*, première partie, lettre LXIII. Elle s'étend sur deux jours et montre l'évolution des attitudes et sentiments du père vis-à-vis de sa fille (depuis la violence physique « *il me maltraita sans ménagement* », jusqu'à la culpabilité « *me témoignant du regret de son emportement* ») mais aussi sa détermination « *soyez sûre que je n'accepterais jamais un tel gendre* » (*La Nouvelle Héloïse*, 1967 : 116 à 121).

scène, les acteurs ont choisi de ne pas suivre les indications scéniques de l'auteur qui demandait qu'après la gifle reçue de son père, Julie se relève avec du sang sur le visage en justifiant ce choix par un argument qui s'appuie sur son expérience du rapport entre la scène et le public :

*Ce trait a été omis ! Il ne faut jamais pousser le jeu jusqu'à susciter le dégoût. Il suffit que dans de pareils cas l'imagination échauffée croie voir du sang ; rien n'oblige à ce que l'œil le voit réellement (ibid.)*

On voit bien, dans cet exemple, comment Lessing conçoit ses critiques : non seulement elles permettent un commentaire éclairé d'un texte mais elles inaugurent aussi la réflexion sur le rapport entre le texte, sa représentation et la réception de celle-ci. Lessing marque ainsi un tournant dans l'histoire de l'esthétique, passant d'une critique normative à une interrogation sur le fonctionnement des œuvres qu'il voit représentées (Regnault, 2001). C'est à ce titre que Danan y voit l'« *affleurement d'un questionnement dramaturgique au sens moderne – comme pensée du passage à la scène* » (Danan, 2010 : 16).

#### **« L'état d'esprit dramaturgique »**

Dans l'article liminaire du numéro de la revue théâtre/public consacré à la dramaturgie (1986), Michèle Raoul-Davis déclare : « *Au fond, il me semble que la dramaturgie aujourd'hui c'est comme la prose pour M. Jourdain, tout le monde en fait. Ce qui dérange éventuellement, c'est le dramaturge en tant que « préposé » à la dramaturgie* ». Cette remarque attire l'attention sur l'évolution qu'a connue la fonction de dramaturge depuis que Lessing en a initié les fondements.

Les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont constitué un tournant fondamental pour l'art théâtral car ils ont été les siècles de l'apparition et du développement de la mise en scène, qui n'est pas sans conséquence sur l'évolution de la fonction de dramaturge. En France, jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'artistique, au théâtre, est du côté de l'auteur pour l'écriture et des comédiens pour l'interprétation. Un régisseur (parfois un acteur) était chargé des problèmes de mise en place (décors, jeux de scène), suivant les indications contenues dans une brochure technique qui accompagnait l'œuvre (Autant-

Mathieu, 2005 : 38). Autrement dit, le travail de la mise en scène consistait à « *fondre le spectacle dans un moule pré-existant* » (Pavis, 1996 : 210) et ne témoignait pas, pour celui qui en avait la charge, d'une appropriation personnelle de l'œuvre ni d'un rapport singulier avec les interprètes. Les choses commencent à changer avec une troupe allemande, créée en 1866 par le duc Georges de Saxe-Meiningen et les tournées qu'elle fait en Europe entre 1874 et 1890. André Antoine<sup>1</sup>, Constantin Stanislavski<sup>2</sup>, entre autres, ont nourri leur propre évolution artistique de l'observation du travail de cette troupe pour qui « *la représentation cessait d'être un assemblage d'éléments hétéroclites et devenait un tout pensé comme tel* » (Autant-Mathieu, 2005 : 39). Ainsi, l'apparition du metteur en scène est-elle symptomatique du fait que, comme le dit Bernard Dort (1986), « *le centre de l'activité théâtrale s'est déplacé de la composition du texte à sa représentation* ». Se distinguent donc, à partir de là, plusieurs constituants de la pratique théâtrale : l'écriture et la composition des pièces, leur réalisation scénique mais aussi la réflexion sur les possibles scéniques d'une pièce, en amont des représentations.

Cette réflexion a été véritablement instituée, par la suite, au Berliner Ensemble<sup>3</sup>, à travers la fonction du *dramaturg*, plus importante, aux yeux de Brecht, que celle du metteur en scène. Bernard Dort rappelle d'ailleurs à ce sujet que dans *l'Achat du cuivre*, les personnages en présence sont le philosophe, le dramaturge, le comédien, la comédienne, l'éclairagiste mais pas le metteur en scène. Ce qui prime en effet pour Brecht c'est la « fable » au sens de l'action explicitée<sup>4</sup>, de l'action comme porteuse d'un point de vue, qui, tout à la fois, exprime et commente, et permet ainsi au spectateur d'être « productif ». L'activité du dramaturge, pour Brecht, implique donc à la fois la

---

<sup>1</sup> André Antoine (1858-1943) est considéré comme l'inventeur de la mise en scène moderne. Sur la scène du Théâtre Libre, qu'il ouvre en 1887, il rompt avec les conventions de l'époque et, dans la lignée des théories de Zola sur le théâtre, s'efforce de donner la réalité avec justesse, tant à travers le jeu « naturel » des comédiens, leur costume, le décor et les éclairages.

<sup>2</sup> Fondateur du théâtre d'art de Moscou (1898), collaborateur du metteur en scène Meyerhold, intéressé par les travaux d'E-G Graig, Stanislavski a rassemblé ses recherches sur le jeu dans des ouvrages qui continuent d'inspirer la formation des acteurs aujourd'hui.

<sup>3</sup> Théâtre fondé par B. Brecht, à Berlin, en 1949.

<sup>4</sup> Grâce, justement, au travail mené par l'ensemble de la troupe et le dramaturge : « *Analyser la fable et la transmettre par les distanciations appropriées, voilà la grande affaire du théâtre. [...]. La « fable » est analysée, produite et donnée par le théâtre tout entier [...]. Tous associent leurs arts pour l'entreprise commune* » (Brecht B.(2000). *Petit organon pour le théâtre*, in *Écrits sur le théâtre*. Paris : Gallimard.

description de la fable mais aussi l'étude des moyens scéniques qui peuvent en permettre un commentaire, une mise à distance, elle-même nécessaire, pour le spectateur, à la compréhension du monde qui l'environne et à la possibilité qui lui est ainsi donnée de le transformer.

Les théâtres allemands, dans le sillage brechtien, ont généralisé la mise en place de secteurs dramaturgiques distincts de ceux de la mise en scène. En France, les premiers dramaturges « furent d'abord d'obédience brechtienne » (Dort, 1986 : 9) et ce courant s'est rapidement chargé d'un passif assez lourd pour les dramaturges, ressentis comme des « flics du sens »<sup>1</sup>, des intellectuels exerçant une lecture univoque du texte et soumettant acteurs et metteurs en scène à leur vision, tels les « théâtrologues » ridiculisés par Eugène Ionesco dans *l'Impromptu de l'Alma* qui profèrent des vérités « dangereuses lorsqu'elles prennent l'allure de dogmes infailibles » (Ionesco, 1958 : 176).

C'est pourquoi Bernard Dort distingue bien *le statut* de dramaturge dans un théâtre<sup>2</sup>, qui relève d'une question de « *division du travail* »<sup>3</sup>, et « *l'état d'esprit dramaturgique* », qui relève d'un travail sur le sens et peut être partagé par tous ceux qui participent à la création d'un spectacle.

---

<sup>1</sup> L'expression, inspirée d'Antoine Vitez, est employée par Yannick Mancel dans son article « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée », p.11, in *L'ère de la mise en scène*, revue Théâtre Aujourd'hui n°10.

<sup>2</sup> Dans l'ouvrage *Les pouvoirs du théâtre. Essais pour Bernard Dort* (1994), sous la direction de J.P Sarrazac, Daniel Besnehard consacre un article aux fonctions plurielles du dramaturge dans une équipe artistique, qu'il décline en différentes figures : dramaturge - documentaliste ; dramaturge - raconteur d'histoires ; dramaturge -adaptateur ; dramaturge - spectateur ; dramaturge - écrivain ; dramaturge - rédacteur en chef (1994 : 137 et sq.).

<sup>3</sup> C'est un des arguments utilisés par Vitez contre cette fonction. L'article « Un dramaturge, à quoi bon ? » (revue théâtre/public, 1986 : 59) reprend un entretien entre A. Vitez et E. Cofermann, dans lequel Vitez explique en effet que cette division du travail caractérisait la structure « hiérarchisée et bureaucratique » des théâtres d'Europe centrale depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Il voit dans cette division du travail le danger de séparer ceux qui seraient du côté du corps (les acteurs, le metteur en scène), qui doivent délaissé la réflexion au profit de l'efficacité, et ceux qui seraient du côté de l'intellect, de la culture, des « surintendants », dotés d'une pensée « sûre », « une garantie de l'idéologie ». Il y voit aussi l'expression d'un manque de considération pour ce qu'est un acteur, et une manipulation (via la phase préalable du travail « à la table ») pour pallier leur inculture et les réduire à être de simples exécutants d'une partition de jeu prédéterminée.

Cet état d'esprit est celui d'une lecture qui peut aller du texte à sa potentielle réalisation scénique mais qui peut partir aussi du postulat d'une réalisation scénique (encore virtuelle quand on l'imagine) pour lire le texte. Il est « *celui qui est dehors tout en étant dedans* » (Chartreux, Vincent, 1986) car il suppose une position d'extériorité (pour procéder à des analyses du texte) mais pas seulement : il est aussi construit par une expérience de la chose théâtrale, des intuitions artistiques, et une pensée du texte qui « *se cherche et s'ordonne en cherchant ses signes* » (Danan, 2010 : 33). L'état d'esprit dramaturgique implique donc une certaine posture de lecture à la fois nourrie, informée, mais qui accepte aussi de suspendre ce qu'elle sait pour « écouter » le texte avec une extrême attention, une prudence interprétative, une sorte d'humilité. Le dramaturge inventorie, repère, relie, questionne, s'étonne :

*Bref, en étant dramaturge, je lis, j'analyse, je découpe et désosse les structures, j'essaie de comprendre tous les sens que je lis (...). J'informe, j'impulse, j'écoute ce qui est en deçà et au-delà du texte, j'explore* (Biet et Triau, 2006 : 32).

### **Le dramaturge comme herméneute**

À partir du moment où le texte est confié à un metteur en scène et où l'auteur dramatique n'est plus le seul garant de la représentation, la relation entre le texte et sa représentation devient singulière et est, pour chaque mise en scène, à reconstruire. L'activité dramaturgique, qu'elle soit assumée par un lecteur ordinaire ou par des praticiens (le metteur en scène, les comédiens), consiste donc à réfléchir aux virtualités scéniques du texte. Mais, précise Joseph Danan, cette réflexion ne suit pas seulement le processus qui fait invariablement « *partir du texte pour arriver à la réalisation scénique* » (Danan, 2010 : 20-21), elle englobe aussi l'interrogation sur le lien entre la représentation et sa réception, ce qu'Anne Ubersfeld formule ainsi :

*La dramaturgie est l'étude non seulement du texte et de la représentation, mais du rapport entre la représentation et le public qui doit la recevoir et la comprendre : elle implique donc non pas deux éléments, mais trois* (Ubersfeld, 1996 : 33).

La dramaturgie est donc une quête de sens, à différents niveaux, pour des « interprétants » qui vont la construire dans des temporalités différentes. En amont des représentations, c'est l'activité du dramaturge, mais aussi celle du metteur en scène et des comédiens, puis pendant et après les représentations, c'est alors l'activité du spectateur à qui la mise en scène doit laisser sa part de travail interprétatif. C'est pourquoi Danan (2010 : 37-41) rapproche l'activité dramaturgique du travail herméneutique défini par Ricoeur (1986), à partir de la différence que ce dernier établit entre un processus « statique » d'explication<sup>1</sup> du texte et de ses structures et un processus « dynamique » de cheminement vers son interprétation, elle-même plurielle :

*Interpréter : le même mot désigne l'activité du dramaturge n°2<sup>2</sup> à sa table de lecture, celle de l'acteur sur le plateau ; celle, au bout de la chaîne, du spectateur » (Danan, 2010 : 40).*

La représentation théâtrale est de ce point de vue la manifestation d'un processus herméneutique<sup>3</sup> à deux niveaux : elle donne à voir la mise en acte du travail d'interprétation du metteur en scène et elle suscite, dans le même mouvement, le travail d'interprétation du spectateur. Pour les deux il s'est agi ou il s'agit :

*Non point (d') imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais (de) s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste, qui serait la proposition d'existence répondant de la manière la plus appropriée à la proposition du monde (Ricoeur, 1986 : 117).*

---

<sup>1</sup> Au sens étymologique du mot latin *ex-plicare*, déplier.

<sup>2</sup> Danan utilise cette numérotation pour distinguer les deux niveaux de dramaturgie, l'une interne au texte théâtral, et relevant de l'organisation de l'action par les structures textuelles, l'autre induite par la première mais aussi extérieure à elle, et relevant de « *la pensée du passage à la scène des pièces de théâtre* » (2010 : 8).

<sup>3</sup> Celui repose pour Ricoeur sur un triple mouvement de première saisie subjective du texte, relayée ensuite par le temps de l'explication, qui peut intégrer différentes approches scientifiques des textes, pour aboutir à l'interprétation entendue comme « *l'effectuaton, la venue à l'acte, des possibilités sémantiques du texte* » (1986 : 153).

L'état d'esprit dramaturgique, comme quête et décision de sens, et comme « *attention aux modalités du passage d'un texte à la scène (effectif ou virtuel)* » (Dort, 1986 : 8) est donc un mode de lecture approprié aux leçons de l'*ÉMILE*, puisqu'il permet de prendre véritablement en compte le choix de Rousseau de donner à voir des situations éducatives à son lecteur, et qu'en outre il permet d'être attentif à la théâtralité des situations elles-mêmes et à ce qu'elle produit sur et pour Émile. Mais à quel cadre théorique ce régime de lecture particulier renvoie-t-il et quels outils requiert-il ? C'est ce que la partie suivante va expliquer.

## **II.2.D - Quel cadre d'analyse mobiliser pour la lecture d'un texte dramatique ?**

### ***La notion de « coopération interprétative » : le modèle d'Umberto Eco***

Dans *Lector in fabula* (1985) Umberto Eco pose la question de savoir comment une œuvre littéraire peut postuler une interprétation à la fois libre et régulée, entre le fait que « *tout texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner* » mais qu'il tend aussi à « *être interprété avec une marge suffisante d'univocité* » (1985 : 64). Il interroge donc le rôle et les stratégies de lecture et d'écriture qui peuvent générer l'interprétation régulée d'un texte.

Un texte littéraire répond à des systèmes de règles lexicales et grammaticales et s'inscrit dans une situation d'énonciation donnée, constituant ainsi un complexe qui articule les dimensions sémantique, syntaxique et pragmatique. Pour le comprendre, le lecteur dispose du « dictionnaire » qui lui permet d'identifier des contenus et des propriétés sémantiques, de la connaissance des règles qui régissent les liens entre les mots, voire entre les phrases, et il peut aussi, à partir de différents indices du texte, inférer de possibles contextes d'énonciation qui à leur tour peuvent orienter son interprétation. Donc, sauf à faire preuve « *d'un accès d'optimisme lexicologique* » (Eco, 1985 : 96), les compétences lexicales et syntaxiques ne sont pas suffisantes pour comprendre un texte écrit, il faut leur adjoindre des capacités d'inférence. De plus, un texte littéraire est un texte complexe, principalement parce qu'il est un « *tissu de non-dit* » (*ibid.* : 62). En tant que tel, il requiert différents modes de coopération de la part du

lecteur, qui mettent en œuvre des compétences linguistiques et extra-linguistiques. Mais ces compétences peuvent être moins importantes que celles que nécessitent les stratégies d'écriture de l'auteur, parce qu'ils ne partagent pas entièrement les mêmes codes, en matière culturelle par exemple. À charge donc, pour l'auteur, d'imaginer, comme dans un jeu d'échecs, le modèle de son adversaire potentiel, c'est-à-dire du lecteur qui pourrait faire échec à la coopération interprétative, et à tout mettre en œuvre, a contrario, pour construire, dans et par le texte, la figure d'un « *Lecteur Modèle* », c'est à dire du lecteur qui pourra exercer de manière optimale son activité interprétative sur le texte. Ainsi la figure du « *Lecteur Modèle* » n'est-elle pas seulement espérée et virtuelle, elle est construite dans et par le texte qui résulte donc de deux stratégies discursives, celle du lecteur et celle de l'auteur, ce qui conduit U. Eco à décrire un texte comme « *un système de nœuds ou de « joints » et indiquer où – à quels nœuds – la coopération du Lecteur Modèle est attendue et stimulée* » (*ibid.* : 84). En deçà de ces « joints », le lecteur interprète le texte à « *un premier niveau de contenu* », qu'il met en rapport avec la situation d'énonciation, celle-ci pouvant apporter des éclairages sur le genre du texte, l'univers de référence qu'il met en scène, ou encore le projet idéologique et esthétique de l'auteur.

Une fois les premiers contenus et le contexte d'énonciation repérés, commence l'activité de coopération interprétative à proprement parler, c'est-à-dire le cheminement du lecteur, à travers « *une série de passages coopératifs qui iraient des opérations les plus simples aux plus complexes* » (*ibid.* : 95-106).

### ***Coopération interprétative et texte dramatique : le modèle d'analyse de Patrice Pavis.***

Il faut noter que Umberto Eco propose cette formalisation pour des textes narratifs fictionnels, ce qu'il justifie par le fait qu'étant des textes complexes, ils sont aussi « *sémiotiquement plus riches en problèmes* » et donc « *plus « payants* » comme sources de modélisation (1985 : 90). Or, en ce qui concerne les textes dramatiques, la coopération interprétative semble d'autant plus essentielle que ceux-ci « affichent » les blancs qui doivent être comblés, notamment dans un texte de théâtre traditionnel qui se



caractérise au premier regard par sa discontinuité<sup>1</sup>, mais aussi dans nombre de textes contemporains et novateurs qui appellent explicitement leur actualisation par un lecteur<sup>2</sup>. Non qu'un texte dramatique, contemporain ou pas, nécessite une représentation effective<sup>3</sup>, mais parce que :

*sa lecture ne s'accomplit pas indépendamment de la construction d'une scène imaginaire et de l'activation de processus mentaux comme dans n'importe quelle pratique de lecture, mais ordonnés ici dans un mouvement qui saisit le texte « en route » vers la scène (Ryngaert, 1991 : 24).*

C'est à partir de ce même point de vue, celui de la réception des textes « orientés » vers leur actualisation scénique effective ou virtuelle, que Patrice Pavis adapte<sup>4</sup> le modèle d'analyse d'Umberto Eco<sup>5</sup> dans *Lector in fabula*, parce qu'il « se place résolument du côté de la réception, de la manière dont le lecteur « active » le texte, « collabore » avec lui, utilise différents mécanismes de lecture » (Pavis, 2002 : 2).

Patrice Pavis reprend donc les grandes subdivisions qui organisent le modèle d'Eco. Il distingue de la même manière un niveau d'approche immédiate du texte dramatique, qui se fait à partir de « *la manifestation linéaire et visible du texte, sa surface* » et un niveau des « *profondeurs* » du texte. Au « *niveau de surface* » se rencontrent les marques de style et de littéarité et les marques propres à l'énonciation

---

<sup>1</sup> Éléments de discontinuité : liste de personnages, blancs à la fin d'une réplique, découpages en actes, tableaux, séquences, mouvements, hétérogénéité textuelle entre texte didascalique et dialogué, ou entre dialogue et indications spectaculaires (comme pour les comédies-ballets par exemple).

<sup>2</sup> Parmi de très nombreux exemples, on peut citer celui de la pièce *Donc*, de Jean-Yves Picq (1999), dont le texte ne propose pas de distribution de personnages et qui nécessite de ce fait que le lecteur accepte de passer par « *divers modes d'essayage du texte* » (Ryngaert, 1991 : 20).

<sup>3</sup> D'ailleurs, certains auteurs se méfient du passage de leur texte à la scène, souvent parce que leur œuvre, font, comme l'explique J.P Ryngaert, « *rupture avec le code scénique de leur temps* » (1991 : 21) : cela a pu être le cas de Musset, qui après son échec au théâtre avec *La nuit Vénitienne* (1830), décide de publier ses pièces dans un recueil intitulé « *Spectacle dans un fauteuil* » (1832) ou, plus récemment, de Michel Vinaver, qui revendique un « théâtre sonore », qui privilégie l'écoute pour contrer l'impérialisme des images.

<sup>4</sup> Voir Annexe n° 7

<sup>5</sup> Voir Annexe n°6

théâtrale, que Pavis choisit de faire figurer en haut du schéma, pour illustrer le fait qu'il s'agit du plus évident, là où Eco choisit de le placer en bas de son schéma, comme l'image d'un socle, à la base de tout le reste.

Concernant les « *couches plus abstraites et moins accessibles* » du texte dramatique, Patrice Pavis reprend le système de fléchage multidirectionnel d'Eco pour indiquer le caractère dialectique de l'activité interprétative ainsi que la subdivision en deux colonnes, celle du « *Monde fictionnel* » et celle du « *Monde de référence et mise en jeu* ». La première correspond à la dimension intensionnelle du schéma d'Eco : il s'agit de la fiction telle qu'elle est créée par le texte, dans ses propriétés logiques « *indépendamment de leur existence dans notre monde de référence* » (2002 : 2). La deuxième reprend la dimension extensionnelle, qui suppose une interférence entre le monde créé par le texte et l'univers de référence du lecteur. Cette catégorie, chez Pavis, renvoie à l'activité du lecteur ou du spectateur, qui chacun, « *interprète et questionne la fiction à travers le texte dramatique qu'il met donc en jeu, soit concrètement dans une mise en scène, soit imaginativement dans l'acte de lecture* » (2002 : 3). Pour ce qui est du lecteur, on pourrait dire qu'il s'agit de son *theatron*<sup>1</sup> personnel, là d'où il lit, c'est-à-dire à la fois le lieu et le temps réels de sa lecture, l'expérience de spectateur dont il la nourrit, et son expérience existentielle.

Dans la colonne du « Monde fictionnel », Pavis reprend les mêmes catégories d'analyse qu'Eco :

- Le niveau discursif renvoie aux notions de thème<sup>2</sup> et d'intrigue.
- L'analyse des structures dramaturgiques interroge « *la manière de raconter avec le théâtre* » : quel est le système de conventions suscité par le texte<sup>3</sup>? Quelles sont

---

<sup>1</sup> En grec ancien, *theatron* désigne les gradins du théâtre, le lieu d'où l'on voit la scène.

<sup>2</sup> La notion de thématique est proche de celle de « topic » (Eco, 1985 : 11). Quant au « sujet » associé à la thématique il est à entendre comme « *ce dont il semble être question* » et non pas comme l'entend Eco, qui l'utilise dans le sens d'intrigue, pour l'histoire telle qu'elle est effectivement racontée (voir, dans le tableau de Pavis « intrigue : comment ça raconte ? »)

<sup>3</sup> Par exemple, voici ce que dit le metteur en scène Christian Schiaretti sur la pièce de Michel Vinaver *Les Coréens* (1956) : « Il y a deux dangers à éviter quand on monte Vinaver, rester dans le conceptuel et ignorer la dimension charnelle, croire qu'il s'agit d'un théâtre du quotidien sans voir qu'il s'agit d'un théâtre épique » (Abirached R. dir. (2011). *Le théâtre français du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'avant-scène théâtre p. 425). Dans ce commentaire, les expressions soulignées renvoient à des systèmes de conventions

les situations dramatiques ? Comment s'articulent les indices spatiaux et temporels ? Comment s'organisent les échanges (c'est-à-dire souvent les conflits) entre les personnages ? Le texte relève-t-il d'un sous-genre dramatique ?

- L'analyse des « *structures actantielles* » vise à repérer la configuration des forces qui régissent l'action des différents personnages.

- L'analyse des « *structures idéologiques et inconscientes* »<sup>1</sup>.

---

pouvant concerner le jeu des acteurs et leur caractérisation, les dispositifs scéniques, les décors, les dispositions scène/salle etc.

<sup>1</sup> Avec cette dernière catégorie d'analyse, Pavis s'éloigne du modèle d'U. Eco sur différents points. Pour ce qui est des structures idéologiques, il renvoie explicitement (2002 : 22-23) à d'autres aspects de l'esthétique de la réception, par exemple développés par Jauss (1972), qui, à rebours de l'histoire littéraire traditionnelle intéressée par l'histoire des auteurs et de leurs œuvres, envisage le rapport lecteur-texte dans sa dimension historique, notamment à travers le concept d'« horizon d'attente ». De ce fait, Pavis subordonne la focale du lecteur au profit de celle du spectateur, considérant que « *la lecture idéologique est collective, elle est celle d'un groupe, elle s'intéresse plus au public qu'au lecteur individuel* » (Pavis, 2002 : 22), il privilégie la question de la réception des œuvres dramatiques par le public et renvoie donc la question des structures idéologiques essentiellement à l'idéologie du lecteur plus qu'à ce qui s'en inscrit dans le texte. Deuxième écart par rapport à Eco, Pavis ajoute trois autres notions : l'inconscient du texte, les lieux d'indétermination et l'atmosphère générale qui se dégage de la lecture de la pièce. Quant à la notion d'« *inconscient du texte* », dit-il, c'est une « *formule un peu rapide et énigmatique pour désigner ce que cache le texte* » et « *concerne autant les contenus idéologiques que les pensées inconscientes de l'auteur et du lecteur qui, chacun à sa manière, tentent d'accéder aux différents sens possibles* ». Pour « *l'inconscient de l'auteur* », Pavis semble prendre appui sur les théories de la psychocritique et, pour l'inconscient du texte, il s'adosse aux outils de la linguistique pragmatique particulièrement présents dans les interactions verbales que sont les notions de sous-entendu, présupposé et implicite, revenant ainsi à des outils de coopération texte-lecteur. Par lieux d'indétermination, Pavis explique qu'ils sont des lieux-problèmes dans le texte, dont le lecteur ne peut venir à bout mais qu'il est contraint, au moins le temps de la lecture, « *à comprendre et à admettre* ». Enfin, la question de l'atmosphère de la pièce ou de ce qu'« *on ressent globalement et intuitivement, au terme de la lecture* » (2002 : 24) est mis en relation par Pavis avec la question fondamentale de l'effet produit sur le lecteur ou spectateur, en termes de distance ou d'adhésion. Au total il semble que dans cette entrée, Pavis accorde davantage d'importance, comparativement à Eco, à la rencontre texte-lecteur qu'au texte, et qu'il convoque d'autres champs théoriques que ceux de la sémiotique (par exemple la psychocritique).

Pavis suggère le néologisme « *lectacteur* » pour signifier ce statut particulier du lecteur de théâtre « *toujours déjà ou encore un peu spectateur et acteur, dès qu'il imagine une scène, un jeu, une gestuelle, quelque chose de théâtral qui excède le texte* » (2002 : 25).

Examinons à présent l'ensemble des entrées proposées dans ce schéma pour la colonne « *Monde de référence et Mise en jeu* », celle qui renvoie au « *lieu concret* » du lecteur ou du spectateur, confronté à quatre grands domaines de questionnements à partir de la fiction qu'il découvre :

- Qu'est-ce que ça raconte ? (à travers le repérage des thématiques et une première approche de l'intrigue)
- Comment est-ce raconté ? (suivant quels codes, dans quel espace-temps, au travers de quelles interactions ?)
- En quoi consiste l'action et quelle est sa nature ?
- Qu'est-ce cela dit ?

Pavis rappelle en conclusion qu'à ces relations entre les catégories « *monde fictionnel* » et « *monde de référence* » s'ajoute l'interdépendance des différentes rubriques dans une même colonne, ce qu'il appelle le « *parcours de sens* » que nécessite toute coopération textuelle. C'est pour cette raison qu'il en vient, dans un dernier temps, à envisager une autre présentation du schéma, sous forme cette fois de cercles concentriques, pour montrer à la fois le système d'emboîtement des niveaux (le niveau de surface s'y trouve englobé par la situation énonciative) et les plans successifs sur lesquels s'effectuent les questionnements d'un parcours de sens, depuis ce qui est le plus manifeste jusqu'à « *la mer sans rivages de l'inconscient et de l'idéologie* ». Cette deuxième formalisation se veut ainsi l'illustration des mouvements de la lecture comme « *une suite d'ondes de choc* » qui modifient la perception et l'interprétation du texte. Cependant il me semble que, quelle que soit la formalisation retenue, Pavis infléchit le schéma initial d'Umberto Eco dans le sens où il pose la construction du sens comme une résultante des différents niveaux de coopération et non comme un processus intervenant à chaque « nœud » de coopération textuelle, plus caractéristique de l'activité du lecteur-modèle d'un texte théâtral.

## II.2.E : Quel modèle d'analyse dramaturgique retenir ?

### *Proposition d'une formalisation adaptée au corpus*

En même temps que cette posture, l'analyse dramaturgique suppose, nous l'avons vu notamment avec les propositions de Pavis, des outils et démarches privilégiés susceptibles de « *mettre en relief les lignes de force* » (Martin, 2001) que le passage à la scène pourra mettre à l'épreuve à son tour, et de « *délimiter le champ qui sera celui du jeu* » (Danan, 2010 : 44). On part d'abord, dit Yannick Mancel (2005 : 12), « *de ce que « matériellement, concrètement, objectivement » dit le texte* », on passe par ce que Danan nomme le repérage des « *invariants du drame* », les éléments constitutifs de la pièce, « *ce qui constitue l'armature de l'œuvre, la fait tenir debout en tant que pièce de théâtre* » (2010 : 25), le tout avec une attention particulière, celle d'un lecteur à la fois naïf et informé, que Pavis appelle le « *lectacteur* » ou Christian Biet le « *lecteur praticien* » par (Biet, Triau, 2006 : 631) c'est-à-dire un lecteur qui actualise le texte à partir du postulat de son possible passage à l'univers de la représentation.

Dans le prolongement des formalisations de Pavis<sup>1</sup>, quel cadre d'analyse proposer qui puisse fonctionner pour l'analyse dramaturgique des leçons de notre corpus ?

Plusieurs problèmes se posent. Ceux qui étaient déjà soulevés par les modèles précédents : comment représenter « à plat » une dynamique de lecture ? Comment figurer la coopération interprétative autour de « joints », « d'invariants » ? Comment montrer la question du sens comme transversale aux différentes structures d'analyse ? S'y ajoutent des questions spécifiques au corpus étudié : comment adapter le modèle d'analyse aux dimensions des scènes étudiées ? Quel cadre proposer qui puisse fonctionner sur un corpus textuellement hétérogène (longueur, présence des dialogues, place du narratif) et qui se présente sous formes de « fragments scéniques » et non d'une pièce dans sa continuité ?

---

<sup>1</sup> Je prends ici ses recommandations à la lettre : « *Qu'on prenne donc ce schéma plus comme une caisse à outils où le lecteur est invité à se servir selon ses propres besoins que comme un parcours imposé* » (Pavis, 2002 : 6).

On trouvera ci-contre la formalisation que je propose, à prendre comme une sorte d'organisation du bricolage théorique nécessité par le pari initial – postuler que les premières « leçons » de l'*Émile* sont aussi du théâtre – et orienté à partir de l'activité du lecteur-spectateur, puisque que c'est autant la posture dramaturgique que la nature des textes qui justifient ce pari.

De son modèle, Pavis retient ce qu'il appelle le « *trinôme de la dramaturgie au sens large* » (2002 : 5) :

- *en I, l'intrigue et la thématique*
- *en II, la fable*
- *en III, l'action et les actants*

C'est à dire, si l'on reprend les intitulés de son schéma, les trois niveaux que sont :

- Les structures discursives : thème, intrigue (de quoi ça parle ? Comment ça raconte ?)
- Les structures narratives : fable, chronotopes, figures textuelles du dialogue (qu'est-ce que ça raconte ?)
- Les structures actantielles : action, actants (quelles situations dramatiques ? Qui agit ?)

Ce sont ces trois entrées que je retiendrai pour analyser les différents Épisodes sous l'angle de leur théâtralité. Soutenues par l'usage de notions-outils<sup>1</sup>, la lecture dramaturgique de chaque leçon visera donc à repérer son thème et le traitement théâtral de ce thème à travers le rapport entre la fable et sa mise en intrigue, les données spatio-temporelles, les dialogues, et les structures actantielles à l'œuvre. Chaque analyse, d'abord menée au fil du texte, sera ensuite synthétisée dans un tableau intitulé « Pour une partition de jeu » : je reprends ici une démarche et une expression de Bernard Grosjean<sup>2</sup> dont l'idée est d'établir, après le premier balayage d'un texte en vue de le

---

<sup>1</sup> Voir annexe 8.

<sup>2</sup> B. Grosjean enseigne depuis 1983 à l'Institut d'Études Théâtrales de Paris III. En 1981, il a été engagé par Augusto Boal dans le noyau fondateur du *Théâtre de l'Opprimé* en France. Comédien, metteur en scène, auteur et directeur de la compagnie Entrées de jeu, il anime depuis 1980 de nombreux ateliers en milieu scolaire et dans le cadre des pratiques amateurs.

jouer, des repères pour chaque séquence de jeu, autour de qu'il faudra faire voir<sup>1</sup> aux spectateurs, et de ce qu'il faudra faire dire et faire faire aux joueurs.

---

<sup>1</sup> Il ne s'agit pas ici de prévoir un décor mais d'imaginer quel dispositif scénique peut le mieux servir le jeu et la scène.

## CHAPITRE 3 : ANALYSE DRAMATURGIQUE DES LEÇONS

### II. 3. A. Robert le jardinier

#### Situation de l'épisode dans l'*Émile*, II.

Avec le livre II s'ouvre le passage de l'*infans* au *puer*, de l'état du nourrisson qui s'exprime par ses cris, son babillage et ses pleurs, petit être démuné et dépendant, à celui de l'enfant, au « *plus dangereux intervalle de la vie humaine* » (É : 112)<sup>1</sup>. Cet enfant n'est pas un modèle réduit d'être humain, il est « quelqu'un-autre », pourrait-on dire par néologisme : « *L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant* » (É : 93).

Le développement de la raison et des forces, la propension à vivre dans le seul présent et une certaine aptitude au bonheur caractérisent cette période de sa vie. L'éducateur doit donc prendre grand soin d'observer l'enfant – « *Aimez l'enfance* » (É : 92) – pour respecter sa nature et trouver les moyens d'une éducation adaptée, loin de toute « *manie enseignante et pédantesque* », du « *triste appareil* » de l'autoritarisme comme de toute permissivité, car « *Il y a un excès de rigueur et un excès d'indulgence, tous deux également à éviter.* » (É : 102).

Cet état de l'enfance n'est pas qu'une transition. C'est un état à prendre en considération comme tel, et toute l'éducation durant cette période doit tendre à en garantir les bornes pour éviter tout risque de « *prématuration* », celle-ci venant du fait qu'on cherche à faire entrer dans la tête de l'enfant des mots, des idées et des valeurs qu'il n'est pas en capacité de comprendre et auquel l'enfant attache « *de fausses idées qu'on ne saura point ou qu'on ne pourra plus détruire* » (É : 106). Ainsi lui fait-on violence en le soumettant à une éducation qui ne fait pas sens pour lui, et dont il se débrouille en apprenant à son tour « *à se payer de mots, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins* » (É : 107).

---

<sup>1</sup> La phrase exacte est : « *Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans.* » (É : 112).



Si l'enfant ne peut pas « entendre raison », c'est parce qu'il vit essentiellement dans l'univers des sensations et c'est donc à l'être sensible et non pas au petit raisonneur qu'il faut s'adresser : « *Faites que tant qu'il n'est frappé que de choses sensibles, toutes ces idées s'arrêtent aux sensations ; faites que de toutes parts il n'aperçoive autour de lui que le monde physique* » (É : 106). En confrontant l'enfant aux réalités du monde qui l'entoure, on lui permet d'expérimenter ses propres limites. Or, à cette période de sa vie, l'enfant sent ses forces s'accroître mais ne mesure pas toujours très bien que, cependant, elles restent inférieures à ses besoins ou à ses désirs. Se heurter régulièrement au fait que les choses sont possibles ou pas doit lui permettre d'apprendre progressivement à ajuster ses forces et ses besoins et à devenir un être indépendant (Fabre, 1999 ; Vargas, 1995).

La question de l'indépendance de l'enfant s'inscrit dans la problématique plus large de l'éducation à la liberté (Fabre, 1999 : 38 à 41), qui se développe en trois étapes :

- L'éducation à l'autosuffisance : savoir adapter ses besoins à ses forces
- L'éducation à la liberté : apprendre à devenir, en exerçant pleinement son libre-arbitre, « *maître de ses volontés* » (É : 150)
- L'éducation à l'autonomie, qui suppose, en plus des facultés qui viennent d'être évoquées, la capacité à régler ses passions

La maîtrise de ces différentes capacités préparera l'enfant à devenir un homme libre, qui aura été « *élevé pour lui-même* » (É : 38).

Au stade du développement d'Émile dans le livre II, il s'agit donc, sur le plan de la démarche éducative, de substituer la nécessité des choses au « *joug* »<sup>1</sup> des éducateurs, qui s'avère finalement peu productif, puisqu'il rend l'enfant inutilement malheureux et le pervertit en développant chez lui « *des vices que l'on contracte dans l'esclavage* » (É : 105). Il faut confronter l'enfant à des situations qui lui permettent d'apprendre « *de la nature tout ce qu'il doit savoir des choses* »<sup>2</sup> (Vargas, 1995 : 75), suivant ainsi les leçons des stoïciens : « *Ne demande pas si ce qui arrive arrive comme tu le veux, mais*

---

<sup>1</sup> À entendre comme un rapport de forces entre éducateur et éduqué.

<sup>2</sup> « Les choses » étant à entendre comme l'environnement physique et humain ; Vargas les distingue par deux expressions : « *les choses-choses* » et les « *hommes-choses* ».

*veux ce qui arrive comme il arrive* » (Épictète, *Manuel*, VIII, cité par Caratini, 2012), tout en lui évitant un face à face délicat avec ses éducateurs.

Mais par quoi commencer ? L'enfant de cet âge ne sait pas encore discerner ce qui lui est utile pour la bonne conservation de lui-même, et il a de nouveaux besoins, surtout s'il on l'accoutume « *à tout obtenir* ». Il a notamment une fâcheuse tendance à se prendre pour le « *propriétaire de l'univers* », devenant tyrannique si on lui cède, pénible si on ne lui cède pas, et, surtout, capable de développer des stratégies qui portent préjudice à son futur accès au monde moral : « *ils deviennent lâches, craintifs, rampants, et retombent autant au-dessous d'eux-mêmes, qu'ils s'étaient élevés au-dessus* » (É : 105). Il faut donc apprendre à cet être impérieux à ne désirer que ce qu'il peut obtenir<sup>1</sup> et à ne pas désirer ce qu'il ne peut pas obtenir, c'est-à-dire ce qui appartient à autrui. À son âge, l'enfant ne peut concevoir la notion de propriété mais il peut avoir l'envie de se satisfaire, par exemple en cultivant un lopin de terre qui ne lui appartient pas. Comment donc, alors qu'il n'a pas l'âge de raisonner, lui faire sentir ce que peut être l'atteinte aux biens d'autrui afin qu'il comprenne – pour longtemps – que le droit à la propriété est légitime, même s'il n'est pas juste ? Inutile de le seriner avec des explications fastidieuses et des leçons de morale : il doit faire l'expérience de l'appropriation puis de la dépossession pour comprendre ce que c'est que de porter atteinte à autrui à travers ses biens, et se souvenir, plus tard, de la nécessité des lois sociales, dût-il en pâtir lui-même, momentanément.

### **Scènes, personnages, didascalies : le petit théâtre des leçons.**

Chaque leçon, dans les premiers livres de l'*Émile*, constitue, on l'a vu, une scène romanesque d'un point de vue narratologique, mais ces scènes romanesques comportent elles-mêmes quelques scènes qui sont assimilables, par leur théâtralité, aux scènes d'une pièce de théâtre, comme le montre leur possible analyse dramaturgique. C'est pourquoi j'utiliserai le mot « scène » dans l'analyse des leçons, selon la définition qu'en donne Jacques Scherer pour la dramaturgie classique (1986), c'est-à-dire un fragment de la pièce délimité par l'entrée ou la sortie d'un personnage important et, quand il ne s'agit

---

<sup>1</sup> Voir l'*Émile*, II : 99 « *L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler.* »

pas d'une scène de transition, organisée « *autour d'un maximum de tension* » qui crée sa dynamique.

Dans ce premier épisode, on peut considérer que les premiers paragraphes qui expliquent les circonstances spatio-temporelles du déroulement de l'action et la résument, fonctionnent comme ce que Michel Vinaver appelle des didascalies instrumentales, au sens où elles aident à comprendre le contexte d'énonciation et l'action « *d'ensemble ou de détail* » (1993 : 900). En l'occurrence, ces deux paragraphes sont essentiels parce qu'ils installent le thème central du passage, la propriété. Le lexique de la possession apparaît très vite - « *il en prend possession* » - renforcé par une comparaison qui assimile Émile à un colon, donc à celui qui occupe une terre déjà occupée<sup>1</sup>. D'autre part, si l'on se réfère au *grand Robert de la langue française*, on constate que le mot possession signifie à la fois la propriété, mais aussi l'usage, la disposition du bien<sup>2</sup>. Il exprime donc une problématique essentielle à ce passage comme à d'autres textes de Rousseau, notamment le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, à savoir la corrélation entre la possession et l'usage qui en est fait : possède-t-on ce dont on fait usage (comme Émile le croit) ? Faut-il posséder d'abord pour faire usage (comme Robert, héritier de la terre de son père) ? Peut-on posséder un bien en échange du travail que l'on fournit (à l'instar de ce que propose Jean Jacques à la fin de cet épisode) ? Pour l'heure, le problème d'Émile est qu'il fait usage d'une terre dont il croit ainsi, encouragé par Jean-Jacques, se rendre maître, mais dont quelqu'un avait antérieurement fait usage, ce qu'il ignore. La deuxième comparaison<sup>3</sup> apporte un élément supplémentaire : « *Il y a dans cette terre quelque chose de lui-même qu'il peut réclamer contre qui que ce soit, comme il pourrait retirer son bras de la main d'un autre homme qui voudrait le retenir malgré lui* ». Un pas de plus est franchi : pour

---

<sup>1</sup> « *il en prend possession* » ; « *cette possession est plus sacrée et plus respectable que celle que prenait Nufies Balboa<sup>1</sup> de l'Amérique méridionale au nom du roi d'Espagne, en plantant son étendard sur les côtes de mer du Sud* » (E : 119). La comparaison avec un colon annonce d'emblée au lecteur une des problématiques de la question de la propriété, celle de l'usurpation, et peut faire signe au lecteur en indiquant implicitement qu'Émile cultive la terre d'un autre.

<sup>2</sup> Sens attesté dès 1190 : « *Le fait, l'action de posséder, d'être possédé. 1. Faculté d'user, de jouir d'un bien dont on dispose* ».

<sup>3</sup> Cette fois, le destinataire de la comparaison est explicitement Émile, ce qui n'était pas le cas de la précédente, destinée au lecteur.

Émile, sa terre, ses cultures et lui-même ne font déjà plus qu'un et il peut être atteint à travers ce qu'il possède.

Ces deux paragraphes installent aussi une certaine relation du lecteur à la scène qui va se dérouler ensuite : ce dernier est informé des circonstances de l'action, il en sait davantage que le personnage d'Émile, ce qui oriente son intérêt, non pas du côté de « *que va-t-il arriver aux personnages?* » mais plutôt de « *comment cela va-t-il se passer entre eux ?* », la théâtralisation de la leçon étant donc à la fois un instrument éducatif pour Émile mais aussi un outil de formation pour les lecteurs apprentis pédagogues.

La première scène correspond à « l'entrée » du personnage d'Émile, bientôt rejoint par Jean-Jacques puis par Robert le jardinier. Se succèdent ainsi trois scènes, dont une de transition : Émile découvre son jardin saccagé ; Jean-Jacques et Émile se mettent en quête du coupable (scène de transition) ; les trois protagonistes, Émile, Jean-Jacques, et Robert dialoguent. Ceux-ci ne sont caractérisés que par leur nom et, pour Émile et Jean-Jacques, par la présentation que Rousseau a faite d'eux dans le livre I. Afin que le lecteur puisse comprendre ses préceptes éducatifs et en saisir l'esprit, Rousseau y expliquait qu'il lui fallait créer une fiction : « *Je pris donc le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation* » (É : 54). Émile est d'« *un esprit commun* » (É : 56) qui en tant que tel peut servir d'exemple au plus grand nombre, c'est « *un enfant bien formé, vigoureux et sain* » (É : 57) car un gouverneur n'est pas un garde-malade, et il est riche, ce qui, d'une part « *le soustrait à la pesanteur sociale* » (Vargas, 1995 : 286) et, d'autre part, rend aussi son éducation plus nécessaire, car les riches reçoivent souvent une éducation qui les éloigne de leur condition première d'être humain<sup>1</sup>. Jean-Jacques est une version idéale du bon gouverneur, « *une fiction* » dit Vargas, qui se définit par sa fonction : « *il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire* » (É : 55). Aussi les personnages sont-ils assez proches du modèle aristotélicien que décrit Robert Abirached (1978 : 39), dans une place intermédiaire entre « *un univers d'idées* » et « *l'anarchie proliférante de l'individuation* », marqués par un caractère qui détermine leur comportement. Ils sont aussi proches, dans le cadre de l'analyse sémiotique des personnages, de la notion de rôle : chaque épisode suppose un naïf, Émile, et un rusé, Jean-Jacques.

---

<sup>1</sup> Cette idée sera développée lors de l'étude de l'épisode de l'enfant capricieux.

Du point de vue des structures discursives, le dispositif d'archi-énonciation (l'auteur s'adresse aux spectateurs à travers les personnages qu'il met en scène), la thématique (Émile en colon), les personnages-type (l'éducateur, l'enfant, le représentant de la société) et l'agencement de la fable en scènes (la fable suppose un arrangement préalable entre Robert et Jean-Jacques, arrangement que la mise en intrigue passe évidemment sous silence) constituent donc les premiers aspects de la théâtralité du passage.

### « Et là, c'est le drame ! »

Quelles situations peut-on identifier dans ces scènes ? Au théâtre, la parole s'exerce dans des conditions d'énonciation qui la surdéterminent et qu'il importe de repérer à travers le dialogue théâtral mais aussi en amont de celui-ci. Voyons donc dans quelle situation le dialogue va surgir en examinant la scène qui le précède.

Elle commence avec l'entrée d'Émile : « *Un beau jour il arrive empressé et l'arrosoir à la main* ». L'arrosoir, pas un arrosoir, son arrosoir, son outil de travail ... Mais le « *Ô spectacle ! Ô douleur !* » qui suit juste après signale, avant même que les faits soient exposés, que l'enfant vit un drame, drame exprimé par les exclamatives ou interrogatives « *Ah ! Qu'est devenu mon travail, mon ouvrage, le doux fruit de mes sueurs ? Qui m'a ravi mon bien ? Qui m'a pris mes fèves ?* ». Théâtralement parlant, le point qui sépare les deux premières phrases a toutes les apparences de ce qu'on appelle une « rupture » dans le jeu d'un comédien, c'est-à-dire le passage instantané d'une expression à une autre : on imagine très bien le comédien interprète d'Émile, qui arrive « *l'arrosoir à la main* » joyeux, insouciant, occupé de ses seules plantations, et qui brutalement change radicalement d'expression ! C'est l'expression de l'enfant qui révèle le drame, c'est par lui que le lecteur le perçoit. D'ailleurs, dans le cadre d'une mise en scène effective, on pourrait tout à fait se dispenser de représenter le jardin, quelques accessoires<sup>1</sup> suffiraient à suggérer le lieu, et l'expression d'Émile à montrer qu'il s'est passé un drame. Les paroles prononcées par Émile explicitent la situation et manifestent son désespoir, la tension est à son comble d'emblée, et la situation dramatique sous-jacente correspond alors à la situation 6 dans la typologie de Polti : « *un personnage puissant est frappé par un ennemi vainqueur* ». L'enfant tout puissant,

---

<sup>1</sup> L'arrosoir par exemple.

le « colon », voit soudainement sa terre saccagée. Mais pour l'heure, point d'ennemi vainqueur, ce qui donne toute sa force à la situation : Émile est seul, il ne peut pas attribuer son malheur à qui ou à quoi que ce soit, et se trouve ainsi brutalement confronté, non pas à un rapport de forces avec un autre, parent ou éducateur, mais avec la réalité d'un fait qui s'impose à lui. C'est dans ce cadre et dans ces circonstances que, passée la scène transitoire de la recherche du coupable, le dialogue qui occupe la troisième scène va prendre place<sup>1</sup>.

### ***Rousseau plus fort que La Fontaine ?***

Quatre courtes phrases suffisent à faire apparaître Robert le jardinier. Un dialogue commence, cette fois très semblable, dans sa présentation, à un dialogue de théâtre, avec disparition de toute voix narrative et enchaînements des répliques, précédées du nom des personnages qui les prononcent. Pavis fait remarquer que l'analyse des dialogues amène à conjuguer « *une psychologie des profondeurs et une stylistique de la surface textuelle* » (2002 : 42). Pour mener à bien une telle analyse, les propositions de Michel Vinaver sont très appropriées, puisqu'elles permettent de mettre en évidence « *les micro-actions produites par la parole* » (1993 : 896).

Le dialogue s'ouvre sur la réplique du jardinier qui s'indigne à son tour : « *Quoi ! Messieurs, c'est vous qui m'avez ainsi gâté mon ouvrage !* », qui retourne l'accusation et, dans le même mouvement, explique que le gâchis est d'autant plus regrettable qu'Émile et Jean-Jacques en sont affectés eux aussi : les graines de melon de Malte lui avaient été confiées « *comme un trésor* » et il leur en destinait la précieuse récolte « *j'espérais vous régaler quand ils seraient mûrs* ». Double perte donc, pour le

---

<sup>1</sup> Signalons tout de même que la scène intermédiaire est repérable par l'entrée du personnage de Jean-Jacques, dont le comportement ressemble à celui d'un « acteur » au sens donné par A. Ubersfeld c'est-à-dire un personnage qui est occupé par le même procès qu'un autre et en partage les caractéristiques. Certes, Jean-Jacques et Émile ne partagent pas leurs caractérisations principales, on l'a vu, mais dans ce passage ils agissent et réagissent de la même manière et Jean-Jacques se fait le double d'Émile, du moins pour l'empathie et l'indignation, car on peut évidemment le soupçonner de le devancer un peu dans la recherche du coupable.

jardinier, qui ne pourra pas trouver semblables graines, et pour Jean-Jacques et Émile qui n'en dégusteront pas les fruits.

Formellement, si l'on suit la terminologie de Vinaver, la réplique du jardinier se développe en trois phases – attaque, récit, attaque – c'est-à-dire accusation indignée (« *c'est vous qui m'avez ainsi gâté mon ouvrage !* »), récit (« *j'avais semé là des melons...* ») et nouvelle attaque (« *vous m'avez fait un tort irréparable* »). Voilà donc les accusateurs accusés et leur forfait tenu pour inconsideré et stupide, mais la violence verbale de Robert peut tout de même sembler excessive au regard des faits, comme en témoignent l'opposition entre les « *misérables fèves* » et « *les melons exquis* » et le champ lexical de l'irréparable « *que je ne remplacerai jamais* », « *tort irréparable* ». Il semble que face aux plaintes d'Émile et de Jean-Jacques, Robert surenchérit et riposte par la violence, qu'il envenime le conflit, voire le provoque. D'emblée le jardinier est un personnage associé à une certaine violence, apparemment celle du droit outragé. Toutefois cette violence pourrait sembler pondérée par la phrase où il fait part de ses bonnes intentions (« *j'espérais vous régaler* ») sauf à considérer qu'il s'agit-là de l'expression de sa vanité et de son désir de « *vouloir être regardé soi-même* »<sup>1</sup>. Enfin, notons que l'attaque semble porter essentiellement sur la perte des graines, c'est-à-dire sur le non respect du produit du travail. Il y a ici un implicite pragmatique important pour la suite du dialogue : la référence au travail fourni (la culture des précieuses graines de Malte), et la reprise des termes déjà utilisés par Émile lui-même (« *mon ouvrage* ») peuvent laisser penser à Jean-Jacques et Émile qu'ils partagent avec Robert la même idée de la propriété, c'est-à-dire celle qui est légitimée par le travail. A ce stade, la virulence de Robert n'a pas d'autre explication apparemment. Sa colère pourrait donc sembler légitime et ses regrets altruistes. Autant d'hypothèses ou d'ambivalences du personnage qui pourraient nourrir le jeu du comédien Robert !

En retour, Jean-Jacques présente ses excuses et promet une double réparation : dédommager Robert, « *nous vous ferons venir d'autre graine de Malte* », et à l'avenir,

---

<sup>1</sup> *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (2008 : 116). Ce passage évoque le moment crucial où les hommes, découvrant l'oisiveté, se rassemblent pour regarder le meilleur chanteur, ou danseur, ou causeur, moment où la comparaison fait irruption dans les rapports humains et où la communauté se trouve séparée entre les regardants, pleins de « *honte et d'envie* », et les regardés, pleins de « *vanité et de mépris* ».

se renseigner : « *nous ne travaillerons plus la terre avant de savoir si quelqu'un n'y a point mis la main avant nous* ». Ce faisant, il se situe, d'une certaine manière, hors conflit : sa réplique n'est ni sur le mode de la riposte, ni sur celui de la défense, ni sur celui de l'esquive, mais sur celui du « mouvement vers ». Elle vise à atténuer le regret, ils trouveront d'autres graines, et la colère, ils présentent des excuses et reconnaissent leurs torts. Cette figure du « mouvement vers » est aussi rendue possible par ce que Jean-Jacques passe sous silence. En effet, il ne revient pas sur la « généreuse » intention de Robert à leur égard et ce silence peut renforcer le doute sur l'intention en question : s'agissait-il pour Robert d'une attention délicate ou s'agissait-il de prendre « *le masque de la bienveillance* » (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 2008 : 124) ? La réplique se termine en tout cas sur un implicite : si Jean-Jacques imagine qu'il peut travailler d'autres terres à la seule condition d'en demander l'autorisation, c'est qu'il présuppose que d'autres terres sont libres et qu'il se situe (plus exactement, qu'il fait mine de se situer) sur le même plan qu'Émile, dans le monde du droit originel, celui qui est évoqué dans la première partie du *Discours sur l'inégalité* (2008 : 105), où la propriété foncière n'existe pas de droit, ce qui fait qu'un homme peut dire sans tourment particulier : « *Si l'on me chasse d'un arbre, j'en suis quitte pour aller à un autre* ». Ce nouvel implicite est déterminant : si Robert le partage, le dialogue et le conflit peuvent s'arrêter là.

Mais le dialogue se poursuit et lève les deux implicites repérés précédemment, sur la représentation que Jean-Jacques et Robert ont de la propriété et sur le droit à la propriété. Si conflit il y a, c'est là qu'il va se nouer. Robert répond à Jean-Jacques (mais le « *messieurs* » situe clairement la double adresse, vers Jean-Jacques et Émile) que sa promesse est inutile puisque « *il n'y a plus guère de terre en friche* », ajoutant que pour sa part il doit sa terre à l'héritage : « *je travaille celle que mon père a bonifiée* ». Le changement de ton du jardinier est radical : sa réplique se présente dans la terminologie de Vinaver comme une « profession de foi » c'est-à-dire « *hors de toute situation de conflit, présentation d'une conviction* ». Robert affirme, sans marque de colère cette fois, une certitude qui repose de nouveau sur un implicite : si toutes les terres sont déjà occupées, tous les hommes ne peuvent pas devenir propriétaires et certains sont des « *surnuméraires* », des sans-terre. Voilà l'état des choses que le personnage de Robert vient ainsi rappeler : la société civile est inégalitaire car elle est l'aboutissement d'un



processus d'appropriations successives qui ont produit autant d'expropriations. Cette « réplique-profession de foi » n'ouvre donc pas, elle non plus, la voie au conflit, elle le refuse, au contraire, et ce d'autant que Jean-Jacques, interlocuteur privilégié depuis le début du dialogue, n'y répond pas.

C'est Émile, cette fois, qui prend la parole et adresse alors une question au jardinier : « *Monsieur Robert, il y a donc souvent de la graine de melon perdue ?* ». Le « donc » révèle que la question repose sur une inférence du type : puisqu'il n'y a pas assez de terres libres, on ne peut cultiver que sur des terres déjà semées (comme il l'a fait avec ses fèves). À la limite, en « toute innocence », cette question d'Émile justifie, dans l'après-coup, le fait qu'il ait planté les fèves, même sur un terrain déjà occupé, et elle montre qu'à ce stade (du dialogue, de son développement, mais aussi du développement humain qu'il incarne), il ne peut pas envisager l'idée d'être exclu de toute possibilité de cultiver la terre. Le conflit apparaît alors cette fois centré sur l'inégalité que peut engendrer la propriété, mais il se présente de manière très subtile, non pas comme un conflit ouvert, mais par un coup de force rhétorique qui consiste à placer dans la bouche d'Émile une « réplique-soliloque »<sup>1</sup> et pas, justement, une réplique de type « attaque » ou « riposte » ou « défense », ce qui offre au lecteur-spectateur un espace de coopération interprétative privilégié ! Certes, Émile s'adresse nommément à Robert « *Monsieur Robert ...* » mais rien n'interdit de penser, à partir du « *donc* », qu'il « réfléchit à voix haute », et un acteur aurait là belle matière de jeu. Sa question ne semble pas agressive ni porteuse de conflit, ce qui la rend extrêmement subversive : avec cette réplique, Émile soulève pour lui et le lecteur-spectateur l'injustice créée par la propriété, qui sépare une communauté humaine entre ceux qui possèdent la terre et les autres. D'une manière apparemment anodine, Émile répond ici à la force par la force, fût-elle celle d'un faible.

Le jardinier ne s'y trompe pas, qui réagit sur le mode de la riposte, et fournit une nouvelle information. L'ordre des choses, dans la société, impose qu'on respecte le travail et la propriété d'autrui : « *Personne ne touche au jardin de son voisin ; chacun respecte le travail des autres, afin que le sien soit en sûreté* ». Rien à redire a priori à

---

<sup>1</sup> Celle-ci est définie ainsi par Vinaver (1993 : 902) : « *Un personnage s'interroge, ou se parle, ou laisse sa parole se dévider, qu'il soit seul ou en présence d'autres personnages, ou même en situation apparente de dialogue* ».

cette règle si ce n'est qu'elle repose sur un nouvel implicite : en effet, respecter « *le travail des autres, afin que le sien soit en sûreté* » présuppose qu'un tel travail soit possible, c'est-à-dire d'avoir un jardin. Implicite dans lequel s'engouffre aussitôt Émile qui constate « *Mais moi je n'ai point de jardin* », réplique qui peut être comprise de nouveau, comme une réplique-soliloque, un constat qu'il fait avant tout pour lui-même.<sup>1</sup> La réplique du jardinier est sans appel : « *Que m'importe ?* » et menaçante : « *Si vous gêtez le mien, je ne vous y laisserai plus promener* », signe que la propriété de la chose (le jardin) passe par inéluctablement la domination des hommes (Émile), donc l'injustice.

Heureusement, la leçon ne s'arrête pas là et Jean-Jacques reprend la parole, en vue de proposer « *un arrangement* », demandant à Robert de leur céder une part de son jardin, moyennant quoi ils partageront leurs récoltes avec lui. Cette proposition fait basculer le rapport de force entre Émile et Robert en faisant apparaître le thème du contrat : entre domination et soumission, il peut y avoir une convention qui permette de substituer la coopération au conflit, et qui garantisse à Émile de récolter le fruit de son travail, à défaut d'avoir une terre à lui, encore que la menace de la force plane toujours : « *Souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons* », lance Robert à la fin de l'échange.

L'étude « pas à pas » de ce dialogue met ainsi à jour le traitement du conflit dans la scène : en apparence, à la surface du texte, une fois passé le premier échange entre Robert et Jean-Jacques, on pourrait croire qu'il n'y a pas vraiment de conflit, mais seulement des désaccords promptement aplanis : d'abord Jean-Jacques présente des excuses, puis les interventions d'Émile sont ignorées par Robert mais rapidement reprises en charge par Jean-Jacques pour aboutir à un contrat qui évite que l'échange entre Robert et Émile ne dégénère ou qu'Émile ne s'enfonce dans le désespoir. Le conflit n'a pas lieu d'être puisqu'il ne reposait que sur des malentendus : Émile ne savait pas que la terre avait déjà été travaillée, il ne savait pas non plus que certains ont

---

<sup>1</sup> Pour Rousseau l'enfant a une grande faculté de mémoriser ses expériences, de les « enregistrer » avant de pouvoir les utiliser pour raisonner : « *l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive ; tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, et il s'en souvient ; il tient registre en lui-même des actions, des discours des hommes ; et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire en attendant que son jugement puisse en profiter.* » (É, II : 139).

une terre et d'autres pas, mais que, grâce au contrat, ceux qui n'en n'ont pas peuvent tout de même travailler celle des autres<sup>1</sup>. On pourrait dire qu'en ce qui concerne l'aspect éducatif, au stade où en est Émile, la leçon s'arrête là : il faut borner le narcissisme de l'enfant et son désir impétueux de s'approprier les choses. C'est pourquoi l'enfant doit faire l'expérience douloureuse de l'expropriation, ce qui, après la leçon, est devenu « *clair, net, simple, et toujours à la portée de l'enfant* » (É : 121). En ce sens, la situation dramatique critique, dans laquelle on voyait Émile dépossédé de ses fèves, reste inchangée à l'issue du dialogue : oui, la réalité s'impose et il faut s'y ajuster. Certaines choses sont possibles, s'approprier une terre par le travail, d'autres pas : prendre une terre à quelqu'un d'autre. La différence de taille est qu'à la fin de la leçon Émile sait pourquoi et qu'il sait aussi que le contrat peut se substituer au seul rapport de forces.

Mais Rousseau, bien sûr, ne s'arrête pas là et il fait exactement ce qu'il dénonce chez La Fontaine<sup>2</sup> en superposant une autre leçon à celle-ci, une leçon sur « *l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes* », leçon plus politique, qui prépare chez l'enfant le citoyen qu'il pourra devenir. À ce deuxième niveau en effet, le contrat sur lequel se termine la scène peut apparaître comme un contrat de soumission plus que

---

<sup>1</sup> D'ailleurs, si on analyse le dialogue en termes d'actes menaçants ou pas la face de l'interlocuteur, on constate qu'Émile est récepteur ou destinataire d'actes menaçants mais qu'il n'en émet pas, alors que Robert, qui personnifie la réalité des choses, est dominant et vecteur d'actes menaçants.

<sup>2</sup> Rousseau évoque les fables de La Fontaine quelques pages après l'épisode de Robert le jardinier. Il s'oppose à leur usage dans le cadre du « par cœur ».

D'une part les enfants les interprètent mal : par exemple, dans la fable du Corbeau et du Renard, il est possible que l'enfant, aveuglé par sa gourmandise, ne comprenne pas l'ironie du vers « *Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute* », ou encore que, séduit par tel ou tel personnage pourtant peu recommandable mais amusant, il veuille l'imiter. D'autre part, leur écriture, subtile et virtuose, si elle peut ravir un adulte (Rousseau recommandera la lecture des fables aux adolescents), éloigne les enfants des réalités qu'elle est censée évoquer. Enfin, la dite moralité des fables est souvent douteuse et il importe de réfléchir à leur véritable destinataire : « *Composons, monsieur de La Fontaine. Je promets, quant à moi, de vous lire avec choix, de vous aimer, de m'instruire dans vos fables ; car j'espère ne pas me tromper sur leur objet ; mais, pour mon élève, permettez que je ne lui en fasse pas étudier une seule ...* » (É : 145).

d'association<sup>1</sup>. Autrement dit, à la première source d'inégalité, la propriété qui institue l'état de riche ou l'état de pauvre, s'en ajoute une seconde, celle de la force exercée par le maître sur l'esclave. Examinons de plus près les réactions d'Émile : s'il est montré comme victime de son inconséquence et des roueries impitoyables de son gouverneur, il est aussi mis en scène, par le texte, comme un sujet qui « *tient registre* »<sup>2</sup> des discours qu'il entend, ce qui n'est pas la même chose. Ce qui caractérise en effet les prises de parole d'Émile dans ce dialogue, c'est qu'elles sont rares, donc Émile est plutôt en posture d'écoute, et qu'elles n'ont pas d'adresse explicite. Émile est silencieux et son silence est « épais » du jeu des implicites, nombreux dans ce dialogue, jouant ainsi le rôle d'une caisse de résonance. Il n'est tout de même pas anodin que sa dernière réplique soit : « *Mais moi je n'ai pas de jardin* » ! On peut penser, selon le premier niveau de lecture, disons « éducatif », que cette réplique manifeste un état dans le processus de prise de conscience d'Émile, comme nous l'avons vu précédemment, cette prise de conscience lui permettant ensuite de découvrir et de comprendre l'intérêt d'un contrat qui permet d'échapper au seul rapport de forces. Mais, dans la mesure où elle n'est pas explicitement adressée, cette réplique peut aussi faire écho à tout ce qui précède, et notamment, à une précision donnée par Robert et qui ne trouve ensuite aucun écho apparent chez Jean-Jacques ni Émile : « *Moi, je travaille celle que mon père a bonifiée* ». Cette précision, les personnages l'ont entendue, et le lecteur aussi. Il n'est plus question dans ce cas de la propriété obtenue par le travail de son premier occupant, mais de la propriété transmise par l'héritage, celle qui dans le *Discours sur l'inégalité* est montrée comme source première de l'inégalité sociale car elle introduit le problème de la domination : s'il y a légitimité à s'approprier une terre par le travail, quelle

---

<sup>1</sup> Florent Guénard (2001 : 178) rappelle que Rousseau distingue le pacte de soumission, qui détermine les engagements et obligations d'un peuple et de ses chefs, dans un rapport de domination, au pacte d'association, le contrat social, dans lequel les uns et les autres transfèrent à un tiers leur pouvoir et leurs droits.

<sup>2</sup> Voir, au tout début des *Confessions*, I, l'évocation des heures que Rousseau passe, enfant, dans l'atelier de son père, et l'éveil de son « *intelligence (...) sur les passions* ». L'enfant, à travers les lectures qui lui livrent le monde, baigne dans un univers de sensations et d'émotions qui précèdent « *l'expérience et la réflexion* ». (*Les Confessions*, I : 46).

légitimité y a-t-il à disposer d'une terre héritée ? N'y a-t-il pas là un truchement<sup>1</sup> qui fait passer pour légitime un tour de force juridique et politique ? Dans ce nouveau cadre interprétatif, la situation dramatique, à la fin du dialogue, n'est alors pas tout à fait la même qu'au moment de la découverte des fèves : Émile est toujours victime, mais pas seulement comme un enfant face la réalité contrariante des choses (un enfant n'a pas de jardin et d'une manière général ne peut pas tout avoir), il l'est aussi comme être humain, victime de l'inégalité qu'a progressivement engendrée la société civile et dont Rousseau retrace le processus dans le second discours. Il semble bien que l'expérience possession-dépossession (ou appropriation-expropriation) que lui a fait vivre Jean-Jacques l'a effectivement remis à sa place d'enfant, mais qu'elle lui permet aussi d'éveiller sa conscience morale face à la complexité de la question de la propriété privée, à la fois inévitable et source d'injustice.

Sous cet angle, l'analyse de cet épisode met clairement en évidence l'efficacité des ressorts théâtraux (ici particulièrement les situations et le dialogue) qui permettent à Rousseau, d'une part de montrer comment Émile, qui n'est qu'un enfant, doit découvrir et accepter les règles et les places respectives des adultes et des enfants, mais aussi être préparé, par l'expérience, à affronter des questions complexes, et d'autre part, de faire sentir à son lecteur-spectateur la complexité du thème abordé en lui permettant de se faire son propre point de vue à travers celui des différents personnages et des situations dans lesquelles ils interagissent. Dans l'épisode même, Rousseau, derrière un Jean-Jacques-metteur en scène, dépasse La Fontaine, à qui il reproche d'être trop inaccessible, ou trop immoral. À la place, il imagine des situations dramatico-éducatives, qui permettent à Jean-Jacques de faire vivre à Émile des expériences incarnées, et préparent ainsi solidement la faculté de raisonnement juste de l'homme qu'il deviendra. Au niveau de l'articulation entre le discours éducatif théorique et sa mise en scène, la mise en scène, permet à Rousseau de faire passer une double leçon au lecteur, sur l'éducation, et sur la question de l'injustice.

---

<sup>1</sup> Voir l'expression employée par Rousseau « *un droit précaire et abusif* » (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, op.cité* :125).

### *Entre l'intrigue et la fable, le piège et ses vertus éducatives*

Nous avons précédemment résumé l'intrigue en proposant son découpage en trois scènes. Voici à présent la reconstitution de la fable, selon les règles préconisées par Richard Monod (1977)<sup>1</sup> :

*Un jardinier, Robert, cultivait son jardin et y plantait des graines de melon de Malte. Émile eut envie de jardiner. Jean-Jacques favorisa cette envie et aida Émile à labourer la terre. Émile y planta des fèves qu'il arrosa quotidiennement. Les fèves commencèrent à lever, à la grande joie d'Émile. Jean-Jacques renforça cette joie en expliquant à Émile qu'il était devenu, par son travail, propriétaire de cette terre. Un jour, alors qu'il venait arroser ses fèves, Émile découvrit que son terrain était dévasté et en fut bouleversé. Jean-Jacques et lui recherchèrent le coupable, le découvrirent et le convoquèrent. Le jardinier leur expliqua qu'eux-mêmes avaient dévasté sa propre terre. Jean-Jacques présenta ses excuses, proposa une réparation et promit de faire plus attention ultérieurement au choix de la terre qu'ils entreprendraient de cultiver. Le jardinier expliqua alors qu'il n'y avait plus de terre libre. Émile demanda s'il se perdait souvent de la graine de melon de Malte. Robert dit que non, car chacun respecte le jardin de son voisin. Émile fit remarquer qu'il n'avait pas de jardin. Jean-Jacques proposa un arrangement, que le jardinier accepta<sup>2</sup>.*

La comparaison entre l'intrigue et la fable est intéressante car elle permet de constater l'écart entre l'action racontée (fable) et l'action représentée (mise en intrigue) et de mettre une nouvelle fois en valeur la théâtralité du passage. L'intrigue fait

---

<sup>1</sup> Je fais apparaître le « hors-scène » en italiques.

<sup>2</sup> Richard Monod souligne à juste titre qu'il est difficile, quand on établit la fable d'une pièce, de « *faire abstraction des sentiments et des discours, sauf dans la mesure où les sentiments sont exprimés par des actions et où les discours ont des conséquences, c'est-à-dire provoquent l'action de ceux qui les écoutent ou un choc-en-retour sur ceux qui les profèrent* » (1977 : 65).

En m'essayant à respecter cette règle au plus près, j'ai choisi de rapporter le désespoir d'Émile après sa découverte du champ dévasté dans la mesure où ce sentiment est ce qui enclenche la recherche d'un coupable et l'arrivée du jardinier. En revanche, pour rester au plus près du noyau narratif de manière neutre, je n'ai pas proposé d'explicitation des implicites, comme je l'avais fait dans la reconstitution de l'intrigue, c'est pourquoi je ne fais pas part des sentiments que l'on peut prêter à Émile dans les dernières séquences de l'épisode, au moment où il dialogue avec le jardinier.

apparaître Émile tel qu'il est à ses propres yeux<sup>1</sup>, c'est-à-dire le premier occupant du terrain. La fable, elle, exprime la réalité des choses : le premier occupant, c'est Robert. Dans cet écart se tient la ruse de Jean-Jacques, qui réorganise le réel comme un metteur en scène, afin de créer un laboratoire d'expériences dans lesquelles Émile pourra apprendre à grandir. Jean-Jacques ruse avec la réalité pour la présenter d'une manière intentionnée. Le monde est présenté à l'enfant sous la forme d'un modèle réduit avec lequel il va jouer, comme il est présenté à des spectateurs sur un plateau de théâtre, agencé, afin de le rendre interrogeable : Rousseau théâtralise son discours sur l'éducation à l'intention du lecteur-pédagogue en faisant de son double Jean-Jacques un metteur en scène qui agence des signes pédagogiques à l'intention d'Émile.

La reprise du noyau narratif de cette leçon à partir du modèle actantiel renforce cette analyse. Comparons la première et la dernière scène avec cet outil, en plaçant Émile en position de sujet :

Soit l'axe central : Émile *veut* jardiner.

Le destinataire de ce désir peut être le goût du jeu mais si jardiner apparaît comme un « objet de valeur » pour Émile, c'est aussi que Jean-Jacques a tout fait pour cela<sup>2</sup> ! Dans ce cas, Jean-Jacques est le destinataire, c'est lui qui oriente le désir de l'enfant (jardine, je te prête mes bras pour ça...).

Dans ce cadre, le destinataire (« *l'obteneur du bien* » dans la terminologie de Souriau et Greimas), peut être le plaisir de l'enfant, son amusement, mais aussi son « grandir », si on considère comme dans le schéma greimassien que le destinataire boucle le contrat initié par le destinataire par une « *sanction* » positive ou négative.

Dans l'action de jardiner, Émile rencontre un opposant fort, Robert le jardinier, et un adjuvant, Jean-Jacques, sous deux formes successives : le « faux-ami » qui décuple son envie de jardiner puis le « tiers », qui va proposer un contrat permettant à

---

<sup>1</sup> D'une part, Émile est élevé à la campagne pour échapper « *aux noires mœurs des villes* » et parce que « *Au village, un gouverneur sera beaucoup plus maître des objets qu'il voudra présenter à l'enfant* » (É : 115) ; d'autre part, en préambule de la leçon, Jean-Jacques rappelle que l'enfant ayant le goût de l'imitation, il lui laisse observer à loisir les travaux champêtres pour que l'envie de jardiner lui vienne : « *Il n'aura pas vu deux fois labourer un jardin, semer, lever, croître des légumes, qu'il voudra jardiner à son tour* » (É : 119).

Émile et Robert de trouver un accord, Robert devenant alors un adjuvant d'Émile puisqu'il lui cède un bout de terrain.

Une telle schématisation montre que Jean-Jacques est partout sauf à la place d'opposant, et que le pauvre Émile est manipulé comme une marionnette, ceux qui tirent les ficelles étant successivement Jean-Jacques le tentateur, Robert le jardinier offensé et Jean-Jacques le conciliateur bienveillant. La schématisation pose alors problème car Émile, dans ce cadre, apparaît plus comme objet de ces différentes forces que comme sujet de sa propre action. Or, l'étude du dialogue, à travers le commentaire des silences d'Émile, a montré que tout en étant « victime » des machinations de son gouverneur et du jardinier, il est aussi dans un processus où il construit du sens à partir de ce qui lui arrive. Quel autre modèle d'analyse pourrait rendre compte du double positionnement d'Émile comme sujet et objet dans cet épisode ?

Les propositions avancées par Claude Brémont (1973)<sup>1</sup> pour l'analyse actantielle permettent, à mon sens, de montrer comment peuvent coexister ces deux analyses d'Émile, à la fois comme « victime » et comme « sujet capable d'exercer une action ». Dans la terminologie de Brémont, l'axe sujet-objet est « neutralisé » par la notion de « patient », c'est à dire d'actant affecté par différents processus (le jardinage, le saccage du jardin, le dialogue avec Robert). En tant que tel il est soumis à l'influenceur Jean-Jacques. Dans un premier temps, par l'entremise de Robert, « *influenceur dégradateur* » mandaté par Jean-Jacques, il est victime d'actions de « *dégradation* » puis il devient le bénéficiaire d'une « *amélioration* » (le fait de pouvoir jardiner bien qu'il n'ait pas de terre) et ce grâce à des « *influenceurs améliorateurs* », c'est à dire Jean-Jacques, qui propose un contrat accepté par Robert.

Ce qui me semble particulièrement intéressant dans les propositions de Brémont c'est que le rôle d'influenceur (améliorateur ou dégradateur) exerce son action sur un

---

<sup>1</sup> À la suite de Greimas, Claude Brémont a proposé un autre modèle d'analyse pour « *chercher le sens du récit dans une direction différente de la sienne* » (1973 : 101). Brémont reconnaît « *l'apport décisif* » du modèle Greimassien mais il en critique le haut niveau d'abstraction et le fait qu'il ne rend pas suffisamment compte du déroulement de la séquence narrative et de ses transformations. Il fonde son propre modèle sur trois principes, dont le premier est qu'un récit énonce le devenir d'un sujet. Ce principe lui permet d'analyser le récit d'après les rôles narratifs qu'investissent les personnages au cours de l'histoire, principalement ceux des « *patients* », personnages « *affectés par des processus modificateurs ou conservateurs* », et ceux des « *agents* », « *initiateurs* » de ces processus (1973 : 134).



patient à qui il s'adresse en tant que potentiel agent, c'est-à-dire « *capable de réagir à l'influence qui s'exerce sur lui* » comme « *agent responsable de ses actes ou de ses abstentions* » (1973 : 242). L'influence peut donc être bénéfique ou pas, et elle se caractérise par le fait qu'elle « mise » sur la capacité de réaction de celui sur qui elle s'exerce. Cette définition souligne la dimension potentiellement émancipatoire du piège, qui ne fait pas qu'enfermer l'enfant mais qui peut aussi lui ouvrir d'autres perspectives d'action.

Poursuivons : dans le chapitre que Brémond consacre à ce rôle (*ibid.* : 242-258), il dresse la liste des types d'influences possibles et des différents types d'influenceurs (259 - 280). Parmi les rôles possibles de l'influenceur, on relève « *L'influenceur tendant à induire un agent éventuel à commettre involontairement une action, ou à s'abstenir de cette action : le piégeur* » (*ibid.* : 251). Le rôle du piégeur est explicitement reformulé par Brémond comme une opération complexe, susceptible de s'articuler en différentes phases, dont : « *aveugler le patient* » et « *persuader le patient d'entreprendre une tâche-appât* », le tout en vue de produire un état d'amélioration, de persuasion ou de dégradation du « *piégé* ». C'est bien ce que fait Jean-Jacques qui aveugle Émile en lui dissimulant le fait que la terre est déjà cultivée et en l'aidant à jardiner, et qui utilise les « *signes de puissance et d'activité* » des travaux champêtres comme tâche-appât.

En reprenant la terminologie de Brémond, il est donc possible de définir le rôle de Jean-Jacques ainsi : Jean-Jacques est un *piégeur* (il aveugle et il persuade), qui entreprend d'*induire* le piégé, Émile, à *s'abstenir d'une entreprise de dégradation* du bien d'autrui. Dans sa démarche, il est successivement : en amont des scènes à proprement parler, un *faux piégeur améliorateur* entreprenant de persuader le piégé de l'intérêt d'une *tâche-appât* (planter des fèves) ; puis un *piégeur dégradateur* qui place Émile en situation de « *dégradation* » de lui-même grâce à un influenceur n° 2 (Robert qui saccage les fèves) ; enfin un *piégeur améliorateur* entreprenant de persuader le piégé de l'intérêt d'une *tâche-appât* 2 (le contrat) en vue de l'*amélioration* de son sort. Piège il y a, donc, mais piège bienveillant car « améliorateur » !

Si, pour finir, l'on rapporte cette analyse à celle qui a été faite du dialogue et de ses ambivalences, on peut considérer que ce qui est présenté aux yeux du lecteur c'est une scène où le pédagogue apparaît comme « *piégeur – dégradateur* » puis comme « *piégeur-améliorateur* » et l'enfant comme « *patient piégé* » mais aussi « *agent*

*potentiel* », dans une double temporalité : celle de l'épisode, car le contrat transforme la situation à son avantage, mais aussi celle de sa vie future puisqu'en vivant l'expérience de la dépossession<sup>1</sup>, Émile mesure autant la nécessité des lois qui protègent la propriété privée que l'inégalité instituée par la propriété elle-même.

### ***Bilan***

L'écart entre la fable et sa mise en intrigue, caractéristique du texte théâtral, fonde la théâtralité de cette leçon qui en ce sens, tient plus d'une scène que d'une fable (qui, même si elle manifeste une certaine théâtralité, notamment dans les dialogues, suit un fil narratif chronologique). Au niveau que nous avons appelé « inter », l'intrigue porte en effet le lecteur-spectateur à adopter différents points de vue, à partager les émotions d'Émile comme les malices de Jean-Jacques, c'est à dire à vivre, par personnages et situations interposés, les questions liées à la propriété (sa légitimité par le droit du premier occupant ou par le travail, son inéluctable conséquence, l'inégalité sociale) pour mieux les interroger.

Au niveau « intra », dans la scène elle-même, la différence saisissante entre Émile « *dans des transports de joie* » et sa dernière réplique « *Mais moi je n'ai pas de jardin* » montre l'effet produit sur Émile par la théâtralisation de la notion de propriété : se croyant propriétaire comme les premiers hommes à l'état naturel, devenu sans-terre dans la société civile qui perpétue l'inégalité, ne serait-ce que par l'héritage, puis confronté aux conventions sociales et disposant du droit de travailler la terre d'un autre, Émile est tour à tour comme l'homme des origines pour qui la question de la propriété de se pose pas, comme le « *surnuméraire* » ne pouvant accéder à la propriété, et comme l'homme tenu de respecter les règles d'une morale sociale. Son silence, toutefois résonne jusqu'à la fin de l'épisode, donnant à penser « *la justice ne saurait se restreindre à des règles de stabilisation de la propriété* » (Spector, 2003 : 13).

---

<sup>1</sup> Expérience tout à fait fictive, il s'agit bien d'un jeu, puisqu'on sait que Rousseau s'est imaginé un Émile favorisé socialement « *Choisissons donc un riche* » (*Émile* : 57).

## Vers une partition de jeu

Scènes	Ce qu'il y a à montrer <sup>1</sup>	Ce qu'il y a à faire	Ce qu'il y a à dire
Les joies du jardinage	Un jardin et ses bornes, Un rectangle	Jouer à jardiner : - jouer vraiment (É) - jouer pour ruser (JJ)	JJ : faire croire à É qu'il peut s'approprier la terre suivant son envie
Le jardin saccagé	Id.	É : être affligé JJ : mimer la compassion	JJ : fausses paroles de compassion
La rencontre avec Robert	Id.	É : écouter et « tenir registre » JJ : feindre d'être du côté d'Émile, puis faire le médiateur	Le dialogue entre les trois protagonistes

### II.3.B. L'héritier capricieux

#### *Situation du passage dans l'Émile, II*

L'épisode de l'enfant « dyscole », difficile, qui « gâte tout ce qu'il touche », complète la leçon sur la propriété. S'il détériore les meubles et les fenêtres de sa chambre, laissons-le, suggère Rousseau, sans meubles et dans une chambre ouverte à tous vents. S'il continue malgré tout, expliquons-lui que les fenêtres ne lui appartiennent pas mais à nous qui les avons installées, retirons-le de sa chambre et plaçons-le dans une chambre sans ouvertures. La cohérence éducative de son

---

<sup>1</sup> Les suggestions présentées dans cette colonne, pour cet épisode et les suivants, sont le résultat d'échanges que j'ai eus avec B. Grosjean, à qui j'ai posé la question de savoir quel agencement de l'espace il imaginerait spontanément pour chacune des leçons.

environnement (le domestique a lui aussi « *des vitres à conserver* ») et l'ennui feront le reste, bientôt il cherchera un arrangement : le respect du bien d'autrui contre sa remise en liberté.

Comme le petit jardinier, l'enfant dyscole est victime de son narcissisme mais de plus il est violent, et son comportement ne peut pas être amélioré par des punitions dont le sens lui échappe. Sa violence témoigne du fait qu'il n'est pas maître de lui, qu'il ne peut pas se contenir, et c'est sur ce point qu'il doit être éduqué. Le cadre éducatif approprié est posé depuis le début du livre II : l'éducation de l'enfant est vouée à l'échec si l'on ne respecte pas l'enfant dans sa nature. Mais comment faire s'il est d'un naturel violent ? Là comme ailleurs, il faut créer des situations qui donnent le change et qui permettent à l'enfant de se trouver « directement » aux prises avec la réalité et d'en tirer la leçon. Face à la brutalité qu'il exerce sur son environnement, il ne faut ni réprimer, ni soumettre, il faut confronter l'enfant à l'échec annoncé de ses forces, violentes, peut-être, mais encore limitées, de façon à ce qu'il prenne conscience qu'il « *se trouve dans le monde têtu des choses indifférentes à ses désirs et qui opposent leur résistance impassible à ses efforts* » (Vargas, 1995 : 49). Le maître lui-même doit ainsi devenir une force parmi toutes celles du monde sensible auxquelles un enfant peut se trouver confronter et dont la résistance peut former sa raison, au stade où elle en est, c'est à dire pré-conceptuelle.

L'éducation nouvelle prônée par Rousseau renverse donc le rapport de forces habituel entre le gouverneur et son élève. Il faut inverser les choses : laisser croire à l'enfant qu'il est le maître, mais garder la main en utilisant à cette fin les ressources de situations à inventer : « *sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse* » (É : 150). Les paramètres des mises en situation - choix du moment opportun « *plus tôt ou plus tard* » (É : 122), personnalité de l'élève - feront varier les modalités mais pas le principe, comme le montre ce nouvel épisode.

**« *Que le non prononcé soit un mur d'airain* »**

L'enfant tarde à s'endormir : le gouverneur se lève une fois, deux fois, puis refuse de céder aux caprices de l'enfant. Comment s'y prend-il ? En quelque sorte,

momentanément, il va se substituer lui-même aux choses au lieu de les commenter, selon une « *méthode inactive* » qui consiste à « *tout faire en ne faisant rien* » (É: 146, 147), ce qui suppose que le maître devient ainsi « *un homme-chose* », selon l'expression d'E. Vargas (1995 : 55), c'est-à-dire une force parmi d'autres.

Puisque les longues explications ne parlent pas à l'enfant, qu'elles ne lui disent rien, il faut se taire, laisser parler la réalité et l'expérience que l'enfant va en faire. Les demandes capricieuses de l'enfant finissent donc par se heurter à un triple mur : de silence, « *Tant pis, repris-je, et je me tins coi* », d'indifférence, « *tout cela* (l'énervement de l'enfant) *ne prenait point* », et de détermination, « *puis, fermant sur lui la porte à clef, je retourne me coucher sans lui avoir dit un seul mot* ». Ce mur de feinte<sup>1</sup> d'indifférence de la part du gouverneur annonce les murs de la chambre où se retrouve l'enfant, là « *où il n'y a rien à casser* » et illustre les principes exposés précédemment : la relation éducative ne doit pas reposer sur un rapport de forces entre le maître et l'enfant mais sur la confrontation de l'enfant avec le fait que les choses sont possibles ou pas. Dans la mesure où le maître choisit d'en dire peu, son comportement doit parler pour lui : dans cet exemple-ci, l'attitude du gouverneur relève moins de la comparaison, être muet et solide *comme* un mur, que de la métaphore, *être un mur*<sup>2</sup>. Le gouverneur montre la réalité en l'incarnant, non en l'expliquant. Faire signe donc, mais avec des signes facilement déchiffrables.

### ***L'héritier capricieux, un enfant comme les autres***

Comme Émile désireux de jardiner, comme l'enfant dyscole, l'héritier capricieux ne sait pas ajuster ses désirs à ses forces. Mais son cas est aggravé par le comportement de sa mère qui trouve dans sa condition sociale (« *il était l'unique héritier de sa famille, il fallait le conserver à quel que prix que ce fût* » (É : 153)) une

---

<sup>1</sup> Le passage montre en effet que le gouverneur, après avoir enfermé l'enfant dans un cagibi, s'émeut tout de même de sa réaction : « *Il ne faut pas demander si d'abord il y eut du vacarme, je m'y étais attendu : je ne m'en émus point. Enfin le bruit s'apaise ; j'écoute, je l'entends s'arranger, je me tranquillise* » (É : 153).

<sup>2</sup> Ce en quoi cet extrait fait écho à l'image antérieurement utilisée par Rousseau : « *que le non prononcé soit un mur d'airain, contre lequel l'enfant n'aura pas épuisé cinq ou six fois ses forces, qu'il ne tentera plus de le renverser* » (É: 110).

justification à son aveuglement maternel et à sa permissivité. Rousseau note que cette mère a, certes, bien raison de vouloir conserver son enfant à tout prix « *en cela j'étais bien d'accord avec elle* » mais il critique l'éducation qu'elle donne à l'enfant et qui va précisément à l'encontre de cet objectif. Il reprend ici une idée déjà exprimée dans le livre I « *l'éducation que le riche reçoit de son état est celle qui convient le moins et pour lui-même et pour la société (É : 56)* » et qu'il développe plus amplement dans le livre III, où il explique l'importance pour Émile d'apprendre un métier qui assure son indépendance. Rousseau y rappelle que « *la première loi de la nature est le soin de se conserver (É: 251)* » et que cette loi concerne tous les hommes sans exception « *parce que l'homme est le même dans tous les états (É : 251)* ». Eduquer un enfant selon sa condition c'est donc ne pas le préparer à de possibles revers de fortune, « *Qu'y a-t-il de plus ridicule qu'un grand seigneur devenu gueux, qui porte dans sa misère les préjugés de sa naissance ?* » (*ibid.*), et c'est, dit Rousseau, s'aveugler sur la pérennité de l'ordre social « *sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il vous est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants (É : 252)* »<sup>1</sup>. Une bonne éducation, qui doit préparer l'enfant à devenir progressivement maître de lui-même et capable d'ajuster ses besoins à ses forces<sup>2</sup>, doit le rendre capable d'assurer sa survie quelle que soit sa condition.

### ***Apparitions, disparitions, mise en abyme : le théâtre au cœur du récit***

Pour montrer comment rompre avec une éducation traditionnelle désastreuse parce qu'elle inverse les rôles et fait de l'élève le maître de ses parents et gouverneurs – soit que l'enfant se comporte ouvertement de manière tyrannique, soit qu'il fasse payer sa docilité – Rousseau propose une nouvelle saynète. En amont, il raconte comment le

---

<sup>1</sup> Cette remarque est complétée d'une note de Rousseau qui fait explicitement référence aux bouleversements politiques qu'il entrevoit : « *Je tiens pour impossible que les grandes monarchies de l'Europe aient encore longtemps à durer : toutes ont brillé, et tout état qui brille est sur son déclin* » (É : 252).

<sup>2</sup> En conclusion du livre II, Rousseau décrit l'état de l'enfant éduqué selon ses principes, un enfant « *toujours maître de lui* » qui « *quoi qu'il veuille faire, (il) n'entreprendra rien qui soit au-dessus de ses forces, car il les a bien éprouvées et les connaît* » (É : 207).

gouverneur met le piège éducatif en place : il s'agit d'abord de faire croire à l'enfant qu'il est le maître afin, ensuite, de le prendre à son propre jeu. Le gouverneur lui trouve donc une distraction « *extrêmement de son goût* » puis lui propose d'aller se promener. Refus de l'enfant, qui préfère évidemment rester jouer au logis. Le gouverneur obtempère, comptant bien sur le fait que l'enfant ait noté « *précieusement en lui-même ce signe d'assujettissement* ». Il ne reste plus qu'à lui faire prendre conscience, par l'expérience, que ce n'est pas le cas. Le lendemain, mêmes préparatifs de la part du gouverneur, qui inverse les rôles : il fait en sorte que l'enfant s'ennuie et ait envie d'aller se promener mais se déclare trop occupé pour l'accompagner quand l'enfant le sollicite.

La théâtralité est omniprésente dans cet épisode. D'une part, un certain nombre d'éléments renvoient directement à l'univers théâtral : le gouverneur se présente explicitement comme l'auteur et le metteur en scène d'une courte pièce dont la leçon elle-même constitue la représentation : « *tout était préparé d'avance* ». Les indications sur les mimiques de l'enfant sont nombreuses et fonctionnent comme autant d'indications de jeu : « *il s'habille, un peu inquiet* » « *il fait bonne contenance* », il « *descend l'escalier lentement* » etc. Le gouverneur se présente comme un metteur en scène qui a veillé aux préparatifs de cette « *espèce de scène publique* », et distribué les rôles, notamment celui d'un ami, « *rôle qui ressemblait à celui de Sbrigani dans Pourceaugnac* ». Avec cette référence explicite, la saynète de l'*Émile* apparaît comme une mise en abyme du début de la pièce de Molière et l'on retrouve du Pourceaugnac – « *homme enfin à donner dans tous les panneaux qu'on lui prépare* » (*Monsieur de Pourceaugnac*, 1965 : 396) – chez l'enfant qu'on laisse s'aventurer seul : de même que M. de Pourceaugnac se voit moqué de toutes parts à son arrivée à Paris – « *Au diantre soit la sotte ville, et les sottes gens qui y sont ! Ne pouvoir faire un pas sans trouver des nigauds qui vous regardent et qui se mettent à rire !* » (*ibid.* : 397) – de même le pauvre garçon, une fois arrivé dans la rue, entend de toutes parts « *différents propos sur son compte* ». Le gouverneur et son ami rejouent de leur côté les personnages d'Éraste, « *l'ingénieuse* », qui a en main « *divers stratagèmes tous prêts à produire* », et de Sbrigani, le « *subtil Napolitain* ». Enfin, le gouverneur-metteur en scène a choisi un lieu (la rue), procédé à la distribution des rôles (des voisins, des enfants, un valet habile, le père de l'enfant) et déterminé la situation : l'enfant doit se retrouver la risée de tous

pour sentir le danger où son entêtement l'a conduit. Cet épisode fait ainsi apparaître, plus encore que le précédent, une théâtralité presque « revendiquée » tant les références au monde du théâtre et à la farce moliéresque sont nombreuses.

Cet épisode est sous le signe de la comédie, de la farce à l'italienne, et tout s'enchaîne sur un rythme soutenu. Cinq micro-scènes se succèdent : 1. L'enfant prend congé de son gouverneur et s'apprête à sortir ; 2. Il se retrouve dans la rue en butte aux réactions du voisinage ; 3. Il est abordé par un complice du gouverneur ; 4. Il rentre au logis où il retrouve son père qui lui fait la leçon ; 5. Il retrouve son gouverneur. Les personnages apparaissent et disparaissent au gré des nécessités de la mise à l'épreuve, ce sont des personnages-types, qui se prêtent à la petite comédie initiée par le précepteur, chacun agissant comme une force au service de la situation éducative mise en place : voisins, polissons, valet, père.

La théâtralité du passage est enfin particulièrement présente dans les marques d'oralité et dans les traces d'indications didascaliques, malgré l'absence de dialogue théâtral canonique. La première scène montre de manière ironique et passablement cruelle comment l'enfant s'efforce de se débrouiller des réponses laconiques de son gouverneur et du laquais et développe dans une sorte de didascalie des indications qui pourraient nourrir le jeu pour le personnage de l'enfant, qu'on voit embarrassé, puis décontenancé, et, procédé comique avéré, aux prises avec deux sentiments contradictoires : la peur, finalement, de sortir, mais aussi le désir de ne pas perdre la face. La deuxième scène a toutes les apparences d'une scène chorale, opposant le groupe des voisins et leurs quolibets puis celui des polissons et de leurs moqueries à l'enfant décontenancé. La scène suivante ne comporte pas de dialogue direct mais la référence au personnage de Scribagni, issu d'une comédie « à succès » de Molière, permet d'imaginer très concrètement la façon dont « l'ami Scribagni » s'adresse à l'enfant. Toutefois, là où Molière fait du valet un faux-ami qui proteste de son amitié pour Pourceaugnac mais passe son temps à le tromper, Rousseau fait de Scribagni, un véritable adjutant qui aide Émile à sauver la face et à retourner sur ses pas<sup>1</sup>. La confrontation finale entre le père et l'enfant, brève, froide et sèche, fait résonner la parole du père dans un silence qui paraît bien pesant, du moins pour l'enfant. Enfin, le

---

<sup>1</sup> Choix dont on peut conclure que c'est bien la ruse (et son incarnation par un personnage) qui intéresse Rousseau ici, et non le personnage lui-même.



silence du gouverneur est évidemment très éloquent car très joué « *je le reçus sans reproche et sans raillerie, mais avec un peu de gravité* ». Efficacité de la parole, silences, rythme, éléments de choralité, mimiques et jeux de scène, ce passage présente donc un fort potentiel théâtral.

### ***Une dramaturgie de la présence-absence ou quand le maître s'efface au profit de la situation***

Dès le début de la scène, le gouverneur organise son action sur le mode de la présence-absence : il n'apparaît pas comme personnage dans la pièce qu'il invente mais il « organise » son absence en déléguant l'action aux personnages successifs : ainsi ce n'est pas seulement l'arbitraire d'un maître qui va s'opposer à l'enfant mais la société tout entière qui va le mettre dans son tort et lui faire prendre conscience qu'un enfant reste un enfant, quels que soient « *son nœud d'épaule et son parement d'or* ». La parole déléguée est toujours au service de l'expérience à faire vivre à l'enfant, celle-ci ressemblant fort, dans un premier temps, à de l'abandon et à du rejet. Le laquais réitère le non inaugural<sup>1</sup> du gouverneur, les voisins l'excluent de leurs échanges, puisqu'ils parlent de lui<sup>2</sup> en sa présence mais sans s'adresser à lui et s'entendent pour le « *laisser aller où il voudra* », à la grâce de Dieu, enfin les polissons se moquent de lui. Dans le premier temps de l'expérience, la parole de chaque personnage est un instrument de mise à l'épreuve de l'enfant. Le gouverneur est bien absent de l'environnement immédiat de l'enfant mais cette absence est masquée, chaque personnage étant un masque successif qui cache le maître aux yeux de l'enfant mais la révèle en même temps au lecteur.

Avec « *l'ami Sbrigani* », la parole a une nouvelle fonction puisqu'elle vient mettre un terme à l'obstination de l'enfant et le protéger ainsi de probables risques à

---

<sup>1</sup> Ce « non » n'est pas une interdiction, c'est le non « d'airain », l'expression du refus du gouverneur de se plier aux caprices de l'enfant.

<sup>2</sup> La cruauté ne manque pas dans ce passage où Rousseau imagine même qu'un dialogue s'instaure entre voisins, « au-dessus » de la tête de l'enfant, pour savoir s'il convient de le mettre à l'abri ou de le laisser partir à l'aventure ...

venir. Cet ami acteur est l'inverse du Pantalon que critique Rousseau au livre IV<sup>1</sup>. Aucune grossièreté chez cet « *homme d'esprit* » qui remplit parfaitement son rôle avec tact « *sans rendre l'enfant timide et craintif* » et sans gloser inutilement, se contentant de ponctuer verbalement l'expérience de l'enfant, juste au moment opportun, et de lui faire sentir les dangers qui l'entourent. Il est l'ami bienveillant, nouveau personnage délégué, qui permet à l'enfant de se détacher de son acte, être sorti seul et sans autorisation. Le père, qui intervient ensuite, n'a plus qu'à énoncer la règle, à rappeler son fils à ses responsabilités et à lui signifier sa place : « *Quand vous voudrez sortir seul, vous en êtes le maître ; mais (...) quand cela vous arrivera, ayez soin de n'y plus rentrer* ».

On voit la progression de la théâtralisation du discours : le « non » du gouverneur est d'abord réitéré par celui du laquais. La rue renvoie ensuite à l'enfant l'écho de sa propre parole « *je sortirai tout seul* » et de ses conséquences : il se croit indépendant et pense pouvoir faire ce qui lui plaît mais il se heurte à la réalité sociale... Un ami intervient, qui « active » la prise de conscience de l'enfant avant de s'éclipser et de laisser le père délivrer la leçon. C'est en effet à ce moment-là seulement de son expérience que l'enfant peut supporter et accepter la règle, ayant compris par son vécu (vécu éprouvant, fait d'exclusion, de vexations, de peur) qu'elle est nécessaire à sa préservation. Tout du long le gouverneur est absent, mais il délègue son rôle aux autres à toutes les étapes de l'épreuve : prise de risque, peur, aide à la prise de conscience, explicitation de la leçon.

C'est donc bien de la situation que naît le savoir nouveau pour l'enfant et non d'une relation directe à son maître, et cette configuration caractérise chez Rousseau la rupture avec la relation pédagogique traditionnelle, dans laquelle le maître ne s'adresse pas tant à l'enfant qu'à un adulte imaginaire (un autre lui-même, les parents, l'inspecteur) par-dessus la tête de l'enfant, en utilisant, de ce fait, un langage inaccessible à l'enfant (Fabre, 2009 : 46). D'ailleurs, dans cet exemple, le maître ne tire pas la leçon de cet épisode verbalement : il accueille l'enfant sans mot dire, dans une attitude « *généreuse* », « *sans reproche et sans raillerie* », en se gardant le beau rôle, et il attend le lendemain pour recueillir les fruits de son action.

---

<sup>1</sup> « *Une des choses qui rendent ennuyeux le Pantalon de la comédie italienne, est le soin qu'il prend d'interpréter au parterre des platisses qu'on n'entend déjà que trop* » note Rousseau au livre IV (E : 323).

***Le parti d'en rire ou comment la rhétorique des signes est utile à l'éducation de l'enfant et à celle des apprentis pédagogues !***

Les analyses précédentes mettent en évidence une certaine figure du gouverneur, absent mais omniprésent par délégation et poussant l'enfant dans de douloureux retranchements. À preuve, dans cette mise en scène d'une parole soigneusement organisée, déléguée et comptée, le silence de l'enfant, assourdissant. Certes, l'épisode se termine sur la note de fierté qu'il affiche le lendemain de ses déboires, mais il développe aussi avec insistance l'état de grande confusion qui l'envahit progressivement. Au réseau lexical de la puissance et du caprice (l'enfant voulait « arracher » le gouverneur au travail, il le pressait de céder « *au plus vite* », il « *s'obstinait* ») succède celui de la faiblesse (« *son embarras redouble* », « *il fait bonne contenance* », il « *n'y est plus* », « *il commence à sentir sa faiblesse* », « *il voit d'avance les risques qu'il va courir* »). La faiblesse s'aggrave en ridicule « *il se voit le jouet de tout le monde* » et fait naître un sentiment de honte quand l'enfant revient au logis « *souple, confus, et n'osant lever les yeux* », et voudrait alors « *être cent pieds sous terre* ». Confronté à des interlocuteurs « *hommes-choses* » signifiant une impossibilité (à cet âge, on ne sort pas tout seul), l'enfant devient une toute petite chose à son tour. Vue du seul point de vue de l'enfant, la saynète n'est pas drôle, mais elle le devient par contraste avec les autres personnages : la rue se moque, le père joue la comédie (« *le père lui dit plus sèchement que je ne m'y serais attendu* »), le gouverneur force sur la gravité. Le ton est enlevé et plein d'humour car toutes les scènes sont marquées par l'écart entre l'enfant et les autres personnages : le premier se croit à sa place, les autres savent qu'il ne l'est pas et de cette confusion naît le comique (Gouhier, [1952], 2004 ; Meyer, 2007 : 67).

La dramaturgie de la présence-absence dans cet épisode joue donc à deux niveaux. Dans les scènes mêmes, l'absence du gouverneur – ou du moins sa présence par délégation – permet de placer l'enfant face à une situation problématique et non face à l'autorité du maître. Dans le rapport entre les scènes et le lecteur, la théâtralisation favorise de nouveau<sup>1</sup> des jeux d'identification successifs. Le lecteur-apprenti pédagogue entre dans l'épisode avec la focale du gouverneur-narrateur, complice par identification

---

des ruses de ce dernier. Mais dans les scènes, il est aussi « directement » mis en contact avec les réactions de l'enfant, son silence, ses peurs, sa honte, sources d'une possible empathie, voire d'une identification. Il est ainsi amené à vivre, dans la même expérience de lecture, un double processus d'identification, au gouverneur ou ses relais *et* à l'enfant, et il perçoit simultanément les deux points de vue. Le principe d'une rhétorique pédagogique fondée sur la rhétorique des signes fonctionne pour l'enfant, dans les scènes, mais aussi pour le lecteur qui les découvre : le texte, théâtralisé, produit des effets d'identification mais aussi de distanciation de sorte qu'il devient substitut de l'expérience, comme la lecture de Robinson permet à Émile de se prendre pour lui, et d'explorer de nouveaux domaines de connaissances.

### ***La limite à ne pas franchir ou les vertus de la clôture éducative***

La notion de chronotope a été formalisée par Mikhaïl Bakhtine notamment en relation avec la notion de genre romanesque et son évolution. Bakhtine la définit ainsi : « *Nous appellerons chronotope, ce qui se traduit, littéralement, par « temps-espace » : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature* » (1978 : 237). Pour Bakhtine, l'espace donne une forme au processus temporel, il le matérialise, et les deux dimensions de l'espace et du temps ne doivent pas être analysées de manière dissociée. Si Bakhtine utilise cette catégorie des chronotopes pour rendre compte des évolutions du genre romanesque occidental depuis l'Antiquité, associant genre et chronotopes spécifiques<sup>1</sup>, il explique aussi que dans un roman, le chronotope se repère particulièrement dans les scènes romanesques, où se trouvent concentrés les rapports temps-espace-événement de manière significative :

*Tous les éléments abstraits du roman – généralisations philosophiques et sociales, idées, analyse des causes et des effets, et ainsi de suite –, gravitent autour du chronotope et, par son intermédiaire, prennent chair et sang et participent au caractère imagé de l'art littéraire (ibid : 391).*

---

<sup>1</sup> Par exemple le roman réaliste et le salon, comme lieu où se concentrent les traces de l'évolution du temps (on y parle affaires, on y joue sa réputation, on y noue des intrigues etc.)

Utilisons cet outil pour relire les différentes scènes de cet épisode.

Les lieux où évolue l'enfant se trouvent alternativement dedans ou dehors : le logis, la rue, le logis et la rue de nouveau. Entre les deux, l'escalier : l'enfant le descend lentement quand il s'apprête à sortir et il y rencontre son père « *précisément au moment qu'il rentrait* ». Cet espace intermédiaire, qui ouvre sur la rue, est aussi symbolique : il est d'abord celui de la chute, de l'épreuve, avant d'être le lieu d'une ascension et d'une élévation pour l'enfant qui sort finalement grandi de son « *équipée* », d'après ce que montre sa promenade du lendemain. L'ensemble de l'espace, et particulièrement la rue, figure aussi une sorte de terrain d'aventures, un peu semblable au chronotope de la route identifié par Bakhtine dans certains genres romanesques<sup>1</sup> et dont il fait remarquer qu'il met le héros sur la route de son pays natal, et non d'un pays inconnu, dont l'exotisme ne peut alors qu'être un exotisme social (Bakhtine : 386). Dans cet épisode, l'enfant aussi, à son échelle, « prend la route », c'est ce que souligne le champ lexical ironique avec lequel le gouverneur décrit son attitude au début : « *Il tâche de m'alarmer par le récit des courses qu'il va faire ; à l'entendre, on eût cru qu'il allait au bout du monde* », et à la fin : « *l'imprudence de son équipée* », « *le désastre de son expédition* ». Ce faisant, il s'expose à des rencontres « exotiques » avec des gens d'un autre milieu social que le sien, qui le renseignent, indirectement, sur sa double condition, d'être humain égal aux autres et qui n'a donc pas à être traité avec des égards particuliers, et d'enfant, c'est-à-dire d'un être à qui les forces manquent encore et qui, comme tel, doit être protégé ou plutôt qui doit apprendre à se protéger lui-même en respectant certaines règles de conduite.

Il semble donc que l'on puisse identifier dans cet épisode un chronotope de la limite, à partir duquel un scénographe pourrait d'ailleurs sans doute imaginer un dispositif scénique : l'escalier marque la frontière entre dehors, la société, et dedans, l'univers de l'éducation négative et de la clôture protectrice. L'enfant bien né franchit le seuil, mais il ne voyage pas, il n'a pas de nom, pas d'histoire (ce n'est pas Oliver Twist, et ce n'est pas Émile non plus, à qui Jean-Jacques apprend à se tenir à sa juste place) et

---

<sup>1</sup> Par exemple : romans de mœurs de l'antiquité, romans de chevalerie, romans picaresques, romans de formation.

il rentre bien vite au logis. L'essentiel réside dans l'expérience, à son niveau, du franchissement, avant de pouvoir faire, plus tard, celle de l'affranchissement et de la liberté responsable. Le cadre éducatif dans lequel doit vivre un enfant de cet âge est encore en effet, pour Rousseau, celui d'une clôture qui le protège de ce qu'il n'est pas encore en état de rencontrer : la société des hommes, qui doit rester « hors-champ », jusqu'au moment de l'adolescence, et « *l'éducation négative (qui) retaille le monde à la mesure de l'enfance en l'élaguant de son ampleur humaine* » dit Vargas (1995 : 66). Le dispositif imaginé par le gouverneur fait fonctionner trois espaces (le logis, la rue, l'escalier) mais c'est l'espace du logis et de sa clôture qui l'emporte et l'enfant n'en sort que pour mieux y revenir. Il n'est pas question pour lui, arrivé dans la rue, de rencontres, avec tout ce qu'elles supposent de possibles relations, car au contraire, les humains de la rue doivent rester des « *hommes-choses* », pour que l'enfant puisse apprendre de la confrontation à la simplicité de son vécu (c'est risqué, ça ne l'est pas) par « *la succession de sensations brutes* » (Vargas : 66).

### ***De l'action théâtralisée à l'action éducative : comment éduquer à la liberté comme maîtrise de soi ?***

Dans cet épisode, l'action est extrêmement concentrée et la parole rare : le « non » du gouverneur, les quolibets du voisinage, les moqueries des polissons puis la leçon préparée par « l'ami » et formulée par le père. Je propose donc d'examiner le jeu de forces à l'œuvre dans la dynamique de l'action, pour essayer d'en dégager une signification.

Reprenons la fable, le noyau narratif de cette petite comédie : l'histoire commence avec le fait que l'enfant tyrannise son environnement. Problème, il ne parvient pas à soumettre son nouveau gouverneur à ses caprices. Finalement, après s'être trouvé en butte aux risques de sa désobéissance, il gagne en maîtrise de lui et peut se prêter de bonnes grâce aux situations d'apprentissage mises en place par le gouverneur : « *je vins à bout de lui faire faire tout ce que je voulais sans rien lui prescrire, sans lui rien défendre, sans sermons, sans exhortations, sans l'ennuyer de leçons inutiles* ». (...) (É :156).

Dans les pages qui précèdent cet exemple, Rousseau compare les effets de la pédagogie traditionnelle et de celle qu'il préconise. L'éducation traditionnelle empêche l'enfant de penser par lui-même et le réduit à une passivité quasi-totale : « *soumis à une autorité toujours enseignante, [l'enfant éduqué traditionnellement] ne fait rien que sur parole (...); bientôt, il n'osera respirer que vos règles* » (É :149). Ce faisant, cette éducation finit par produire des effets pervers car l'enfant fait payer cher à son maître la soumission à laquelle il est voué : « *Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît ; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance* » (É :149).

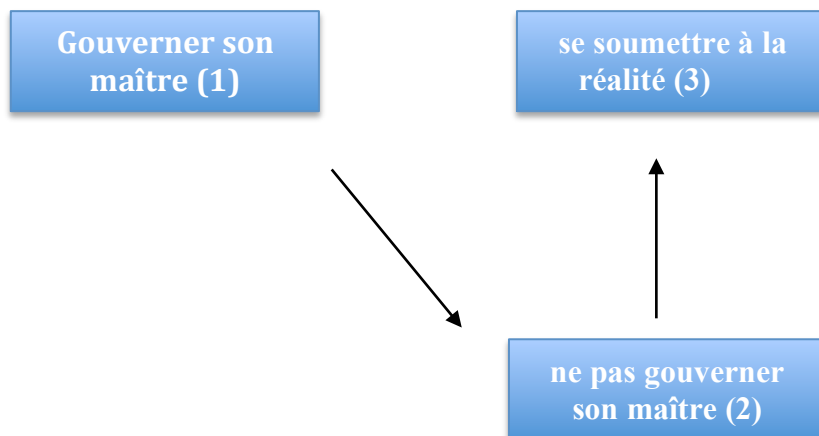
Comment éviter cet écueil ? Il faut d'abord que le maître renonce à briller à travers son enseignement et qu'il agisse dans l'intérêt de l'enfant et non pour se « *faire valoir auprès des pères* ». Le maître ne doit pas rechercher sa valorisation sociale à travers des « traces » de son éducation chez l'enfant, souvent réduit de ce fait à l'état de singe savant, et il doit savoir s'effacer. Mais s'effacer ne signifie pas renoncer mais bien agencer une situation, de laquelle l'enfant va apprendre quelque chose, sur lui-même et sur le monde. Ainsi, comme le maître s'efforce de « *disposer tout autour de lui les leçons* » qu'il veut donner à l'enfant, il a d'autant moins besoin de faire acte d'autorité que la situation parle et agit pour lui : « *et toujours la leçon lui venait de la chose même* ». De son côté, l'enfant qui est confronté à une situation et non à une relation duelle « *n'épiera point non plus vos<sup>1</sup> mœurs avec une curieuse jalousie, et ne se fera point un plaisir secret de vous prendre en faute* » (É: 151).

On peut représenter les caractéristiques de cette éducation nouvelle à l'aide de deux carrés sémiotiques<sup>2</sup> : le premier construit à partir du point de vue de l'enfant, le second à partir de celui du gouverneur.

---

<sup>1</sup> La deuxième personne est celle de l'adresse au lecteur-pédagogue (« *jeune instituteur, je vous prêche un art difficile* » lit-on par exemple p.149).

<sup>2</sup> D'après les travaux de Greimas et Courtés (1994), le carré sémiotique est une modélisation qui permet de mettre en évidence le processus de dépassement d'une opposition initiale binaire et sa transformation en une structure d'opposition plus complexe.

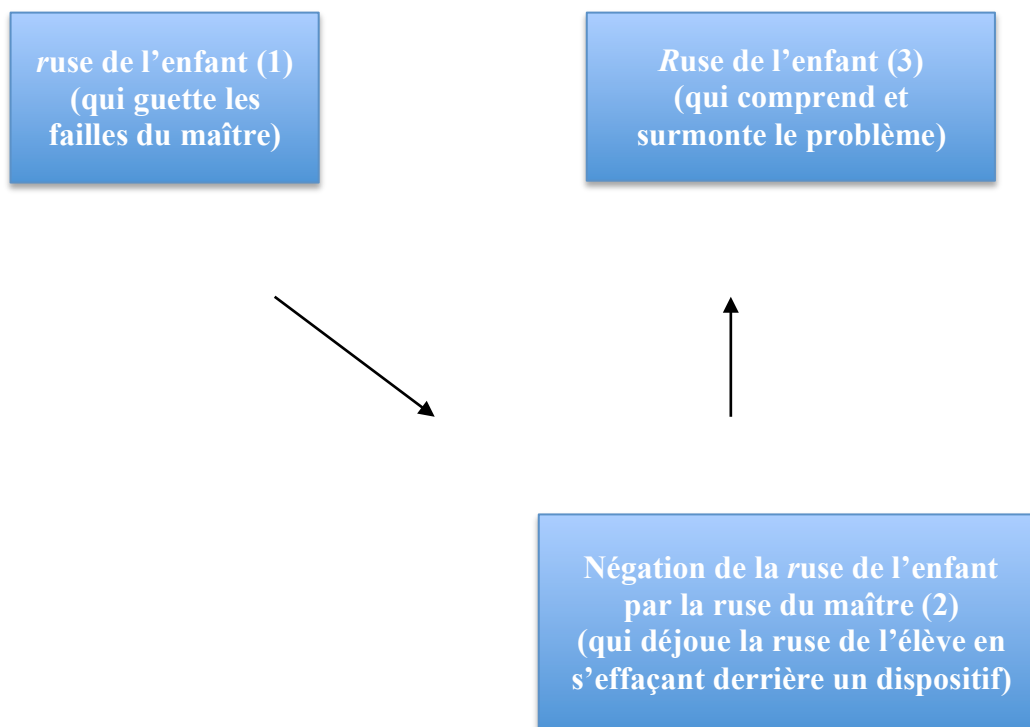


(C'est-à-dire se heurter au « mur d'airain »)

L'enfant capricieux plie son environnement à ses volontés (1), jusqu'au jour où il se heurte au refus du gouverneur de lui céder tout en ne l'empêchant pas de sortir (2). Ce moment est le pivot à partir duquel le maître disparaît et laisse l'enfant vivre une situation qui va le faire grandir et devenir plus responsable (3). Le carré montre que le rapport de domination n'est pas inversé (on n'obtient pas : « l'enfant gouverne son maître » vs « le maître gouverne l'élève »), mais qu'il est d'une autre nature : le rapport de forces est neutralisé au profit des contraintes imposées par la situation (Fabre, 2008). Michel Fabre rappelle la définition que Detienne et Vernant (1974) donnent du mot grec *mètis* : elle est le fait de celui qui sait agir non par la force mais par la ruse, tel Ulysse, et de celui qui sait interpréter les signes, comme un chasseur repère sa proie en suivant ses traces ou un stratège qui choisit le moment opportun – *kaïros* – pour agir.

Rapportée à la leçon que nous venons d'étudier, le trajet de la ruse peut être représentée par un second carré :





On retrouve sur ce schéma l'univers sémantique du mot *metis* en grec ancien. Le dictionnaire d'A. Bailly donne deux paradigmes sémantiques pour ce mot : le premier associe la *metis* à des valeurs positives : sagesse, prudence ; dessein. Le second a une connotation péjorative : ruse, artifice. La mauvaise ruse, celle de la manipulation, est d'abord celle de l'enfant, avant qu'il ne se heurte à la ruse du maître, celle de la manipulation orientée vers un dessein éducatif, pour finir par être à nouveau la ruse de l'enfant, avisée.

Le carré met donc en évidence les effets de la pédagogie « cynégétique » sur le développement de l'enfant. Initialement, par l'habitude qu'a développée chez lui la pédagogie traditionnelle, l'enfant essaie d'agir par ruse, au sens péjoratif du terme (du côté de la roublardise puisqu'il s'agit pour l'enfant de contrer son maître) ; mais il se heurte aux effets de la Ruse pédagogique qui consiste, pour le maître, à s'effacer derrière un dispositif certes artificiel et un peu cruel, mais dans le but d'aider l'enfant à grandir ; cette étape permet à l'enfant de se décentrer de la personne du maître et de

concentrer son intelligence et ses forces à résoudre le problème auquel il est confronté et dont il sort plus Rusé à son tour, c'est à dire ayant dépassé l'épreuve et compris le sens de la leçon. La première proposition, qui correspond au début de la leçon, installe le paradigme négatif des valeurs de la ruse, auquel s'oppose la dernière proposition, qui manifeste un retournement vers un paradigme positif, la ruse comme l'intelligence du problème par l'enfant. Entre les deux, un « agencement », une situation qui abolit la valeur négative de la ruse de l'enfant et fait émerger sa valeur positive.

### ***Bilan***

Dans cet épisode, la référence au théâtre est explicite. La comédie de Molière, *Monsieur de Pourceaugnac*, à laquelle Rousseau fait référence, vectorise l'épisode : l'enfant est égaré à l'extérieur de son espace éducatif habituel comme Monsieur de Pourceaugnac est perdu loin de sa province, et il est plongé dans la réalité du monde comme dans un jeu de dupes. Toutefois, l'issue est différente parce que le trajet de la ruse est différent : s'il s'agit chez Molière de se débarrasser d'un provincial pataud, il s'agit chez Rousseau de faire grandir l'enfant, en lui permettant de rester à la place qui est encore la sienne. Cet écart met en valeur le trajet de la ruse chez Rousseau (la ruse du maître déjoue celle de l'enfant et lui permet en même temps de devenir plus avisé) : comme dans le théâtre de Marivaux (Marchand, 2012), Rousseau met en effet en scène des valets (plus ou moins métaphorisés : les voisins, les polissons, Scribagni), non pas tant pour s'opposer à leur maître que pour lui permettre de se révéler à lui-même. Ainsi d'abord gâté, buté et fugueur, l'enfant acceptera-t-il finalement de borner son sentiment de toute puissance.

Le recours explicite au genre théâtral de la comédie et de ses figures-types, comme le valet, permet à Rousseau de figurer la ruse pédagogique. En ce sens la situation pédagogique apparaît bien comme nécessitant un « *surcroît d'artifices* » (Fabre, 2012) et la ruse comme un élément central de la pédagogie et de l'activité du maître qui souhaite rendre l'apprentissage attractif, conception qui va à l'encontre de certaines interprétations de l'École Nouvelle qui, voyant dans les artifices pédagogiques des caractéristiques de l'éducation traditionnelle, manipulatrice et non respectueuse de

l'enfant, ne pouvait se permettre de mobiliser des modèles aussi sulfureux que celui que Rousseau tire de sa grande familiarité avec le théâtre<sup>1</sup>.

### Vers une partition de jeu

Scènes	Ce qu'il y a à montrer	Ce qu'il y a à faire	Ce qu'il y a à dire
Le logis (l'escalier)	Un cercle et ses limites	JJ : être occupé L'enfant : s'ennuyer	JJ : non L'enfant : demander à sortir ; annoncer sa sortie
La rue	Id.	Les voisins, les autres enfants : se moquer de l'enfant L'ami : venir trouver l'enfant, puis le ramener à la r/maison.	Voisins : les quolibets L'ami : la leçon à tirer de cette aventure
Le logis (l'escalier)	Id.	La rencontre du père et du fils. Le retour au logis	L'enfant : avouer sa désobéissance Le père : lui adresser une leçon verbale JJ : redoubler la leçon de manière non verbale

<sup>1</sup> Je pastiche ici une phrase de M. Fabre, dans son intervention sur l'héritage de *L'Émile* au colloque de la Sophied « L'Émile vu d'aujourd'hui », 18-25 juin 2012 :

« Mon interprétation est que tout à sa lutte contre les rigueurs de la pédagogie traditionnelle, l'École Nouvelle ne pouvait se permettre de mobiliser des modèles aussi sulfureux que celui que Rousseau tirait des fables de La Fontaine ».

### II. 3.C. L'enfant indolent

#### *Situation de la leçon dans l'Émile, II*

L'enfance est « *le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous* » (É : 157), c'est pourquoi il importe d'être attentif au développement corporel et à l'activité physique de l'enfant. Les sens, qui sont un guide pour l'action, et le corps, qui permet leur activation, doivent être entraînés et stimulés car « *la première raison de l'homme est la raison sensitive* » et qu'elle « *sert de base à la raison intellectuelle* » (É : 157). Cet entraînement ne doit pas être obtenu par la force mais par la motivation, « *on conçoit bien qu'il n'est pas question de le faire agir par la force, mais de l'émouvoir par quelque appétit qui l'y porte* » (É : 164), et l'usage du corps et des sens doit faire l'objet d'un apprentissage. En effet, puisque « *les sens dirigent les forces* », plus ses sens seront affûtés, mieux l'enfant utilisera ses forces. En ce sens, note Vargas (1995 : 58-60), le sensualisme de Rousseau diffère de celui de Condillac, car il s'agit d'un sensualisme actif : « *Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux* » (É : 167).

L'enfant indolent offre une belle occasion pour tester ces préceptes. Destiné à la carrière militaire, cet enfant est paresseux, d'autant plus qu'il imagine que sa condition le dispense de tout apprentissage : « *il s'était persuadé, je ne sais comment, qu'un homme de son rang ne devait rien faire ni rien savoir, et que sa noblesse devait lui tenir lieu de bras, de jambes, ainsi que de toute espèce de mérite* » (É : 179). Un tel « cas » cumule plusieurs problématiques éducatives.

D'abord la question de l'enfant de condition sociale élevée, qui, comme l'enfant capricieux, doit être éduqué car la richesse éloigne du principe de réalité.

Ensuite, la question de la motivation puisqu'il ne s'agit pas de forcer l'enfant à agir mais de déclencher en lui le désir de faire : s'agissant d'un enfant « *indolent et paresseux* » le défi est important ! À l'inverse de l'enfant capricieux qui veut tout tout de suite, l'enfant indolent semble ne rien désirer et vivre coupé de son corps : « *Il s'agissait d'exercer à la course un enfant indolent et paresseux, qui ne se pas portait de lui-même à cet exercice ni à aucun autre* » (É : 179). Mais les caprices de l'un et l'apathie de l'autre sont symptomatiques d'une même faiblesse, propre à l'état

d'enfance, faite de centration sur soi et d'un rapport au monde basé sur l'immédiateté et les sensations.

L'éducation traditionnelle a sans doute accentué la passivité de l'enfant indolent, en négligeant l'exercice du corps au profit d'apprentissages verbeux et inappropriés. Le deuxième défi éducatif de cette leçon est donc de faire en sorte que l'enfant sorte de l'inactivité pour entrer dans un rapport dynamique au monde, seul susceptible de permettre à l'enfant de se l'approprier et de mieux se connaître lui-même. C'est toute la différence entre un enfant « *élevé toujours dans la chambre et sous les yeux de sa mère* » qui entreprend de soulever un rocher bien au-delà de ses forces, et un petit paysan qui, à douze ans, sait « *se servir d'un levier mieux que le premier mécanicien de l'Académie* » (É : 156), et c'est toute la différence entre un enfant à qui le monde arrive à travers des perceptions qu'il n'a pas appris à exercer ou qui au contraire, comme un chat joint l'odorat à la vue, sait combiner ses sensations entre elles pour exercer son jugement : « *Cette disposition, bien ou mal cultivée, est ce qui rend les enfants adroits ou lourds, pesants ou dispos, étourdis ou prudents* » (É : 157). L'activité physique, naturelle à l'enfant, l'oriente aussi utilement : il peut ainsi consacrer les forces qu'il acquiert non pas « *à éluder un incommode empire* », c'est-à-dire le joug de l'éducation traditionnelle, mais à estimer et faire ce qui est bon pour lui et garantit sa bonne conservation : « *Vous le verrez s'occuper uniquement à tirer de tout ce qui l'environne le parti le plus avantageux pour son bien-être actuel ; c'est alors que vous serez étonné de la subtilité de ses inventions pour s'approprier tous les objets auxquels il peut atteindre, et pour jouir vraiment des choses sans le secours de l'opinion* » (É : 150).

Combiner les sensations entre elles, les exercer, c'est déjà apprendre car pour Rousseau, l'apprentissage intellectuel, qui viendra en son temps, passe d'abord par la pratique corporelle et l'expérience. S'agissant des sensations, cet apprentissage est d'autant plus important que celles-ci peuvent aveugler par l'évidence de leur immédiateté, telle la vue « *de tous nos sens le plus fautif, précisément parce qu'il est le plus étendu, et que, précédant de bien loin tous les autres, ses opérations sont trop promptes et trop vastes pour pouvoir être rectifiées par eux* » (É : 177). Troisième enjeu pour cette leçon : développer chez l'enfant la capacité d'utiliser la vision comme instrument de connaissance et se méfier des illusions qu'elle peut engendrer. Ainsi la leçon est-elle encadrée, en amont, d'un développement sur l'utilité de rectifier les

erreurs de la vue par d'autres sens, notamment le toucher, et, en aval, par un développement sur le dessin, qui doit servir, pour Rousseau, non pas à imiter mais bien à exercer la main et l'œil. La question de l'activité physique et de l'exercice du sens de la vue se rejoignent dans la confrontation dynamique de l'enfant à l'espace, elle-même peut-être métaphorique d'un autre enjeu : l'enfant doit apprendre à se situer dans le monde et à estimer ce qui est ou pas à sa portée pour devenir plus tard un homme fort, c'est à dire capable de trouver sa juste place, et estimant justement ses capacités.

### ***Une dramaturgie « par reptation » pour éveiller la motivation de l'enfant***

Cet épisode est le plus narratif du corpus et l'action progresse un peu à la manière des pièces-paysages évoquées par Michel Vinaver, par « reptation » plus que par enchaînement temporel causal (Vinaver, 1993 : 910-911). Le cadre spatio-temporel et l'action sont en effet quasi identiques d'un bout à l'autre de l'épisode : le gouverneur et l'enfant se promènent ; le gouverneur, prévoyant, a dans sa poche quelques gâteaux ; une fois son gâteau mangé, l'enfant convoite les autres mais il lui faut les mériter, d'où la mise en jeu de ces gâteaux à la course.

Le mot « scène » qui, au sens théâtral du terme, situe plutôt les choses sur le plan de l'action et des personnages, ne convient guère ici, les acteurs et les actions étant très semblables d'une séquence à l'autre. Je propose donc de désigner les séquences de cet épisode plutôt comme des tableaux, dans une acception assez large toutefois. Dans le vocabulaire théâtral, le mot tableau, apparu avec le développement de la mise en scène, désigne originellement « *la subdivision d'un acte correspondant à un changement de décor* » (Corvin, 2008). Au théâtre, l'esthétique du tableau a été particulièrement défendue par Diderot, au XVIII<sup>e</sup> siècle : elle reflète une conception picturale de la représentation, elle-même sous-tendue par différentes visions du théâtre, naturaliste ou épique par exemple. Diderot le définit comme « *un tout refermé sous un point de vue, où les parties concourent à un même but et forment par leur correspondance mutuelle un ensemble aussi réel que celui des membres dans un corps animal* » (cité par Pavis, 1996 : 346). Je retiens donc le mot pour l'analyse de cet épisode, dans la mesure où la « composition » de l'espace où se déroule l'action y est

primordiale, et où la succession des tableaux forme un tout orienté par la même intention.

L'épisode peut donc être découpé de la manière suivante :

Tableau 1 : l'enfant réclame un gâteau de plus, ce que lui refuse le gouverneur en proposant soudain que deux autres enfants, qui passent par là, se le disputent à la course.

Tableau 2 : il n'est pas sur le même plan que les autres, et se présente comme une synthèse des différentes réitérations du premier<sup>1</sup>, en plus spectaculaire : les concurrents sont plus nombreux et plus déterminés, au point d'user « *quelquefois de supercherie* », les spectateurs s'agglutinent, « *tous les passants s'arrêtaient pour les voir* », et l'atmosphère qui règne est digne des « *jeux olympiques* ».

Tableau 3, quelque temps plus tard : même décor, mêmes circonstances, mais cette fois l'enfant propose de se joindre aux concurrents pour gagner le gâteau. Succès et générosité de l'enfant qui partage le prix « *en s'accoutumant à la victoire, il devint généreux et partageait souvent avec les vaincus* » (É : 181).

Tableau 4 : même contexte, mais malgré son habileté à courir, l'enfant ne gagne plus. Explications de l'enfant avec son gouverneur, qui lui donne la clé du succès : choisir le parcours le plus court, sans se laisser abuser par la joliesse du chemin !

Tableau 5 : l'enfant a compris qu'il faut accorder de l'importance à la distance à parcourir sans se laisser distraire par le décor et il apprend à estimer les distances d'un seul coup d'œil.

Ainsi l'épisode met-il en scène la progression de la motivation de l'enfant en montrant comment il passe de l'état de spectateur passif à celui de joueur impliqué d'abord, puis, par la suite, d'enfant « capable », de courir et d'apprécier des distances.

---

<sup>1</sup> « Nous continuâmes nos promenades ; souvent on prenait trois gâteaux, quelquefois quatre, et de temps à autre il y en avait un, même deux pour les coureurs (...) » (E : 180).

### ***Le gouverneur et l'espace : mettre les choses en place pour mettre l'enfant en mouvement***

On l'a dit, le rapport à la vue et à l'espace sont au cœur de cette leçon, comme ils sont au cœur de la représentation théâtrale. La dimension topologique est fondatrice des arts de la scène et, au théâtre, l'espace<sup>1</sup> « *n'est pas seulement un support* » mais un « *contributeur de la fiction, un facteur de la représentation* » (Freydefont, 2007 : 14). C'est avec ce prisme de l'espace et de ses fonctions que je propose d'entrer dans la lecture dramaturgique de cet épisode.

Marcel Freydefont considère que l'art théâtral est composé de « *trois champs esthétiques et techniques distincts et solidaires : la dramaturgie, la régie et la scénographie* » (*ibid.*). Au sens traditionnel du terme, il désigne par dramaturgie l'organisation de l'action dans et par le texte théâtral, et dans un sens plus large, la « *structuration d'une action sensée* », structuration qui peut se faire par d'autres langages que le seul langage littéraire. La régie a pour objet le jeu et passe par les acteurs, qu'il s'agit de mettre en place, en mouvement, en relation, pour qu'ils mettent à leur tour leurs personnages en action. La scénographie « *compose le lieu nécessaire et propice à l'action* » (*ibid.* : 20) et est interdépendante des deux autres dimensions du travail théâtral : « *Sans texte, l'acteur est interdit, sans acteur le théâtre n'existe pas, sans lieu, l'acteur est démuné* » (*ibid.*).

Le travail du scénographe consiste donc à « rendre l'espace actif », c'est à dire à en faire partenaire de jeu pour les acteurs et porteur de significations pour le spectateur. Il ne s'agit pas de proposer une illustration accessoire par rapport à la dramaturgie mais une mise en œuvre spatiale du projet dramatique, à partir d'un « *travail réfléchi de découpage de l'espace et du temps de l'action* » (*ibid.*) et à travers des dispositifs créés dans cette intention.

Une des tâches du scénographe est notamment de penser le lien entre la représentation et le lieu où elle se déroule. Dans l'*Émile*, les mises en scène sont toujours improvisées, avec les moyens du bord et dans un lieu que rien ne prédétermine a priori à servir de lieu théâtral. Ce peut être, au fil des Épisodes, un jardin, une place de

---

<sup>1</sup> M. Freydefont entend ce mot dans un sens large, incluant le théâtre lyrique (l'opéra), chorégraphique (la danse) et dramatique (fondé sur un texte).



village, un champ de foire, une forêt, c'est ici un espace encore plus indéterminé, c'est l'espace, là où le gouverneur et l'enfant se promènent. Espace sans limites ni caractérisations et que seul le gouverneur va définir en l'utilisant à ses fins pédagogiques, un espace « moderne », assez semblable à « l'espace vide » cher à Peter Brook<sup>1</sup>, proche de la page blanche, et vite effaçable. Dans cette leçon, le lieu de promenade devient ainsi une lice bornée par deux termes, puis par plusieurs (autant de coureurs que de marques de départ), avant d'être effacé puisqu'à la fin de l'apprentissage l'espace n'a plus besoin d'être marqué, le gouverneur et l'enfant pouvant le faire « *par la pensée* ». Quant aux scènes successives, il s'agit, selon la terminologie de Freydefont, de « scènes habiles », qui changent de configuration suivant les nécessités de l'action : modification du nombre de termes, rapport au public, ornementation du parcours, tout l'art du gouverneur-scénographe est de disposer à chaque fois les lieux de façon à ce qu'ils orientent le désir de l'enfant et lui permettent d'exercer son regard en se confrontant physiquement à l'espace qui le sépare du but à atteindre.

Le rapport à la vue et à l'espace sont au cœur de cette leçon où tout advient par la manière dont le regard de l'enfant est orienté et par sa position dans l'espace de jeu. Le gouverneur improvise un dispositif – deux garçons qui passent, un but, un point de départ – et un monde éclot sous le regard de l'enfant : l'espace de la promenade devient espace de jeu. À son tour, ce regard transforme le rapport de l'enfant à ce qu'il voit et à la manière dont il le voit : d'abord il voit des gâteaux qui lui sont refusés et il reste *extérieur* à la course; puis il voit des gâteaux « gagnables », et se tient alors à *la frontière du spectateur et du joueur* ; puis il s'habitue à courir, à gagner, et il ne voit pas que les distances sont inégales, ce qui fait qu'il se retrouve « *hors-jeu* » de nouveau ; enfin, une fois que l'enfant est sorti de cet aveuglement esthétique, le dispositif de jeu disparaît et le regard de l'enfant se dirige à nouveau vers le « vrai » monde qu'il est désormais en capacité de « *regarder de plus près* ». À partir de là, l'enfant n'est plus ni spectateur ni joueur dans une fiction de jeux olympiques, il est dans la vie, c'est-à-dire toujours dans les plaisirs de son âge, « *l'amusement [multiplier les courses dans un*

---

<sup>1</sup> « Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé » (Brook, P. (1968, rééd.1977).

*même jour] devenant une espèce de passion* », mais aussi dans l'exercice de sa « raison sensitive », sans plus de recours aux artifices précédents.

François Tanguy dit d'une scénographie qu'elle doit créer « *une appétence à percevoir le sens*<sup>1</sup> ». Dans cette leçon, la scénographie improvisée par le gouverneur s'adresse aux sensations de l'enfant (sa gourmandise, son goût pour la course, son sens esthétique), pour que lui-même les exerce vers quelque chose qui fait sens du côté de son développement : le dépassement de soi (il s'exerce en secret, et il relève le défi lancé par le gouverneur : « *vous gagnerez plus d'appétit et non de quoi le satisfaire* »), le goût de l'exercice physique, la générosité (quand il commence à courir et à gagner des courses) enfin l'exercice de la vue.

En préambule à la leçon, le maître précisait : « *j'avais banni de mes droits les exhortations, les promesses, les menaces, l'émulation, le désir de briller ; comment lui donner celui de courir sans rien lui en dire ?* » (É : 179) La réponse que le gouverneur trouve à cette question est de s'imposer des interdits qui l'obligent à substituer au langage verbal un autre langage, celui de la scénographie, c'est-à-dire d'un agencement du visible, qui prend la place qu'auraient pu tenir ses injonctions et exhortations diverses, avec probablement moins d'efficacité.

Cet agencement provoque un processus d'identification qui rompt l'enfermement de l'enfant en lui-même (sa gourmandise, son apathie, autant d'expressions de son narcissisme), qui le rend « capable », et éveille son désir de devenir « *un-parmi d'autres* » (Imbert), et le fait grandir. Il est aussi le moyen de la ruse pédagogique : il faut placer l'enfant dans une situation d'où la leçon viendra : concrètement il croit courir, en fait il apprend à exercer son corps et ses sens (Fabre, 1999, 2011). Mais, ce que l'analyse dramaturgique permet de souligner, c'est que cet agencement est bien une « machine à jouer » et non une « machination ». En effet, il fonctionne bien comme un dispositif scénique<sup>2</sup>, qui suppose prévision et anticipation au

---

<sup>1</sup> François Tanguy est metteur en scène et scénographe du Théâtre du Radeau. Citation extraite de : *Lectures de la scénographie*. CRDP Pays de La Loire, 2007, p.56.

<sup>2</sup> Un dispositif scénique, ce n'est pas un décor dans lequel on joue, mais un décor avec lequel les comédiens jouent et qui permet aussi de spectateurs de jouer, avec les significations qu'ils lui attribuent. Par exemple, un ring sur le plateau, dans la mise en scène de *La Cantatrice chauve* par Jean-Claude Berutti (2004).

moment de sa conception et de sa réalisation, mais qui pendant les répétitions, amène les comédiens à inventer, proposer, essayer avant d'arrêter quelque chose qui semble juste, pour eux et pour le metteur en scène. Dans la leçon, le dispositif a cette double dimension de prévision et d'improvisation : juste avant la leçon, le gouverneur se demande bien comment il va s'y prendre, il improvise un dispositif en voyant passer des gamins, et anticipe sur ce qu'il peut déclencher. Mais il ne peut pas faire plus que proposer la machine à jouer et voir comment l'enfant va jouer avec, s'il s'y met, d'ailleurs elle ne fonctionne pas tout de suite, « miraculeusement », et l'enfant met du temps avant de s'en saisir.

***L'enfant et l'espace : d'une gourmandise sans mesure à une juste mesure des choses***

Face aux diverses situations inventées par son gouverneur, quelle évolution l'enfant suit-il de son côté ? Le modèle actantiel, tableau par tableau, permet de repérer les différents positionnements de l'enfant, suivant l'équilibre général des forces en présence à chaque fois. L'axe central de chaque schéma sera donc constitué par la relation de l'enfant aux objets qu'il convoite.

**Tableau 1** : « *Un jour il s'aperçut que j'avais trois gâteaux* »

**Destinateur** : la gourmandise

**Destinataire** : le plaisir immédiat

**Sujet** : l'enfant

Objet : un gâteau supplémentaire

**Adjuvant** : néant

**Opposant** : le gouverneur (qui destine les gâteaux à d'autres) et l'apathie de l'enfant

Avant de passer au deuxième tableau, le gouverneur fait la remarque suivante : « *cet amusement valait mieux que le gâteau ; mais il ne prit pas d'abord et ne produisit rien* ». Cette remarque est l'esquisse d'un premier changement : certes l'enfant est toujours physiquement passif puisqu'il ne s'est pas encore décidé à courir lui aussi, mais peut-être commence-t-il cependant à sortir de son indolence puisque le spectacle

de la course des autres enfants l'a plus intéressé, tout compte fait, que le gâteau<sup>1</sup>. Il semble donc que le refus du gouverneur de donner un gâteau supplémentaire ait servi de levier pour que l'enfant se décentre et s'intéresse à autre chose que lui-même. Cela amène une première modification :

**Tableau 2 :** « *Souvent on prenait trois gâteaux, quelquefois quatre, et de temps à autre il y en avait un, même deux pour les coureurs* »

**Destinateur :** la gourmandise, mais aussi le goût du jeu, naturel à l'enfant, et renforcé, par l'atmosphère de fête dans laquelle les jeux se déroulent.

**Destinataire :** le plaisir de l'enfant, son amusement et le plaisir collectif de la fête que constituent ces jeux et qui rompt avec l'isolement dans lequel le tient sa condition.

**Sujet :** l'enfant

**Objet :** si « *l'amusement valait mieux que le gâteau* » la question se pose de savoir quel objet recherche l'enfant, à ce moment de l'épisode. De fait, il semble bien que le goût du spectacle de la course l'emporte sur la gourmandise, ou du moins qu'il ait autant de valeur, ce que peut signifier le passage du « il » (l'enfant) + « je » (le gouverneur) initiaux au « on » : « *Nous continuâmes nos promenades ; souvent on prenait trois gâteaux, quelquefois quatre, et de temps à autre il y en avait un, même deux pour les coureurs* » (É: 180). On se doute que le gouverneur a l'initiative de prendre plus de gâteaux que nécessaire mais le « on » peut traduire le fait que l'enfant a aussi sa part dans cette action. Dans cette hypothèse, l'objet convoité par l'enfant est double : il

---

<sup>1</sup> On pourrait peut-être lire cette remarque avec le prisme de la distinction lacanienne entre besoin, désir et demande (Laplanche J., Pontalis J.-B (2002 : 122)). Le besoin « *visé un objet spécifique et s'en satisfait* » : c'est le cas du gâteau convoité par l'enfant. La demande, elle, s'adresse à autrui et si elle est formulée par rapport à un objet, celui-ci n'est pas son but, la demande « *étant en son fond demande d'amour* ». Le désir, lui, est irréductible au besoin car il ne porte pas sur un objet réel mais sur un fantasme, et irréductible aussi à la demande car le désir n'a pas d'adresse, il « court après » quelque chose d'autre, inconnaissable mais essentiel. Dans le passage évoqué, le gouverneur oppose un refus à l'enfant, il ne prend pas en compte sa gourmandise (besoin) et ni son éventuelle demande à son égard détour peut-être nécessaire pour mettre l'enfant à l'épreuve de l'insatisfaction, seule susceptible de libérer son désir.

s'agit toujours des gâteaux, mais aussi du plaisir d'assister à la course<sup>1</sup>. Le changement d'objet marque l'éveil de la motivation.

**Adjuvants** : il y en a plusieurs. Le temps, d'abord, la maturation, représentés par ce tableau qui est comme la concrétion de plusieurs autres car « *l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner* » (É : 180). La situation de jeu, ensuite, qui permet au gouverneur de tirer parti de « *la gaieté naturelle* » propre à l'enfance (É : 164) et qui suscite, d'après ce qu'on peut inférer de la suite<sup>2</sup>, un processus d'identification chez l'enfant.

**Opposant** : si l'on considère que l'objet de la quête de l'enfant est double, et que l'on pose les gâteaux comme objet « premier » (par ordre chronologique et par priorité d'intérêt pour l'enfant), dans ce cas, les jeux sont certes plaisants, mais ils sont aussi un obstacle puisque ceux qui jouent sont d'autres enfants, qui jouent et qui tirent un profit concret de ces jeux finalement. L'enfant joue encore, à ce stade, à travers son identification aux enfants, qui sont comme des substituts de lui-même<sup>3</sup>.

La représentation du deuxième tableau par le modèle actantiel présente plusieurs intérêts : l'axe destinataire-destinateur révèle une évolution de l'enfant dans le sens d'une séparation d'avec son narcissisme premier. L'axe sujet-objet montre la progression de la motivation de l'enfant : les gâteaux l'intéressent toujours mais il peut aussi s'intéresser à autre chose. Sur l'axe opposant-adjuvant, le gouverneur disparaît au profit de la situation, elle-même ambivalente puisque le jeu aide l'enfant à se séparer d'avec son intérêt premier mais l'empêche aussi, momentanément, de se mettre en jeu et

---

<sup>1</sup> L'évocation du spectacle des courses évoque très précisément ceux qui sont évoqués à la fin de *La Lettre à d'Alembert* (1758) : loin des « *spectacles exclusifs qui renferment tristement un petit nombre de gens dans un antre obscur ; qui les tiennent craintifs et immobiles dans le silence et l'inaction* » (*Lettre à d'Alembert*, 2003 : 182), il s'agit de fêtes, en plein air, qui rassemblent les participants « *pour divers exercices du corps* » (ibid., p.183) et dans lesquelles chacun peut se retrouver : « *donnez les spectateurs en spectacle ; rendez-les acteurs eux-mêmes ; faites que chacun se voie et s'aime dans les autres, afin que tous en soient mieux unis* » (ibid.).

<sup>2</sup> « *voyant qu'il avait aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret* » (É : 180).

<sup>3</sup> Si l'on construit le schéma en posant le maître en sujet et l'enfant en objet, on met en évidence la superposition de deux visées propres aux méthodes actives : l'enfant s'intéresse à la tâche proposée, à travers laquelle le maître vise des apprentissages.

au jeu. Cette ambivalence marque un point charnière dans l'évolution de l'enfant : il envie les gâteaux *et* il vibre avec les coureurs – « *je voyais quelquefois mon petit bonhomme tressaillir, se lever, s'écrier quand l'un était près d'atteindre ou de passer l'autre* » (É : 180). Bientôt, le processus d'identification aidant, il va aussi envier les coureurs, ce que montre le passage suivant, qu'on peut considérer comme un hors-scène, raconté par un gouverneur-narrateur omniscient et ironique : « *Ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisaient grande envie, monsieur le chevalier s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose et voyant qu'il avait aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret* » (É : 180). Ce hors-scène prépare la scène suivante, et les nouveaux changements qui s'y manifestent :

**Tableau 3 :** « *Ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisait grande envie, monsieur le chevalier s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose* ».

**Destinateur :** l'intérêt<sup>1</sup> de l'enfant qui sort de sa passivité, comprenant qu'il peut lui aussi avoir son rôle à jouer dans ces situations – « *le chevalier s'avisa de soupçonner enfin ...* ».

**Destinataire :** l'enfant est-il encore le destinataire de cette nouvelle situation ? Il en est bénéficiaire, certes, puisqu'il remporte les gâteaux à la course mais il n'est pas le seul car le gouverneur récolte aussi les fruits du piège qu'il ourdit depuis quelque temps : la motivation est là, l'enfant a maintenant du goût, non seulement pour les gâteaux, mais aussi pour la course, et l'apprentissage (apprendre à apprécier des distances) peut donc commencer : « *on conçoit comment, ce premier pas étant fait, il me fut aisé de le tenir en haleine* » (É : 181).

**Sujet :** l'enfant

**Objet :** il semble que ce tableau lève l'ambiguïté du précédent et que l'objet pour l'enfant soit clairement cette fois de courir et de remporter la victoire, comme en témoigne sa réaction à la provocation du gouverneur : « *Bon ! lui dis-je en riant, est-ce qu'un chevalier sait courir ? Vous gagnerez plus d'appétit, et non de quoi le satisfaire.* » *Piqué de ma raillerie, il s'évertue, et remporte le prix (...).* » (É : 181).

---

<sup>1</sup> État d'esprit qui tient sans doute à la fois de la « *vivacité* » et de « *l'esprit imitateur* » qui caractérisent les enfants (É : 164).

**Adjuvant** : le gouverneur, ayant fait « *la lice très courte* » et « *écarté le meilleur coureur* » donne à l'enfant le coup de pouce déterminant, qui le récompense, en quelque sorte, de ses efforts passés (voir les gâteaux lui passer sous le nez, s'entraîner seul à la course). Le gouverneur, effacé dans le tableau 2, revient sur le devant de la scène, en adjuvant cette fois. Ce renversement des rôles illustre un aspect de la pédagogie de la ruse bienveillante : il faut piéger l'élève mais il faut aussi savoir l'aider à sortir du piège (ne serait-ce que momentanément, comme le montre la suite de l'épisode).

La mise en place d'une situation motivante car amusante et favorable à un processus d'identification permet de déclencher la motivation de l'enfant. Le gouverneur peut réapparaître et soutenir les efforts de l'enfant en fournissant les aides appropriées pour que l'enfant puisse transférer son expérience dans d'autres situations.

**Tableau 4 :**

**Destinateur** : le goût de la course

**Destinataire** : le plaisir esthétique

**Sujet** : l'enfant

**Objet** : suivre un parcours de course plaisant

**Adjuvant** : le gouverneur (2)

**Opposant** : le gouverneur (1)

Le changement marquant ici, par rapport aux tableaux précédents, concerne l'objet de la quête de l'enfant. La gourmandise, le plaisir de la course et de la victoire, y semblent moins importants que le plaisir des yeux, puisqu'on apprend que l'enfant « *sans s'embarrasser de la distance, (...) préférerait toujours le plus beau chemin* ». Voilà donc de nouveau l'enfant aux prises avec ce qu'il voit, mais cette fois, il ne s'agit ni de gâteaux ni de jeux, mais bien d'un « spectacle » dans sa dimension esthétique, qui le projette hors de lui-même, et l'égaré<sup>1</sup>. Parallèlement, le gouverneur occupe une double position : il est d'abord opposant, dans la mesure où il crée une nouvelle situation qui déroute l'enfant (1), mais cette opposition est évidemment une manière

---

<sup>1</sup> C'est la différence avec le tableau 3 : les jeux sont sources d'identification pour l'enfant, qui retrouve le chemin de son désir en s'identifiant aux coureurs et à leur désir de jeu, alors que les « *jolis chemins* » l'éloignent de lui-même en lui faisant perdre de vue, au sens propre et figuré, le but de la course.

détournée d'exercer son rôle d'adjuvant (2), puisqu'il permet aussi à l'enfant d'ouvrir les yeux : « *Comment ne voyez-vous pas que c'est vous que je favorise ?* ». Ce quatrième tableau joue un rôle charnière : la motivation de l'enfant est forte, son goût de la course aussi, qui semble l'avoir emporté tout à fait sur la gourmandise, reste à susciter l'apprentissage visé initialement : savoir apprécier des distances d'un seul coup d'œil. Cet apprentissage va se faire par la mise à l'épreuve de l'enfant, qui va subir les conséquences de ses négligences à évaluer les distances, pour qu'il comprenne l'intérêt de le faire.

### **Tableau 5**

**Destinateur** : le progrès des connaissances, donc de l'autonomie

**Destinataire** : l'enfant

**Sujet** : l'enfant

**Objet** : apprendre à apprécier les distances

**Adjuvant** : l'enfant, le gouverneur

**Opposant** : néant

La schématisation du dernier tableau montre l'aboutissement de la leçon. Ce qui mobilise l'enfant et son gouverneur, c'est la nécessité d'exercer les sens pour affiner le jugement. Le destinataire est l'enfant, et sa capacité à se situer dans le monde sensible. Il est sujet d'un apprentissage qui lui fait acquérir une compétence nouvelle, se doter d'un « *compas visuel* ». Plus rien ne s'oppose à cet apprentissage et les adjuvants sont, bien sûr le gouverneur, mais aussi l'enfant, qui prend goût à cet entraînement si l'on en juge par la remarque du gouverneur : « *on s'exerça donc à mieux voir, à mieux estimer une distance à la vue. Alors, j'eus peu de peine à étendre et nourrir ce goût* ». Les concurrents ont disparu, les jeux sont finis, les gâteaux n'existent plus que comme marqueurs fictifs d'une unité de mesure, « *je lui mettais par la pensée un gâteau sur quelque objet éloigné* », et l'apprentissage est fait. L'enfant s'est doté « par lui-même » de qualités nécessaires à la carrière militaire à laquelle il est destiné : des capacités physiques et des sens aiguisés.



## ***Bilan***

Cet épisode montre donc les deux parcours successifs de la motivation et de l'apprentissage, le premier étant fondamental pour accéder au second, point de vue que Rousseau a développé antérieurement à cet épisode, à propos de l'apprentissage de la lecture, dans lequel il explique que la question de la motivation prévaut sur celle des méthodes : « *Un moyen plus sûr que tout cela [les meilleures méthodes], et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne* » (É : 145). Ainsi, dans l'épisode de la course, c'est parce que le précepteur permet d'abord à l'enfant d'entrer dans un rapport dynamique à la situation qu'il déclenche par la suite la dynamique de l'apprentissage.

Cette leçon met aussi en évidence, à travers les tableaux successifs dans lesquels apparaissent différents dispositifs scéniques, l'importance pour l'enfant d'apprendre à se situer dans le monde des choses avant de pouvoir le faire, plus tard, dans le monde social. Aussi est-il amené non pas tant à se mesurer aux autres dans les jeux de course qu'à se mesurer à ses propres besoins (la gourmandise) et à la réalité de ce qui l'entoure (l'espace, ses apparences et sa réalité).

La situation imaginée par le gouverneur permet à l'enfant de se piquer au jeu de la course aux gâteaux par le biais de l'identification aux autres garçons, ce qui l'amène à se mettre à jouer à son tour en s'entraînant à la course, puis d'être joué par le gouverneur qui fausse les parcours, avant de se jouer lui-même des distances, le tout dans une sorte d'improvisation généralisée du précepteur, pour les dispositifs spatiaux, le choix de la distribution, celui des stratagèmes à mettre en place au fil de la leçon, et dans une atmosphère plutôt festive de plaisir partagé qui transforme progressivement le spectacle en jeu : les acteurs d'abord admirés mais inaccessibles deviennent des partenaires de jeu, l'espace ouvert et indéterminé devient une lice. Ce jeu permet à l'enfant de sortir de son apathie et de trouver du sens à l'apprentissage et de devenir à son tour maître du jeu : « *il avait le coup d'œil aussi sûr que la chaîne d'un arpenteur* » ! Le temps du jeu fait passer du mode de la représentation qui sépare les regardants passifs et impuissants à celui de la présentation qui engage implication, co-présence et construction de sens pour ceux qui y participent.

## Vers une partition de jeu

Scènes	Ce qu'il y a à montrer	Ce qu'il y a à faire	Ce qu'il y a à dire
Première course	Un segment, une ligne qui part d'un point pour aller vers un autre.	L'enfant : regarder les autres jouer JJ : improviser, organiser	L'enfant : réclamer un gâteau puis se taire JJ : négliger la demande de l'enfant, s'adresser à d'autres.
Les courses suivantes	Id.	L'enfant : regarder les autres avec un vif intérêt JJ : créer une atmosphère festive et compétitive	L'enfant : faire mine de demander un gâteau JJ : le refuser L'enfant : proposer de jouer le gâteau JJ : se moquer gentiment de l'enfant
Émile rentre dans la course	Id.	L'enfant : courir, prendre du plaisir à courir ; partager le plaisir et le gain de la victoire JJ : motiver l'enfant	
La course se corse	Id.	JJ : ruser en créant des distances inégales L'enfant : choisir les plus beaux chemins	

La ruse dévoilée	Id.	JJ et l'enfant : s'affronter verbalement, puis devenir complices dans la recherche des distances.	JJ : prendre la parole pour renvoyer l'enfant à sa responsabilité.
------------------	-----	--	---

### II. 3. D. Le joueur de gobelets

#### *Situation de l'épisode dans le livre III*

Le livre II s'achève sur le portrait d'un enfant d'une douzaine d'années, ayant été élevé selon les principes de l'éducation négative<sup>1</sup> : heureux, vigoureux, vif, « *l'air ouvert et libre* », doué d'une faculté de jugement acquise par l'expérience mais pas singe savant, sachant se tenir à sa place et ne pas empiéter sur celle d'autrui, connaissant ses limites et capable d'y ajuster ses besoins, confiant, sensible, aussi autonome que son âge le lui permet, à l'abri des dangers de l'imagination, et « *toujours prêt à tout* » car maître de lui.

Un danger menace cependant, dans cet « *intervalle où l'individu peut plus qu'il ne désire* », l'éveil sexuel et son cortège de désordres : « *À douze ou treize ans les forces de l'enfant se développent bien plus rapidement que ses besoins. Le plus violent, le plus terrible, ne s'est pas encore fait sentir à lui* » (É : 211). Contrairement à l'époque de l'enfance où « *le temps était long* » et où l'éducateur ne cherchait « *qu'à le perdre de peur de le mal employer* » (É : 220), il faut alors faire vite - « *Songez que les passions approchent, et que, sitôt qu'elles frapperont à la porte, votre élève n'aura plus d'attention que pour elles* » (ibid.) - ce que permettent heureusement la curiosité et la

---

<sup>1</sup> Celle-ci, rappelons-le, repose sur trois fondements : la clôture de l'espace éducatif (Émile est orphelin et vit à la campagne, loin des villes et de leur corruption), la protection du gouverneur à l'intérieur de cet espace et l'absence d'apprentissages prématurés (savoirs, apprentissages langagiers et éducation morale) (Fabre, 1999).

recherche du bien-être propres à cette nouvelle période du développement de l'enfant<sup>1</sup> : « À l'activité du corps, qui cherche à se développer, succède l'activité de l'esprit, qui cherche à s'instruire » (É : 214). La curiosité, le désir de savoir, la recherche du bien-être vont le pousser, lui qui devient plus robuste et dont les forces excèdent les besoins, à acquérir des savoirs et des savoirs faire qui seront utiles, le moment venu, à l'homme qu'il deviendra : « il jettera, pour ainsi dire, dans l'avenir le superflu de son être actuel ; l'enfant robuste fera des provisions pour l'homme faible » (ibid.). Après avoir été confronté à la nécessité des choses dans l'ici-maintenant, l'enfant va l'être à leur utilité, dans son présent, et pour plus tard. Cette préoccupation de l'utilité doit être partagée pour son éducateur qui va ainsi devoir opérer « un choix dans les choses qu'on doit enseigner ainsi que dans le temps propre à les apprendre » (É : 213), en rejetant les connaissances fausses ou inutiles, celles qui ne servent qu'à nourrir l'amour-propre, celles qui dépassent la capacité de raisonnement de l'enfant, celles, enfin, qui supposent une éducation morale dont l'heure n'est pas encore venue. Au total, tout cela constitue « un bien petit cercle relativement à l'existence des choses ; mais que ce cercle forme encore une sphère immense pour la mesure de l'esprit d'un enfant ! » (ibid.).

La démarche éducative reste sensiblement la même : il faut susciter et nourrir la curiosité de l'enfant mais sans l'assouvir : « pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire » (É : 215). Ainsi faut-il continuer de placer l'enfant face à des situations problématiques qu'il doit s'efforcer de résoudre : « mettez les questions à sa portée, et laissez-lui les résoudre » (ibid.). Les situations qu'il s'agit d'inventer à présent doivent donc prendre en compte les intérêts de l'enfant mais aussi canaliser une curiosité qui pourrait conduire à la dispersion, « mais sitôt qu'il peut discerner ce qui est utile et ce qui ne l'est pas, il importe d'user de beaucoup de ménagement et d'art pour l'amener aux choses spéculatives », ou encore favoriser l'amour-propre comme le montre cet épisode de la foire, « il est une ardeur de savoir qui n'est fondée que sur le désir d'être estimé savant » (É : 214). Autre constante avec la période précédente,

---

<sup>1</sup> Par commodité et en cohérence avec les citations de l'Émile, je continue d'employer le terme d'enfant pour la période qui correspondrait plutôt à ce qu'on appelle actuellement un pré-adolescent et que Rousseau décrit ainsi dans l'incipit du livre III : « Voilà le troisième état de l'enfance, et celui dont j'ai maintenant à parler. Je continue de l'appeler enfance, faute de terme propre à l'exprimer ; car cet âge approche de l'adolescence, sans être encore celui de la puberté » (É : 211).

l'enfant doit être en situation d'apprendre par lui-même, activement : « *on prend des notions bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui* » (É : 227). Ce lien le plus direct possible avec le savoir suppose de préserver la part de l'expérience sensible et de la raison sensitive « *ne sautons pas d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels* » (É : 215), de continuer plus que jamais à mettre l'enfant en contact avec les choses et non avec leur représentation « *Vous voulez apprendre la géographie à cet enfant, et vous allez lui chercher des globes, des sphères, des cartes : (...) pourquoi toutes ces représentations ? que ne commencez-vous à lui montrer l'objet même (...) ?* » (É : 215), et d'user d'un langage sans artifice « *Point de descriptions, point d'éloquence, point de figures, point de poésie. (...). Continuez d'être clair, simple et froid.* » (É : 217). Cette utilisation parcimonieuse et contrôlée des signes et du langage suppose que le maître lui aussi adopte une posture pédagogique extrêmement contrôlée. En effet, indiquer tel ou tel objet d'apprentissage, savoir le rendre présent à l'enfant, trouver le moment opportun pour lui fournir l'aide nécessaire si besoin, tous ces actes supposent que l'éducateur agisse avec retenue et en se fixant à lui-même des interdits forts (trop parler, trop vouloir, trop se fier aux représentations, trop corriger), en rupture avec les modalités pédagogiques de l'éducation traditionnelle et qui seuls peuvent garantir l'émancipation progressive de l'enfant.

Une fois encore, ayant exposé ces préceptes au début du livre III dans de « *longs et minutieux détails* », Rousseau propose au lecteur de les mettre en œuvre à travers de nouvelles mises en scènes, dont celle de la rencontre de l'enfant et son gouverneur avec « *le bateleur Socrate* », que nous allons analyser à présent.

### ***Du théâtre pour dénoncer le spectaculaire***

#### **Une intrigue implacable ou les dangers de l'amour-propre**

Du point de vue des données spatio-temporelles, l'épisode du « *joueur de gobelets* » se situe à mi-chemin des autres, ne relevant ni du temps condensé et aigu de la « *crise* » (la débâcle des fèves suivie de la rencontre avec Robert, la sortie écourtée dans la rue, la promenade en forêt de Montmorency), ni du temps étiré nécessaire à la remise en route du désir chez l'enfant (cas de l'enfant indolent). Cette nouvelle leçon se

situe dans une temporalité étendue mais intense, l'enfant étant en effet confronté non pas à une seule situation critique, mais à un enchaînement de situations, toutes aussi critiques les unes que les autres dans la mesure où elles produisent de puissants affects chez lui : le premier jour, à la foire, il est d'abord épaté par le joueur de gobelets et son canard puis, « *de retour au logis* », ravi de se découvrir capable d'en faire autant, avant de s'enorgueillir, le soir-même, de reproduire le tour du bateleur en public et d'être tout excité à l'idée du succès qui l'attend encore puisque le forain l'a invité à rééditer sa performance devant une assistance plus nombreuse. Le lendemain, il se retrouve dépité et honteux à cause de l'échec qu'il subit quand il « *voit le canard se moquer de lui* », et le surlendemain, confus face au bateleur qui vient le réprimander sur sa conduite. Finalement, le quatrième jour, on le retrouve à la foire, regardant respectueusement les tours du bateleur, sans piper mot. « *Que de leçons en une seule !* » commente le narrateur à la fin (*É* : 225) soulignant ainsi que l'action est organisée et orientée. L'épisode est construit comme une petite « pièce-machine »<sup>1</sup> (Vinaver, 1993), chaque étape étant reliée aux autres par une relation temporelle-causale, dans une esthétique de la continuité : à partir du moment où l'enfant utilise l'expérience de l'aimantation pour « briller » devant un public, il s'enferme, confondant utilité et amour-propre.

Au début de la seconde partie du discours Rousseau montre comment la socialisation entraîne la corruption de l'homme<sup>2</sup>. L'homme social modifie l'homme de la nature car il transforme à cause du fléau qu'est la comparaison, l'amour de soi en amour-propre. En ce sens, l'épisode du joueur de gobelets peut être compris comme une leçon qui vise à ce que l'enfant sache distinguer ce qui peut vraiment lui être utile (les

---

<sup>1</sup> Le découpage effectué précédemment peut facilement être rapproché d'une structure en trois actes : exposition (journée 1) ; nœud (journée 2 et 3) ; dénouement (journée 4).

<sup>2</sup> « *À mesure que les idées et les sentiments se succèdent, que l'esprit et le cœur s'exercent, le Genre-humain continue à s'appivoiser, les liaisons s'étendent et les liens se resserrent. On s'accoutuma à s'assembler devant les Cabanes ou autour d'un grand Arbre : le chant et la danse, vrais enfants de l'amour et du loisir, devinrent l'amusement ou plutôt l'occupation des hommes et des femmes oisifs et attroupés. Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même, et l'estime publique eut un prix. Celui qui chantait ou dansait le mieux ; le plus beau, le plus fort, le plus adroit, ou le plus éloquent devint le plus considéré, et ce fut là le premier pas vers l'inégalité, et vers le vice en même temps : de ces premières préférences naquirent d'un côté la vanité et le mépris, de l'autre la honte et l'envie ; et la fermentation causée par ces nouveaux levains produisit enfin des composés funestes au bonheur et à l'innocence* » (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité*, 2008 :116-117).

applications pratiques de la physique) de ce qui n'est « utile » qu'à sa vanité, et lui apprend ainsi à orienter sa curiosité naturelle. L'expérience proprement théâtrale de la relation au public va permettre à l'enfant, qui vit encore isolé socialement, d'expérimenter sa relation aux savoirs et de ne pas confondre savoirs utiles et faire-valoir.

### **Le monde est un théâtre**

Dans cet épisode, la répartition des espaces entre espace fermé d'un côté, le logis, et ouvert de l'autre, la foire, est frappante, et leur alternance rythme les étapes de la leçon. Le petit drame semble se dérouler dans un monde qui est tout entier un théâtre : l'espace du logis sert de coulisses, où l'enfant « répète » son tour<sup>1</sup>, et l'espace de la foire est réduit à un lieu scénique, celui où le forain exécute ses tours, et qui, sans être nommé directement, est constamment perceptible dans le texte à travers le jeu de positions entre ceux qui regardent et ceux qui jouent. C'est en effet d'abord à travers le regard de l'enfant et du gouverneur « *sans cesse frappés d'effets* » qu'on découvre une scène, puis dans les allusions au public assemblé, de plus en plus nombreux, et à ses manifestations d'enthousiasme ou de rejet : « *battements de mains* », « *acclamations de l'assemblée* », « *huées* » cruelles !

L'espace est donc double : celui du dehors, la foire, et celui du dedans, le logis-laboratoire du gouverneur et de l'enfant, lieu des « secrets de fabrication ». Nous avons déjà rencontré cette dualité dans l'épisode de l'enfant capricieux, entre l'espace éducatif clos du logis et l'espace ouvert de l'épreuve que constituait la rue. Entre les deux, l'escalier marquait métaphoriquement les limites du franchissement et délimitait ce qui était possible et ce qui ne l'était pas. Dans cette nouvelle leçon, la répartition des espaces prend une autre valeur, axiologique.

---

<sup>1</sup> Un indice marque cependant la différence entre ce comédien improvisé et un comédien ordinaire : l'enfant ne connaît pas ce curieux mélange de peur et d'envie d'aller en scène qui caractérise le trac et il est surtout dévoré par le désir de succès, qu'il va payer cher : « *il attend l'heure avec peine* », sa main est « *tremblante d'impatience* ».

## Du bon usage du spectaculaire

Les deux espaces ne sont pas reliés matériellement. Dedans, c'est « l'envers du décor » c'est-à-dire à la fois l'espace de l'expérimentation, du dévoilement des tours de magie, et l'espace où l'enfant prépare son « entrée en scène » en répétant de façon mimétique le tour du bateleur : « *Notre canard suit la clef précisément comme celui de la foire suivant le morceau de pain* ». C'est aussi l'espace où il se retrouve projeté « hors de lui-même » en raison de l'impatience de briller en public - « *l'enfant, jusqu'au lendemain, compte les minutes* », ou de la honte de ne l'avoir pas pu, « *nous nous renfermons dans notre chambre, sans aller raconter nos succès à tout le monde comme nous l'avions projeté* ». Dehors, le théâtre forain, c'est l'espace du spectaculaire et de l'illusion (créée par les tours de « magie »), dans ce qu'il a de potentiellement mensonger et corrompeur pour l'enfant mais aussi de nécessaire pour le bateleur, qui tire de ses tours « *la subsistance d'un honnête homme* ». À y regarder de près, la répartition dedans-dehors ne recouvre donc pas exactement la distinction entre être et paraître, travail scientifique et « air scientifique »<sup>1</sup>, ou encore science et sorcellerie. Dans les deux cas (au logis ou à la foire), la physique expérimentale y est convoquée pour ses aspects spectaculaires. Ce qui différencie les deux axiologiquement, c'est l'usage qui est fait de ces aspects. Ce que fait l'enfant en imitant le bateleur (au logis d'abord, comme « en répétition », puis à la foire) c'est un *certain usage* du spectacle, au service de sa vanité et finalement, comme instrument de son aliénation puisque ses affects dépendent du succès qu'il remporte ou des échecs qu'il essuie. Ce que fait le bateleur, c'est autre chose, c'est l'exercice d'un métier, nécessaire à son indépendance et en cela digne de considération<sup>2</sup>, mais qu'il ne considère lui-même que comme un pis-aller « *Ma foi,*

---

<sup>1</sup> L'expression est utilisée par Rousseau (« *l'air scientifique tue la science* » *É* : 226) et reprise par John S. Spink dans une note de l'édition de *La Pléiade* (1969), qui rappelle la mode des cabinets de physique à l'époque.

<sup>2</sup> « *Travailler est donc un devoir indispensable à l'homme social* » (*É* : 253) : dans la suite du livre III, Rousseau développe son argumentation sur la nécessité d'exercer un métier et sur l'inégalité due à l'oisiveté de certaines classes sociales, interrogeant au passage le rapport entre le prestige accordé à certains métiers et leur valeur véritable, dénonçant par exemple que « *ces importants qu'on n'appelle pas artisans, mais artistes, travaillant uniquement pour les oisifs et les riches, mettent un prix arbitraire à leurs babioles* » (*É* : 241). Le commentaire que fait le bateleur sur son métier le fait apparaître plutôt



*Messieurs, si j'avais quelque autre talent pour vivre, je ne me glorifierais guère de celui-ci* ».

C'est le bateleur qui relie les deux espaces, en se rendant au logis de l'enfant et de son gouverneur : lui, l'homme de l'illusion et des tréteaux, vient révéler à l'enfant la vérité sur ses tours mais surtout il vient remettre le spectaculaire à sa juste place, et rappeler l'importance toute relative qu'il faut donner à sa « *chétive industrie* », qu'il faut prendre pour ce qu'elle est, simple gagne pain pour lui, simple divertissement momentané pour le public. Les deux espaces renvoient donc à une opposition entre deux usages du spectaculaire : l'un pour briller en société, c'est « l'air scientifique », là où l'expérimentation ne va pas bien loin<sup>1</sup>, l'autre pour proposer un honnête divertissement, tel que le décrit l'homme aux gobelets, évoquant « *ses jeux* » et « *son gagne-pain* ». Toute proportion gardée, ces jeux peuvent être compris, me semble-t-il, tout comme les courses de l'épisode précédent, comme de petites fêtes publiques, telles qu'elles sont évoquées à la fin de la *Lettre à d'Alembert*, qui rendent le spectateur « *vif, gai* » et les unit dans une même bonne humeur communicative (*LA* : 184). De ce point

---

comme un artisan dont le travail mérite d'être respecté, même s'il n'est pas aussi utile que celui des paysans ou des artisans, que comme un artiste.

<sup>1</sup> Au soir de la première journée, le narrateur-gouverneur fait remarquer que l'enfant se satisfait de son imitation, sans chercher plus loin : « *Observer dans quelle direction le canard s'arrête sur l'eau quand on l'y laisse en repos, c'est ce que nous pourrions faire une autre fois. Quant à présent, tout occupés de notre objet, nous n'en voulons pas davantage* » (*É* : 222). Ce n'est qu'après l'expérience de l'échec public que l'enfant peut fixer son attention sur le phénomène physique même, et non sur l'effet qu'il peut en tirer : « *Souvent attentifs autour du bassin, nous remarquons enfin que le canard en repos affecte toujours à peu près la même direction. Nous suivons cette expérience, nous examinons cette direction : nous trouvons qu'elle est du midi au nord. Il n'en faut pas davantage : notre boussole est trouvée, ou autant vaut ; nous voilà dans la physique* » (*É* : 226) (c'est moi qui souligne). La leçon a fait passer l'enfant d'une pseudo connaissance physique, destinée à se faire valoir – comme ce pouvait être le cas dans les salons mondains – à la découverte de la physique expérimentale, de ses instruments et de son utilité. Sur ce dernier point Vargas (1995 : 88-90) explique que Rousseau reprend la théorie d'Helvétius sur le fait que la vanité est le ressort essentiel de la connaissance, et la prolonge en distinguant les sciences utiles, qui relèvent d'un rapport aux choses (l'astronomie, la physique par exemple) des sciences abstraites, spéculatives, qui mettent en jeu un rapport aux hommes. L'épisode du joueur de gobelets montre comment l'enfant, qui n'est pas encore en mesure d'accéder aux sciences abstraites, rate aussi l'occasion, du moins dans un premier temps, de s'initier aux sciences utiles en s'empêtrant dans un rapport vaniteux aux autres.

de vue, l'erreur de l'enfant c'est d'avoir confondu la fête foraine, réjouissance modeste et populaire dans laquelle le bateleur fait son métier d'amuseur sans en être dupe, avec une représentation théâtrale, Émile cherchant la gloire en trompant son public.

### ***Mimétisme, identification, dénégation***

Cet épisode me semble tisser de manière très subtile les liens complexes entre trois processus-clés du phénomène théâtral, l'illusion, l'identification et la dénégation.

#### **Le mimétisme et ses ressources**

Prenons l'épisode à son tout début : a priori, ni l'enfant ni, bien sûr, son gouverneur ne sont pris dans l'illusion créée par le bateleur<sup>1</sup> et ils décèlent derrière le tour de magie un savoir-faire qu'il leur reste à découvrir : « *nous ne nous pressons de juger de rien, et nous restons en repos dans notre ignorance jusqu'à ce que nous trouvions l'occasion d'en sortir* ».

Cette occasion va leur être fournie par leur capacité mimétique : « *À force de parler du canard de la foire, nous allons nous mettre en tête de l'imiter* ». Jean-François Perrin (Baschofen, Bernardi, 2011 : 147-149) rappelle que Rousseau, dans le second *Discours*, attribue la survie de l'homme sauvage parmi les autres espèces à sa faculté mimétique, la capacité de simulation venant compenser le défaut d'instinct ou initier quelque découverte<sup>2</sup>. L'humain est donc doté d'un potentiel mimétique, ce qu'illustrent

---

<sup>1</sup> Mais il y aurait là un questionnement bien intéressant pour une direction d'acteurs. En effet, dans l'énoncé : « *Fort surpris, nous ne disons pourtant pas : c'est un sorcier ; car nous ne savons pas ce que c'est qu'un sorcier* », l'emploi de la première personne du pluriel est pour le moins ambigu. Il faudrait interroger, dans le jeu, la part du gouverneur dans la réaction de l'enfant devant les tours : ou bien, comme son maître, il n'est pas dupe – et ce serait là une preuve de sa bonne éducation et de sa capacité à examiner les choses – ou bien, il l'est mais ne le montre pas, afin de ne pas décevoir les attentes du gouverneur... Le passage à la scène et au jeu supposerait en tout cas, au-delà de la coopération interprétative de la seule lecture, un engagement vers telle ou telle interprétation.

<sup>2</sup> C'est ainsi que Rousseau imagine l'invention du fer et son utilisation : « *il n'est pas croyable qu'ils aient imaginé d'eux-mêmes de tirer la matière de la mine et de lui donner les préparations nécessaires pour la mettre en fusion avant que de savoir ce qui en résulterait. (...). Il ne reste donc que la circonstance extraordinaire de quelque Volcan, qui, vomissant des matières métalliques en fusion, aura donné aux observateurs l'idée d'imiter cette opération de la Nature* » (*Discours sur l'inégalité* : 120)

ici le gouverneur et l'enfant, potentiel qui, à terme, permettra à l'enfant de comprendre le principe de l'aimantation. À terme seulement, car cette faculté d'imitation ne sera productive qu'après l'épreuve que va traverser l'enfant, et qui est fondée sur un autre processus, celui de la dialectique identification-distanciation.

### **L'identification et ses pièges**

À qui l'enfant s'identifie-t-il ? Selon toute apparence, au bateleur, mais au bateleur en tant qu'il a du succès et non pas, par exemple, pour son habileté. C'est le succès public qui l'intéresse au premier chef et peu lui importe de savoir pourquoi le canard suit le morceau de fer (« *tout occupés de notre objet [le fait que le canard suive le morceau de fer], nous n'en voulons pas davantage* »). Il s'impatiente de retourner à la foire le soir-même, « *mon petit docteur, qui se contenait à peine* », et entre sa première prestation publique, qui est une réussite, et le lendemain, il « *compte les minutes* », « *il s'agite, il sue, il respire à peine* ». Quand il échoue, il a bien du mal à accepter la défaite, « *l'enfant se plaint, dit qu'on le trompe (...) et défie le joueur de gobelets d'attirer celui-ci* », et il souffre de la réaction de l'assistance, « *il s'éloigne enfin tout confus, et n'ose plus s'exposer aux huées* ». Ce que l'enfant veut, c'est le succès public, et ce qui le fait souffrir, c'est l'humiliation.

L'article du dictionnaire de Pavis consacré à l'identification rappelle que H. R. Jauss a proposé une typologie des modalités d'identification du lecteur au héros, en distinguant cinq catégories (Pavis, 1996 : 167) : associative, admirative, sympathique, cathartique, ironique<sup>1</sup>. Chacune de ces catégories induit un certain type de rapport au héros, certaines postures de réception (admiration, moquerie etc.), et certains types de conduites de la part du récepteur, induites par les catégories précédentes, par exemple, l'identification au héros « parfait », sur le mode de l'admiration, peut entraîner des comportements de l'ordre de l'émulation, faire au moins aussi bien, ou de l'imitation,

<sup>1</sup> Ces modalités sont associées notamment au type de disposition de réception :

Associative	Se mettre à la place des rôles de tous les participants
Admirative	Admiration
Sympathique	Pitié
Cathartique	Violente émotion tragique vs libération comique de l'âme
Ironique	Étonnement, provocation

faire pareil. Dans quelle catégorie pourrait-on classer le comportement de l'enfant par rapport au bateleur ?

Il me semble que son mode d'identification relève à la fois de la modalité associative puisqu'il va jusqu'à prendre la place du bateleur, et de la modalité admirative. S'il y a illusion pour l'enfant, c'est donc à ce moment-là : en quittant le cercle des spectateurs pour prendre la place de celui qu'on admire, l'enfant, aveuglé par son amour-propre, confond le spectacle et la réalité. Il est alors dans l'incapacité de se vivre comme « *un parmi d'autres* » (Imbert, 1997) : pris dans ses captations imaginaires et dans le désir d'être tout, il quitte sa place, ne sachant quelle elle est, pour aller prendre celle d'un autre, comme si cela était possible. Le processus d'identification est un moyen, ici<sup>1</sup>, de faire tomber l'enfant dans le piège.

Il se retrouve alors dans le pire état qu'il puisse connaître puisqu'il est « *hors de lui* »<sup>2</sup>. Ce moment-pivot oppose le mimétisme « inventif » (celui qui a servi à mettre au point le canard aimanté) à un mimétisme aliénant puisque la capacité de l'enfant à s'identifier au bateleur le mène à faire de lui un rival à surpasser, voire à éliminer en prenant sa place.

À cette étape du drame, la faculté mimétique (une des deux « *passions naturelles* » à l'humain, avec la pitié a donc été utilisée comme un double ressort pédagogique pour faire entrer l'enfant dans les prémisses de la physique expérimentale d'une part et, de l'autre, pour accélérer le processus d'identification et le pousser à l'extrême. Toutefois le drame ne doit pas virer au tragique et l'enfant doit pouvoir sortir

---

<sup>1</sup> Ce mouvement de forte identification à l'autre est un ressort pédagogique récurrent dans les leçons, mais il peut être utilisé à des fins différentes. Dans l'épisode du garçon indolent, le désir de l'enfant est aussi mu par son identification aux coureurs, mais il ne se confond pas avec eux, il les rejoint pour concourir, non pour se substituer à eux. C'est aussi un mouvement identificatoire positif que Rousseau attend de la lecture de Robinson par Émile : « *je veux que la tête lui en tourne (...); qu'il pense être Robinson lui-même* » (É: 239). L'identification que souhaite Rousseau à travers cette lecture est en effet tournée vers un héros dont l'inventivité, le savoir-faire et l'imagination visent à produire des choses utiles (culture, élevage, habitat etc.), elle est positive.

<sup>2</sup> Georges Poulet, dans ses *Études sur le temps humain* (1952), a montré l'importance pour Rousseau des notions de rassemblement et de délimitation de soi-même et l'articulation entre sentiment de soi et conscience morale. En ce sens, ce qui projette hors de soi - une pièce de théâtre par exemple - est menaçant et moralement condamnable.

du piège pour en tirer une leçon ! Comment l'enfant va-t-il sortir de son état d'aliénation ?

### **La leçon dans la leçon**

Dès le deuxième jour, le piège fonctionne : le canard est rétif, le tour loupé, et l'enfant ne peut plus se prendre pour le magicien qu'il n'est pas. Diverses notations évoquent précisément la honte qu'il ressent et qui est en apparence partagée par le gouverneur : déjà, avant même de monter en scène, l'enfant « *s'approche, un peu honteux* », sans doute gagné par une timidité naturelle à l'annonce d'un public nombreux, et une fois son tour manqué, le gouverneur et lui s'empressent de quitter les lieux, « *tout confus* » ; de la même manière, la visite du bateleur les laisse, lui et son gouverneur, « *tous deux très confus* ».

L'emploi de l'adjectif « confus » est intéressant : il renvoie évidemment à l'humiliation subie mais il traduit aussi l'état de l'enfant, embrouillé dans son identification au bateleur, identification que tout a favorisé jusque-là et que rien n'est venu interrompre. C'est la déroute causée par le vilain canard le deuxième jour, c'est-à-dire en sous-main par l'intervention du bateleur, qui fait rupture. L'enfant peut alors cesser de se voir comme un alter ego du bateleur et il est contraint de renoncer à une image idéale de lui-même comme « enfant à succès ». D'où le sentiment de honte, dont Francis Imbert rappelle qu'Octave Mannoni l'attribue à « *la rupture d'une identification au niveau du moi* » (Imbert, 1997 : 229). En cela réside ce qu'Imbert désigne comme « *le travail d'altération* » (1997 : 258) qui met l'enfant en situation de devenir un autre, non plus au sens d'un alter ego, mais d'un sujet ouvert au cheminement de son propre désir. Ce processus est comparable à celui de la dénégation pour un spectateur au théâtre (Pavis, 1996 ; Ubersfeld, 1996) : inspirée de la théorie freudienne des rêves, la dénégation peut être définie comme la perception simultanée que quelque chose existe et qu'en même temps elle n'est pas vraie. Par exemple, un fauteuil sur scène est bien réel mais je ne peux pas, comme spectatrice, aller m'y asseoir, car je sais qu'en même temps ce n'est qu'un signe scénique. C'est bien ce qui semble se produire pour l'enfant à la fin de l'épisode : le dernier jour, sorti de sa confusion, il assiste au spectacle du bateleur en spectateur averti, sans plus vouloir s'en mêler (ni s'emmêler !) comme les jours précédents.

La visite que le bateleur rend à l'enfant et à son gouverneur le lendemain de leur humiliation explicite ce travail d'altération. Le bateleur développe en effet un argumentaire qui parachève le processus de désidentification : sa préoccupation à lui n'est pas d'avoir du succès (il n'agit pas par amour-propre) mais de gagner sa vie (il agit par amour de soi) ; il exerce son activité en bon professionnel, qui sait « gérer » son public et ses effets, ce qui est précisément l'inverse d'une aliénation au public, « *si je ne vous ai pas d'abord montré mes coups de maître, c'est qu'il ne faut pas se presser d'étaler étourdiment ce qu'on sait* ». Il n'est pas un maître de l'illusion et n'est pas avare de ses secrets : « *Je viens de bon cœur vous apprendre ce secret qui vous a tant embarrassés* ». Preuve ultime de sa générosité et de sa dignité : il refuse le dédommagement proposé par le gouverneur et n'attend de rémunération que de son métier. On le voit, cet argumentaire reprend point par point les errements de l'enfant : il y a mieux à faire que de courir inconsidérément après les bénéfices supposés du succès !

À cet endroit de la « mise au point » du bateleur, l'enfant est sans doute en capacité de distinguer la saine curiosité de la fausse, celle qui est motivée par l'amour-propre et le désir de briller. Il peut s'ouvrir à autre chose, notamment aux apprentissages initialement visés par son gouverneur et dont cet épisode doit donner un exemple, à savoir non pas tant de « *lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre* » et « *de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet* » (É : 220)<sup>1</sup>. D'une certaine manière, pour l'enfant, l'épisode est clos<sup>2</sup>, au point que le bateleur change son mode d'adresse : « *En sortant, il m'adresse à moi nommément et tout haut une réprimande. J'excuse volontiers, me dit-il, cet enfant ; il n'a pêché que par ignorance. Mais vous, monsieur...* » (É : 224). Le diable est dans les détails et celui-ci mérite d'être interrogé.

---

<sup>1</sup> La fin de l'épisode témoigne du fait que ces apprentissages ont effectivement lieu : « *nous n'avons rien de plus pressé que...* », « *souvent attentifs à* » sont autant d'expressions qui montrent l'ardeur que mettent l'enfant et le gouverneur à comprendre le principe de la boussole.

<sup>2</sup> La présence silencieuse de l'enfant à ce moment du dialogue est intéressante : il n'est plus concerné par ce qui est dit et qui ne s'adresse pas à lui, mais il incarne l'enjeu même du dialogue entre les deux « éducateurs ».

### « Je est un autre »

Par cette interpellation, le bateleur introduit, là encore, une rupture, mais cette fois, du côté du gouverneur. Telle est du moins mon interprétation, d'après le jeu des pronoms dans cet épisode.

D'emblée, le drame a été mis sous le signe du « nous ». « *Un jour nous allons à la foire* » : le gouverneur joue pleinement le rôle qu'il s'est assigné lui-même en partageant les amusements de son élève (É : 55). Puis, à partir du moment où l'enfant est piégé par son amour-propre, le gouverneur le regarde se débattre dans le piège, cette distance étant marquée par la distinction entre le « je » du gouverneur et le « il » de l'enfant : « *Dès le même soir nous retournons à la foire avec du pain préparé dans nos poches ; et, sitôt que le joueur de gobelets a fait son tour, mon petit docteur, qui se contenait à peine, lui dit que (...). Il est pris au mot* » (É : 222). Le possessif n'a plus qu'une valeur d'ironie affectueuse, comme un clin d'œil complice au lecteur. Le « nous » réapparaît cependant, à l'issue du tour raté et lors de la visite du bateleur : « *Les applaudissements redoublés sont autant d'affronts pour nous. Nous nous évadons sans être aperçus et nous nous enfermons dans notre chambre* » (É : 224), comme si le gouverneur, pour rendre supportable l'épreuve à l'enfant, en partageait avec lui les conséquences. De fait, quand il leur rend visite, le bateleur s'adresse d'abord indistinctement aux deux comparses (« *Ma foi, messieurs* »). Mais, avant de les quitter, il s'adresse explicitement au gouverneur seulement. Ce que l'interpellation a opéré pour l'élève, elle peut aussi, d'une certaine manière, l'opérer pour le maître<sup>1</sup> en lui permettant de prendre de la distance par rapport à son modèle éducatif. De fait, après le départ du bateleur, le « je » du maître réapparaît, mais ce n'est plus un « je » qui se moque gentiment de l'enfant qu'il a piégé, mais un « je » qui se regarde lui-même agir de manière plus critique : « *Je me blâme de ma molle facilité ; je promets à l'enfant de la sacrifier une autre fois à son intérêt, et de l'avertir de ses fautes avant qu'il en*

---

<sup>1</sup> F. Imbert rappelle que le verbe « interpellare » en latin, signifie « couper, déranger, troubler » et qu'il comporte le préfixe « inter », « entre, parmi », et le radical « pellare », « pousser, conduire ». Interpeller, conclut Imbert, c'est interrompre « *le petit tourniquet narcissique* » (1997 : 232). Si le problème du gouverneur n'est pas celui du narcissisme ni de l'amour-propre, ce peut être celui d'une conduite éducative dont il doit être capable, en fonction de l'évolution de l'enfant, de se détacher ou à tout le moins de se distancier.

*fasse... » (É : 225). Autrement dit, après le « nous » de la pseudo camaraderie, celui du soutien moral dans l'humiliation, le « je » du gouverneur – piègeur, émerge le « je » du gouverneur pris à son propre piège, c'est-à-dire commençant à percevoir les limites de l'éducation naturelle au moment où l'adolescence approche et où les vertus de l'immersion dans une situation devront probablement être remises en cause. Quand les passions vont s'éveiller, l'amour-propre risque de l'emporter sur l'amour de soi et le trajet de la ruse devenir moins efficace.*

Cette interpellation remet donc le maître à sa place, comme l'enfant : l'enfant perd son illusion de toute puissance au bénéfice d'un pouvoir limité mais structurant (il en a appris sur la vanité, la théâtralité des rapports humains, et la physique) et le maître envisage d'ajuster le sien<sup>1</sup>. *« Que de leçons dans une seule ! »* oui, et pas seulement pour l'enfant.

Pour conclure et en exprimant les choses familièrement, on peut dire par métaphore que dans cet épisode l'enfant est d'abord « aimanté » par le succès spectaculaire du bateleur, au point d'en « perdre la boussole » en s'égarant dans les errements de la vanité, et que la visite du joueur de gobelets interrompt ce processus et lui permet de se réorienter vers des apprentissages utiles. Parallèlement, le bateleur se fait, comme le chœur antique, le représentant des spectateurs sur scène en interpellant les personnages sur leur action, et particulièrement le gouverneur sur son comportement. Ultime retournement de situation, qui permet à Rousseau de montrer ainsi à la fois le gouverneur et ses limites.

### Vers une partition de jeu

Scènes	Ce qu'il y a à montrer	Ce qu'il y a à faire	Ce qu'il y a à dire
« Un jour nous allons à la foire »	Le double lieu : dedans/dehors	Le tour de magie L'éblouissement contenu <sup>2</sup> d'É et de JJ.	

<sup>1</sup> Rappelons les préceptes du livre II comme *« qu'il [l'élève] croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez » (É : 150).*

<sup>2</sup> *« Nous ne disons pourtant pas : c'est un sorcier ».*



« De retour au logis »	Id.	JJ et É : reproduire le tour du bateleur	
Retour à la foire, le soir-même	Id.	É : faire le tour de magie en public. Se rengorger de son succès JJ : contenir l'autosatisfaction d'É	Le bateleur : inviter É à renouveler sa performance
Le lendemain, à la foire	Id.	L'impatience d'É et sa déconvenue publique. Le tour de magie réussi du bateleur, son triomphe. La fuite de JJ et É.	
Le surlendemain, au logis	Id.	La rencontre entre le bateleur, JJ et É.	La leçon du bateleur, le silence d'É et de JJ.
Le jour suivant, à la foire		JJ et É en spectateurs connivents ; Le bateleur ironique.	

### II. 3. E. La forêt de Montmorency

#### *Situation du passage*

Cette dernière mise en scène éducative suit d'assez près l'épisode du joueur de gobelets, poursuivant les développements de Rousseau sur le principe de l'utilité des apprentissages, qui doit servir l'amour de soi et éloigner des perversions de l'amour-propre, et sur la nécessité de mettre l'élève en situation d'apprendre par lui-même, par « *effort* » et non par docilité :

*Outre qu'on accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instruments, que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne, nous laissons affaïsser notre esprit dans la nonchalance (...)* (É : 227).

Émile est ainsi mis en situation de vivre des expériences qui lui permettent d'acquérir les rudiments de la physique et de donner à l'instrumentation sa juste place, afin de ne pas confondre le cabinet de physique avec un cabinet de curiosités, comme le craint Rousseau : « *tout cet appareil d'instruments et de machines me déplaît. (...). Ou toutes ces machines effrayent un enfant, ou leurs figures partagent et dérobent l'attention qu'il devrait à leurs effets* » (É : 226) ! Les machines peuvent relayer l'activité humaine mais non se substituer à elle, l'enfant doit savoir les utiliser sans se priver de « *l'instrument le plus universel de l'homme, qui est le bon sens* » afin d'éviter le risque de devenir lui-même « *une machine entre les mains d'autrui* » (É : 229). Après l'épisode du bateleur et la découverte par l'enfant du principe de la boussole vient donc la leçon sur la nécessité d'avoir quelques connaissances en astronomie pour savoir s'orienter.

L'épisode de la forêt de Montmorency se présente en deux parties distinctes, « la leçon en chambre », suivie de « la leçon en forêt », les deux étant reliées par une transition qui met en évidence l'échec de la première et en tire les conséquences (Fabre, 2011). L'enjeu de l'épisode est clairement explicité en amont : le maître doit éviter un enseignement trop verbal qui substitue les signes (notamment langagiers) aux choses :

« *Les choses ! Les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards* » (É : 232). La théâtralité permet à Rousseau d'actualiser cet enjeu textuellement. Elle est omniprésente et de manière contrastée, d'abord connotée très péjorativement dans la leçon en chambre puis utilisée comme double ressort pédagogique, pour Émile et pour le lecteur, dans la leçon en forêt.

### ***De la leçon en chambre à la leçon en forêt : une théâtralité chasse l'autre***

Dans la première partie, un récit met en place une leçon fictive « Supposons que... » et en déroule les conséquences. Comment cette leçon débute-t-elle ? Pas si mal, comme le souligne Fabre (*ibid.*), puisqu'Émile et le gouverneur sont bien en situation active d'apprentissage par l'observation : « *tandis que j'étudie avec mon élève le cours du soleil et la manière de s'orienter* »<sup>1</sup>. Mais au cours de cette observation, l'enfant demande à son maître « *à quoi sert tout cela* », déclenchant immédiatement chez ce dernier une irrépressible envie de le lui expliquer : « *Quel beau discours je vais lui faire !* » La faille ne réside donc pas dans la situation pédagogique initiale mais dans le fait que le gouverneur, en négligeant la question de l'élève, ne tient pas compte de son désir<sup>2</sup> et suit des « *chaînes de vérités* » dont la cohérence lui est étrangère :

*Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérités nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête* » (É : 219).

« *L'élève demandait en réalité qu'on lui montre à quoi ça sert de s'orienter et le maître répond par des explications verbales* », commente Fabre (*ibid.*). Autrement dit,

---

<sup>1</sup> La scène suivante renvoie aussi à cette situation d'observation, quand le gouverneur aide l'enfant égaré à retrouver son chemin en se ressaisissant des apprentissages déjà effectués en matière d'orientation.

<sup>2</sup> Dans un commentaire qui précède l'épisode du joueur de gobelets, Rousseau distingue nettement deux sortes de questionnements de la part des élèves : le questionnement « pour s'instruire », dont relève le « *à quoi sert cela ?* » et les « *sottes questions* » quand l'élève se soucie, non plus de s'instruire, mais « *de vous asservir à ses interrogations* » (É : 221).

là où l'enfant aurait pu être mis en situation de comprendre l'utilité de ces observations, de les convoquer pour raisonner, comparer, réfléchir, il est maintenu en état de récepteur d'un argumentaire qui lui échappe tant il concerne des réalités encore très éloignées de lui, comme « *la politique, l'histoire naturelle, l'astronomie, la morale même et le droit des gens entrèrent dans mon explication* ». Au lieu d'utiliser la question de l'enfant pour initier un dialogue maïeutique, le maître utilise le discours pour « clouer le bec » à son élève. Ce faisant, il rompt le dialogue qui s'esquissait pour lui substituer un monologue, qui, bien qu'enchâssé dans le récit en style indirect libre, garde toute sa théâtralité et l'ironie qui en découle.

En effet, pour Rousseau et ses contemporains, le monologue, abondamment utilisé dans le théâtre littéraire du début du XVII<sup>e</sup> siècle, était devenu une forme à utiliser avec parcimonie. « *On le critiquera d'autant plus qu'on l'aura plus aimé* », dit Jacques Scherer (1986 : 258), qui rappelle que dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, les auteurs dramatiques en avaient restreint l'utilisation, et qu'il était toléré s'il était assez court, peu fréquent ou « *si celui qui le prononce est en proie à une passion violente* » (*ibid.*). Voilà donc un maître bien passionné mais bien peu passionnant et donc, ridicule. L'ironie de la situation est d'autant plus mordante que par définition, si un monologue « *par sa structure n'attend pas une réponse d'un interlocuteur* » (Pavis, 1996 : 217), d'où son emploi pour « contrer » l'élève, il est néanmoins, comme toute forme dialoguée au théâtre, adressé. Or, Rousseau prend soin de signaler que le maître choisira d'autant plus cette forme d'expression s'il se trouve aux alentours « *des témoins de notre<sup>1</sup> entretien* », remarque qu'il assortit d'une note appuyée sur sa propre expérience : « *J'ai souvent remarqué que, dans les doctes instructions qu'on donne aux enfants, on songe moins à se faire écouter d'eux que des grandes personnes qui sont présentes* » (*É* : 232). Le monologue théâtral, adressé tout en ne l'étant pas, est l'outil idéal pour traduire une relation pédagogique sous-tendue par une « *structure narcissique* » où « *le maître se fait valoir et s'écoute parler* » en s'adressant à un tiers présent ou absent au fond de la classe (parent, supérieur hiérarchique, lui-même) (Fabre, 2011).

Rapportée au modèle actantiel, cette première leçon pourrait donc être représentée comme suit :

---

<sup>1</sup> Le narrateur est le gouverneur

**Destinateur** : les forces nouvelles de son âge, qui le rendent curieux et le poussent à s'instruire

**Destinataire** : l'amour de soi, le bien-être

**Sujet** : Émile

**Objet** : « à quoi sert cela ? » L'intérêt

**Adjuvant** : rien, ni personne

**Opposant** : le monologue magistral

La conséquence de ce monologue magistral est présentée ensuite sous deux modalités successives. La première, sorte d'irréel du présent : si je disais tout cela, voici ce qui arriverait à Émile :

*Il n'aura pas compris une seule idée. Il aurait grande envie de me demander comme auparavant à quoi sert de s'orienter ; mais il n'ose, de peur que je ne me fâche. Il trouve mieux son compte à feindre d'entendre ce qu'on l'a forcé d'écouter (É : 232).*

On peut parler de modalité irréaliste car au regard de l'éducation qu'il a effectivement reçue jusque-là, Émile ne pourra pas se satisfaire d'une telle réponse. À cette première modalité succède alors celle du futur de la certitude, pour expliquer ce qui ne peut manquer d'arriver au contraire avec Émile, qui est un enfant bien élevé donc autonome, s'il s'ennuie et que le discours du maître ne fait pas sens pour lui : « *il va s'enfuir, il va folâtrer par la chambre* ».

Cette saine réaction entraîne à son tour un changement d'attitude chez le gouverneur, qui en prend acte

*Vous avez raison, lui dis-je, il y faut penser à loisir ; et si nous trouvons que ce travail n'est bon à rien, nous ne le reprendrons plus, car nous ne manquons pas d'amusements utiles. On s'occupe d'autre chose, et il n'est plus question de géographie du reste de la journée (É : 233)*

s'accordant ainsi le temps de changer de stratégie et montrant qu'il prend en charge la responsabilité du manque d'attention d'Émile au lieu de la lui imputer (Fabre, *ibid.*). La « leçon en forêt » peut alors commencer, sous la forme d'une ultime « mise en scène ».

La théâtralité de cette seconde leçon est plus directe et se présente sous une forme proche de la première leçon. Elle met en présence deux protagonistes, Émile et son gouverneur, le lendemain de la leçon en chambre<sup>1</sup>, et est organisée autour d'une crise, de sa montée puis de sa résolution : on s'égaré, on s'inquiète, on cherche une solution, on résout le problème : exposition, nœud et dénouement.

La plus grande partie de cet épisode est occupée par le dialogue entre le gouverneur et Émile, égarés dans la forêt de Montmorency. Dialogue théâtral, soutenu par une situation dramatique qui évolue, nous y reviendrons. Mais la théâtralité vient aussi du fait que le narrateur-gouverneur s'y montre aussi régisseur, organisant les conditions matérielles de la représentation. Il choisit un certain éclairage, « *Le lendemain matin, je lui propose un tour de promenade* », et un élément du décor naturel<sup>2</sup> qui va structurer le positionnement des personnages et devenir un élément déterminant de la situation : « *Il [Émile] ne sait pas que nous sommes à la porte de Montmorency, et qu'un simple taillis nous le cache ; mais ce taillis est une forêt pour lui, un homme de sa stature est enterré dans des buissons.* ». Ce taillis, « mis pour » la forêt mais aussi bien réel, est, pour le précepteur un *signe* nécessaire à la mise en place de la situation, mais, pour Émile, il *est* l'obstacle. En bon scénographe, le gouverneur crée de la vision, de l'image, jusqu'à « hypnotiser » l'enfant qui affirme, alors qu'il est tout près de Montmorency : « *d'ici nous ne voyons pas la ville* ». Comme dans l'épisode de la course, le gouverneur-scénographe profite du caractère trompeur de la vue pour faire tomber l'enfant dans son piège : il crée transitoirement une sorte de modèle réduit du monde, où, à son échelle, l'enfant va pouvoir expérimenter l'épreuve de l'égaré (physique et moral) pour apprendre à le surmonter et à grandir. Dans ses écrits, Brecht

---

<sup>1</sup> M. Fabre souligne l'intérêt de cette ellipse temporelle comme marque du temps nécessaire à la « conversion pédagogique » qui consiste, pour le maître, à sortir de son narcissisme pour s'ouvrir à la question de l'élève (Fabre, 2011).

<sup>2</sup> On retrouve ici l'utilisation de la « *scène agile* » dans la terminologie de M. Freydefont (2007) comme « *scène qui fait appel à l'imagination du spectateur pour composer les lieux adéquats à l'action proposée sans recourir à un décor* » : sans aucune intention d'imitation réaliste, ce type de scénographie associe le spectateur à la création d'une illusion à partir des « moyens du bord ».

évoque le théâtre comme « *l'art de montrer le monde de telle manière que l'homme puisse le maîtriser* » (Brecht, 2000 : 311), c'est-à-dire une manière de proposer au spectateur une présentation problématisée du monde. C'est au fond ce que fait le gouverneur en utilisant par métonymie le taillis comme substitut de la forêt aux yeux de l'enfant qui va d'abord s'abandonner à cette vision avant de s'en distancier, comme nous allons le voir dans l'analyse du dialogue.

### ***Émile et Jean-Jacques ne sont pas dans le même bateau***

Examinons d'abord les différentes séquences de cette leçon en essayant de voir à quelles situations dramatiques elles correspondent, du point de vue de Jean-Jacques et d'Émile. Pour ce faire, je propose de les mettre en regard dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

<b>Séquences<sup>1</sup>, Actions</b>	<b>Enjeu, situation du point de vue de Jean-Jacques<sup>2</sup></b>	<b>Enjeu, situation du point de vue d'Émile</b>
Jean-Jacques propose à Émile d'aller se promener avant le déjeuner	<i>Faire une audacieuse tentative</i> , si l'on considère que le gouverneur change totalement de stratégie pédagogique par rapport à la leçon précédente et qu'il se met délibérément en situation de faire croire à l'élève qu' « <i>il ne sera plus question de géographie</i> ».	<i>Imprudence fatale</i> : sans imaginer les conséquences de son choix, Émile saisit l'occasion de partir se promener. Il tombe dans le piège.
Ils partent en forêt et s'égarèrent	<i>Subir un désastre</i> , mais un désastre <i>feint</i> : Jean-Jacques prend le masque du compagnon d'Émile. ég	<i>Subir un désastre</i> : Émile est perdu, il a peur, il a faim, il est fatigué.

<sup>1</sup> Celles-ci sont déterminées par les principales actions

<sup>2</sup> La typologie utilisée dans les deux colonnes « Enjeu » est celle établie par G. Polti.

Ils s'assoient pour faire le point	<i>Résoudre une énigme : « Mon cher Émile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ? »</i>	<i>Être en proie à : Émile exprime son découragement.</i>
Ils dialoguent	<i>Résoudre une énigme</i>	<i>Être en proie à suivi de Résoudre une énigme<sup>1</sup> : Émile, d'abord envahi par ses affects, finit par reprendre ses esprits et trouver une solution.</i>
Ils se repèrent et se remettent en route	<i>Obtenir d'Émile qu'il se soit intéressé à l'astronomie en le mettant en situation d'avoir à y recourir.</i>	<i>Obtenir la satisfaction de retrouver son chemin, de rassasier sa faim : « Allons déjeuner, allons dîner », et la réponse à sa question de la veille sur le sens de ce nouvel apprentissage « l'astronomie est bonne à quelque chose » !</i>

Ce tableau met en évidence le fonctionnement de la ruse pédagogique, fondée sur un écart de centration entre l'élève et le maître, le premier étant centré sur la tâche (ici, partir se promener en forêt), le second sur l'enjeu de la situation (ici, s'égarer pour apprendre à se repérer et à surmonter sa peur) (Fabre : 2008). Émile est longtemps prisonnier de ses affects et de ses besoins, alors que Jean-Jacques est celui qui tient dès le début le cap d'une issue possible, d'où, par moments, une certaine tension, que le jeu de comédiens pourrait faire apparaître au cours du dialogue. D'où aussi la nécessité, pour Jean-Jacques, d'avancer masqué, en faisant semblant de s'égarer, de chercher, de trouver, comme un double d'Émile, mais en restant simultanément le maître de la

<sup>1</sup> Voir infra l'analyse du dialogue pour le détail de cette évolution.



situation, tel le comédien du *Paradoxe* de Diderot (1830), capable de dédoublement critique sur son interprétation.

### *Les silences d'Émile*

L'analyse du dialogue « au ralenti » confirme cette première lecture. Pour en rendre compte, je la présenterai d'abord, là encore, sous forme d'un tableau, afin de montrer le rapport entre les répliques (qui ne seront pas reprises exactement mais seulement paraphrasées), leurs thèmes et les figures textuelles auxquelles elles renvoient (Vinaver, 1993).

Thèmes	Figures textuelles <sup>1</sup>	Commentaires
Émile st découragé		
Jean-Jacques dit qu'il a faim lui aussi. Il demande l'heure à Émile	<u>Réponse en miroir</u> , suivie d'une question sur l'heure, <u>attaque</u> destinée à faire bouger l'interlocuteur.	
Émile dit qu'il est midi et qu'il n'a pas encore mangé	<u>Esquive</u> : Émile ne se saisit pas de l'opportunité.	
Idem	<u>Réponse en miroir</u> , sans élément nouveau	
Émile plaint Jean-Jacques	<u>Mouvement vers</u> : Émile tente un rapprochement, sur le mode de l'empathie et de l'émotion.	
Jean-Jacques change de sujet et rappelle la leçon d'observation de la veille.	<u>Esquive</u> : Jean-Jacques coupe court à ce rapprochement amical.	
Émile constate la différence : ils étaient à	<u>Esquive</u> : Émile ne rejoint pas Jean-Jacques sur le	Une autre interprétation est

<sup>1</sup> Je souligne dans le tableau les figures telles que Vinaver les désigne.

<p>Montmorency, d'où ils apercevaient la forêt, ils sont en forêt, d'où ils n'aperçoivent pas la ville.</p>	<p>terrain du cognitif (poser le problème) : il constate la situation présente sans pouvoir se projeter dans quoi que ce soit d'autre.</p>	<p>possible : la réplique d'Émile<sup>1</sup>, qui rompt avec les plaintes antérieures, peut être considérée comme une réplique-soliloque, qui indiquerait la prise de conscience du problème : autrement dit, tel l'esclave du dialogue de Ménon, il franchit une première étape parce qu'il commence à identifier le problème.</p>
<p>Jean-Jacques suggère qu'on peut repérer une position autrement que par la vue.</p>	<p>Nouvelle <u>attaque</u> de Jean-Jacques.</p>	
<p>Interpellation amicale d'Émile pour Jean-Jacques.</p>	<p><u>Mouvement-vers</u> : on peut induire des répliques qui suivent que celle-ci est un pivot, qui marque le passage de l'esquive (je suis dans le piège et ne vois rien d'autre) ou de la prise de conscience du problème (me voilà bien embarrassé) au mouvement-vers (je prends la perche qui m'est tendue). Le « <i>O mon bon ami</i> » serait dans ce cas</p>	

<sup>1</sup> «Oui ; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville ».

	une exclamation de soulagement, de reconnaissance.	
Début du questionnement sur le repérage des points cardinaux.	<u>Interrogatoire</u>	
Émile donne la réponse attendue.	Id.	À partir de cette réplique, Émile fournit une série de réponses qui mènent à la résolution du problème. Cette série relève de ce que M. Vinaver appelle un « <i>bouclage parfait</i> », au sens où les « <i>contenus sémantiques de la réplique renvoient à tous ceux de la précédente</i> ».
Suite du questionnement.	Id.	
Emile donne la réponse attendue.	Id.	
Jean-Jacques initie la mise en relation entre l'heure et la position des astres.	Id.	
Emile suit le raisonnement.	Id.	
Jean-Jacques pousse le questionnement un peu plus loin.	Id.	

Émile est arrêté dans son raisonnement.	Id.	
Jean-Jacques aide Émile à franchir l'obstacle.	Id.	
Émile tire les conclusions tout seul « il n'y a qu'à ... ».	<u>Duo</u>	
Jean-Jacques approuve.	<u>Duo</u>	
Émile se félicite d'avoir retrouvé son chemin, d'avoir compris l'utilité de connaître l'astronomie, et se réjouit d'aller déjeuner.	<u>Annonce</u>	Émile est de nouveau capable de s'ouvrir à l'avenir, surtout s'il lui promet un bon déjeuner !

Cette lecture réplique par réplique permet de repérer les étapes et fonctions du dialogue. Dans un premier temps le dialogue tâtonne : Jean-Jacques « attaque », Émile esquive ou répond en se plaçant sur un terrain affectif, exprimant sa pitié de voir Jean-Jacques lui aussi privé de déjeuner, mouvement d'empathie naturelle qui ne l'aide en rien, l'empêchant de passer à un autre registre de compréhension de la situation. Puis s'opère un déblocage de la situation car Émile quitte le registre affectif. Les répliques suivantes montrent comment il se débrouille, guidé par Jean-Jacques, pour aborder la situation en ayant recours à sa raison, puis le dialogue se termine sur un échange dans lequel Émile formule la solution du problème, approuvé par Jean-Jacques, avant d'exprimer son soulagement.

Ce dialogue reflète la double fonction des situations éducatives dans les premiers livres de l'*Émile*, tout à la fois problème à résoudre et épreuve à surmonter (Fabre, 2011). En tant que situation-problème, la leçon suppose que le maître mette à disposition de l'élève des inducteurs qui maintiennent son intérêt et sa capacité à construire le problème (*ibid.*). En tant qu'épreuve, elle suppose que le maître utilise des catalyseurs, que Fabre définit, à partir du sens propre du mot en chimie, comme des procédés qui intensifient ou réduisent la tension dramatique (*ibid.*). La lecture dramaturgique de ce dialogue permet de retrouver aisément ces deux types d'outils. Les

répliques de type « attaque » ou « interrogatoire » visent à amener Émile à passer d'une conscience pathologique à une conscience problématique de sa situation, et à mobiliser des connaissances antérieurement acquises pour lui permettre de trouver « par lui-même » les moyens de se repérer sur le terrain du cognitif : elles renvoient clairement aux inducteurs. Les répliques du type « miroir », dans lesquelles Jean-Jacques feint de partager le même sort qu'Émile, permettent de gérer la tension et fonctionnement comme des catalyseurs. Ainsi s'articulent, explique M. Fabre (2010) les dimensions maïeutique et initiatique de la leçon.

### *Vers une théâtralité de « l'attention à »*

À partir de là, on peut établir la schématisation actantielle de la leçon en forêt, par comparaison avec la précédente :

**Destinataire** : l'amour de soi, le bien-être

**Sujet** : Émile

**Objet** : « à quoi sert cela ? »

**Adjuvant** : le dialogue pédagogique, sa série d'inducteurs et de catalyseurs.

**Opposant** : rien, ni personne.

Dans la première situation, le mauvais théâtre, celui de la représentation, des histrions ; dans la seconde, une théâtralité de « l'attention à », où « *ce qui est présent pour l'un [l'est aussi] pour l'autre*<sup>1</sup> » (Jouvet, *op.cité* : 180). Grâce au masque qu'il revêt et grâce à sa faculté de dédoublement critique, Jean-Jacques s'efface pour aider Émile à gagner en présence, présence à lui-même et à la situation. Le gouverneur utilise donc le dialogue pédagogique en bon dramaturge : « *Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire.* » (É : 235).

---

<sup>1</sup> Jouvet, *op.cité* :180.

## ***Bilan***

Les auteurs dramatiques et les acteurs le savent bien, il n'y a de bon dialogue que s'il est porté par une situation, et une pièce n'est pas une succession de prises de parole mais une succession de situations, chacune porteuse d'enjeux à partir desquels les forces en présence interagissent et se redistribuent. En filant l'analogie, on peut dire qu'il en va de même en pédagogie : les apprentissages sont d'autant plus efficaces qu'ils s'inscrivent dans des enjeux perceptibles pour l'enfant. L'épisode de la forêt nous apprend peut-être que pour être perçus par l'intéressé, ces enjeux doivent passer à la fois par une dramatisation et par une mise en intrigue, la conscience pathologique de soi étant un passage obligé de la conscience problématique.

Les figures textuelles proposées par Vinaver rendent clairement perceptibles les jeux successifs de prise de distance et d'implication du maître et de son élève au cours de la situation. Elles rendent compte de leurs positionnements respectifs et successifs (attaque, défense, mouvement vers), de même que du passage du duel au duo coopératif. L'analyse du dialogue selon ces catégories met donc en évidence les fonctions de la parole du maître dans une relation pédagogique de type « Former » (Houssaye, 1988). Mobiliser, enrôler, étayer, guider : il ne s'agit pas pour le maître de « s'emballer » verbalement, mais de soutenir l'élève dans l'épreuve et dans l'apprentissage.

Enfin, les actions du gouverneur sont comparables à celle d'un régisseur général, qui gère l'ensemble des moyens techniques mis à sa disposition, mais aussi d'un metteur en scène au sens moderne de celui qui choisit une certaine esthétique (le principe, ici, du « modèle réduit » par métonymie), un certain degré de représentabilité du monde, entre les deux polarités de l'imitation la plus fidèle à l'abstraction la plus totale, et un certain discours. En effet, le metteur en scène dit son mot sur la pièce à travers sa mise en scène. Quel discours tient donc le gouverneur à travers cette mise en scène improvisée ? La réponse est sans doute que, pour permettre à l'enfant de mieux regarder le monde, le pédagogue doit mettre le monde extérieur à distance – ici en procédant par métonymie – et jouer avec des outils de type « inducteurs » ou « catalyseurs » pour laisser l'enfant tomber dans ses pièges mais pour l'aider aussi à trouver ses propres moyens d'en sortir et affirmer progressivement « *sa capacité de voir ce qu'il voit et de savoir quoi en penser et quoi en faire* » (Rancière, 2008).

## Vers une partition de jeu

Scènes	Ce qu'il y a à montrer	Ce qu'il y a à faire	Ce qu'il y a à dire
La première leçon d'astronomie	Un arbre	JJ : Pérorer Émile : s'ennuyer, folâtrer	JJ : un cours magistral Émile : « À quoi sert cela ? »
La deuxième leçon	Id.	JJ et É : partir en promenade, se perdre, être fatigué, avoir faim.	
Le dépassement de l'épreuve et la résolution du problème.	Id.		Dialogue maïeutique

**ff**

**CONCLUSION**



La problématique posée à la fin de la partie I était la suivante : la référence à la théâtralité, dans toute son étendue, vaut-elle pour d'autres modèles pédagogiques que le modèle « enseigner », tels que les formalise J. Houssaye ? Pour examiner cette question, j'ai fait le pari que les leçons des premiers livres de l'*Émile*, II et III, texte fondateur pour les pédagogies actives, se présentent bien comme du théâtre, et j'ai examiné leur théâtralité en en proposant une lecture dramaturgique. Après cette lecture analytique au ralenti, cette conclusion visera donc d'abord à rendre compte, de manière plus synthétique, des formes et fonctions de la théâtralité dans les leçons, puis à proposer une modélisation qui montrera l'articulation, à partir de cette étude, entre théâtre, théorie des signes et relation pédagogique

### **Bilan des analyses dramaturgiques des leçons de l'*Émile*, II, III.**

L'analyse dramaturgique des différentes leçons permet de dégager trois constantes :

1. Le recours à un dispositif qui place Émile dans une situation de type « situation dramatique », déclenchant du même coup sa mise en mouvement. De ce point de vue, le dispositif est l'instrument de la motivation d'Émile, elle-même essentielle pour qu'il puisse aussi surmonter les difficultés des situations dans lesquelles il se trouve.
2. Le recours au jeu, qu'il s'agisse de Rousseau, de Jean-Jacques ou d'Émile:  
    Au niveau « inter », jeu de l'auteur avec son lecteur ; au niveau « intra », jeu rusé du précepteur-meneur de jeu qui démultiplie son action en confiant des rôles à des complices ; jeu du précepteur-joueur qui interprète lui aussi différents rôles : complice ou comparse (Robert le jardinier, le joueur de gobelets), ennemi (l'enfant désobéissant), entraîneur sportif (la course), pédant puis perdu (la forêt de Montmorency) ; jeu, enfin, de l'élève qui en tant qu'enfant joue ... sérieusement, car le jeu lui sert d'espace transitionnel d'exploration du réel (Winnicott, 1975).
3. L'utilisation spécifique de la parole, dans son rapport à l'action éducative, qu'il s'agisse de l'enclencher ou de la clore :

Pour le précepteur (ou ses substituts), la parole est performative, elle sert à agir sur l'autre. Pour l'enfant, la parole est expressive (joie, désolation, révolte, découragement) et son silence ne l'est pas moins, qu'il révèle une réflexion en cours (épisode du jardinier) ou qu'il soit le signe que la leçon a porté ses fruits (« *Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera* » *Émile* : 235).

### ***Le dispositif***

La théâtralité des Épisodes tient pour une grande part à la mise en place d'un dispositif qui permet au précepteur d'agencer le réel de manière problématique afin de déclencher l'intérêt de son élève. Il est un outil essentiel à une pédagogie des situations qui substitue aux relations de domination du maître sur l'élève la « nécessité des choses<sup>1</sup> », et il est, en ce sens, l'instrument privilégié de la ruse pédagogique (Fabre, 2008).

### **Dispositif et ruse pédagogique**

Comme le précise le dictionnaire de P. Pavis (1996 : 98), la notion de dispositif scénique se distingue de celle de décor en ce qu'il évoque, non pas une « *fresque décorative* », mais une « *machine à jouer* », ce qui a des conséquences directes sur le jeu des acteurs<sup>2</sup>. Dans les leçons, les dispositifs sont aussi des machines à jouer, parce qu'elles font entrer l'enfant dans un jeu : jardiner, sortir, courir, se passionner pour des tours de magie, se promener en forêt... Puis, une fois cette machine à jouer mise en place, c'est à l'enfant de jouer et au maître de l'observer pour voir comment il se débrouille et intervenir, si nécessaire, directement (Épisodes de la course et de la forêt), ou indirectement, en déléguant son intervention à un autre personnage (Robert, « l'ami Sbrigani » ou le bateleur). C'est dans l'intervalle qui sépare le maître qui « joue à », au

---

<sup>1</sup> « *Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation* » (*Émile* : 101).

<sup>2</sup>Un comédien n'entrera pas en scène de la même manière ni avec les mêmes effets s'il doit se baisser, ou franchir un obstacle, ou traverser un espace vide en courant etc. Le dispositif impose une dialectique entre espace et jeu d'acteur.

sens où il endosse consciemment un rôle, de l'élève qui « joue », en se projetant tout entier dans la situation qui se présente à lui, que se situe la ruse pédagogique.

Revenons à l'univers théâtral : un dispositif, on l'a dit, sert le jeu. En effet, la contrainte qu'il constitue est aussi l'occasion, pour un comédien, de déployer son inventivité scénique, d'improviser, de proposer du jeu. De là, dans le travail de répétition, des tentatives, des impasses, des doutes, mais aussi des trouvailles. En face de lui, le metteur en scène, qui observe, non pas comme un expert qui sait d'avance ce qui convient ou pas, mais comme quelqu'un qui cherche, de biais (le biais du dispositif scénique et le biais des acteurs dans ce dispositif), jusqu'à ce que ce qu'il voit lui semble « juste ». De chaque côté du plateau, en répétition, s'opère donc un travail de prévision, d'anticipation *et* d'improvisation<sup>1</sup>. Dans l'*Émile*, la ruse pédagogique, manifestée par le choix de tel ou tel dispositif, tient souvent de cette double démarche d'anticipation et d'improvisation, tant pour le maître que pour l'élève. Le gouverneur doit improviser un terrain de course, ou un changement de méthode pour la leçon d'astronomie et ses ruses ne fonctionnent pas toujours aussi bien ou vite qu'il peut l'espérer : l'enfant met du temps avant de s'impliquer dans les courses, Émile égaré en forêt a du mal à quitter le registre de la plainte pour commencer à raisonner. Metteur en scène et meneur de jeu, Jean-Jacques sait où il veut mener son élève, mais pas toujours comment cela va se passer. De son côté l'enfant aussi doit ruser : tenir tête au non d'airain malgré ses doutes, s'essayer secrètement à la course, vaincre sa peur et mobiliser ses connaissances en astronomie, bref être acteur de la situation, pas seulement victime d'une machination. Dans ce processus, la ruse de l'un développe celle de l'autre : la ruse du maître qui imagine un dispositif pour piéger l'enfant déclenche les ruses de l'enfant, qui elles-mêmes suscitent à leur tour d'autres ruses du maître, aidantes cette fois, celles-ci amenant l'enfant à devenir rusé à son tour, au sens où il est devenu capable de résoudre le problème qui se pose à lui.

---

<sup>1</sup> Dans un entretien avec Clément Hervieu-Léger (2010 : 195), Patrice Chéreau explique avoir revu par hasard un plan de son film *La Reine Margot*, et avoir été frappé par l'abondance du sang sur les trois personnages y figurant. Il se remémore alors l'ensemble des circonstances, qui, au moment du tournage, ont abouti à ce résultat pour conclure : « *Qu'est-ce qui a fait cette image-là telle qu'elle est dans le film, je ne le sais pas vraiment car je ne l'ai pas pensée comme ça sur le coup (...). Je reste surpris, parce que tout a été pensé, évidemment, sauf le résultat qu'on voit* » (c'est moi qui souligne).

## Dispositif et stratégie du modèle réduit

Chaque épisode se déroule dans un espace choisi et agencé par le gouverneur. Le jardin, la rue, la lice, la foire, la forêt, tous ces espaces naturels ou ordinaires sont momentanément reconfigurés par le gouverneur dans une visée éducative. Cet agencement participe de ce qu'on pourrait nommer une stratégie du modèle réduit. Le gouverneur apporte à son élève le monde « sur un plateau », au sens du plateau théâtral, et au sens de « mettre à la portée de ». Il le confronte ainsi à une présentation problématisée du réel. Cette stratégie du modèle réduit se fait à travers l'instauration d'un rapport le plus souvent métonymique entre la réalité et les signes choisis pour la représenter, ce qui restreint l'écart entre le signe et la chose<sup>1</sup> : un jardin pour la propriété foncière, une rue pour le monde et ses dangers, une lice pour l'espace, des tréteaux de foire pour les lieux de représentation sociale, et un taillis pour une forêt profonde. Le dispositif, comme expression théâtralisée d'une métonymie qui prend le lieu pour la chose, est le moyen qui permet au précepteur de mettre le monde à la portée de l'enfant, pour que celui-ci puisse en faire l'expérience en sécurité. Outre le fait de soutenir la ruse du maître, le dispositif est donc aussi un signe pour l'élève. Comme tel, son ambivalence (le signe cache autant qu'il révèle) sert la démarche pédagogique : dans un premier temps, il fait tomber Émile dans le piège (le jardin et le taillis trompent Émile), avant, dans un second temps, de lui permettre de faire l'expérience de la nécessité des choses. Mais in fine, ce qui évite à l'élève de confondre les signes et les choses, c'est que le dispositif n'a qu'un temps, celui de la leçon, et qu'il disparaît de la scène à mesure qu'Émile évolue. Dans le premier épisode, c'est Émile qui, constatant qu'il n'a pas de jardin, marque la disparition du dispositif, et dans l'épisode de la course, le gâteau initialement convoité devient finalement image mentale. Ou bien, quand il subsiste à la leçon, le dispositif souligne l'évolution du protagoniste : l'enfant désobéissant tourne le dos à la rue et rentre au logis, Émile retourne à la foire mais il n'est plus dupe ni de l'illusion créée par le bateleur, ni de son narcissisme (« *Nous savons tout et nous ne soufflons pas* », *Émile* : 225), et, dans l'épisode de Montmorency, il trouve le moyen de sortir de la forêt. Le dispositif est donc l'outil idéal pour soutenir

---

<sup>1</sup> Voir cette définition du *Gradus* (1984 : 290) : « *Trope qui permet de désigner quelque chose par le nom d'un autre élément du même ensemble, en vertu d'une relation suffisamment nette* » (c'est moi qui souligne).

l'éducation naturelle, entendue comme le fait que, par nature, l'homme est doté de facultés que l'éducation sert à développer (Vargas, 1995).

### **Dispositif et processus d'altération**

Au stade où en est Émile au livre II, après celui de la nécessité de l'apprentissage de la conservation de soi (livre I) et avant celui de la socialisation (livre IV), le dispositif est l'instrument qui permet au précepteur de confronter Émile à des expériences fondatrices : la dépossession, le risque, la rivalité, l'amour-propre, la peur. En ce sens, il sert aussi d'accélérateur éducatif, de catalyseur (Fabre, 1999, 2011).

En effet le dispositif est une médiation qui permet un travail de symbolisation, lequel favorise le processus d'altération chez l'enfant, c'est-à-dire le passage d'un état où il est « *Un-tout originaire* » à celui où il peut devenir « *un-parmi-d'autres* », et s'ouvrir à l'altérité (Imbert, 1997 : 253). Autrement dit, le dispositif permet à l'enfant de sortir d'un assujettissement à lui-même (ses besoins, ses forces, son imaginaire) pour se découvrir soumis aux « choses » en ce qu'elles ont d'inéluctable et, finalement, savoir situer l'espace dans lequel il peut exercer sa liberté. Il est une médiation qui aide l'enfant à se décentrer et à sortir de son état de « *sidération narcissique* » (Imbert, 1989, 1997) : il n'a pas tout (Émile et Robert), il ne peut pas tout (l'enfant capricieux), il ne peut pas rien (l'enfant indolent, la forêt de Montmorency), il ne peut pas être tout (l'épisode de la foire).

Ce processus d'altération repose lui-même sur la dialectique identification-distanciation. Prenons par exemple les deux Épisodes de l'enfant indolent et du joueur de gobelets. Tous deux mettent en scène deux manifestations particulièrement intéressantes du processus d'identification, car très contrastées. S'agissant de l'enfant indolent, le dispositif consiste à mettre en place un espace de jeu, collectif et festif, susceptible d'intéresser suffisamment l'enfant pour qu'il ait envie de le rejoindre. L'enfant s'identifie à ceux qui courent et cette identification déclenche à son tour son désir de connaître aussi les plaisirs de la course, de l'émulation et de la victoire, dont celui de la générosité. Le dispositif, en favorisant son intérêt<sup>1</sup> pour le jeu des autres

---

<sup>1</sup> Le mot « intérêt » est à prendre dans le sens proche de l'étymon latin *inter-esse* : « être parmi, être présent, assister, participer ». La question de l'intérêt que peut prendre un enfant à l'apprentissage est centrale chez Rousseau. Voir par exemple : « *Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner*

enfants, lui permet de s'identifier à eux puis de se découvrir, comme eux, *capable de*, ce qui l'ouvre à terme à d'autres apprentissages, en autonomie.

Inversement, à la foire, l'espace de jeu est déjà en place, c'est l'espace d'où le bateleur peut épater le public avec ses tours. Si le bateleur ne s'y trompe pas, l'enfant, lui, s'abuse, et tombe dans le piège tendu par la représentation<sup>1</sup>, être projeté hors de soi-même et préférer l'amour-propre à l'amour de soi, car le dispositif regardants/regardé concentre l'attention de l'enfant sur le succès du joueur de gobelets, et favorise ainsi son identification au bateleur. Mais dans cet épisode, ce processus identificatoire est interrompu par ce dernier, qui a plus d'un tour dans son sac et qui sait, lui, quitter les planches pour ouvrir les yeux de l'enfant<sup>2</sup> sur la modeste réalité de son métier et les dangers d'une trop grande fascination pour l'univers de la représentation.

En recourant à des dispositifs qui favorisent le processus d'identification, Jean-Jacques exploite donc le processus de la contagion théâtrale – regarder, adhérer, imiter – dont il connaît aussi les effets pervers. C'est pourquoi le processus éducatif consiste alors à aider l'élève à mettre progressivement à distance l'illusion créée par le dispositif inaugural des leçons. Ainsi, la fin de chaque épisode porte-t-elle la trace d'une désidentification : de l'état de propriétaire, d'adulte libre d'aller et venir, d'enfant de condition élevée persuadé « *qu'un homme de son rang ne devait rien faire ni rien savoir* » (*Émile* : 179), de cabotin à succès ou encore d'enfant perdu sans secours.

## ***Le jeu***

L'épisode des fèves montre que, en ce qui concerne la propriété, « les jeux (sociaux) sont faits » ; le scénario inventé pour piéger l'enfant désobéissant sert à lui

---

*une attention suivie au même objet : mais ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention* » (*Émile* : 221).

<sup>1</sup> Je reprends ici le mot représentation comme ce qui est condamné par Rousseau : représentation narcissique de soi par les comédiens, univers artificiel et illusoire.

<sup>2</sup> Dans cet épisode, il est notable que le gouverneur fasse directement l'objet des remontrances du bateleur « *En sortant, il m'adresse à moi nommément et tout haut une réprimande* » (*Émile* : 224), comme pour suggérer au lecteur que la ruse aussi n'a qu'un temps, et qu'il s'agira de procéder autrement avec Émile adolescent.

rappeler « la règle du jeu » éducatif ; la course permet à l'enfant héritier « d'entrer dans le jeu » ; les truchements des deux Épisodes de la foire et de la forêt de Montmorency font qu'après s'être d'abord « laissé prendre au jeu », Émile finit par « tirer son épingle du jeu ». Comment caractériser le jeu dans les leçons ?

S'appuyant sur une définition de J. Huizinga (1988)<sup>1</sup>, Corvin rappelle que l'activité théâtrale tient du jeu en tant qu'activité volontaire, dans un cadre déterminé et accepté par les joueurs, et source de « *tension et de joie* », notamment parce que la situation de jeu rompt avec l'ordinaire. Cette définition vaut effectivement pour l'élève pris dans un piège pédagogique qui lui fait confondre une situation artificiellement créée et la réalité, dans une conception de la théâtralité comme jeu, au sens non théâtral du terme. Mais qu'en est-il du point de vue du maître ? Le jeu, dans son cas, semble bien présenter des traits de la théâtralité pourtant condamnés par Rousseau : la tromperie, l'illusion, et par-dessus tout la division entre regardants (le gouverneur ou ses substituts) et regardé (Émile ou un enfant). A cet égard, ce que Corvin dit de l'antagonisme entre ces deux conceptions du jeu (le jeu de l'enfant vs le jeu comme représentation) est intéressant. Notant que l'activité théâtrale oscille constamment entre ces deux polarités, Corvin s'appuie sur l'épisode de la souricière, dans *Hamlet*<sup>2</sup>(1601) pour montrer que cet antagonisme n'est pas si définitif. En effet, cette séquence de théâtre dans le théâtre abolit la distinction entre jeu et représentation, dans la mesure où la représentation de la pièce produit chez Claudius et Gertrude la mère d'Hamlet) l'effet d'un jeu, dans la mesure où ils s'y voient et où ils « s'y croient » pourrait-on dire familièrement. De ce fait, c'est bien la représentation, en tant qu'elle a permis de rejouer un événement antérieur, qui fait advenir la vérité. Autrement dit, explique Corvin « *ici le jeu et la fiction raniment, par l'exercice même du théâtre, la réalité la plus brûlante ; elles la révèlent* » (*ibid.*). De même, dans l'*Émile*, les « représentations » conçues par le précepteur déclenchent des situations de jeu pour l'élève, qui à leur tour révèlent à

---

<sup>1</sup> « *Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que la vie courante* » (définition citée par Corvin (2008) : 753).

<sup>2</sup> Pour confondre son beau-père Claudius et le convaincre du meurtre de son père, Hamlet fait jouer une pièce, intitulée *La Souricière*, qui met en scène l'assassinat de son père par Claudius.

l'enfant tel ou tel aspect de la réalité. À l'instar de ce que nous avons vu pour le trajet de la ruse, on pourrait dire qu'il y a dans chaque leçon un trajet du jeu qui fait qu'Émile, même s'il est joué par son précepteur, ne devient pas pour autant son jouet puisque la représentation mise en place par le précepteur passe nécessairement par le jeu de l'enfant dans un mouvement dialectique qui, là encore, se déploie entre le caché et le révélé.

### **Jeu et mise à l'épreuve**

Dans son ouvrage *Les Jeux et les Hommes* (1951), R. Caillois évoque le spectre sur lequel se déploient différents types de jeu, du jeu réglé, le *ludus* (par exemple, un jeu de société), au jeu spontané la *paida* (par exemple, le carnaval), et dont certaines composantes se trouvent à l'intersection du jeu et du théâtre, à savoir : le simulacre (mimicry), la compétition (agon), la chance (alea), le vertige (illinx) (Pavis, 1996). En quoi cette typologie renseigne-t-elle sur la fonction du jeu dans les situations éducatives de l'Émile ?

Trois de ces types de jeu, le simulacre, la compétition et le vertige, ont une fonction importante dans les leçons.

Le simulacre est omniprésent, puisqu'à travers le choix d'un dispositif, le précepteur crée une situation artificielle destinée à imiter la réalité, ce qui, comme on l'a vu, provoque un processus d'identification chez Émile et déclenche sa motivation.

Le jeu dans les leçons tient ensuite de l'*agon*. En effet, la rivalité et le conflit sont des moteurs dramatiques fréquents : rivalité entre Émile et Robert, conflit entre l'enfant et son gouverneur qui refuse de sortir, ou encore entre l'enfant et le bateleur. A chaque fois, la rivalité pousse Émile dans ses retranchements et le mène à la recherche d'un face à face avec l'adulte qui lui résiste ou qui l'ignore. Mais la ruse permet au précepteur d'éviter ce face à face et de lui substituer une situation qui va donner au jeu, momentanément, l'aspect du jeu-*illinx*. En effet, le piège ourdi par le précepteur fait qu'Émile est pris de vertige: celui du désespoir, celui de la peur, celui de l'ivresse du succès. Dans ces moments, la tension dramatique est intense et Émile est submergé d'affects et d'émotions. Ces moments de « vertige » fonctionnent comme autant de catalyseurs car l'élève apprend toujours à ses dépens (Fabre, 2011) : c'est parce qu'il perd son jardin qu'Émile peut être initié à la notion de propriété, parce qu'il prend peur



seul dans la ville que l'enfant comprend quelle est sa place, parce qu'il connaît la frustration que l'héritier sort de son indolence, parce qu'il est ridiculisé publiquement ou qu'il surmonte sa peur qu'Émile grandit et s'ouvre à certains apprentissages. A partir du moment où, soutenu par le précepteur, Émile reprend le dessus et sort du *pathos* pour aller vers le *logos*, le jeu s'efface devant la réalité.

### **À quoi le maître joue-t-il ?**

La vision platonicienne du comédien, reprise par Nicole dans son *Traité de la Comédie* (1667), critique virulente du théâtre, est encore très prégnante au XVIII<sup>e</sup> siècle (Thirouin, 1997 : 58-59). Elle repose sur l'idée que le comédien, principal représentant de l'art d'imiter, est en quelque sorte contaminé par ce qu'il imite, et que l'imitation trouble l'identité même de l'acteur : un personnage dépravé fait un interprète dépravé. *Le Paradoxe sur le comédien* de Diderot rompt avec de telles conceptions, puisqu'il définit le travail de l'acteur comme un travail critique, qui suppose une distance entre le comédien et son personnage et qu'il montre, qui plus est, qu'un comédien qui se confondrait totalement avec son personnage serait un bien piètre comédien. Si Rousseau, dans *La Lettre à d'Alembert*, reproche vivement aux comédiens de s'adonner à un métier condamnable puisque trompeur<sup>1</sup>, il distingue cependant lui aussi comédien et personnage :

*Je sais que le jeu du comédien n'est pas celui d'un fourbe qui veut en imposer, qu'il ne prétend pas qu'on le prenne en effet pour la personne qu'il représente, ni qu'on le croie affecté des passions qu'il imite, et qu'en donnant cette imitation pour ce qu'elle est, il la rend tout à fait innocente (Lettre à d'Alembert, 2003 : 132).*

Cette précision vaut pour le jeu du gouverneur. Nombreuses sont les notations qui montrent, comme des clins d'œil adressés au lecteur, que le gouverneur endosse un rôle sans du tout se confondre avec lui : il se prend d'une passion soudaine pour le jardinage, joue l'extrême fermeté et l'extrême gravité face aux caprices de l'enfant, fait

---

<sup>1</sup> Voir *La lettre à d'Alembert*, *op. cit.* : 132 « *Qu'est-ce que la profession du comédien ? Un métier par lequel il se donne en représentation pour de l'argent* ».

mine de ne pas croire dans la capacité de l'enfant indolent à courir, s'inflige les remontrances d'un bateleur alors qu'il est de mèche avec lui (bien que l'intervention du bateleur au logis puisse remettre en cause cette hypothèse) ou encore fait semblant d'être accablé par la faim et la peur dans la forêt de Montmorency. Il y a donc une forme de double jeu chez le gouverneur, qui, lui aussi, exerce un métier trompeur mais ponctuellement, le temps nécessaire à la mise en œuvre de la ruse pédagogique, comme en témoigne souvent l'emploi des pronoms désignant le gouverneur et l'enfant et les jeux subtils entre le « on » ou le « nous », ou le « je » et le « il ».

Le processus ne varie guère d'un épisode à l'autre : le gouverneur endosse d'abord le rôle du compagnon de jeu (« nous ») ou de l'opposant, puis laisse l'enfant aux prises avec le piège (« on » ironique), réapparaît pour lui tendre quelques perches (« je », « il »), mais disparaît le plus souvent au moment où il faut tirer la leçon de l'expérience, celle-ci étant comprise ou formulée par l'enfant lui-même, « *l'astronomie est bonne à quelque chose !* », ou le plus souvent par l'un des personnages de la saynète, le père de l'enfant capricieux, le bateleur Socrate. En termes d'analyse actantielle, le gouverneur est donc l'adjuvant qui prend ponctuellement, pour les nécessités de la ruse, le masque de l'opposant, et l'art d'éduquer du gouverneur passe par le fait d'endosser différents rôles, suivant les nécessités de la situation.

Le gouverneur joue donc, au sens où il interprète des rôles suivant les nécessités de la situation, mais il ne cabotine pas, fidèle en cela à la méfiance de Rousseau envers le surjeu du Pantalon de la commedia et à la conviction qu'« *il faut toujours se faire entendre ; mais il ne faut pas toujours tout dire* » (É : 323).

Une telle attitude ne vas pas de soi, pas plus que la fonction même d'éducateur : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien* » (Émile : 149). L'éducation négative, qui met l'élève en contact avec les choses plus qu'avec les signes, limite les démonstrations verbales du maître comme de l'élève, et conduit le maître, en quelque sorte, à adopter un mode éducatif de la discrétion. Elle nécessite de choisir pour gouverneur un homme dont Rousseau esquisse le portrait au chapitre I de l'*Émile*, dont il reconnaît qu'il s'agit d'une perle rare, lui-même se reconnaissant d'ailleurs comme « *hors d'état de remplir la tâche* » (É : 54) ! À cet égard, un passage me semble particulièrement intéressant dans le livre II, avant l'épisode de l'enfant indolent. En effet, le gouverneur y explique quelle

conduite il décide d'adopter avec cet enfant et montre clairement que pour entrer dans le rôle de l'adjuvant tout en utilisant une rhétorique restreinte (« *comment lui donner celui [le désir] de courir sans lui rien dire ?* »), il doit se fixer à lui-même un certain nombre d'interdits : « *La difficulté était d'autant plus grande que je ne voulais lui prescrire absolument rien ; j'avais banni de mes droits les exhortations, les promesses, les menaces, l'émulation, le désir de briller (É : 179)* ». Une telle attitude montre que le gouverneur doit adopter un certain registre de jeu, à l'opposé du Pantalon de la comedia. En effet, il s'agit bien pour lui de jouer, mais de « jouer maigre »<sup>1</sup>, ce qui a pour effet de laisser toute sa place à l'activité de l'élève.

Michel Bouquet a écrit à ce propos : « *Il y a des acteurs qui se placent eux-mêmes sur le socle pour devenir un mythe. Ce ne sont que des promoteurs (...) ils ignorent tout de l'état profond du comédien. L'état du comédien est un état bas. Noblement bas* ». Il me semble de ce point de vue que l'état « *noblement bas* » du comédien, loin de tout histrionisme, est celui auquel tend, aussi, le gouverneur de l'*Émile*, en s'imposant à lui-même des interdits. Cette interpellation du maître envers lui-même est, comme le fait remarquer F. Imbert, tout à fait à l'opposé des « *dimensions théâtrales-imaginaires* » hâtivement retenues de ces différentes leçons. Comme il l'explique, elle permet au contraire qu'un double travail d'altération se produise, sur l'éduqué et sur l'éducateur. Les interdits que l'éducateur se pose à lui-même, les rôles qu'il endosse, comme les dispositifs qu'il met en place, lui permettent en effet d'agir depuis une place qui n'est ni celle de l'autoritarisme, ni celle d'une manipulation chosifiant l'élève, ni celle de la séduction, ni celle du laisser-faire, mais qui est celle où le maître peut garantir quelque chose à l'élève. Là réside sa présence-absence, car

*Ces dispositifs réalisent la seule réponse qui échappe à la fois à l'autoritarisme-manipulateur et à la permissivité noyée dans l'affectivité. (...). Chacun y perd la part imaginaire – leurrante, narcissique – de son pouvoir au bénéfice d'un pouvoir limité mais structurant (Imbert, 1997 : 257-258).*

---

<sup>1</sup> Expression utilisée par le comédien André Wilms, dans un entretien radiophonique du 17.08.13 sur *France Inter*.

### *Un certain usage de la parole*

Reste à souligner, mais je le ferai succinctement, ayant amplement développé les analyses des formes dialoguées dans le chapitre précédent, l'usage particulier de la parole dans ces leçons.

#### **Rhétorique performative contre rhétorique babillarde**

Les prises de parole se présentent sous deux formes dans les différents épisodes : le monologue ou le dialogue à deux voix<sup>1</sup>. Ces deux formes représentent, de manière presque caricaturale, les deux rhétoriques éducatives possibles : la rhétorique traditionnelle, verbeuse et narcissique au sens où le maître s'écoute parler et où lorsqu'il fait parler son élève, c'est pour mieux se faire-valoir lui-même, opposée à une rhétorique nouvelle, qui prend en compte l'interlocuteur et a pour rôle de mettre l'enfant en situation de réfléchir et d'apprendre par lui-même. Dans le dialogue avec Jean-Jacques et le jardinier, le dialogue permet d'exprimer, en présence d'Émile, différents points de vue, c'est-à-dire en l'occurrence diverses conceptions de la propriété (comme droit du premier occupant par le travail, comme héritage, comme exclusive ou pouvant faire l'objet d'une convention). Émile entend ces points de vue, réagit, et ce qu'il ressent au cours du dialogue imprime en lui l'empreinte qui lui permettra plus tard de comprendre plus complètement la notion de propriété et ses enjeux. Dans l'épisode de la forêt, le dialogue permet à l'enfant de surmonter son découragement, qu'il peut ainsi exprimer, puis de poser calmement les données du problème et enfin de le résoudre, grâce au questionnement de Jean-Jacques. Dans l'épisode du bateleur, il vient parachever le mouvement de désidentification dans lequel l'enfant est pris et verbaliser ce que l'enfant vient de vivre, à travers les déboires occasionnés par son amour-propre. Dans tous ces exemples, le dialogue est un instrument de l'action éducative, certes déterminé par une situation mais susceptible aussi de la transformer, non pas sous le regard de l'enfant mais avec sa participation. L'enfant, dans le dialogue, c'est-à-dire aussi dans les silences, comme j'ai essayé de le montrer, est en situation de s'approprier

---

<sup>1</sup> S'y ajoute toutefois, pour l'épisode de l'enfant capricieux, le polylogue de la scène de rue où se font entendre la multiplicité des voix du voisinage.

les choses, et non de les subir. Face à la rhétorique babillarde, Rousseau montre, dans les leçons, l'intérêt pédagogique d'une parole performative.

### **Une parole directe et énergique**

Dans le livre IV, Rousseau revient longuement sur l'éloquence des anciens, précisant qu'elle tenait son efficacité non seulement de l'art oratoire mais aussi de l'utilisation maximale de signes susceptibles de frapper la sensibilité et l'imagination : « *L'objet qu'on expose aux yeux ébranle l'imagination, excite la curiosité, tient l'esprit dans l'attente de ce qu'on va dire : et souvent cet objet seul a tout dit* » (É : 422). Si, toutefois, l'on ne peut se passer du langage, il est essentiel alors qu'il soit « *énergique* », qu'il frappe l'imagination et la sensibilité car c'est en exerçant d'abord sa sensibilité que l'enfant parviendra ensuite progressivement à entrer dans le langage de l'abstraction.

Les leçons donnent plusieurs illustrations de cette « énergie » et il est frappant de constater que, dans les dialogues, les adresses sont le plus souvent directes et le ton vif : c'est la menace qui clôt l'épisode du jardinier : « *Mais souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons...* » ; c'est l'appel à la responsabilisation du père à son fils : « *quand cela vous arrivera [sortir seul], ayez soin de n'y plus rentrer* » ; c'est l'interpellation du gouverneur quand l'enfant déplore de ne plus gagner à la course : « *De quoi vous plaignez-vous ?* » ; ce sont les réprimandes du bateleur, c'est le questionnement serré, dans la forêt, pour qu'Émile comprenne comment retrouver son chemin. S'il n'est pas possible de se passer du langage, du moins celui-ci doit-il être frappant et énergique : « *Ne raisonner jamais sèchement avec la jeunesse. Revêtez la raison d'un corps, si vous voulez la lui rendre sensible. Faites passer par le cœur le langage de l'esprit, afin qu'il se fasse entendre* » (É : 423). L'ennemi dans l'éducation de l'enfant, c'est le discours qui s'adresse prématurément à lui sans qu'il n'ait la possibilité de le comprendre, l'allié, c'est le langage dans sa dimension performative, c'est-à-dire le plus souvent dans sa fonction d'interpellation, que le dialogue à travers les systèmes d'adresse met particulièrement en évidence.

### **Une parole déléguée mais efficace**

De même qu'il peut déléguer l'action à d'autres, le gouverneur peut aussi déléguer sa parole, particulièrement quand il s'agit de tirer les leçons de l'expérience :

c'est le cas pour le père de l'enfant capricieux et pour le joueur de gobelets. Ultime ruse : la leçon, alors formulée par l'un des protagonistes de l'histoire, semble ainsi provenir de la situation même et, si elle est verbalisée, c'est toujours en contexte, d'une manière concrète, qui fait sens pour l'enfant (Fabre, 2008) : le père de l'enfant capricieux lui « met le marché en main », s'il sort seul à nouveau, ce sera définitif, et le joueur de gobelets insiste sur le fait que lui prendre sa place, c'est lui prendre son gagne pain. Les paroles prononcées par ces personnages délégués renvoient l'enfant à son expérience et touchent sa sensibilité, et c'est en cela qu'elles sont efficaces. Elles ne constituent pas un discours pédagogique, elles sont la mise en mots de ce que l'élève vient de trouver par lui-même : que la propriété conditionne les rapports sociaux, qu'il peut y avoir un intérêt à obéir, qu'on peut s'exercer à calculer des distances à l'œil, qu'il faut se méfier d'un goût immodéré pour la gloire, et que l'astronomie peut être utile !

### **Vers un modèle de la théâtralité des situations pédagogiques**

Se référant aux analyses de Foucault sur la question du dispositif et à leur reprise par Deleuze<sup>1</sup> (1989), Michel Fabre propose de lire l'*Émile* comme un dispositif (2012), dont il rappelle les principales caractéristiques :

- un dispositif est l'assemblage d'éléments hétérogènes : c'est bien le cas de l'*Émile*, dont l'hétérogénéité textuelle est au service d'une nouvelle philosophie de l'éducation.
- un dispositif « *permet un jeu de concrétisation et d'abstraction* », ce que produit, de fait, la dialectique entre le discours et les exemples dans l'*Émile*.
- la manière dont se noue, à un moment donné, les éléments hétérogènes (discursifs ou non) permet de « déterminer, dans ce qui arrive, quelle est la part du passé (l'archive) et celle de la nouveauté (l'actualité) » (*ibid.*).

En tant que dispositif, l'*Émile* est donc une machine à faire réfléchir, suivant les types d'agencement qu'on y lit. Fabre en repère quatre :

- un agencement « *métaphysique/axiologique* », dans les énoncés métaphysiques qui portent la trace du stoïcisme de Rousseau, prônent la nécessité d'une

---

<sup>1</sup> Pour qui un dispositif est une « *machine à faire voir et à faire parler* ».

éducation négative, et fournissent le moyen, à travers l'évocation de Robinson, de juger de la vraie valeur des choses.

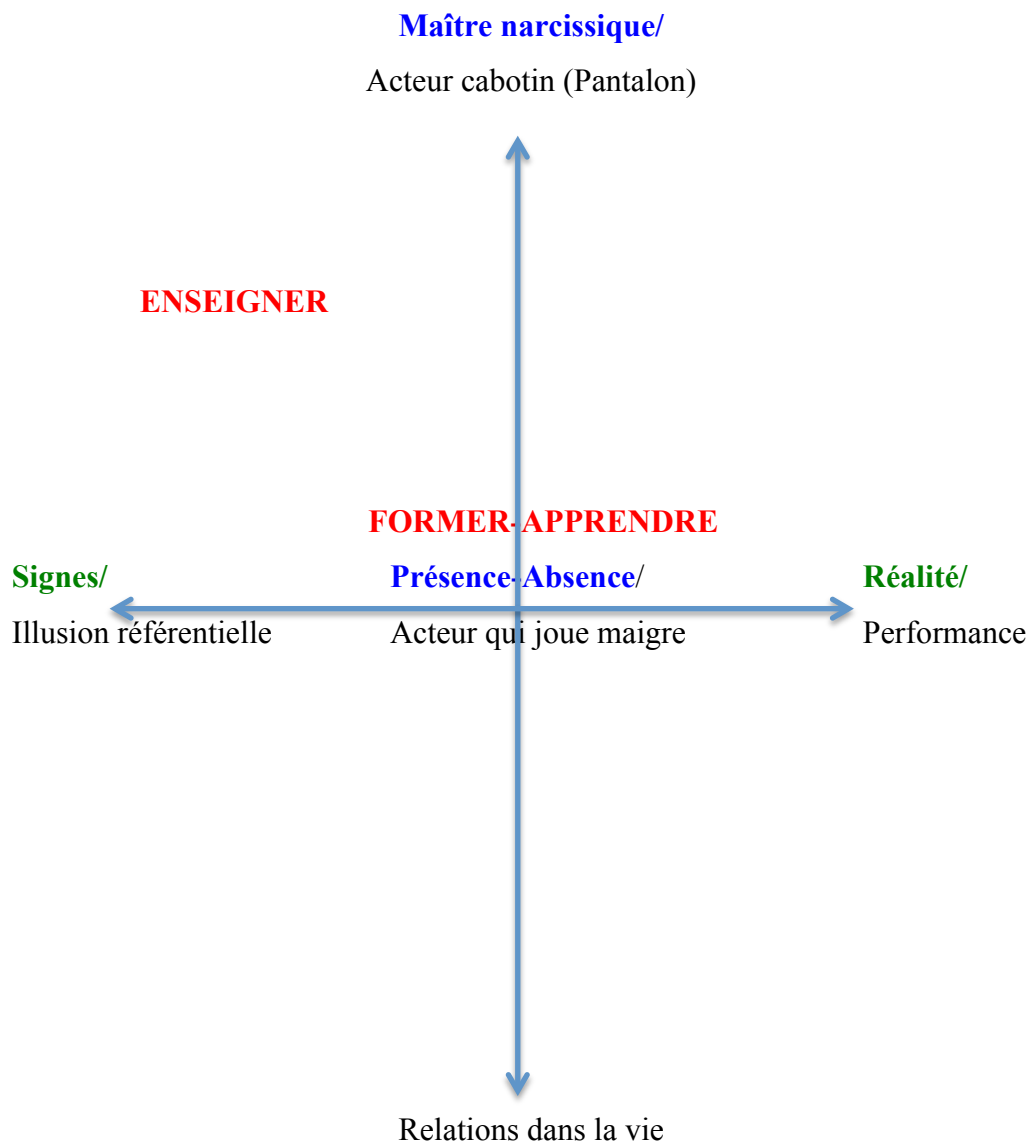
- un agencement « *épistémologique* » qui contient des énoncés sur la nécessité de se méfier des signes de l'éducation traditionnelle et d'y substituer l'éducation par les choses, prescriptions qui ne sont pas exemptes, souligne Fabre, d'énoncés concessifs puisqu'il est impossible de se passer des signes.
- un agencement « *relationnel* », qui vise à refonder la relation éducative en plaçant l'élève non pas sous la domination d'un maître, mais « *sous le principe de réalité* ».
- un agencement « *maïeutique* », qui montre quels éléments peuvent aider l'élève à apprendre par lui-même, ces éléments étant les inducteurs rationnels d'une part et les catalyseurs émotionnels de l'autre.

La théâtralité traverse ces différents agencements, qu'il s'agisse de Robinson comme modèle d'identification admirative pour Émile<sup>1</sup>, de l'agencement, par le choix de dispositifs de jeu, de signes suffisamment déchiffrables pour qu'il aient une fonction éducative, ou encore de l'usage d'une parole performative susceptible d'agir sur Émile en provoquant ou en atténuant des chocs émotionnels, et en l'aidant à une prise de conscience rationnelle des problèmes.

Pour rendre compte de la manière dont la théâtralité participe de ces différents agencements, voici la modélisation que je propose au terme de ce travail :

---

<sup>1</sup> Voir « *Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même, eu égard à sa propre utilité* » (É : 239).





Ce schéma croise deux axes : à la verticale, celui de la relation pédagogique, à l'horizontal l'axe sémiotique, qui est aussi l'axe de la théâtralité tel qu'il a été défini dans le « triangle de la théâtralité », entre représentation (illusion théâtrale) et performance.

### **L'axe de la relation pédagogique**

Au sommet de l'axe de la relation pédagogique, le maître en représentation, dont l'autorité s'exerce à son propre profit puisqu'elle vise la soumission de l'élève et l'empêche de développer sa raison critique. Dans l'*Émile*, c'est la soumission de l'enfant « *qui ne fait rien que sur parole* » (É : 148) et qui « *ne voyant jamais à quoi elle (la raison) est bonne, (...) juge enfin qu'elle n'est bonne à rien* » (*ibid.*) et c'est le maître pédant qui déroule son propos indépendamment de l'élève à qui il ne s'adresse pas. Mais cette forme de magistralité est illusoire : le maître croit exercer son pouvoir sur l'élève mais l'élève trouve toujours le moyen de « faire le fou » et de ruser pour échapper au pouvoir de son maître :

*Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner : c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît ; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance. A chaque instant il faut pactiser avec lui (É : 148).*

À l'opposé, le pôle de la vie, dans laquelle le rapport maître-élève n'a pas lieu d'être, ou les dérives éducatives libertaires qui renvoient l'enfant à sa propre confusion faute d'assumer la dissymétrie nécessaire au rapport éducatif, ce que Francis Imbert nomme « *l'emprise du sans loi* » (1997 : 27)<sup>1</sup>.

Mais le maître peut aussi faire le choix de la présence-absence : il choisit dans ce cas des modalités de travail qui le maintiennent dans une posture d'effacement, permettant ainsi aux élèves de « *se saisir directement du savoir* » (Houssaye, 2014 : 18). Cette forme de mise en retrait libère l'élève du discours du maître au profit de sa propre

---

<sup>1</sup> La mère de l'héritier capricieux qui « *ne voulait pas qu'il fût contrarié* » (*Émile*, II : 155) maintient ainsi son fils dans l'infantilité.

construction du savoir et, dans ce cas, le choix des démarches et des étayages pédagogiques sont garants des apprentissages. C'est, dans *l'Émile*, le maître rusé qui permet à l'élève de « *réinventer le savoir* » (Fabre, 1999) en s'abstenant de fournir les réponses, mais qui aide à les construire en recourant aux inducteurs rationnels ou aux catalyseurs émotionnels.

### **L'axe sémiotique et théâtral**

L'axe horizontal s'étend entre deux polarités opposées, celle du signe et celle de la réalité.

D'un côté l'obstacle : les signes qui empêchent de remonter aux choses en se substituant à elles. Ainsi de l'éducation babillarde qui ne tient pas compte du développement de l'enfant et l'empêche, à force de discours, de retrouver les choses sous les signes : « *En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien* » (É : 135). C'est aussi l'illusion théâtrale qui conduit le spectateur à prendre pour vraie la fiction représentée.

De l'autre la transparence : l'expérience directe et la pure présence à soi-même<sup>1</sup>, celle que connaît aussi l'enfant occupé à jouer. Dans le domaine théâtral contemporain, on pense à la performance en tant qu'elle refuse tout rapport mimétique avec la réalité et qu'elle est « *non-séparation entre l'art et la vie (ou l'ébranlement de cette frontière)* » (Danan, 2013 : 23).

Au centre, une scène, un espace<sup>2</sup> qui n'est pas la réalité mais qui en tient lieu : il s'agit des « modèles réduits » de la réalité que Jean-Jacques fabrique en inventant des dispositifs et qui constituent autant de pièges pour Émile (Fabre, 1999). La scène pédagogique n'est pas la vie, puisqu'il s'agit d'un agencement, mais elle n'est pas non plus l'illusion car elle sert à dévoiler et non à masquer, à l'instar de la scène théâtrale :

---

<sup>1</sup> *La cinquième promenade*, dans laquelle Rousseau évoque son refuge « *sur l'île de Saint-Pierre au milieu du lac de Bienné* » fournit de nombreux exemples de ce sentiment de pleine présence à soi et au monde : « *Le flux et le reflux de cette eau, son bruit continu mais renflé par intervalles frappant sans relâche mon oreille et mes yeux, suppléaient aux mouvements internes que la rêverie éteignait en moi et suffisaient pour me faire sentir avec plaisir mon existence, sans prendre la peine de penser* » (*Les Rêveries du promeneur solitaire*, 1964 : 101).

<sup>2</sup> Espace dont l'île est la métaphore « *naturellement circonscrite et séparée du reste du monde* » (*ibid.* : 103).

*Le théâtre, on le sait, dans sa version habituellement admise, est fondé sur un pacte de clôture, sur cette frontière qui assure (...) l'autonomie des termes en présence, la constitution d'identités fortes qui cohabitent sans fusionner. Le pacte de clôture, de surcroît, a eu, depuis toujours, pour vocation d'ériger le plateau en territoire inaccessible mais visible (...) tandis que le public, de ce côté-ci, se constituait en communauté d'attente et de réaction. Le pacte de clôture, qu'on le veuille ou non, reste le préalable » (Banu, 2012 : 14)*

Comme une scène, comme une île, la situation pédagogique est un espace-temps circonscrit nécessaire à l'éducation négative, une situation artificielle dans laquelle l'élève est enfermé avec le maître et surveillé par lui, et destinée à préparer la rencontre de l'enfant avec le social, au moment opportun :

*L'étude convenable à l'homme est celle de ses rapports. Tant qu'il ne se connaît que par son être physique, il doit s'étudier par ses rapports avec les choses : c'est l'emploi de son enfance ; quand il commence à sentir son être moral, il doit s'étudier par ses rapports avec les hommes : c'est l'emploi de sa vie entière (...) (É, IV : 277).*

Dans cette modélisation, le cœur du schéma renvoie donc aux deux processus « former » et « apprendre » de la modélisation de Houssaye (1988, 1993, 2014). Jean-Jacques, grâce à des personnages-substituts et aux dispositifs qu'il invente, trouve des médiations qui lui permettent d'éviter le double écueil qui guette tout éducateur, « l'autoritarisme-manipulateur » ou « la permissivité noyée dans l'affectivité » (Imbert, 1997 : 257). Il ne se comporte ni en tyran (il cherche toujours l'intérêt de l'élève), ni comme la mère de l'héritier capricieux qui passe tout à son fils. Ses exigences et ses visées éducatives sont guidées par le développement naturel de l'enfant et il connaît l'efficacité des ressorts émotionnels, qu'il s'agisse de piéger l'élève dans un premier temps, ou de l'aider à sortir du piège par la suite. De ce point de vue, on peut situer son

action éducative du côté de « Former ». Mais ces médiations font aussi de lui « *un mort efficace* » (Houssaye, 1993 : 18) dans le processus « apprendre » : elles lui permettent en effet de s'effacer momentanément de la scène pour laisser l'enfant tout occupé à son jeu, sans cesser pour autant de la hanter.

Au final, ce schéma fait donc apparaître un système de relations caractéristiques de deux problématiques communes au théâtre et à l'enseignement, entre les deux pôles des signes et des choses, et entre présence narcissique, du maître pédant ou de l'acteur cabotin, et effacement, du maître-médiateur ou qui « fait le mort » ou de l'acteur qui « joue maigre ». Il ne constitue cependant que l'ébauche d'un modèle d'analyse des pratiques qu'il reste désormais à mettre à l'épreuve de la classe.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## Œuvres de Rousseau :

L'édition de référence utilisée pour l'*Émile* est celle des éditions Garnier-Flammarion, Paris, 1966.

Les textes préfaciels cités dans la thèse (Partie II) proviennent de l'édition électronique des œuvres complètes de Rousseau, sous la direction de Raymond TROUSSON et Frédéric S. EIGELDINGER, éditions électroniques Slatkine-Champion, 2012. Préface de Tanguy L'Aminot pour l'*Émile*, et de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval pour les œuvres théâtrales.

*Discours sur les sciences et les arts*, Gallimard, Paris, 1964.

*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Garnier-Flammarion, Paris, 2008.

*Lettre à d'Alembert*, Garnier-Flammarion, Paris, 2003.

*Essai sur l'origine des langues*, Garnier-Flammarion, Paris, 1993.

*La nouvelle Héloïse*, Garnier-Flammarion, Paris, 1967.

*Les Confessions*, Garnier-Flammarion, Paris, 2011.

*Les rêveries du promeneur solitaire*, Garnier-Flammarion, Paris, 1964.

## Ouvrages :

ABIRACHED, R. (1978). *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Paris : Grasset.

ABIRACHED, R. (2002). *Le Théâtre et l'École, histoire d'une relation passionnée*. Paris : Actes Sud Papiers/ Anrat.

ADEN, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, Juillet-Septembre 2012, n° 167. Klincksieck.

ADEN, J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». Revue *Langages*, janvier 2013.

ARISTOTE. (1980). *La poétique*. Traduction de Roselyne Dupont-Roc et de Jean Lallot. Paris : Seuil.

- ARON, P., SAINT-JACQUES, D. VIALA, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- ARTAUD, A. (1938). *Le théâtre de la cruauté*. Paris : Gallimard
- ARTAUD, A. (1964). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.
- AUTANT-MATHIEU, M-C. (2005). « Écrire la mise en scène ». Théâtre aujourd'hui N°10. *L'Ère de la mise en scène*. Paris : Scéren-CRDP.
- BACHOFEN, B. et BERNARDI B. (dir.).2011. *Rousseau, politique et esthétique. Sur la lettre à d'Alembert*. Lyon : ENS.
- BADIOU, A., TRUONG, N. (2013). *Éloge du théâtre*. Paris : Flammarion.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- BARRÈRE, A. (2002). *Enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES, R. (1981) "Le Théâtre de Baudelaire", *Essais critiques*. Paris : Seuil
- BARTHES, R. (1981). *Écrits sur le théâtre*. Paris : Seuil.
- BELAVAL, Y. (1950). *L'esthétique sans paradoxe de Diderot*. Paris : Gallimard.
- BIET, C., TRIAU C. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?* Paris : Gallimard.
- BRECHT, B. (2000). *Écrits sur le théâtre*. Paris : Gallimard.
- BREMOND, C. (1973). *Logique de récit*. Paris : Seuil
- BRET-VITTOZ, R. (2009). « La rencontre d'un poète et d'une troupe ». *Anthologie du théâtre français du XVIII<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, Paris, L'avant-scène théâtre.
- BRISELANCE, M.F. (2006). « *Les 36 situations dramatiques, leçon de cinéma* ». Paris : nouveau monde.
- BROOK, P. (1977). *L'espace vide. Écrits sur le théâtre*. Paris : Seuil.
- CAILLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CARATINI, R. (2012). *Initiation à la philosophie*. Paris : Archipoche.
- CHARBONNEL, N. (2006). *Comment on paie ses dettes quand on a du génie*. Tome 1, *Philosophie de Rousseau*. Tome 2, *A sa place. Déposition du christianisme*. Lons-Le-Saunier : Aéropage.
- CHARBONNEL, N. (2012). « Par delà le propre et le figuré, le Rousseauisme, un nouveau christianisme ». «Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Matériaux pour un

- renouveau critique» in Etudes sur le XVIIIe siècle, volume XXXX, Editions de l'Université de Bruxelles, 2012.
- CHARTREUX, B., VINCENT, J-P (1986). « Celui qui est dehors tout en étant dedans ». Théâtre/public n°67, janvier-février 1986.
- CHERVEL, A. (1988). revue HISTOIRE DE L'EDUCATION - INRP  
*ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../INRP\_RH038\_3.pdf*
- CHEVALLIER, J-F. (2015). *Deleuze et le théâtre*. Besançon : Les Solitaires Intempestifs.
- CIFALI, M. (2005). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CHÉREAU, P. (2010). *Les visages et les corps*. Paris : Flammarion.
- CORVIN, M. (2008). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas.
- DANAN, J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud-Papiers.
- DANAN, J. (2013). *Entre théâtre et performance : La question du texte*. Arles : Actes-Sud Papiers.
- DE BARY, C. (2004). « Georges Polti, ou l'anticipation du théâtre potentiel ». Poétique, n° 138 : 183-192). URL : [www.cairn.info/revue-poetique-2004-2-page-183.htm](http://www.cairn.info/revue-poetique-2004-2-page-183.htm).
- DE LA MONNERAYE, Y. (2005). *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Dunod.
- DELEUZE, G. (1989) Gilles Deleuze, Qu'est-ce qu'un dispositif ? In Michel Foucault, Rencontres internationales 9, 10, 11 janvier 1988, Seuil, 1989, pp. 185-195.
- DETIENNE, M. ET VERNANT (2009). *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion.
- DERRIDA, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- DERRIDA, J. (2006). *De la grammatologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- DORT, B. (1967). *Théâtre public. Essais de critique*. Paris : Seuil.
- DORT, B. (1979). *Théâtre en jeu*. Paris : Seuil.
- DORT, B. (1986). "L'état d'esprit dramaturgique". Théâtre/public, janvier-février 1986, n°67.
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUPRIEZ, B. (1984). *Gradus. Les procédés littéraires*. Paris : Union Générale d'Éditions.



- ECO, U. (1979, rééd. 1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- FABRE, M. (1999). *Jean-Jacques Rousseau, Une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette éducation.
- FABRE, M. (2008). « Portrait du précepteur en renard », *Éducation et didactique*, vol 2 - n°1 | 2008, 89-103.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (2012) « Le dispositif de l'Émile comme analyseur pédagogique ». Actes du colloque « L'Émile de Rousseau : regards d'aujourd'hui ». DROUIN-HANS A.M, FABRE, M., KAMBOUCHNER D., VERGNIoux A. (2013). Hermann éditeurs.
- FERNANDEZ, L. (2010). « Théâtralité et arts visuels : le paradoxe du spectateur. Autour « The World as a Stage » et « Un teatre sense teatre » », *Marges* [En ligne], 10 | 2010, mis en ligne le 15 avril 2010, consulté le 04 octobre 2015. URL : <http://marges.revues.org/490> ; DOI : 10.4000/marges.490.
- FERRIER, B. (2013). « Le théâtre entre jeu et texte : Une longue tradition scolaire jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. Revue *Le Français Aujourd'hui*, n° 180.
- FREYDEFONT, M. (2007). « La scénographie, quels repères terminologiques, historiques, esthétiques et pratiques ? » *Lectures de la scénographie*. CRDP Pays de La Loire.
- FRANÇON, A. (2005). « Mettre en scène aujourd'hui ». *Théâtre aujourd'hui* N°10. *L'Ère de la mise en scène*. Paris : Scéren-CRDP.
- FRANTZ, P. et MARCHAND, S. (2009) *Anthologie du théâtre français du XVIII<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, Paris, L'avant-scène théâtre, 2009. Coordination.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- GUÉNARD, F. (2001). *ROUSSEAU*. Paris : Hachette .
- GUÉNOUN, D. (2006). *Le théâtre est-il nécessaire ?* Belval : Circé.
- GUERIN, J., ARCHIERI C. (2012). « Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience », *Recherche et formation*, 70 | 2012, 75-90.
- GOFFMAN, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.

- GOUHIER, H. (2002). *L'essence du théâtre*, Paris, Vrin.
- GOUHIER, H. (2004). *Le théâtre et l'existence*, Paris, Vrin.
- GREIMAS, Algirdas Julien, *Sémantique structurale*. Paris : Larousse, 1966.
- IMBERT, F. ((1989) 1997). *Émile ou l'interdit de la jouissance*. Paris : A Colin.
- IMBERT, F. (2000). *Contradiction et altération chez Jean-Jacques Rousseau*. Paris : L'Harmattan.
- IONESCO, E. (1958). *L'impromptu de l'Alma*. Paris : Gallimard.
- JOUVET, L. (2009). *Le comédien désincarné*. Paris : Flammarion.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- LALLIAS, J-C, LASSALLE J, LORIOU J-P (dir.). (2002). *Le théâtre et l'école*. Arles, Paris : Actes Sud Papiers, Cahiers Anrat.
- LESSING, G-E. (traduction de Jean-Marie Valentin) (2010). *Dramaturgie de Hambourg*. Paris : Klincksieck.
- LOUVAT-MOLOZAY, B. (2007). *Le théâtre*. Paris : Garnier-Flammarion.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique – vol 1* ; Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (1994). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- HOUSSAYE, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- JACOMINO, B. (2001). *Alain et Freinet : Une école contre l'autre ?* Paris : L'Harmattan.
- LHARTOMAS, P. (1980). *Le théâtre en France au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (tome I, 1990 ; tome II, 1992 ; tome III, 1994) *Les interactions verbales, 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : A. Colin.
- KERLAN, A. (dir). (2005). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : Scéren-CRDP.
- LALLIAS, J-C, LASSALE J., LORIOU J-P. (dir.) (2002). *Le Théâtre et l'École, histoire d'une relation passionnée*. Paris : Actes Sud/ Anrat.
- MANCEL, Y. (2005). « Dramaturgie à la française : la cinquantaine décomplexée ». Théâtre aujourd'hui N°10. *L'Ère de la mise en scène*. Paris : Scéren-CRDP.

- MARCHAND, S. (2012). « La ruse en scène. Quelques hypothèses sur la ruse Marivaudienne ». Séminaire « La Ruse en scène » Paris IV-Sorbonne.
- MARTIN, C. (2012). « Éducatons négatives ». *Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Garnier.
- MARTIN, C., BERTCHTOLD J., SEITE Y. (2014). *Rousseau et le Spectacle*. Paris : Armand Colin.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MEIRIEU, P. (2002). « Éléments pour une histoire. Repères pour un avenir ». *Le Théâtre et l'École*. Paris : Actes Sud Papiers/ Anrat.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- MEYER, M. ([2003], 2007). *Le comique et le tragique*. Paris : PUF.
- MEYER, M. (2014). *Qu'est-ce que le théâtre ?* Paris : Vrin.
- MAULINI, O., PERRENOUD, Ph. (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In O. MAULINI & C. MONTANDON (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- MOLIÈRE (1965) *Monsieur de Pourceaugnac*. Paris : Garnier-Flammarion.
- MONOD, R. (1977), *Les Textes de théâtre*. Paris : Cedic.
- MORÈRE, P. (2005). « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques ». In: *XVII-XVIII. Revue de la société d'études anglo-américaines des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. N°61, 2005. pp. 71-92.
- PAGE, C. (2001). *Éduquer par le jeu dramatique. Pratique théâtrale et éducation*. Paris : ESF.
- NAUGRETTE, C. (2000). *L'esthétique théâtrale*. Paris : Nathan.
- NOVARINA, V. (2007). *Le théâtre des paroles*. Paris : P.O.L.
- NOVARINA, V. (2006). *Lumières du corps*. Paris : P.O.L.
- PAGE, C. (2001). « Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants ». *Connexions* 2001/1 (n°75), p. 173-184.
- PAGE, C. (2009). *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX<sup>e</sup> siècle, Aliénation ou Emancipation ?* Arras : Artois Presses Université.
- PAVIS, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.

- PAVIS, P. (2002). *Le théâtre contemporain. Analyse des textes, de Sarraute à Vinaver*. Paris : Nathan Université.
- PEREZ-ROUX, T. (2012). « Construction identitaire des enseignants débutants : », *Recherches & Educations*, 7, 2012, p. 69-84.
- PERRENOUD, P. (1996). Paru in Billi, E. et al (dir.) *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*, Paris, Editions de la Revue Education physique et sport, Dossiers EPS n° 27, 1996, pp. 49-60.
- POLTI, G. ((1895, 1916, 1924) 1980). *Les trente-six situations dramatiques*. Paris : Mercure de France.
- POMMERAT, J. (2007). *Théâtres en présence*. Arles : Actes Sud Papiers.
- POULET, G. (1952). *Études sur le temps humain*. Paris : Presses Pocket.
- PROPP, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- PUJADE-RENAUD, C. ((1983) 2005) *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- PUJADE-RENAUD, C. (2006). *L'Ecole dans la littérature*. Paris : l'Harmattan.
- RANCIÈRE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.
- REUTER, Y. (2009). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Armand Colin.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- ROUBINE, J. (1990). *Introduction aux grandes théories du théâtre*. Paris : Bordas.
- ROUSSEAU, P. (2003). *Le théâtre de la classe. L'enseignant, un acteur pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- RUNTZ-CHRISTAN, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RYNGAERT, J-P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Bordas.
- RYNGAERT, J-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : de Boeck.
- SARRAZAC, J-P.(dir.)(1994). *Les pouvoirs du théâtre. Essai pour Bernard Dort*. Paris : éditions Théâtrales.
- SARRAZAC, J-P. (2005). *Lexique du drame moderne et contemporain*. Belval : Circé.
- SAUSSURE, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SCHERER, J. (1950). *La Dramaturgie Classique en France*. Paris, Nizet.
- SOUDÉE, R. (2013). « Du théâtre interculturel dans la formation à la communication orale », *Education Permanente*, n° 194, P.17-28.

- SNYDERS, Georges, *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : PUF, 1965.
- SPECTOR, C. (2003). « « Mais moi je n'ai pas de jardin ». La leçon sur la propriété d'Émile ». *Études philosophiques* n°3.
- SOËTARD, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris : ESF.
- SOURIAU, M. (1950). *Les deux-cent mille situations dramatiques*. Paris : Flammarion.
- STANISLAVSKI, C. (2001). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot et Rivages.
- STAROBINSKI, J. (1971). *Jean-Jacques Rousseau, La transparence et l'obstacle*. Paris, Gallimard.
- STAROBINSKI, J. (1989). *Le remède dans le mal. Critique et légitimation de l'artifice à l'âge des lumières*. Paris, Gallimard.
- THEUREAU, J. (2004). *L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française*, *@ctivités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>.
- THIROUIN, L. (2007). *L'Aveuglement salutaire. Le réquisitoire contre le théâtre dans la France classique*. Paris : Honoré Champion.
- TROUSSON R. ET EIGELDINGER F-S. (2006). *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Honoré Champion.
- UBERSFELD, A. (1996) *Lire le théâtre, I, II, III*. Paris : Belin.
- VAN STAEN C. (2012) «Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Matériaux pour un renouveau critique» in *Etudes sur le XVIIIe siècle*, volume XXXX, Editions de l'Université de Bruxelles, 2012.
- VARGAS, Y. (1995). *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris : PUF
- VERDEIL, J. (1995). « Théâtre et pédagogie. À propos du théâtre scolaire ». Paris : CRAP, n°337.
- VINAVER, M. (1993). *Ecrits sur le théâtre*. Paris : L'Arche.
- VINCENT, Guy, (dir). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- VITEZ, A. (2006). *Vitez. Introduction et choix de textes par Nathalie Léger*. Arles : Actes Sud Papiers.

VUILLEMIN, J-C. (2009). « Theatrum mundi : désenchantement et appropriation ». Revue *Poétique*, 2009, n° 158.

WAEBER, J. (2005). *Le mélodrame de Rousseau à Schoenberg*. Paris : Van Dieren.

WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

**Thèse consultée :**

*La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant* par Catherine Archieri (Leonard) .Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Jérôme Guérin. Soutenue le 09-07-2013 à Brest, dans le cadre de École doctorale Sciences humaines et sociales (Rennes) , en partenariat avec Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (laboratoire).

**ANNEXES**

## ANNEXE 1

### ***Émile, II : Robert le jardinier***

Il s'agit donc de remonter à l'origine de la propriété, car c'est de là que la première idée en doit naître. L'enfant, vivant à la campagne, aura pris quelque notion des travaux champêtres, il ne faut pour cela que des yeux, du loisir, et il aura l'un et l'autre. Il est de tout âge, surtout du sien, de vouloir créer, imiter, produire, donner des signes de puissance et d'activité. Il n'aura pas vu deux fois labourer un jardin, semer, lever, croître des légumes, qu'il voudra jardiner à son tour.

Par les principes ci-devant établis, je ne m'oppose point à son envie, au contraire, je la favorise, je partage son goût, je travaille avec lui, non pour son plaisir, mais pour le mien, du moins il le croit ainsi, je deviens son garçon jardinier ; en attendant qu'il ait des bras, le laboure pour lui la terre ; il en prend possession en y plantant une fève ; et sûrement cette possession est plus sacrée et plus respectable que celle que prenait Nunes Balboa de l'Amérique méridionale au nom du roi d'Espagne, en plantant son étendard sur les côtes de la mer du Sud.

On vient tous les jours arroser les fèves, on les voit lever dans des transports de joie. J'augmente cette joie en lui disant : Cela vous appartient ; et lui expliquant alors ce terme d'appartenir, je lui fais sentir qu'il a mis là son temps, son travail, sa peine, sa personne enfin ; qu'il y a dans cette terre quelque chose de lui-même qu'il peut réclamer contre qui que ce soit, comme il pourrait retirer son bras de la main d'un autre homme qui voudrait le retenir malgré lui.

Un beau jour il arrive empressé, et l'arrosoir à la main. O spectacle! ô douleur! toutes les fèves sont arrachées, tout le terrain est bouleversé, la place même ne se reconnaît plus. Ah ! Qu'est devenu mon travail, mon ouvrage, le doux fruit de mes soins et de mes sueurs ? Qui m'a ravi mon bien ? Qui m'a pris mes fèves ? Ce jeune cœur se soulève ; le premier sentiment de l'injustice y vient verser sa triste amertume ; les larmes coulent en ruisseaux ; l'enfant désolé remplit l'air de gémissements et de cris. On prend part à sa peine, à son indignation ; on cherche, on s'informe, on fait des perquisitions. Enfin l'on découvre que le jardinier a fait le coup : on le fait venir.



Mais nous voici bien loin de compte. Le jardinier, apprenant de quoi on se plaint, commence à se plaindre plus haut que nous. Quoi ! Messieurs, c'est vous qui m'avez ainsi gâté mon ouvrage ! J'avais semé là des melons de Malte dont la vaine m'avait été donnée comme un trésor, et desquels j'espérais vous régaler quand ils seraient mûrs ; mais voilà que, pour y planter vos misérables fèves, vous m'avez détruit mes melons déjà tout levés, et que je ne remplacerai jamais. Vous m'avez fait un tort irréparable, et vous vous êtes privés vous-mêmes du plaisir de manger des melons exquis.

JEAN-JACQUES Excusez-nous, mon pauvre Robert. Vous aviez mis là votre travail, votre peine. Je vois bien que nous avons eu tort de gâter votre ouvrage ; mais nous vous ferons venir d'autre graine de Malte, et nous ne travaillerons plus la terre avant de savoir si quelqu'un n'y a point mis la main avant nous

ROBERT Oh ! bien messieurs, vous pouvez donc vous reposer, car il n'y a plus guère de terre en friche. Moi, je travaille celle que mon père a bonifiée ; chacun en fait autant de son côté, et toutes les terres que vous voyez sont occupées depuis longtemps.

ÉMILE Monsieur Robert, il y a donc souvent de la graine de melon perdue ?

ROBERT Pardonnez-moi, mon jeune cadet ; car il ne nous vient pas souvent de petits messieurs aussi étourdis que vous. Personne ne touche au jardin de son voisin ; chacun respecte le travail des autres, afin que le sien soit en sûreté.

ÉMILE Mais moi je n'ai point de jardin.

ROBERT Que m'importe ? Si vous gâtez le mien, je ne vous y laisserai plus promener ; car, voyez-vous, je ne veux pas perdre ma peine.

JEAN-JACQUES Ne pourrait-on pas proposer un arrangement au bon Robert ? Qu'il nous accorde, à mon petit ami et à moi, un coin de son jardin pour le cultiver, à condition qu'il aura la moitié du produit.

ROBERT Je vous l'accorde sans condition. Mais souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons.

Dans cet essai de la manière d'inculquer aux enfants les notions primitives, on voit comment l'idée de la propriété remonte naturellement au droit du premier occupant par le travail. Cela est clair, net, simple, et toujours à la portée de l'enfant. De là jusqu'au droit de propriété et aux échanges, il n'y a plus qu'un pas, après lequel il faut s'arrêter tout court.

On voit encore qu'une explication que je renferme ici dans deux pages d'écriture sera peut-être l'affaire d'un an pour la pratique ; car, dans la carrière des idées morales on ne peut avancer trop lentement, ni trop bien s'affermir à chaque pas. Jeunes maîtres, pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait.

## ANNEXE 2

### *Émile, II : L'héritier capricieux*

On ne saurait imaginer à combien de pareils caprices le petit tyran avait asservi son malheureux gouverneur ; car l'éducation se faisait sous les yeux de la mère, qui ne souffrait pas que l'héritier fût désobéi en rien. À quelque heure qu'il voulût sortir, il fallait être prêt pour le mener, ou plutôt pour le suivre, et il avait toujours grand soin de choisir le moment où il voyait son gouverneur le plus occupé. Il voulut user sur moi du même empire, et se venger le jour du repos qu'il était forcé de me laisser la nuit. Je me prêtai de bon cœur à tout, et je commençai par bien constater à ses propres yeux le plaisir que j'avais à lui complaire ; après cela, quand il fut question de le guérir de sa fantaisie, je m'y pris autrement.

Il fallut d'abord le mettre dans son tort, et cela ne fut pas difficile. Sachant que les enfants ne songent jamais qu'au présent, je pris sur lui le facile avantage de la prévoyance, j'eus soin de lui procurer au logis un amusement que je savais être extrêmement de son goût ; et, dans le moment où je l'en vis le plus engoué, j'allai lui proposer un tour de promenade, il me renvoya bien loin ; j'insistai, il ne m'écouta pas ; il fallut me rendre, et il nota précieusement en lui-même ce signe d'assujettissement.

Le lendemain ce fut mon tour. Il s'ennuya, j'y avais pourvu ; moi, au contraire, je paraissais profondément occupé. Il n'en fallait pas tant pour le déterminer. Il ne manqua pas de venir m'arracher à mon travail pour le mener promener au plus vite. Je refusai ; il s'obstina. Non, lui dis-je, en faisant votre volonté vous m'avez appris à faire la mienne ; je ne veux pas sortir. Eh bien, reprit-il vivement, je sortirai tout seul. Comme vous voudrez. Et je reprends mon travail.

Il s'habille, un peu inquiet de voir que je le laissais faire et que je ne l'imitais pas. Prêt à sortir, il vient me saluer ; je le salue ; il tâche de

m'alarmer par le récit des courses qu'il va faire ; à l'entendre, on eût cru qu'il allait au bout du monde. Sans m'émouvoir, je lui souhaite un bon voyage. Son embarras redouble. Cependant il fait bonne contenance, et, prêt à sortir, il dit à son laquais de le suivre. Le laquais, déjà prévenu, répond qu'il n'a pas le temps, et qu'occupé par mes ordres, il doit m'obéir plutôt qu'à lui. Pour le coup, l'enfant n'y est plus. Comment concevoir qu'on le laisse sortir seul, lui qui se croit l'être important à tous les autres, et pense que le ciel et la terre sont intéressés à sa conservation ? Cependant il commence à sentir sa faiblesse ; il comprend qu'il se va trouver seul au milieu de gens qui ne le connaissent pas ; il voit d'avance les risques qu'il va courir ; l'obstination seule le soutient encore ; il descend l'escalier lentement et fort interdit. Il entre enfin dans la rue, se consolant un peu du mal qui lui peut arriver par l'espoir qu'on m'en rendra responsable.

C'était là que je l'attendais. Tout était préparé d'avance ; et comme il s'agissait d'une espèce de scène publique, je m'étais muni du consentement du père. À peine avait-il fait quelques pas, qu'il entend à droite et à gauche différents propos sur son compte. Voisin, le joli monsieur ! Où va-t-il ainsi tout seul ? Il va se perdre ; je veux le prier d'entrer chez nous. Voisine, gardez-vous-en bien. Ne voyez-vous pas que c'est un petit libertin qu'on a chassé de la maison de son père parce qu'il ne voulait rien valoir ? Il ne faut pas retirer les libertins ; laissez-le aller où il voudra. Eh bien donc ! Que Dieu le conduise ! Je serais fâchée qu'il lui arrivât malheur. Un peu plus loin, il rencontre des polissons à peu près de son âge, qui l'agacent et se moquent de lui. Plus il avance, plus il trouve d'embarras. Seul et sans protection, il se voit le jouet de tout le monde, et il éprouve avec beaucoup de surprise que son nœud d'épaule et son parement d'or ne le font pas plus respecter.

Cependant un de mes amis, qu'il ne connaissait point, et que j'avais chargé de veiller sur lui, le suivait pas à pas sans qu'il y prît garde, et l'accosta quand il en fut temps. Ce rôle, qui ressemblait à celui de Sbrigani dans *Pourceaugnac*, demandait un homme d'esprit, et fut parfaitement rempli. Sans rendre l'enfant timide et craintif en le frappant d'un trop grand effroi, il lui

fit si bien sentir l'imprudence de son équipée, qu'au bout d'une demi-heure il me le ramena souple, confus, et n'osant lever les yeux.

Pour achever le désastre de son expédition, précisément au moment qu'il rentrait, son père descendait pour sortir, et le rencontra dans l'escalier. Il fallut dire d'où il venait et pourquoi je n'étais pas avec lui<sup>1</sup>. Le pauvre enfant eût voulu être cent pieds sous terre. Sans s'amuser à lui faire une longue réprimande, le père lui dit plus sèchement que je ne m'y serais attendu : Quand vous voudrez sortir seul, vous en êtes le maître ; mais, comme je ne veux point d'un bandit dans ma maison, quand cela vous arrivera, ayez soin de n'y plus rentrer.

Pour moi, je le reçus sans reproche et sans raillerie, mais avec un peu de gravité ; et de peur qu'il ne soupçonnât que tout ce qui s'était passé n'était qu'un jeu, je ne voulus point le mener promener le même jour. Le lendemain, je vis avec grand plaisir qu'il passait avec moi d'un air de triomphe devant les mêmes gens qui s'étaient moqués de lui la veille pour l'avoir rencontré tout seul. On conçoit bien qu'il ne me menaça plus de sortir sans moi.

C'est par ces moyens et d'autres semblables que, durant le peu de temps que je fus avec lui, je vins à bout de lui faire faire tout ce que je voulais sans lui rien prescrire, sans lui rien défendre, sans sermons, sans exhortations, sans l'ennuyer de leçons inutiles. Aussi, tant que je parlais, il était content ; mais mon silence le tenait en crainte ; il comprenait que quelque chose n'allait pas bien, et toujours la leçon lui venait de la chose même. Mais revenons.

Non seulement ces exercices continuels, ainsi laissés à la seule direction de la nature, en fortifiant le corps, n'abrutissent point l'esprit ; mais au contraire ils forment en nous la seule espèce de raison dont le premier âge soit susceptible, et la plus nécessaire à quelque âge que ce

---

<sup>1</sup> En cas pareil, on peut sans risque exiger d'un enfant la vérité, car il sait bien alors qu'il ne saurait la déguiser, et que, s'il osait dire un mensonge, il en serait à l'instant convaincu.

soit. Ils nous apprennent à bien connaître l'usage de nos forces, les rapports de nos corps aux corps environnants, l'usage des instruments naturels qui sont à notre portée et qui conviennent à nos organes. Y a-t-il quelque stupidité pareille à celle d'un enfant élevé toujours dans la chambre et sous les yeux de sa mère, lequel, ignorant ce que c'est que poids et que résistance, veut arracher un grand arbre, ou soulever un rocher ? La première fois que je sortis de Genève, je voulais suivre un cheval au galop, je jetais des pierres contre la montagne de Salève qui était à deux lieues de moi, jouet de tous les enfants du village, j'étais un véritable idiot pour eux. À dix-huit ans on apprend en philosophie ce que c'est qu'un levier : il n'y a point de petit paysan à douze qui ne sache se servir d'un levier mieux que le premier mécanicien de l'Académie. Les leçons que les écoliers prennent entre eux dans la cour du collège leur sont cent fois plus utiles que tout ce qu'on leur dira jamais dans la classe.

## ANNEXE 3

### Émile, II : L'enfant indolent

Il s'agissait d'exercer à la course un enfant indolent et paresseux, qui ne se portait pas de lui-même à cet exercice ni à aucun autre, quoiqu'on le destinât à l'état militaire ; il s'était persuadé, je ne sais comment, qu'un homme de son rang ne devait rien faire ni rien savoir, et que sa noblesse devait lui tenir lieu de bras, de jambes, ainsi que de toute espèce de mérite. À faire d'un tel gentilhomme un Achille au pied léger, l'adresse de Chiron même eût eu peine à suffire. La difficulté était d'autant plus grande que je ne voulais lui prescrire absolument rien ; j'avais banni de mes droits les exhortations, les promesses, les menaces, l'émulation, le désir de briller ; comment lui donner celui de courir sans lui rien dire. Courir moi-même eût été un moyen peu sûr et sujet à inconvénient. D'ailleurs il s'agissait encore de tirer de cet exercice quelque objet d'instruction pour lui, afin d'accoutumer les opérations de la machine et celles du jugement à marcher toujours de concert. Voici comment je m'y pris : moi, c'est-à-dire celui qui parle dans cet exemple.

En m'allant promener avec lui les après-midi, je mettais quelquefois dans ma poche deux gâteaux d'une espèce qu'il aimait beaucoup ; nous en mangions chacun un à la promenade, et nous revenions fort contents. Un jour il s'aperçut que j'avais trois gâteaux ; il en aurait pu manger six sans s'incommoder ; il dépêcha promptement le sien pour me demander le troisième. Non, lui dis-je : je le mangerais fort bien moi-même, ou nous le partagerions ; mais j'aime mieux le voir disputer à la course par ces deux petits garçons que voilà. Je les appelai, je leur montrai le gâteau et leur proposai la condition. Ils ne demandèrent pas mieux. Le gâteau fut posé sur une grande pierre qui servit de but ; la carrière fut marquée. Nous allâmes nous asseoir ; au signal donné, les petits garçons partirent ; le victorieux se saisit du gâteau, et le mangea sans miséricorde aux yeux des spectateurs et du vaincu.

Cet amusement valait mieux que le gâteau ; mais il ne prit pas d'abord et ne produisit rien. Je ne me rebutai ni ne me pressai : l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner. Nous continuâmes nos promenades ; souvent on prenait trois gâteaux, quelquefois quatre, et de temps à autre il

y en avait un, même deux pour les coureurs. Si le prix n'était pas grand, ceux qui le disputaient n'étaient pas ambitieux : celui qui le remportait était loué, fêté ; tout se faisait avec appareil. Pour donner lieu aux révolutions et augmenter l'intérêt, je marquais la carrière plus longue, j'y souffrais plusieurs concurrents. À peine étaient-ils dans la lice, que tous les passants s'arrêtaient pour les voir ; les acclamations, les cris, les battements de mains les animaient ; je voyais quelquefois mon petit bonhomme tressaillir, se lever, s'écrier quand l'un était près d'atteindre ou de passer l'autre ; c'étaient pour lui les jeux olympiques.

Cependant les concurrents usaient quelquefois de supercherie ; ils se retenaient mutuellement, ou se faisaient tomber, ou poussaient des cailloux au passage l'un de l'autre. Cela me fournit un sujet de les séparer, et de les faire partir de différents termes, quoique également éloignés du but : on verra bientôt la raison de cette prévoyance ; car je dois traiter cette importante affaire dans un grand détail.

Ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisaient grande envie, monsieur le chevalier s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose et voyant qu'il avait aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret. Je me gardai d'en rien voir ; mais je compris que mon stratagème avait réussi. Quand il se crut assez fort, et je lus avant lui dans sa pensée, il affecta de m'importuner pour avoir le gâteau restant. Je le refuse, il s'obstine, et d'un air dépité il me dit à la fin : Eh bien ! Mettez-le sur la pierre, marquez le champ, et nous verrons. Bon ! lui dis-je en riant, est-ce qu'un chevalier sait courir ? Vous gagnerez plus d'appétit, et non de quoi le satisfaire. Piqué de ma raillerie, il s'évertue, et remporte le prix d'autant plus aisément que j'avais fait la lice très courte et pris soin d'écarter le meilleur coureur. On conçoit comment, ce premier pas étant fait, il me fut aisé de le tenir en haleine. Bientôt il prit un tel goût à cet exercice, que, sans faveur, il était presque sûr de vaincre mes polissons à la course, quelque longue que fût la carrière.

Cet avantage obtenu en produisit un autre auquel je n'avais pas songé. Quand il remportait rarement le prix, il le mangeait presque toujours seul, ainsi que faisaient ses concurrents mais en s'accoutumant à la victoire, il devint généreux et partageait souvent avec les vaincus. Cela me fournit à moi-même une observation morale, et j'appris par là quel était le vrai principe de la générosité.



En continuant avec lui de marquer en différents lieux les termes d'où chacun devait partir à la fois, je fis, sans qu'il s'en aperçût, les distances inégales, de sorte que l'un, ayant à faire plus de chemin que l'autre pour arriver au même but, avait un désavantage visible ; mais, quoique je laissasse le choix à mon disciple, il ne savait pas s'en prévaloir. Sans s'embarrasser de la distance, il préférait toujours le plus beau chemin ; de sorte que, prévoyant aisément son choix, j'étais à peu près le maître de lui faire perdre ou gagner le gâteau à ma volonté ; et cette adresse avait aussi son usage à plus d'une fin. Cependant, comme mon dessein était qu'il s'aperçût de la différence, je tâchais de la lui rendre sensible ; mais, quoique indolent dans le calme, il était si vif dans ses jeux, et se défiait si peu de moi, que j'eus toutes les peines du monde à lui faire apercevoir que je le trichais. Enfin j'en vins à bout malgré son étourderie ; il m'en fit des reproches. Je lui dis : De quoi vous plaignez-vous ? Dans un don que je veux bien faire, ne suis-je pas maître de mes conditions ? Qui vous force à courir ? Vous ai-je promis de faire les lices égales ? N'avez-vous pas le choix ? Prenez la plus courte, on ne vous en empêche point. Comment ne voyez-vous pas que c'est vous que je favorise, et que l'inégalité dont vous murmurez est tout à votre avantage si vous savez vous en prévaloir ? Cela était clair ; il le comprit, et, pour choisir, il fallut y regarder de plus près. D'abord on voulut compter les pas ; mais la mesure des pas d'un enfant est lente et fautive ; de plus, je m'avisai de multiplier les courses dans un même jour ; et alors, l'amusement devenant une espèce de passion, l'on avait regret de perdre à mesurer les lices le temps destiné à les parcourir. La vivacité de l'enfance s'accommode mal de ces lenteurs ; on s'exerça donc à mieux voir, à mieux estimer une distance à la vue. Alors j'eus peu de peine à étendre et nourrir ce goût. Enfin, quelques mois d'épreuves et d'erreurs corrigées lui formèrent tellement le compas visuel, que, quand je lui mettais par la pensée un gâteau sur quelque objet éloigné, il avait le coup d'œil presque aussi sûr que la chaîne d'un arpenteur.

## ANNEXE 4

### *Émile, III : Le joueur de gobelets*

Me voici de nouveau dans mes longs et minutieux détails. Lecteurs, j'entends vos murmures, et je les brave : je ne veux point sacrifier à votre impatience la partie la plus utile de ce livre. Prenez votre parti sur mes longueurs ; car pour moi j'ai pris le mien sur vos plaintes.

Depuis longtemps nous nous étions aperçus, mon élève et moi, que l'ambre, le verre, la cire, divers corps frottés attiraient les pailles, et que d'autres ne les attiraient pas. Par hasard nous en trouvons un qui a une vertu plus singulière encore, c'est d'attirer à quelque distance, et sans être frotté, la limaille et d'autres brins de fer. Combien de temps cette qualité nous amuse, sans que nous puissions y rien voir de plus ! Enfin nous trouvons qu'elle se communique au fer même, aimanté dans un certain sens. Un jour nous allons à la foire ; un joueur de gobelets attire avec un morceau de pain un canard de cire flottant sur un bassin d'eau. Fort surpris, nous ne disons pourtant pas : c'est un sorcier ; car nous ne savons ce que c'est qu'un sorcier. Sans cesse frappés d'effets dont nous ignorons les causes, nous ne nous pressons de juger de rien, et nous restons en repos dans notre ignorance jusqu'à ce que nous trouvions l'occasion d'en sortir.

De retour au logis, à force de parler du canard de la foire, nous allons nous mettre en tête de l'imiter : nous prenons une bonne aiguille bien aimantée, nous l'entourons de cire blanche, que nous façonnons de notre mieux en forme de canard, de sorte que l'aiguille traverse le corps et que la tête fasse le bec. Nous posons sur l'eau le canard, nous approchons du bec un anneau de clef, et nous voyons, avec une joie facile à comprendre, que notre canard suit la clef précisément comme celui de la foire suivait le morceau de pain. Observer dans quelle direction le canard s'arrête sur l'eau quand on l'y laisse en repos, c'est ce que nous pourrions faire une autre fois. Quant à présent, tout occupés de notre objet, nous n'en voulons pas davantage.

Dès le même soir nous retournons à la foire avec du pain préparé dans nos poches ; et, sitôt que le joueur de gobelets a fait son tour, mon petit docteur, qui se contenait à peine, lui dit que ce tour n'est pas difficile, et que lui-même en fera bien

autant. Il est pris au mot : à l'instant, il tire de sa poche le pain où est caché le morceau de fer ; en approchant de la table, le cœur lui bat ; il présente le pain presque en tremblant ; le canard vient et le suit ; l'enfant s'écrie et tressaillit d'aise. Aux battements de mains, aux acclamations de l'assemblée la tête lui tourne, il est hors de lui. Le bateleur interdit vient pourtant l'embrasser, le féliciter, et le prie de l'honorer encore le lendemain de sa présence, ajoutant qu'il aura soin d'assembler plus de monde encore pour applaudir à son habileté. Mon petit naturaliste enorgueilli veut babiller, mais sur-le-champ je lui ferme la bouche, et l'emmène comblé d'éloges.

L'enfant, jusqu'au lendemain, compte les minutes avec une risible inquiétude. Il invite tout ce qu'il rencontre ; il voudrait que tout le genre humain fût témoin de sa gloire ; il attend l'heure avec peine, il la devance ; on vole au rendez-vous ; la salle est déjà pleine. En entrant, son jeune cœur s'épanouit. D'autres jeux doivent précéder ; le joueur de gobelets se surpasse et fait des choses surprenantes. L'enfant ne voit rien de tout cela ; il s'agite, il sue, il respire à peine ; il passe son temps à manier dans sa poche son morceau de pain d'une main tremblante d'impatience. Enfin son tour vient ; le maître l'annonce au public avec pompe. Il s'approche un peu honteux, il tire son pain... Nouvelle vicissitude des choses humaines ! Le canard, si privé la veille, est devenu sauvage aujourd'hui ; au lieu de présenter le bec, il tourne la queue et s'enfuit ; il évite le pain et la main qui le présente avec autant de soin qu'il les suivait auparavant. Après mille essais inutiles et toujours hués, l'enfant se plaint, dit qu'on le trompe, que c'est un autre canard qu'on a substitué au premier, et défie le joueur de gobelets d'attirer celui-ci.

Le joueur de gobelets, sans répondre, prend un morceau de pain, le présente au canard ; à l'instant le canard suit le pain, et vient à la main qui le retire. L'enfant prend le même morceau de pain ; mais loin de réussir mieux qu'auparavant, il voit le canard se moquer de lui et faire des pirouettes tout autour du bassin : il s'éloigne enfin tout confus, et n'ose plus s'exposer aux hués.

Alors le joueur de gobelets prend le morceau de pain que l'enfant avait apporté, et s'en sert avec autant de succès que du sien : il en tire le fer devant tout le monde, autre risée à nos dépens ; puis de ce pain ainsi vidé, il attire le canard comme auparavant. Il fait la même chose avec un autre morceau coupé devant tout le monde par une main tierce, il en fait autant avec son gant, avec le bout de son doigt ; enfin

il s'éloigne au milieu de la chambre, et, du ton d'emphase propre à ces gens-là, déclarant que son canard n'obéira pas moins à sa voix qu'à son geste, il lui parle et le canard obéit ; il lui dit d'aller à droite et il va à droite, de revenir et il revient, de tourner et il tourne : le mouvement est aussi prompt que l'ordre. Les applaudissements redoublés sont autant d'affronts pour nous. Nous nous évadons sans être aperçus, et nous nous renfermons dans notre chambre, sans aller raconter nos succès à tout le monde comme nous l'avions projeté.

Le lendemain matin l'on frappe à notre porte ; j'ouvre, c'est l'homme aux gobelets. Il se plaint modestement de notre conduite. Que nous avait-il fait pour nous engager à vouloir décréditer ses jeux et lui ôter son gagne-pain ? Qu'y a-t-il donc de si merveilleux dans l'art d'attirer un canard de cire, pour acheter cet honneur aux dépens de la subsistance d'un honnête homme ? Ma foi, messieurs, si j'avais quelque autre talent pour vivre, je ne me glorifierais guère de celui-ci. Vous deviez croire qu'un homme qui a passé sa vie à s'exercer à cette chétive industrie en sait là-dessus plus que vous, qui ne vous en occupez que quelques moments. Si je ne vous ai pas d'abord montré mes coups de maître, c'est qu'il ne faut pas se presser d'étaler étourdiment ce qu'on sait ; j'ai toujours soin de conserver mes meilleurs tours pour l'occasion, et après celui-ci, j'en ai d'autres encore pour arrêter de jeunes indiscrets. Au reste, messieurs, je viens de bon cœur vous apprendre ce secret qui vous a tant embarrassés, vous priant de n'en pas abuser pour me nuire, et d'être plus retenus une autre fois.

Alors il nous montre sa machine, et nous voyons avec la dernière surprise qu'elle ne consiste qu'en un aimant fort et bien armé, qu'un enfant caché sous la table faisait mouvoir sans qu'on s'en aperçût.

L'homme replie sa machine ; et, après lui avoir fait nos remerciements et nos excuses, nous voulons lui faire un présent ; il le refuse. Non, messieurs, je n'ai pas assez à me louer de vous pour accepter vos dons ; je vous laisse obligés à moi malgré vous ; c'est ma seule vengeance. Apprenez qu'il y a de la générosité dans tous les états ; je fais payer mes tours et non mes leçons.

En sortant, il m'adresse à moi nommément et tout haut une réprimande. J'excuse volontiers, me dit-il, cet enfant ; il n'a péché que par ignorance. Mais vous, monsieur, qui deviez connaître sa faute, pourquoi la lui avoir laissé faire ? Puisque

vous vivez ensemble, comme le plus âgé vous lui devez vos soins, vos conseils ; votre expérience est l'autorité qui doit le conduire. En se reprochant, étant grand, les torts de sa jeunesse, il vous reprochera sans doute ceux dont vous ne l'aurez pas averti.

Il part et nous laisse tous deux très confus. Je me blâme de ma molle facilité ; je promets à l'enfant de la sacrifier une autre fois à son intérêt, et de l'avertir de ses fautes avant qu'il en fasse ; car le temps approche où nos rapports vont changer, et où la sévérité du maître doit succéder à la complaisance du camarade ; ce changement doit s'amener par degrés ; il faut tout prévoir, et tout prévoir de fort loin.

Le lendemain nous retournons à la foire pour revoir le tour dont nous avons appris le secret. Nous abordons avec un profond respect notre bateleur Socrate ; à peine osons-nous lever les yeux sur lui : il nous comble d'honnêtetés, et nous place avec une distinction qui nous humilie encore. Il fait ses tours comme à l'ordinaire ; mais il s'amuse et se complaît longtemps à celui du canard, en nous regardant souvent d'un air assez fier. Nous savons tout, et nous ne soufflons pas. Si mon élève osait seulement ouvrir la bouche, ce serait un enfant à écraser.

Tout le détail de cet exemple importe plus qu'il ne semble. Que de leçons dans une seule ! Que de suites mortifiantes attire le premier mouvement de vanité ! Jeune maître, épiez ce premier mouvement avec soin. Si vous savez en faire sortir ainsi l'humiliation, les disgrâces, soyez sûr qu'il n'en reviendra de longtemps un second. Que d'apprents ! Ditez-vous. J'en conviens, et le tout pour nous faire une boussole qui nous tienne lieu de méridienne.

Ayant appris que l'aimant agit à travers les autres corps, nous n'avons rien de plus pressé que de faire une machine semblable à celle que nous avons vue : une table évidée, un bassin très plat ajusté sur cette table, et rempli de quelques lignes d'eau, un canard fait avec un peu plus de soin, etc. Souvent attentifs autour du bassin, nous remarquons enfin que le canard en repos affecte toujours à peu près la même direction. Nous suivons cette expérience, nous examinons cette direction : nous trouvons qu'elle est du midi au nord. Il n'en faut pas davantage : notre boussole est trouvée, ou autant vaut ; nous voilà dans la physique.

Il y a divers climats sur la terre, et diverses températures à ces climats. Les saisons varient plus sensiblement à mesure qu'on approche du pôle ; tous les corps

se resserrent au froid et se dilatent à la chaleur ; cet effet est plus mesurable dans les liqueurs, et plus sensible dans les liqueurs spiritueuses ; de là le thermomètre. Le vent frappe le visage ; l'air est donc un corps, un fluide ; on le sent, quoiqu'on n'ait aucun moyen de le voir. Renversez un verre dans l'eau, l'eau ne le remplira pas à moins que vous ne laissiez à l'air une issue ; l'air est donc capable de résistance. Enfoncez le verre davantage, l'eau gagnera dans l'espace l'air, sans pouvoir remplir tout à fait cet espace ; l'air est donc capable de compression jusqu'à certain point. Un ballon rempli d'air comprimé bondit mieux que rempli de toute autre matière ; l'air est donc un corps élastique. Étant étendu dans le bain, soulevez horizontalement le bras hors de l'eau, vous le sentirez chargé d'un poids terrible ; l'air est donc un corps pesant. En mettant l'air en équilibre avec d'autres fluides, on peut mesurer son poids : de là le baromètre, le siphon, la canne à vent, la machine pneumatique. Toutes les lois de la statique et de l'hydrostatique se trouvent par des expériences tout aussi grossières. Je ne veux pas qu'on entre pour rien de tout cela dans un cabinet de physique expérimentale : tout cet appareil d'instruments et de machines me déplaît. L'air scientifique tue la science. Ou toutes ces machines effrayent un enfant, ou leurs figures partagent et dérobent l'attention qu'il devrait à leurs effets.

## ANNEXE 5

### *Émile, III : La forêt de Montmorency*

Le lendemain matin, je lui propose un tour de promenade avant le déjeuner ; il ne demande pas mieux ; pour courir, les enfants sont toujours prêts et celui-ci a de bonnes jambes. Nous montons dans la forêt, nous parcourons les Champeaux, nous nous égarons, nous ne savons plus où nous sommes ; et, quand il s'agit de revenir, nous ne pouvons plus retrouver notre chemin. Le temps se passe, la chaleur vient, nous avons faim ; nous nous pressons, nous errons vainement de côté et d'autre, nous ne trouvons partout que des bois, des carrières, des plaines, nul renseignement pour nous reconnaître. Bien échauffés, bien recrus, bien affamés, nous ne faisons avec nos courses que nous égarer davantage. Nous nous asseyons enfin pour nous reposer, pour délibérer. Émile que je suppose élevé comme un autre enfant, ne délibère point, il pleure ; il ne sait pas que nous sommes à la porte de Montmorency, et qu'un simple taillis nous le cache ; mais ce taillis est une forêt pour lui, un homme de sa stature est enterré dans des buissons.

Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet : Mon cher Émile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ?

ÉMILE, *en nage, & pleurant à chaudes larmes.* Je n'en sais rien. Je suis las ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus.

JEAN-JACQUES Me croyez-vous en meilleur état que vous ? Et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer, si je pouvais déjeuner de mes larmes ? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre ; quelle heure est-il ?

ÉMILE Il est midi, et je suis à jeun.

JEAN-JACQUES Cela est vrai, il est midi, et je suis à jeun.

ÉMILE Oh ! Que vous devez avoir faim !

JEAN-JACQUES Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency !...

ÉMILE Oui ; mais nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville.

JEAN-JACQUES Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position !...

EMILE O mon bon ami !

JEAN-JACQUES Ne disions-nous pas que la forêt était...

ÉMILE Au nord de Montmorency.

JEAN-JACQUES Par conséquent Montmorency doit être...

EMILE Au sud de la forêt.

JEAN-JACQUES Nous avons un moyen de trouver le bord à midi ?

ÉMILE Oui, par la direction de l'ombre.

JEAN JACQUES Mais le sud ?

EMILE Comment faire ?

JEAN JACQUES Le sud est l'opposé du nord.

ÉMILE Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! Voilà le sud ! Voilà le sud ! Sûrement Montmorency est de ce côté.

JEAN-JACQUES Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois.

ÉMILE, *frappant des mains, et poussant un cri de joie.*

Ah ! Je vois Montmorency ! Le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose.

Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera ; peu importe, pourvu que ce ne soit pas moi qui la dise. Or soyez sûr qu'il n'oubliera de sa vie la leçon de cette journée ; au lieu que, si je n'avais fait que lui supposer tout cela dans sa chambre, mon discours eût été oublié dès le lendemain. Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire.



ANNEXE 6 : Modélisation de U. Eco (niveaux de coopération textuelle)

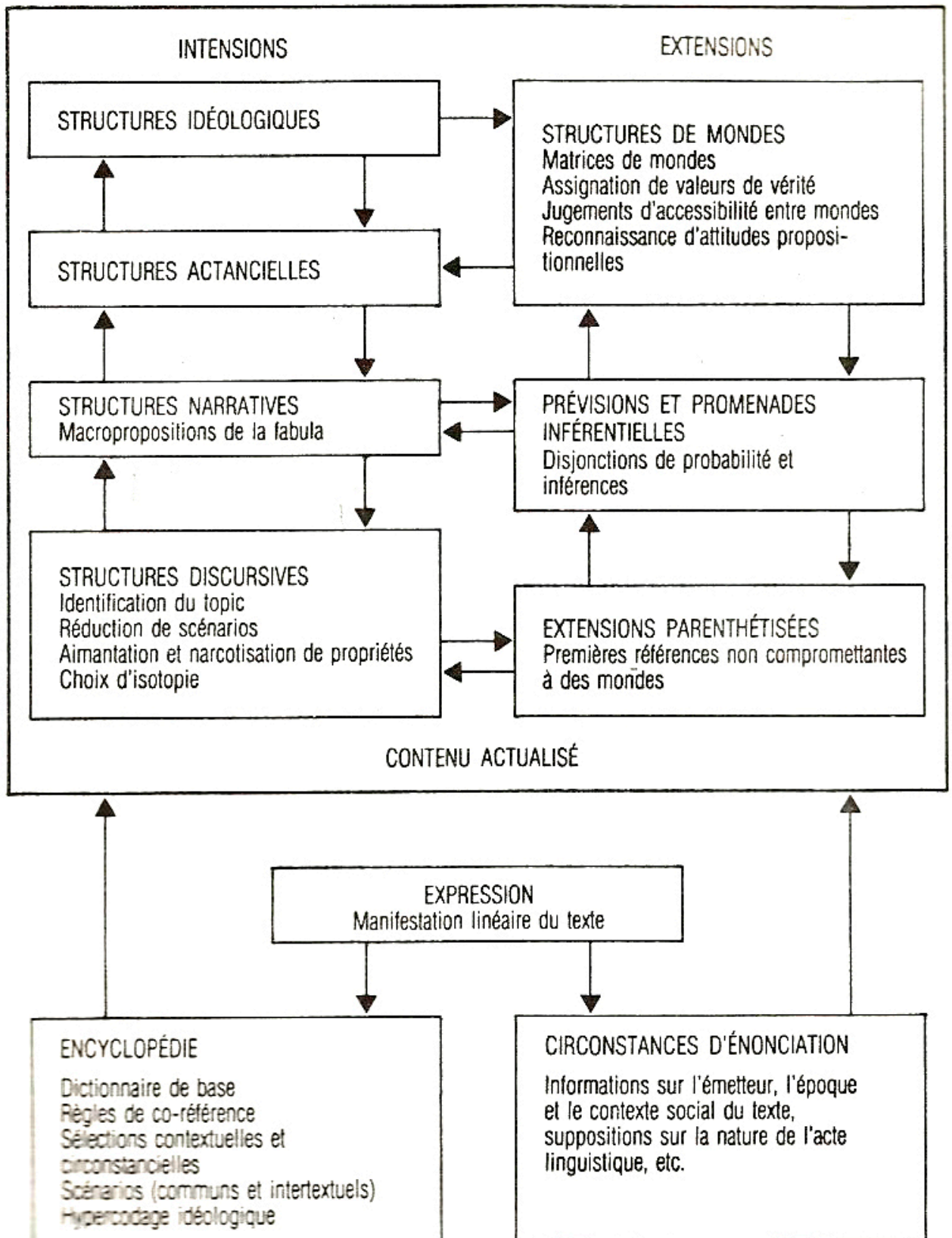
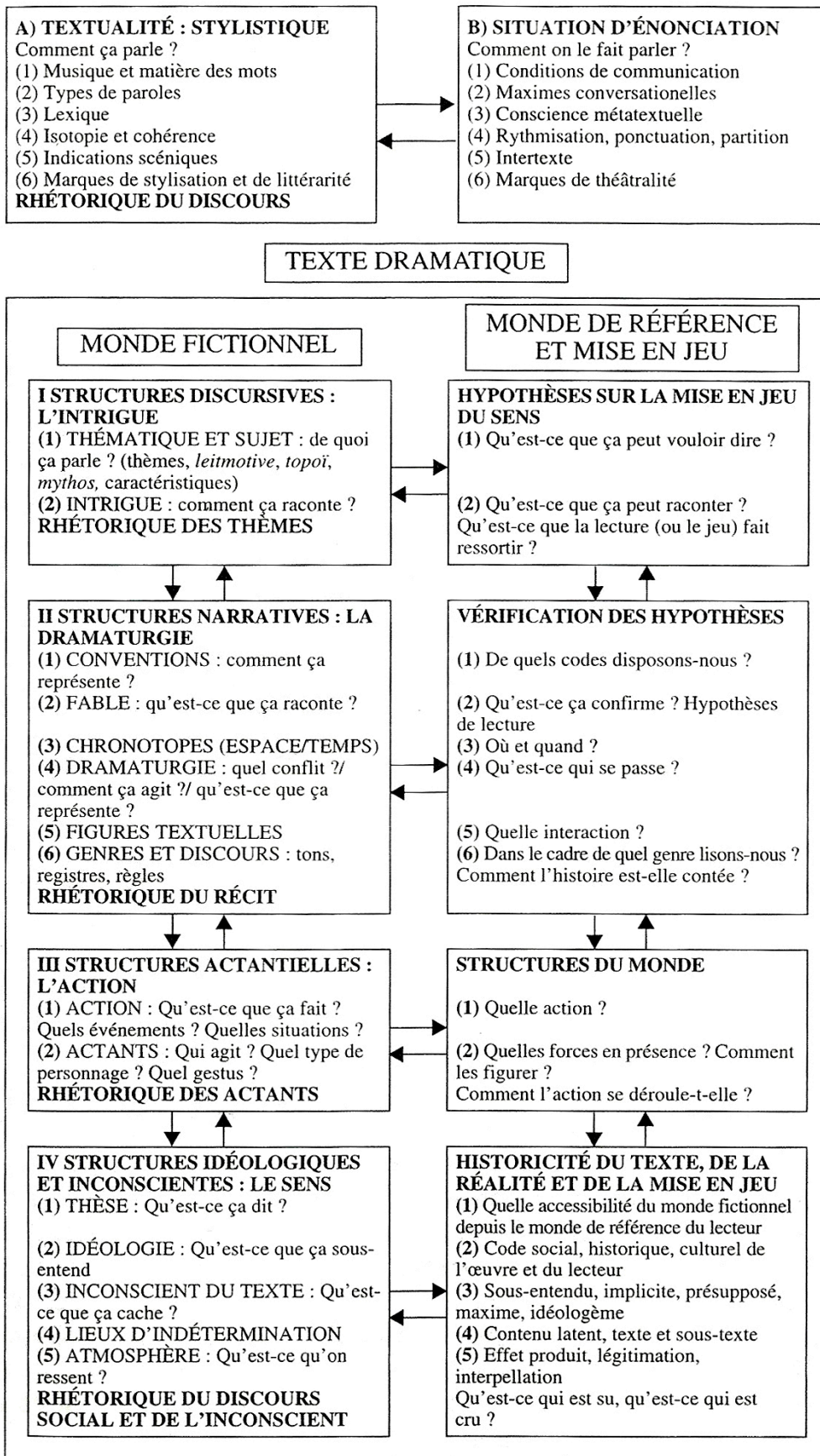


Figure 2 : Niveaux de coopération textuelle

## ANNEXE 7 : Modélisation de P. Pavis



## ANNEXE 8

### NOTIONS-OUTILS pour l'analyse dramaturgique

On trouvera ci-dessous la présentation des outils d'analyse utilisés pour l'analyse dramaturgique des leçons dans l'*ÉMILE*. Cette liste est organisée en fonction des niveaux retenus à partir du modèle de Pavis. Pour chaque niveau, sont répertoriées les notions-outils qui seront ensuite utilisées au fil des lectures commentées de chaque leçon. Ces notions sont expliquées, leur évolution est retracée si nécessaire, ainsi que l'intérêt de leur utilisation.

#### I. Outils pour l'analyse des structures discursives

##### *Thématique :*

Pour Ducrot et Todorov (1972), un thème est une unité sémantique, mais à l'échelle de l'ensemble d'un texte, voire d'une œuvre. Par différenciation avec la notion de thème, ils définissent le motif comme « unité thématique minimale », qu'il s'agisse d'un mot, d'un syntagme, voire d'une phrase qui révèle le motif sans l'exprimer explicitement par un mot précis (1972 : 283). Il y a donc pour Ducrot et Todorov des différences de degré d'abstraction et de force de dénotation entre motif et thème (*ibid* : 284). Adossé au repérage des thèmes, des motifs, des leitmotiv, l'identification d'une thématique permet de dégager « *le résumé de l'univers dramatique, son idée centrale ou son principe organisateur* » (Pavis, 1996 : 383).

##### *Intrigue*

Comment ça raconte ? La réponse à cette question se trouve d'abord en examinant l'intrigue, que Jean Pierre Ryngaert distingue de la fable au sens où cette dernière renvoie à la question de l'agencement des actions et événements dans leur succession temporelle, là où la première s'attache à la mécanique et aux rouages de l'action : « *L'intrigue s'attache à la construction des événements, à leurs rapports de causalité, là où la fable n'envisageait qu'une succession temporelle des faits* » (Ryngaert 1991 : 62). L'intrigue, en ce sens, renvoie à la notion de *dispositio* en

rhétorique, à l'organisation du matériau textuel et scénique<sup>1</sup>. Ainsi, de même qu'on distingue, pour l'analyse du récit, les deux niveaux de l'histoire – ce qui est raconté – et de la narration – comment cela est agencé – (Genette, 1972), de même peut-on distinguer, dans une pièce de théâtre, la fable comme structure narrative, l'histoire racontée, et l'intrigue comme discours racontant.

### *Personnage*

« *Persona* : le masque que prend un acteur.

*Per-sonare* : rendre un son éclatant. » *La voix porte à travers et le masque indique le rôle.*

Louis Jouvet, *Le Comédien désincarné*, p.183.

Curieusement, la question du personnage n'est pas abordée en tant que telle dans le modèle de Pavis, même si elle apparaît en filigrane dans l'analyse des structures narratives à travers les notions de conflit et du dialogue. Il me semble cependant important de s'y arrêter pour deux raisons. D'une part, au niveau des structures discursives, elle est un pivot essentiel du rapport entre le lecteur-spectateur et le texte, d'autre part, elle permet de mieux comprendre, par différenciation, les notions qui lui sont liées dans les autres niveaux d'analyse, narratifs et actantiels, à savoir les notions d'acteur, de rôle et d'actant.

### *Rapide historique*

Plus encore que dans l'univers romanesque, l'assimilation entre personnage de théâtre et personne peut sembler aller de soi, puisque un personnage a pour vocation d'être incarné par les traits, le corps et la voix d'un acteur, mais, comme pour le personnage romanesque<sup>2</sup>, la vision de ce qu'est un personnage de théâtre (occidental) a varié, selon trois étapes majeures.

---

<sup>1</sup> La dimension narrative du théâtre est explicitée par Aristote dans *la Poétique* comme l'agencement des actions: « *l'histoire, qui est représentation d'action, doit l'être d'une action une et qui forme un tout, de telle sorte que, si l'une d'elles est déplacée ou supprimée, le tout soit disloqué et bouleversé* » (Aristote, 1980 : 63).

<sup>2</sup> Voir l'article de Yves Reuter, (1988, décembre). L'importance du personnage. *Pratiques*, n°60.

Rappelons l'étymologie : le mot *personnage* est dérivé de *personne* (1180), lui-même issu du mot étrusque *persona* qui signifie masque de théâtre. Pour *persona*, le dictionnaire de Félix Gaffiot atteste de quatre significations : 1. Masque de l'acteur 2. Rôle, caractère, dans une pièce de théâtre 3. Rôle, caractère, personnage 4. Caractère, individualité, personnalité. Dans le théâtre grec, le personnage est donc du côté du masque, pas de l'acteur, or, fait remarquer Pavis, « *toute la suite de l'évolution du théâtre occidental sera marquée par un retournement complet de cette perspective* » (1996 : 248).

### *Problématisation du personnage dramatique*<sup>1</sup>

Partant du constat que le personnage est le lieu où se joue particulièrement les questions de la représentation et du rapport entre la réalité et la fiction représentée, Robert Abirached (1978) relie la question du statut du personnage dramatique avec celle de la mimésis. Il distingue à partir de là trois grandes étapes :

Dans le théâtre antique grec et romain, dans certains divertissements élisabéthains et dans la *commedia dell'arte*, la notion de personnage renvoie au rôle que tient l'acteur et à une distance fondatrice entre ce rôle et l'acteur lui-même (Abirached, 1948 : 21 ; Pavis : 247). Le masque porté par les acteurs permet de faire vivre un personnage car il renseigne les spectateurs sur le statut des êtres qu'il représente, leur sexe, leurs émotions mais aussi parce qu'il sert l'acteur qui, grâce à lui, se fraye un chemin vers son rôle<sup>2</sup>. L'esthétique théâtrale est alors sous le signe de la stylisation et la question de la vraisemblance ne recouvre pas celle du « faire vrai ». Le personnage est plus une sorte d'« idéogramme en mouvement » (Abirached : 18) qu'une individualité autonome.

De la même manière, en France, jusque à la période classique, un personnage est plus un type qu'un individu. Il préexiste à l'interprétation qu'un acteur peut faire de lui, subsiste à cette interprétation et a une valeur d'exemplarité, soit qu'il excède le réel – c'est le cas du personnage tragique – soit qu'il en montre les failles – c'est le cas du

---

<sup>1</sup> J'emprunte ce titre à André Petitjean, qui intitule ainsi l'article qu'il consacre aux modalités et stratégies de caractérisation du personnage de théâtre (Petitjean, A. (2003, décembre). Problématisation du personnage dramatique. *Pratiques*, n°119-120.

<sup>2</sup> D'où son utilisation encore fréquente de nos jours dans les cursus de formation de l'acteur.

personnage comique (Abirached, 1978 : 26, 27). En tant que tel, le personnage théâtral est le signe d'une distance au monde, qu'il permet, certes, d'imiter, mais surtout de questionner. Andromaque, Polyeucte, Alceste, Monsieur Jourdain « *ne peuvent faire concurrence à l'état civil* » (ib. : 21) et ne peuvent donner lieu à des interprétations (encore moins des incarnations) définitives.

La dramaturgie qui se développe au XVIII<sup>e</sup> en France et en Europe crée une rupture dans la conception de la théâtralité, de ses modes et de ses fonctions. La doctrine classique est remise en cause, qu'il s'agisse de la question des genres, des fondements moraux de la pratique théâtrale, des rapports entre auteurs et comédiens, ou encore de l'esthétique de la scène qui impose à la théâtralité de se dissimuler. La scène doit se faire le reflet de l'univers des spectateurs qui la regardent et le personnage n'échappe pas à cette remise en cause, qui devient un élément-clé de cette nouvelle esthétique : doté d'un état civil, d'une histoire, d'une situation sociale, le personnage « va s'identifier de plus en plus à l'acteur qui l'incarne et se muer en une entité psychologique et morale semblable aux autres hommes » (Pavis, 1996 : 248) favorisant l'identification du spectateur au personnage et devenant l'expression d'une « condition et non plus un caractère abstrait » (*ibid.*).

La fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècles voient le retour d'une théâtralité affichée, exhibée, voire éclatée, et le personnage devient le lieu d'« *une crise sans cesse renouvelée* » (Corvin, 2008 : 1061). Trois figures théâtrales majeures illustrent particulièrement cette crise de la représentation et du personnage : Edward Gordon Graig (1872-1966) qui souhaite « *dénaturaliser le jeu de l'acteur* » (Corvin, 2008 : 381) au profit d'une surmarionnette dans une esthétique qui veut révéler l'invisible plutôt que représenter le quotidien ; Antonin Artaud (1896-1948) qui souhaite abolir tout artifice théâtral au profit d'une incarnation poussée à son degré ultime ; Bertold Brecht (1898-1956) qui réduit ses personnages « *en éléments reconstituables à vue par l'acteur* ». (Corvin : 1061). En dehors de ces expériences, l'aspect anthropomorphique du personnage n'est jamais vraiment remis en cause mais l'examen conjoint de la question du personnage et celle de la mimésis met ainsi en évidence la question essentielle de la distance plus ou moins marquée entre l'acteur et le personnage, et corollairement, celle des rapports d'identification ou de distanciation entre le personnage et le lecteur ou spectateur.

## Acteur

Anne Ubersfeld définit la catégorie « acteur », à partir de Greimas, comme « *un élément animé caractérisé par un fonctionnement identique, au besoin sous divers noms et dans différentes situations* » (1996 : 81). Dans ce cadre, il est caractérisé par le fait qu'il est auteur d'un procès et qu'il est porteur de traits distinctifs, ce qui fait que « *si deux personnages possèdent à la fois les mêmes caractéristiques et font la même action, ils sont le même acteur* » (*ibid.*)<sup>1</sup>.

## II. Outils pour l'analyse des structures narratives

### Fable

« *Le premier mouvement serait de dire qu'une pièce de théâtre, à la scène, ça ne raconte pas, ça montre* », note Richard Monod, avant de rappeler que le théâtre, lui aussi, raconte, mais à sa manière (Monod, 1977), et c'est bien le matériau narratif qui sous-tend la théâtralité qu'il s'agit d'interroger avec la notion de fable.

Chercher ce que raconte « vraiment » une scène ou une pièce suppose d'établir la fable de la pièce et ses enjeux (tâche que Brecht confiait au *dramaturg*, justement, pour qu'il mette en évidence la chronologie des actions et des événements souvent éclatée dans l'agencement des textes dramatiques). La notion de fable renvoie aussi à ce que Stanislavski désigne comme « *les lignes continues* » (Stanislavski, 2001 : 285) qui doivent soutenir le jeu de l'acteur. S'efforcer de retrouver le continu de l'action, au-delà des moments qui en sont présentés, est en effet un travail essentiel pour penser le jeu<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Par exemple, dans *Tartuffe*, on peut considérer que Orgon et sa mère, Madame Pernelle, sont des *acteurs-aveuglés*, autour du même procès, *la défense de Tartuffe*, et avec des traits distinctifs communs, *lien familial, vision de la famille, fascination pour le dévot*, ce qui ne fait pas d'eux des personnages identiques.

<sup>2</sup> C'est ce que Stanislavski invite ses comédiens à faire en passant par quelques mises en situation très parlantes. Par exemple, il imagine que Tortsov, le professeur de théâtre qu'il met en scène dans *la formation de l'acteur*, exécute soudain une série de mouvements désordonnés devant ses élèves. « *Vous appelez cela de la danse ?* » leur demande-t-il ensuite, avant de faire de même avec des notes chantées à intervalles séparés et des traits jetés au hasard sur du papier. Il lui est facile, partant de

Méthodologiquement, dans son ouvrage *Les textes de théâtre* (1977 : 64), Richard Monod propose des règles pour isoler le matériau narratif d'une pièce de théâtre :

- « Préciser les durées, dates, lieux, déplacements indiqués par le texte et énoncer tous les événements et les actions (à distinguer des sentiments et des discours : ainsi, être jaloux ne peut-être pris en compte que si la jalousie entraîne des actions) ».

- « Énoncer de la façon la plus neutre possible les actions successives des personnages (il est souvent plus facile de faire la fable par personnage, plutôt que de gérer la fable globale de la pièce) ; éviter tout effet de style, tout commentaire ou jugement, rester le plus neutre, le moins interprétatif possible ».

- « Démarquer (...) le en-scène (actions représentées sous les yeux du spectateur) et le hors-scène (actions racontées par les personnages ou un messenger).

### Rôle

Entre les deux catégories d'acteurs et d'actants existent d'autres notions intermédiaires, dont celle de *rôle thématique*, que soulignent Adam et Reuter (1991). Le rôle thématique concerne la catégorie socio-psycho-culturelle à laquelle on peut rattacher un personnage et qui, de ce fait, joue un rôle programmatique pour la lecture du texte : par exemple, si un personnage pratique les arts martiaux, on ne s'étonnera pas de le voir facilement repousser des agresseurs, ce dont on s'étonnerait pour un enfant ou un vieillard. Dans le cadre de l'analyse théâtrale, Anne Ubersfeld définit le rôle comme un « *acteur codé limité par une fonction déterminée* », marquant ainsi qu'il fait « *médiation* » entre les déterminations concrètes du personnage et les fonctions actantielles. La commedia dell'arte illustre clairement cette notion : le rôle d'Arlequin, par exemple, ou celui de Pantalón, induisent des comportements codés, imposés par le genre (Ubersfeld, 1996 : 83-84)<sup>1</sup>.

---

la réaction de ses élèves qui ne voit dans ces agitations ni danse, ni musique, ni dessin, de leur expliquer ensuite que « *toute création artistique doit former une ligne continue* » (Stanislavski, 2001 : 285) et que leur interprétation d'un rôle sera d'autant meilleure que, sous la surface morcelée de ses « à-coups », ils en rechercheront avec minutie la ligne continue.

<sup>1</sup> D'une certaine façon, un avatar de cette notion apparaît dans la notion désuète « d'emploi ».



### *Chronotopes*

La notion de chronotope a été formalisée par Mikhaïl Bakhtine dans les années 1930, notamment en relation avec la notion de genre romanesque et son évolution. Bakhtine la définit ainsi: « *Nous appellerons chronotope, ce qui se traduit, littéralement, par « temps-espace » : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature* » (1978 : 237). Pour Bakhtine, l'espace donne forme au processus temporel, il le matérialise, et les deux dimensions de l'espace et du temps ne doivent pas être analysées de manière dissociée. Si Bakhtine utilise cette catégorie des chronotopes pour rendre compte des évolutions du genre romanesque occidental depuis l'Antiquité, associant genre et chronotopes spécifiques<sup>1</sup>, il explique aussi que dans un roman, le chronotope se repère particulièrement dans les scènes romanesques, où se trouvent concentrés les rapports temps-espace-événement de manière significative :

*Tous les éléments abstraits du roman – généralisations philosophiques et sociales, idées, analyse des causes et des effets, et ainsi de suite, gravitent autour du chronotope et, par son intermédiaire, prennent chair et sang et participent au caractère imagé de l'art littéraire* (1978 : 391).

La notion est reprise par Pavis pour l'analyse des structures narratives d'une pièce car le relevé des chronotopes fournit des indices sur la figuration spatio-temporelle de l'action et sa signification.

### *Figures textuelles*

Cette expression est utilisée par Michel Vinaver (Vinaver, 1993 : 901-904), qui recense ainsi les principales figures du conflit dans le dialogue du théâtre occidental, depuis le conflit ouvert et violent au conflit « zéro » (par exemple dans un dialogue de type « théâtre de l'absurde »). La classification de Vinaver présente l'avantage de proposer un nombre limité de figures du dialogue, ce qui permet d'en saisir rapidement et globalement les enjeux et c'est pourquoi je privilégie cet outil dans mes analyses. De

---

<sup>1</sup> Par exemple le roman réaliste et le salon, comme lieu où se concentrent les traces de l'évolution du temps (on y parle affaires, on y joue sa réputation, on y noue des intrigues etc.)

l'ensemble des figures textuelles repérées par Vinaver, voici les deux catégories que j'utilise pour analyser les dialogues :

La première est constituée par la liste des figures fondamentales qui s'appliquent à une réplique : attaque/défense/esquive/riposte/mouvement vers. La seconde concerne, elle, un ensemble de répliques : duel/ duo/ interrogatoire/chœur. En voici les définitions :

L'Attaque : le fait de porter un coup ou de chercher à ébranler l'autre dans sa position.

La Défense : le fait de repousser l'attaque, de chercher à persévérer dans sa position, à la préserver

L'Esquive : le fait d'éluder l'attaque, de chercher à y échapper

La Riposte : le fait de contre-attaquer

Le Mouvement-vers : le fait d'aller vers l'autre dans un mouvement de rapprochement

Le Duel : groupe de répliques à dominante *attaque-défense-riposte-esquive*

Le Duo : groupe de répliques à dominante *mouvement vers*

L'Interrogatoire : succession de questions-réponses

Toutefois, il ne s'agit évidemment pas d'exclure d'autres outils, issus des travaux sur l'analyse conversationnelle (particulièrement ceux de Kerbrat-Orecchioni : 1994 ; 1996), qui peuvent apporter des compléments intéressants pour une étude détaillée, notamment la notion de « rites d'interaction » :

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 1998), caractérise la notion d'acte de parole<sup>1</sup> par trois traits essentiels : 1. « *tout acte de parole implique normalement une allocution* », autrement dit tout énoncé est « *virtuellement dialogal* » ; 2. « *tout acte de parole implique normalement, non seulement une allocution, mais une interlocution (un échange de propos)* » ; 3. « *tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants (...) exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (*ibid.*: 18). Bruno Maurer (2001) croise cette théorie des actes de parole avec les travaux d'Erving Goffman (particulièrement l'ouvrage *Les Rites d'interaction*, 1974) pour expliquer que

---

<sup>1</sup> Je reprends ici le choix de B. Maurer (2001) de privilégier l'expression « acte de parole » à celle d' « acte de langage » « *parce que la première permet de se situer dans la dimension actualisée du langage* » (Maurer, 2001 : 49).

tous les actes de parole « *ne posent pas avec la même acuité la question de la négociation de l'identité des interactants dans la communication orale* » (2001 : 51). Dans une communication orale, les interactants sont pris dans deux nécessités à la fois, celle de « *dire ce qu'ils veulent dire* » et celle de « *satisfaire les besoins de la face de l'autre*<sup>1</sup> ». Pour ce faire, ils utilisent à la fois des rites d'évitement, destinés à garder la distance nécessaire vis-à-vis de l'interlocuteur et ne pas menacer « sa face » et des rites de présentation, qui « *font savoir au bénéficiaire comment il sera traité au cours de l'interaction* » (Maurer, 2001 : 52). La combinaison de la théorie des actes de parole et de celle des rites de la conversation a généré des typologies d'actes de parole, repris et présentés par Maurer comme « *actes périlleux* » c'est-à-dire menaçant la face de l'interlocuteur voire du locuteur lui-même, typologie utile pour l'analyse des séquences verbales entre Émile et son gouverneur.

### III. Outils pour l'analyse des structures actantielles

On se situe ici au plan de la structure profonde du texte, qui n'existe qu'au niveau théorique d'un modèle reconstitué de l'action. Ce mot « action » désigne plusieurs choses, suivant le niveau auquel on l'aborde : au niveau discursif, il désigne l'intrigue, au sens de « *la somme des aventures des principaux personnages* » (Corvin, 2008 : 30). Au niveau des structures narratives, il s'agit plutôt du « *système qui préside à l'agencement des épisodes* » (*ibid.*). Cette notion de système a elle-même été particulièrement mise en évidence par la sémiologie, j'y reviendrai à propos de l'analyse actantielle. La polysémie du mot « action », dit Corvin, doit d'ailleurs inciter à la prudence pour les confusions qu'elle peut engendrer, car à titre d'exemple, « *l'action d'une pièce de théâtre (intrigue) peut être dépourvue d'action (aventures<sup>2</sup>), ce qui constitue l'essence de son action (système)<sup>3</sup> ».* Pour passer du concret à l'abstrait et

---

<sup>1</sup> « *valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (Goffman, 1974 : 9)

<sup>2</sup> Le choix du mot « aventure » est bien sûr à prendre au sens étymologique de « ce qui arrive » à un ou des personnage(s).

<sup>3</sup> Dans la citation, je remplace le contenu des parenthèses initiales, compréhensibles dans le seul contexte de l'article, par des synonymes ici plus explicites. La citation d'origine est la suivante : « l'action d'une

interroger l'action dramatique en tant que « système », on peut utiliser deux outils privilégiés, l'examen des situations dramatiques et le schéma actantiel.

### *La situation dramatique*

Pavis voit dans la notion de situation dramatique un outil qui permet de comprendre, à un instant donné du texte ou de la représentation, ce qui se joue. Tel un « arrêt sur image », l'analyse de la situation dramatique met en effet en évidence les relations entre les personnages et ce qui en résulte pour l'état et l'avancée de l'action. Ainsi expliquée, la notion même de situation dramatique pourrait paraître paradoxale puisqu'elle consiste à figer artificiellement l'action, qui est essentiellement dynamique, mais le paradoxe n'est qu'apparent puisque l'action dramatique est précisément faite de la succession et de la transformation des situations qui la constituent (Pavis, 1996). Cette notion renvoie à une approche structuraliste de l'intrigue, selon laquelle les actions et les personnages sont des réalisations singulières d'une structure globale sous-jacente.

Dans le jargon théâtral, l'expression « jouer la situation » illustre cette conception, par opposition à « jouer le texte » : quand un metteur en scène rappelle à un comédien de bien jouer la situation et non le texte, il lui demande d'éclairer la situation par son jeu, au-delà des informations données par le texte seul, voire en creusant l'écart entre ce qui est dit et ce qui est montré<sup>1</sup>.

Voyons à présent l'évolution de cette notion. Les premiers travaux menés autour de la situation dramatique sont ceux de Georges Polti (1895), repris ensuite par Etienne Souriau (1950) : tous deux témoignent de la même volonté de repérer des constantes de l'action dramatique, au-delà de la diversité des intrigues théâtrales.

---

pièce de théâtre (sens 2) peut être dépourvue d'action (sens 1), ce qui constitue l'essence de son action (sens 3) » (Corvin, 2008 : 30).

<sup>1</sup> Cet écart comme trace de la situation dans le jeu de l'acteur est appelé, pour sa dimension psychologique, « *sous-texte* » par Constantin Stanislavski (1963 rééd. 2001), qui a renouvelé l'art théâtral du XX<sup>e</sup> siècle en fondant le jeu de l'acteur non sur un système de codes et de conventions, mais sur la vérité de son ressenti.

*Georges Polti et Etienne Souriau*

À partir de sa grande connaissance du théâtre et d'exemples tirés de la vie quotidienne, Polti, dans son ouvrage « *Les Trente-Six Situations dramatiques* », avait commencé à délimiter un nombre<sup>1</sup> de situations susceptibles de générer ou de rendre compte de toute pièce de théâtre, dont voici la liste :

1. Implorer ; 2. Le Sauveur ; 3. La Vengeance poursuivant le crime ; 4. Venger proche sur proche ; 5. Traqué ; 6. Désastre ; 7. En proie ; 8. Révolte ; 9. Audacieuse tentative ; 10. Enlèvement ; 11. L'Enigme ; 12. Obtenir ; 13. Haine de proches ; 14. Rivalités de proches ; 15. Adultère meurtrier ; 16. Folie ; 17. Imprudence fatale ; 18. Involontaire crime d'amour ; 19. Tuer un des siens inconnu ; 20. Se sacrifier à l'Idéal ; 21. Se sacrifier aux proches ; 22. Tout sacrifier à la passion ; 23 ; Devoir sacrifier les siens ; 24. Rivalité d'inégaux ; 25. Adultère ; 26. Crimes d'Amour ; 27. Apprendre le déshonneur d'un être aimé ; 28. Amours empêchées ; 29. Tout sacrifier à la passion ; 30. L'Ambition ; 31. Lutte contre Dieu ; 32. Jalousie erronée ; 33. Erreur judiciaire ; 34. Remords ; 35. Retrouver ; 36. Perdre les siens.

« Liste étrange, à la fois décevante, désordonnée, pénétrante<sup>2</sup>, paradoxale » commente Souriau (1950 : 58), en faisant remarquer que cette liste met sur le même plan, sans les distinguer, des faits (« 33. Erreur judiciaire »), des actes (« 19. Tuer un des siens inconnu »), et des sentiments (« 13. Haine de proches, 34. Remords »), indistinction sans doute liée à « un effort évident pour tirer, si l'on peut dire, sur la ficelle, afin d'arriver à ce nombre de 36 » (Souriau, 1950 : 58).

Mais Souriau s'appuie aussi sur Polti pour développer et systématiser ce qui, chez son prédécesseur, reste à l'état d'ébauche, c'est-à-dire l'idée qu'il existe des forces à l'œuvre, au-delà des personnages, que ces forces se rencontrent et se heurtent à l'intérieur d'un système structuré, la situation, et qu'il y a autant de situations qu'il y a

---

<sup>1</sup> Une citation de Goethe, en exergue de son livre, explique le choix du nombre : « *Gozzi soutenait qu'il ne peut y avoir que 36 situations tragiques. Schiller s'est donné beaucoup de peine pour en trouver davantage ; mais il n'en trouva pas même autant que Gozzi.* » (Goethe, *Entretiens avec Eckermann*, cité par C. De Bary, p.184).

<sup>2</sup> À preuve, la reprise des propositions de Polti dans la revue de cinéma *Synopsis* ou dans des ouvrages sur l'écriture de scénario, tel celui de Briselance M-F., (2006). *Leçons de scénario : les 36 situations dramatiques*. Paris : Nouveau Monde.

de combinaisons possibles entre ces forces<sup>1</sup>. Souriau définit donc la situation dramatique comme une structure abstraite, en distinguant nettement les personnages concrets, incarnés, « *éléments cellulaires du microcosme théâtral* » des fonctions dramatiques, « *éléments de la Dramaturgie pure* » (Souriau, 1950 : 65) et il définit la situation dramatique par la combinatoire des forces en présence : « c'est la *figure structurale* dessinée, dans un moment de l'action, par un *système de forces* [...] incarnées, subies ou animées par les principaux personnages de ce moment de l'action. » (Souriau, 1950 : 55).

D'autre part, il soulève la question intéressante du point de vue dans un texte dramatique. S'il rappelle la différence radicale entre roman et texte théâtral, l'un pouvant assumer, sur le plan linguistique, la prise en charge du récit selon un certain point de vue, l'autre donnant à voir une confrontation de points de vue sans prise en charge énonciative explicite, il montre cependant, en prenant comme exemple *Œdipe-Roi*, qu'une pièce peut aussi être référée à un point de vue particulier : en l'occurrence, ce qui arrive dans *Œdipe-Roi* arrive essentiellement à Œdipe et c'est dans sa perspective, celle du dévoilement progressif de son histoire, que nous lisons ou recevons la pièce. De là, pour Souriau, le fait que, même non apparent en termes de « traduction » verbale et textuelle, le point de vue peut transparaître à travers le « traitement artistique », que nous désignerions plus volontiers aujourd'hui par traitement dramaturgique, comme construction globale et cohérente du sens du texte et de sa représentation, Souriau, montre ainsi que dans le *Misanthrope*, le lecteur-spectateur suit la pièce du point de vue d'Alceste et qui plus est avec empathie, comme le notait déjà Rousseau dans *sa Lettre à d'Alembert* : « *il ne laisse pas d'intéresser et de plaire* » (*Lettre à d'Alembert* : 88).

Enfin, comme Polti, Souriau réfère l'étude du drame à celle de la vie elle-même, expliquant que les forces qui régissent le drame au sens théâtral du terme sont celles-là même qui régissent l'humain et son rapport au monde :

*Car enfin, nos forces dramaturgiques sont dans le monde ; au moins  
autant que dans l'art ; et tout notre éprouvement de ce monde, et de nous en lui,  
les y sent au travail, comme des fils par où nous, pauvres marionnettes*

---

<sup>1</sup> Le nombre indiqué dans le titre, deux cent mille, entend marquer le « saut structural » entre Polti et lui.

*souffrantes et vibrantes, nous sommes mus dans le monde et liés à lui* (1950 : 261).

En ce sens, il envisage les situations dramatiques comme autant de réservoirs d'exploration du réel et des relations interhumaines : « *Oui, la situation dramatique est un fait d'expérience vitale* » (Souriau : 257). De ce fait, il considère qu'une situation dramatique est aussi le moment où chaque personnage, animé d'une force et pris dans la constellation de celles qui animent les autres, « *s'éprouve et se découvre* » et fait l'expérience du drame en tant que « *cessation d'isolement* » (Souriau : 56). En ce sens, Polti et Souriau assignent à l'analyse théâtrale la même fonction qu'Henri Gouhier dans le préambule de son ouvrage *L'Essence du théâtre* :

*La philosophie du théâtre a pour objet l'âme de cet art, en laissant à ce mot le double sens de principe spirituel et de souffle vital. Définir ce qu'est le théâtre en précisant ce qu'il n'est pas, analyser sa structure, dire à quelles conditions il existe et dans quelles conditions il cesse d'exister, rapporter sa signification à l'homme qui le veut et qui le crée, tel est le programme.* » (Gouhier, 1943, 2002 : 9-10).

En ce sens également, il me semble qu'on se rapproche ici de la notion de « scénarios communs » chez Eco, à partir desquels peuvent se jouer d'intéressantes négociations en matière de coopération texte-lecteur. Soit par exemple une situation du type « Obtenir » dans l'inventaire de Polti : sitôt qu'elle est reconnue par le lecteur-spectateur, elle génère des possibles interprétatifs (celui qui cherche à obtenir va recourir à la force, ou à la ruse, ou à la séduction etc.), possibles qui vont se trouver confortés ou déjoués par le texte et/ou le jeu.

Mais si l'auteur des *Deux Cent Mille Situations Dramatiques* a pu être surnommé le « *Propp du théâtre* » (Cécile De Bary, 2004) c'est que bien qu'il ait mené ses travaux sur le système des personnages indépendamment du courant structuraliste, ses analyses ont été reprises, entre autres, par Greimas. Polti, bien qu'il évoque en conclusion de son ouvrage qu'une situation dramatique naît d'un conflit entre des forces

antagonistes et qu'il envisage les effets de la combinaison de certaines fonctions<sup>1</sup>, n'étudie pas ces fonctions en elles-mêmes et ne les relie pas à l'idée d'une structure d'ensemble, ce que Souriau, lui, systématise à travers une typologie des fonctions dramatiques qu'il identifie, qu'il dénombre et dont il analyse les interrelations. Ainsi, prenant appui sur les signes astrologiques pour figurer, dans la cosmogonie théâtrale, l'ascendant qui peut régner sur une situation et ses personnages, Souriau dénombre-t-il six fonctions :

1. La Force Thématique (Le Lion) : force qui oriente tout le reste (le plus souvent le désir ou la crainte).
2. Le Représentant de la valeur (Le Soleil) : force qui représente la valeur, le bien désiré (vs le mal redouté) par la force thématique.
3. L'Astre Récepteur (la Terre) : L'obteneur éventuel du bien.
4. L'Opposant (Mars) : la résistance, condition indispensable pour que naisse le drame, sans quoi il ne se passe rien !
5. L'Arbitre de la Situation (La Balance) : l'Attributeur du bien. Cette fonction est évidemment liée à la précédente (s'il n'y a pas de résistance ou de rivalité pour l'obtention d'un bien, aucun arbitrage n'est nécessaire).
6. Le Miroir de Force (La Lune) : l'adjuvant à la force thématique.

Prenons comme exemple le *Dom Juan* de Molière dans la scène dite « du pauvre » (III, 2), où Dom Juan somme un mendiant de blasphémer en échange d'un louis d'or.

---

<sup>1</sup> Commentant Polti, Etienne Souriau souligne cette ébauche en attirant l'attention sur la manière dont Polti présente les situations en développant leur désignation par un sous-titre qui donne une idée de la combinaison possible des fonctions. Ainsi, pour la situation « Implorer », Souriau cite les précisions de Polti : « le titre technique, formé des éléments indispensables, serait : un Persécuteur, un Suppliant et une Puissance indécise. » (Souriau : 62). On voit effectivement dans ce sous-titre l'ébauche de la définition d'une situation comme résultante d'un jeu de forces entre les trois fonctions évoquées : à titre d'exemple, appliquons ces éléments à Andromaque III,7 : sommé par Oreste (missionné par les grecs, il est la figure du persécuteur) de rendre aux grecs Astyanax, fils d'Hector, Pyrrhus (suppliant) implore Andromaque (puissance indécise) de se sauver et de sauver Astyanax en l'épousant.



C'est le désir de Dom Juan qui imprime sa dynamique à la scène. Ce désir se heurte à la résistance du mendiant qui ne cède pas et qui met la scène « sous tension ». Mais il est bien difficile de déterminer exactement – et chaque mise en scène nouvelle de *Dom Juan* le prouve – au nom de quoi Dom Juan désire ainsi tenter le mendiant : désir de le libérer de l'obscurantisme ? Désir de « *grand seigneur méchant homme* » ? Désir de se faire l'égal de Dieu ? Dans cette scène comme dans toute la pièce, difficile de déterminer avec certitude ce qui fait courir Dom Juan et quel peut être « *l'obteneur du bien* » : la dénonciation des codes et des apparences, la condamnation de l'obscurantisme religieux, la liberté, etc. ? Cette double indétermination empêche aussi de situer l'« attributeur du bien » : bien que le mendiant ne lui ait pas cédé, Dom Juan, à la fin de la scène, lui jette la pièce « pour l'amour de l'humanité », mais que signifie cette expression ? Peut-on ici y voir une force susceptible d'arbitrer le conflit d'intérêt et de valeurs des deux personnages ? Difficilement, car Dom Juan est un personnage trop complexe pour qu'on puisse sous-estimer l'ironie patente ou potentielle de ses propos. On voit donc bien comment, dans cette scène, les catégories de Souriau mettent en évidence le caractère somme toute « indécidable » du personnage de Dom Juan puisque seules trois forces peuvent y être identifiées clairement (la force thématique, la force adjuvante et la résistance) mais que les pistes sont brouillées pour ce qui concerne les motivations et valeurs qui font agir Dom Juan. Ainsi l'indétermination de « l'obteneur » et de « l'attributeur » expliquent-elles la formidable indécidabilité du sens de cette scène, et toute sa puissance dramaturgique.

#### *Situation dramatique et sémiologie*

Les analyses de V. Propp, dans le chapitre 6 de la *Morphologie du conte* (1965), s'approchent de celles d'E. Souriau. Dans ce chapitre, Propp explique que les personnages accomplissent des fonctions dans un nombre limité de « *sphères d'action* ». Il en repère 7 : 1. La sphère de l'Agresseur, 2. Celle du Donateur, 3. Celle de l'Auxiliaire, 4. Celle de la Princesse, 5. Celle du Mandateur, 6. Celle du héros 7. Celle du faux héros. Il ajoute que ces sphères peuvent se répartir de différentes manières entre les personnages : 1. Une sphère correspond à un personnage (par exemple, un personnage met le héros à l'épreuve et le récompense), 2. Une sphère est divisée entre plusieurs personnages (un personnage met le héros à l'épreuve, un autre le récompense),

3. Un personnage occupe plusieurs sphères d'action (un personnage commence par s'opposer au héros puis en devient un auxiliaire).

Greimas (1966) cite les travaux de Souriau sur le théâtre, aux côtés de ceux de Propp sur le folklore, de ceux de Lévi-Strauss sur le mythe, et de Tesnière sur la grammaire, comme sources de sa théorie de la narrativité, dans laquelle il distingue deux niveaux de générations des récits, un niveau profond où les récits sont formés, et un niveau de surface, où ils sont mis en forme. Au niveau profond, il reprend les analyses de ses prédécesseurs et en formalisant les relations entre les différents pôles actantiels. Il identifie six catégories d'*actants*, proche en cela des sept « personnages » de Propp et des six « rôles » de Souriau. Ces actants sont des forces agissantes, abstraites, qui trouvent diverses réalisations textuelles à travers des *acteurs*, au sens de personnages concrets, animés ou non animés (humains, animaux, passions, idées etc.). Les actants peuvent être regroupés selon trois axes de relations correspondant à des grands types de conduites humaines :

- l'axe du désir ou du vouloir : un sujet cherche à obtenir un objet
- l'axe du pouvoir ou de la lutte : adjuvant et opposant soutiennent ou empêchent la réalisation de la quête
- l'axe de la communication et du savoir : le destinataire charge le sujet de la quête et le destinataire lui en désigne la valeur.

Le modèle Greimassien, dit Yves Reuter (2003 : 32) « *ne se reconstruit facilement que sur certains romans d'aventure ou sur certains contes à l'architecture très simple* ». En tant que tel, il est pertinent pour l'analyse des textes du corpus, à condition toutefois de l'utiliser comme « *machine à poser des questions* » (Biet, Triau, 2006 : 62). Reuter souligne aussi la complexité et le degré d'abstraction de ce modèle (2003 : 23-33), par opposition au modèle établi par la suite par Claude Brémond (1973), autour d'une analyse de trois rôles narratifs principaux : le patient, celui qui est « affecté » par le processus, par l'action ; l'agent, celui qui fait l'action ; l'influenceur, celui qui intervient antérieurement à l'action pour influencer l'état d'esprit de l'agent ou du patient.

Nous nous limiterons pour notre part à l'utilisation du schéma actantiel dans le cadre d'utilisation préconisé par Biet et Triau : un moyen de poser des questions « *auxquelles il n'y aura pas forcément de réponse unique* », comme moyen de « *ne pas*

*oublier de se poser les questions profondes qui président à la structure de la pièce » et pour ne pas oublier que les personnages, que la tendance naturelle fait imaginer « comme des hommes et des femmes vivants », surtout quand il s'agit de personnages de théâtre, sont aussi « des constructions textuelles » (2006 : 628-629).*



# Thèse de Doctorat

Sylvie FONTAINE

Vers la notion de théâtralité pédagogique :  
une modélisation à partir de l'*Émile* de Rousseau

Towards the concept of theatricalness teaching :  
a modeling starting from *Émile* de Rousseau.

## Résumé

La théâtralité est-elle le propre d'un enseignement magistral ou participe-t-elle des pédagogies actives ? Cette recherche entend répondre à cette question. Elle s'inscrit dans la lignée de travaux qui voient dans le théâtre un révélateur des impensés de la situation pédagogique (Runtz-Christan, 2000 ; Pujade-Renaud, 1983), ou une pratique ayant un rôle de catalyseur (Aden, 2012 ; Archieri, 2013). Elle prend comme source de réflexion l'*Émile* de Rousseau (1762).

Dans les deux premiers livres de cette œuvre fondatrice, cinq leçons sont « mises en scène », fournissant un corpus pertinent pour réfléchir à la question de la théâtralité des situations pédagogiques, quand on connaît par ailleurs les prises de position de Rousseau contre le théâtre dans *La Lettre à d'Alembert* (1758) et sa théorie des signes (Starobinski, 1971 ; Derrida, 1967), capitale dans sa pensée pédagogique.

Le choix méthodologique d'une lecture dramaturgique (Dort, 1986) de ces saynètes montre que la théâtralité, omniprésente, traverse les grands enjeux éducatifs de l'*Émile* : métaphysique, épistémologique, relationnel, social (Fabre, 2012).

La conclusion propose un modèle construit autour de deux axes communs aux problématiques du théâtre et de la pédagogie, articulés aux processus « enseigner », « former », « apprendre » décrits par Houssaye (1988) : l'axe de la relation maître-élève (ou acteur-spectateur), entre narcissisme et effacement, et celui des signes, entre signes-obstacles, (verbalisme ou histrionisme), et transparence (les choses, la performance théâtrale). Il constitue l'ébauche d'un outil d'analyse des pratiques enseignantes à l'aune de ce que nous nommons leur « théâtralité pédagogique ».

**Mots Clés :** Analyse de pratiques/ Formation professionnelle des enseignants/ Rousseau/Théâtralité/ Triangle pédagogique

## Abstract

Is theatricalness the main feature of a lecturing or part of an active pedagogical approach? This research intends to answer this question. It falls under the line of work which sees in the theatre revealing unfamiliar ideas of the teaching situation or a practice having a role of catalyst (Aden, 2012; Archieri, 2013). It takes as its source the reflection *Émile*, Rousseau (1762).

In the first two books, five lessons are "productions", providing a relevant corpus to think of the question of the theatricalness of the teaching situations, when one in addition knows the standpoint of Rousseau against the theatre in the *Lettre à d'Alembert* (1758) and its theory of the signs (Starobinski, 1971; Derrida, 1967), capital in its teaching thought.

The methodological choice of a dramaturgic reading (Dort, 1986) of these plays shows that theatricalness, omnipresent, crosses the great educational challenges of *Émile*: metaphysics, epistemological, relational, social (Fabre, 2012).

The conclusion proposes a model built around two axes that can be found in the theatre and pedagogy, articulated with the processes "to teach", "to form", "to learn" described by Houssaye (1988): the axis of the relation Master-raises (or actor-spectator), between narcissism and obliteration, and that of the signs, between sign-obstacles, (verbalism or histrionism), and transparency (the things, the theatrical performance). It constitutes the outline of a tool for analysis of the teaching practices by reference to their theatricalness.

**Keywords :** Analyses of practices/ Teachers professional training/ Rousseau/ Theatricality / Teaching triangle