

UNIVERSITE DE LA POLYNESIE FRANÇAISE
École supérieure du professorat et de l'Éducation de la Polynésie française

Mémoire de Master 2 MEEF 2nd degré Lettres

**De Molière à Mairai ou de l'intérêt d'intégrer
des pièces de théâtre polynésiennes dans
l'enseignement du français à Tahiti**

Présenté par
Nahanny GOUPIL

Sous la direction de
Pierre LAMBLÉ & Rodica AILINCAI

2016-2017

Résumé

Bien des études ont montré que le théâtre à l'école peut favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves et jouer un rôle positif pour leur développement personnel. Par ailleurs, les jeunes sont d'autant plus impliqués dans le processus d'apprentissage que leur environnement culturel n'est pas négligé dans les objets d'étude. Il semble particulièrement important d'en tenir compte en Polynésie française où les résultats en français sont souvent faibles.

Ce mémoire s'attache à démontrer que l'association du jeu théâtral à l'étude d'une pièce appartenant au répertoire local peut favoriser l'acquisition des savoirs tout en motivant les élèves polynésiens en cours de français. À la suite d'une expérience menée auprès de deux classes de Seconde d'un lycée de Papeete, les données révèlent que ceux qui ont bénéficié d'une adaptation des corpus¹ ont obtenu de meilleurs résultats. Cela nous conforte dans l'idée que pour favoriser la réussite des apprenants, il est essentiel de s'appuyer sur leur environnement et qu'il faut encourager le jeu théâtral en classe. C'est pourquoi ce mémoire propose entre autres une présentation synthétique des pièces du corpus local et quelques pistes pour leur exploitation pédagogique.

Mots-clés : théâtre à l'école, pièces tahitiennes, contexte éducatif polynésien, enseignement du français, adaptation des corpus, John Mairai.

¹ En l'occurrence, une étude comparative d'extraits du *Bourgeois gentilhomme* de Molière et de *Te Manu tane* de John Mairai.

Sommaire

Résumé	2
Introduction	5
Champ théorique	8
I. Textes officiels et programmes	8
a) Importance d'une adaptation des corpus	8
b) Place accordée au théâtre dans les programmes	10
II. Problèmes généraux de l'enseignement du français à Tahiti	14
III. Le théâtre à l'école : approches et pratiques	16
a) Les bénéfices du théâtre pour l'élève	16
b) Pratique et difficultés	19
IV. Répertoire théâtral local : corpus de textes exploitables en cours de français	22
a) Pièces comiques.	22
b) Pièces tragiques.	29
c) Autres registres.	30
Champ expérimental	32
V. Méthodologie	32
a) Présentation de la population	32
b) Déroulement de l'expérience	33
c) Méthode de recueil des données	37
VI. Résultats	43
a) Données chiffrées	43
b) Données non chiffrées	46
Conclusions	48
VII. Limites des résultats de la recherche	48
VIII. Validation de l'hypothèse de départ	49
Bibliographie	52
Bibliographie de pièces de théâtre locales	56
ANNEXES	58
Annexe 1 _ Résultats du projet international DICE	58
Annexe 2 _ Séquence 3 : L'École des femmes de Molière (1662)	59

Annexe 3 _ Molière, Le Bourgeois gentilhomme, Acte II, scène 4 (1670).	62
Annexe 4 _ John Mairai, Te Manu tane (1992)	64
Annexe 5 _ Test de connaissances en début de séquence.	66
Annexe 6 _ Test de connaissances en fin de séquence	67
Annexe 7 _ Impressions des élèves transcrites sans modifications (dernières questions du test final)	68
Remerciements	70

Introduction

« Le public enfantin [...] joue avec les conventions du genre [théâtral] comme peu de critiques savent le faire. Car il s'agit non pas de juger l'œuvre mais de jouer avec, de se jouer, de faire jouer son imaginaire, d'utiliser les conventions théâtrales pour animer son jardin intérieur. »²

C'est ainsi que s'exprime Olivier Py dans un aphorisme qui a fait l'objet du sujet de la composition française du CAPES de Lettres modernes de la session de 2015. Cette même année, je passais le concours en ayant choisi l'option théâtre pour la deuxième épreuve orale où je devais m'entraîner à concevoir des séquences s'appuyant sur les objets d'étude liés au théâtre et incluant des activités théâtrales³. Durant toute ma préparation, il a donc fallu que je me plonge dans un univers théâtral très difficile d'accès à Tahiti. Hormis mes nombreuses lectures et toutes les heures passées à visionner des captations de mises en scène, je me suis rendue sur le terrain pour observer concrètement comment dispenser un cours lié au théâtre. Une collègue qui commençait une séquence sur la comédie au niveau d'une classe de 6^e m'a invitée en classe. J'ai également eu la chance d'assister à des cours d'option théâtre pour des 1^{ère} L avec l'intervention d'un artiste qui guidait les élèves⁴.

Dès cette année-là, j'ai commencé à m'interroger sur ce qui existait dans mon environnement culturel proche et sur la place accordée aux pièces de théâtre locales dans l'enseignement du français à Tahiti. La référence qui me semblait (et me semble encore) être la plus connue au niveau local était la réécriture en tahitien du *Bourgeois gentilhomme* de Molière intitulée *Te Manu tane* (1992) de John Mairai, dramaturge reconnu⁵. Aussi ai-je mentionné ce texte, déjà au moment du CAPES, en discutant le sujet d'Olivier Py cité plus haut.

Cette réflexion combinée à toutes mes lectures au sujet des bienfaits du théâtre à l'école a fait germer en moi l'intention de rédiger le présent mémoire qui traite de l'intérêt d'intégrer des pièces de théâtre polynésiennes dans l'enseignement du français à Tahiti.

C'est donc tout naturellement que, durant ma première année de Master MEEF 2nd degré Lettres qui a succédé à ma réussite au concours⁶, j'ai souhaité commencer à rédiger un

² Olivier Py, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Aix-en-Provence, Actes-Sud, 2013.

³ Je remercie encore mon très cher directeur de mémoire, Pierre Lamblé, qui m'avait redoutablement bien formée pour cette épreuve orale.

⁴ Je remercie Tehea Lussan pour ses précieux conseils durant cette période.

⁵ Outre son statut d'auteur, John Mairai est aussi metteur en scène, acteur, animateur, présentateur télévisé, journaliste et professeur de 'orero (art oratoire tahitien) au Conservatoire Artistique de Polynésie française. On regrette qu'aucun de ses textes n'ait encore été publié à ce jour.

⁶ J'ai obtenu un report de stage afin de valider mon M1 MEEF qui n'ouvre qu'une année sur deux.

mini-mémoire sur ce sujet en Initiation à la recherche en éducation sous la direction de Madame Sylvie André⁷. Je l'avais intitulé *Du théâtre polynésien aux programmes du lycée*.

Dans la continuité de ce travail préliminaire, je me suis posée la question suivante pour mon mémoire de Master 2 MEEF : quel impact l'étude d'une pièce de théâtre du répertoire local peut-elle avoir sur la motivation des élèves polynésiens en cours de français ?

Partant du constat que la plupart des élèves de Polynésie ont des difficultés sérieuses en français, mon hypothèse était que l'adaptation au contexte polynésien des corpus étudiés dans cette matière susciterait leur intérêt et favoriserait leur investissement. Dans un contexte plurilingue où cohabitent le français standard, le français local et le tahitien (entre autres), l'inclusion valorisante d'éléments de leur culture faciliterait la compréhension et l'apprentissage en cours de français. L'étude du genre théâtral ne pouvait qu'aider à renforcer leur implication grâce à :

- La visualisation d'une mise en scène qui mobilise et capte l'attention (ce qui est vu et entendu est plus facilement mémorisé, en particulier dans la culture tahitienne, où l'oralité est bien plus importante que l'écrit) ;
- Une initiation au jeu dramatique et/ou à une lecture expressive des répliques pour permettre aux élèves de sortir de leur inhibition. Voir des acteurs locaux sur scène peut leur donner confiance en leurs propres capacités de jeu ;
- La force du comique, puisque « le rire est le propre de l'homme » comme l'a écrit Rabelais⁸.

Pour mettre mon hypothèse à l'épreuve d'une expérimentation en classe de français, encore fallait-il, au préalable, me doter d'un cadre de références théoriques. Cet objectif m'a conduite à reprendre la réflexion que j'avais esquissée autour des textes officiels dans mon mini-mémoire de M1 et de l'élargir à la question des programmes. Une analyse des problèmes généraux de l'enseignement du français à Tahiti était par ailleurs indispensable pour contextualiser mon expérimentation. Les approches du théâtre à l'école ont fait l'objet de vastes débats, en France et dans le monde, dont il convenait de donner une idée. Il fallait enfin présenter succinctement le corpus de pièces de théâtre locales et en suggérer quelques pistes d'exploitation pédagogiques en cours de français.

⁷ Je remercie Madame Sylvie André de m'avoir guidée pour ce travail préparatoire.

⁸ François Rabelais, « Avis aux lecteurs », *Gargantua* (1574).

La partie consacrée au champ expérimental m'a donné l'occasion de présenter la méthodologie et l'analyse des résultats de l'expérience que j'ai pu mener durant une séquence consacrée au comique en classe de Seconde au Lycée Paul Gauguin de Papeete. En conclusion, je discuterai des limites de ces résultats mais aussi des éléments de validation de l'hypothèse de départ.

Champ théorique

I. Textes officiels et programmes

a) Importance d'une adaptation des corpus

Être professeur de Lettres suppose la transmission de tout un patrimoine littéraire et culturel. Selon Sylviane Ahr et Nathalie Denizot, « l'acception la plus courante de [la notion de patrimoine] associe héritage, conservation et transmission : le patrimoine, c'est à la fois ce que l'on reçoit et ce que l'on veut transmettre, voire léguer ».⁹ Cette tâche se complexifie dès lors que les destinataires de cet enseignement ne sont plus des élèves de France métropolitaine. En effet, dans ce cas, quel patrimoine transmettre à un public de Polynésie française ? Et surtout, comment rester en accord avec les programmes nationaux sans que soit remise en question la culture qui forge l'identité de ces élèves ? Pour tenter de répondre à ces questions, il serait intéressant d'étudier ce que les textes officiels disent au sujet de la possibilité d'adapter l'enseignement du français au contexte où il est dispensé.

Selon les programmes de français des classes de Seconde générale et de Première générale actuellement en vigueur¹⁰, le professeur doit veiller à la « construction d'une culture commune » des élèves en s'appuyant sur « l'étude de textes majeurs de notre patrimoine ». À ce sujet, Vincent Peillon, alors Ministre de l'éducation nationale, a affirmé en 2013 que « les langues et cultures régionales font [...] partie intégrante de notre patrimoine commun, que l'école contribue à faire connaître, comprendre et transmettre »¹¹. Mais comme le souligne Sylvie André, « n'y aurait-il pas propension à faire de la culture française la culture commune dont parlent les textes ? »¹² On pourrait en effet s'interroger sur le sens donné au terme « textes majeurs de notre patrimoine » au vu du contenu prescrit jusqu'ici par les programmes très orientés vers les auteurs classiques de la littérature française. Incontournables mais bien trop nombreux, ces classiques ne devraient pas monopoliser à eux seuls le temps

⁹ Sylviane Ahr et Nathalie Denizot, « Introduction », in idem, *Les Patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, p.7.

¹⁰ Voir les programmes du lycée, in *BOEN* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre et enseigner les langues et cultures régionales dans l'École de la République*, Novembre 2013, p.1. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid76555/une-brochure-sur-l-apprentissage-et-l-enseignement-des-langues-et-des-cultures-regionales.html> (consulté le 17/04/2016)

¹² Sylvie André, « Les Instructions officielles sont-elles adaptées à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? Le cas du conte en classe de sixième », in NOCUS Isabelle *et al. (dirs.)*, *L'École plurilingue en outre-mer, Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés, 2014, p.445-455.

d'enseignement. Ce temps devrait en effet être aussi consacré à des « ouvertures », terme récurrent des textes officiels¹³ qui les encouragent pour chaque objet d'étude.

Fort heureusement, les nouveaux programmes de la Réforme de 2016 laissent davantage de liberté aux enseignants quant au choix des corpus que les programmes de français du collège de 2008 qui stipulaient : « Le programme rassemble des propositions [de lecture] parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques »¹⁴. En indiquant des exemples précis d'auteurs à étudier, cette liberté pédagogique était en réalité réduite. Les nouvelles directives de corpus proposent quant à elles d'exploiter des ressources variées de « la littérature patrimoniale (en s'efforçant de puiser dans toutes les époques, du Moyen Âge au XX^e siècle) ; la littérature contemporaine ; les littératures antiques et étrangères ; **les littératures francophones**¹⁵ », et donc régionales, dans une « perspective culturelle ouverte et riche ».¹⁶

Penchons-nous à présent sur les textes officiels de la Polynésie française qui, en tant que collectivité d'outre-mer dotée de l'autonomie, « est compétente pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur non universitaire »¹⁷. Dans le Préambule de la Convention n° HC 56-07 du 4 avril 2007 modifiée relative à l'éducation, on peut lire :

« L'État collationne et délivre les diplômes nationaux, ceci n'excluant pas l'adaptation de l'enseignement sanctionné par ces diplômes dispensés dans le système éducatif polynésien, en particulier au bénéfice des élèves en difficulté, notamment dans la pratique de la langue française. Le ministre de l'éducation de la Polynésie française [...] est garant de la validité de cette adaptation »¹⁸.

Une adaptation des programmes nationaux au contexte local est donc encouragée par les textes cités.

En s'appuyant sur l'importance de la contextualisation qui favorise la réussite ou du moins l'implication des élèves, certains professeurs de français ont ébauché des initiatives pédagogiques sur le site « Lettres Océanes »¹⁹ en montrant dès la page d'accueil les possibilités (grâce à la liberté totale du professeur quant au choix des lectures à donner aux élèves) et la nécessité d'insertion de la littérature polynésienne au collège et au lycée dans le respect des programmes : « L'adaptation de notre enseignement au contexte polynésien ne

¹³ Voir le *BOEN* spécial n°9 du 30 septembre 2010, *passim*.

¹⁴ BO spécial n° 6 du 28 août 2008, p.5.

¹⁵ C'est moi qui souligne.

¹⁶ BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.235.

¹⁷ Préambule de « La Charte de l'éducation » in la *Loi du pays* n° 2011-22 du 29 août 2011.

¹⁸ Philippe Cetout-Gerard, *Code de l'éducation pour la Polynésie Française*, Pirae, éd. 2016, p.28.

¹⁹ Site « Lettres Océanes, Le site de lettres en Polynésie française », URL : <http://www.education.pf/itereva/disciplines/groupelanguages/>, novembre 2012 (consulté le 17/04/2016)

nécessite [...] pas de supprimer des œuvres recommandées (qui ne sont de toute façon pas toutes étudiées) mais d'en rajouter en gardant l'esprit des programmes »²⁰.

Cela ne va pas du tout à l'encontre des préconisations du Ministère de l'Éducation nationale émises à travers la brochure *L'Apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures régionales* citée plus haut où l'on peut lire que les « cultures régionales peuvent trouver leur place [en] littérature. [...] C'est, en cours de français, la lecture d'auteurs régionaux ».²¹ Selon Daniel Margueron, seuls les « textes *relatifs* à la Polynésie »²² étaient étudiés en classe en 1993. Étudier des auteurs régionaux représente donc un progrès. Daniel Margueron posait d'ailleurs une question pertinente : « comment faire assimiler [...] par des jeunes une culture étrangère, si la culture locale n'est ni enseignée, ni comprise, ni valorisée ? »²³ Cette problématique soulevée il y a plus de deux décennies est encore à l'ordre du jour d'après Bernard Rigo :

*« Les enfants d'Océanie n'ont pas à se trouver dans la position de migrants au sein de leur terre d'origine : ils n'ont pas à s'arracher à une culture océanienne pour s'intégrer à une culture française, ils ont à maîtriser les deux pour mieux les dépasser ».*²⁴

On voit mieux combien il est essentiel que soient insérés en cours de français des textes du patrimoine non seulement national, mais aussi et surtout régional. Il est vital pour l'avenir même de la littérature que les jeunes, à Tahiti et ailleurs, prennent conscience du potentiel de leur propre culture.

b) Place accordée au théâtre dans les programmes

Dans le Socle commun :

On peut dire que le théâtre a toute sa place dans quatre des cinq domaines du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »²⁵ :

²⁰ *Ibid.*

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre et enseigner les langues et cultures régionales dans l'École de la République*, *op. cit.*, p.14.

²² Daniel Margueron, « La Littérature au miroir, Comment les jeunes Polynésiens des lycées se représentent la littérature et son enseignement en 1993 », in *Polynésie, Polynésiens, hier et aujourd'hui*, Guy Fève, Paris, L'Harmattan, 1997, p.172. (C'est moi qui souligne)

²³ *Ibid.*, p. 179.

²⁴ Bernard Rigo, « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? », in : Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol (dirs.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 302.

²⁵ *BOEN* n°17 du 23 avril 2015, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui remplace le « Socle commun de connaissances et de compétences » de 2006.

- *Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.* Ce domaine invite l'élève à « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps » ; il y est par ailleurs précisé que « le français [...] donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale ».
- *Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre* où sont mises en valeur « coopération et réalisation de projets » qui sont des facettes essentielles au bon déroulement d'un atelier théâtre.
- *Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen* dont les objectifs de connaissances et de compétences sont tous liés plus ou moins directement aux valeurs que le théâtre souhaite transmettre : « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres », « la règle et le droit », « réflexion et discernement », « responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative ».
- *Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine* qui, à travers des objectifs comme « organisations et représentations du monde » et « invention, élaboration, production », est on ne peut plus en relation avec le théâtre.

En outre, pour le cycle 3, il y est clairement stipulé qu' « en français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construit la culture des élèves, contribue à former leur jugement esthétique et enrichit leur rapport au monde ». Pour le cycle 4, le socle commun encourage le fait d'« exercer sa créativité par des pratiques individuelles ou collectives ».

Dans les nouveaux programmes du collège :

L'évolution majeure qu'a apportée la réforme des programmes est que l'enseignement du français au collège est désormais articulé autour de thèmes :

- ❖ En 6^e, le thème « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques »²⁶ permet d'étudier « une pièce de théâtre (de l'Antiquité à nos jours) ».
- ❖ Le thème « Se chercher, se construire » commun à tout le cycle 4 permet d'étudier en 5^e (« Le voyage et l'aventure »), en 4^e (« Dire l'amour ») et en 3^e (« Se raconter, se représenter ») des pièces tournées vers une quête identitaire ;
- ❖ Pareillement pour le thème « Vivre en société, participer à la société » en 5^e [« Le groupe (famille, amis, réseaux), entre épanouissement et enfermement »] et en 4^e (« Individu et société : confrontations de valeurs ? »).

²⁶ *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.124.

À vrai dire, on peut imaginer inclure du théâtre dans d'autres thèmes, comme « Regarder le monde, inventer des mondes », ou dans les questionnements complémentaires qui sont laissés au choix de l'enseignant.²⁷

L'accent est vraiment mis sur l'oral qui doit « faire l'objet d'un enseignement progressif et méthodique » par exemple « sous la forme de jeux de rôles, de jeux scéniques »²⁸. De plus, l'un des repères de progressivité sont les « mises en voix de plus en plus expressives de textes lus ou appris »²⁹.

La « transposition d'un texte dans un autre genre ([...] dialogue narratif en scène de théâtre, etc.) » en étude de la langue est une excellente activité que propose d'ailleurs le metteur en scène français Antoine Vitez qui a prétendu qu'on pouvait « faire théâtre de tout »³⁰.

En 2^{nde} :

En classe de Seconde, l'objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme »³¹ permet une approche théâtrale par registres (comique ou tragique) afin d'en déceler les caractéristiques et les effets. Heureusement, le corpus n'est pas restreint au XVII^e siècle puisqu'il inclut « des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités et la diversité du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue »³².

De plus, les programmes recommandent de faire un lien avec l'Antiquité à travers « des œuvres du théâtre grec et latin » afin d'étudier des « personnages types de la comédie, quelques figures historiques ou légendaires qui ont inspiré la tragédie. On s'interroge en particulier sur les emprunts et les réécritures. »³³

En 1^{ère} :

La classe de Première offre une perspective d'analyse plus intéressante puisque l'objet d'étude est « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours ».

Le but est de faire saisir aux élèves la spécificité du texte de théâtre qui, en plus de son aspect littéraire, existe pour être mis en scène. Une véritable « école du spectateur » doit être

²⁷ Voir p.245-250 du *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

²⁸ Conseil supérieur des programmes, *Éléments explicatifs au projet de programme du cycle 4* du 5 mai 2015 mis à jour le 19 juin 2015, p.2. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/90/1/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_19_juin2015_439901.pdf (consulté le 17/04/2017)

²⁹ *Ibid.*, p.5.

³⁰ Antoine Vitez, « Faire théâtre de tout », in *Le Théâtre des idées*, Paris, Gallimard, 2015², p.199.

³¹ *BOEN* spécial n° 9 du 30 septembre 2010, p.8, 9.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

mise en place (« représentation, travail avec les metteurs en scène et les comédiens, visite d'un théâtre, etc. ») en passant notamment par le théâtre contemporain³⁴.

« Mémoriser des extraits » et « mettre en voix et en espace des textes » sont par ailleurs des exercices préconisés aussi bien en 2nde qu'en 1^{ère}.

Enfin, des ressources pédagogiques spécifiques pour l'étude du théâtre au lycée sont mises à disposition sur Éduscol³⁵ ou, entre autres, à travers le site « Pièce (dé)montée »³⁶ dirigé par Jean-Claude Lallias.

³⁴ Collectif, « Accompagnement des programmes de français », in *Français, Classes de seconde et première Voies générale et technologique*, Futuroscope, CNDP, 2008, p. 129.

³⁵ Voir site Eduscol, URL : <http://eduscol.education.fr/cid84347/ressources-pour-le-theatre-au-lycee.html> (consulté le 17/04/2017).

³⁶ Voir site « Pièces démontées », URL : <http://crdp.ac-paris.fr/pièce-démontée/> (consulté le 17/04/2017).

II. Problèmes généraux de l'enseignement du français à Tahiti

Le français est la langue officielle de la Polynésie française autour de laquelle sont parlés le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarévien. Il s'agit donc d'une situation polyglossique (pour simplifier, nous nous baserons sur le contexte diglossique de l'île de Tahiti). Cependant, de plus en plus d'élèves polynésiens ont des difficultés à maîtriser le français, langue qu'ils ne reconnaissent pas comme la leur, mais également le tahitien, perçu à tort comme de moins en moins utile, professionnellement, par rapport au français³⁷. Ils parlent alors ce que l'on nomme couramment le dialecte « franco-tahitien ». Se pose dès lors un problème de représentations de l'opposition des cultures qui peut malheureusement mener à un échec scolaire.³⁸

Revenons à l'extrait du Préambule de la Convention n° HC 56-07 du 4 avril 2007 modifiée relative à l'éducation cité précédemment :

« L'État collationne et délivre les diplômes nationaux, ceci n'excluant pas l'adaptation de l'enseignement sanctionné par ces diplômes dispensés dans le système éducatif polynésien, en particulier au bénéfice des élèves en difficulté, notamment dans la pratique de la langue française. Le ministre de l'éducation de la Polynésie française [...] est garant de la validité de cette adaptation »³⁹.

Ce court extrait pointe du doigt un problème fréquent chez les élèves tahitiens : la difficile maîtrise de la langue française liée à la diglossie ambiante. Les élèves en question sont pratiquement tous « en difficulté » si l'on s'en tient au constat du Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) de novembre 2007 qui assimile la Polynésie à « une vaste ZEP », exception faite de quelques établissements de Papeete. Pour remédier à ces problèmes, l'extrait du Préambule cité plus haut favorise l'adaptation de l'enseignement « notamment dans la pratique de la langue française ». On s'étonne malheureusement que jusqu'à maintenant, les seuls ajouts officiels d'initiative locale concernent les « connaissances à acquérir en langues et culture polynésiennes, [...] quelques notions sur l'histoire et la

³⁷ Voir Réale Couchaux, *Enseignants métropolitains et apprenants tahitiens : entre malentendu culturel et stratégies identitaires, quels espaces de rencontre ?*, Pirae, CRDP, 2006, p.37, 38.

³⁸ Voir Sandra Sramski, « Les représentations interculturelles en milieu plurilingue : motivations ou obstacles dans l'enseignement-apprentissage des langues ? L'exemple de la Polynésie française », in Isabelle Nocus *et al. (dirs.)*, *L'École plurilingue en outre-mer, Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés, 2014, p.457-475.

³⁹ Philippe Cetout-Gerard, *Code de l'éducation pour la Polynésie Française*, Pirae, 2016, p.28.

géographie de la Polynésie française [et] des formations professionnelles spécifiques au territoire axées sur “la vie dans les archipels éloignés” ». ⁴⁰

Pourtant, lors de l'examen de la Loi du pays n° 2011-22 du 29 août 2011 portant approbation de la Charte de l'éducation, les représentants à l'assemblée de la Polynésie française :

« insistent sur l'importance des spécificités du pays, et donc de l'adaptation des programmes, mais surtout de la nécessaire prise en compte de l'élève dans son intégralité (sa culture, son histoire). La pédagogie doit être pensée pour le public polynésien et non être un “copier-coller ” de celle pratiquée en métropole. [I]l faut innover »⁴¹ !

L'enseignant doit se soucier de ses élèves, de leurs besoins, de leurs acquis, de ce qui les intéresse, et non pas « plaquer » des connaissances toutes faites, rabâchées tous les ans, qui risquent peut-être d'être inadaptées et de désintéresser les apprenants. Pour rappel, « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » est la quatorzième compétence qu'un professeur doit avoir. ⁴²

⁴⁰ « Observations définitives » de la *Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française*, séance du 9 septembre 2014, p. 4.

⁴¹ « Charte de l'éducation », in *Loi du pays*, n° 2011-22 du 29 août 2011, p. 14.

⁴² « Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier », in *BOEN* n° 13 du 26 mars 2015, p.6.

III. Le théâtre à l'école : approches et pratiques

« Contrairement à un préjugé fort répandu et dont la source est l'école, le théâtre n'est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique. »⁴³ Ces propos d'Anne Ubersfeld rappellent une évidence bien souvent oubliée à l'école : le théâtre est un art vivant destiné à être joué. Bien sûr, on ne peut pas se passer de l'analyse littéraire du texte, d'autant plus en cours de français. Mais c'est notamment parce que le théâtre n'est pas destiné à rester figé sur du papier qu'il peut apporter des bénéfices aux élèves, comme le montrent différentes recherches dont on donnera un rapide aperçu.

a) Les bénéfices du théâtre pour l'élève

i. Intérêt de façon générale

Des recherches ont démontré les nombreux bénéfices que le théâtre peut apporter aux élèves. Penchons-nous sur le projet international DICE⁴⁴ (« Drama Improves Lisbon Key Competences in Education ») autour duquel se sont réunis douze pays pendant deux ans. Après avoir mené des expériences auprès d'environ cinq mille jeunes de 13 à 16 ans, ce projet a confirmé le fait qu'une éducation théâtrale a un impact sur l'acquisition de cinq des huit compétences des « Lisbon Key Competences » (équivalent du socle commun français à l'échelle européenne) que sont la communication dans la langue maternelle, apprendre à apprendre, le travail en équipe et le civisme, l'esprit d'initiative, l'expression culturelle. Les partenaires ont ajouté une sixième compétence d'ordre relationnelle (« the universal competence of what it is to be human »⁴⁵) que les activités théâtrales permettent d'acquérir.

Les résultats collectés parmi les douze pays participants ont fait l'objet d'une comparaison. Au sein même de chaque culture, trois groupes différents ont été comparés :

- Un groupe ayant des activités théâtrales ponctuelles ;
- Un groupe ayant des activités théâtrales continues et régulières ;
- Un groupe ayant les mêmes caractéristiques que les deux premiers mais qui n'a participé à aucune activité théâtrale.

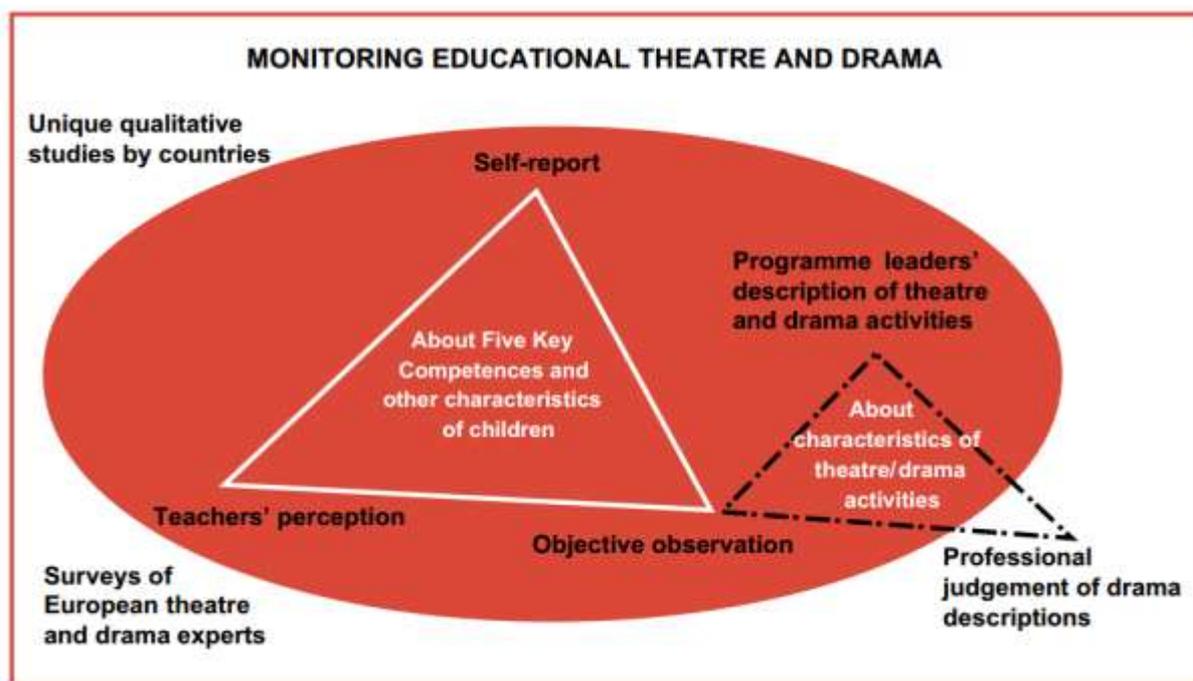
⁴³ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II, L'École du spectateur* [1981], Paris, Belin, 1996, p.9.

⁴⁴ Voir *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*, © DICE Consortium, 2010 (brochure en ligne de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de l'Union Européenne). URL : http://dramanetwork.eu/key_results.html (consulté le 17/04/2017).

⁴⁵ *Ibid*, p.19.

Une collecte de données a été effectuée auprès de huit sources différentes (voir schéma ci-dessous) dont :

- Un questionnaire de 14 pages pour les étudiants (« self-report ») ;
- Un questionnaire destiné aux enseignants reflétant la façon dont ils perçoivent l'acquisition des cinq compétences pour chaque élève (« teachers' perception »).



1 - Collecte de données du projet DICE

Les résultats (voir **Annexe 1**) sont sans équivoque. Ceux qui pratiquent régulièrement une activité théâtrale ont plus confiance en eux et apprécient davantage les exercices scolaires. Ils sont plus enclins à prendre des initiatives, à être créatifs, tolérants et collaboratifs. Ils sont, en somme, de jeunes personnes plus épanouies. Le seul regret est que, dans beaucoup de pays, l'éducation théâtrale n'a pas de place dans le cursus national ou n'a que très peu de moyens pour en avoir une pérenne.

Les recherches d'une vaste ampleur qui ont été menées pour le projet DICE démontrent ainsi tout l'intérêt qu'il y a à pratiquer des activités théâtrales à l'école.

Toujours au sujet du développement de l'enfant, Philippe Meirieu⁴⁶ évoque cinq objectifs pédagogiques liés au théâtre, à savoir :

⁴⁶ Philippe Meirieu, « Théâtre et transmission », in Jean-Pierre Lorient et al. (dirs.), *Rencontres régionales, Théâtre-éducation, Un mode d'emploi*, Paris, SCÉRÉN (CRDP Académie de Champagne-Ardenne), ANRAT, Hors-série n°3, mai 2005, p.41-43.

- la focalisation : c'est-à-dire apprendre à se concentrer sur quelque chose, pas passivement mais comme si celle-ci était extraite du 'monde' pour être analysée et vue sous tous ses angles ;
- la linéarisation : liée à la focalisation, la linéarisation est le fait de rester concentré sur un déroulement linéaire et structuré des choses. Philippe Meirieu oppose à cela l'effet « de très grande dispersion » de la télévision : « le caractère collectif, ritualisé, structuré de l'espace et du temps au théâtre constitue [...] un antidote particulièrement puissant à cette dispersion du regard et à cette fragmentation de l'image et de la parole que constitue la télévision »⁴⁷.
- la symbolisation : c'est donner du sens au geste dans un monde en gesticulation permanente ;
- la distanciation : il s'agit, selon la définition du *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis⁴⁸, d'une « désaliénation idéologique » (*Verfremdung* chez Brecht) ; c'est-à-dire qu'au lieu de se poser comme spectateur approbateur s'identifiant au personnage, le spectateur exerce sa faculté critique.
- et la politisation : du grec *theatron*, le théâtre signifie « le lieu d'où l'on regarde », où « nous allons voir les actions des hommes et des femmes mus par leurs passions et leurs intérêts singuliers »⁴⁹. C'est dans ce sens que Philippe Meirieu parle de politisation au théâtre puisque s'y déroule sous les yeux des spectateurs un microcosme d'enjeux.

ii. Intérêt du théâtre dans le cadre d'un cours

Le Groupe national théâtre de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) a mené pendant un an un projet théâtral nommé « L'enfant debout » avec des élèves de CM1-CM2 en partenariat avec des équipes artistiques et culturelles⁵⁰. Pour aller à l'essentiel, l'un des buts de ce projet était notamment de montrer aux élèves que ce qu'ils font a du sens à travers la création (écriture, mise en voix, en gestes...). Selon Jean-François Vincent, président national de l'OCCE, « la façon dont on apprend vaut autant que ce que l'on

⁴⁷ Philippe Meirieu, « Le Théâtre et l'école : Éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », in Jean-Claude Lallias *et al.* (dirs.), *Le Théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud (Cahiers théâtre / ANRAT), n°11, 2002, p.42.

⁴⁸ Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, [1996], Paris, Armand Colin, 2014, p.99.

⁴⁹ Jean-Pierre Sarrazac, *Je vais au théâtre voir le monde*, Paris, Gallimard Jeunesse, Giboulées, 2008, p.22.

⁵⁰ Voir Groupe national théâtre de l'OCCE, *L'Enfant debout. Pratiques artistiques et coopération à l'école. Quel théâtre ?*, Reims : centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne, Repères pour agir. Premier degré, 2008.

apprend »⁵¹. Jean Bénézech, ancien vice-président de l'OCCE, fondateur de l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), ajoute quant à lui :

*« Tous les ressorts de la pédagogie coopérative sont en action – s'impliquer, inventer, pratiquer, comparer, choisir, réaliser ensemble et montrer [...]. [Les] disciplines enseignées se trouvent dynamisées et reprennent ainsi sens et nécessité. [...] Face aux difficultés [...] de nombreux enfants, l'art et la culture sont un puissant facteur d'intégration sociale et de construction de l'identité. »*⁵²

En FLE, Joannie Dubois et Ophélie Tremblay⁵³ distinguent le fait d'enseigner **du** théâtre lui-même et d'enseigner **par** le théâtre. Elles citent de nombreuses études qui ont mené à la conclusion que les activités théâtrales ont un impact positif « non seulement sur l'apprentissage de la langue et le développement des compétences linguistiques, mais aussi sur des facteurs clés de la réussite scolaire, notamment la motivation, l'estime de soi et le développement d'attitudes positives face à l'apprentissage »⁵⁴.

b) Pratique et difficultés

i. Éventail d'approches et d'activités théâtrales en cours de français

Il existe tout un éventail d'activités théâtrales réalisables en cours de français, ce pourquoi nous nous concentrerons sur quelques-unes d'entre elles seulement.

Prenons par exemple la méthode d'**approche du texte dramatique** que présente Michel Vinaver⁵⁵. Selon lui, il serait possible de découvrir le fonctionnement d'une pièce toute entière en analysant un échantillon de trois à cinq pages prélevé dans celle-ci. Le moyen d'y parvenir serait de procéder à une « lecture au ralenti », c.-à-d. de s'arrêter à chaque réplique pour comprendre ce qui va préparer la suivante. Il propose ensuite comme illustration l'analyse de deux fragments de pièces différentes en suivant sa méthode, suivie d'une vue

⁵¹ *Ibid*, p.33.

⁵² *Ibid*, p.23, 24.

⁵³ Joannie Dubois, Ophélie Tremblay, « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », in : Filippo Fonio, Monica Masperi (dirs.), *Lidil* n° 52 (décembre 2015), *Les Pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues, Témoignages, Enjeux, Perspectives*, p.129 – 152.

⁵⁴ *Ibid*, p.133, 134.

⁵⁵ Michel Vinaver, « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », in Pascal Cotentin (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, SCÉRÉN (CRDP Académie de Versailles), MEN (« Les Actes de la DESCO »), 2006, p. 139-151.

d'ensemble à partir d'axes dramaturgiques. L'inconvénient serait qu'il faudrait consacrer beaucoup de temps pour mettre en œuvre efficacement cette méthode d'étude linéaire d'un extrait de texte.

Outre l'étude littéraire du texte, Marie-Pia Bureau et Philippe Minyana présentent des exercices de **mise en voix**⁵⁶. Lors des différentes expériences qui ont lieu avec des intervenants (comédiens, metteur en scène), les élèves qui doivent lire sont placés assis ou debout face à la classe. Ils sont encouragés à avoir une bonne posture, à s'investir plus dans le texte, à le prendre comme un matériau sans chercher à le comprendre, à partir d'un silence pour ne rajouter aucun mot au texte.

Le livre est souvent un « objet d'effroi »⁵⁷ pour les élèves car il est associé à l'impératif de lire, alors que Daniel Pennac récuse l'emploi de l'impératif pour ce verbe⁵⁸. Il faut donc transmettre le plaisir de lire, le plaisir de s'amuser avec les mots (bégayer, parler avec un stylo dans la bouche, hurler, chuchoter au voisin...) pour faire entendre la littérature. Quatre étapes sont préconisées par Philippe Minyana⁵⁹ :

- 1) Pour commencer : observer le livre, le titre, la couverture pour déceler le projet de l'auteur ; se préoccuper moins du sens de ce qui est écrit que de son corps, donner à entendre tous les mots.
- 2) Se faire entendre : la position dans l'espace est importante, le timbre de la voix, un détail du texte, donner du volume... Il faut décortiquer chaque mot, lire et le dire avec ses yeux à l'auditoire.
- 3) Le son, c'est du sens : travailler l'articulation (de tous les mots sur une ligne), la ponctuation (ne pas rajouter des points partout). Lecture à deux voix comme une chorale, aborder le texte comme une partition. Redonner leur saveur aux mots par la lecture à haute voix.
- 4) Expérimenter : désacraliser le texte par des lectures variées. Avec une seule consigne, une lecture monotone peut prendre corps (hurler son texte, mimer tout en lisant). S'investir par le corps dans sa lecture.

Quant à la **mise en espace** d'un texte, *Coups de théâtre en classe entière* de Chantal Dulibine et Bernard Grosjean⁶⁰ est un véritable manuel en la matière. Tout y est : ce qu'il faut

⁵⁶ Voir Marie-Pia Bureau, Philippe Minyana, *Lire le théâtre à haute voix*, DVD, CRDP de Bourgogne – TDB Dijon, 2006.

⁵⁷ Bénédicte Etienne, « On va lire tout ça ? » in *Cahiers pédagogiques*, n°516, novembre 2014 : « Dossier : Devenir lecteur », p.31-33.

⁵⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Folio, Gallimard, 1992, p.13.

⁵⁹ Voir Marie-Pia Bureau, Philippe Minyana, *op.cit.*

⁶⁰ Chantal Dulibine, Bernard Grosjean, *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*, Créteil, Canopé éditions (Argos Démarches), 2004.

prévoir au préalable, la préparation d'une séquence, le travail sur les répliques, de nombreux exemples d'activités pédagogiques de l'écriture au jeu.

ii. Dispositifs institutionnels

Les dispositifs de formation au théâtre qui existent au niveau national de l'école élémentaire au lycée sont variables. Nous nous concentrerons ici sur ce qui est mis en place au secondaire seulement conformément à ce qui figure sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, « Enseigner le théâtre – Eduscol »⁶¹.

Il est possible d'ouvrir une « Classe à Horaires Aménagés Théâtre » (C.H.A.T) pour des collégiens afin qu'ils bénéficient d'un enseignement artistique renforcé. Il s'agit d'une initiation leur permettant de développer leur diction et leur élocution, leur sensibilité esthétique et leur sens critique, tout en consolidant leur connaissance du théâtre et de sa pratique.

Au lycée, pour toutes les séries et de la seconde à la terminale, les élèves peuvent choisir une option facultative théâtre de 3 heures par semaine (6 lycées de Tahiti proposent cette option). La série Littéraire dispense quant à elle un enseignement de spécialité théâtre de 5 heures hebdomadaires limité par un programme d'œuvres en terminale. L'enseignement facultatif et la spécialité théâtre « s'organisent autour de trois composantes spécifiques. La pratique artistique avec la nécessaire présence d'un artiste, l'école du spectateur (spectacles vus et analysés par les élèves) et la prise en compte du contexte culturel et historique. Les programmes s'appuient sur une approche dramaturgique du théâtre qui interroge nécessairement le passage du texte à la représentation. Cet enseignement suppose donc une prise directe avec la création contemporaine »⁶².

Le partenariat avec des artistes est indispensable pour mener à bien un projet théâtre. Les élèves doivent avoir l'opportunité de rencontrer des acteurs, des metteurs en scène. Cependant, la compétence de l'enseignant, qui reste maître du « jeu » dans sa classe, peut être remise en question. La formation des enseignants dans ce domaine est un point crucial sur lequel insiste Philippe Meirieu : « Lire et faire vibrer un texte devant un auditoire n'est pas une compétence assez répandue et systématisée chez les enseignants. [Un] minimum de

⁶¹ Voir <http://eduscol.education.fr/theatre> (consulté le 17/04/2017).

⁶² <http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/textes-officiels-programmes/programmes-lycee/les-programmes-dans-le-cadre-dun-enseignement-facultatif> (consulté le 17/04/2017).

travail sur la respiration du texte, sur la pause de la voix, sur les tonalités et les rythmes est à faire avec des professionnels. »⁶³

IV. Répertoire théâtral local : corpus de textes exploitables en cours de français

Lors d'une émission sur une chaîne de télévision locale, Julien Gué, artiste de métier et intervenant dans les établissements pour encadrer l'option théâtre, déplore le peu de productions théâtrales locales et donc la quasi inexistence du théâtre à Tahiti⁶⁴. Il regrette notamment le manque de soutien politique, institutionnel et financier et l'absence de structures et de salles de représentation. À cette occasion, il invite les jeunes à « secouer le cocotier » ! Une relève est effectivement nécessaire pour promouvoir l'art théâtral au niveau local. Plusieurs institutions de la place dispensent toutefois des cours de théâtre et proposent des spectacles. Ce sont notamment la Maison de la culture, le Conservatoire artistique de Polynésie française (avec Christine Bennett et John Mairai), la Compagnie du Caméléon et la compagnie « ChanPaGne des idées qui pétillent !!! ».

Malheureusement, une grande partie des pièces de théâtre polynésiennes, notamment celles créées par Henri Hiro (1944-1990)⁶⁵, sont actuellement inaccessibles et pourraient avoir été perdues puisqu'il m'a été impossible d'en trouver une trace écrite ou une captation. Par ailleurs, il y a également des pièces non publiées mais dont il existe des captations vidéo (**Voir la Bibliographie des pièces de théâtre locales**). Quant à ce qui serait exploitable en cours de français, voici une petite liste classée par registres.

a) Pièces comiques.

- Martine Dorra, *Le Collier de clous*, 2013.

Cette comédie contient 22 personnages ce qui permettrait de la mettre en scène avec un maximum d'élèves. Elle retrace l'arrivée de Cook à Tahiti analysée à travers le point de vue des Tahitiens et celui de deux chiens. Elle permet notamment de se plonger

⁶³ Philippe Meirieu, « Le Théâtre et l'école : Éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », in Jean-Claude Lallias *et al.* (dirs.), *Le Théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud (Cahiers théâtre / ANRAT), n°11, 2002, p.44.

C'est entre autres pour cela que j'ai pris des cours de théâtre et de diction avec Christine Bennett, professeur de théâtre au Conservatoire artistique de Polynésie française. Je l'ai également invitée en classe pour une séance d'une heure afin qu'elle travaille avec les élèves la façon de dire le texte théâtral.

⁶⁴ Voir l'émission « Fare Ma'ohi » sur Polynésie 1^{ère} le 14 janvier 2013. Voir blog « Tahiti, ses îles et autres bouts du monde », URL : <http://tahiti-ses-iles-et-autres-bouts-du-mo.blogspot.com/2013/04/julien-gue-et-le-theatre.html> (page consulté le 17/04/2017)

⁶⁵ Voir l'hommage qui lui est rendu sur le site du *Journal d'informations culturelles*, Hiro'a en mars 2010 : <http://www.hiroa.pf/2010/03/henri-hiro-la-pensee-en-actes/comment-page-1/> (page consultée le 17/04/2017).

« dans le cadre de l'ancienne société polynésienne, avec la pratique des tabous et interdits alimentaires, la répartition du pouvoir, les "castes" sociales, la pratique du don, etc. ».⁶⁶

Il serait particulièrement intéressant de relier l'étude de cette pièce à celle de Nicolas Kurtovitch et de Pierre Gope intitulée *Les Dieux sont borgnes*⁶⁷ qui retrace également l'arrivée de Cook en Nouvelle-Calédonie. Il existe une captation vidéo de cette pièce accompagnée d'un dossier pédagogique.⁶⁸

Ces pièces pourraient être insérées dans une séquence d'un niveau de 5^e autour du thème « Se chercher, se construire _ Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu » (en l'occurrence, c'est l'inconnu qui vient à nous) ou en 4^e autour du thème « Vivre en société _ Individu et société : confrontations de valeurs ».

- Solange Drollet, *Une soirée merveilleuse*, 2012 :

Il s'agit ici d'une caricature de la diversité de la société tahitienne (popa'a, demis, chinois, kaina, raerae). L'auteur met en scène des amis qui dînent ensemble et se font de mauvais « coups » (Jean séduit la femme d'Alain, les autres convives n'en sont pas dupes...). Cette pièce aborde divers thèmes comme la politique, l'alcoolisme, le pistonnage, etc.

Lors des travaux que j'ai pu effectuer en première année de Master MEEF sous la direction de Madame Sylvie André, j'ai mis cette pièce en parallèle avec le *Dom Juan* de Molière. Je me permets d'insérer ici l'extrait de mon analyse pédagogique adaptée à un niveau de Seconde dans l'objet d'étude « La [...] comédie au XVII^e siècle : le classicisme ».

- ♣ Molière, *Dom Juan ou Le Festin de pierre*, acte II, scène 2 (1682) ;

- ♣ Solange Drollet, *Une Soirée merveilleuse*, acte 1, scène 6 (2012).

Situation du texte :

Dans l'extrait choisi de l'acte II scène 2 de *Dom Juan*, le personnage éponyme vient d'être sauvé par Pierrot, un paysan, alors qu'il tentait d'enlever en mer une jeune fille dont la barque a été renversée par une bourrasque. À peine remis de cet incident, il charme Mathurine avant de rencontrer Charlotte, fiancée de Pierrot, qu'il séduit à son tour. Par méfiance, celle-ci hésite avant de céder aux avances de Dom Juan.

⁶⁶ Site des éditions 'Ura, URL : <http://www.uraeditions.pf/collier.html> (consulté le 17/04/2017).

⁶⁷ Voir Pierre Gope, Nicolas Kurtovitch, *Les Dieux sont borgnes*, Nouméa, Éd. Grain de sable, Coll. Paroles en scène, 2002.

⁶⁸ Voir Pierre Gope, Nicolas Kurtovitch, *Les Dieux sont borgnes*, mise en scène d'Yves Borrini, DVD, CDP de Nouvelle-Calédonie, 2003.

Dans l'acte I scène 6 d'*Une Soirée merveilleuse* de Solange Drollet, les personnages en sont à la fin d'un repas organisé par Alain, le mari d'Aline (prénomée aussi Tea). En dehors de la discussion qui porte sur les Demis de Tahiti, l'attention du lecteur est concentrée sur le manège de Jean qui courtise Aline depuis la scène 3. Celle-ci le repousse avant de céder à des avances très pressantes de la part de Jean.

Analyse littéraire :

♣ Le libertinage.

Dom Juan apparaît ici comme un prédateur qui analyse sa proie de la tête aux pieds en demandant l'avis de son valet. Il est la figure mythique du libertin qui se moque de toute morale pour parvenir à ses fins : Charlotte est déjà fiancée à quelqu'un, il prétend que le Ciel l'a envoyé tout exprès, qu'il n'est pas du genre à abuser des filles...

Jean est une réincarnation moderne de ce Dom Juan du XVII^e siècle et l'on peut d'ailleurs se demander si l'auteur n'a pas choisi le nom de ce personnage pour les rapprocher (Jean/Juan). Lui aussi se moque de toute morale et tente de conquérir une femme déjà mariée sous le nez de son époux. Depuis la scène 3, il ne cesse de la courtiser en la complimentant et en lui offrant des roses rouges et des chocolats. Par la suite, on apprend qu'il a de nombreuses aventures avec les femmes, notamment avec Miche qui fera irruption dans la scène 7.

La promptitude des sentiments des deux libertins est identique : « l'on vous aime autant en un quart d'heure, qu'on ferait une autre en six mois » (*Dom Juan*) / « Aline, je crois que je suis en train de tomber amoureux de toi » (*Une Soirée merveilleuse*). Tous deux ont les mêmes intentions libidineuses : Jean va droit au but tandis que Dom Juan, qui doit d'abord passer par le mariage, fait de longs discours à Charlotte. Dans l'extrait de *Dom Juan*, on devine les gestes par ce que disent les personnages car il n'y a aucune indication scénique alors que les didascalies sont nombreuses dans *Une Soirée merveilleuse* et permettent d'imaginer le ressenti des personnages (suppliant, excité...).

♣ Victime et témoins.

La vulnérabilité de Charlotte se ressent à travers l'humilité des propos qu'elle tient (« oui Monsieur »), par son patois (« on m'a toujou dit ») et sa tenue (des mains noires) qui révèlent son statut de paysanne. Sganarelle assiste à la scène, impuissant : il est conscient des travers de son maître (qu'il tente de ramener vers le droit chemin à plusieurs reprises) mais en tant que valet il se doit de le servir.

Dans *Une Soirée merveilleuse*, la victime n'est pas seulement Aline mais aussi Alain qui croit naïvement que les attentions de Jean envers sa femme sont des preuves de sa galanterie. Thomas et Martin se rendent compte qu'il est en train d'être dupé mais ils se comporteront en réels adjuvants par la suite.

Histoire littéraire :

On peut imaginer un prolongement vers le vaudeville riche en quiproquos et coups de théâtre, avec par exemple *Un fil à la patte* (1894) de Feydeau, car la pièce de Solange Drollet rappelle le comique de situation d'un genre où le trio mari, femme et amant ont des rôles convenus.

- John Mairai, *Te manu tane* (adaptation du *Bourgeois gentilhomme* de Molière), 1992.⁶⁹

Cette pièce est au cœur même de l'expérimentation qui a fait l'objet de ce mémoire. *Te Manu tane*, écrit et mis en scène par John Mairai, est une réécriture contemporaine tahitienne du *Bourgeois gentilhomme* de Molière. L'histoire est entièrement adaptée au contexte polynésien : le personnage éponyme Te Manu tane (équivalent de Monsieur Jourdain) est quelqu'un qui a réussi financièrement et qui engage des professeurs pour retrouver la culture de ses ancêtres ma'ohi.

Il semble adéquat d'étudier cette pièce en Première à travers l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours » mais surtout dans l'objet d'étude spécifique à la classe de Première Littéraire « Les réécritures, du XVII^e siècle jusqu'à nos jours ». Il est aussi possible de l'aborder dès la classe de Seconde dans l'objet d'étude « La [...] comédie au XVII^e siècle : le classicisme ». Je me permets encore une fois d'insérer l'extrait de mon analyse effectuée en première année de Master MEEF sous la direction de Madame Sylvie André.

- ♣ Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, Acte II scène 4 (1670) ;
- ♣ John Mairai, *Te Manu tane*, Tuhaa II ha'utiraa 4 (Acte II scène 4) (1992).

Situation du texte : La comédie-ballet.

L'extrait choisi de l'acte II scène 4 du *Bourgeois gentilhomme* de Molière correspond à la leçon donnée par le professeur de philosophie à Monsieur Jourdain, riche bourgeois qui

⁶⁹ L'auteur m'a confié un tapuscrit de cette œuvre qui n'a pas encore été publiée.

veut imiter les nobles. Après un cours de phonétique sur la prononciation des voyelles, l'élève demande au maître de l'aider à trouver une phrase bien tournée pour séduire Dorimène. Au final, c'est la phrase qu'il avait lui-même proposée (« Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour ») qui se trouve être la meilleure puisqu'il ne veut rien y ajouter.

Dans la version de John Mairai, la trame suit fidèlement l'histoire de la pièce de Molière avec toutefois une adaptation complète au contexte polynésien (langue tahitienne, faits politiques locaux, chants et danses tahitiennes pour la comédie-ballet...). Le personnage de Te Manu tane ("l'homme oiseau" joué par John Mairai lui-même, équivalent de Monsieur Jourdain) est quelqu'un qui a réussi financièrement et qui engage des professeurs pour retrouver la culture de ses ancêtres ma'ohi (on remarque qu'il est le seul à parler un franco-tahitien approximatif alors que les autres personnages ne parlent que dans un tahitien parfaitement maîtrisé). On peut ainsi parler d'une réécriture qui a pour objectif de faire partager aux tahitiens un classique de la littérature française tout en lui redonnant une seconde vie. La pièce, en deux parties, dure environ quatre heures. On regrette que le texte ne soit pas encore publié. Ce sera là une bonne occasion d'expliquer aux élèves le statut particulier d'une pièce de théâtre qui n'est pas d'abord conçue dans le but d'être lue, mais dans celui d'être mis en scène, parfois avec de simples canevas laissant une grande part à l'improvisation comme dans la commedia dell'arte. C'est dans ce sens que Molière faisait remarquer dans l'adresse « Au lecteur » de *L'Amour médecin* (1665) : « Il n'est pas nécessaire de vous avertir qu'il y a beaucoup de choses qui dépendent de l'action : on sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour trouver dans la lecture tout le jeu du théâtre. »

Analyse littéraire :

La scène exploite tous les types de comique :

- ♣ Le comique de caractère : l'ignorance de Monsieur Jourdain (il ne sait pas ce que sont prose et vers) et son entêtement (il ne veut que ses propres mots) prêtent à rire ;
- ♣ Le comique de situation : Monsieur Jourdain pense faire une grande découverte lorsqu'il se rend compte qu'il parle en prose depuis quarante ans. Il est également ridicule lorsqu'à la fin de la scène, il estime avoir spontanément trouvé la meilleure phrase ;
- ♣ Le comique de mots : il y a un jeu syntaxique avec la phrase tournée dans tous les sens qui donne un galimatias comique ; « Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir

d'amour » devient dans la pièce en tahitien « Mai te marama o te rai, to oe na 'una'una, e Tehina ! » (Telle la lune dans le ciel, ainsi est ta splendeur, ô Tehina) ;

- ♣ Le comique de gestes se retrouve dans les représentations.

La leçon s'avère être totalement absurde :

Profitant de la crédulité de Monsieur Jourdain, le maître de philosophie l'aide artificiellement puisqu'il ne s'occupe que de la formulation du message au lieu de le prévenir d'un éventuel échec de la tentative de séduction. De plus, la phrase retenue trahit l'appartenance sociale du bourgeois qui refuse les tournures précieuses du maître.

Pareillement dans *Te Manu tane* de John Mairai, L'oiseau tane (comme il se prénomme dans la pièce) refuse catégoriquement toute recherche subtile dans l'expression des sentiments, tout marivaudage suggéré par le professeur pour ne s'en tenir qu'à son idée de départ. Le maître est tourné en dérision par l'élève qui n'apprend rien mais qui profite de sa position d'« employeur » pour donner des ordres.

Analyse d'images animées :

- Chez Benjamin Lazar :

Le décor en bois de la scène est sobre et n'est éclairé qu'à la bougie. Le professeur de philosophie est habillé en Pierrot d'habits noirs (et non blancs comme le personnage de la commedia dell'arte ce qui dénote peut-être le fait qu'il n'est pas candide contrairement à ce dernier), d'une fraise blanche et d'une calotte noire. Il se tient penché en avant. Monsieur Jourdain est quant à lui vêtu d'une chemise blanche avec une culotte, des bas et un chapeau de couleur jaune (couleur du soleil et donc de la puissance).

L'attitude et les mimiques de Monsieur Jourdain témoignent de sa naïveté. Il est en position d'attente face aux propositions du maître et s'émerveille d'apprendre des choses. Le maître de philosophie est la source du rire des spectateurs de par ses mimiques (soupir muet, concentration en fronçant les sourcils, etc.) et ses gestes (il utilise tout l'espace scénique pour décortiquer la phrase physiquement à l'aide de ses mains en sautant partout sur scène).

- Chez John Mairai :

La pièce à vivre où se déroule la scène est assez chaleureuse avec son faux plafond en pandanus. Côté jardin se tient un bar derrière lequel est posté le serviteur. Côté cour sont placés un sofa, un globe et un meuble. Au centre se tiennent L'oiseau tane et le professeur.

Le serviteur (teuteu) est le plus modestement vêtu (torse nu, quelques feuillages et un paréo blanc) ce qui montre son statut social. Le professeur (orometua) a une chemise blanche et un paréo blanc et bleu. De son côté, Te Manu tane est bariolé de plumes mauves et roses (ceinture, coiffe, boucle d'oreille, chevillière), de plumes jaunes (collier), d'un T-shirt rouge et d'un more⁷⁰ blanc. Cet accoutrement de mauvais goût reflète le caractère grotesque du personnage.

Le comique est principalement déclenché par le jeu de l'acteur qui incarne Te Manu tane et qui maîtrise à la perfection ce que la commedia dell'arte appelait les lazzis.⁷¹

Ces lazzis facilitent l'immersion d'un spectateur qui ne parle pas forcément le tahitien : alors que les deux autres personnages présents sur scène (le professeur et le serviteur) sont assez statiques, L'oiseau tane se déplace constamment, fait beaucoup de gestes (se dandine, se gratte derrière l'oreille d'un air désapprobateur, etc.) et de mimiques (de gros yeux, etc.). Il se moque de son professeur en l'imitant à travers un charabia pseudo-tahitien accompagné d'expressions corporelles qui déclenchent l'hilarité du public. Toujours dans le but de montrer à son professeur l'inefficacité de sa proposition, il joue sur l'estrade placée près des spectateurs un rival qui viendrait chercher Tehina alors même qu'il appliquerait la méthode proposée pour la séduire (théâtre dans le théâtre).

Le comique provient en outre des paroles prononcées par L'oiseau tane. Son franco-tahitien proche de celui que parle alors le public (ce qui a entre autres contribué au succès de la pièce en 1992 mais qui a aussi créé une polémique autour de la langue⁷²) est mêlé d'humour sarcastique comme le montrent les exemples suivants : « ça arrive que l'élève dépasse le maître », « il est bon ton patron hein, t'as intérêt hoa de dire oui sinon je te vire ! », etc.

On peut remarquer que les pièces non publiées mais dont une captation vidéo est disponible sont toutes comiques ce qui démontre le vif intérêt porté pour ce registre.⁷³

⁷⁰ More = costume de danse fait avec l'écorce interne du "pūrau".

⁷¹ Voir « Les lazzi », in : *Académie de Civilisation et de Cultures Européennes*, site « Dom Juan ou l'Europe démasquée », URL : <http://www.don-juan.net/francais/italie/li17mod05set.htm> (consulté le 18/04/2016) et Patrice Pavis, « Lazzi », in idem, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2014, p.190.

⁷² Voir le *Procès verbal de la Commission permanente de l'Assemblée territoriale de la Polynésie française*, session du mois de janvier 1994, 1ère séance du jeudi 13 janvier 1994, p. 28-30.

En ligne, URL : <http://textes.assemblee.pf/internetdoc/texte/pv/pv%201994-01-13.pdf> (consulté le 18/04/2016)

⁷³ Voir à ce sujet la thèse de Goenda Reea (Turiano) intitulée *Le Comique dans la tradition orale et la littérature contemporaine tahitiennes - vision du rire, vision du monde*, soutenue le 01-09-2016 sous la direction de Bruno Saura et de Mongi Madini. Elle a notamment étudié la spécificité du comique dans deux pièces de théâtre locales, *Te pe'ape'a hau 'ore o Pāpā Pēnū 'e Māmā Rōrō* de Maco Tevane (1972, rejouée en 2011), et *E'ita ia*, de John Mairai (1989).

b) Pièces tragiques.

- Valérie Gobrait, « Le Partage de la terre », in *Anthologie de théâtre océanien*, 2011 :

Cette tragédie contemporaine retrace l'histoire d'un veuf âgé qui veut donner en héritage ses terres à ses trois fils. Seulement, aucun d'eux n'en est digne : le dernier est délinquant, l'autre est alcoolique et ne prend pas soin de sa femme et son enfant, l'aîné qui a un bon travail l'envoie en maison de retraite.

L'étude de cette pièce pourrait éventuellement se faire en 5^e (en sélectionnant des passages judicieux) autour du thème « Vivre en société ; Avec autrui : familles, amis, réseaux » ou en prolongement d'une séquence de Seconde basée sur l'objet d'étude « La tragédie [...] au XVII^e siècle : le classicisme ».

- Jean-Marc Pambrun, *Les Parfums du silence : Gauguin est mort!* (2003, sous le pseudonyme d'Étienne Ahuroa).

Cette pièce met en scène huit protestants Marquisiens qui assistent de loin aux obsèques de leur ami Paul Gauguin car seuls les catholiques sont autorisés à y participer. C'est l'occasion pour eux de discuter de leur culture et de s'interroger sur le sort de leur civilisation. Il y a toute une réflexion autour de la religion et son hypocrisie, de l'exploitation et du mépris envers le peuple réduit au silence, des coutumes locales interdites à l'époque comme porter des fleurs ou l'école des Kai'oi interdite par « les soutanes noires ». Il s'agit d'un véritable plaidoyer pour la sauvegarde de la culture et de l'identité polynésienne.

Cette pièce pourrait être étudiée autour du thème « Se chercher, se construire » en 5^e (« Vivre en société ; Avec autrui : familles, amis, réseaux ») et en 4^e (« Individu et société : confrontations de valeurs ? »).

- John Mairai, *Tavi roi et la loi*, 2013.⁷⁴

Il s'agit ici d'une tragédie amoureuse inspirée des *Mémoires - dernière reine de Tahiti* de Marau Taaroa et du « Taurua » du dramaturge finlandais Eino Koivisteinen⁷⁵ qui s'est lui-même inspiré des écrits de Marau Taaroa. Pour obéir à un système coutumier d'hospitalité, Tavi, *ari'i* de Tautira, doit céder sa femme Taurua à Tuitera'i, *ari'i* de Papara. Elle choisira

⁷⁴ L'auteur m'a confié un tapuscrit de cette œuvre qui n'a pas encore été publiée.

⁷⁵ Voir l'URL : <http://tahitineews.co/wp-content/uploads/2012/08/Tavi-roi-et-la-loi.pdf> (page consulté le 17/04/2017).

finalement de rester avec Tuitera'i dont elle tombe amoureuse, au grand malheur de Tavi qui est victime de la loi. Se mêlent ici la souffrance, l'honneur, la fatalité.

Il serait possible de rapprocher l'étude de cette pièce de *Bérénice* de Racine dans laquelle se noue un dilemme à cause de lois instituées par l'État : Titus doit choisir entre son amour pour Bérénice et son rôle d'Empereur de Rome. Il serait judicieux de le faire en Seconde dans le cadre de l'objet d'étude « La tragédie [...] au XVII^e siècle : le classicisme ».

c) Autres registres.

- Jean-Marc Pambrun, *La Nuit des bouches bleues*, pièce versifiée, 2002.

Cette pièce écrite en octosyllabes met en scène un univers féérique autour duquel sont représentés trois personnages : l'esprit de la terre (Lui ; Rua-Tini), la Fée de l'eau (Elle) et La Femme qui dort et fait un rêve. Outre le fait que l'esprit de la terre va se réincarner en humain en naissant par La Femme qui appellera son fils Rua-Tini, cette pièce interroge sur les raisons du mal dans le monde, critique le colonialisme et l'imposition d'une religion. Elle finit par l'éloge de l'écrivain.

Cette pièce pourrait être proposée à des élèves de 6^e (en choisissant des passages clés) à travers le thème « Récits de création ; création poétique » puisque l'esprit de la terre doit se réincarner en homme, ce qui est présenté sous forme de poème. De plus, cela permet d'engager une réflexion sur la conception du monde dont il est question dans cette œuvre. Il est possible également d'étudier cette pièce en 5^e à travers le thème « Regarder le monde, inventer des mondes ; Imaginer des univers nouveaux » où l'univers féérique peut être abordé.

- Jean-Marc Pambrun, *La Lecture*, 2009.

Le personnage principal, Maryon, lit à voix haute une histoire. Petit à petit, les personnages de l'histoire apparaissent sur scène : Maïté, la dame du tableau et L'Évadé, le peintre, qui étaient autrefois amoureux. Ils ne se rappellent pas ce qui leur est arrivé et ont besoin de la lectrice pour se retrouver et se souvenir de leur passé.

Il serait très intéressant d'étudier cette pièce en parallèle avec *Six personnages en quête d'auteur* (1921) de Luigi Pirandello dans laquelle six personnages apparaissent sur scène à la recherche d'un auteur qui pourrait leur fournir une incarnation.

Deux thèmes du cycle 4 se prêtent particulièrement à l'étude de cette pièce : « Se chercher, se construire » et « Regarder le monde, inventer des mondes ».

Enfin, de nombreuses pièces de théâtre locales (comme la majorité des textes de la littérature Polynésienne) ont un aspect polémique qui pourrait être étudié en 3^e à travers le thème « Vivre en société ; Dénoncer les travers de la société » et pourquoi pas en Seconde dans le cadre de l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation du XVII^e au XVIII^e siècle ».

J'ai proposé le recensement et l'analyse de ce petit corpus de pièces de théâtre locales, avec quelques pistes pédagogiques, pour montrer qu'elles sont exploitables en cours de français. Le but n'est certainement pas de prétendre que les élèves tahitiens ne peuvent être sensibilisés à la littérature que par le biais de textes locaux, mais de leur faire entrevoir les liens entre le patrimoine classique de la littérature française et la création littéraire locale en français et/ou en tahitien.

Champ expérimental

Rappelons que l'objectif de ce mémoire est d'étudier l'impact que peut avoir l'étude d'une pièce de théâtre du répertoire local sur la motivation des élèves polynésiens en cours de français et sur l'acquisition de notions fondamentales concernant le théâtre. Ils doivent ainsi être capables de reconnaître un type de comique (geste, caractère, mots, situation) à partir d'un texte ou d'une mise en scène en justifiant leur choix. Par ailleurs, ils doivent avoir compris à quoi correspondent certaines particularités du genre théâtral comme le type de parole (aparté, tirade, etc.) ou encore des spécificités du théâtre classique (règles, ...).

Mon hypothèse est que le fait d'adapter les corpus de textes étudiés au contexte polynésien susciterait l'intérêt des élèves et favoriserait leur investissement, d'autant plus si ces textes font partie du genre théâtral qui nécessite une implication personnelle tant par la visualisation d'une mise en scène que par une initiation au jeu dramatique et à une lecture expressive des répliques.

V.Méthodologie

a) Présentation de la population

J'ai mené une expérimentation avec mes deux classes de Seconde du Lycée Paul Gauguin situé à Papeete afin de vérifier mon hypothèse. Les élèves ont entre 15 et 16 ans et ont quatre heures de cours de français hebdomadaires. Je prendrai en compte la variable culturelle et linguistique, mais, faute de données fiables, pas la variable socio-économique.

- La 2^{nde} 6 est composée de 32 élèves (15 filles et 17 garçons). Deux d'entre eux n'ont pas obtenu le DNB et doivent le repasser cette année.
- La 2^{nde} 9 est composée de 32 élèves (12 filles et 20 garçons) dont 14 internes (5 de Moorea, 3 de Tubuai, 3 de Rangiroa, 1 de Rurutu, 1 de Bora Bora). Il y a deux redoublants.

Pour vérifier l'impact de l'étude d'une pièce de théâtre locale sur la motivation de ces élèves et l'acquisition du « savoir en jeu », je comparerai deux échantillons comparables de ces classes lors de l'analyse des résultats :

- Les 11 élèves de 2^{nde} 6 ayant choisi l'option Tahitien en langue vivante régionale et les 14 élèves internes de 2^{nde} 9 originaires des « îles » où la langue locale est encore fortement pratiquée ;
- Les élèves des deux classes, toutes origines confondues, n'ayant pas obtenu la moyenne en français au 2^e trimestre.

J'ai choisi la 2^{nde} 6 comme classe expérimentale car je pensais pouvoir travailler en collaboration avec ma collègue de Tahitien qui a en charge une partie de cette classe. Onze élèves de la 2^{nde} 6 ont en effet choisi le tahitien en LV2. Seulement, ce projet interdisciplinaire n'a pas pu aboutir. La 2^{nde} 9, dont aucun élève n'a choisi le tahitien en LV2, a ainsi été la classe contrôle.

b) Déroulement de l'expérience

i. Présentation générale

L'expérimentation s'est déroulée au sein d'une séquence qui s'est étendue sur 5 semaines et qui était basée sur l'objet d'étude du programme de la classe de Seconde : « La comédie au XVIIe : le classicisme » (voir **Annexe 2**). L'œuvre intégrale étudiée par les deux classes et choisie en fonction des séries de livres disponibles à la Coopérative du lycée était *L'École des femmes* (1662) de Molière. Un test de connaissance à mi-parcours de la séquence a été donné aux élèves pour évaluer l'acquisition des procédés comiques étudiés depuis le début.

Le principe de l'expérience menée avec la classe expérimentale (2^{nde} 6) est simple : étudier en prolongement de l'étude de *L'École des femmes*, dont le personnage principal est horrifié à l'idée de devenir cocu et finit par le devenir en partie, un extrait du *Bourgeois gentilhomme* (1670) et son adaptation locale par John Mairai, *Te Manu tane* (1992). En effet, dans la scène 4 de l'Acte II du *Bourgeois gentilhomme*, on découvre que Monsieur Jourdain, désirent d'ailleurs s'anoblir au même titre qu'Arnolphe qui veut être appelé Monsieur de La Souche, cherche à séduire une « belle marquise », Dorimène, alors qu'il est déjà marié. Le cocuage est donc un thème commun des deux pièces. Après une analyse textuelle de l'extrait de la scène 4 de l'Acte II du *Bourgeois gentilhomme* et une projection de ce passage dans la mise en scène de Benjamin Lazar (2004), choisi pour l'aspect particulièrement comique de la gestuelle du Maître de Philosophie, j'ai établi une comparaison avec l'extrait correspondant

de la mise en scène de *Te Manu tane* de John Mairai (1992) traduit du tahitien, sous-titré en français par mes soins et dont le texte retranscrit a été distribué aux élèves.⁷⁶

Un travail d'écriture d'invention est ensuite proposé aux deux classes (la 2^{nde} 6 qui aura bénéficié du prolongement explicité précédemment et la 2^{nde} 9 qui n'aura étudié que *L'École des femmes*). Cet exercice consiste à réécrire dans un contexte contemporain et local (spécifique à la Polynésie) un extrait de *L'École des femmes* (l'Acte III scène 4 étudié en cours), tout en réfléchissant à une manière de mettre en voix et en espace le fruit de leur travail.

Au final, un deuxième test de connaissances « surprise », proposé aux deux classes, a permis d'évaluer l'assimilation des procédés comiques (voir **Annexe 6**).

Lors d'un entretien préalable avec l'auteur, John Mairai a favorablement répondu à mon invitation et est intervenu en classe avec la 2^{nde} 6 le vendredi 10 février 2017.



2 - Entretien avec John Mairai le 30 janvier 2017

Après avoir répondu aux questions des élèves et raconté son parcours professionnel, John Mairai a assisté à la mise en scène d'un groupe d'élèves volontaires. Il a commenté leur jeu en demandant des précisions et en complimentant leur travail. Il a ensuite fait venir sur scène quelques élèves pour qu'ils improvisent avec lui une réplique à adresser à quelqu'un dans la classe. Il a aussi prodigué des conseils aux élèves au sujet de l'expression en public. Les visages rayonnants des élèves témoignent du plaisir qu'ils ont pris lors de cette séance.

⁷⁶ Le degré d'implication des élèves de la classe expérimentale fera l'objet d'une analyse plus loin.



3 - John Mairai entouré d'élèves de 2nde 6

J'ai eu l'occasion de proposer une séance spécifique aux approches plurielles entre le français standard, le français local et le tahitien à la suite de cette expérience. À partir d'expressions locales extraites des travaux des élèves, j'ai poursuivi sur une séance intermédiaire de grammaire comparée où l'objectif était de réviser la syntaxe et les modalités tout en identifiant des spécificités du français local et leurs origines. En m'aidant de l'initiation au français local proposée sur le site du Vice-rectorat de Polynésie française⁷⁷, les élèves ont fait de la grammaire sans s'en apercevoir et ont été enthousiastes de voir leurs travaux valorisés.

ii. « Le savoir en jeu » et les compétences visées

Je me suis appuyée sur le Programme officiel de français de la classe de Seconde générale et technologique pour déceler les savoirs à mettre en jeu lors de l'expérimentation :

« L'objectif est de faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres [...] au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre. »⁷⁸

⁷⁷ Voir URL : <http://monparaparauf.pf/> (page consulté le 19/04/2017).

⁷⁸ BOEN spécial n° 9 du 30 septembre 2010, p.8.

Les élèves doivent ainsi être capables de :

- Retenir les **règles du théâtre classique** (les trois unités, vraisemblance, bienséance) ;
- Définir précisément certaines **caractéristiques du genre théâtral** (une didascalie, les fonctions d'une scène d'exposition, la double énonciation, etc.) ;
- Identifier un **type de parole** propre au théâtre (aparté, monologue, tirade, etc.) ;
- Identifier un **type de comique** (gestes, mots, situation, caractère) à partir d'un texte ou d'une mise en scène en justifiant leur choix.

Les compétences visées sont nombreuses et ont déjà été exposées précédemment dans le champ théorique de ce mémoire de manière non exhaustive. Nous pouvons néanmoins retenir des compétences essentielles qui ont été sollicitées par les activités d'écriture et de mise en scène, telles que les capacités à **comprendre**, à **interpréter**, à **réécrire**, à **actualiser**, à **imaginer sur scène** et à **mettre en voix et en espace** un extrait d'une pièce de théâtre du XVII^e siècle.

iii. Méthode et supports pédagogiques pour la classe contrôle (2^{nde} 9)

Nous synthétiserons sous forme de tableau le déroulé de la séquence pour la 2^{nde} 9 (voir **Annexe 2** pour la séquence détaillée) :

Classe contrôle (2^{nde} 9)
<ul style="list-style-type: none">• Étude de l'œuvre intégrale de <i>L'École des femmes</i>.• Projection d'extraits des mises en scène de <i>L'École des femmes</i> de :<ul style="list-style-type: none">- Didier Bezace (Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 2001) ;- Colette Roumanoff (Théâtre Fontaine, Paris, 2012).
<ul style="list-style-type: none">• Test de connaissances (voir Annexe 5).
<ul style="list-style-type: none">• Travail en groupe : réécrire l'extrait de l'Acte III scène 4 vers 892 à 947 de <i>L'École des femmes</i> étudié en cours en l'adaptant au contexte local et contemporain.
<ul style="list-style-type: none">• Intervention de Christine Bennett, professeur de théâtre au Conservatoire artistique de Polynésie française, le lundi 6 février 2017.
<ul style="list-style-type: none">• Test de connaissances (voir Annexe 6).

iv. Méthode et supports pédagogiques pour la classe expérimentale (2nde 6)

La séquence s'est déroulée de la même manière pour la classe expérimentale que pour la classe contrôle (voir **Annexe 2** pour la séquence détaillée). Mais comme le veut notre expérience, un prolongement sur un texte du corpus tahitien a été proposé en plus (en gras dans le tableau) :

Classe expérimentale (2 nd e 6)
<ul style="list-style-type: none">• Étude de l'œuvre intégrale de <i>L'École des femmes</i>.• Projection d'extraits des mises en scène de <i>L'École des femmes</i> de :<ul style="list-style-type: none">- Didier Bezace (Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 2001) ;- Colette Roumanoff (Théâtre Fontaine, Paris, 2012).
<ul style="list-style-type: none">• Test de connaissances (Annexe 5).
<ul style="list-style-type: none">• Étude de l'acte II, scène 4 du <i>Bourgeois gentilhomme</i> (1670) de Molière et de l'extrait retranscrit et traduit en français de <i>Te manu tane</i> (1992) de John Mairai.• Projection d'extraits des mises en scène de l'acte II, scène 4 du <i>Bourgeois gentilhomme</i> de Benjamin Lazar (2004) et de <i>Te manu tane</i> de John Mairai correspondant à l'acte II scène 4 du <i>Bourgeois gentilhomme</i>.
<ul style="list-style-type: none">• Travail en groupe : réécrire l'extrait de l'Acte III scène 4 vers 892 à 947 de <i>L'École des femmes</i> étudié en cours en l'adaptant au contexte local et contemporain.
<ul style="list-style-type: none">• Intervention de John Mairai le vendredi 10 février 2017.
<ul style="list-style-type: none">• Test de connaissances (voir Annexe 6).

c) Méthode de recueil des données

i. Test de connaissance en début de séquence

À mi-parcours de la séquence menée jusqu'alors de manière totalement similaire pour la classe contrôle et la classe expérimentale, un test de connaissances a permis d'évaluer le

niveau d'acquisition du « savoir en jeu »⁷⁹. Cette évaluation était basée sur l'extrait de l'Acte II, scène 5, vers 571 à 578 de *L'École des femmes* ci-dessous :

« ARNOLPHE	Ne vous a-t-il point pris, Agnès, quelque autre chose?
	(<i>La voyant interdite.</i>)
	Ouf.
AGNÈS	Hé, il m'a...
ARNOLPHE	Quoi?
AGNÈS	Pris...
ARNOLPHE	Euh!
AGNÈS	Le...
ARNOLPHE	Plaît-il?
AGNÈS	Je n'ose,
	Et vous vous fâcherez peut-être contre moi.
ARNOLPHE	Non.
AGNÈS	Si fait.
ARNOLPHE	Mon Dieu! non.
AGNÈS	Jurez donc votre foi.
ARNOLPHE	Ma foi, soit.
AGNÈS	Il m'a pris... vous serez en colère.
ARNOLPHE	Non.
AGNÈS	Si.
ARNOLPHE	Non, non, non, non! Diantre! que de mystère!
	Qu'est-ce qu'il vous a pris?
AGNÈS	Il...
ARNOLPHE, <i>à part.</i>	Je souffre en damné.
AGNÈS	Il m'a pris le ruban que vous m'aviez donné. »

- 1) La première question demandait d'entourer les didascalies de ce passage et d'indiquer le type de parole théâtrale correspondant à la deuxième didascalie. Les élèves avaient 0,5 points s'ils entouraient *La voyant interdite* et *à part*, et s'ils précisaient pour la deuxième didascalie qu'Arnolphe parlait en aparté.
- 2) Les élèves ont ensuite dû nommer le procédé grâce auquel cet échange devient rapide. La stichomythie avait été analysée et nommée à plusieurs reprises en cours. Ils avaient donc 1 point s'ils répondaient juste, même si le mot n'était pas correctement orthographié.
- 3) La troisième question, notée sur 2 points, requerrait la réflexion des élèves. Il leur fallait citer les différents types de comique (gestes, mots, caractère, situation) et en repérer un dans le passage en justifiant leur réponse. Nous pouvions bien sûr repérer le comique de situation à cause du quiproquo : Arnolphe croit que la virginité d'Agnès est compromise alors que celle-ci parle d'un ruban.

⁷⁹ Deux à trois petits tests de connaissances notés sur 5 points et ensuite additionnés pour donner une note sur 10 points ponctuent chaque séquence afin d'évaluer progressivement les élèves (à mi-parcours, à la fin).

- 4) La dernière question de ce premier test de connaissance était la suivante : « Ce passage de *L'École des femmes* a souvent été qualifié d'obscène. Citez 3 règles du théâtre classique et entourez celle qui, aux yeux de certains contemporains de Molière, n'a pas été respectée ici. » 1,5 points étaient accordés si les élèves citaient la règle des trois unités (temps, lieu, action), la vraisemblance et la bienséance qu'il fallait entourer.

ii. Réécritures et mises en scène

Afin de recueillir les données nécessaires à la validation de mon hypothèse au niveau des réécritures et du travail de mise en scène, j'ai écrit au Proviseur du Lycée Paul Gauguin pour lui demander l'autorisation de faire des enregistrements vidéo et des photos des élèves, mais aussi pour lui demander son accord pour les interventions de John Mairai et de Christine Bennett au sein de l'établissement. Une fois son accord obtenu, j'ai distribué aux élèves une demande d'autorisation parentale de droit à l'image à faire signer par leurs parents. J'ai utilisé mon smartphone avec son trépied pour filmer les séances de projection des mises en scènes et de mise en espace des travaux des élèves. Pour la phase de réflexion et de rédaction, j'ai focalisé l'objectif sur un groupe dont les parents avaient déjà tous donné leur accord pour le droit à l'image. Seulement, et bien que j'aie fait des essais avant de mener l'expérience, un problème technique s'est présenté (arrêt de l'enregistrement après 30 minutes) et je n'ai pas pu filmer la réaction des élèves lors de l'étude de *Te Manu tane* de John Mairai. J'ai scanné les traces écrites des réécritures et conservé les prestations orales (mise en voix et en espace) des élèves. Il est important de noter que pour ce travail, j'ai réparti les élèves par groupes de niveau hétérogènes. Ils avaient le droit de prendre leurs notes lors de leur passage devant la classe.

Mes critères d'évaluation ont été les suivants :

A l'écrit :

Contexte contemporain	/2
Adaptation locale	/1
Comique	/1
Respect de l'intrigue	/2
Originalité	/2
Expression écrite	/2

A l'oral :

Passage sur scène	/4
Posture et attitude	/2
Voix audible	/2
Qualité du jeu	/2
Bonus	/1 si des éléments de scénographie ont été dessinés.

iii. Test de connaissances en fin de séquence

À la fin de la séquence, un dernier test de connaissances a été distribué. Rappelons qu'à ce stade, la classe contrôle n'a étudié que *L'École des femmes* et la classe expérimentale a bénéficié d'un prolongement s'appuyant sur un texte du corpus local.

- 1) La première question interrogeait les élèves sur les fonctions d'une scène d'exposition. Ils avaient 1 point s'ils répondaient qu'une scène d'exposition permet à l'auteur de présenter les personnages et l'intrigue de la pièce, mais aussi de susciter la curiosité du lecteur ou du spectateur.
- 2) Pour la deuxième question valant 1 point, il leur fallait définir ce qu'est la double énonciation, qui consiste à s'adresser aussi bien à l'autre personnage présent sur scène qu'au public.
- 3) Lors de la question trois, les élèves se sont vus proposer deux extraits des mises en scènes de *L'École des femmes* étudiés durant la séquence. Ils devaient y rattacher un type de comique tout en justifiant leur réponse. Les extraits n'ont été projetés qu'une seule fois.
 - Le premier volet s'appuyait sur la mise en scène de Colette Roumanoff (2012) et concernait l'Acte I, scène 4, vers 317 à 366 de la pièce. Ils pouvaient repérer le comique de situation car il y a un quiproquo (Horace parle de Monsieur de la Souche à Arnolphe sans savoir qu'il s'agit d'Arnolphe lui-même) et deux rebondissements (Horace revient deux fois sur scène au moment où Arnolphe commence à se plaindre et doit alors faire semblant de ne pas être affecté). Il y a aussi un comique de mots : le nom de Monsieur de la Souche est déformé en « de la Zousse ». Il y a enfin un comique de caractère puisqu'Arnolphe n'a qu'une idée fixe : la peur de devenir cocu.



4 - *École des femmes*, mise en scène de Colette Roumanoff

- Le deuxième volet s'appuyait sur la mise en scène de Didier Bezace (2001) et concernait l'Acte II, scène 5, vers 551 à 571 de la pièce. Ici les élèves pouvaient relever une fois de plus le comique de situation car Arnolphe croit que la virginité d'Agnès est compromise alors que ce n'est pas le cas. Ce quiproquo est accentué par un comique de mots : dans la mise en scène, Agnès Sourdillon (actrice jouant le rôle d'Agnès) insiste en effet sur le mot « baiser » (v.570) et lui confère une connotation très suggestive. Il y a de plus un comique de gestes car cette dernière pose les mains sur le bas de son ventre au moment où elle dit : « La douceur me chatouille et là-dedans remue / certain je ne sais quoi dont je suis toute émue » (v.563, 564).



5 - *École des femmes*, mise en scène de Didier Bezace

- 4) Deux dernières questions sur 2 points venaient clore cette évaluation. Il s'agissait de questions d'ordre personnel qui étaient les suivantes :
- Qu'avez-vous retenu de votre propre réécriture et de la mise en scène de votre travail ?
 - Pour la classe contrôle : L'intervention de Christine Bennett vous a-t-elle été utile ? Qu'en avez-vous pensé ?
 - Pour la classe expérimentale : Pourquoi est-ce important que John Mairai ait adapté une comédie de Molière à la culture tahitienne ?

Les réponses à ces dernières questions étant purement subjectives, je ne les ai finalement pas notées mais elles ne sont pas dépourvues d'intérêt (**voir Annexe 7**). Elles ne se prêtent pas à une évaluation chiffrée. Le dernier test de connaissance a donc été

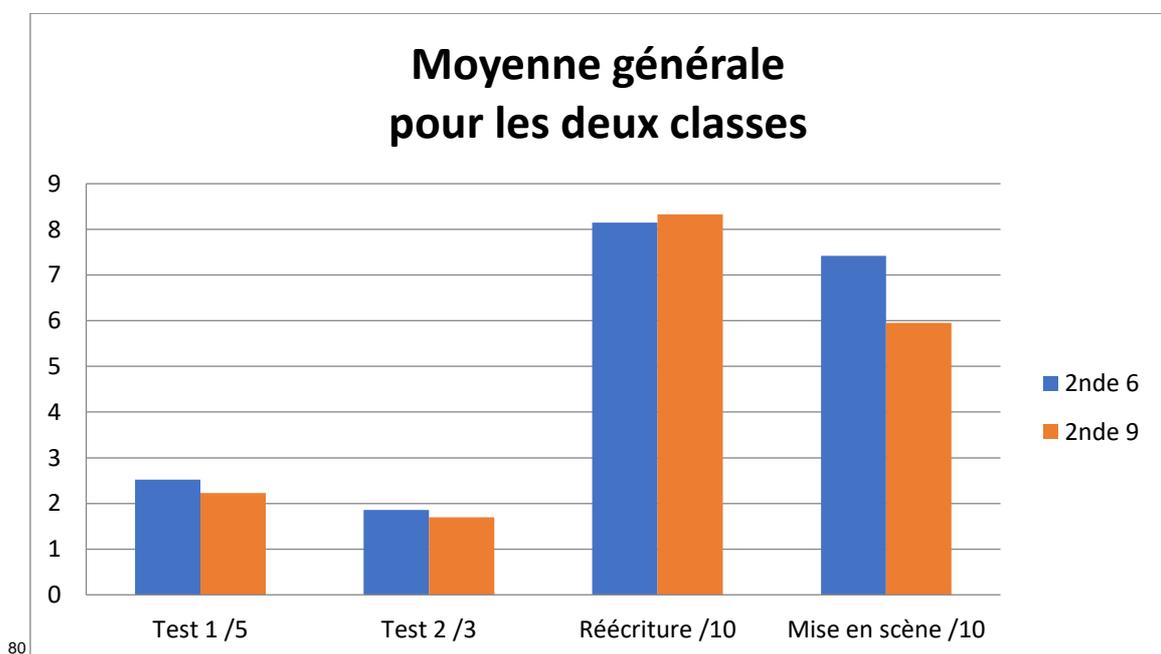
noté sur 3 points (celui qui a succédé dans la séquence suivante a été noté sur 7 points pour pouvoir être additionné à celui-ci).

Les données recueillis à partir de ces trois évaluations sont analysées dans la partie suivante.

VI. Résultats

Rappelons que mon hypothèse de départ est que le fait d'adapter les corpus de textes étudiés au contexte polynésien susciterait l'intérêt des élèves étudiant en Polynésie et favoriserait leur investissement, d'autant plus si ces textes font partie du genre théâtral qui nécessite une implication personnelle tant par la visualisation d'une mise en scène que par une initiation au jeu dramatique et à une lecture expressive des répliques.

a) Données chiffrées



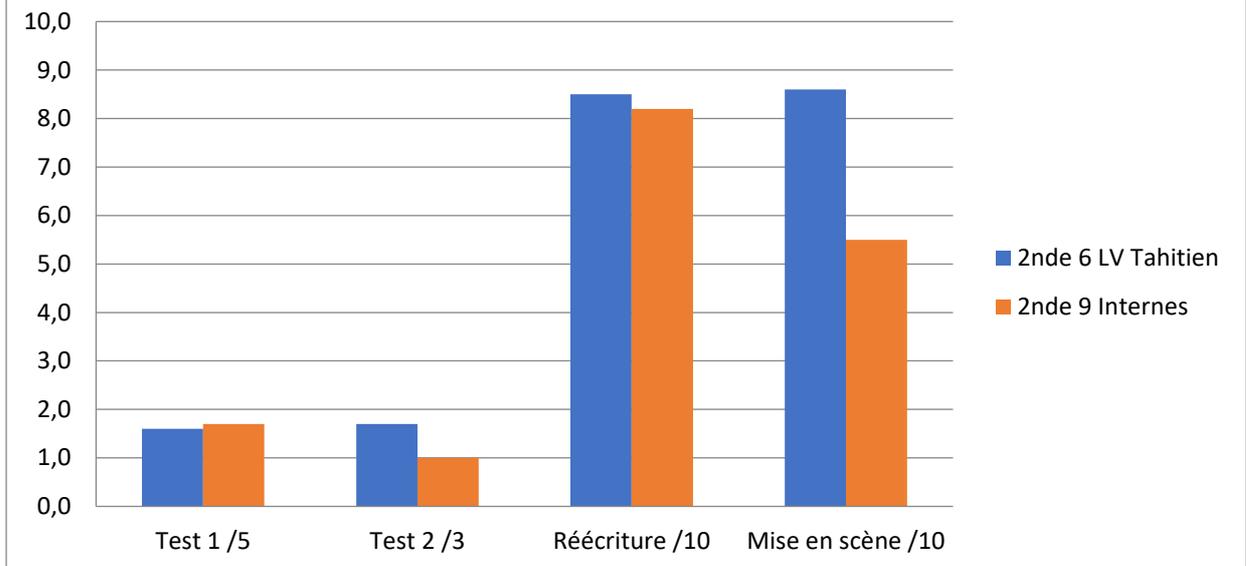
Le premier constat est que la classe expérimentale (2^{nde} 6) a en général de bien meilleurs résultats que la classe contrôle (2^{nde} 9). En effet, hormis pour le travail de réécriture où elle a un résultat inférieur de 0,18 points à la 2^{nde} 9, la 2^{nde} 6 obtient :

- Pour le premier test de connaissances, 2,52/5 de moyenne contre 2,23/5 pour la 2^{nde} 9 ;
- Pour le deuxième test de connaissance, 1,86/3 de moyenne contre 1,7/3 pour la 2^{nde} 9 ;
- Pour la mise en scène, 7,42/10 de moyenne contre 5,95/10 pour la 2^{nde} 9.

Ces résultats ne peuvent pas suffire pour valider mon hypothèse car ils peuvent être faussés par le nombre élevé d'élèves moteurs présents en 2^{nde} 6.

⁸⁰ Les chiffres précédés d'une barre oblique correspondent à la notation de l'évaluation.

Comparaison des élèves pratiquant le tahitien dans les deux classes

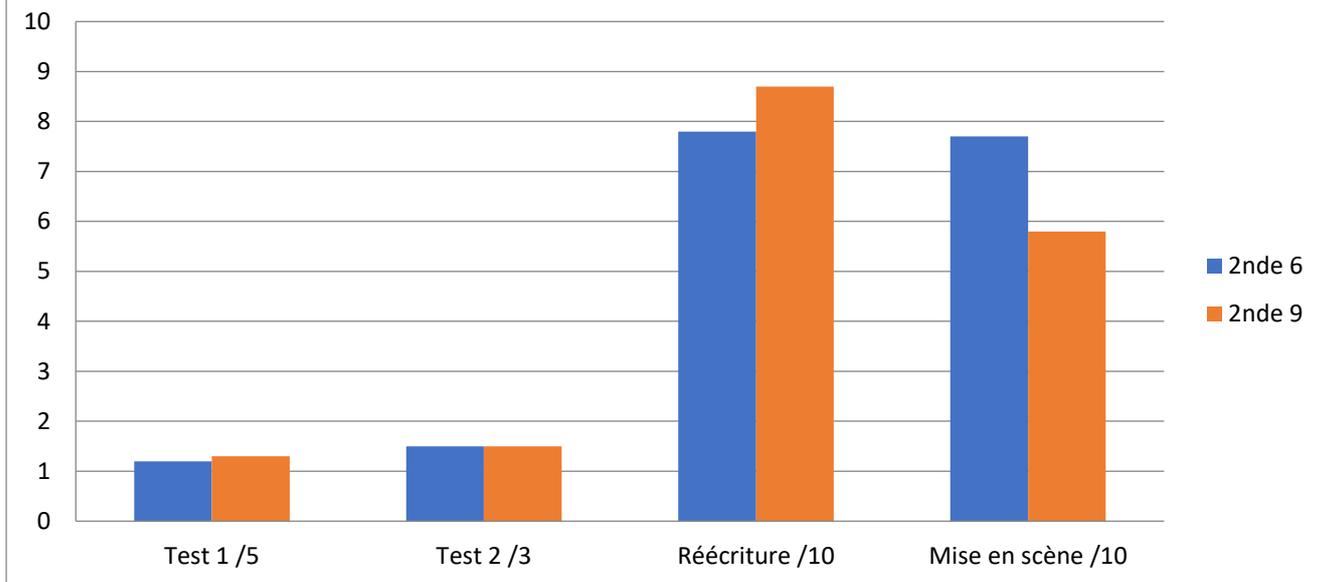


Prenons désormais en compte la variable linguistique et culturelle en analysant d'un côté les résultats des 11 élèves de la classe expérimentale (2^{nde} 6) ayant choisi l'option Tahitien en Langue vivante et d'un autre côté les 13 élèves internes de la classe contrôle (2^{nde} 9) qui sont fortement imprégnés de cette langue. Les résultats révèlent que si les élèves de 2^{nde} 6 pratiquant le Tahitien ont une moyenne légèrement inférieure de 0,1 point à ceux de 2^{nde} 9 qui sont internes pour le test de connaissances précédant l'expérience, ils obtiennent ensuite :

- 0,7 points de plus au deuxième test de connaissances ;
- 0,3 points de plus lors de la réécriture ;
- 3,1 points de plus pour la mise en scène de leur production écrite !

Bien que faible, le progrès est bien réel pour la classe expérimentale après avoir bénéficié d'un prolongement s'appuyant sur un texte du corpus local.

Comparaison des élèves qui n'ont pas la moyenne en français dans les deux classes

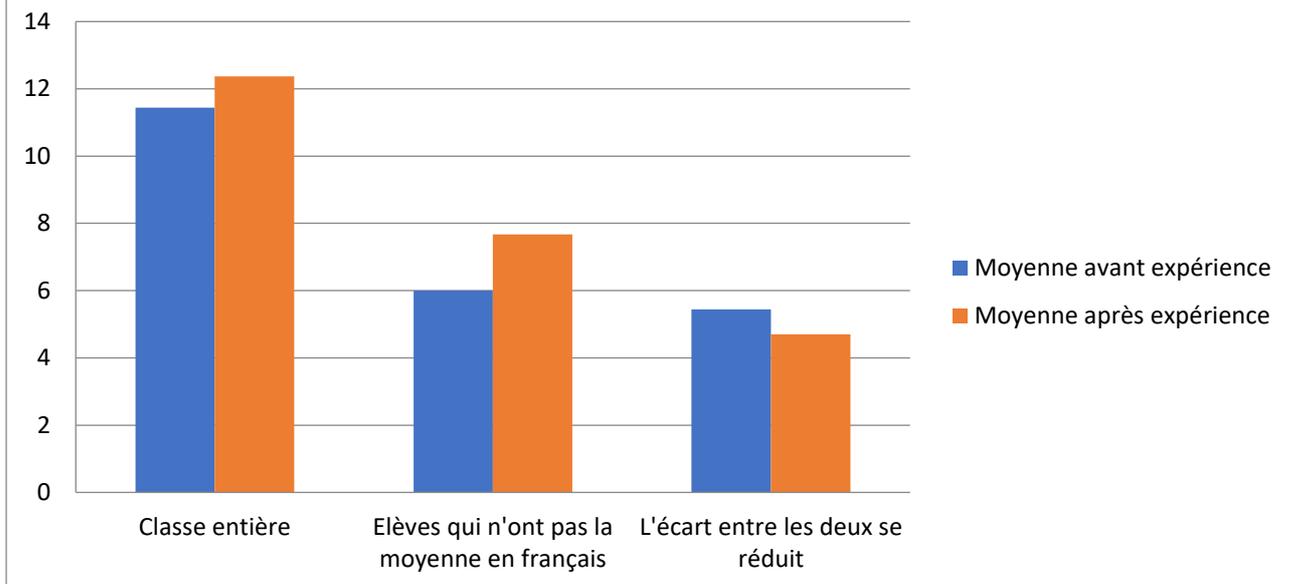


Penchons-nous cette fois-ci sur un échantillon comparable des deux classes en nous attardant sur les élèves n'ayant pas obtenu la moyenne en français au 2^e trimestre.

Si ceux de la classe contrôle (2nde 9) obtiennent des résultats supérieurs à ceux de la classe expérimentale (2nde 6) lors du premier test de connaissance (+ 0,1 point) et de la réécriture (+ 0,9 points)⁸¹, c'est l'inverse qui se produit lors de la mise en scène : ceux de la classe expérimentale obtiennent une moyenne de 7,7/10 contre seulement 5,8/10 pour la classe contrôle. Quant au deuxième test de connaissance, les moyennes sont identiques.

⁸¹ Comme précisé plus haut, j'ai organisé des groupes de niveaux hétérogènes pour que les plus forts soutiennent les plus faibles lors de ce travail de réécriture.

Progrès des élèves de la classe expérimentale (2^{nde} 6) qui n'ont pas la moyenne en français



Soumettons une dernière variable à la vérification de l'hypothèse de départ en nous focalisant à présent uniquement sur les élèves de la classe expérimentale (2^{nde} 6) qui n'ont pas eu la moyenne en français au 2^e trimestre.

Si leur moyenne est inférieure de 5,44 points à la moyenne générale avant l'expérience, l'écart se réduit après l'expérience à 4,7 points⁸². Il y a donc un léger progrès.

b) Données non chiffrées

N'ayant pas pu enregistrer la réaction des élèves de la classe expérimentale (2^{nde} 6) le jour où *Te Manu tane* a fait l'objet d'une comparaison avec *Le Bourgeois gentilhomme*, j'ai pris des notes sur ce que j'avais pu observer. J'essaierai ici de décrire de la manière la plus fidèle possible ce qui s'est passé.

L'un des objectifs de la séance était de savoir lier des œuvres différentes autour d'un même thème, ce qui initie implicitement les élèves à la question de corpus du Baccalauréat. J'ai donc commencé par résumer *Le Bourgeois gentilhomme*, j'ai fait un point sur la comédie-ballet et j'ai expliqué le lien avec *L'École des femmes*. Pendant le visionnage de l'extrait de l'Acte II scène 4 (voir **Annexe 3**) de la mise en scène de Benjamin Lazar, quelques rires discrets émanaient de la salle. Nous avons procédé à une analyse du décor, de la

⁸² Les notes du 3^e trimestre qui ont suivi l'expérience ont été calculées dans cette moyenne.

prononciation, des costumes, etc. Je tenais notamment à ce que les élèves m'expliquent le comique de la scène. Outre la remarque « C'est comique parce que ça fait rire », un élève s'est exclamé : « On retrouve le comique de geste quand il [le Maître de Philosophie] déplace les éléments de la phrase ». L'étude du texte a ensuite permis de relever d'autres types de comique. Jusqu'ici, ce sont uniquement les élèves qui ont l'habitude de participer qui se sont exprimés.

À peine l'extrait vidéo de la mise en scène de *Te Manu tane* de John Mairai est apparu au tableau que ceux du dernier rang se sont exclamés : « Te Manu tane !! Regarde c'est Te Manu tane !! ». J'étais obligée de rétablir le calme pour pouvoir procéder au visionnage. Cette fois-ci, toute la classe est attentive. Un des élèves d'origine métropolitaine qui a tendance à sous-estimer gentiment ses camarades parce qu'il croit maîtriser mieux qu'eux la culture scolaire française est désormais sur la réserve et se concentre sur les sous-titres en français. Les éléments les plus faibles de la classe ont les yeux écarquillés et s'esclaffent dès que *Te Manu tane* (l'homme oiseau, personnage éponyme) mélange le tahitien et le français. J'ai pu remarquer que tous les élèves Tahitiens riaient de bon cœur, se concentraient, commentaient la scène à leur voisin... À la demande des élèves locaux, nous avons finalement visionné trois fois la vidéo en question (j'ai ensuite dû refuser de reprojeter la scène). Toute la classe a bien pu se rendre compte qu'il s'agissait là d'une réécriture, voire d'une parodie, de Molière. Mais une seule élève a su trouver immédiatement le lien entre *Te Manu tane* et la commedia dell'arte⁸³ : l'improvisation. L'élève en question n'a pas obtenu son DNB et redouble sa Seconde.

Une autre expérience marquante a indubitablement été celle de la rencontre avec l'auteur, metteur en scène et acteur de *Te Manu tane*. John Mairai est en effet intervenu en classe pour faire part de son expérience et pour faire « jouer » quelques élèves. Quelques semaines après la venue de John Mairai, un élève de la classe contrôle a réclamé qu'il intervienne également en 2^{nde} 9...

On peut dire que cette expérience a profondément marqué les élèves. En effet, trois mois plus tard, sur 29 élèves interrogés en 2^{nde} 6, 86,2% d'entre eux déclarent avoir préféré une séance liée au théâtre, que ce soit l'étude d'une pièce de Molière, les jeux de rôles après la réécriture, la visite de John Mairai, ou encore l'analyse de phrases extraites de productions d'élèves pour mieux comprendre l'influence du tahitien sur le français standard.

⁸³ Les élèves de cette classe ont en effet pu assister à une représentation de la compagnie du Théâtre du Versant, « *Quoi qu'on caquette* » (type commedia dell'arte), deux semaines avant la séance rapportée ci-dessus.

Conclusions

VII.Limites des résultats de la recherche

Avant de répondre à la question initiale qui, rappelons-le, concerne l'impact que l'étude d'une pièce de théâtre du répertoire local peut avoir sur l'acquisition de notions et la motivation des élèves Polynésiens en cours de français, j'estime important de formuler quelques réserves au sujet des résultats de l'expérimentation menée et présentée précédemment.

Tout d'abord, l'expérience n'a concerné qu'une seule séquence dans un temps relativement limité du fait de la prise de mes fonctions retardée qui s'est donc répercutée sur mon souci de progresser sur les autres aspects du Programme officiel. Qui plus est, l'utilisation d'un seul texte du corpus local n'est intervenue que dans une seule séance avec la projection d'un court extrait vidéo de 6 minutes de *Te Manu tane* sous-titré. Il faudrait consacrer la moitié d'une séquence à l'étude de la littérature locale pour pouvoir en mesurer l'impact réel. L'idéal serait également de mener une expérience sur la durée, en intégrant plusieurs textes du corpus proche de la culture des élèves dans chaque séquence, en tissant des liens avec les textes proposés par les Programmes.

Un autre aspect qu'il est important de prendre en compte est la population d'élèves qui a servi pour mes recherches. Elle est en effet limitée à 64 adolescents d'une hétérogénéité qui rend les comparaisons difficiles (origines sociales, culturelles, linguistiques et géographiques disparates). Le lieu de l'établissement peut aussi être un facteur non négligeable : le Lycée Paul Gauguin est le lycée public le plus prestigieux de Polynésie française et rassemble en son sein des jeunes venus d'horizons aussi éloignés que le collège privé Anne-Marie Javouhey et le collège Henri Hiro (classé REP+⁸⁴), ou encore ceux de provenance des Australes ou des Tuamotus où il n'y a pas de lycée. Il faudrait étendre l'expérience dans d'autres établissements à la population plus homogène pour pouvoir comparer un échantillon plus grand d'élèves.

Il ne faut pas non plus exclure la part de subjectivité qui a pu accompagner la rédaction de ce mémoire, malgré toute la volonté de décrire le plus fidèlement et le plus objectivement possible l'expérience réalisée.

⁸⁴ Réseau d'Éducation Prioritaire.

VIII. Validation de l'hypothèse de départ

Cependant, les limites présentées n'altèrent en rien les résultats positifs de la recherche menée pour ce mémoire. Les données chiffrées démontrent clairement l'impact, aussi infime soit-il, que l'étude d'une pièce de théâtre du répertoire local peut avoir sur l'acquisition du savoir en jeu et sur la motivation, voire la mobilisation, des élèves polynésiens en cours de français. Que ce soit pour les élèves pratiquant la langue tahitienne aussi bien que pour ceux qui n'ont pas la moyenne en français, de meilleures notes sont obtenues dans la classe expérimentale (2^{nde} 6) qui a bénéficié de l'étude d'un extrait de *Te Manu tane*.

Ce constat est encore plus flagrant dans les données non chiffrées : j'ai réellement senti, lors de l'expérimentation, un regain d'attention très sensible chez des élèves locaux qui ont souvent une représentation négative du français, comme nous l'avons vu dans la partie « II Problèmes généraux de l'enseignement du français à Tahiti ». De plus, ils étaient mobilisés : pour une fois, ils se sentaient légitimement capables d'apprendre quelque chose à leurs camarades Français.

J'ai également pu vérifier tous les bénéfices que peut apporter la pratique du théâtre en classe. L'exemple le plus frappant est celui d'un élève de 2^{nde} 6 qui est particulièrement timide et qui baisse la tête sans dire un mot quand une question lui est posée. Il a énormément progressé à l'oral en acceptant de se mettre en scène grâce au soutien de son groupe. Il a fait l'objet d'éloges de la part de John Mairai puisque lui et son équipe ont joyeusement accepté de présenter leur production le jour de sa venue. Cet élève a choisi de s'orienter en Première Littéraire. Une belle surprise s'est aussi produite en 2^{nde} 9. Un élève qui fait partie des trois derniers de la classe au classement général du second trimestre s'est révélé être un excellent comédien, ce qu'a souligné Christine Bennett : il s'appuyait peu sur ses notes, faisait des gestes expressifs et jouait avec humour et sérieux le rôle qui lui était attribué. Il a d'ailleurs obtenu 11,9 de moyenne générale en français au second trimestre (sa seule note au-dessus de 10 avec l'anglais et l'EPS). Son premier vœu d'orientation a été une Première Littéraire qui lui a été refusée.

J'ai eu, au sujet de mon expérimentation, des discussions passionnantes avec l'équipe pédagogique de français du Lycée Paul Gauguin. Certains collègues, pourtant originaires de Tahiti, demeuraient assez sceptiques à l'idée de proposer aux élèves des corpus de textes de la littérature locale. Comme je l'ai toutefois exposé au tout début de ce mémoire, il ne s'agit pas du tout de faire prédominer la littérature tahitienne sur la littérature occidentale. L'intérêt est

de faire découvrir aux jeunes tahitiens des textes de leur culture qu'ils méconnaissent bien souvent et de leur montrer qu'ils sont capables eux aussi de créer, d'écrire, voire même de mettre en scène des textes, en s'inspirant d'auteurs classiques comme John Mairai l'a fait avec une pièce de Molière.

L'une des difficultés majeures qui s'est présentée à moi lors de la préparation de l'expérience que j'ai menée dans l'optique de ce mémoire a été :

- de devoir trouver la vidéo de *Te Manu tane* qui n'est plus du tout disponible ni à la Maison de la culture de Papeete, ni à la Bibliothèque universitaire de Polynésie française⁸⁵ et d'en sélectionner un extrait particulièrement intéressant pour étudier le comique ;
- de retranscrire l'extrait vidéo puisque le texte n'est pas publié ;
- de le traduire du tahitien au français⁸⁶ ;
- et de procéder au sous-titrage en français de l'extrait avec le logiciel Aegisub.

Il est clairement irréaliste de devoir procéder ainsi indéfiniment pour pouvoir obtenir un support exploitable de la littérature locale en cours de français. Il ne suffit pas de revendiquer l'adaptation des programmes nationaux aux spécificités de la culture polynésienne ; il devient tout à fait vital, pour cette littérature, de créer des ressources pédagogiques qui intègrent des corpus de textes locaux ! Je suis persuadée que ce projet a déjà éclos dans le cœur de nombreuses personnes⁸⁷. Dans la partie « IV Répertoire théâtral local : corpus de textes exploitables en cours de français », j'ai proposé une ébauche de pistes pédagogiques qui mériteraient d'être développées.

Une autre nécessité s'impose : il faut favoriser l'achat de livres publiés localement dans les établissements. Or, ce rôle revient aux enseignants de Lettres puisque ce sont eux qui les utiliseront dans leurs cours. En retour, les maisons d'éditions ne doivent pas hésiter à publier des livres qui pourront toucher un public scolaire. Le travail que j'ai effectué avec *Te Manu tane* de John Mairai démontre que même la littérature tahitienne ne doit pas être un

⁸⁵ J'en profite pour remercier Jacques Vernaudon qui m'a donné une copie de la captation vidéo de *Te Manu tane* en entier (environ 4h au total) et qui m'a confié le tapuscrit ocrisé de la pièce. Il faut noter que les répliques des personnages sont parfois différentes voire plus longues dans la mise en scène car il y a eu beaucoup d'improvisation.

⁸⁶ Je remercie mes parents qui se sont follement amusés à m'aider pour la traduction, dictionnaire du *Fare vanaa* à l'appui.

⁸⁷ Je pense notamment aux responsables du site « Lettres Océanes » mentionné plus haut et à l'heureuse initiative de Madame Sylvie André qui nous a encouragés en première année de Master à « adapter des groupements de textes proposés dans des manuels d'enseignement du français [...] en introduisant des éléments propres au contexte polynésien (textes littéraires d'auteurs francophones, européens et polynésiens ; peintures ; gravures ; films ; sculptures ; arts traditionnels du Pacifique) ».

obstacle et qu'avec de la bonne volonté tout ce qui mérite de l'être peut être exploité en cours de français. Il faut donner la place qu'elle mérite à la littérature locale et laisser s'« animer [le] jardin intérieur »⁸⁸ des jeunes à travers le jeu théâtral qui, comme nous laissent croire les résultats prometteurs de la recherche menée pour ce mémoire, peut faire fleurir les auteurs de demain.

⁸⁸ Olivier Py, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Actes-Sud, 2013.

Bibliographie

- AHR Sylviane et DENIZOT Nathalie, « Introduction », in idem, *Les Patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, p.7.
- ANDRÉ Sylvie, « Réflexions sur l'idée de nation et son utilisation en histoire littéraire et en littérature comparée », communication présentée au colloque international du Cinquantième anniversaire de l'AILC, « A partire da Venezia, transiti, orizzonti cinquant'anni dell'AILC », Università Ca'Foscari, Venise, in *A partire da Venezia, transiti, orizzonti cinquant'anni dell'AILC*, Ed.Libreria Editrice Cafoscarina, 2009, p.16.
- ANDRÉ Sylvie, « Les instructions officielles sont-elles adaptées à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? Le cas du conte en classe de sixième », in NOCUS Isabelle *et al. (dirs.)*, *L'École plurilingue en outre-mer, Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés, 2014, p.445-455.
- BALAZARD Sophie et GENTET-RAVASCO Élisabeth, *Pratiquer le théâtre au collège, de l'expression à la création théâtrale*, Paris, Armand Colin, 1996.
- BALAZARD Sophie et GENTET-RAVASCO Élisabeth, *Le Théâtre à l'école primaire, Techniques théâtrales et expression orale*, Paris, Hachette Éducation, 2003.
- BEAUDOUT Ghislaine et FRANEK Claire, *La Fabrique à théâtre*, Paris, Thierry Magnier, 2011.
- BRILLANT-ANNEQUIN Anick et BERNANOCE Marie (dirs.), *Enseigner le théâtre contemporain*, CRDP de l'académie de Grenoble, 2009.
- Cahiers Pédagogiques*, n°519, février 2015 : « Dossier : À l'école du théâtre ».
- CAILLAT Gilbert, et al. (dirs.), *Du Théâtre à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1994.
- CETOUT-GERARD Philippe, *Code de l'éducation pour la Polynésie Française*, Pirae, éd. 2016, p.28.
- « Charte de l'éducation » in la *Loi du pays* n° 2011-22 du 29 août 2011.
- CHESNEL Emmanuelle *et al. (dirs.)*, *Tous au théâtre !, Guide du professeur*, CRDP de l'académie de Caen, 2012.
- COTENTIN Pascal (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, SCÉRÉN (CRDP Académie de Versailles), MEN (« Les Actes de la DESCO »), 2006.
- COUCHAUX Réale, *Enseignants métropolitains et apprenants tahitiens : entre malentendu culturel et stratégies identitaires, quels espaces de rencontre ?*, Pirae, CRDP, 2006.
- DANAN Joseph, SARRAZAC Jean-Pierre, *L'Atelier d'écriture théâtrale*, Arles, Actes Sud – Papiers, 2012.

- DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*, © DICE Consortium, 2010 (brochure en ligne de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de l'Union Européenne). URL : http://dramanetwork.eu/key_results.html
- DUBOIS Joannie et TREMBLAY Ophélie, « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », in : Filippo FONIO, Monica MASPERI (dirs.), *Lidil* n° 52 (décembre 2015), *Les Pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues, Témoignages, Enjeux, Perspectives*, p.129 – 152.
- DULIBINE Chantal et GROSJEAN Bernard, *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*, Créteil, Canopé éditions (Argos Démarches), 2004.
- ÉTIENNE Bénédicte, « On va lire tout ça ? » in *Cahiers pédagogiques*, n°516, novembre 2014 : « Dossier : Devenir lecteur », p.31-33.
- GOPE Pierre, KURTOVITCH Nicolas, *Les Dieux sont borgnes*, Nouméa, Éd. Grain de sable, Coll. Paroles en scène, 2002.
- GOPE Pierre, KURTOVITCH Nicolas, mise en scène de BORRINI Yves, *Les Dieux sont borgnes*, DVD, 2003, CDP de Nouvelle-Calédonie.
- Groupe national théâtre de l'OCCE, *L'Enfant debout. Pratiques artistiques et coopération à l'école. Quel théâtre ?*, Reims : centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne, Repères pour agir. Premier degré, 2008.
- HUGON Mandarine, VILLATTE Aude et (de) LÉONARDIS Myriam, « Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant » », *L'Orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | 2011, mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 22 juin 2016. URL : <http://osp.revues.org/2997>
- LALLIAS Jean-Claude et CABET Jean-Louis, *Les Pratiques théâtrales à l'école*, Rectorat de Créteil, 1985.
- LALLIAS Jean-Claude *et al.* (dirs.), *Le Théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud (Cahiers théâtre / ANRAT), n°11, 2002.
- LALLIAS Jean-Claude (dir.), *Théâtres et enfance : l'émergence d'un répertoire*, = *Théâtre Aujourd'hui* n°9, CNDP, 2003.
- MARGUERON Daniel, « La Littérature au miroir, Comment les jeunes Polynésiens des lycées se représentent la littérature et son enseignement en 1993 », in *Polynésie, Polynésiens, hier et aujourd'hui*, Guy Fève, Paris, L'Harmattan, 1997, p.172.
- MEIRIEU Philippe, « Théâtre et transmission », in Jean-Pierre Lorient *et al.* (dirs.), *Rencontres régionales, Théâtre-éducation, Un mode d'emploi*, Paris, SCÉRÉN (CRDP Académie de Champagne-Ardenne), ANRAT, Hors-série n°3, mai 2005, p.41-43.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre et enseigner les langues et cultures régionales dans l'École de la République*, Novembre 2013.

MONGENOT Christine et DE PERETTI Isabelle (dirs.), « Pour l'enseignement du théâtre », *Le Français aujourd'hui*, n°180, mars 2013.

PAVIS Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, [1996], Paris, Armand Colin, 2014.

PENNAC Daniel, *Comme un roman*, Paris, Folio, Gallimard, 1992.

PIRE Jean-Miguel, *L'Art à l'école, Réconcilier le sensé et le sensible*, Paris, La Documentation française, 2012.

Pôle national de ressources Théâtre d'Angers, *Je monte un projet théâtre !, Enjeux, actions et ressources, Guide pratique à partir de l'exemple de l'académie de Nantes*, 2006.

PY Olivier, *Les Mille et une définitions du théâtre*, Actes-Sud, 2013.

REEA Goenda (Turiano), *Le comique dans la tradition orale et la littérature contemporaine tahitiennes - vision du rire, vision du monde*, thèse soutenue le 01-09-2016 sous la direction de Bruno Saura et de Mongi Madini, Université de la Polynésie française.

RIGO Bernard, « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? », dirs. Jacques Vernaudo et Véronique Fillol, in *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.302.

SARRAZAC Jean-Pierre, *Je vais au théâtre voir le monde*, Paris, Gallimard Jeunesse, Giboulées, 2008.

SRAMSKI Sandra, « Les Représentations interculturelles en milieu plurilingue : motivations ou obstacles dans l'enseignement-apprentissage des langues ? L'exemple de la Polynésie française », in NOCUS Isabelle et al. (dirs.), *L'École plurilingue en outre-mer, Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés, 2014, p.457-475.

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre II, L'École du spectateur*, [1981], Paris, Belin, 1996.

VINAVER Michel, « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », in Pascal Cotentin (dir.), *Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, SCÉRÉN (CRDP Académie de Versailles), MEN (« Les Actes de la DESCO »), 2006, p. 139-151.

VITEZ Antoine, « Faire théâtre de tout », in *Le Théâtre des idées*, Paris, Gallimard, 2015², p.199.

DVD « Entrer en théâtre », collection dirigée par Jean-Claude Lallias :

BAUNÉ Jean, PORCHÉ Dany, *Du jeu au théâtre*, DVD, 2006, CRDP des Pays de la Loire.

BILLARD Laurent (réalisateur), *Tante Voce*, DVD, 2013, CRDP de l'académie de Corse.

BUREAU Marie-Pia et MINYANA Philippe, *Lire le théâtre à haute voix*, DVD, 2004-2005, CRDP de Bourgogne – Théâtre Dijon Bourgogne, 2006.

TROCHEL Florent, *Du conte au théâtre, avec la compagnie Louis Brouillard – Joël Pommerat*, DVD, 2008, CRDP de Paris.

Et : CAP CANAL, *Le Théâtre à l'école*, DVD, 2006, Lyon, Cap infos n°133, 2006.

Bibliographie de pièces de théâtre locales

1) Pièces publiées :

DORRA Martine, *Le Collier de clous*, Papeete, 'Ura Editions, 2013.

DROLLET Solange, *Une soirée merveilleuse*, Punaauia, édition à compte d'auteur, 2012.

GOBRAIT Valérie, « Le Partage de la terre », in *Anthologie de théâtre océanien*, Papeete, Au vent des îles, 2011.

—, *La Légende de Matari 'i*, Punaauia, édition à compte d'auteur, 2008 (texte bilingue)

HIRO Henri, « *Ho mai na, Donne-moi* », in *Pehepehe i taù nūnaa, Message poétique*, Papeete, Haere Pō, 2004, p. 68 à 76 (texte bilingue) [spectacle poétique en quatre tableaux, mise en scène de Coco Hotahota, 1982]

PAMBRUN Jean-Marc, *La Nuit des bouches bleues*, pièce de vers en un acte, Moorea, Les éditions de Tahiti, 2002.

—, *Les Parfums du silence : Gauguin est mort !*, (2003, sous le pseudonyme d'Étienne Ahuroa), Papeete, Éd. Le Motu, 2009.

—, *La Lecture*, Papeete, Éd. Le Motu, 2009.

2) Pièces non publiées mais dont il existe des captations vidéo et/ou un manuscrit :

MAAMAATUAI AHUTAPU Marc dit Maco TEVANE, *Te pe 'ape 'a hau- 'ore o Papa Penu 'e 'o Mama Roro*, 1971 ;

MAIRAI John, *Eita ia, Le refus* (adaptation du manuscrit d'Henri Hiro), 1989 ;

—, *Te manu tane* (adaptation du *Bourgeois gentilhomme* de Molière), 1992.

— *Tavi roi et la loi*, 2013.

3) Pièces dont j'ignore s'il existe un texte ou une captation :

HIRO Henri, *I Tai* (adaptation de la pièce de théâtre de Slawomir Mrozek *En pleine mer*), mise en scène d'Alain Devière, 1976 ;

—, *Te pua 'a taetaevo* (adaptation de la pièce de Ionesco *Rhinocéros*), mise en scène d'Alain Devière, 1977 ;

—, *Aai no Ariipaea vahine, hoe arii vahine no Huahine*, pièce en six actes, 1978 ;

—, *Vaihiria*, pièce en cinq tableaux, 1982 ;

—, *Ho mai na, Donne-moi*, spectacle poétique en quatre tableaux, mise en scène de Coco Hotahota, 1982 ;

—, *Tapu*, spectacle en quatre parties, mise en scène de Coco Hotahota et Henri Hiro, 1982 ;

—, *Taaroa* (adaptation en tahitien d'un texte tiré de Teuira Henry *Tahiti aux temps anciens*, traduite en français par John Mairai), mise en scène de Coco Hotahota, 1984 (document imprimé par l'OTAC, 19 pages) ;

—, *E'ita ia, Le refus*, mise en scène et adaptation de John Mairai en 1989, 1984.

Pièces en un acte pour café-théâtre (1978) :

—, *Ōihanu e* ;

—, *Aitau...* ;

—, *Te mau hairēti* (Les hérétiques) ;

—, *Rohinoa tane* ;

—, *Ta'aroa e tona aai* ;

—, *'O 'oe rahi e* ;

—, *Te mau aroha a te Atua*.

Spectacles de marionnettes :

—, *Tihoni e ta na puta ite, Johnny et son livre de savoir*, 1977 ;

—, *Mai tera ihoa tatou e !, Le papillon et le lézard*, spectacle en huit tableaux, 1981.

(Références bibliographiques in Jean-Marc Pambrun, *Henri Hiro, héros polynésien*, Pao Pao, éd. Puna honu, 2010, p.482-484)

MAAMAATUAIAHUTAPU Marc dit Maco TEVANE, *Te huno 'a mana 'o-'ore-hia*, 1972

—, *Te 'a'ai o te 'Uru*, 1982 (par des élèves de La Mennais, filmé par l'ORTF)

MAIRAI John, *Punu ou le Faussaire*, 1983 ;

— *Maro Putoto* (adaptation de *Macbeth* de Shakespeare), 1987 ;

— *Amo mata ou Clins d'œil*, 1993 ;

4) Pièce en cours de publication :

PORCHER-WIART Titaua, *Hina* (réécriture d'une légende polynésienne), Papeete, Au vent des îles, à paraître en 2017.

ANNEXES

Annexe 1 Résultats du projet international DICE

13. are more empathic: they have concern for others,
14. are more able to change their perspective,
15. are more innovative and entrepreneurial,
16. show more dedication towards their future and have more plans,
17. are much more willing to participate in any genre of arts and culture, and not just performing arts, but also writing, making music, films, handicrafts, and attending all sorts of arts and cultural activities,
18. spend more time in school, more time reading, doing homework, playing, talking, and spend more time with family members and taking care of younger brothers and sisters. In contrast, they spend less time watching TV or playing computer games,
19. do more for their families, are more likely to have a part-time job and spend more time being creative either alone or in a group. They more frequently go to the theatre, exhibitions and museums, and the cinema, and go hiking and biking more often,
20. are more likely to be a central character in the class,
21. have a better sense of humour,
22. feel better at home.

The research proves that educational theatre and drama also significantly supports the targets of the most relevant EU level documents, such as the Europe 2020 strategy. Educational theatre and drama has a significant and objectively measurable impact on five of the eight key competences: Communication in the mother tongue; Learning to learn; Interpersonal, intercultural and social competences, civic competence; Entrepreneurship and Cultural expression. Raising citizens with educational theatre and drama in the curriculum will result in:

- rise in the employment rate,
- reduction in the number of early school leavers,
- raising the overall quality of all levels of education and training,
- stronger synergy between culture and education,
- more active citizens,
- citizens being more sympathetic towards cultural diversity and intercultural dialogue,
- more innovative, creative and competitive citizens.

In contrast, however, in many countries educational theatre and drama:

- has low funding and/or status,
- does not have a place in the national curriculum and/or the tertiary education system.



Recommendations

What does the research tell us about those students who regularly participate in educational theatre and drama activities? Here is a brief summary: compared with peers who had not been participating in any educational theatre and drama programmes, the theatre and drama participants:

1. are assessed more highly by their teachers in all aspects,
2. feel more confident in reading and understanding tasks,
3. feel more confident in communication,
4. are more likely to feel that they are creative,
5. like going to school more,
6. enjoy school activities more,
7. are better at problem solving,
8. are better at coping with stress,
9. are more tolerant towards both minorities and foreigners,
10. are more active citizens,
11. show more interest in voting at any level,
12. show more interest in participating in public issues.

Annexe 2 Séquence 3 : L'École des femmes de Molière (1662)

Problématique : Comment Molière utilise-t-il la comédie pour prendre la défense de la condition des femmes au XVIIe siècle ?

Objectifs généraux :

- Découvrir les caractéristiques d'une comédie classique
- Étudier la pluralité des registres (lyrique, comique, pathétique, etc.)
- Analyser la visée argumentative et morale d'une comédie
- Prendre en compte la dimension scénique

Supports :

- **Œuvre intégrale** : *L'École des femmes*, Molière, 1662.
- Un extrait de *La Critique de l'École des femmes*, Molière, 1663.
- Un extrait de « Une aurore de théâtre » de Jean-Pierre VINCENT, metteur en scène de *L'École des femmes*, Théâtre de l'Odéon, 2008.
- Projection de mises en scène :
 - Didier Bezace (Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 2001)
 - Colette Roumanoff (Théâtre Fontaine, Paris, 2012)
- Complément (2^{nde} 6) :
 - Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, acte II, scène 4 (1670) / John Mairai, *Te manu tane* (1992) ;
 - Extraits des mises en scène de Benjamin Lazar (2004) [extrait de 56min15sec à 1h15sec] et de John Mairai (1992) [extrait de 1h21min15sec à 1h27min16sec] correspondant à l'acte II scène 4.

Évaluations :

- Initiation au commentaire (suite)
- Écriture d'invention
- Mise en voix et en espace des textes

Prolongements (pour la 2^{nde} 6 uniquement) :

- Représentation du Théâtre du Versant, « *Quoi qu'on caquette* » (type commedia dell'arte) le mercredi 18 janvier 2017.
- Représentation du *Bourgeois gentilhomme* par la Compagnie "ChanPaGne, des idées qui pétillent !!!" le vendredi 10 mars 2017.

Séance 1 : « Un peu d'histoire »

Objectifs : Connaître les principes du théâtre classique.

Découvrir l'évolution de l'espace théâtral.

Appui sur des documents iconographiques pour l'espace théâtral et visite virtuelle de l'Odéon. Suivi de l'étude du titre (pour expliquer la condition des femmes au XVIIe siècle) et de la liste des personnages (pour mettre en évidence les liens entre eux et la place centrale qu'a Arnolphe ainsi que sa double identité).

Séance 2 : La scène d'exposition (Acte I, scène 1, vers 82 à 154)

Objectif : Comprendre les enjeux de la pièce.

Evaluation : Quizz de lecture (5min).

Séance intermédiaire : Correction du devoir du 9 décembre

Objectif : Rappels sur la méthode du commentaire.

Devoir de « rattrapage » : Résumer le mythe de Pygmalion et Galatée. En quoi Arnolphe ressemble-t-il à Pygmalion ?

Séance 3 : La double énonciation (Acte I, scène 4, vers 291 à 370)

Objectifs : Comprendre la diversité du langage théâtral.

Repérer les procédés comiques de l'extrait.

Support : Extrait de la mise en scène de Colette Roumanoff (Théâtre Fontaine, Paris, 2012)

Évaluation : Dans un paragraphe développé, vous soulignerez le registre comique de cet extrait.

Séance 4 : La scène du ruban (Acte II, scène 5, vers 475 à 586)

Objectifs : Quels sont les ressorts comiques de cet extrait ?

Que dévoile cette scène d'aveu sur la condition des femmes au XVIIe siècle ?

Séance 5 : Comparaison de deux mises en scène de l'extrait vu précédemment.

Objectif : Repérer les choix différents pour mettre en scène une même scène.

Supports :

1) Agnès Sourdillon et Pierre Arditi, mise en scène de Didier Bezace (Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 2001)

2) Valérie Roumanoff et Patrice Vion, mise en scène de Colette Roumanoff (Théâtre Fontaine, Paris, 2012)

Séance 6 : L'ingénue devient ingénieuse (Acte III, scène 4, vers 892 à 947)

Objectifs : Comment ce passage souligne-t-il l'évolution significative d'Agnès ?

Évaluation : Test de connaissances (10').

Séance 7 : « Le cocuage », source de comique (pour la 2^{nde} 6 uniquement).

Objectifs : Savoir lier des œuvres différentes autour d'un même thème.

Analyser deux mises en scènes.

(Re)découvrir une réécriture tahitienne de Molière.

Supports : Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, acte II, scène 4 (1670) / John Mairai, *Te manu tane* (1992)

Extraits des mises en scène de Benjamin Lazar (2004) et de John Mairai (1992) correspondant à l'acte II scène 4.

Séance 8 : 'À toi de jouer !'

Objectifs : S'exercer à l'écriture d'invention.

Mise en voix et en espace de son propre travail.

Évaluation : Travail en groupe : réécrire l'extrait de l'Acte III scène 4 de *L'École des femmes* étudié en cours en l'adaptant au contexte local et contemporain.

Séance intermédiaire : Grammaire comparée.

Objectifs : Réviser la syntaxe et les modalités.
Identifier quelques spécificités du français local et leurs origines.

Séance 9 : Triomphe de l'amour et de la jeunesse (Acte V, scène 9).

Objectif : Identifier les éléments du retournement de situation.

Séance 10 : Une comédie classique ?

Objectifs : Étudier l'impact d'une œuvre sur son public.
Une pièce d'actualité ?

Support : Un extrait de *La Critique de l'École des femmes*.
Un extrait de « Une aurore de théâtre » de Jean-Pierre VINCENT, metteur en scène de *L'École des femmes*, Théâtre de l'Odéon, 2008.

Évaluation : Test de connaissances.

Séance évaluative : Commentaire dirigé : Les maximes du mariage (Acte III, scène 2).

Annexe 3 Molière, Le Bourgeois gentilhomme, Acte II, scène 4

(1670).

Le Bourgeois gentilhomme est une comédie-ballet qui narre l'histoire d'un riche bourgeois, Monsieur Jourdain, qui engage des professeurs dans le but d'imiter les nobles. Dans la scène suivante, l'élève demande au maître de l'aider à trouver une phrase bien tournée pour séduire Dorimène...alors qu'il est marié à Madame Jourdain !

MONSIEUR JOURDAIN. — Je vous en prie. Au reste il faut que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne de grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose dans un petit billet que je veux laisser tomber à ses pieds.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Fort bien.

MONSIEUR JOURDAIN. — Cela sera galant, oui.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Sans doute. Sont-ce des vers que vous lui voulez écrire ?

MONSIEUR JOURDAIN. — Non, non, point de vers.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Vous ne voulez que de la prose ?

MONSIEUR JOURDAIN. — Non, je ne veux ni prose, ni vers.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Il faut bien que ce soit l'un, ou l'autre.

MONSIEUR JOURDAIN. — Pourquoi ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Par la raison, Monsieur, qu'il n'y a pour s'exprimer, que la prose, ou les vers.

MONSIEUR JOURDAIN. — Il n'y a que la prose, ou les vers ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Non, Monsieur : tout ce qui n'est point prose, est vers ; et tout ce qui n'est point vers, est prose.

MONSIEUR JOURDAIN. — Et comme l'on parle, qu'est-ce que c'est donc que cela ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.- De la prose.

MONSIEUR JOURDAIN. — Quoi, quand je dis : "Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Oui, Monsieur.

MONSIEUR JOURDAIN. — Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose, sans que j'en susse rien ; et je vous suis le plus obligé du monde, de m'avoir appris cela. Je voudrais donc lui mettre dans un billet : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour* ; mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante ; que cela fût tourné gentiment.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Mettre que les feux de ses yeux réduisent votre cœur en cendres ; que vous souffrez nuit et jour pour elle les violences d'un...

MONSIEUR JOURDAIN. — Non, non, non, je ne veux point tout cela ; je ne veux que ce que je vous ai dit : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Il faut bien étendre un peu la chose.

MONSIEUR JOURDAIN. — Non, vous dis-je, je ne veux que ces seules paroles-là dans le billet ; mais tournées à la mode, bien arrangées comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir, les diverses manières dont on les peut mettre.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*. Ou bien : *D'amour mourir me font, belle Marquise, vos beaux yeux*. Ou bien : *Vos yeux beaux d'amour me font, belle Marquise, mourir*. Ou bien : *Mourir vos beaux yeux, belle Marquise, d'amour me font*. Ou bien : *Me font vos yeux beaux mourir, belle Marquise, d'amour*.

MONSIEUR JOURDAIN. — Mais de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. — Celle que vous avez dite : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*.

MONSIEUR JOURDAIN. — Cependant je n'ai point étudié, et j'ai fait cela tout du premier coup. Je vous remercie de tout mon cœur, et vous prie de venir demain de bonne heure.



6 – *Bourgeois gentilhomme*, mise en scène de Benjamin Lazar

Annexe 4 John Mairai, Te Manu tane (1992)

Te Manu tane, écrit et mis en scène par John Mairai, est une réécriture contemporaine du Bourgeois gentilhomme de Molière. L'histoire est entièrement adaptée au contexte polynésien : le personnage de Te Manu tane (équivalent de Monsieur Jourdain) est quelqu'un qui a réussi financièrement et qui engage des professeurs pour retrouver la culture de ses ancêtres ma'ohi.

TMT : Ce que je voudrais te demander... Voilà, seulement il faut... Je suis un peu gêné... (*Au serviteur*) Regarde donc si La Femme oiseau est là.

Le serviteur : Non, elle est allée en ville.

TMT : Hey, que ta bouche ne me dise pas cela sans l'avoir vérifié : vas voir ! Alala... (*Le serviteur ouvre la porte*) Non ! elle n'est pas là. (*Au professeur*) Non, ne sois pas étonné. Si elle était là derrière, à peine ouvrirais-tu la porte que tu te cognerais la tête. Donc elle n'est pas là. Voilà, j'ai un problème. Je suis éperdument amoureux d'une jeune demoiselle qui s'appelle Tehina. Et j'aimerais lui écrire un message. Tu comprends ?

Le professeur : Oui, ce n'est pas un souci. Voudrais-tu lui écrire une lettre d'amour ?

TMT : Non non non non, pas une lettre. Je voudrais lui dédier une sorte de message radio.

Le professeur : Ah, sur RFO ?

TMT : Non, pas RFO, cette radio ne vaut rien. Plutôt « radio maohi ».

Le professeur : Ce n'est pas si différent.

TMT : Bon ok d'accord.

Le professeur : Ce que tu voudrais, ce serait un message de toi dit au téléphone et...

TMT : Non non, voilà voilà, au téléphone ce serait comme une dédicace qui ressemblerait à cela... Voilà, comme toutes ces dédicaces que l'on entend à la radio, de ces gens qui se ridiculisent, enfin bref. Alors, cette fille là, elle s'appelle Tehina. Alors, je ferai une dédicace, à toi de me dire si c'est bien comme ça qu'il faut la dire en tahitien. Voilà : « Tehina, tu es belle comme la lune dans le ciel. » Et après ça, s'ensuivra bien sûr une dédicace. Dans ce genre là : « À la princesse de mes rêves, moi qui ne pense qu'à toi, ton valeureux, qui ne peut plus dormir de nuit comme de jour, parce que je ne fais que penser à toi et n'attends que tes baisers. Écrit par : de la part de qui tu sais. » Concocte-moi un message comme ça là, mais en vrai tahitien quoi.

Le professeur : Ce serait mieux si on allongeait un peu ton message, afin d'éveiller plus de sentiments.

TMT : Ah bon ? Comment ?

Le professeur : Oui, écoute donc : « Que les feux de ses yeux réduisent ton cœur en cendres. »

TMT : Hmm, bien bien... Bien, c'est très joli. Mais y a juste un problème. Imagine que ma déclaration d'amour à la demoiselle que je désire soit ainsi : alors, elle serait placée là, et moi ici où tu te tiens. Je fais donc comme toi, et ça ressemble à ça : « [charabia]...cœur en cendres. » En ouvrant les yeux, il n'y aurait plus de jeune femme. Elle se serait enfuit ! Hey, cette façon de faire que tu as n'est pas efficace ! Alors que moi je ferais comme ça, un nouveau prétendant viendrait par ici et ferait : « Huu, psst... ». Je serais encore en train de dire « ña ña » qu'il n'y aurait déjà plus personne. Non non non non non, pas ça. Ce que je te demande, tu me le ressors tel quel : « Tehina tu es belle comme la lune dans le ciel », fais moi juste ça, comme ça, comme ça, comme ça.

Le professeur : Qu'il en soit ainsi. Puisque tu t'obstines dans tes souhaits, ce sera comme tu voudras.
« Comme la lune dans le ciel, telle est ta beauté ô Tehina. » À ton tour.

TMT : Ça va, c'est pas trop long, mais surtout, mes yeux restent bien ouverts ! « Comme la lune dans le ciel, telle est ta beauté ô Tehina. »

Le professeur : **Ou bien...** « Ta beauté, ô Tehina, est comme la lune dans le ciel. » **Ou bien...**
« Beauté qui est tienne, ô Tehina, est comparable à la lune dans le ciel. » **Ou bien...** « Beauté qui est tienne, ô Tehina, comme dans le ciel... » **Ou bien...** « Le ciel et la lune, ô Tehina, ainsi est ta beauté. »

Le serviteur : Ou bien...

Le professeur : Il ne reste plus rien.

TMT : Hey, professeur de tahitien, parmi toutes ces propositions, c'est quoi la meilleure ?

Le professeur : Celle que tu as dite : « Comme la lune dans le ciel, telle est ta beauté ô Tehina. »

TMT : (*en aparté*) Il est vexé... (*Au professeur*) Professeur de tahitien, ne te fâche pas après moi. Au contraire, tu devrais me flatter. Tu sais, ça arrive que l'élève dépasse le maître. D'ailleurs, ce soir c'est pas difficile. Enfin bref. Professeur, non, tu dois être fier de moi. (*Au serviteur*) Il est bon ton patron hein ? (*Le serviteur acquiesce*) Tu as bien intérêt à dire oui, sinon je te mets dehors. (*Au professeur*) Alors, regarde, j'ai jamais fait de poème de ma vie, et ça a marché la première fois. Ça veut dire que je faisais des poèmes sans même le savoir. Il est bon d'Avignon, hein ? Bien.



7 – *Te Manu tane*, mise en scène de John Mairai

Annexe 5 Test de connaissances en début de séquence.

« ARNOLPHE	Ne vous a-t-il point pris, Agnès, quelque autre chose?
	(<i>La voyant interdite.</i>)
	Ouf.
AGNÈS	Hé, il m'a...
ARNOLPHE	Quoi?
AGNÈS	Pris...
ARNOLPHE	Euh!
AGNÈS	Le...
ARNOLPHE	Plaît-il?
AGNÈS	Je n'ose,
	Et vous vous fâchez peut-être contre moi.
ARNOLPHE	Non.
AGNÈS	Si fait.
ARNOLPHE	Mon Dieu! non.
AGNÈS	Jurez donc votre foi.
ARNOLPHE	Ma foi, soit.
AGNÈS	Il m'a pris... vous serez en colère.
ARNOLPHE	Non.
AGNÈS	Si.
ARNOLPHE	Non, non, non, non! Diantre! que de mystère!
	Qu'est-ce qu'il vous a pris?
AGNÈS	Il...
ARNOLPHE, <i>à part.</i>	Je souffre en damné.
AGNÈS	Il m'a pris le ruban que vous m'aviez donné. »

1) Entourez les didascalies dans ce passage. À quel type de parole théâtrale correspond la deuxième didascalie ? /0,5

2) Grâce à quel procédé le rythme de cet échange devient-il rapide ? /1

3) Quels sont les différents types de comique ? Lequel pouvez-vous repérer dans ce passage ? Expliquez pourquoi. /2

4) Ce passage de *L'École des femmes* a souvent été qualifié d'obscène. Citez 3 règles du théâtre classique et entourez celle qui, aux yeux de certains contemporains de Molière, n'a pas été respectée ici.

/1,5

Annexe 6 Test de connaissances en fin de séquence

Nom :

Classe :

Prénom :

Test de connaissances.

1) Quelles sont les fonctions d'une scène d'exposition ? /1

-
-
-

2) Qu'est-ce que la double énonciation ? /1

-
-
-
-
-

3) À quels types de comique pouvez-vous rattacher les extraits suivants des mises en scènes de L'École des femmes ? Justifiez. /1

➤ Colette Roumanoff :

-
-

➤ Didier Bezace :

-
-
-

4) (2^{de} 9) L'intervention de Christine Bennett vous a-t-elle été utile ? Qu'en avez-vous pensé ?

(2^{de} 6) Pourquoi est-ce important que John Mairai ait adapté une comédie de Molière à la culture tahitienne ? /1

-
-
-

5) Qu'avez-vous retenu de votre propre réécriture et de la mise en scène de votre travail ? /1

-
-
-
-

Annexe 7 Impressions des élèves transcrites sans modifications
(dernières questions du test final)

Pourquoi est-ce important que John Mairai ait adapté une comédie de Molière à la culture tahitienne ?

« C'est important que John Mairai ait adapté la comédie car ça permet de montrer que nous pouvons écrire ou réécrire des texte en tahitien. »

« Car c'est pour montrer que avec la culture tahitienne on peut faire du théâtre. »

« C'est important que John Mairai ait adapté une comédie de Molière à la culture tahitienne car c'est pour que les tahitiens puissent comprendre la pièce et pour en rire. »

« Ça te montre que la langue de Molière peut être adaptée et donner une très bonne représentation encore plus comique de l'œuvre de base. »

« C'est important car cela permet au publique polynésien de voir une pièce de théâtre avec des acteurs locaux qui ont réécrit le texte à la façon locale afin que le publique puisse comprendre. »

« C'est important car il a apporté à la culture tahitienne du théâtre et il a modifier à la manière des tahitiens ce qui rend encore plus marrant. »

L'intervention de Christine Bennett vous a-t-elle été utile ? Qu'en avez-vous pensé ?

« Oui, elle a était utile car quand je l'ai vue parler comme sa, je voulais aussi faire comme elle. J'ai pensé que c'était bien qu'une personne comme elle soit venue. » (L'élève de 2^{nde} 9 cité dans la conclusion)

« Oui, elle a été utile son intervention, je pense que ce qu'elle a dit est vraiment important, le fait que nous devons mettre nos craintes de côté et nous mettre en valeur, en évoquant nos sentiments et nous mettre en action. »

« Elle a été utile car elle a montré qu'il ne faut pas avoir honte et qu'il faut parlé fort et prendre le temps pour bien articuler. »

« Oui, elle était très bien, elle nous a donné des conseils comme parler fort, ne pas rester dans notre coin, s'affirmer pour vaincre notre timidité. »

« Oui car les conseils qu'elle nous a donné peut servir dans la vie quotidienne et permet d'avoir une meilleure facilité pour s'exprimer lor d'entretien pour un métier. »

Qu'avez-vous retenu de votre propre réécriture et de la mise en scène de votre travail ?

« J'ai retenu que pour mettre à l'écrit c'était difficile et que pendant la mise en scène j'ai vu que j'étais plutôt un bon acteur. »

« Que faire une parodie d'une scène n'est pas si facile s'il faut respecter le contexte de la scène du départ. »

« L'adaptation était compliquée puisque nous voulions ajouter des expressions tahitiennes, de plus il fallait se mettre dans la peau des personnages. »

« Elle m'a permis de comprendre mes erreurs [de compréhension] à travers le texte, et qu'une réécriture doit être soignée. »

« On ne doit pas avoir honte, quand ont rit bêtement alors qu'il n'y a pas dans le dialogue ils faut quand même jouer. »

« Réécrire une pièce de théâtre à sa manière présente quelques contraintes et difficultés mais c'est assez amusant lorsqu'on met en commun toutes les idées. »

« Que les meilleurs pour écrire ne sont pas forcément les meilleurs pour jouer la pièce. »

« J'ai retenu que se travail demande du travail mais qu'il apprend des choses. On a du surmonté notre timidité pour passer devant la classe. J'ai trouvé que notre travail était bien, je ne m'attendais pas à cela. »

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, Pierre Lamblé, qui m'a soutenue depuis les épreuves du CAPES jusqu'à devenir mon tuteur ESPE.

Je tiens aussi à remercier bien chaleureusement ma co-directrice de mémoire, Rodica Ailincăi, qui a été une source d'excellents conseils et qui n'a jamais manqué de m'encourager depuis la naissance de mon projet de mémoire.

Merci à Sylvie André de m'avoir aidée en dirigeant le travail préliminaire de ce mémoire lors de ma première année de Master MEEF.

Merci à Annick Louis de m'avoir lue et conseillée tout en m'encourageant inlassablement.

Merci à Jacques Vernaudon de m'avoir épaulée dans mes recherches en me fournissant la captation vidéo de *Te Manu tane* et en me procurant les manuscrits inédits de deux pièces de John Mairai dont il est l'interlocuteur privilégié.

Un grand merci à John Mairai et à Christine Bennett qui m'ont ouvert leurs portes avec tant de générosité et qui ont répondu favorablement à mes invitations en cours.

Merci à mes parents sans qui j'aurais difficilement pu traduire et sous-titrer l'extrait de *Te Manu tane* que j'ai utilisé pour mon expérience.

Merci à mon tuteur de terrain, Ernest Coulombel, qui m'a aidée dans la conception de mes séquences et qui m'a encouragée dans l'apprentissage du métier.

Merci à Lucie Launay qui m'a aidée à concevoir une mise en œuvre concrète de mon expérience avec des collégiens.

Merci enfin à tous mes proches qui m'ont soutenue, et notamment à Andréas Pfersmann pour son dévouement et son aide si précieuse.