

Classiques Bordas

L'Île des esclaves suivie de La Colonie

MARIVAUX

Anne-Laure BRISAC
*Agrégée de grammaire
Ancienne élève de l'ENS
Fontenay Saint-Cloud*

UNIVERS
L des
ETTRES
BORDAS

Dossier
pédagogique

SOMMAIRE

QUESTIONNAIRES

L'ÎLE DES ESCLAVES

SCÈNE PREMIÈRE	4
SCÈNE 2.....	6
SCÈNE 3.....	7
SCÈNE 4.....	8
SCÈNE 5.....	9
FAIRE LE POINT SCÈNES 1 À 5	10
SCÈNE 6.....	12
SCÈNE 7.....	14
SCÈNE 8.....	15
SCÈNE 9.....	16
SCÈNE 10.....	17
FAIRE LE POINT SCÈNES 6 À 11	18
POINT FINAL ?	20

LA COLONIE

SCÈNE PREMIÈRE	22
SCÈNE 2.....	22
SCÈNES 3, 4 ET 5.....	23
SCÈNES 6 ET 7.....	24
SCÈNE 9.....	25
FAIRE LE POINT SCÈNES 1 À 9	26
SCÈNE 11.....	26
SCÈNE 12.....	27
SCÈNES 13 ET 14.....	27
SCÈNES 16, 17 ET 18.....	28
FAIRE LE POINT SCÈNES 10 À 18	29
POINT FINAL ?	29

LE TEXTE ET SES IMAGES

EMBARQUEMENT POUR L'UTOPIE	31
FÉMINITÉ ET COQUETTERIE	32
MISES EN SCÈNE D'AUJOURD'HUI.....	33

D'AUTRES TEXTES

AMOUR ET SÉDUCTION..... 35

LITTÉRATURE ET UTOPIE 37

SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

SÉQUENCE 1 40

SÉQUENCE 2 41

QUESTIONNAIRES

L'ÎLE DES ESCLAVES

SCÈNE PREMIÈRE

1. Marivaux exploite plusieurs types d'informations pour nous permettre de situer le lieu de la scène : didascalies indiquant le décor et déplaçant ainsi automatiquement l'espace parisien en un ailleurs plutôt exotique (« la mer, les rochers, les arbres ») ; éléments dans les répliques des personnages qui accentuent ces indices (« cette île », l. 4).

L'intrigue elle-même se situe juste après un événement majeur, le naufrage (l. 7), qui voit la séparation des Athéniens et peut-être la disparition de certains d'entre eux. Par là même, quelque chose de tragique est d'emblée installé sur la scène, des questions ne pouvant manquer d'être posées (quel sort attend à leur tour Iphicrate et Arlequin, etc. ?)

2. Cette question est étroitement liée à la précédente : le naufrage est par excellence un événement qui crée une tension. Mais celle-ci est renforcée par d'autres aspects qui créent comme des lignes de force que l'auteur va suivre, approfondir, nuancer tout au long de la pièce. Par exemple, l'opposition entre le statut de maître et celui d'esclave, bien sûr, qui est identifiée de multiples manières : nom, comportement des personnages, langage de chacun.

3. Cette opposition, très classique, bénéficie d'emblée de la part de l'auteur d'une forme très dynamique : le maître Iphicrate n'est déjà presque plus maître de grand-chose à la fin de la scène, comme en atteste la dernière réplique d'Arlequin (et même au moment de sa tirade ; dans le théâtre de Marivaux, les tirades sont rares et préviennent le plus souvent, sinon d'une « prise de pouvoir », du moins d'une assurance par le personnage). Le passage du vouvoiement au tutoiement (l. 88) en est également un signe.

4. Si Arlequin est le personnage traditionnel italien de la commedia dell'arte, le nom « Iphicrate » sonne très grec. Il est composé de deux éléments substantifs : *iphis*, qui signifie « force », et *-krate*, qui vient de *kratos* (« domination »). Avec ce nom, Marivaux nous plonge au cœur de la problématique du pouvoir d'un homme sur un autre. Sa pièce sera l'occasion de vérifier dans quelle mesure le pouvoir effectif du personnage répond bien à son nom et en quoi le personnage réalise le signifiant de son nom.

5. Marivaux a conservé du personnage traditionnel son côté bon vivant, marqué par sa propension à toujours avoir envie de boire un bon coup. Le dynamisme de la scène est également à mettre au crédit de l'esclave-serviteur italien, et pas seulement parce qu'il découvre qu'il séjourne dans l'île des esclaves. Le metteur en scène Giorgio Strehler, qui a créé nombre de pièces de l'italien Goldoni, auteur de pièces de commedia dell'arte (dont par exem-

ple *Arlequin serviteur de deux maîtres*), mais également *L'Île des esclaves*, rappelait à propos du personnage qu'il était « toujours en l'air ». Il existe une trace de ce comportement vif, agile, chez l'Arlequin de Marivaux, qui est sans cesse en mouvement et, par là, qui est celui qu'on n'atteint que difficilement (voir la dernière didascalie de la scène). Mais Marivaux a aussi déplacé ce motif : Arlequin est ici celui qui témoigne d'une extraordinaire mobilité de langage, alternant chansons et paroles, plaisanteries et propos sérieux. Il laisse entendre qu'il sera le dépositaire des investigations de l'auteur sur la question du langage, question capitale dans le théâtre de Marivaux.

6. C'est effectivement la question du langage qui se pose, entre autres. Les autres thèmes abordés dans cette scène sont également celui du pouvoir (voir plus haut), à quoi on pourrait ajouter celle du romanesque, produite par l'éloignement géographique et les conditions de la présence des personnages sur l'île.

7 et 8. Le personnage d'Arlequin et la paire qu'il forme avec son maître inscrivent immédiatement la pièce dans le genre comique. Arlequin aurait également tendance à la tirer du côté de la farce, par des effets que la tradition théâtrale rend souvent outranciers lorsque ce personnage est présent. Mais chez Marivaux, dans cette pièce-ci où le personnage d'Arlequin est déjà bien travaillé et nuancé depuis plusieurs pièces, l'aspect farcesque est discret. Le genre comique est également nourri d'éléments dramatiques (le naufrage).

9. Ce travail d'écriture permet différentes exploitations par le professeur. Par exemple si l'on veut jouer sur le contenu de la proposition soumise par le décorateur, on pourra aider les élèves à décliner différentes possibilités selon une époque choisie (antique, moderne, contemporaine) ; on pourra exploiter les idées formulées par les élèves en s'associant avec un professeur d'arts plastiques.

Mais il est possible aussi de jouer, avec un tel exercice, sur la forme : comment se présentera le document proposé par le décorateur ? une liste ? un texte rédigé ? un schéma ? quel langage adoptera-t-il ? travaillera-t-il une fiche par personnage, pour les costumes, ou une fiche globale donnant une idée générale de ses choix ?

Ce premier questionnaire est l'occasion d'une « mise en bouche » de la pièce, si l'on peut dire. On peut ne travailler précisément que sur une seule partie de la scène, par exemple la tirade d'Arlequin, qui peut donner lieu à un jeu par des élèves, ou au contraire sur la partie centrale, stichomythique (p. 24), qui permet de travailler les échanges entre comédiens et de s'interroger sur la gestuelle.

Il est possible aussi de mettre l'accent sur ce qui caractérise non seulement la situation, mais aussi l'ouverture de la pièce : qu'est-ce que le spectateur voit lorsque le rideau s'ouvre ? qu'entend-il ? Iphicrate est-il déjà là ? Bref, mettre l'accent sur le fait qu'une pièce est un texte et aussi qu'elle donne lieu à des choix de mise en scène qui vont lui donner du sens.

SCÈNE 2

1. Le personnage se caractérise par son autorité, attestée par la première didascalie de la scène, l'emploi fréquent de l'impératif dans ses répliques et le fait que c'est lui qui pose les limites accordées à chacun (l. 66). Il se veut également rassurant (l. 53), voire paternel (l. 66). Dans l'ensemble il occupe une position dominante sur la scène : il est nécessairement extérieur aux paires formées par Arlequin et Iphicrate d'un côté, Cléanthis et Euphrosine de l'autre ; il explique et détient les règles du jeu qu'il connaît d'autant mieux qu'il en a lui-même été partie prenante (l. 67 et suivantes).

2. Dans la mesure où c'est Trivelin qui expose et impose les nouveaux noms, statuts et conditions de vie des quatre autres personnages, cela suppose pour Iphicrate, qui a l'habitude d'être dans une position de maîtrise, qu'il doit au moins en partie y renoncer. On peut imaginer que cela n'est pas sans bouleverser le personnage qui ne s'était jamais véritablement interrogé sur la légitimité de sa situation de maîtrise.

3. La méthode de Trivelin ne repose pas sur la violence mais sur la conviction et la formation dispensée aux maîtres et esclaves. On voit bien en quoi le siècle des Lumières imprime ici, déjà, sa marque. Cela suppose en fait qu'une relation de ce type n'est pas figée, qu'elle est toujours susceptible d'être modifiée, assouplie, et que personne n'est astreint à sa position sociale. Il y a quelque chose de fondamentalement optimiste sur la nature humaine et aussi sur l'organisation de la société dans cette représentation des choses.

4. Victor Hugo écrit que « le nom est un moi ». Refuser son nom à Arlequin, ne lui accorder que des surnoms, des « sobriquets » (le mot est péjoratif), c'est d'abord le chosifier, et aussi lui refuser non seulement son identité mais son existence propre. La première leçon que les maîtres doivent en quelque sorte enregistrer est d'avoir le réflexe d'appeler leur esclave-serviteur par leur nom, pour reconnaître et respecter leur existence.

5. À l'époque de Marivaux, sous l'Ancien Régime, l'essentiel de la population française, le tiers état, est non pas esclave mais serve, c'est-à-dire possession d'un seigneur. Être esclave signifie qu'on peut être vendu et acheté comme un objet, et ce terme renvoie directement à l'Antiquité où la question de la légitimité de l'esclavage était déjà débattue par des philosophes comme Aristote ou Sénèque. Si l'esclavage en ce sens n'existe plus en France au XVIII^e siècle, il existe pourtant bel et bien dans les régions du monde déjà colonisées par les Occidentaux ou en voie de l'être (Afrique). Marivaux, en inventant le terme « île des esclaves » pour des personnages qui sont en fait des serviteurs, opère un raccourci entre deux périodes et deux situations sociales et psychologiques, et par là intensifie la dimension scandaleuse de cette situation pour les Arlequin et Cléanthis de sa pièce et, d'une façon plus générale, pour tous les serviteurs de son temps.

6. La violence physique a déjà été mise sur le devant de la scène dès le début de la pièce (voir scène 1) par des allusions d'Arlequin. Ici, elle surgit en direct dès l'ouverture de la scène : Iphicrate paraît être, comme par définition, par son statut sans doute, celui qui use de la violence physique. La violence symbolique est tout aussi destructrice : le refus d'accorder un nom à Arlequin en fait partie, mais aussi le fait de ne pas s'adresser à quelqu'un de manière directe (l. 45). C'est donc bien le maître qui a l'initiative de toutes les formes de violence.

7. La mise en scène doit tenir compte du grand nombre de personnages présents sur le plateau, pour faire voir une animation tout aussi intense mais différente de la première scène.

8. Cléanthis apporte la note féminine qui manquait jusque là. Son intervention très brève est presque pathétique (l. 55) : cette touche rappelle la dureté de la condition des esclaves-serviteurs de la pièce.

SCÈNE 3

1. C'est surtout par rapport à Cléanthis que cette réplique de Trivelin marque une rupture : elle permet en effet à la jeune femme, par le portrait-charge qu'elle fait de sa maîtresse, de reprendre une position forte, de retrouver une existence – déniée elle aussi par les multiples surnoms dont sa maîtresse l'affuble.

2. La proposition de Trivelin met l'accent sur l'attitude humaine que doit avoir Euphrosine. Au fond, ce que lui demande Trivelin est double : reconnaître ses torts, mais sans ressentiment, ce qui suppose une attitude à la fois intellectuelle et psychologique difficile.

3. Pour des raisons psychologiques, Cléanthis est celle qui parle le plus : sa parole se libère du joug de la servitude, manière pour Marivaux de dire qu'une forme de silence imposé est une violence. Mais c'est aussi un prétexte littéraire pour l'auteur : faire jouer à Cléanthis le pendant féminin d'Arlequin, et lui faire dévoiler ses facettes de comédienne (quand elle imite Euphrosine). Par là elle rejoint en partie sa maîtresse, la coquette minaudière.

4. Cléanthis met l'accent sur ce qui chez Euphrosine est horripilant, faux, de l'ordre du jeu et de la séduction. Rien de positif n'émerge de cette logorrhée qui n'en finit plus, comme si elle se nourrissait elle-même (d'où le fait que Trivelin se sent obligé de l'interrompre, l. 177). Cette parole exerce une force libératoire sur la jeune femme, la grise peut-être aussi, et n'est pas sans ambivalence : à force de jouer les maîtresses coquettes, on se rapproche de ce genre de personnage. Par la suite, Cléanthis se laissera prendre au jeu de façon plus forte encore (voir scène 6.)

5. Cette réplique signale que Cléanthis est encore conscience de son jeu, qu'elle n'est pas allée jusqu'au bout de la dénonciation qu'elle entend faire

du personnage de sa maîtresse, qu'elle n'a pas vraiment abordé le sérieux de l'affaire, et aussi que la part de jeu permet sans doute à cette dénonciation de se faire, atténuant la violence d'une accusation dont la forme serait trop brutale.

6. Dans leurs deux répliques, Arlequin et Cléanthis soulignent que lorsque le statut de l'esclave-serviteur change, le langage n'est plus le même. Marivaux indique donc que le langage est le premier vecteur par lequel passe cette modification (même momentanée) de statut et de regard posé par les maîtres sur les esclaves-serviteurs. Il est intéressant aussi de se rendre compte que ce sont les esclaves-serviteurs qui formulent cette idée, preuve qu'ils se sont très rapidement appropriés cette nouvelle donne – ce qui peut paraître évident –, mais aussi qu'ils font montre d'une maturité et d'une intelligence des situations qui les honore.

7. On pourra pour cette question utiliser un système de liste ou de tableau par personnage et trait caractéristique (langage, gestes, thèmes de chacun...).

8. Pour cette question, on peut demander à deux ou trois élèves ou groupes d'élèves d'imaginer, à partir d'un court passage (ex. : l. 90-94), toute la palette de jeux qu'on peut attribuer à Trivelin. Ne pas oublier éventuellement des accessoires (une table, des lunettes, un couvre-chef).

9. Même chose pour cette question qui fait cette fois travailler sur la technique de la mise en scène : voir la dernière question du questionnaire de la scène première (p. 27).

SCÈNE 4

1. Le registre est plus dramatique, plus compassionnel, et la gestuelle devient moins spectaculaire : un contraste s'opère entre les deux scènes « de femme ». Effet de variation de la part de Marivaux, pour produire le plaisir du changement, mais aussi effet de sens : la maîtresse et l'esclave sont deux personnalités radicalement différentes, même si elles peuvent se rejoindre pour reconnaître des points de vérité de l'une ou de l'autre.

2. Euphrosine est peu à peu mise en confiance et ne peut plus jouer les séductrices ou les coquettes (Trivelin n'en a que faire) : elle est forcément livrée à la vérité de son être. Elle est mise à nu, dans la continuité de la scène précédente, mais ce dévoilement se parachève grâce à elle-même, et non sous l'impulsion de l'intervention d'un tiers : la violence est autre, pour elle, sans doute moindre puisqu'elle se laisse finalement faire.

3 et 4. Précisément, la scène évolue d'une tension stricte à une tonalité plus souple, lorsque Euphrosine abandonne enfin son personnage de coquette. Quelque chose de plus humain émerge d'elle. Trivelin n'est plus

celui qui impose par la loi, mais celui dont la parole a convaincu (dernière réplique d'Euphrosine).

5. En tête à tête avec Trivelin, Cléanthis étant absente, Euphrosine est sous les feux de la rampe et dévoile ce qu'il en est véritablement d'elle-même. Un effet de retard a été créé par rapport à la scène précédente : ses aveux n'en prennent que plus de poids.

6. Il faut du temps à Euphrosine pour admettre la critique que fait d'elle Cléanthis, et il faut à Trivelin bien de l'insistance pour déjouer les ruses imaginées par la coquette pour éviter de répondre à ce qu'elle sait être inévitablement le lieu où elle va devoir se rendre. Ces stratégies d'évitement confirment sa coquetterie. De même la façon dont elle formule certaines suggestions de façon détournée, que Trivelin traduit aussitôt (l. 29-31). Comme Cléanthis, Euphrosine est une comédienne, mais dans un tout autre sens : elle ne joue pas pour divertir ou révéler une vérité mais pour tromper – ce faisant elle révèle tout aussi bien des choses d'elle-même.

7. Sur le nom des personnages des œuvres littéraires, on peut imaginer quantité d'exercices pour faire comprendre aux élèves l'enjeu de cette question. On prendra par exemple plusieurs pièces d'un même auteur et on verra comment les noms sont totalement imaginés, empruntés à une tradition (celle du théâtre antique, du théâtre italien) ou inspirés par elle. On pourra faire ce même travail sur plusieurs pièces de différents auteurs d'une même époque, puis sur deux ou trois ensembles de pièces appartenant à des époques différentes. Il suffit pour cela de donner aux élèves la page de présentation des personnages des pièces, de manière à ce que leur attention soit orientée successivement vers l'étude des signifiants, vers celle des relations entre le nom et la fonction, etc. Un dernier travail peut consister à faire inventer aux élèves des noms de personnages en fonction d'effets recherchés et plus ou moins appuyés.

SCÈNE 5

1. La joie d'Arlequin, sincère, et qui s'exprime d'emblée, lui permet d'éviter tout ressentiment à l'égard de son maître (« je lui ai donné quittance », l. 21). C'est cet heureux caractère et ce nouveau statut, bien plus plaisant, qui lui fait révéler que le comportement désagréable voire violent du maître est dû, en partie au moins, au statut même de maître (la fonction fait l'organe : « je serai un petit brin insolent, à cause que je suis le maître : voilà tout », l. 27-28, ainsi que la réplique l. 30 et suivantes) ; propos de Marivaux intéressant quant à la légitimité de ce comportement ; propos optimiste, aussi : si le statut se modifie, sinon disparaît, le comportement peut lui aussi se modifier, suggère l'auteur en substance.

On pourra avec les élèves imaginer d'autres situations qui font se comporter un individu de façon légèrement biaisée par rapport à ce qu'il est véritablement.

2. On peut commencer par faire relever aux élèves les interventions d'Iphicrate : on remarquera à quel point elles sont peu nombreuses, signe du pouvoir au moins momentané qu'a pris Arlequin sur la scène.

Iphicrate apparaît ensuite nettement plus timide, plus hésitant, saisi de doute voire de crainte, par rapport à ce qu'il était dans la première scène. On se rendra compte combien il lui est nécessaire d'aller à pas mesurés vers ce que lui demande Trivelin – et la stichomythie de la fin de la scène témoigne de l'émotion qui s'empare des deux hommes devant ce changement psychologique.

3, 4 et 5. Marivaux a conservé plusieurs traits traditionnels du personnage d'Arlequin : vivacité du propos, gaieté, amour de la chanson, façon directe de s'exprimer – voir par exemple les exclamations, sa façon de s'exprimer sans fioritures, avec naturel, l'affection qui se fait jour aussi même vis-à-vis de son ancien maître. Au fond, Marivaux profite de son changement de statut (symbolisé par le changement d'habit) pour accentuer des traits déjà présents chez Arlequin.

Or l'un de ces traits est justement la profonde gentillesse du personnage – ou plutôt sa totale absence de rancune et de colère vis-à-vis de son ancien patron. Le « vous me touchez » de Trivelin peut parfaitement s'entendre comme un écho de la pensée du spectateur, chez qui Arlequin fait naître aussi ce sentiment. Il y a en effet quelque chose d'éminemment sympathique chez lui. Et ce faisant, Trivelin témoigne aussi de l'avancée du « programme éducatif » qu'il a énoncé à la scène 2. La joie d'Arlequin est le signe de son succès personnel et elle lui renvoie également une image positive de lui-même.

6 et 7. La danse, les comptines sont autant de modes d'expression qu'exploite la commedia dell'arte ou qui en sont issues. La propension à « boire un bon coup » est aussi un thème récurrent chez le personnage. On peut faire imaginer aux élèves les gestes qui accompagnent les premières répliques de la scène, une façon de placer le corps dans l'espace ou de jouer sur les mimiques du visage. Le travail peut se faire avec ou sans masque, et si l'on choisit de masquer les comédiens, on peut utiliser les masques traditionnels mais aussi en imaginer d'autres. Une séance peut se concentrer par exemple sur le travail de « l'expression de la gaieté », à la fois gestuelle et verbale. Les élèves pourront avoir à décrire une expression, une mimique, une posture de façon plus ou moins concise.

FAIRE LE POINT SCÈNES 1 À 5

1. Le tableau peut être organisé ainsi : le point de départ des deux intrigues respectives ; l'aboutissement de chacune à la scène 5 ; les moments où chaque maître (maîtresse) se retrouve ou non en tête à tête avec son esclave-serviteur ; la relative rapidité avec laquelle les maîtres acceptent de se soumettre au jeu proposé par Trivelin et se reconnaissent dans le portrait qui est brossé d'eux par Arlequin et Cléanthis. C'est sur ce dernier point que l'analyse pourra être la plus fine.

De fait, l'intrigue des femmes est plus rapidement menée que celle des hommes. On peut expliquer cela par une intention esthétique : le souci d'éviter une trop forte symétrie entre les deux paires de personnages, jouer sur la variation sur un motif que l'on décline.

2. Les deux hommes sont mis l'un en face de l'autre, ce qui laisse aux personnages une autonomie dans leur comportement : autrement dit, comment vont-ils réagir, seuls (c'est-à-dire sans Trivelin) dès lors qu'ils savent qu'ils sont sur l'île des esclaves et ce que cela signifie ?

3. On pourra mettre en évidence les aspects de bonhomie, de bienveillance et d'intelligence humaine du personnage. Cela peut donner lieu à un exercice d'écriture : on fera le portrait du personnage à travers une lettre, par exemple d'un ancien maître passé par l'île des esclaves qui relatera son expérience – pas nécessairement agréable.

4 et 5. Ce travail peut se faire en collaboration avec le professeur d'histoire et mènera à des recherches documentaires (en particulier iconographiques) qui mettront en évidence les différentes conditions des esclaves : êtres humains achetés comme une marchandise, souvent prisonniers de guerre, fils ou filles d'esclaves, ils peuvent néanmoins être riches et vivre pratiquement comme des hommes libres, bien que n'ayant pas le statut de citoyen, comme c'était le cas dans l'Antiquité ; ils peuvent au contraire vivre de façon avilissante, comme les esclaves d'Afrique « importés » dans le Nouveau Monde. Sur ce sujet, le texte de Montesquieu (dans *De l'esprit des lois*) constitue évidemment une lecture indispensable, même s'il reste difficile en classe de seconde.

Le serviteur n'est pas acheté mais engagé par le maître : son statut juridique n'est pas le même – le serviteur est un homme libre. Une pièce comme *Les Fausses confidences* de Marivaux, qui met en scène plusieurs serviteurs aux fonctions différentes (un intendant, une gouvernante, un valet), fait comprendre la variété des profils de serviteurs ou de servantes. Les élèves sont familiarisés depuis longtemps, grâce à la lecture des pièces de Molière par exemple, à cette paire traditionnelle, surtout au théâtre, que forment le maître et son valet. On peut leur montrer que ce schéma existe depuis le théâtre de l'Antiquité (dans la tragédie grecque avec le personnage de la nourrice ; dans la comédie, grecque et latine) en soulignant que le lien entre le maître et son serviteur n'est pas seulement fonctionnel mais aussi affectif. L'intérêt de *L'Île des esclaves* est, entre autres, que Marivaux joue sur ce double statut, en situant la pièce dans une Antiquité imaginaire. Ce faisant il fait porter sur les valets contemporains les traits propres à l'esclavage dans ce que celui-ci peut avoir de fondamentalement répréhensible et choquant (maltraitance des esclaves par les maîtres entre autres).

6. Le personnage de l'esclave-serviteur, surtout quand il est incarné par l'Arlequin de la commedia dell'arte, est propice à une gestuelle très riche, qui peut aller jusqu'à l'outrance de la farce, selon les mises en scène – tout

dépend du désir du metteur en scène de faire rire de certaines situations et/ou de mettre l'accent sur certains aspects du sens de la pièce.

7 et 8. Outre la question de l'époque (contemporaine, antique, XVII^e siècle) se pose celle de savoir si l'on choisit un décor chargé ou non, sachant que tout élément sur le plateau n'est pas décoratif mais fait véritablement sens. La même question se pose pour le choix d'acteurs de couleur ou non (comme c'est le cas pour la mise en scène d'Élisabeth Chailloux ; voir cahier iconographique, p. 6-7).

Les accessoires peuvent être choisis de manière à mimer, de façon plus ou moins réaliste, un environnement exotique – arbres, objets typiques, fond de scène, sol destiné à évoquer un paysage lointain : recouvert de sable, de morceaux de bois, d'épave (le naufrage), objets marins, etc.

9. L'exercice peut être orienté de façon plus précise : on peut demander à l'élève d'écrire la scène en mettant l'accent sur une passion particulière comme : la colère, l'agacement du maître vis-à-vis de son serviteur ; la moquerie du maître qui humilie le serviteur ; la réaction du serviteur dont les propos sont à double sens pour se défendre des attaques du maître ; les apartés du serviteur, etc.

SCÈNE 6

1. Les propos des « maîtres » laissent penser que leur esclaves sont parfois considérés comme des objets : « mon Arlequin », dit Arlequin (l. 3), « ma suivante », dit Cléanthis peu après. En revanche, « ma belle damoiselle », « Madame », « Monsieur », sont utilisés par Arlequin et Cléanthis pour s'apostropher : ils ont vite fait de s'approprier le langage des véritables maîtres.

2. Le jeu de travestissement (passer les habits du maître et ne plus être, momentanément, esclave) permet d'autres libertés : par exemple celle d'aimer (ou de feindre d'aimer) une femme ou un homme qui n'est pas de sa condition. L'idée d'Arlequin trahit peut-être chez lui un désir d'aimer hors de sa classe sociale. La difficulté de la chose, car elle suppose la transgression, sinon d'un ordre, du moins d'une habitude et d'une norme, fait comprendre pourquoi il dit : « Nous sommes assez forts pour soutenir cela. »

3. Cette réplique laisse entendre combien la question de l'apparence a d'importance pour Cléanthis. Elle a non seulement intégré cette idée qui est très présente chez les maîtres, en particulier chez sa coquette de maîtresse, mais se l'est sans doute appropriée indépendamment de toute question d'appartenance sociale.

4. La proximité des domestiques souligne aux yeux de Cléanthis qu'elle fait bien partie de la classe des maîtres : Marivaux nous fait entendre ici que le maître ne l'est que parce qu'il a un domestique (ou serviteur ou esclave) qui le suit et qui obéit à ses ordres et à ses désirs.

5. Le thème de la conversation est important, d'abord pour des raisons de vraisemblance sociale : le XVIII^e siècle, prolongeant en cela une tendance qui se fait jour à la fin du XVII^e siècle, est par excellence le siècle des salons et de la « belle conversation », du plaisir des mots – les essais de Diderot écrits sous forme de dialogue en attestent. Il est important aussi parce qu'il permet au dramaturge de décliner sous une autre forme la question fondamentale du langage qui se pose (d'emblée, comme le montre la première scène) entre les maîtres et leurs serviteurs.

6. Arlequin travaille à imiter les maîtres tout en ayant conscience qu'il les imite (*cf.* l. 57) ; Cléanthis se laisse plus emporter par la scène qu'elle joue et croit plus à son rôle, sans doute parce qu'elle s'y complaît plus ; elle est plus désireuse de s'identifier, au moins pour un temps, à son personnage de coquette (*cf.* l. 67).

7. Marivaux glisse dans les répliques de ses personnages des propos qui sont véritablement métalinguistiques, qui sont comme des commentaires du rôle que les personnages sont en train de jouer (par exemple l. 116 et suivantes). Dans ces moments-là, il se produit un écart entre le rôle tenu et la conscience qu'ont les personnages de le tenir. C'est surtout frappant pour Cléanthis qui multiplie les conseils, injonctions, orientations qu'elle voudrait donner au comportement d'Arlequin, qu'il s'agisse du vrai ou du faux Arlequin (l. 103 et suivantes).

Ce faisant, Marivaux indique que faire la cour c'est jouer, c'est-à-dire adopter, mimer, répéter une posture, des gestes, des mots qui ne sont pas nécessairement siens (*cf.*, sur ce sujet, La Rochefoucauld) : il y a une mise en scène de l'amour et de ses manifestations.

8. Marivaux exploite ici le pastiche par les esclaves-serviteurs de leurs maîtres en leur faisant adopter, consciemment, leur langage, leur gestuelle (par exemple l. 32 et suivantes).

La scène 6 est géométriquement la scène centrale de la pièce : elle fait office de pivot et ce n'est pas pour rien que se situe là le moment où les « nouveaux maîtres » s'identifient le plus à leur rôle.

On peut faire jouer quelques moments de la scène aux élèves en leur faisant mettre l'accent sur la façon de faire entendre le pastiche (effet de connivence avec le public, moments plus appuyés que d'autres, presque jusqu'à la caricature...).

9. L'exercice peut se faire en donnant aux élèves d'autres contraintes : écrire une scène qui soit contemporaine ou au contraire la placer dans une autre époque ; écrire en donnant la parole à quelqu'un de proche (un frère, un ami) ou au contraire à quelqu'un qu'on ne connaît nullement et dont on s'efforce d'imaginer les réactions. Une autre contrainte peut porter sur la longueur de la scène.

SCÈNE 7

1. Trivelin n'est plus là pour modérer les échanges éventuellement virulents entre les deux femmes. Cléanthis, avec ses habits de maîtresse, a le beau rôle. Il lui est donc facile d'en jouer et de renvoyer sans ménagement Euphrosine à ses minauderies de coquette (l. 10). Celle-ci trouve en sa servante un miroir déformant de ses défauts.

2. À l'évidence, Euphrosine rechigne à suivre sa servante, incapable qu'elle est d'admettre la nouvelle situation qui est la sienne.

3. Si Cléanthis est celle qui parle le plus, c'est parce qu'elle a enfin l'occasion de se laisser aller à une animosité qui s'exprime librement grâce à l'habit de maîtresse. Et occuper l'espace par la parole, c'est avoir le pouvoir, un pouvoir qu'elle n'a jamais en tant que servante.

4. Les deux femmes ne sont pas sur la même longueur d'onde : si Cléanthis a parfaitement intégré les nouvelles données de la situation, Euphrosine se refuse à y croire. Pour elle, les positions de maître et de serviteur sont immuables.

5 et 6. Cléanthis a pris de l'assurance et n'hésite pas non plus à montrer une supériorité sur Euphrosine, sorte de revanche qu'elle prend sur sa réelle condition de servante. C'est avec une certaine cruauté qu'elle expose à Euphrosine son comportement de coquette narcissique. Son propos n'est pas non plus dénué d'ironie (l. 20).

7. Le ton de Cléanthis, sous ses dehors affables, est piquant et impérieux : les indicatifs futurs ont valeur d'impératif (ce que confirme le « entendez-vous » de la ligne 28, qui est plus injonctif qu'interrogatif). L'intention de Cléanthis est entre autres de faire entendre raison à sa maîtresse, elle qui précisément n'a pas « l'esprit raisonnable ». Toute la fin de sa tirade est soumise à une tension entre deux pôles exprimés par les pronoms de la première et de la deuxième personne : or Cléanthis indique clairement, avec sa dernière phrase, que c'est elle qui l'emporte. Ici le rebond incessant entre les deux personnes grammaticales signale une joute, un rapport de forces dont Cléanthis sort vainqueur.

8. La parole d'Euphrosine sort de la scène, sans s'adresser pour autant nécessairement au spectateur. Elle laisse entendre, outre un certain désespoir, que le face à face avec Cléanthis est insupportable à Euphrosine, que celle-ci veut s'en dégager.

9. C'est au tour de ce personnage que peuvent en effet se déployer les gestes et signes visuels les plus riches – mais aussi les plus nuancés, pour éviter la caricature. Car la coquette a été surprise dans son jeu de coquette, mais en abandonne-t-elle pour autant ses manières ? La réflexion sur la mise en scène peut se faire en travaillant sur cet écart-là – la nécessité pour

la coquette qu'est Euphrosine d'avoir toujours recours à des manières, des gestes ou une intention de séduction.

SCÈNE 8

1. Ce n'est pas seulement le langage, ce sont aussi les gestes qui signalent l'appartenance à une classe ou une autre. Jamais le véritable serviteur Arlequin ne s'autoriserait pareille familiarité envers un maître.
2. Arlequin ne possède pas le code des gens de condition : il déclare sa flamme avec naturel, sans coquetterie, directement (l. 14-19) et avec emphase (l. 33-37) – ce qui a pour effet de provoquer le rire ou du moins le sourire – à une Euphrosine éberluée (qui saura tirer parti de la situation, humiliante pour elle bien qu'Arlequin ne cherche en rien à l'humilier).
3. Euphrosine a repris le dessus – en témoigne la longueur de sa réplique finale – et a mis l'accent sur sa douleur (un peu feinte ou bien réelle, peu importe). Arlequin est un homme de cœur : il se laisse attendrir, et la logorrhée de la maîtresse le laisse littéralement sans voix. Marivaux fait bien entendre ici le pouvoir du langage. L'émotion d'Euphrosine ne laisse pas Arlequin indifférent et lui rappelle les limites imposées à son état réel, celui d'esclave-serviteur.
4. Arlequin n'est plus seulement le personnage un brin farcesque des débuts. Marivaux déploie en lui beaucoup d'humanité, avec toutes les nuances que cela suppose. En cela, le personnage dépasse les frontières propres aux classes sociales.
5. Euphrosine a perçu le jeu d'Arlequin et a senti ce qu'elle pouvait en tirer : le passage du « vous » au « tu » atteste de ce que d'abord elle reprend pied, puis redevient celle qui a la maîtrise de la situation.
6. Nous sommes passés d'une situation qui induit un rapport de force (du moins aux yeux d'Euphrosine) à une situation baignée par l'émotion (celle d'Euphrosine d'abord, puis celle d'Arlequin) : et ce au moment où Euphrosine prend conscience du jeu d'Arlequin et lui parle comme à un « enfant ».
7. Pour faire flancher Arlequin, Euphrosine déploie tout l'arsenal de la précieuse, le vocabulaire de la passion, avec ses hyperboles et ses expressions convenues. Ce langage qu'Arlequin n'a pas l'habitude d'entendre le frappe nécessairement.
8. Pour cet exercice, on peut jouer sur différentes formes de langage pour le personnage : le faire s'exprimer à son tour par une logorrhée, très débri-dée, ou au contraire par un langage très économique (dont la forme peut être variée, aux élèves de l'inventer...). Il peut s'adresser à différentes personnes sous la forme d'échange, ou de soliloque...

SCÈNE 9

1. Arlequin, personnage profondément humain, est touché lorsque s'exprime l'humanité d'Iphicrate, pour lequel il a une réelle affection. Ses pleurs révèlent aussi tout le jeu qui est le sien depuis le début et que n'a pas perçu Iphicrate – en maître qui s'est aussitôt senti très humilié d'avoir été défait de sa maîtrise. L'émotion d'Arlequin témoigne donc aussi du malentendu qu'a induit la situation des deux hommes sur l'île des esclaves.

2. Arlequin met les choses au point. Il distingue avec précision ce qui relève des torts de chacun tout en mettant en avant les qualités de chacun. Il fait preuve de plus de maturité de la situation que son maître.

3 et 4. Arlequin, par ces répliques, marque définitivement ce qui le distingue, voire le sépare de son maître. Profondément généreux, son bonheur de vivre (« être heureux ») ne peut s'imaginer de manière égoïste.

5. Iphicrate doit modifier son rapport au temps (*cf.* l. 11) : tout lui paraît pressé, or ce n'est pas en quelques heures que peut s'infléchir son mode de relation avec son valet. Il faut ensuite qu'il reconnaisse ce qu'il en est vraiment du caractère de celui-ci – et aussi reconnaître qu'il a devant lui un individu qui est un homme avant d'être un valet.

6. La générosité de caractère d'Arlequin est due non seulement à sa personne mais à sa condition sociale, comme le signale cette réplique. Marivaux oriente son propos ici de façon plus politique que psychologique.

Remarque : la première occurrence du mot « patron » a lieu à la ligne 72 : corriger dans le questionnaire.

Ce mot entérine la relation qui unit le maître et l'esclave. En l'employant, Arlequin indique qu'il reprend sa place d'esclave-serviteur vis-à-vis d'Iphicrate. Mais l'emploi de l'adjectif souligne à quelle point cette relation est marquée par l'affection.

8 et 9. Iphicrate, de même qu'Euphrosine lors des scènes précédentes, exprime le désespoir que lui vaut d'être mis à une place humiliante pour lui. Puis sur un mode pathétique très hyperbolique il exerce presque un chantage sur Arlequin – qui le prend d'abord avec humour (l. 15). Signe qu'il n'est pas dupe de ce qu'il s'agit là d'un effet (au moins en partie ? la question peut se discuter avec les élèves) programmé par son maître.

Puisqu'il s'agit de jeu, de travestissement, de changement de position sociale dans le cadre d'une règle artificielle (en tout cas bien plus que ne l'est déjà le jeu social, considéré comme une norme quasi naturelle), toute la question est de mesurer la part de jeu et de sincérité dans les rôles de chacun, en particulier dans ceux des maîtres.

10. L'exercice peut se faire sous forme de liste, de tableau, de portrait des deux personnages respectifs, ou encore de texte écrit par l'un et décrivant l'autre.

SCÈNE 10

1. Le geste et la réplique d'Arlequin conservent une ambiguïté : s'ils sont la marque de l'affection sincère qu'il éprouve pour son maître, ce sont là aussi des signes d'allégeance et de soumission. Arlequin n'a pas tardé à retrouver la posture du valet – ce que va lui reprocher Cléanthis.

2. Au contraire de ce à quoi Euphrosine nous avait habitués, elle laisse lire d'elle une certaine humanité et une certaine générosité. Tout se passe comme si une vraie transformation avait eu lieu en elle.

3. Cette scène marque un point de retour à la situation initiale, non seulement parce qu'Arlequin et Cléanthis retrouvent leur place de valets, mais parce qu'ils montrent qu'ils ont intégré de façon profonde des comportements et des regards sur eux dus au fait même qu'ils sont valet. Ainsi de la réplique d'Arlequin ligne 10.

4. Une telle configuration de la scène pour la « guérison » d'Euphrosine, en présence de deux autres personnages, et qui plus est des hommes, suppose que cette transformation à laquelle elle veut bien se soumettre est plus difficile pour elle, la coquette qui aime à séduire les hommes et les mener par le bout du nez. Il y a une forme de courage chez ce personnage à accepter ainsi de se dévoiler et de reconnaître ses torts.

5 et 6. Au fond, Cléanthis est celle qui accepte le plus difficilement de renoncer à son nouvel état, celui de maîtresse. L'humiliation qu'elle a subie était sans doute plus profonde que celle qu'a subie Arlequin (celui-ci était parfois appelé « Arlequin » par son maître ; Cléanthis n'est jamais appelée Cléanthis par Euphrosine : voir scènes 1 et 2). Marivaux suggère-t-il aussi qu'en matière de maîtrise les femmes sont peut-être plus cruelles que les hommes ? D'où sa colère qui explose quand elle a le sentiment d'une trahison de la part d'Arlequin (l. 11) : il faut qu'elle passe par cette colère, cathartique, pour pouvoir entendre ses arguments (l. 45 et suivantes).

7. L'émotion de la servante déclenche le repentir de la maîtresse. Ce sont finalement toujours les maîtres qui ont des leçons à tirer des comportements de leurs valets, nous dit Marivaux.

La réaction de Cléanthis est elle aussi consécutive aux mots d'Euphrosine : chez Marivaux les mots ont valeur d'acte, non seulement une réplique en déclenche une autre par un effet de rebond, mais elle engendre une modification de comportement, d'attitude de l'interlocuteur.

8 et 9. Le commentaire de Trivelin peut s'imaginer simultanément à la scène au ou contraire postérieur. Si on le représente en train de raconter la scène à quelqu'un, cela peut se faire sous forme de dialogue où l'interlocuteur lui posera des questions, ou de récit. Ces exercices permettent de jouer sur différents registres de langue.

FAIRE LE POINT SCÈNES 6 À 11

1 et 2. Le travail peut s'effectuer à l'aide de tableaux où seront inscrits les noms des personnages et les numéros des scènes, ainsi que les thèmes ou motifs en présence dans chacune : thème de la séduction (des esclaves entre eux, des esclaves et des maîtres, des maîtres entre eux) ; thème du renversement des rôles, avec sa déclinaison, l'échange des habits ; registres des émotions respectives des personnages (étonnement, colère, joie, gaieté...) ; longueur respective des scènes des esclaves/des scènes des maîtres.

THÈME	SCÈNE 6	SCÈNE 6	SCÈNE 6	SCÈNE 6	SCÈNE 6
Séduction esclaves/ esclaves	Oui : joué	Non	Non	Non	Non
Séduction esclaves/ maîtres	Oui : envisagé	Oui : demandé (« vous vous conformerez à mes intentions »)	Oui : joué	Oui : (« commandé »)	Suggéré
Séduction maîtres/ maîtres	Non	Non	Non	Non	Non
Présence des personnages	Esclaves H/F	Deux femmes	Esclave H/maîtresse	Deux hommes	Deux hommes, deux femmes
Travestissement	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Émotions	Gaieté (signes de douleur des maîtres)	Étonnement Douleur	Gaieté Agacement Compassion	Douleur Ironie Compassion Affection	Douleur Affection Attendrissement Compassion

3. Du point de vue des personnages, Marivaux, en faisant imiter par ses valets le comportement des maîtres, leur donne plus de mobilité, les fait évoluer d'une manière plus large que ses personnages de maîtres qui sont plus circonscrits dans leur rôle. En même temps, les scènes d'imitation proposent un miroir de leur comportement aux maîtres – les spectateurs. Miroir grossissant qui met l'accent sur les excès et les ridicules de l'homme et de la femme (déchaînement hyperbolique d'émotion tant de la part d'Euphrosine que de celle d'Iphicrate). Ce qui distingue ensuite Cléanthis d'Arlequin, c'est la distance relative que chacun maintient par rapport au modèle qu'il imite : Arlequin sait toujours qu'il s'agit d'un jeu, alors que Cléanthis s'identifie plus au personnage de

la maîtresse, qu'elle envie probablement secrètement en partie. Marivaux suggère-t-il qu'il s'agit là d'un trait typiquement « féminin », ou d'un effet culturel ? La discussion peut s'engager avec les élèves sur ce point.

4. Au début de la scène, Arlequin joue parfaitement son rôle de maître (voir le ton sur lequel il s'adresse à Iphicrate). Puis la tirade d'Iphicrate pour effet immédiat de le faire lâcher prise par rapport à ce rôle : la dimension affective tient une large place dans la scène (à partir de la ligne 30). Cette irruption d'une émotion nouvelle dans la scène déclenche une discussion entre les deux hommes qui correspond au processus de guérison mis en place par Trivelin – et celle-ci passe entre autres par la parole, nous dit Marivaux en substance. À la suite de quoi (l. 58), et au prix d'un grand pas accompli par Arlequin (l. 58-59), les deux hommes retrouvent un terrain d'entente possible. La fin de la scène voit le retour à la situation initiale pour ce qui est du statut des deux hommes, mais, on le suppose, dans une relation de maître/esclave plus apaisée et pour le maître plus consciente du caractère discutabile de sa position de maître.

5. Trivelin, dans toute la deuxième partie de la pièce, est absent, ce qui permet aux quatre personnages d'accomplir leur parcours de façon autonome. C'est aussi la condition à laquelle la modification de comportement des maîtres se fera de façon sincère et durable.

6 et 7. Il s'exprime une émotion qui correspond au soulagement d'avoir apaisé les conflits, à l'épuisement d'avoir déployé une énergie assez considérable, à l'expression de l'affection qui unit les uns et les autres. Il pourrait subsister du ressentiment (à voir : comment il s'exprime ? par qui ? à quel sujet ?), de la crainte pour les esclaves que les maîtres ne reprennent leur position de maîtrise autoritaire sans véritable changement. On peut envisager un cas limite : l'abolition de la distinction maître/esclave, qui dans le contexte du XVIII^e siècle n'est pas envisageable. Il s'agirait alors de placer les personnages dans un autre contexte pour imaginer ce retournement définitif.

8. Puisqu'il s'agit d'une scène d'imitation à valeur de pastiche, voire de parodie, les effets de gestuelle sont très importants : les élèves peuvent imaginer plusieurs degrés dans le mimétisme, du plus discret au plus caricatural. Les jeux de lumière peuvent aider à mettre l'accent sur tel ou tel moment de la scène. Le décor peut jouer sur des éléments propres aux scènes conventionnelles de séduction par les coquettes (ruelle, objets...).

9. Le texte de Trivelin peut s'écrire sur le moment même de l'action, ou au contraire bien plus tard : il sera en ce cas différent. On peut imaginer aussi qu'il reparte de ces scènes des années après avec l'un ou plusieurs des protagonistes : il se fait alors un échange entre eux (sous forme de correspondance, de dialogue...).

POINT FINAL ?

1 et 2. Ce travail de synthèse approfondit les études proposées dans le questionnaire « Faire le point scènes 6 à 11 » (questions 1 et 2). Les élèves, par petits groupes, peuvent choisir un personnage pour le suivre d'un bout à l'autre de la pièce. On rassemble ensuite les éléments trouvés. On mesure le travail effectué par le dramaturge sur chacun des personnages (richesses des nuances, effets d'accélération dans les changements de comportement, ou au contraire de ralentissement...).

3. Outre la question du statut (esclave ou serviteur) déjà évoquée, celle du langage peut faire l'objet d'une étude : quels mots, quelles expressions relient les personnages au passé, au siècle de Marivaux ? Lesquels nous relient encore à eux ? Cela permet de mesurer l'universalité du propos de Marivaux, qui dépasse le seul XVIII^e siècle et fait de son texte un classique.

4 et 5. Le personnage d'Arlequin fait s'ouvrir la pièce sur une période vaste (du XVI^e siècle au nôtre, en passant par celui de Marivaux) et sur une culture théâtrale large elle aussi (de la farce au drame, de l'Italie à la France, en passant par la Grèce). Il est celui par qui se fait le lien entre les différentes périodes suggérées par Marivaux.

Un acteur de nationalité italienne et formé à la tradition de la *commedia dell'arte* permettait au dramaturge de jouer sur des traditions théâtrales diverses, donc d'enrichir son théâtre, et peut-être aussi de moins brusquer le public français en lui permettant de garder une distance par rapport au propos tenu.

6. Une île, un lieu imaginaire, des noms dont les consonances sont à la fois repérables (grecques, italiennes, françaises) mais peuvent aussi être interprétés de façon large, une situation sociale qui renvoie le public à une réalité qu'il connaît (les relations avec les valets) mais qui est en même temps éloignée de lui : autant d'éléments qui donnent au propos une orientation utopique, mise en scène et incarnée en grande partie par le personnage de Trivelin (relire à cet effet son « programme d'éducation », scène 2).

7. La scène géographique du théâtre constitue en un espace à la fois à part, clos et hors du monde, et en même temps inscrit dans l'univers très socialisé, ritualisé, où le moindre signe fait sens, de la vie culturelle française. Grâce à ce double statut, il peut présenter des intrigues, mettre en scène des propos qui déplacent l'attention (par exemple sur une île imaginaire) tout en se situant constamment ici et maintenant. L'espace matériel de la scène représente l'espace de l'île, lui donne corps, la rend presque réelle, au moins durant le temps de la représentation. En ce sens, le théâtre propose ici à la fois l'utopie et la rend non seulement crédible, mais réalisable.

8. La tradition du théâtre comique suppose, entre autres, que l'auteur *castigat ridendo mores* (« corrige les mœurs par le rire »), ce qui peut conduire

à une certaine brusquerie pour le public – précisément composé des maîtres dont il dénonce le comportement. Car pour son public, envisager le travestissement des personnages et l'inversion des rôles ne va pas de soi, même si tout reprend sa place à la fin. On a pu reprocher à Marivaux (voir p. 175-176) de ne pas aller assez loin dans son projet, mais c'est oublier le contexte des années 1720 et vouloir faire de Marivaux un révolutionnaire, ce qu'il n'est pas. Le procès n'est donc pas de bonne foi. En revanche le caractère encore lisible de la pièce, sa redécouverte au XX^e siècle et les exploitations auxquelles il a pu donner lieu témoignent de la validité de son propos.

LA COLONIE

N.B. Le principe adopté pour cette pièce est un peu différent de celui proposé pour *L'Île des esclaves* : il s'agit le plus souvent de pistes de lecture et non de réponses systématiques aux questionnaires.

SCÈNE PREMIÈRE

LA QUESTION DE L'UTOPIE

Une île sans nom : le propos prend une tonalité plus générale que dans un autre texte. De même l'usage de noms de personnages marqués, soit d'une coloration à la fois noble et antiquisante (Arthénice), soit beaucoup plus contemporaine (madame Sorbin) : ce sont non seulement différents états de la société mais aussi différentes périodes de l'histoire qui sont ainsi rassemblés.

LES PISTES OUVERTES PAR LA SCÈNE D'EXPOSITION

On pourra faire mettre en évidence par les élèves le caractère dramatique du motif, romanesque par excellence, du naufrage qui ouvre la pièce sur une tension. Celle-ci est accentuée par un élément qui laisse entendre un développement possible de l'intrigue : la cour que fait Monsieur Timagène à Arthénice. Une piste est ici ouverte, le spectateur en est d'autant plus alerté qu'Arthénice nie énergiquement (de façon qu'on peut juger suspecte, non pas d'un point de vue psychologique mais du point de vue de la construction de la pièce) que ce personnage présente à ses yeux un quelconque intérêt.

AUTRES LECTURES POSSIBLES

Aristophane, *L'Assemblée des femmes* (Gallimard, coll. « Folio », dans la traduction de Victor-Henry Debidour) : on pourra étudier et comparer les choix des auteurs concernant l'ouverture de la pièce (choix des noms des personnages, effet produit par le rapprochement d'un registre comique et d'un registre tragique, choix du moment et du lieu, etc.).

Aristophane, *Lysistrata* : le propos dans cette pièce est l'union des femmes pour faire cesser la guerre. S'il n'est pas aussi directement en rapport avec la pièce de Marivaux, il peut donner lieu lui aussi à d'intéressantes comparaisons, en particulier sur la façon dont s'exprime au théâtre le motif de la réunion, voire celui de la foule, et du projet secret, voire du complot. On mesurera dans chacune des pièces les effets d'accélération ou de ralentissement, d'attente, les pistes éventuellement ouvertes qui sont ou non suivies – et le sens que ces pistes permettent de dégager.

SCÈNE 2

TENSIONS DE TOUS ORDRES

Le thème d'une éventuelle séduction d'Arthénice par Timagène avait été exposé dans la première scène. On pourra faire repérer ici aux élèves com-

ment les attentes soulevées par ce thème subsistent en partie ou sont détournées par l'auteur dans la scène 2 : à travers l'examen de la tension qui monte entre les femmes et les hommes (voir les didascalies qui soulignent les passions qui se font jour très rapidement, la stichomythie à partir de la ligne 104, l'usage de phrases allusives par les femmes, etc.).

S'agissant des personnages, hommes et femmes, on pourra examiner dans quelle mesure et comment Marivaux prolonge la question de l'apparente (et éphémère) abolition des classes sociales. À ce titre, quelle place exacte occupe Timagène ? On peut se fonder entre autres sur son patronyme (à partir de radicaux grec qui signifient « honneur » et « naissance », « famille »). On peut également travailler sur la différence de comportement entre lui et monsieur Sorbin (indépendamment du fait que ce dernier s'adresse parfois à sa femme, ce qui infléchit sa façon de parler).

D'autre part, alors que les femmes et les hommes sont réunis ici, il est des moments de la scène où la séparation entre les deux sexes se manifeste dans les interpellations : voir les répliques où non seulement les femmes souhaitent le départ des hommes mais où elles parlent d'eux à la troisième personne en leur présence (ex. l. 109).

ÉCRIRE

Le travail d'écriture proposé peut jouer sur diverses contraintes : tenter d'adopter une langue proche de celle de l'auteur ; placer au contraire la scène dans un univers tout à fait contemporain de l'élève ; ajouter ou non des didascalies (qui décriraient les gestes des personnages, une expression, un mouvement dans la pièce), ou encore, dans un autre sens, les multiplier et réduire les paroles au strict minimum, comme pour tenter un théâtre très gestuel.

Un autre travail d'écriture peut porter sur le rire, ses formes, sa fonction, ce qui le produit. Dans cette scène en effet, différents rires se font entendre : on pourra demander aux élèves de décrire en quelques lignes les caractéristiques de chacun d'eux et/ou d'exposer dans quel contexte un certain rire se déclenche.

SCÈNES 3, 4 ET 5

AMOUR ET POLITIQUE

Personnage relativement peu présent dans la pièce, Persinet mérite toutefois une attention particulière. D'abord par son apparition rapide à la scène 4, qui donne encore plus de poids au thème de l'amour dont il est, avec Lina, comme le porteur. D'autre part, c'est grâce à lui que s'installe un effet de contraste entre les différents personnages masculins, fondé sur des oppositions de génération, de projet et d'intention, mais aussi, et surtout, comme aime à le faire souvent Marivaux, de langage.

Il sera intéressant d'examiner le personnage de Lina dans toutes les relations qui lient ce personnage aux autres : madame Sorbin en particulier, en tant qu'elle est sa mère, et Arthénice.

La question du mariage des filles est l'un des thèmes récurrents de la comédie. On peut choisir une ou deux autres pièces pour rappeler aux élèves comme ce thème se présente et comparer avec le traitement qu'en fait Marivaux. Tout se passe comme s'il faisait mine d'évacuer ce thème (par le biais d'Arthénice et de madame Sorbin), qui revient pourtant et se heurte au projet politique de deux femmes. L'une des originalités du traitement de ce thème est que ce à quoi Lina est en butte, ce n'est pas un père ou un barbon mais une mère/des femmes. On tentera de faire expliquer aux élèves pourquoi Marivaux, pour défendre cette position sur l'amour, a choisi un personnage plus jeune que madame Sorbin et Arthénice – c'est sans doute là la signe d'une évolution de la société dont la littérature se fait le témoin.

ÉCRIRE

On peut imaginer faire écrire les élèves de différentes manières : un monologue de Lina décontenancée, découragée ou abattue (au choix) par la tournure des événements ; le point de vue de Persinet, dans un monologue également, ou dans un dialogue avec un ami ; une conversation entre Arthénice et madame Sorbin qui commenterait la scène après le départ de Lina (elles peuvent être sur la même longueur d'onde ou, au contraire, des dissensions peuvent déjà se faire jour entre elles). Une autre situation peut être envisagée : Timagène et monsieur Sorbin sont témoins de la scène 4 et la commentent ensuite ; ou bien ils sont présents (et muets) durant cette scène, et l'élève devra imaginer les didascalies qui donnent une idée de leurs réactions (expressions, gestes, voire déplacements sur le plateau).

SCÈNES 6 ET 7

L'ART DE SINGULARISER LES PERSONNAGES

Pour mesurer les enjeux que recèlent ces deux scènes, on pourra faire établir aux élèves un tableau qui permettra de singulariser de façon précise les différents personnages en fonction de la présence ou non d'un nom qui les identifie de façon personnelle, de leur rang, de leur âge et de leur fonction. Pour ce qui est des députées par exemple, il est intéressant d'examiner en quoi le langage des personnages (celles-ci ou Arthénice et madame Sorbin) se calque sur un modèle qu'elles ont entendu dans la bouche des hommes – expressions officielles voire rituelles, vocabulaire juridique, ton solennel jusqu'à la grandiloquence, pastiche du ton épique (dernière réplique de la scène 6).

AUTRES PISTES POSSIBLES

- **La mise en scène de la vie politique**

La question pourra être posée de savoir pourquoi les femmes attachent autant d'importance à la prestation de serment : de quoi ce moment est-il le symbole ? Les élèves pourront rechercher de semblables signes, rituels,

utilisation d'objets, costumes, musique officielle dans la vie politique d'aujourd'hui, ou d'une manière plus générale dans certains domaines de la vie publique en ce qu'elle touche une identité nationale (le sport, par exemple). Il s'agira bien sûr à chaque fois d'interroger également le sens de ces actes (travail possible avec le professeur d'histoire).

• **Égalité hommes/femmes**

Entre les deux scènes, Marivaux nous fait pour ainsi dire passer de la théorie à la pratique : au discours d'Arthénice qui énonce l'égalité entre les hommes et les femmes succède la réaction des femmes face à un homme. Mais on fera remarquer aux élèves qu'en l'occurrence, Persinet est en fin de compte utilisé et immédiatement rabaissé au rang de « domestique »... On peut prolonger la scène par un travail d'écriture en inventant les réactions des femmes face à cette situation, en introduisant par exemple des éléments discordants qui anticipent les débats houleux de la scène 9.

SCÈNE 9

UNE SCÈNE DE RUPTURE

1. Outre que c'est évidemment le thème de l'apparence physique et des effets qu'elle procure qui devient le centre des préoccupations de l'assemblée à partir de la ligne 46 (proposition d'Arthénice), la forme des répliques suppose une véritable mise en scène dans le discours de ce thème : avec l'insistance « Je recommence » (l. 64), l'invitation aux autres femmes à partager son enthousiasme (impératifs, questions rhétoriques, interjections), soulignée par les didascalies qui témoignent de ce que les femmes se laissent prendre au jeu impulsé par Arthénice. Celle-ci se grise elle-même de son propre discours : voir l. 80 et suivantes, l. 89 et suivantes, l. 94 et suivantes, au terme desquelles l'indignation des autres femmes a été échauffée.

On pourra étudier l'emploi des formes actives et passives dans les répliques d'Arthénice, qui mettent en scène les situations peu glorieuses dans lesquelles les femmes sont placées (voire rabaissées) par les hommes (ex : forme active comme « [ils nous condamnent à] savoir prononcer sur des ajustements », l. 95 ; « on nous traite de charmantes », l. 108 ; et au contraire « nous qui les avons polis », l. 99), etc.

On fera remarquer aux élèves la multiplication des points de vue à partir du moment où le thème devient source de conflit (avec les « une autre » répétés, anonymes, qui sont autant de voix discordantes).

2 et 3. La beauté physique est directement liée aux qualités intérieures des femmes, en particulier « l'esprit ». Marivaux opère constamment de ces allers et retours dans le plaidoyer pour les femmes qu'il met dans la bouche d'Arthénice : à partir de la ligne 108, une articulation analogue, sur un mode plus imagé, se fait entre les « astres » qui éclairent le monde et la « supériorité de nos âmes [celles des femmes] ».

C'est justement par cette articulation que se fait le renversement de la scène, puisque « tant d'esprit [dont les femmes usent pour être coquettes] n'aboutit [...] qu'à nous procurer de sots compliments » : la conclusion du syllogisme va de soi – il faut renoncer à la beauté. On pourra commenter le fait que c'est madame Sorbin qui conclut : sa qualité de femme du tiers état permet-elle aux autres femmes de protester plus vigoureusement ? de fait, on remarque que la première attaque *ad hominem* se fait contre elle (l. 169).

4. Une question du même type peut être soumise aux élèves concernant Arthénice, une fois qu'on aura repéré et souligné la brutalité de ses dernières répliques : Marivaux nous fait-il entendre là un acte d'autoritarisme propre à la noblesse ? Cela est possible, et ce qui va dans ce sens est la réplique finale de la scène où l'une des femmes traite ironiquement Arthénice de « princesse ».

FAIRE LE POINT SCÈNES 1 À 9

LA QUESTION DE L'UTOPIE

L'absence de nom de lieu où se situe l'action, le fait que l'intrigue, fondée sur un épisode de naufrage, soit détachée de tout réel identifiable, le mélange des conditions sociales et le projet politique contribuent à faire de la pièce une œuvre centrée sur l'utopie. Une utopie fragile, car elle contient en elle-même les germes de sa propre destruction, comme le signale déjà la scène 9. L'un des points qui met en cause l'utopie est en particulier l'antagonisme entre le désir de singularisation (incarné par Lina, par exemple) et la décision collective. En cela Marivaux nous met sur la voie, en maintenant l'anonymat pour les personnages de femmes qui s'opposent à Arthénice et madame Sorbin.

ÉCRIRE

Pour la proposition d'écriture, on peut faire réfléchir les élèves au préalable sur les rituels, signes, dimensions symboliques d'une élection. Ici, l'enjeu est grave, et ces éléments revêtiront une importance particulière. L'un des points à discuter est par exemple dans quelle mesure les femmes adopteront les gestes, attitudes, signes, etc. qui sont ceux des hommes en pareille circonstance, ou en inventeront d'autres (et lesquels, bien entendu).

SCÈNE 11

MISE EN SCÈNE

Toute la scène est à examiner à la lumière d'un emploi des pronoms personnels qui induit une forte charge émotionnelle : Persinet utilise systématiquement la deuxième personne, comme si ses mots avaient le pouvoir d'attirer sur lui le regard de Lina, tandis que celle-ci maintient ou tente de maintenir son ami à l'écart par l'emploi de la troisième personne. Ce décalage, source de pathétique, se résout, durant un court instant, au milieu de

la scène avec la didascalie « elle le regarde ». Le regard possède un certain pouvoir de vie – comme le fait comprendre la réplique de Persinet qui vient juste après –, mais les mots l'ont plus encore (voir l. 29-30). Les élèves pourront jouer cette scène en travaillant sur les gestes seuls, sans même avoir le texte, pour faire encore mieux saisir le sens de ce passage.

Pour prolonger ce travail, on peut imaginer d'autres situations où le langage ne circule pas de façon fluide, parce qu'il est interdit ou parce que la situation elle-même le rend difficile – scénarios qu'on peut imaginer à partir de la pièce même ou en s'inspirant de toutes autres configurations.

Outre les questions proposées, on pourra faire travailler les élèves sur le contraste perceptible entre cette scène et la scène précédente : contraste de registres, de thématique – comme si cette scène venait infirmer le projet d'Arthénice et de madame Sorbin. Marivaux paraît mettre en scène, en actes, l'échec de leur projet.

SCÈNE 12

L'intérêt de cette scène est sa configuration : si elle ne met en présence que des hommes – ce qui l'apparente, de façon inversée, à la scène 9 –, Marivaux joue sur des contrastes entre les personnages qu'on essaiera d'identifier – dimension pathétique de Persinet, brusquerie et autoritarisme de monsieur Sorbin, ironie d'Hermocrate. Là aussi on pourra se demander quel rôle joue pour les réactions de chacun l'appartenance à telle ou telle classe sociale.

Le personnage de Persinet est sans aucun doute le plus original, et ce non seulement parce qu'il tranche vivement par rapport aux autres. Son langage mêlé de naïveté, sa grandiloquence tragique qui le rend presque comique – à son corps défendant –, son affolement et finalement sa façon de montrer son accord avec le projet des femmes font de lui un personnage attachant. On pourra étudier avec les élèves la façon dont son discours est reçu, et surtout celle dont sa présence est écartée sans ménagement par les autres personnages (emploi de la troisième personne ; emploi de l'impératif ; le silence qui lui est intimé, et de quelle façon, etc.).

SCÈNES 13 ET 14

QUELLES(S) ÉGALITÉ(S) ?

Les questions proposées se fondent sur la façon dont l'auteur exploite l'utilisation du langage par les différents protagonistes. Comme souvent chez Marivaux, la façon dont les discours se répartissent entre les personnages, l'espace occupé par les paroles de chacun déterminent les rapports de force. La scène 14, par rapport à la scène précédente, signale un accroissement de la tension qui culmine au moment de la confrontation des deux époux (l. 46 et suivantes). On a affaire à ce qui serait qualifié d'*agôn* dans la tragédie grecque, dont madame Sorbin sortirait vainqueur grâce au maniement du langage, à ce qui se manifeste de sa détermination (l. 77 et suivantes).

Sa tirade inscrit précisément sa volonté d'être l'égale de son mari (emploi des deuxième et première personnes du pluriel, l. 72 et suivantes). À la fin de cette sortie (l. 77 et suivantes), ses mots valent des actes, comme en atteste son départ de la scène. Tout se passe comme si le flot de paroles venait (ré)équilibrer une situation inégale devenue de ce fait insupportable.

ÉCRIRE

Outre ce qui est proposé ici, on peut multiplier les scénarios et envisager des points de vue tout à fait variés :

- C'est Lina qui à son tour commente la fin de la scène à laquelle elle a assisté, sous la forme d'un monologue ou d'un soliloque ; elle peut également faire ce commentaire en particulier à Persinet (tête-à-tête), et dans ce cas de figure on peut ajouter des contraintes d'écriture comme demander aux élèves d'écrire une scène sous la forme d'une stichomythie, ou au contraire d'un récit que l'interlocuteur commente ; on peut encore envisager des questions de Persinet à une Lina qui peine ou qui a hâte de lui répondre, etc.
- Un autre personnage tout à fait extérieur peut avoir assisté à la scène 14.
- On peut enfin imaginer Marivaux lui-même exposant son projet ou expliquant la scène à un public éventuel, à des comédiens (indications de mise en scène) ou à un créateur de costumes...

SCÈNES 16, 17 ET 18

COMMENT DÉNOUER UNE SITUATION

Le travail sur ces trois scènes peut se faire en suivant le parcours de l'un des personnages, par exemple Hermocrate (scènes 16 et 17) ou l'une des deux femmes (scènes 17 et 18). On repérera ainsi, pour ces dernières, le moment exact où la situation bascule et où la division s'installe. Dès la tirade d'Hermocrate au début de la scène 17, les éléments de discorde sont présents (façon de ne s'adresser qu'à Arthénice, flatteries à l'attention de celle-ci, tout en étant entendu par madame Sorbin...). On notera que dans ces répliques, les nobles se retrouvent en quelque sorte liés entre eux par une commune appréciation méprisante des bourgeois, ce que ne repère pas tout de suite madame Sorbin (l. 13). Là encore Marivaux nous suggère que la noblesse détient un pouvoir – qui se manifeste ici par l'emploi de la rhétorique – et qu'ils conservent ainsi. Dès l'instant où pèse la menace de la « suppression [d]es nobles » (l. 29), ceux-là se sentent menacés et se crispent sur leurs privilèges. Pour ce qui est de son appartenance à l'une ou l'autre classe sociale, Hermocrate joue redoutablement de l'ambivalence (voir l. 33).

LA PART DU ROMANESQUE

L'idée de la présence des sauvages, outre son efficacité pour diviser les deux femmes et faire échouer leur projet, renvoie au début de la pièce –

avec le motif traditionnel du naufrage – en créant ainsi un effet de clôture (celui-ci étant d’ailleurs nuancé par l’ouverture de la pièce vers un moment qui nous emporte en imagination au-delà de la dernière scène). Mais outre cet aspect proprement esthétique de la construction de la pièce, cette idée permet également au romanesque de faire irruption sur la scène, ce qui élargit la problématique sociale et politique de la pièce. Tout d’un coup quelque chose de lointain, d’exotique est présent. Marivaux peut ainsi nous renvoyer à une situation qui lui est contemporaine, et ce motif des sauvages résonnerait alors aux oreilles de son public de manière pressante.

Le travail d’écriture peut jouer lui aussi sur ce scénario imaginaire. En dehors des deux propositions formulées ici on peut en envisager d’autres : un personnage réagit à l’annonce de l’attaque possible des sauvages, ou l’une des femmes réagit à la découverte du mensonge d’Hermocrate...

FAIRE LE POINT SCÈNES 10 À 18

Ce questionnaire permet de mettre l’accent sur des aspects moins étudiés de la pièce. On peut faire en particulier le bilan de ce qui, depuis la scène 9, divise les femmes (thèmes et comportements qui créent des désaccords entre elles et façon dont les hommes profitent de ces désaccords). De ce point de vue, la différence entre les générations (Lina / sa mère) peut être source d’intéressantes exploitations.

On peut aussi examiner comment Marivaux exploite certains personnages sans jamais les agréger aux groupes qu’il forme par ailleurs : chacun à sa façon, Lina et Persinet se démarquent du groupe des femmes et de celui des hommes. Il sera utile alors de faire saisir aux élèves ce qu’il en est d’un personnage singularisé entre autres par son langage (c’est particulièrement frappant pour Persinet) vs un type (le noble, le puissant, etc.). On pourra prolonger cette étude par des lectures de deux ou trois autres pièces qui mettent en scène de jeunes amoureux en butte aux adultes qui contrecarrent leurs projets (des élèves peuvent se charger d’en présenter certains sous forme d’exposé). L’étude de *La Colonie* peut alors prendre place dans un groupement de textes autour de plusieurs autres thèmes, qu’on pourrait intituler par exemple : « Conflits de génération », « Rêves de jeunesse, réalité d’adulte », « Discours sur l’amour au théâtre », etc.

POINT FINAL ?

Ce peut être là l’occasion de faire une synthèse du travail effectué sur les deux pièces, ou de lire l’une comme éclairage de l’étude menée sur l’autre. Par exemple, à partir du thème des indigènes/sauvages (question 1) et l’exploitation dramaturgique qu’en fait Marivaux : leur présence dans *L’Île des esclaves* (Trivelin) et leur contribution à l’intrigue ; leur absence dans *La Colonie* et leur utilisation par les personnages pour dénouer le conflit et le résoudre à leur avantage. Se lit ici l’exploitation par l’auteur, de manière ironique, des lieux communs du « sauvage » (forcément dangereux, etc.).

Faut-il des « sauvages » pour écrire une pièce utopique ? La question 2 et la précédente permettront de faire le point sur les éléments présents/indispensables/attendus dans une utopie littéraire. On pourra comparer la ou les pièce(s) avec un roman contemporain comme *Les Voyages de Gulliver* (choisir un ou deux voyages, pas forcément parmi les plus connus). De là, une étude est possible sur les ressorts propres au théâtre (à partir de thèmes, par exemple le costume, le vêtement, la parure, enjeux et supports de pouvoir, de séduction d'identité – et cela est valable pour les deux pièces) et les ressorts plus spécifiquement romanesques.

LE TEXTE ET SES IMAGES

EMBARQUEMENT POUR L'UTOPIE

1 et 2. La gravure est structurée autour d'un schéma circulaire avec lequel contraste au fond la ligne plus droite de l'horizon. Un effet de profondeur est créé, entre autres par la présence au premier plan du navire – on imagine que le lecteur peut s'identifier au passager qui aborde sur l'île. Cette perspective produit un mouvement qui s'oppose à la composition plus statique de l'ensemble de la gravure.

Les lignes courbes sont reprises à l'intérieur du territoire de l'île et organisent nettement l'espace de la cité, située à l'intérieur du méandre du fleuve et protégée par les cinq tours du littoral. Le lecteur qui débarque en pensée du navire se sentira en sécurité sur cette île tout en rondeurs et militairement bien défendue.

3. Outre les tours qui sont semblables à de petits châteaux forts, le dessin propose des bâtiments qui renvoient eux aussi à l'architecture médiévale (la porte d'entrée de la cité) et qui mettent en scène des formes familières au lecteur occidental. Le bâtiment de gauche peut faire penser à une église, légèrement à part du reste de la cité ; d'autres tours sont visibles au-delà des remparts : une certaine puissance se dégage de la cité d'Utopie, qui confirme le sentiment de sécurité signalé plus haut.

4 et 5. Les regards des trois personnages de gauche (dont l'un est masqué à la manière d'un Pantalon de la commedia dell'arte) sont tournés vers Arlequin ; mais son regard à lui est moins directement dirigé vers eux, comme s'il ne leur répondait pas franchement mais biaisait la conversation ou du moins l'échange qui peut éventuellement s'établir entre eux. Cette posture, ainsi que son expression, un peu ironique, et son geste de salut, peuvent laisser entendre la façon malicieuse dont Arlequin aime à se jouer des situations.

6, 7 et 8. La chasse est une activité à laquelle s'adonnent hommes, femmes et même enfants (situés au deuxième plan du tableau). Outre l'art et le plaisir de la chasse, évidemment explicites sur ce document, le peintre laisse entendre que cette activité est aussi pour les gens de la Cour un lieu de conversation galante et de séduction, comme le laisse supposer le groupe de trois personnages placés au premier plan à gauche (la femme est mise en relief par le jeu des lumières sur l'étoffe de sa robe). Les deux dames ont chacune une robe peinte d'une couleur primaire (soutenue pour la première par une couleur complémentaire), ce qui les fait ressortir par rapport au reste de la compagnie dont les habits sont de couleurs moins éclatantes. La dame du premier plan est également mise en évidence par l'éclairage de son visage qui, s'il est seulement de trois quarts face, est le plus visible de tous.

FÉMINITÉ ET COQUETTERIE

9. Le désir des deux hommes pour la femme est rendu facilement lisible par la couleur très sombre de leurs yeux. Chacun des deux tend la main vers elle, la frôle (l'homme debout lui touche même le menton) : le désir, érotique, est quasiment palpable (on pourrait même interpréter comme des symboles phalliques l'épée maintenue debout par l'homme du premier plan et l'arbre au fond, éléments qui fonctionnent comme autant de signes redoublant le sens de la scène).

10. Le bras tendu de l'homme du premier plan, la main décidée de l'homme debout contrastent avec le geste plein de douceur de la femme (délicatesse des mains, courbe du poignet gauche) ; l'expression du petit chien, un peu en retrait, peut s'interpréter comme une suggestion de l'ambivalence du désir de la femme face à ses deux prétendants.

11. La représentation de la servante de dos permet d'abord de mettre en valeur le personnage de la maîtresse (la servante ne peut être sur le même plan qu'elle, étant donné son statut social), mais aussi de créer une animation de la scène, renforcée par la posture de la servante dont le buste est légèrement de biais, orienté dans le sens opposé à la maîtresse.

12. Les objets sont ceux de la vie quotidienne (la théière, en particulier), mais le peintre a mis l'accent sur le caractère féminin de plusieurs d'entre eux : les rubans sur le dessus de la cheminée, le manteau négligemment posé sur la chaise, d'apparence soyeuse et douce avec son col de fourrure. L'aumônière accrochée au pare-feu est elle aussi un accessoire très féminin.

13. Le paravent est particulièrement repérable par sa couleur chaude qui s'oppose aux bleus et blancs des étoffes des vêtements des deux femmes. Il permet bien sûr de préserver l'intimité, et est donc un élément réaliste de la mise en scène de la vie quotidienne de la coquette, mais il a aussi une autre fonction : grâce à lui se constitue un second plan au fond de la pièce, un lieu caché, source d'images ou de fantasmes pour le spectateur.

14 et 16. Le personnage d'Arlequin et les laquais en livrée sont repris de la tradition théâtrale, italienne pour le premier, plus française pour les seconds. Ces derniers, placés à droite et à gauche de la scène, structurent l'espace et créent un effet de mise en abyme grâce aux chandeliers qu'ils tiennent. Par la figure démultipliée d'Arlequin et par les laquais, le théâtre est présent au cinéma.

15. La présence de personnages travestis en Arlequin, et en particulier des enfants, introduit l'idée que la tradition de la commedia dell'arte perdure. L'expression joueuse, malicieuse des enfants fonctionne comme un clin d'œil du metteur en scène à son public. Mais comme elle contraste aussi avec l'air beaucoup plus grave d'Anna Magnani, elle laisse entendre

la multitude des facettes que le personnage d'Arlequin peut prendre. Jean Renoir rend ici un bel hommage à cette tradition, et ce n'est sans doute pas pour rien qu'il a choisi une comédienne italienne pour interpréter le rôle principal de ce film.

MISES EN SCÈNE D'AUJOURD'HUI

17. Le regard de la comédienne, dirigé vers le bas, se teinte d'un certain mépris pour la maîtresse abattue. Son buste un peu renversé en arrière renforce cette expression. Non sans plaisir, la servante prend sa revanche des humiliations que lui a fait subir sa maîtresse. Le jeu des mains, la position des bras laissent à penser qu'elle reprend à son tour des mimiques et des minauderies qu'elle a pu maintes fois observer chez Euphrosine.

18. L'ombrelle est un accessoire très féminin. Plusieurs raisons peuvent expliquer qu'elle est renversée (dispute violente, objet lâché volontairement ou non par l'une ou l'autre des femmes). Quoi qu'il en soit, le fait qu'elle soit maintenue par terre et dans cette position souligne que quelque chose de la féminité d'Euphrosine est mis en question, malmené – peut-être sont-ce ces caractères si marqués de fausseté dont se pare la coquette et que dénonce la servante.

19. L'ensemble des costumes, et les costumes féminins en particulier, de couleur blanc cassé pour la plupart, sont tous marqués par une certaine sobriété. Celui de la maîtresse est un tout petit peu plus sophistiqué que celui de sa servante grâce à la présence de plusieurs épaisseurs de jupons et d'un col en dentelle. Le voile, accessoire féminin, est destiné à la protéger du soleil et à marquer sa pudeur ou ses émotions. Par sa transparence, il permet aussi des attitudes visant à séduire.

20. La metteuse en scène a pris le parti de la sobriété pour le décor, comme pour les costumes. L'île, et l'exotisme attaché à ce lieu, sont suggérés par le sable et le palmier. Le sable, par l'irrégularité de sa surface, confère aussi une souplesse au sol qui rompt avec les lignes droites et un peu sèches de l'ensemble du plateau. La couleur des murs, blanc pour l'un, noir pour l'autre, crée une profondeur ; on peut également interpréter ce choix comme une façon de souligner ce qui oppose maîtres et esclaves, femmes et hommes, Occidentaux et insulaires.

21. Le choix d'acteurs de couleur renvoie à l'esclavage des Noirs d'Afrique qui a perduré jusqu'au XIX^e siècle dans le monde occidental. Il souligne l'appartenance de la pièce à la littérature du XVIII^e siècle, qui contestait la légitimité de l'esclavage. Ce choix renforce une lecture universelle du sens de la pièce.

22. Les costumes empruntent à la réalité et à l'imagerie de l'Ancien Régime – jupes longues pour les femmes, bonnets ; manteaux à large col

pour l'homme, bottes. Ils sont également marqué par une homogénéité de couleurs pasteltes qui renforce l'union que les femmes recherchent. Et cette homogénéité vise même à atténuer fortement les distinctions sociales : les personnages ici en présence appartiennent tous en effet au tiers état, et même aux catégories les plus modestes de celui-ci. Rien ne met en évidence la présence d'une Arthénice – alors qu'en dehors de deux scènes elle est constamment présente. Ce choix des costumes est à son tour un signe lancé par le metteur en scène, qui en signalant ainsi l'absence de pertinence de la différence des statuts sociaux les plus ségrégatifs, va d'une certaine manière plus loin que le dramaturge.

23. Le jeune homme, Persinet, est placé à l'extrémité gauche du plateau, il est assis sur une seule fesse, en déséquilibre : toujours prêt à être éjecté du groupe – ce qu'il sera effectivement. Malgré cette position marginale, il est l'objet de tous les regards, soupçonneux, méfiants ou franchement hostiles des femmes. Par cette disposition des personnages le metteur en scène a évité une configuration qui aurait été trop attendue (Persinet au centre, les femmes autour) et souligne aussi la fragilité de la place (en tous les sens du mot) du jeune homme.

D'AUTRES TEXTES

AMOUR ET SÉDUCTION

MARIVAUX, *L'ÎLE DE LA RAISON*, 1727

1. Le langage du personnage se caractérise de façon générale par le choix d'un idiolecte paysan et, plus particulièrement ici, par une remarque de Blaise qui atteste du rôle qu'il entend assigner aux hommes et aux femmes (emploi de l'expression « une jeune poulette »). Sa stupeur tient à ce que sa représentation des choses se trouve bouleversée par le comportement hardi (à ses yeux) de la jeune « poulette ». La mise en scène de la rencontre donne un aspect savoureux à la réplique – Marivaux joue sur des effets de mise en abyme, et on peut supposer que le personnage, ému, rapporte la rencontre avec force gestes et mimiques.

2. Spinette révèle sa position ambivalente : l'acceptation résignée de l'usage de la force physique revendiquée (voir ce que dit Blaise juste avant) par les hommes. Ambivalence, car elle avoue elle-même « quoique sensés » : reconnaît-elle finalement que la supériorité physique des hommes peut faire admettre l'usage que certains en font ?

MARIVAUX, *LES FAUSSES CONFIDENCES*, 1738

1. À la réplique « Tu as raison », le tutoiement témoigne à la fois d'une soudaine familiarité d'Araminte avec sa domestique en même temps qu'elle trahit une émotion de sa part – née du trouble déjà présent en elle à la vue de Dorante.

2. Ce trouble se manifeste également par une certaine précipitation dans l'énonciation, la reprise de la maîtrise de la situation par l'emploi d'impératifs et de subjonctifs d'ordre.

3. Les remarques sur la « bonne mine » du jeune homme abondent : or il va occuper un poste subalterne par rapport à ce que laisse entrevoir cette belle allure. Araminte est déjà bousculée : elle va devoir reconsidérer les critères qui sont les siens de la représentation sociale... De même l'hésitation sur la nécessité pour Dorante d'être annoncé : cela est caractéristique des classes sociales élevées, et en cela Marton respecte les convenances. Mais Araminte déjà touchée par le jeune homme affirme ne pas s'en préoccuper.

MARIVAUX, *LA DISPUTE*, 1747

1. Cette didascalie rappelle la part de narcissisme dans le personnage d'Églé, et dans la rencontre amoureuse qui va suivre – c'est aussi parce qu'Azor aime à la regarder qu'elle va l'aimer...

2. Et c'est bien en effet ce que l'on comprend lorsque Églé demande par exemple « venez donc tout à fait, afin d'être à moi de plus près » et « vous êtes aussi belle que moi ». Tout le rapport qu'Églé entretient au monde est centré autour d'elle-même.

3. C'est tout le contraire pour Azor, dont la vie est désormais associée (soumise ? aliénée ?) à celle d'Églé, comme il le laisse entendre par cette réplique. Azor est un personnage pour qui l'amour passe par un don de soi.

LITTÉRATURE ET UTOPIE

PLATON, *CRITIAS*, VERS 360 AV. J.-C.

Le propre de la littérature utopique est de s'appuyer à la fois sur des éléments existants, réels, qui donnent au texte un aspect crédible voire réaliste, et d'autres, imaginaires. Ici, tous les éléments, qu'ils soient naturels ou qu'ils soient le produit d'une civilisation, sont mêlés. Platon ne choisit pas de décrire d'abord les uns puis les autres : il suggère ainsi que le travail des hommes, producteurs de richesses et de beauté, est en harmonie avec la nature sur laquelle il s'appuie. Cela contribue à accentuer la dimension utopique du lieu.

Inventer un métal, l'orichalque, c'est faire appel à tout un imaginaire qui renvoie aux entrailles de la terre, au matériau inaltérable (bien que ce métal ait disparu...), voire au matériau le plus précieux, l'or. Le terme lui-même lui est, par le signifiant, associé.

LÉRY, *HISTOIRE D'UN VOYAGE FAIT EN LA TERRE DE BRÉSIL*, 1580

Pour décrire un pays inconnu, l'auteur se réfère constamment à ce qu'il connaît : son propre pays et le climat de celui-ci, les usages alimentaires... De même il s'efforce de traduire en langage compréhensible par son lecteur les termes et usages singuliers qu'il découvre au Brésil. En sorte qu'un tel texte fonctionne sur un principe de comparaison, ce qui suggère que les deux peuples, Margajas et Français, sont comparables : bel exemple de relativité des cultures.

FÉNELON, *LES AVENTURES DE TÉLÉMAQUE*, 1699

Ici Fénelon utilise certains thèmes qui sont autant de *topoi* de la mythologie et de l'épopée (ici, la féminité, la grâce, la flore, etc., associées à la déesse Vénus, déesse de la Beauté et de l'Amour). Il joue aussi sur d'autres motifs qui relèvent plus de la littérature précieuse ou pastorale : celui du printemps en est un. Les élèves n'auront aucun mal à trouver les connotations associées à cette saison ([re]naissance, beauté, jeunesse, etc.). Mais l'intérêt est que Fénelon détourne le sens traditionnel du motif (dès le début du deuxième paragraphe) en lui donnant ici une coloration morale assez inattendue – il est vrai que son livre se veut avant tout un ouvrage éducatif.

CONDORCET, *ESQUISSE D'UN TABLEAU HISTORIQUE DES PROGRÈS DE L'ESPRIT HUMAIN*, 1795

Un relevé du champ lexical de la notion d'enseignement se révèle abondant au début du texte, mais ce qui importe le plus à l'auteur sont les conséquences sur un individu de cet enseignement qu'il va/doit recevoir, en particulier le fait qu'il deviendra un être autonome et donc libre (voir les expressions comme « libre développement de son industrie » [au sens latin de *industria*, activité], « défendre [ses droits] », « juger d'après ses propres lumières », « ne point dépendre aveuglément de ceux... », etc.).

Ce thème de la liberté d'esprit (à la fois liberté intellectuelle et liberté psychique) qui parcourt le texte et en constitue l'armature majeure est structuré entre autres autour de la métaphore de la lumière vs obscurité.

Un deuxième niveau du texte, plus fortement politique encore, est constitué par le deuxième paragraphe, où l'auteur se situe à nouveau sur un plan collectif (« les habitants d'un même pays », « il doit en résulter une égalité réelle », etc.). Il s'agit là du véritable objectif que cherche à atteindre l'auteur, et c'est en cela, finalement, qu'il peut véritablement parler de « progrès » de l'esprit humain.

N.B. : Il manque une virgule après « de la routine d'une profession » dans le texte (p. 170, deuxième paragraphe, cinquième ligne).

RÉTIF DE LA BRETONNE, L'AN 2040 OU LA RÉGÉNÉRATION, 1790

La Révolution française a marqué pour beaucoup d'auteurs qui l'ont vécue, et ce dans toute l'Europe, l'espoir d'un jour nouveau pour le monde – une nouvelle ère s'ouvrirait, placée sous le sceau de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. De même que les Conventionnels vont tenter de fixer un nouveau calendrier basé sur une année de dix mois (par souci de rationalité), de même la date de l'an 2000 symbolise l'idée de renaissance, d'ère nouvelle, de progrès pour tout ce qui concerne l'histoire des hommes. C'est en cela que l'auteur fait se rejoindre l'histoire (histoire immédiate à laquelle il assiste en direct), et utopie en créant cette mise en scène plaisante d'une cérémonie qui se tient en l'an 2000. Il donne à son personnage le ton de la harangue qui est celui des orateurs qu'il a probablement entendus en ces premiers mois de la Révolution française.

TRAVAUX D'ÉCRITURE

DISSERTATION

Une étude du sujet avec les élèves devra d'abord faire comprendre que, pour l'auteur de cette remarque, le thème de l'utopie suppose un cadre, des normes, ce qu'il appelle les « règles de l'utopie ». Il faudra définir lesquelles. Ce peut être un affranchissement radical par rapport à une organisation sociale ou politique, un retournement complet de situation : le fait par exemple pour les esclaves d'endosser définitivement l'habit du maître, ou le fait de pouvoir aimer hors de sa classe sociale, comme cela est à un moment envisagé dans la scène 6, ou encore le fait de pouvoir jouer plus tard pour d'autres esclaves le rôle que joue Trivelin (cette situation n'est pas envisagée de façon explicite dans la pièce).

Il s'agira ensuite de discuter si l'utopie exige effectivement de telles règles, et même si elle en exige bel et bien. Autrement dit, ce sujet fait porter la réflexion sur l'utopie dans ce qu'elle permet, dans les ouvertures qu'elle propose, dans le champ d'action et de pensée qu'elle offre et/ou circonscrit. La discussion pourra être organisée de la façon suivante :

I. Contrairement à ce qu'affirme le critique, et pour reprendre sa formulation, en quoi les personnages « pénètrent » bel et bien « dans l'utopie »

– L'adhésion au programme énoncé par Trivelin : plus ou moins rapide selon les personnages, mais effective, même pour une Euphrosine ou un Iphicrate.

– L'intériorisation par les esclaves-serviteurs des nouvelles règles qui sont désormais les leurs : voir le plaisir de Cléanthis à jouer les coquettes et à se prendre au jeu de la séduction des maîtres.

II. Reconnaître qu'en effet l'utopie reste un lieu tout juste abordé.

– La rapidité avec laquelle les esclaves-serviteurs (en particulier Arlequin) retrouvent leur place initiale.

– Le temps de l'expérience, d'une durée bien inférieure à celui qui est énoncé par Trivelin : en dehors du fait qu'il s'agit de respecter quelques conventions théâtrales, tout se passe comme si l'utopie n'était envisagée que comme un passage, un moment à peine fulgurant, et non quelque chose qui s'installe dans la durée.

III. Mais l'auteur ne creuse-t-il pas le thème de l'utopie d'une autre façon ?

– L'auteur donne à l'utopie un caractère universel, en mêlant Antiquité et époque moderne. L'intrigue n'est pas réellement inscrite dans le temps, ce qui confère à la pièce une plus grande portée et fait voir l'aventure des quatre personnages comme un paradigme de la possibilité du changement social et politique.

– Inverser les rapports maître-esclave n'est pas envisageable au temps de Marivaux. Ce projet relève de l'utopie, et celle-ci ne peut être réalisée qu'en osmose avec le théâtre et lors de la performance théâtrale. Le théâtre, avec sa représentation, devient alors le moment, même délimité, même circonscrit, d'une plongée dans l'utopie, l'espace de la scène concrétisant l'espace de l'île imaginaire.

– L'utopie passe aussi par les mots et les effets qu'ils produisent : au fond peu importe que les esclaves-serviteurs retrouvent ou non leur état initial. Mais l'idée de l'expérience aura laissé des traces – dans l'esprit des personnages, et dans celui des spectateurs. Il est à prévoir que les maîtres ne seront plus tout à fait les mêmes dans leur comportement (Marivaux lui-même le laisse entendre).

SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

SÉQUENCE 1

Cette première séquence propose un travail sur *L'Île des esclaves* envisagée comme un texte dont on fera l'étude intégrale. L'objet d'étude choisi est l'écriture de l'utopie (rubrique 1 du B. O. du 28 juillet 2001, « Mouvement littéraire et culturel »). Il pourra à l'occasion croiser la question du théâtre et de sa représentation (rubrique 3 des objets d'étude).

SÉANCE	CONTENU
1	Étude de la gravure servant de frontispice à l'édition d' <i>Utopia</i> de Thomas More. La notion d'utopie : quelques repères
2	Scène 1 : étude méthodique (notion de scène d'exposition ; mise en place des éléments allant dans le sens de l'utopie). Présentation rapide de Marivaux.
3	Scène 2 : explication linéaire de la tirade de Trivelin (le programme éducatif et « médical » proposé). Les formes de discours au théâtre.
4	Scène 3 : explication linéaire de la tirade de Cléanthis, p. 37, l. 117-136 (la mise en scène de la coquette, maîtresse et servante au théâtre).
5	Scène 5 : lecture méthodique : le personnage d'Arlequin, tradition et modernité (en quoi Marivaux s'en sert-il pour nourrir le débat sur l'utopie ?).
6	Scène 6 (l. 32-98) : les serviteurs imitateurs des maîtres (l'utopie devient-elle réalité ?).
7	Scène 9 (l. 19-84) : maître et esclave, domination et affection.
8	Écriture : à partir de la proposition faite dans la rubrique « Faire le point » (question 9, p. 69) : travail individuel ou travail collectif.
9	Étude d'un document iconographique (doc. 7, 8 ou 9, p. 6-7).
10	Récapitulation de l'étude, à partir d'un axe de lecture qui pourra être : Arlequin ; relation maître-esclave ; relation maîtresse-servante ; l'intérêt de représenter l'utopie au théâtre.

SÉQUENCE 2

Quelques représentations de la femme et des rapports de séduction au théâtre. Pour ce travail on se fondera sur l'étude, le plus souvent possible comparée, des deux pièces.

SÉANCE	CONTENU
1	Présentation de l'auteur, des pièces ; travail de vérification de la lecture et de la compréhension
2	<i>L'Île des esclaves</i> , scène 3 (l. 144-169) : portrait ironique de la coquette (l'obsession de séduire).
3	<i>La Colonie</i> , scène 5 : pour une ère nouvelle pour les femmes ?
4	<i>L'Île des esclaves</i> , scène 6 : quand les servantes veulent être des coquettes (la séduction, une affaire de classe ?). L'art de l'imitation au théâtre.
5	<i>La Colonie</i> , scène 9 (l. 143 à la fin) : le refus de la séduction comme arme politique.
6	<i>L'Île des esclaves</i> , scène 8 : la séduction dans un monde idéal (comment séduire quand on le peut enfin ?).
7	<i>La Colonie</i> , scène 11 : la séduction au théâtre (comment séduire quand on n'en a pas le droit ?).
8	<i>La Colonie</i> , scène 17 : femme de l'aristocratie, femme de la bourgeoisie (quelles représentations ?).
9	Écriture : apprentissage du commentaire composé, <i>La Colonie</i> , scène 14 (l. 65 à fin).
10	Étude des documents iconographiques 4 et 5 (p. 4-5) : quelle représentations picturales de la séduction ? Étude des documents iconographiques 7 et 10 (p. 6 et 8) : quelle représentations théâtrales des deux pièces ?