

Université de Franche-Comté
ESPE de Franche Comté

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

“Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation”

Mention 1^{er} Degré Professeur des Ecoles

sur le thème

**Le théâtre pour la jeunesse au cycle 3
dans les textes officiels de l'Education Nationale**

Projet présenté par

Sarah Florentz

Directrice

Professeur **Elodie Bouygues** (MCF 9ème section, littérature française (ESPE de Franche-Comté))

Année universitaire 2016-2017

DESCRIPTIF DU MEMOIRE

Champ scientifique : Littérature de jeunesse

Objet d'étude : Théâtre pour la jeunesse

Méthodologie : Critique littéraire

Corpus : Pièces de théâtre référencées dans la liste de référence en cycle 3 (catégorie théâtre) publiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2013.

1. Introduction :

Au cours de son histoire, le théâtre a toujours été largement influencé par son public : « *c'est lui qui consacre les succès, c'est lui qui donne son goût* ¹ ». Alors qu'au XVII^e siècle, l'art théâtral se destine avant tout à un public de cour ², le XVIII^e et surtout le XIX^e lui permettent de se démocratiser : la salle de théâtre accueille tous les âges ³ et toutes les couches sociales ⁴, et cela se ressent dans les sujets des pièces représentées, qui visent à permettre à la foule de se sentir peuple. La société française a évolué dans ce sens. Peu à peu, les principes démocratiques se sont répandus dans les mentalités et ont permis aux individus de réclamer davantage d'égalité : le théâtre a été le témoin direct de telles évolutions. La salle de théâtre a été l'endroit où le peuple s'exprimait pleinement.

Le XVIII^e siècle verra une authentique théâtromanie s'emparer du public, et ce parmi toutes les couches sociales. Le théâtre de Foire, puis celui des Boulevards prospéra et attira des classes sociales qui jusqu'alors ne fréquentaient pas les théâtres⁵.

Pourtant, lorsque l'on observe la fréquentation des salles de théâtre professionnel de la fin du XX^e et du XXI^e siècle, l'on remarque dans un premier temps que le public parfois « trublion » que le théâtre avait connu jusque-là s'assagit brusquement.

Un tel public de qualité, en réel connaisseur, fit longtemps les beaux jours du théâtre. Cependant, lors du dernier quart de siècle⁶, une importante mutation se dessina. En quelques années, les spectateurs ne réagirent plus du tout face aux acteurs avec l'enthousiasme communicatif qu'il manifestait d'une façon exubérante, tumultueuse. Le public se serait « éloigné » et aurait littéralement domestiqué ses réactions. Un silence attentif régna sur les représentations et les acteurs comme les auteurs en seront désorientés⁷.

¹ Auguste Muriel, *Le théâtre aujourd'hui: l'auteur, le directeur, le critique, l'acteur, l'actrice, le public*. Paris, Lévy, 1855. (p.4)

² L'influence de Louis XIV à cette époque était telle que beaucoup de pièces, même si elles ont été reprises par la suite pour être présentées devant un public populaire, étaient créées spécialement pour la Cour. Nous pouvons retenir l'exemple de *Psyché* ou *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière pour illustrer ces propos.

³ « Pendant la représentation, un petit garçon d'une huitaine d'années, placé au balcon, se levait parfois et, riant de ce bon rire des enfants qui n'ont pas de raison de grimacer la gaieté, applaudissait bien fort de ses petites mains. » Claretie, Jules. *La vie moderne au théâtre, Causeries sur l'Art Dramatique*, (Volume 1) Paris, Barba, 1869 (p.75)

⁴ Comme le prouve de nombreux documents d'archive tel que le registre du théâtre de Nantes qui, en recensant les différentes condamnations exercées sur le public à cette époque, présente également les corps de métier auxquels les « fauteurs de trouble » appartiennent [Annexe 1]

⁵ Fritsch, Luc. *Le grand livre du théâtre*. Mayennes. Editions Eyrolles (2014) p.309

⁶ L'auteur évoque ici le XVIII^e siècle.

⁷ Fritsch, Luc. *Le grand livre du théâtre. Op.Cit.* p.310

De plus, une profonde mutation s'opère au sein de ce même public puisque l'on assiste peu à peu à un certain retour à « l'élitisation », comme le désigne A.-M Gourdon dans son article *Public (fréquentation et organisation)*, publié dans le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde* ⁸ :

Les résultats des différentes enquêtes indiquent bien que, quel que soit le théâtre, les mêmes catégories socioprofessionnelles prédominent : professions libérales et cadres supérieurs, employés et cadres moyens, étudiants et lycéens [...] tandis que les ouvriers sont dans l'ensemble peu représentés. Dans la majorité des cas, les spectateurs de théâtre possèdent un niveau d'étude élevé et sont cultivés.

Ainsi, les classes les plus défavorisées semblent délaisser les salles de théâtre professionnel. Mais peut-on dire pour autant qu'elles se désintéressent totalement du théâtre ? La fréquentation a baissé, certes ⁹. Mais si l'on en croit l'étude statistique menée par le ministère de la Culture et de la Communication en 2008 ¹⁰, les individus issus de ces classes se rendent davantage dans les spectacles de théâtre amateur (lorsque l'on recense les spectacles auxquels ils ont assisté au cours des douze derniers mois), où le nombre de troupes a triplé depuis les années 1970 ¹¹. Les classes populaires ne se désintéressent donc pas de l'art théâtral : elles cherchent simplement à trouver la forme qui leur correspond le mieux : un théâtre qu'elles écrivent par et pour elles-mêmes ¹². Ainsi, une véritable scission s'opère au sein de l'art théâtral. D'un côté brille le théâtre professionnel, subventionné ¹³, et son public d'élite ; de l'autre se marginalise le théâtre amateur et son public issu des classes défavorisées. Cette conclusion pose un véritable problème et reflète parfaitement le mal qui ronge notre société : l'égalité, bien que proclamée comme l'une des valeurs fondamentales de la République, n'est toujours pas acquise. En effet, les différentes classes sociales, censées bénéficier des mêmes enseignements et jouir d'une culture commune,

⁸ Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Paris, Editions Bordas, 2008 (1^{ère} édition en 1991) p.1119-1120.

⁹ Cette tendance se retrouve également dans les classes les plus aisées.

¹⁰ Lacroix, Chantal. *Chiffres clés 2013, statistiques de la Culture. Théâtre et spectacles*. DEPS/Documentation française. 2013. Consulté le 22 mars 2015 sur : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture/Chiffres-cles-2013>

Ces données statistiques s'appuient sur les conclusions d'Olivier Donnat, qui découlent d'une étude qu'il a menée en 2008 et qui sont consultables dans son article *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*. Consulté le 22 mars 2015 sur : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2015/Les-pratiques-culturelles-des-Francais-a-l-ere-numerique-CE-2009-5>

¹¹ « Après une baisse considérable du nombre des troupes dans les années 1960 (17000 environ en 1954, 4000 dans les années 1970), la courbe s'est inversée : elles sont 12000 en 2006 ». Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Op.Cit. p.73.

¹² La plupart du temps, les sujets des pièces de théâtre amateur sont en effet écrits par les troupes qui les jouent et ne s'appuient pas sur les œuvres de dramaturges reconnus par le théâtre professionnel.

¹³ Comme si l'Etat ne s'employait qu'à divertir et faire réfléchir les classes d'élite.

ne se retrouvent pas au sein de l'Art théâtral, qui s'inscrit pourtant dans l'Histoire de l'Humanité comme le témoin direct de son activité.

Mais comment permettre au théâtre contemporain de s'unifier et de s'adresser à tous ?

L'école primaire, qui est le lieu où toutes les classes sociales se retrouvent et où chaque individu en devenir se forme, a un rôle évident à jouer. Car à travers le théâtre, c'est de démocratisation de la culture dont il s'agit. Permettre à chaque citoyen de s'intégrer pleinement dans la société contemporaine en disposant des codes nécessaires à la compréhension, mais surtout à l'interprétation de l'Art, et en particulier de l'Art théâtral.

Le théâtre reste pourtant en marge des enseignements de l'école primaire ; les connaissances des élèves se limitent donc à ce que leurs familles leur inculquent. Certains assistent régulièrement à des spectacles tandis que d'autres ne sont jamais entrés dans l'enceinte d'un théâtre, et cette différence est, dans la plupart des cas, conditionnée par le milieu social auquel ils appartiennent. Ainsi, dès leur plus jeune âge, le déterminisme social joue sur leur rapport à la culture. L'école du XXI^e siècle ne serait donc pas apte à inverser cette tendance, alors que c'est justement l'une des ambitions qu'elle s'est donnée ¹⁴. En effet, la littérature trouve aujourd'hui une véritable place au sein des programmes publiés par le ministère de l'Éducation Nationale, qui ne manque pas de souligner le rôle évident qu'une culture littéraire a à jouer sur la construction des élèves, et ce dès l'école primaire.

Si l'on souhaite que les élèves du collège puissent adopter un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent, il est nécessaire que, dès l'école primaire, ils aient constitué un capital de lecture sans lequel l'explication resterait un exercice formel et stérile. ¹⁵

Le théâtre fait partie intégrante des listes de référence en littérature proposée par l'Éducation Nationale. Alors pourquoi les enseignants le laissent-ils généralement en marge ? Les pièces proposées sont-elles accessibles, réellement adaptées à la compréhension des élèves ? Quelle écriture théâtrale est proposée dans ces listes ?

¹⁴ « L'éducation artistique et culturelle est un puissant levier d'émancipation et d'intégration sociale. Les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble et de façon souvent contradictoire entre les objectifs affichés en matière de réduction des inégalités d'accès à la culture et de pratiques artistiques et les réalisations en termes d'atteinte des publics d'élèves défavorisés. ».

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Consultée le 5 janvier 2016

sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

¹⁵ Ressource pour faire la classe à l'école. Une culture littéraire à l'école. Consulté le 3 février 2016 sur http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

Pour répondre, nous établirons tout d'abord une typologie des pièces étudiées à l'école, puis nous nous interrogerons sur la façon dont la culture littéraire et théâtrale peut s'envisager sous un plan didactique. Enfin, notre réflexion se portera sur la réception des jeunes lecteurs à travers une étude théorique et une séquence expérimentale élaborée au sein d'une classe de CE2/CM1.

2. Typologie des pièces présentées en cycle 3

2.1. Liste des pièces présentées en cycle 3 – définition du corpus principal

Une liste d'œuvres de référence, destinée dans un premier temps aux seuls enseignements du cycle 3, est mise à la disposition des professeurs des écoles par le Ministère de l'Éducation afin de les guider dans la construction de leurs séquences de littérature. Cette présuppose que les enseignants doivent confronter leurs élèves le plus régulièrement possible à des œuvres littéraires de référence afin de leur fournir une culture indispensable à leur devenir. liste a été conçue en 2002 par les « membres du groupe d'experts sur les programmes de l'enseignement primaire, sous la responsabilité de son président Philippe Joutard, avec le concours [...] des membres de la commission nationale de sélection des ouvrages de littérature de jeunesse pour l'école primaire¹⁶ » et est toujours en vigueur aujourd'hui, bien que des modifications aient été opérées depuis¹⁷. Les œuvres qui apparaissent dans cette liste ont été, selon Catherine Tauveron¹⁸, « pensées en fonction de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives et de leur intérêt »¹⁹.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait le choix de travailler sur les œuvres qui apparaissent dans la catégorie théâtre des listes de référence en vigueur dans les programmes

¹⁶ Appellation donnée par les documents officiels des programmes de 2002. *Littérature, cycle des approfondissements* (cycle 3) consulté le 2 février 2017 sur :

file:///C:/Users/sflor/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/CZM0Y0MU/litterature_ecole.pdf

¹⁷ Conformément à la façon dont cette liste a été pensée en 2002, de nombreuses modifications ont été opérées au cours des différentes révisions, notamment dans la partie théâtre. En effet, alors que seules onze pièces de théâtre apparaissaient dans les listes de 2002, vingt-quatre sont référencées dans celles de 2013. Ces modifications ont été opérées en 2008 par le ministère de l'éducation (aucun expert n'a participé à l'élaboration des programmes en littérature) et par un autre groupe d'experts en 2013, dont la liste est disponible sur le site du CSP.

¹⁸ Catherine Tauveron fait partie du groupe d'expert qui a travaillé sur cette liste dans les programmes de 2002 et de 2013.

¹⁹ Contribution de Catherine Tauveron – PU – CSP. Le Conseil Supérieur des Programmes (CSP). Consulté le 3 janvier 2017 sur : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>).

de 2016 afin de correspondre au mieux à la réalité des classes et au travail pédagogique des enseignants. De plus, étant donné que les programmes de 2016 ont supprimé la discipline Littérature aux cycles 1 et 2, nous travaillerons exclusivement sur les œuvres recommandées pour le cycle 3.

Le corpus principal se composera donc des vingt-quatre pièces de théâtre jeunesse présentes dans les listes de référence en cycle 3 publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale depuis 2013²⁰.

2.2. Un théâtre contemporain et français

Les programmes et les recommandations ministérielles insistent sur le fait que les élèves doivent être confrontés à des œuvres du patrimoine, comme l'atteste la commission nationale de sélection des ouvrages de littérature de jeunesse pour l'école primaire dans son avant-propos à la liste de référence de 2004 ²¹.

Par rapport à la liste proposée en 2002, la nouvelle sélection donne une place importante aux œuvres patrimoniales ou classiques, des livres qui continuent à être lus et appréciés aujourd'hui comme hier. Le principal intérêt de ces œuvres, c'est qu'elles constituent le socle d'une culture partagée et que leur connaissance permet d'affiner l'interprétation d'œuvres contemporaines qui s'y réfèrent explicitement ou implicitement. Certains effets comiques de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui – mais également de films ou de dessins animés – sont, par exemple, déjà présents dans les scénarios des spectacles de Guignol, dans les fabliaux, ou dans *La Farce de Maître Pathelin*.

Mais nous pouvons remarquer que sur les vingt-quatre œuvres théâtrales présentes dans la liste officielle en vigueur en 2016, seule l'une d'entre elles s'inscrit pleinement dans la catégorie des œuvres du patrimoine : *La Farce de Maître Pathelin*, adaptation théâtrale de fabliaux de Moyen-Âge réalisée par Eudoxie Dupuis, auteure de la fin du XIX^{ème} siècle. Identifiées elles aussi comme des œuvres patrimoniales, *Farces et Fabliaux du Moyen Âge* et *Le marchand de coups de bâtons*, qui reprennent certes des codes du théâtre de tradition ²², ont été écrites par des dramaturges contemporains²³. Toutes les autres pièces ont été écrites entre 1987 (*Les deux Bossus - Voyage d'hiver - Le secret* de Richard Demarcy) et 2008 (*Les sœurs bonbon* de

²⁰ Liste disponible dans la bibliographie, partie « corpus principal ».

²¹ Bouysse, Viviane. *Littérature Cycle des approfondissements (Cycle 3) Document d'accompagnement des programmes : Tome 2*. Canopé – CNDP, collection Ecoles. Paris (2004). p.5

²² Théâtre du Moyen-Âge pour *Farces et fabliaux du Moyen-Âge* et Commedia dell'arte pour *Le marchand de coups de bâtons*.

²³ Traduction de Christian Poslaniec et adaptation de Robert Boudet.

Emmanuelle Delle Piane), ce qui laisse le théâtre patrimonial largement en retrait. Cependant, ce choix peut s'expliquer par le fait que le théâtre jeunesse n'émerge réellement en France qu'à partir des années 1970²⁴. L'intérêt de choisir des pièces écrites après cette date permettra de faciliter la réception des élèves, qui entreront plus facilement dans le langage théâtral²⁵, comme le sous-entendent encore une fois les programmes officiels.

Toutefois, parmi [les ouvrages de la liste de référence], seuls ont été retenus ceux qui peuvent encore passionner les jeunes lecteurs d'aujourd'hui ; il s'agit, en effet, de leur faire lire ces textes, non de les leur signaler a priori comme dignes d'intérêt parce que la postérité les a retenus et légitimés²⁶.

Par ailleurs, les œuvres de cette liste sont principalement issues du répertoire français ou francophone. En effet, sur les vingt-quatre dramaturges représentés, sept sont de nationalité étrangère²⁷, mais seuls trois ne sont pas francophones²⁸. Là encore, ce choix peut s'expliquer par le fait que le théâtre jeunesse est une esthétique dramaturgique récente qui connaît certes un certain succès en France, mais qui reste souvent en marge du monde éditorial dans d'autres pays, notamment les pays anglosaxons.

En Angleterre, la publication des pièces pour enfants est absente de notre culture théâtrale. Le sentiment a toujours été qu'il n'y avait pas pour elle de « marché ». Les enfants ne sont pas encouragés à les lire et elles ne sont pas non plus étudiées à l'école. On considère qu'une pièce est faite pour être jouée, non pour être lue, et c'est un cercle vicieux. [...] Alors, je suis très heureux que chez vous mon œuvre soit prise au sérieux [...]. La Nuit électrique, écrite pour une compagnie de France, a remporté un prix en 2008 mais au Royaume-Uni, elle n'a pas été publiée et n'a jamais été jouée. Dans ce paysage, la forme dans laquelle je travaille connaît le même sort que Cendrillon, elle est négligée ou purement et simplement ignorée. En ce qui me concerne, c'est en France que je vais au bal²⁹!

À travers cette liste de référence, nous pouvons donc conclure, dans un premier temps, que l'Éducation Nationale semble privilégier les pièces du répertoire contemporain et français.

²⁴ « Les activités des professionnels portèrent leurs fruits dans les années 1970 ». Corvin, Michel. *op.cit. Jeunesse (théâtre pour la)*. (p.755)

²⁵ Cette notion n'a pas toujours été vérifiée. En effet, nous pouvons noter que la pièce La sortie au théâtre de Karl Valentin, qui apparaissait dans la liste de référence de 2002, s'adresse avant tout à des adultes. Néanmoins, cette pièce a rapidement été écartée des œuvres présentes dans la liste officielle car il n'y apparaît déjà plus dans les dossiers d'accompagnement de 2004.

²⁶ Bouysse, Viviane. *Littérature Cycle des approfondissements (Cycle 3) Document d'accompagnement des programmes : Tome 2. Op.cit.*

²⁷ Canada (Daniel Danos et Suzanne Lebeau), Suisse (Emmanuelle Delle Piane et Bettina Wegenast), Espagne (José-Luis Gonzalez), Royaume-Uni (Dennis Kelly et Mike Kenny) et Algérie (Ahmed Madani).

²⁸ Les pièces *Mon prof est un Troll* de Dennis Kelly, *Pierres de gué* de Mike Kenny et *Être le loup* de Bettina Wegenast ont nécessité l'intervention d'un traducteur.

²⁹ Kenny, Mike. *C'est en France que je vais au bal !* traduit de l'anglais par Séverine Magois. Montreuil. Editions Théâtrales (2012). Note d'auteur apparue dans *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* de Marie Bernanoce.

2.3. *Les maisons d'édition*

La liste officielle référence vingt-quatre pièces de théâtre, publiées par huit maisons d'édition à l'historique et aux lignes éditoriales différentes.

2.3.1. *Présentation des maisons d'édition*

L'École des Loisirs : La Collection Théâtre de L'École des Loisirs a été fondée en 1995 par Brigitte Smadja. Auteure d'œuvres qui se destinent à la jeunesse³⁰, cette dernière est également professeur de français dans le secondaire, ce qui témoigne du lien étroit qu'elle entretient avec le monde de la littérature jeunesse et de l'enseignement.

Au moment où cette collection a été créée, la scène théâtrale contemporaine assiste à l'émergence de nombreuses œuvres qui se destinent à un jeune public³¹. Cependant, le secteur de l'édition semble ne pas suivre la tendance et ne participe, en règle générale, que très ponctuellement à leur publication³². Pourtant, le monde enseignant souhaite revenir à un enseignement du théâtre par le texte en s'appuyant sur l'analyse d'œuvres de qualité³³. Dans ce contexte, Brigitte Smadja, qui s'inscrit tout à fait dans cette optique de l'enseignement et qui publie par ailleurs ses œuvres jeunesse à L'École des Loisirs, soumet l'idée de créer une collection qui se destine exclusivement à la publication de pièces de théâtre contemporaines pour la jeunesse. Le pari, audacieux pour l'époque, est lancé : vingt ans plus tard, la collection est toujours présente et a permis la publication de plus d'une centaine d'œuvres.

Une étude du catalogue de cette collection nous permet de dégager les principales visées éditoriales qui l'animent³⁴.

Cette étude se fonde tout d'abord sur ses auteurs. À ce jour, une cinquantaine de dramaturges ont été publiés par L'École des Loisirs et se font les représentants d'un choix éditorial éclectique. En effet, nous pouvons remarquer qu'ils sont issus d'horizons professionnels différents : tandis que certains s'inscrivent pleinement dans l'univers théâtral et exercent en

³⁰ Certains de ses romans, publiés aux Actes Sud, s'adressent à des adultes. Mais une grande majorité de son œuvre se destine à un jeune lectorat.

³¹ Cette tendance apparaît notamment à partir des années 1970.

³² Certaines maisons d'éditions seront pourtant pionnières dans ce secteur, comme les Éditions Théâtrales Jeunesse, fondées en 1981.

³³ Ducancel, Gilbert. [Note critique] *Le théâtre. Le texte, la représentation* / Jean-Pol de Cruyenaere (coord.). Repères n°13 (1996) p.234-237

³⁴ Tous les noms d'auteurs ou de pièces qui apparaîtront par la suite entre parenthèses sont cités à titre d'exemple.

parallèle le métier de metteur en scène (Olivier Py) ou de comédien (Patrick Simon), d'autres se sont d'abord fait connaître par la publication de romans (Nadine Brun-Cosme) ou d'albums de jeunesse (Claude Ponti). Un auteur ne doit donc pas forcément être légitimé par le milieu théâtral pour être publié ³⁵. Par ailleurs, si beaucoup d'auteurs sont français et s'inscrivent dans une vision théâtrale hexagonale, un certain nombre d'entre eux sont étrangers (Börje Lindström (Suède), Philipp Ridley et William Golding (Angleterre), Gholâm Hossein Sâedi (Iran)), ce qui amène cette collection à se rapprocher d'une vision contemporaine du théâtre, qui prône des influences multiculturelles. Au regard des différentes pièces publiées, nous pouvons remarquer la présence constante de deux auteurs : Nathalie Papin et Philippe Dorin, qui s'inscrivent tout particulièrement dans le domaine de la réécriture de contes (*Une petite sirène* ³⁶; *En attendant le Petit Poucet* ³⁷). Le fait que le théâtre jeunesse s'appuie avant tout sur le principe de la transposition du conte à la scène (sujet qui attire davantage le public, mais aussi les lecteurs) semble donc être pris en compte dans les choix éditoriaux de cette collection. Pourtant, nous pouvons remarquer que L'Ecole des Loisirs sait aussi faire preuve d'audace et choisit parfois de publier des pièces qui traitent de sujets différents et qui s'inscrivent dans un cadre beaucoup plus réaliste (*Oeil pour œil* de Sâedi ³⁸). Cet exemple induit par ailleurs l'idée que cette collection souhaite, par la publication, rendre hommage à de grands auteurs étrangers et les faire connaître au public français.

Lorsqu'elle présente sa collection ³⁹, Brigitte Smadja est très claire : ses choix s'orientent avant tout sur la beauté du texte, et non sur les thèmes abordés ou sur la faculté d'une pièce à être représentée. Pour elle, le genre théâtral ne s'inscrit pas, prioritairement en tout cas, dans l'expérience du spectacle, qui peut s'avérer nuisible puisqu'il altère le langage écrit, mais dans l'expérience textuelle. Certaines pièces qu'elle publie n'ont d'ailleurs pas encore été portées sur la scène (et ne le seront peut-être jamais). Pourtant, cette considération quelque peu réductrice de l'art théâtral n'altère en rien le contexte de création. En effet, beaucoup d'auteurs qu'elle publie créent leurs pièces dans l'optique de les mettre en scène (Olivier Py) et les destinent même à des troupes de comédiens particulières (Philippe Dorin ⁴⁰).

A travers sa collection, Brigitte Smadja s'adresse avant tout à l'enfant par le biais d'une visée

³⁵Un auteur comme Fabrice Melquiot, par exemple, publiera sa première pièce avec cette collection.

³⁶Papin, Nathalie. *Une petite Sirène*. L'école des loisirs – Collection Théâtre. Paris (2007).

³⁷Dorin, Philippe. *En attendant le Petit Poucet*. L'école des loisirs – Collection Théâtre. Paris (2001).

³⁸Sâedi, Gholâm Hossein. *Œil pour œil*, traduction de Frédéric Le Brun. L'école des loisirs – Collection Théâtre Paris (2004). Publié à titre posthume.

³⁹Présentation de la collection théâtre de l'école des loisirs par Brigitte Smadja. *Lire à l'école des loisirs* (ressources et dossiers pédagogiques). Consulté le 3 mai 2016 sur : <http://enseignants.ecoledesloisirs.fr/ouvrage/erwin-et-grenouille>.

⁴⁰Sa pièce *En attendant le Petit Poucet*, par exemple, est destinée à la Compagnie Pour Ainsi Dire.

didactique. Pour elle, le jeune lecteur est « un être incomplet, à former » grâce à l'école. Ainsi, les pièces qu'elle choisit de publier se destinent tout particulièrement aux élèves du primaire et du secondaire et permettent aux enseignants, par un travail en classe, d'aborder la littérature en la mettant en voix (et non en jeux). Pour elle, entendre « résonner » les mots est une expérience « fantastique » et « extrêmement riche » pour les élèves, que l'approche du genre théâtral rend possible ⁴¹.

Cette idée se retrouve par ailleurs dans la ligne graphique établie pour illustrer les couvertures. Colorées, elles se ressemblent toutes et font référence à des personnages animaliers qui offrent un caractère fantastique, ou tout du moins ludique, aux pièces qu'elles représentent. Mais leur sobriété n'attirera manifestement pas le regard du jeune lecteur (à moins d'être avertis) dans les rayons de librairies ou de bibliothèques, ce qui induit l'idée que ces œuvres s'adressent avant tout au marché de l'enseignement.

Actes Sud – Papiers : La collection Papiers a été fondée par Christian Dupeyron, éditeur et journaliste français d'origine tunisienne, en 1985. Alors que l'édition de textes dramaturgiques se porte au plus mal, comme l'en atteste la disparition de grandes collections dont *Le manteau d'Arlequin* de Gallimard en 1975, Dupeyron se spécialise dans la publication de textes de théâtre. Mais à l'époque, le théâtre est considéré comme un genre difficile à lire.

Il y a une crise de la création dans le théâtre et rien d'intéressant à publier. [...] La vocation d'une pièce est d'être jouée plutôt que d'être lue. Cela dit, si les auteurs de théâtre écrivaient des pièces superbes, elles seraient jouées, on les publierait, on en parlerait dans les médias. Or, il est impossible de citer un auteur de théâtre de trente ou quarante ans. Ne rêvons pas, il n'y a ni pièces, ni livres de théâtre intéressants en ce moment. Le problème de l'édition n'en est donc pas un. Actuellement, comme on dit, je ne sens aucun frémissement.⁴²

Les espoirs et les risques pris par l'éditeur ne suffisent pas à sauver sa petite maison d'édition, qui connaît de gros problèmes économiques. Mais en 1987, la grande maison d'édition Actes Sud décide de racheter les éditions Papiers pour fonder la collection Actes Sud – Papiers. Dupeyron s'efface pour laisser place à son ancienne collaboratrice Claire David, qui devient alors la directrice éditoriale.

Actes Sud – Papiers reprend la ligne directrice de Dupeyron en publiant des textes de

⁴¹ L'École des Loisirs accompagne d'ailleurs la présentation des pièces qui apparaissent dans la liste officielle de l'Éducation Nationale d'un dossier pédagogique destiné aux enseignants.

⁴² Aubert, M., Bertholet, M., De Vos, R., Fillion, N., Lescot, D., Pallaro, E. *Le Bal des Papiers*. Arles. Actes Sud – Papiers (2015) p.7

théâtre, mais elle s'attache également à se diversifier en publiant des livres qui apportent une réflexion autour de la création théâtrale (travail de l'acteur, du metteur en scène, histoire du théâtre). De nombreuses « sous collections » sont par ailleurs créées, comme la collection Heyoka Jeunesse, coéditée avec le théâtre de Sartrouville depuis 1999, qui se spécialise dans la publication de textes de théâtre destinés aux enfants et aux adolescents.

Editer des pièces c'est proposer des textes riches pour la scène, pour les metteurs en scène et acteurs, pour leur capacité à jouer, mais aussi laisser entendre la voix si spécifique du théâtre qui se lit. Le théâtre transfigure la réalité, et chaque fois il est une parole offrant une vision du monde ⁴³.

À travers cette citation, Claire David définit clairement la ligne conductrice de la collection : le théâtre est un art du spectacle qui se doit d'être porté à la scène, d'être mis en voix.

[L'histoire] pour le théâtre, c'est secondaire. C'est la parole qui compte. Le théâtre où il se passe quelque chose est celui où la parole agit. [...] Lire, c'est d'abord donner, ou plutôt restituer au texte sa dimension musicale. On a beau le saisir par les yeux, un texte reste lettre morte si on ne l'entend pas. [...] C'est de la musique, oui. Le théâtre, c'est des sons. ⁴⁴

Mais le théâtre est aussi littérature. Une littérature particulière qui se doit d'exister dans l'univers éditorial.

Dans quel oubli, pourtant, a pu tomber souvent le texte de théâtre ! Entre lui et la fiction très dialoguée, la frontière est parfois indiscernable. Mais au silencieux conciliabule du lecteur avec l'auteur d'un roman, le seul mot de théâtre oppose l'éclat sonore du spectacle, les strates successives de la mise en scène, la mémoire d'interprétations fulgurantes, les riches heures et les festives, les saisons fastueuses et leurs intermittences. Tout cela relativise le texte comme une contribution à une entreprise plus vaste et plus collective qui sans lui – et sans éditeur de théâtre – n'aurait pourtant nulle chance de ressurgir, et par-là de traverser les siècles. Un catalogue de théâtre, c'est comme une mine à ciel ouvert, un splendide gisement de textes qui s'offre à nous grâce à des initiatives éditoriales hélas peu nombreuses. ⁴⁵

Le texte de théâtre est donc le témoin d'un art éphémère, seul à même de perpétuer la tradition scénique et d'offrir à tous la possibilité de connaître le plaisir du spectacle.

Par ailleurs, Claire David n'hésite pas à publier des œuvres qui n'ont pas encore été portées

⁴³ David, Claire. Citation à l'occasion des trente ans de la maison d'édition. Consultée le 15 mars 2017 sur : <http://www.actes-sud.fr/departement/actes-sud-papiers>

⁴⁴ Aubert, M., Bertholet, M., De Vos, R., Fillion, N., Lescot, D., Pallaro, E. *Le Bal des Papiers*. Op.cit. p.17

⁴⁵ Dossier de Presse. *Actes Sud – Papiers fête ses trente ans. Chez Actes Sud, le théâtre est en Papiers, 30 ans d'édition et de théâtre. 1985 – 2015*. Citation de Robert Py. Arles. Actes Sud – Papiers (2015)

sur la scène afin de permettre au dramaturge de déployer « son œuvre écrite et sa multiplicité ⁴⁶ ».

La collection Actes Sud – Papiers, même si elle considère le théâtre comme un genre littéraire, le voit avant tout comme un art du spectacle au service de la scène. Elle a à ce jour encouragé la diffusion de nombreuses œuvres théâtrales (en créant par exemple des librairies spécialisées dans les Arts du Spectacle telle que la librairie Actes-Sud du Théâtre du Rond-Point à Paris) et permit la découverte de dramaturges de talent tels que Jean-Claude Grumberg, Yasmina Reza ou encore Olivier Py. En 2014, elle représentait plus de 2% du chiffre d'affaire de la maison d'édition Actes Sud, ce qui démontre que le théâtre, même s'il est loin de détrôner le roman, est un genre qui peut se lire.

En ce qui concerne la « sous collection » Heyoka Jeunesse, elle a à ce jour publié plus de soixante-dix œuvres et découvert de grands dramaturges jeunesse tels que Joël Jouanneau ou Ahmed Madani. Elle a aussi encouragé la traduction d'œuvres étrangères comme les pièces de Mike Kenny, un dramaturge du Royaume-Uni récompensé pour toute son œuvre par un Children's Award en 2001.

À noter que la maison d'édition Actes Sud a également créé une collection Junior en 1995⁴⁷, qui publie elle aussi des textes de théâtre. Ces œuvres sont publiées dans les rayons « jeunesse » et non « théâtre » afin de toucher un public le plus large possible.

Editions Théâtrales Jeunesse : Créée en 2001 par Françoise du Chaxel (auteure) et codirigée par Jean-Pierre Engelbach (directeur général des Editions Théâtrales), la collection Jeunesse des Editions Théâtrales reprend la ligne éditoriale de la maison d'édition à laquelle elle appartient et se donne pour vocation de diffuser des textes de théâtre contemporain⁴⁸. Née suite à l'émergence d'un théâtre qui se destine avant tout au jeune public, cette collection « propose aux jeunes des textes de théâtre contemporain, littéraire et de qualité ⁴⁹ » destinés à être exploités en lecture et, en « prolongement » avec le jeu.

Cette initiative est née suite à l'émergence du théâtre jeune public et suite à une demande grandissante du public qui nous contactait pour pouvoir exploiter des textes de théâtre dans les collèges et les cours de théâtre. [...] C'est aussi en réaction à certains gros

⁴⁶ Dossier de Presse. *Actes Sud – Papiers fête ses trente ans. Chez Actes Sud, le théâtre est en Papiers, 30 ans d'édition et de théâtre. 1985 – 2015.* Citation de Claire David. *Op. cit.*

⁴⁷ Création par Madeleine Thoby, également fondatrice d'un secteur jeunesse aux éditions Syros.

⁴⁸ 90% environ de la collection a été écrite par des dramaturges contemporains. Certains auteurs se démarquent pourtant, comme par exemple Karl Valentin, un auteur du début du XX^e siècle.

⁴⁹ Interview de Pierre Banos menée pour le site Ricochet. Consultée le 3 mars 2017 sur : <http://www.ricochet-jeunes.org/articles-critiques/refid/79>

éditeurs qui se targuaient de proposer du théâtre pour enfant qui nous apparaissait naïfs⁵⁰.

Selon Pierre Banos, qui a succédé à Jean-Pierre Engelbach dans la direction des Editions Théâtrales, les œuvres que propose sa collection jeunesse sont complexes⁵¹ et se destinent avant tout à être lues. Selon lui, la ligne éditoriale suit deux principes fondamentaux : « le théâtre, ça se lit aussi » et « depuis 30 ans au service du texte de théâtre ⁵²».

Sa collection se destine aux enfants, aux adolescents, mais aussi aux professionnels et aux enseignants, pour qui des dossiers pédagogiques ont été créés et sont disponibles sur le site officiel de la maison d'édition, sans que leur travail en soit pour autant « facilité ».

Si nous sommes convaincus de l'apport du théâtre dans la construction intellectuelle et culturelle de l'enfant, dans l'apprentissage de la lecture et dans sa potentialité d'expression, notre objectif n'est pas de devenir un éditeur pédagogique, au contraire. En publiant des textes de qualité, écrits par des auteurs n'obéissant ni aux modes formelles ni aux injonctions thématiques de l'enfance, nous ne cherchons pas à répondre aux « attentes des enseignants », mais bien à les surprendre, à nous adresser à leurs intellect et sensibilité. Bien souvent, les enfants n'ont pas nos préventions d'adultes sur la lecture des textes de théâtre contemporain. Nous visons à convaincre les enseignants de faire confiance aux textes : les échos reçus sur le travail en classe de ces œuvres montrent combien la collection se révèle être une malle inépuisable de pépites à lire, à oraliser, à mettre dans un espace scénique quel qu'il soit... Certains de nos textes ont été repérés dans la liste incitative du ministère de l'Éducation dès 2002, mais tous me paraissent intéressants dans ce cadre.

Pour Pierre Banos, le fait que certaines des œuvres qu'il publie soient référencées dans la liste officielle de littérature, qu'il désigne par ailleurs comme « incitative », est une véritable « reconnaissance ».

C'est un bon coup de pouce qui fait que les gens se tournent vers notre collection ; il y a aussi tout le travail de découvertes des auteurs lié à la politique éditoriale que nous menons. Je pense qu'après avoir repéré la collection, beaucoup de personnes y adhèrent⁵³.

Cette collection est aujourd'hui reconnue comme l'un des piliers de l'édition de textes de

⁵⁰ Interview de P.Banos. *Op. Cit.*

⁵¹ Banos rappelle par ailleurs qu'il faut faire confiance aux enfants, qui sont tout à fait à même de comprendre des œuvres difficiles à la première lecture. Il encourage en ce sens la publication de textes qui ne sont pas spécifiquement destinés à des enfants, mais qui leur sont accessibles par ce qu'ils véhiculent, comme *Au pont de Pope Lick* de Naomi Wallace (traduction de Dominique Hollier).

⁵² Interview de Pierre Banos pour le NRP Collège. Consultée le 3 mars 2017 sur : <http://www.nrp-college.com/pierre-banos-directeur-des-editions-theatrales/>

⁵³ Interview de Pierre Banos menée pour le site Ricochet. *Op. Cit.*

théâtre jeunesse en France et a déjà publié plus de quatre-vingt-dix œuvres qui, pour la plupart, n'ont encore jamais été portées à la scène, dont les textes d'auteurs reconnus du grand public tels que Suzanne Lebeau ou Michel Azama. Et même si la ligne éditoriale suit une politique d'auteur, elle n'hésite pas à donner sa chance à des premiers textes, tel que ce fut le cas pour *Ouasmok* de Sylvain Levey en 2004 ou *Le journal de grosse patate* de Dominique Richard en 2002.

Editions La Fontaine : créées en 1988 par Janine Pillot, comédienne, les Editions La Fontaine s'implantent dans le théâtre La Fontaine, dirigé à l'époque par René Pillot, et se spécifient dans la publication de textes de théâtre, qu'il s'agisse de théâtre pour la jeunesse, pour adulte ou d'essais critiques sur le théâtre. Selon l'éditrice, ces éditions ont été créées pour raison économique afin de permettre à Philippe Dorin de bénéficier d'une aide à l'écriture accordée par le Ministère de la Culture.

Le ministère de la culture était conscient du problème — peu de textes de théâtre contemporains édités — et en 1988, il avait accordé au Théâtre La Fontaine une aide à l'écriture, pour une pièce de Philippe Dorin *Villa Esseling Monde*. Cette aide s'accompagnait d'une aide à l'édition. Je l'ai proposée à Christian Dupeyron, le fondateur des éditions Papiers, qui accepta le projet tout en exigeant que le théâtre en achète d'emblée 600 exemplaires. Le calcul fut vite fait : mieux valait qu'on édite le texte nous-mêmes. Les éditions La Fontaine étaient nées⁵⁴.

Villa Esseling Monde sera la première pièce éditée par Janine Pillot, mais beaucoup d'autres suivront et des auteurs célèbres tels que Jean-Gabriel Nordmann, Françoise Thyron, Jean-Michel Baudoin, René Pillot ou encore Franz Bartelt rejoindront l'aventure. Peu à peu, les Editions La Fontaine s'agrandissent : la librairie Dialogues Théâtre, destinée à diffuser les pièces éditées par La Fontaine, mais aussi par d'autres grandes maisons telles que Lansman, est créée en 1992 et permet aujourd'hui à la maison d'édition de subsister.

Pour Janine Pillot, la fonction du texte de théâtre est simple : permettre à un art éphémère de subsister par l'écrit. Ainsi, les pièces qu'elle publie, rigoureusement sélectionnées par un comité de lecture composé de praticiens de théâtre, ne sont pas destinées à être lues, mais à être jouées.

Une pièce de théâtre est un peu comme une partition, elle a un code d'écriture précis. Elle n'est achevée que quand elle est jouée. [Ainsi], les ouvrages ne sont pas illustrés, seule

⁵⁴ Interview de Janine Pillot, consultée le 17 mars 2017 sur <http://dailyord.fr/2014/08/janine-pillot-la-scene-et-la-page/>

la couverture possède une illustration (reproduction d'un tableau pour la plupart). Ils sont destinés à être joués plus qu'à être lus.⁵⁵

Plusieurs collections voient le jour au sein de la maison d'édition⁵⁶, en particulier une collection jeunesse destinée aux enfants de trois à douze ans, qui représente un secteur particulier par sa fonction pédagogique et éducative. Selon l'éditrice, les pièces étudiées par les enfants, dont deux ont été sélectionnées par le Ministère de l'Education Nationale, ne sont pas destinées à être jouées par eux⁵⁷, mais pour eux afin de leur faire découvrir le plaisir du jeu théâtral au travers des spectacles vivants.

Editions L'Arche : Fondées en 1949 par Robert Voisin, la maison d'édition L'Arche se consacre tout d'abord à la publication d'œuvres scientifiques dans les domaines de la psychologie ou de la psychanalyse. Elle se tourne définitivement vers le théâtre en 1951 grâce à une collaboration avec le théâtre Jean Vilar, dont elle publie les textes représentés, à une époque où l'édition de pièces de théâtre est un secteur qui se porte relativement bien et où la concurrence est rude.

Jusqu'à la fin des années 1960, le genre théâtral bénéficiait de la considération du public et les grands éditeurs n'hésitaient pas à oublier les pièces comme des œuvres littéraires à part entière. [...] De la Seconde Guerre Mondiale à la fin des années 1970, les grandes maisons de littérature réservaient ainsi au théâtre une place de choix en développant leurs collections « théâtre »⁵⁸.

Le théâtre ne représente donc pas un danger économique pour les éditeurs, mais rappelons que les grandes maisons de l'époque éditaient des œuvres de différents genres littéraires. La maison d'édition L'Arche est donc l'une des pionnières dans la publication exclusive d'œuvres théâtrales.

Elle se démarque également par une ligne éditoriale fortement tournée vers la publication d'œuvres contemporaines, la traduction de grands auteurs du XXème et du XXIème siècle tels que Bertolt Brecht ou Anton Tchekhov, et la publication de la revue théâtrale *Théâtre Populaire*, fondée en 1953 par Rudolf Rach.

Dirigée par Rudolf Rach et Katharina Von Bismark de 1986 à 2017, L'Arche se diversifie

⁵⁵ Présentation de la maison d'édition La Fontaine, consultée le 17 mars sur : http://jeunesse.lille3.free.fr/article.php3?id_article=1059

⁵⁶ Collection *Jeunesse, Adolescents, Adultes, Terrain et Essais*.

⁵⁷ Bien que le site propose une recherche des ouvrages par le nombre de personnages apparaissant dans la pièce, ce qui aurait pu faciliter le travail des enseignants s'ils souhaitent monter une pièce avec leurs élèves.

⁵⁸ Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde. Op. Cit.* p.480.

en publiant des œuvres appartenant à d'autres genres littéraires comme les récits, la poésie, mais aussi des essais sur la danse, la philosophie, la musique, le cinéma ou encore le théâtre. En 2002, elle crée une collection « Jeunesse » et publie les œuvres de Daniel Danis ou de Fabrice Melquiot, pour ne citer qu'eux.

Aujourd'hui dirigée par Claire Stavaux, ancienne professeure agrégée d'Allemand et traductrice, L'Arche, qui a publié les œuvres de plus de deux-cent auteurs, français ou étrangers, du XX^{ème} et du XXI^{ème} siècle⁵⁹, est une maison d'édition qui se revendique comme indépendante et qui exerce également la fonction d'agent théâtral en gérant les droits de représentation de nombreuses pièces. Les œuvres qu'elle publie sont, à ce jour, diffusées par Actes Sud.

Editions Lansman : Enseignant passionné de littérature jeunesse et de théâtre jeune public, Emile Lansman souhaite promouvoir le théâtre auprès des jeunes et créer, en 1988, un concours d'écriture de pièces de théâtre susceptibles d'être jouées par des enfants et des adolescents. C'est à la suite de cette aventure qu'il décide de créer les Editions Lansman.

Je cherchais des textes à proposer aux ateliers théâtraux scolaires qui s'inscrivaient à l'opération Promotion Théâtre organisée par l'association éponyme dont j'ai pris la direction en 1985 (et dont je m'occupe toujours 25 ans plus tard). Nous avons lancé un appel à textes aux auteurs belges, sans plus de précisions, et avons reçu une centaine de textes écrits par presque autant d'auteurs complètement inconnus à l'époque. Les pièces de Pascale Tison et Michel Ducobu sont sorties du lot...mais elles ne convenaient pas pour des ateliers de jeunes. Promotion Théâtre en est resté à cette expérience. Moi, je me suis senti un « devoir moral » de ne pas laisser tomber ces auteurs qui n'étaient ni joués, ni publiés. J'avais jusqu'à surtout eu un rôle de médiateur dans le domaine du théâtre (journaliste, programmateur,) mais aucune fonction créative. J'ai donc décidé avec mon épouse Annick de lancer une modeste maison d'édition qui se donnerait pour objet de publier deux pièces d'auteur belge par an et surtout de les défendre au sein de la mouvance du théâtre francophone que je côtoyais déjà à divers titres. On connaît la suite : 810 ouvrages au compteur après 21 ans dont 10% d'études, essais et livres de référence dans le domaine des arts de la scène, des dramaturges de plus de 50 ans pays et près de 1.500 pièces publiées dont environ 40% écrits par des auteurs belges⁶⁰.

Gérée par l'association à but non lucratif Emile&Cie depuis 2012, Lansman publie des textes de théâtre francophone et contemporain à travers plus de 30 collections, dont la collection « Jeunesse ». À noter que le théâtre destiné à la jeunesse, si cher à Emile Lansman depuis ses

⁵⁹ À l'exception de quelques grands auteurs tels que Eschyle.

⁶⁰ Interview d'Emile Lansman réalisée par Geneviève Damas pour la revue *Les carnets et les instants*, consultée le 19 avril sur <http://ecrivainsbelges.blogspot.fr/2011/05/les-editions-emile-lansman.html>

débuts, n'est pas uniquement publié dans le secteur « Jeunesse », mais dans de nombreuses autres collections dont *Hayez&Lansman*, *Le tarmac chez Lansman*, *Printemps théâtral*, *Soleil Debout*, *Théâtre à vif*, *Théâtre au présent*, *Théâtre en scène*, *Théâtre en Tête*, *TJWB*, *Tous en Scène* et *Urgence de la Jeune Parole*. Pour Lansman, les pièces publiées sont destinées à susciter le plaisir de lire le théâtre chez le lecteur, et en particulier chez le jeune lecteur afin de mener l'écriture dramatique au statut de genre littéraire à part entière. Ses choix sont toujours les plus éclectiques possibles et tournés vers le théâtre contemporain.

J'attends encore qu'on m'explique pourquoi Corneille, Molière, Shakespeare, Anouilh, Tardieu, Maeterlinck, Ghelderode, c'est de la littérature, et le théâtre qui s'écrit aujourd'hui non. Je ne parle bien sûr pas ici des créations où le texte n'est qu'un élément partiel d'une œuvre multimédia ou le résultat d'un travail essentiellement de plateau. Et encore...on est parfois surpris. Ceci dit, certains éditeurs ont précédemment publié les brouillons des auteurs en confondant la forme d'accouchement avec le souhait de communication. Là, je suis d'accord : moi-même, je n'ai aucun plaisir à lire ce type d'ouvrage. C'est pourquoi je revendique une "mise en livre" qui facilite cette lecture, sans constamment rappeler au lecteur qu'il n'est qu'un otage entre l'auteur et celui qui porte l'œuvre à la scène⁶¹.

Malgré une certaine lassitude d'Emile Lansman et une difficulté à se consacrer uniquement aux textes dramatiques dans un univers éditorial de plus en plus impitoyable sur le plan économique, la maison d'édition Lansman est une référence évidente dans le monde de théâtre et gage de qualité. Elle a à ce jour publié plus de 2200 pièces francophones⁶², qui pour la plupart n'ont encore jamais été portées sur la scène européenne, et collabore avec des auteurs de renom, dont Jean Lambert ou Céline Delbecq.

Seuil Jeunesse : Les Editions Seuil Jeunesse ont été fondées en 1992 par Jacques Binsztok⁶³, alors que les Editions du Seuil⁶⁴ avaient largement développé leur secteur jeunesse, l'une des premières préoccupations de la maison d'édition à sa création⁶⁵, au moment où Claude Cherki en était devenu le directeur⁶⁶.

Le département jeunesse a une politique éditoriale tournée vers l'innovation et vers la volonté de « donner à l'enfant l'envie d'apprendre et de découvrir en s'amusant ». Mais le

⁶¹ Interview d'Emile Lansman réalisée par Geneviève Damas. *Op. Cit.*

⁶² Dont des pièces étrangères en provenance d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Afrique.

⁶³ Qui dirigeait jusque-là le département Jeunesse de la maison Albin Michel.

⁶⁴ Fondée en 1935 par l'abbé de Plaquevent, les Editions du Seuil ont été dirigées par Jean Bardet et Paul Flamand jusqu'en 1979, puis par Michel Chodkiewicz jusqu'en 1989 et par Claude Cherki jusqu'en 2004. Les éditions sont rachetées en 2004 par le groupe La Martinière et sont aujourd'hui dirigées par Olivier Bétourné.

⁶⁵ Avant-guerre, la maison d'Édition se consacrait à la publication d'œuvres destinées à édifier la jeunesse.

⁶⁶ Claude Cherki devient le directeur des Editions du Seuil en 1989 en démissionne de son poste en 2004, juste après le rachat de la maison par le groupe La Martinière.

théâtre n'y trouve pas réellement sa place puisque la seule pièce qui fait partie de la collection est celle que nous pouvons retrouver dans la liste officielle de littérature, à savoir *Le marchand de coups de bâtons* de José-Luis Gonzalez.

Syros Jeunesse : Les Editions Syros naissent en 1972 sous l'impulsion de trois membres du PSU (Parti Socialiste Unifié) avant d'être reprises par Jacques Magagnosc en 1980. Dès 1984, alors qu'un secteur « jeunesse » est créé par Madeleine Thoby, la maison connaît déjà une certaine reconnaissance, notamment au sein de l'Education Nationale. Dirigé successivement par Madeleine Thoby (1984 à 1986), Catherine Tessandier (1986 à 1997), Françoise Mateu (1997 à 2005) et Sandrine Mini depuis 2005, le département jeunesse suit la ligne éditoriale de la maison, à savoir mener une réflexion sur la société et amener les enfants à « lire le monde dans sa réalité et sa diversité ». Syros Jeunesse fait partie intégrante de la maison d'édition Nathan depuis 2004 et a créé depuis de nombreuses collections, dont la collection *Théâtre à jouer* en 2010. Les pièces qui y sont publiées et qui appartiennent à la liste officielle de référence sont également accompagnées d'un dossier pédagogique et sont clairement identifiées par l'éditeur comme des pièces qui doivent être jouées par les enfants afin de leur faire découvrir, à travers la lecture et le jeu, la diversité de l'univers théâtral.

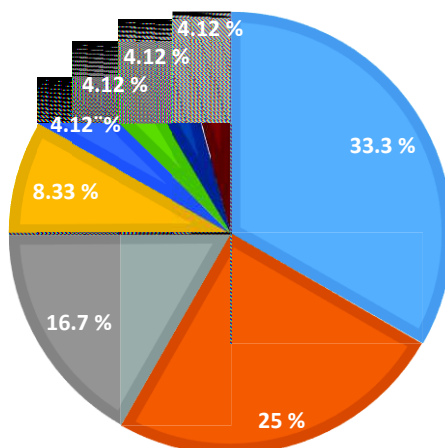
2.3.2. Analyse

Les maisons d'édition qui ont publié les œuvres théâtrales référencées dans la liste officielle de Littérature au cycle 3 exercent une influence certaine sur le monde éditorial francophone, que ce soit dans les domaines de la littérature jeunesse ou du théâtre, et sont reconnues par leurs pairs et par l'Education Nationale comme des éditions de qualité. Cependant, nous pouvons remarquer que certaines maisons d'édition sont plus référencées que d'autres, comme l'en atteste le graphique ci-dessous qui représente, en pourcentage, la part de chaque maison

d'édition en fonction du nombre d'œuvres publiées dans la liste de référence.

MAISONS D'ÉDITION

■ Ecole des Loisirs (8) ■ Actes Sud (6) ■ Editions théâtrales (4)
 ■ La Fontaine (2) ■ Lansman (1) ■ L'Arche (1)
 ■ Seuil Jeunesse (1) ■ Syros Jeunesse (1)



Pourquoi la maison d'édition L'Ecole des loisirs⁶⁷, qui est par ailleurs extrêmement présente dans les autres catégories littéraires référencées dans la liste officielle⁶⁸, est-elle beaucoup plus représentée ici que des maisons d'édition spécialisées dans le théâtre comme Lansman ou L'Arche ? Est-ce dû à la qualité des œuvres que L'Ecole des Loisirs publie et leur intérêt pédagogique, ou à l'image que la maison d'édition a su imposer à son lectorat au fil des ans, comme en témoigne cet article ?

L'Ecole des loisirs, c'est le meilleur élève de la classe. Le Gallimard de l'édition jeunesse. Une maison vénérable, qui fêtait l'an dernier ses 50 ans, indépendante, chouchoute des bibliothécaires, providence des parents soucieux de former le goût de leurs enfants à la littérature, la vraie⁶⁹.

Même si cela n'est pas dit officiellement, cet argument semble bien avoir été pris en compte lors de l'élaboration de la liste de référence en littérature. En effet, l'experte Brigitte Louichon,

⁶⁷ Selon la liste de référence, seules sept pièces sont désignées sous cette maison d'édition. Mais le document d'accompagnement des programmes spécifie que les enseignants doivent se référer à la pièce *Farces et fabliaux du Moyen-Âge* éditée par l'Ecole des loisirs, qui est la seule à correspondre réellement à un jeune public alors les autres éditions étant réservées aux élèves de collège ou à un public adulte.

⁶⁸ Si nous comparons la fréquence des œuvres publiées par l'Ecole des Loisirs dans la catégorie théâtre et dans les autres catégories, nous pouvons toutefois remarquer que c'est bien en théâtre qu'elle est la plus présente. En effet, si l'on effectue les pourcentages en se référant directement à la liste de référence officielle, les œuvres publiées par L'Ecole des Loisirs ne représentent que 17.74 % des œuvres présentées dans la catégories album, 3.6 % dans la catégorie Bande Dessinée, 5.7 % dans la catégorie Contes et Fables et 13.15 % dans la catégorie Roman. Aucune œuvre de poésie n'est présente dans cette liste.

⁶⁹ Abescat, Michel. *Editions jeunesse : fin de récré pour l'Ecole des loisirs*. Télérama. 5 Mai 2016.

à travers ses recommandations pour les nouveaux programmes, rappelle combien il est nécessaire que le choix des œuvres se fasse sans que des intérêts économiques soient pris en compte.

[La liste de référence] doit être pérennisée mais dans une perspective clairement didactique et pédagogique. Les choix d'œuvres doivent être opérés dans la perspective de l'école : pourquoi ce livre au regard des programmes ? pour quoi faire ? comment ? à quel moment ? Les intérêts des éditeurs ou l'expertise des bibliothécaires, s'il convient de les prendre en compte, ne doivent pas dicter les choix de l'institution scolaire⁷⁰.

Ce texte, qui a été rédigé en Octobre 2014, apparaît donc après la dernière publication d'une liste officielle en cycle 3. S'il suit les conseils de ses propres experts, le CSP devrait donc donner davantage de place aux autres maisons d'édition du secteur théâtral. Mais cette perspective semble éloignée de la réalité étant donné que plus de 34% des œuvres dramaturgiques qui apparaissent dans la liste officielle de 2016 pour le cycle 4⁷¹ est publié par L'Ecole des loisirs. Car il faut bien le dire, le fait d'avoir des œuvres publiées dans ces listes est une véritable « aubaine » pour les maisons d'édition, qui voient leurs ventes décoller et leurs œuvres légitimées.

2.4. Les auteurs

Comme nous l'avons déjà soulevé, les œuvres théâtrales référencées par l'Education Nationale ont été majoritairement écrites par des auteurs contemporains. Ce choix s'explique certainement par le fait que le théâtre destiné au jeune public n'émerge réellement en France qu'à partir des années 1970. Pourtant, certaines pièces du répertoire classique sont elles aussi adaptables à un jeune lectorat, comme c'est le cas pour de nombreuses œuvres publiées par la collection Folio Théâtre Jeunesse des éditions Gallimard⁷² telles que *Le bon gros géant* de Roald Dahl ou *La magie de Lila* de Philip Pulman. Dans ce cas, les pièces sélectionnées le sont-elles car elles correspondent davantage à l'image que l'on se fait du théâtre contemporain et de l'écriture dramaturgique pour la jeunesse, tous deux éloignés « de la soumission à un genre

⁷⁰ Louichon, Brigitte. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4*. Page consultée le 5 mars 2017 sur : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>

⁷¹ *Littérature des collégiens*. Liste consultée le 5 mai 2017 sur <http://eduscol.education.fr/pid26674-cid83185/liste-litterature-pour-les-collegiens.html>

⁷² Qui par ailleurs est totalement absente des œuvres théâtrales de la liste de référence au cycle 3. Cependant, cette information est à nuancer car la majorité des œuvres qu'elle publie se destine à un lectorat de collège ou de lycée, comme l'en atteste la présence de plusieurs œuvres dans la liste de référence du cycle 4 parue en 2016.

comique aseptisé que de nombreux manuels scolaires et certaines éditions ont trop cherché à imposer⁷³ » ?

Les auteurs sélectionnés semblent en tout cas correspondre tout à fait à ce que les institutions cherchent à montrer, et à surtout à faire lire, du théâtre. En effet, tous sont reconnus par leurs pairs et ont reçu de nombreux prix littéraires, à l'image de Suzanne Lebeau qui a remporté le prix Francophonie Jeunesse en 1994, ou encore de Philippe Dorin qui a remporté le Molière du spectacle jeune public en 2008 pour sa pièce *L'hiver, quatre chiens mordent mes pieds et mes mains*. Certaines pièces écrites par des auteurs que l'on peut retrouver dans la liste ont même obtenu « l'honneur suprême » d'être portées à la scène par la très prestigieuse Comédie-Française⁷⁴.

Le théâtre jeune public, pourtant, a longtemps été considéré comme une esthétique mineure, voire inférieure, au sein de l'art théâtral, comme en témoignent notamment des ouvrages destinés à relater l'histoire du théâtre français, tels que *Histoire du théâtre* de Alain Viala ou encore *Le grand livre du théâtre* de Luc Fritsch, dans lesquels le théâtre pour enfants n'est même pas mentionné. Alors comment les auteurs jeunesse peuvent-ils jouir d'une telle reconnaissance ? Certainement parce que la plupart d'entre eux, si l'on se réfère uniquement aux auteurs qui apparaissent dans les listes de référence, ont déjà été légitimés dans d'autres domaines comme le théâtre ou le roman pour adulte. Cette légitimité confère aux éditeurs et aux institutions la garantie certaine de textes « bien écrits » et susceptibles de plaire aux cibles potentielles, à savoir les enfants, mais aussi (et surtout ?) aux enseignants et aux adultes qui participent à leur éducation. La contribution de ces auteurs reconnus, tels que Jean-Claude Grumberg⁷⁵ ou encore Olivier Py⁷⁶, a évidemment « redoré le blason » du théâtre jeunesse⁷⁷, qui s'est largement développé depuis « jusqu'à atteindre aujourd'hui un volume important que l'on peut estimer, dans la sphère francophone, à plus d'un millier de pièces⁷⁸ ». Cette nouvelle

⁷³ Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Montreuil. Editions Théâtrales (2012) p.20

⁷⁴ *Le bruit des os qui craquent* de Suzanne Lebeau durant la saison 2007/2008, ou encore *Les enfants de la pleine lune* d'Emmanuelle Delle Piane durant la saison 2008/2009.

⁷⁵ Qui a écrit sa première pièce jeunesse pour répondre à une commande, comme il l'en atteste dans son mot d'auteur écrit pour Marie Bernanoce : « Pourquoi est-ce que j'écris pour l'enfance ? Parce qu'un jour un ami m'a passé une commande ». Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Op.Cit. p. 224.

⁷⁶ Qui, selon la présentation que L'Ecole des loisirs en fait, « ne cesse de déranger le monde du théâtre et d'en explorer tous les aspects ». Py, Olivier. *La jeune fille, le Diable et le Moulin*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection théâtre. (1995) quatrième de couverture.

⁷⁷ Notons également l'intervention de Jean Vilar qui, en 1979, programme trois pièces jeunesse au festival d'Avignon : *Le pays du soleil debout* de Maurice Yendt, *Le pêcheur d'images* de Miguel Demuynek et *l'Arbre sorcier, Jérôme et la tortue* mis en scène par le théâtre du Soleil.

⁷⁸ Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Op.Cit. (2012) p.15

image n'est pas sans interpeler les auteurs, qui s'inquiètent de ce succès si soudain et susceptible d'amener le théâtre jeunesse à décliner du point de vue de la qualité et à se rendre victime de la « déculturation galopante » qui s'agit aujourd'hui dans nos sociétés. De ce fait, les dramaturges jeunesse doivent, dans leurs pièces, tout mettre en œuvre pour contrer ces phénomènes, comme le rappelle Karine Serres.

Ces dernières années, en France, le monde du théâtre en direction des enfants et des adolescents s'est bien ouvert et il a continué sur sa voie de recherche artistique au sens large, en relation fine avec le public. Mais je pense qu'il a toujours besoin de notre engagement farouche, pour plusieurs raisons :

- La rançon de son succès : maintenant que sa cause a été acceptée, elle ne doit pas faire baisser sa qualité. Les tutelles, les prescripteurs et le public ont réellement besoin d'un éveil à la richesse et à la force du théâtre jeune public contemporain.

- La déculturation galopante : ce grand mouvement de notre société touche aussi le public jeune, qui s'éloigne de plus en plus de l'écrit, du spectacle vivant, de l'expression de soi et de la fiction. Il faut tout inventer pour lui en (re)donner les goûts, indispensables pour apprécier personnellement une lecture, une rencontre théâtrale ou une représentation⁷⁹.

Le théâtre jeune public, parce qu'il s'adresse à des enfants, doit « prendre position d'un point de vue philosophique en faveur de la transmission⁸⁰. » tout en étant « capable de toucher les adultes mais, en plus, les jeunes⁸¹ ». C'est en cela que son écriture est difficile, comme le rappelle ici Joël Jouanneau.

Non, on ne peut pas *tout dire* aux enfants ils n'aiment pas, ils savent bien eux que ça ne se peut pas, que tout dire ne veut rien dire, que c'est un mensonge tout dire, rien qu'une bêtise, et non encore, écrire pour eux ce n'est pas comme écrire pour les grands, c'est bien mieux, ça du moins je peux le dire, même si c'est souvent plus difficile au demeurant, l'enfant ne se laissant pas oublier quand je lui écris, la grande personne si. Elle, lui écrivant je peux m'en passer, et même je ne lui écris vraiment que si, le faisant, je n'ai aucun autre destinataire dans la tête, mais l'enfant lui, est toujours là, s'impose, se rappelle à moi dès que je le fuis, me disant tout haut « Pourquoi tu me fuis ? », il n'aime pas, aime moins encore au demeurant que je me prenne pour lui, que je fasse semblant, c'est comme grande personne qu'il veut que je lui écrive, ne souhaitant d'ailleurs pas pour autant que je lui signifie comment il doit vivre, s'il doit mettre son index ou le pouce dans le nez pour le curer, il n'a pas besoin de moi pour ça, il veut savoir tout simplement qui j'étais moi enfant, et comment je m'y suis pris pour grandir, oui comment tu t'y es pris, toi ? me demande-t-il, c'est le comment qui l'intéresse, car pour ce qui est du pourquoi il sait qu'on n'a pas le choix si on veut pas mourir tout de suite on peut pas faire autrement, et quand je lui écris comment j'ai fait jusqu'à aujourd'hui pour me tenir debout et additionner toutes ces rides et

⁷⁹ Bernanoce, Marie. *Ibidem*. p.454 (citation d'un mot d'auteur écrit par Karin Serres).

⁸⁰ Bernanoce, Marie. *Ibidem*. p.21

⁸¹ Bernanoce, Marie. *Ibidem*. p.19

ces cheveux blancs, ce que j'aime bien, c'est que je fais chanter au clavier les 26 lettres de l'alphabet ⁸².

Les institutions, et en particulier l'école, « réclame[nt] plutôt des spectacles "utiles", clairs, pouvant entrer dans le discours scolaire ». Alors comment s'adresser aux enfants sans infantilisme, ni didactisme, tout en correspondant aux attentes des principaux prescripteurs qui manifestement ne sont pas les lecteurs ciblés ? Les auteurs pourraient s'affranchir de cette volonté de rendre le théâtre « utile » du point de vue didactique, mais dans ce cas, pourraient-ils espérer connaître le succès ? Leurs œuvres pourraient-elles être reconnues par les institutions, et en particulier par l'Education Nationale, qui participe évidemment à leur reconnaissance ? Bien que la fonction moralisatrice du théâtre pour enfants soit réprimée par des auteurs qui se refusent à l'instrumentalisation, les œuvres théâtrales jeunesse se fondent sur une écriture dramaturgique qui lui est spécifique et qui embrasse la simplicité tout en se récriant du simplisme.

Contrairement à bien des idées reçues, écrire ou publier des textes destinés à des enfants et à des adolescents, c'est refuser de céder à certaines tentations faciles, qu'elles soient dans la noirceur morbide, dans l'optimisme aux couleurs artificielles, dans l'ego primaire ou dans le surplomb de l'expérience et le moralisme de bon aloi. Certes a existé, existe encore une tradition moralisatrice, commune à l'ensemble de la littérature jeunesse, empreinte d'un certain simplisme. Mais s'adresser à des jeunes, c'est avant tout partager une expérience où prendre soin de son récepteur : un public d'enfants n'aura pas la politesse de s'ennuyer en silence⁸³.

De plus, les auteurs peuvent s'affranchir des règles de bienséance et des tabous de la société en abordant, dans une cruelle délicatesse qui rappelle évidemment l'univers des contes, des sujets extrêmement lourds comme la différence (*Petit Pierre* de Suzanne Lebeau ou *Le petit violon : théâtre* de Jean-Claude Grumberg), l'abandon (*La jeune fille, le diable et le moulin* d'Olivier Py) ou la guerre et la mort (*Le pont de pierres et la peau d'images* de Daniel Danis). Mais cette liberté qui ne se retrouve pas dans le théâtre « généraliste » s'accompagne, pour les auteurs qui ont été sélectionnés par l'Education Nationale, d'un inconvénient majeur. En effet, comme l'explique Jean-Claude Grumberg, les œuvres qui apparaissent dans les listes de référence sont entrées dans une sorte de cercle vicieux qui les condamne à s'inscrire dans une esthétique littéraire et non plus scénographique.

⁸² Jouanneau, Joël. Pourquoi j'écris pour les enfants. Consulté le 12 février 2017 sur <http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/PinKpunK-CirKus/ensavoirplus/idcontent/24523>

⁸³ Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (volume 2). Op.Cit. p.20

Marie des grenouilles s'est beaucoup jouée. *Le Petit chaperon Uf* s'est beaucoup jouée. Mais ma pièce *Le Petit Violon* est peu montée par les professionnels, et elle est davantage lue qu'elle n'est jouée, sous l'influence des institutions scolaires et de la liste donnée aux enseignants. [...] Dans l'ensemble, les pièces jeunesse ne sont pas assez montées⁸⁴.

2.5. *Les pièces*

Etablir une typologie de chacune des pièces référencées dans la liste de littérature en cycle 3, en effectuer l'analyse et édifier les pistes d'exploitation pédagogique qui peuvent être mises en place en les travaillant en classe n'aurait pas grand intérêt ici étant donné que ce travail a déjà été établi par des experts, publiés sur les sites des éditeurs (ressources pédagogiques), sur le site *Pièce [dé]montée* du réseau Canopée ou encore dans des ouvrages de référence tels que *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* ou *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* de Marie Bernanoce.

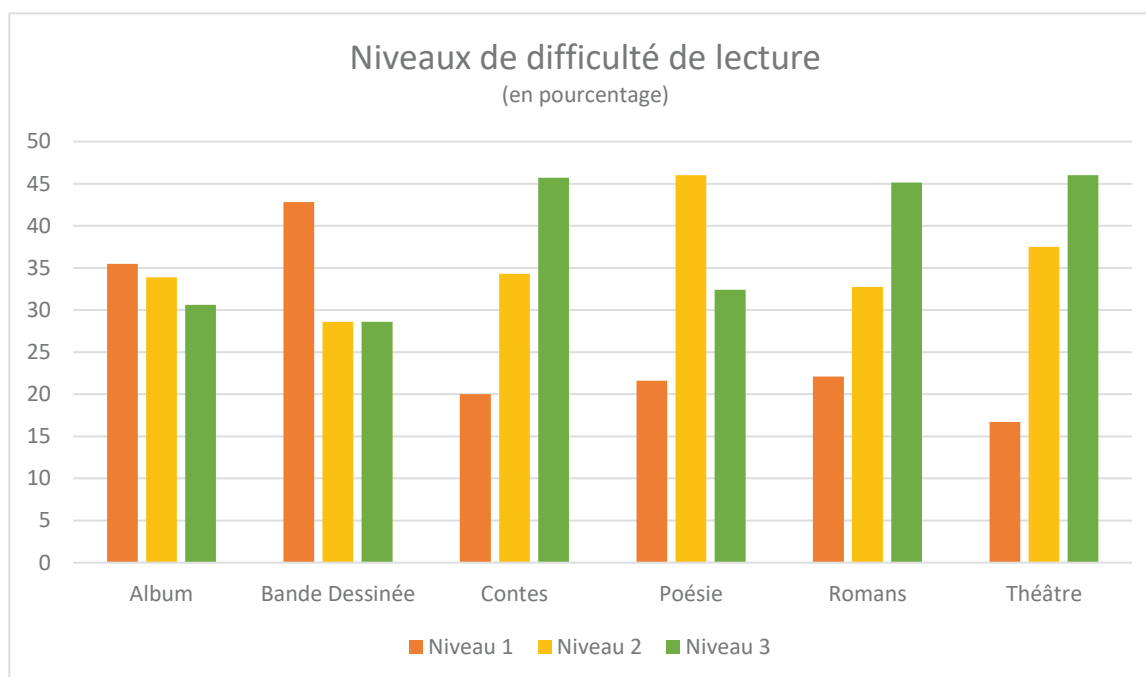
Cette partie du mémoire n'aura donc pas pour objet d'analyser ces pièces dans leur singularité, mais de les étudier au contraire dans ce qu'elles partagent et ont en commun, tant du point de vue des thèmes que de l'écriture dramaturgique.

2.5.1. *Des pièces considérées comme complexes*

Pour chaque œuvre citée dans la liste de référence, un niveau de difficulté de lecture, allant de 1 à 3, est référencé afin de favoriser les supports à la différenciation par niveau. Lorsque l'on examine les différents niveaux accordés aux œuvres qui apparaissent dans la catégorie Théâtre, l'on remarque que 45.8 % de ces œuvres sont de niveau 3, le plus difficile, contre seulement 16.7 % de niveau 1, accessible aux plus « petits lecteurs ».

Cet écart, déjà très important, l'est encore plus lorsqu'on le compare avec les autres catégories littéraires de la liste, dont le graphique ci-dessous se fait la retranscription.

⁸⁴ Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (volume 2). *Op.Cit.* p.224-225. Mot d'auteur écrit par Jean-Claude Grumberg.



Les niveaux de difficultés s'inscrivent dans une même logique croissante pour le genre théâtral, romanesque et du conte, mais c'est bien en théâtre que l'écart est le plus important, alors que c'est manifestement le genre le plus méconnu des élèves⁸⁵, qui nécessiterait donc une entrée « facilitée ». Mais ces niveaux de difficulté se basent sur plusieurs critères qui rendent ce classement beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît.

L'appréciation de cette complexité est source de difficultés car elle peut s'effectuer à partir de différents critères qui, chacun, jouent un rôle variable selon l'expérience et l'expertise du lecteur. Les critères relèvent des formes linguistiques, des structures textuelles, des modalités de discours, mais aussi de toutes les configurations culturelles mises en scène par le texte et les images (thèmes, motifs, figures, mythes, systèmes de valeurs évoqués ou suggérés, etc.). Il résulte de cette diversité des facteurs de complexité une multiplicité de combinaisons possibles qui ne permet pas de classer a priori les œuvres de manière linéaire, de la plus facile à la plus difficile. C'est pourquoi toute progression ne peut s'envisager que sur la base des expériences de lecture effectuées par les élèves, afin que toute lecture s'inscrive potentiellement en résonance avec d'autres. Cela rend indispensable la concertation au sein de l'équipe pédagogique du cycle pour organiser une progressivité des exigences, choisir les œuvres qui seront découvertes à un niveau pour être mises en relation avec de nouveaux textes, puis reprises plus tard⁸⁶.

De plus, les œuvres référencées dans la liste officielle ont été réfléchies de façon à ce que « la complexité des textes [...] permettent d'assurer une progression d'un palier à l'autre », et c'est bien cette complexité, si elle est correctement accompagnée, qui va pousser les jeunes

⁸⁵ Affirmation qui sera vérifiée dans la dernière partie de ce mémoire.

⁸⁶ Documents d'accompagnement des programmes. *Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. Malesherbes. Collection école (2003)

lecteurs à s'intéresser davantage au texte, à chercher à décrypter les inférences et à considérer la littérature comme un jeu afin de rendre la lecture vivante.

Un enfant qui lit du théâtre est un enfant qui transpire et les enfants aiment cela. Lire un texte de théâtre, c'est se reconnaître prêt à autre chose que lire, simplement lire. Lire un texte de théâtre, c'est courir, siffler, boire et manger, trembler, mettre des coups, en prendre, perdre et gagner, quitter sa maison, entrer dans d'autres par des portes dérobées, et puis, ça n'a rien à voir, c'est autre chose⁸⁷.

2.5.2. *Des pièces qui s'évadent au-delà des frontières du genre*

Longtemps classé comme un théâtre récréatif d'importance mineure ou cantonné à des formes (comme les marionnettes) considérées à tort comme réservées à l'enfance, [le développement du théâtre pour la jeunesse] connaît bien des difficultés. Les spectacles ont à trouver leur écriture, leur nécessité, leur spécificité, et à définir une relation au jeune public qui échappe au ronron des matinées scolaires.⁸⁸

Le théâtre jeunesse est un genre littéraire qui s'est développé à partir des années 1970 et qui s'inscrit dans une dichotomie particulière. En effet, c'est un genre spécifique qui appartient tout autant au domaine de la littérature qu'à celui des Arts du spectacle ; et parce qu'il s'adresse à des enfants, dont la capacité de réception interroge encore, certains dramaturges ont préféré lui prêter une esthétique qui mêle l'infantilisme au didactisme. Cette tendance tend de plus en plus à s'estomper avec l'émergence de textes de théâtre dont l'écriture dramaturgique vise à se rapprocher de plus en plus d'autres genres littéraires.

Théâtre et conte : Les genres du conte et du théâtre se rejoignent dans le sens où ils sont tous deux issus de l'oralité. En effet, le conte découle d'histoires racontées de générations en générations et reportées au fil du temps. Et même s'il se définit aujourd'hui par la littérature, l'oralité se retrouve encore à travers la figure du conteur qui, parce qu'il raconte, fait entendre les mots qui sont écrits. Ce principe d'oralité est évidemment intrinsèque au genre théâtral et dépasse celui du conte. Envisagé par certains comme un genre littéraire, le théâtre ne peut pourtant être considéré sans ce qui le définit par nature : la représentation. Car si Aristote et certains auteurs jugent le spectacle non indispensable⁸⁹, la majorité des dramaturges envisagent aujourd'hui l'Art théâtral comme un genre hybride et se rapprochent ainsi d'une vision plus orientale. C'est dans cette lignée que beaucoup de pièces du corpus s'inscrivent. Certaines

⁸⁷ Melquiot, Fabrice. *Présentation. Homme debout*. Présentation disponible sur le site Théâtre contemporain.net, consultée le 5 avril 2017 sur <http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Bouli-redeboule/ensavoirplus/>

⁸⁸ Corvin, Michel. *Théâtre pour la jeunesse*. Op.cit. p. 755.

⁸⁹ Retenons ici l'exemple de Alfred de Musset et de son *Spectacle dans un fauteuil* (1832).

affichent leur rapport au conte de manière explicite, comme c'est le cas pour *La Jeune Fille, le Diable et le moulin* d'Olivier Py, qui se veut la transposition théâtrale de *La Jeune Fille sans main* des frères Grimm, ou *Belle des eaux* de Bruno Castan, qui s'inspire largement de *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont et de *Psychée* d'Apulée. Pour d'autres au contraire, les références au conte sont beaucoup plus subtiles. Elles reprennent par exemple des personnages (le loup dans *Être le loup* de Bettina Wegenast ou le roi dans *Les sœurs bonbon* d'Emmanuelle Delle Piane) ou des situations (errance de l'enfant et quête initiatique dans *Le pont de pierres et la peau d'images* de Daniel Danis) typiques du conte ou jouent avec l'anthropomorphisme (*Petit* de Anne Catherine) afin de permettre au jeune lecteur de se retrouver en terrain connu. Car si le théâtre est une écriture littéraire que les enfants connaissent peu, voire pas du tout, le conte est un genre qui les accompagne depuis leur plus tendre enfance. Le fait d'utiliser un cadre dans lequel le lecteur a déjà des repères rassure, invite l'auteur à prendre des libertés en s'appuyant sur ces références intertextuelles comme bases solides qu'il pourra dépasser. Car ces dramaturges ne se limitent certainement pas à de simples transpositions ; ils insufflent au conte une écriture dramaturgique qui dépasse le cadre du genre et porte l'œuvre à une multiplicité des interprétations. Les ressorts dramaturgiques dont il est question utilisent évidemment les didascalies, propres au théâtre, pour permettre à la scène et à l'imagination de s'ouvrir, mais aussi le comique de langage, totalement absent des contes, que l'on croquera assez souvent dans ces œuvres. De plus, l'on pourra remarquer que le langage utilisé se rapproche éminemment du langage poétique.

Théâtre et poésie : La poésie et le théâtre ont longtemps été des genres qui se complétaient de manière évidente, à tel point que l'on parle de « l'œuvre de théâtre comme "poème dramatique" [car] en dépit de la place prépondérante accordée à l'histoire, le poème dramatique est bien aussi "poème" au sens moderne⁹⁰. » Tous deux ont d'ailleurs été intimement liés par leur forme, et ce jusqu'au XVIII^e siècle, avec l'utilisation quasi systématique de l'alexandrin⁹¹. Le théâtre s'est ensuite éloigné des règles classiques et de l'hégémonie des alexandrins, mais ce n'est pas pour autant que les deux genres ont été séparés. En effet, pour des auteurs tels que Michel Corvin, le renouveau de l'écriture dramaturgique contemporaine qui s'opère dans le théâtre généraliste et se répercute dans le théâtre jeunesse est empreint de poésie.

⁹⁰ Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Op.Cit. p.1087

⁹¹ Qui se retrouve évidemment dans les tragédies, mais rappelons que la prose n'a été autorisée pour les comédies qu'à partir de Molière.

Les choses sont devenues plus subtiles depuis que la prose est considérée comme support possible de la poésie, depuis, surtout, que la qualité poétique a pris une dimension proprement théâtrale. [...] La poésie, pour ce qui concerne le théâtre, réside dans des images matérialisées qui, bien loin de cultiver l'impalpable et le vaporeux, tendent à élaborer, comme le dira Artaud, un « langage concret destiné aux sens et indépendant de la parole », car « il y a une poésie pour les sens comme il y en a une pour la parole »⁹².

Cette poésie pour les sens revêt des sonorités musicales, à l'image du personnage de Le cousin dans *Il faut tuer Sammy* de Ahmed Madani ou de Sarah dans *Petit théâtre : violon* de Jean-Claude Grumberg. Elle peut tout autant être ressentie par le jeune lecteur que par le lecteur adulte qui se plonge avec plaisir dans cette poésie de l'enfance livrée consciemment ou non par les dramaturges.

Cette dimension poétique se retrouve certes dans le langage que les auteurs utilisent⁹³ et qui reproduisent les codes qui s'établissent pas à peu dans l'écriture dramaturgique contemporaine, mais aussi dans ce que l'auteur donne à voir à travers ses mots, aux couleurs qu'il laisse pressentir à travers ses indications scéniques et aux émotions qu'il suscite à travers ses personnages. Ici, la poésie affranchit le théâtre des règles formelles dans lesquelles il a longtemps été enfermé, comme on peut par exemple le voir dans la pièce *Petit* de Catherine Anne, totalement dénuée de ponctuation, et le pousse à la libération.

« Nous n'avons pas, en art, besoin d'une herméneutique, mais d'un éveil des sens⁹⁴ ».

3. *Didactique de littérature jeunesse, dépasser les idées reçues*

La didactique de théâtre jeune public s'impose comme une didactique difficile à mettre en œuvre car elle se doit de prendre en compte le caractère particulier du théâtre, qui s'inscrit dans une esthétique protéiforme où se mêlent le texte et la représentation. La réflexion que nous mènerons ici s'appuiera sur un article qui nous paraît, même s'il n'y est pas question que de théâtre, particulièrement édifiant pour étayer nos propos : *Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris* d'Aline Karnauch. Cet article est paru sous le numéro dix-neuf (Nouvelle série, 1999) de la revue REPERES consacrée à la compréhension et à l'interprétation des textes à l'école et coordonnée par Francis Grossmann et Catherine Tauveron. Cette réflexion fait suite à l'émergence d'une idée issue de travaux de la psychologie cognitive selon laquelle la compréhension en lecture résulterait de

⁹² Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Op.Cit. p.1087-1088

⁹³ Nous pouvons citer comme exemples particulièrement loquaces les pièces d'Olivier Py (*La Jeune Fille, le Diable et le moulin*) et de Ahmed Madani (*Il faut tuer Sammy*).

⁹⁴ Sontag, Susan. *Contre l'interprétation*, traduction de Guy Durand. Paris. Christian Bourgeois (2010) p.30

l'automatisation du décodage. Or, cette idée s'oppose aux pratiques scolaires actuelles donnant à lire aux élèves des textes complexes et dits « résistants », à l'image, nous l'avons déjà évoqué, des œuvres théâtrales référencées dans la liste officielle. Pour les coordinateurs de ce numéro, se contenter de lectures simples serait commettre une erreur d'analyse aux conséquences dommageables pour les jeunes lecteurs. L'article d'Aline Karnauch s'inscrit dans le cadre de recherches dont l'objet, à partir d'une tentative de clarification des rapports entre compréhension et interprétation, est d'argumenter et opérationnaliser l'initiation des élèves aux nombreuses formes de pratiques sociales de la lecture littéraire. Ces recherches se fondent sur les théories de la réception et de l'herméneutique et interrogent les dispositifs d'enseignements. La problématique soulevée par A. Karnauch est la suivante : les représentations que nous nous faisons des connaissances, des ignorances et des difficultés des élèves sont-elles toujours justes ? Ainsi, quels peuvent être, sur des élèves du primaire, les effets d'une confusion provisoire (au sujet du concept d'auteur) créée par l'auteur ? Cette confusion peut-elle nuire à l'acte de lecture littéraire en y faisant écran ? Ou au contraire, le cheminement réalisé et nécessaire au dépassement de cette difficulté peut-il ouvrir aux plaisirs de la lecture ? La lecture littéraire s'appuie-t-elle sur des connaissances et un apprentissage progressif ? Les élèves ont-ils les capacités pour atteindre, sans médiation ou sollicitation, la compréhension intuitive des textes se saisissant ainsi de leur portée symbolique ? Afin de tenter de répondre à ces interrogations, des séquences de travail ont été menées en classes, dans des académies différentes et dans des contextes particuliers qui ne correspondaient pas à un projet commun centré exclusivement sur la question de l'auteur. Deux séquences se sont déroulées en cycle 3 (classe de CM1 / CM2 de Gilles Galbrun, Ecole d'Orphin pour la première séquence et classe de CM1 de Régine Chaput, école Edgar Quinet à Clermont-Ferrand pour la deuxième séquence) et l'une en cycle 2 en classe de CP (classe de Nicole Pinson, Ecole Edgard Quinet à Clermont-Ferrand). Ces séquences de travail ont ainsi été impulsées puis analysées par différents membres de l'équipe INRP « Littéraire ».

Le dispositif expérimental était le suivant : pour l'album *Moi, Fifi*, de Grégoire Solotareff, un échange oral a lieu avec Aline Karnauch et les huit élèves de CM2 (ayant peu travaillé à partir de la littérature de jeunesse et n'ayant qu'une pratique limitée de l'écriture) après la lecture silencieuse du premier chapitre. Le texte figure sur un polycopié où est réécrit à la main le nom de l'auteur et le titre. A. Karnauch présente ensuite l'album, la couverture et la page de titre. S'ensuit un débat entre les élèves.

Pour la pièce de théâtre *L'annonce* de G. Moncomble et M. Piquemal, le travail mené par l'enseignante se déroule sur trois séances. A l'oral, au cours de la première séance portant sur le début de la pièce, les élèves s'interrogent sur l'auteur. Puis la maîtresse leur demande d'anticiper la suite de l'histoire. Lors de la deuxième séance de travail, la lecture de la suite donne l'occasion à l'enseignante de demander aux élèves de justifier le choix des personnages présents dans le texte, puis ils sont invités à imaginer par écrit la fin de la pièce. Lors de la dernière séance, un indice précieux (le nom du secrétaire) est dévoilé et fait débat à l'oral. L'enseignante guide la séance en apportant notamment des références culturelles de telle façon que les élèves dépassent l'illusion référentielle créée par l'auteur.

Pour l'album *Sept cochons sauvages* de Helme Heine, la méthode de travail utilisée est celle du retour évaluatif entre lecture initiale et lecture finale. Dès le départ, l'enseignante met en place avec les élèves un écrit « mémoire d'un parcours de lecteur » qui sera modifié au fur et à mesure de la lecture. En fin d'activité, la confrontation avec les différentes versions permettra de porter un regard distancié et critique sur le parcours de lecture collectif. Enfin, pour *Le temps des villages* d'Azouz Begag, le travail mené par l'enseignante, à savoir une discussion libre, fait suite à la lecture d'un court extrait. Cette séance de travail s'inscrit dans une analyse de la lecture de trois romans d'Azouz Begag.

Les principaux résultats de ces séquences sont présentés en deux parties distinctes. La première portant sur la notion d'auteur comme obstacle inattendu à la compréhension, et la seconde portant sur les capacités interprétatives des élèves et leur faculté à lire l'implicite.

Moi Fifi, album à la narration complexe engage la construction du concept d'auteur même si, dans un premier temps, il dupe les élèves. La distinction entre auteur et narrateur est confuse car le récit est à la première personne et se présente comme autobiographique. Le texte mettant en scène un narrateur qui écrit rend la situation d'énonciation ambiguë. Les remarques échangées entre élèves, les hypothèses émises par certains auxquelles d'autres adhèrent ou pas les font avancer dans leur réflexion prenant ainsi une forme dialogique. La pratique usuelle qui consiste à approcher le concept d'auteur en reconnaissant son nom sur la couverture d'un livre semble être insuffisante car dès lors que l'élève se plonge dans le récit, se déconnectant ainsi de sa pratique de lecture, il peut oublier de mobiliser ses connaissances. Un texte résistant, « réticent » pour reprendre l'expression de C. Tauveron, jouant sur la notion de vrai et mettant en scène l'écriture même du récit renseigne sur les comportements du lecteur qui y trouve un double plaisir : plaisir d'adhérer au récit en se faisant piéger, répondant ainsi au projet tacite de l'auteur et plaisir dans la distanciation. Ainsi, une fois les notions d'auteur et de narrateur

clarifiées et les pièges de l'énonciation identifiés et déjoués, les élèves peuvent se plonger avec délice dans la « mystification littéraire. »

G. Moncomble et M. Piquemal rendent difficile le trajet de lecture des élèves de leur pièce *L'annonce* de par la dissémination, au fil du texte, de ce qu'est un auteur. La séquence révèle la méconnaissance de Charles Perrault par les élèves. L'ensemble du travail de lecture interprétative amène les enfants à la découverte progressive de données culturelles nécessaires à la compréhension du projet d'écriture. A. Karnauch rejoint ici V. Boiron et A. Bensalah pour lesquels : « Le dialogue avec le texte, l'adulte et entre pairs est [...] nécessaire à l'élaboration des compétences interprétatives de l'enfant⁹⁵. » Le travail écrit révèle que malgré l'hypothèse émise d'un auteur commun, la méconnaissance culturelle entrave la juste lecture du texte tandis que l'acquisition culturelle permet, au contraire, de dépasser l'illusion référentielle.

Dans les *Sept cochons sauvages*, la représentation de l'auteur est là encore confuse engendrant des difficultés de compréhension que les enfants tentent de dépasser en cherchant une cohérence. L'ensemble de la classe se déprendra de l'illusion référentielle grâce aux interactions entre élèves et au travail de l'enseignante illustrant ainsi les propos de P. Joole à ce sujet :

À partir des éléments narratifs et de leur interprétation, les discours de l'adulte ne visent pas seulement à ce que les enfants restituent l'histoire mais, les incitent à mettre en mots de quelles façons ils ont élaboré leurs interprétations à partir de l'implicite des textes. De ce point de vue, l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme une occasion offerte pour développer des conduites réflexives qui aident les enfants à construire une posture d'interprète⁹⁶.

Cela conduit ainsi les élèves à une distanciation.

Dans les dossiers d'accompagnement pédagogiques aux enseignants, il est souligné la spécificité de la lecture littéraire et il est indiqué que les élèves, dès le primaire, peuvent aller du « partage des émotions morales ou esthétiques, vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants⁹⁷ » C'est ce que révèle, notamment, le travail réalisé sur l'album *Moi, Fifi*. Des phrases de l'album résonnent chez certains élèves

⁹⁵ V. Boiron et A. Bensalah, *Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétation*, Crapel-Mélanges, 2006, n°29, p.41-54.

⁹⁶ Joole, Patrick. *Et si l'on parlait des écrits*. Français aujourd'hui, 2012/4, n°179, consulté le 3 décembre 2016 sur www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-3.htm

⁹⁷ Documents d'accompagnement des programmes. *Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. Op.Cit.

attestant qu'un texte fonctionne comme un espace projectif où l'élève peut « utiliser le texte » afin d'exprimer ses émotions. Les élèves perçoivent l'état intérieur du héros et cheminent vers une lecture plus experte repérant progressivement les différents niveaux de signification du texte. Les projections affectives ne faisant pas écran à la compréhension, les élèves ont conscience d'être en pleine projection ; elles en sont même le tremplin quand le jeune lecteur arrive à s'en échapper. Dès lors, la compréhension s'affine et l'appréhension des procédés narratifs comme l'humour met en lumière le sens du texte permettant une prise de distance critique à l'égard de soi-même. Les élèves en capacité de saisir les subtilités dans l'expression des sentiments du narrateur (ou de l'auteur) le sont aussi pour mettre en relation vie réelle et création littéraire : dans *Moi, Fifî*, les élèves ont perçu la part autobiographique. L'article révèle également le plaisir pris par les élèves à dénoncer la perversité du jeu de l'auteur. Après avoir déjoué les pièges, ils mettent à jour son projet : rendre confuses les frontières du réel et de la fiction, et le dépassent alors. Ce résultat peut illustrer, là encore, les idées de Joole à ce sujet.

En tant que mécanisme ou structure qui extrapole ou objective notre monde, concrétise et donne forme à la réalité en vertu d'une capacité représentative et mimétique, les récits instaurent un processus dialectique entre ce qui est et ce qui est possible et se constitue donc grâce aux multiples renvois entre le réel et la fiction⁹⁸.

Il en est de même lors du travail réalisé à partir de l'album *Sept cochons sauvages* où les élèves, malgré leur jeune âge, attestent de qualités interprétatives en imaginant les pensées et les émotions ressenties par les personnages. La subjectivation, l'implicite de l'histoire perçue par les élèves leur permet d'appréhender des sentiments complexes comme la honte et le remord.

La séance de travail menée à partir de la lecture de *Le temps des villages* d'Azouz Begag, atteste, grâce à l'étude du débat des élèves, qu'après avoir décelé le projet autobiographique, ils saisissent l'implicite du texte et en font une interprétation fine. Les sentiments complexes du narrateur sont perçus, même ceux qui sont à peine suggérés. L'emploi de nombreux modalisateurs atteste de la volonté des élèves de s'exprimer justement même dans la difficulté. Il ressort que sans sollicitations particulières de la part de l'enseignant, les élèves accèdent aux véritables enjeux du texte qui se présente comme un espace projectif où ils s'installent dans une juste distanciation. Dès lors, ils développent leurs facultés de décentrations perceptives.

⁹⁸ Patrick Joole, *Et si l'on parlait des écrits*. Français aujourd'hui, 2012/4, n°179. *Op. Cit.*

Malgré les recommandations ministérielles, les notions d’auteur, de narrateur et de personnage, caractéristiques des textes littéraires et indispensables à la maîtrise de la compréhension ne sont pas suffisamment approfondies. L’une des difficultés principales des enfants est de se détacher de l’illusion référentielle et pour y parvenir, il faut apprendre à reconnaître les différents niveaux de narration pour accéder au « jeu littéraire ». Cependant, même si toutes ces difficultés doivent être dépassées, elles n’entravent en rien les capacités interprétatives des élèves. Cette étude met en lumière que les représentations que nous nous faisons des connaissances, des ignorances et des difficultés des élèves peuvent être erronées. Il s’agit alors d’en avoir conscience afin d’interroger et d’adapter les pratiques enseignantes. Les expériences de lecture dont il est question dans cet article confirment les compétences interprétatives des élèves qui par la qualité de leur intuition saisissent l’implicite. La complexité des textes n’est pas un frein à la compréhension et permet à l’élève de se former à son « rôle de lecteur », d’être acteur de la coopération interprétative et d’accéder au projet littéraire lui-même.

4. Réception du jeune lecteur

Une culture ne peut enfermer l’individu dans une identité – fût-elle réelle ou fantasmée – , elle doit, en même temps, l’arracher à toutes les formes de clôture. Comme le défend Tzvetan Todorov, la culture est tout à la fois « tradition » (elle est un patrimoine symbolique à prétention universelle) et « formation » (elle est un arrachement à la tradition)⁹⁹.

Cette notion s’applique à la réception littéraire, et en particulier chez celle du jeune lecteur. Car si l’œuvre littéraire n’existe que par l’effet qu’elle produit, sa réception peut-elle gommer toute trace de modernité et n’envisager le texte que sous son aspect traditionnel, ce qui reviendrait à ne pas le considérer dans son entier ? Ou, au contraire, doit-elle se construire selon les deux mouvements, à savoir la « tradition » et la « formation », pour être complète et donc réussie ? Car si le concept de tradition est intrinsèque à la réception d’une œuvre, cette dernière doit s’y opposer afin d’envisager la littérature sous son aspect pluriel, seul à même d’en révéler tout le sens.

Considérer le jeune lecteur comme une « carafe vide », un récepteur vierge de toute référence et incapable de comparer une œuvre littéraire à des lectures antérieures appartient au

⁹⁹ Canvat Karl et Raphaël, « La boussole, la carte et le GPS », in Actes du colloque international des 13es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Ecole et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd’hui ?, s/d A. Belhadjin et MF Bishop, Université de Cergy-Pontoise (Gennevilliers), mars 2012, Champion, 2015, p. 154.

domaine de l'utopie. Car même s'il n'est pas « formé » à la lecture, les filiations traditionnelles lui ont été transmises naturellement par sa culture, si l'on se réfère à la définition qu'en donne Tzvetan Todorov.

Tous les citoyens ont [...] deux patries, l'une naturelle, l'autre politique. [...] La première de ces deux « patries » correspond dans son extension à ce que nous appelons, dans l'un des usages de ce mot, « culture ». On y appartient sans avoir eu à la choisir, c'est la terre de vos ancêtres, des impressions qui ont bercé votre enfance. ¹⁰⁰

La culture initie donc l'enfant à la « tradition », et si l'on part du principe que le jeune lecteur et l'auteur appartiennent à la même culture, ils partagent alors les mêmes références, provoquant ainsi un « horizon d'attente », pour reprendre les termes de Jauss, de la part du lecteur. Ce concept induit que la réception va se fonder sur « l'expérience préalable que le public a du genre » : quand l'enfant lit un roman de chevalerie, il s'attend à ce qu'il corresponde à la vision qu'il a du roman de chevalerie induite par ses précédentes lectures. Dans ce cas, quel est l'horizon d'attente possible avec une pièce de théâtre, genre qui est peu, voire pas connu par les élèves ? Qu'en est-il du genre théâtral, de ces codes, de cette forme qui lui est si spécifique ? Manifestement, « l'horizon d'attente » formelle du jeune lecteur se fonde, lorsqu'il lit un texte de théâtre, sur ce qu'il connaît déjà du livre, c'est-à-dire le genre romanesque (sous forme orale et écrite), et non sur le texte dramaturgique. Il faut dire qu'à première vue, le texte de théâtre se présente exactement de la même façon qu'un roman : 1^{ère} et 4^{ème} de couverture, indications paratextuelles, pagination, etc. À ce moment, « l'horizon d'attente » est déjà préfabriqué sur le modèle du roman. Mais au moment où l'enfant commence à entrer dans le texte, il découvre une toute esthétique, une nouvelle écriture et se retrouve totalement décontenancé. Succession de dialogues, de didascalies qui placent inévitablement l'action sur une scène de théâtre, forte présence d'ellipses qui morcellent le cheminement de l'histoire. Pourquoi lire un tel texte ? Pourquoi ne pas tout simplement le voir, l'entendre, apprécier la saveur du langage à travers la parole du comédien, du costumier, du technicien, du metteur en scène et du scénographe ? Pourquoi ne pas respecter les prescriptions de Molière en réservant le théâtre à l'art de la scène ? Pourquoi ne pas tout simplement jouer ce texte plutôt que de le lire ¹⁰¹ ? « L'horizon d'attente » du jeune lecteur est donc déçu, trahi. Dans ce cas, comment les amener à dépasser cette première déception pour pouvoir entrer pleinement dans la lecture du texte ? Les thèmes choisis par les

¹⁰⁰ Todorov, Tzvetan. *Culture et Etat : la double appartenance*. Consulté le 15 décembre 2015 sur <http://www.sps.unimi.it/extfiles/unimidire/28401/attachment/tzvetan-todorov-lectio.pdf>

¹⁰¹ Ces revendications sont, dans un premier temps, tout à fait légitimes. N'est-ce pas ce que nous faisons, nous, adultes ? Combien d'entre nous s'attachent à la lecture quotidienne de textes de théâtre ?

dramaturges qui, dans la plupart des cas, rejoignent l'univers du conte, que ce soit à travers la transcription théâtrale, l'adaptation ou la référence implicite, aident fortement le jeune lecteur à s'y retrouver. Alors que la forme l'avait totalement perdu, le thème lui permet de se « raccrocher » à quelque chose qu'il connaît, qu'il connaît parfaitement. Soudain, la scène de théâtre désespérément nue se transforme en forêt, en château, en chemin. Les personnages prennent vie, et ce de façon beaucoup plus réelle que ce dont ils ont l'habitude. Car ici, les personnages parlent, parlent tout le temps. Pas de descriptions longues et inutiles qu'il pourrait reprocher au roman. Ici, c'est lui qui prend les rênes, tel un metteur en scène imaginaire qui construit peu à peu le monde que le théâtre rend possible.

Le concept de « tradition » est donc, pour le jeune lecteur, rendu possible grâce aux thématiques du théâtre jeunesse qui se rapprochent des histoires qu'il connaît déjà. L'aspect formel, quant à lui, ne correspond à aucune attente de la part du lecteur et va représenter, dans sa réception, un obstacle qui se transformera peu à peu en un nouveau terrain de jeu qu'il aura tout le loisir d'explorer librement.

La barrière à franchir est donc surtout du côté des lecteurs : il leur faut dépasser cette impression que le théâtre est difficile à lire. Dès que l'on invite à lire à haute voix, dit Catherine Anne, et que l'on distribue les rôles, s'installe un sentiment d'évidence. Ressentir le texte dans ses aspects ludiques et le partager à plusieurs, est très porteur. Et chaque pièce est une nouvelle surprise et une nouvelle réflexion qui s'engage¹⁰²

« Il faut être absolument moderne ¹⁰³ ». Par ces vers, Rimbaud évoque le dilemme du génie créateur, mais il expose aussi celui de la réception, qui ne peut s'inscrire que dans une période donnée. Évidemment le récepteur doit prendre le contexte de création en considération, mais ceci ne peut résulter d'une analyse objective au sens scientifique du terme. Incapable de « se débarrasser de la coquille identitaire » par laquelle il se définit, son point de vue est subjectif et renvoie forcément, de façon consciente ou non, à une vision contemporaine de la littérature. La « formation », dans le sens où elle « arrache » la culture à la clôture traditionnelle, est donc « absolument » nécessaire. Si l'on se réfère à la théorie d'Iser qui se base sur « l'indétermination » du texte, le sens d'un texte est à construire, à actualiser par le lecteur.

La signification qui prend place à la lecture est certes conditionnée par le texte, mais sous une forme permettant au lecteur de l'engendrer lui-même. [...] S'il en est ainsi, où se

¹⁰² Janicot, Annie. *Les textes de théâtre contemporains pour la jeunesse. Une langue en mouvement*. Les Actes de lecture (n°102). 2008. p.79.

¹⁰³ Rimbaud, Arthur. *Adieux. Une saison en enfer*. Paris. Larousse, collection Petits Classiques Larousse (2016)

place l'intention du texte ? Dans l'imagination du lecteur. Le texte littéraire, ayant sa réalité non pas dans le monde des objets mais dans l'imagination du lecteur, acquiert un privilège sur tous les autres textes qui prétendent énoncer un sens ou une vérité. [...] Cela laisse donc supposer que, si les textes littéraires semblent résister aux siècles, ce n'est pas spécialement parce qu'ils sont porteurs de valeurs universelles, prétendument à l'abri du temps, mais plutôt parce que leur structure permet toujours au lecteur de s'impliquer dans la fiction¹⁰⁴.

Un texte doit être interprété en fonction de ce à quoi il le renvoie, et non seulement par le sens qu'a voulu lui donner l'auteur. La construction de sens ne saurait donc se faire sans admettre la littérature comme un phénomène qui évolue dans sa réception. Le texte est d'ailleurs écrit en ce sens : retranscrire toute la modernité du monde. Et c'est justement en envisageant cette modernité que de nouveaux genres, de nouvelles esthétiques se créent afin de correspondre toujours plus à une société qui, elle aussi, évolue sans cesse.

La littérature jeunesse s'inscrit dans cette volonté de correspondre à la société dans laquelle elle s'inscrit : une société où l'enfant est enfin considéré comme un sujet-lecteur¹⁰⁵, mais aussi comme un être qui a des besoins qui lui sont spécifiques. Cette prise de conscience s'accompagne d'un constat édifiant pour les éditeurs et les industriels du livre pour enfant : les jeunes lecteurs existent à leurs yeux parce qu'ils consomment et, par conséquent, parce qu'ils « font de l'argent ». La conséquence de telles considérations est que la littérature jeunesse est aujourd'hui noyée dans un plus vaste domaine que l'on pourrait nommer le « livre pour enfant » et qui comptabilise toute sorte d'ouvrage (ouvrages documentaires, livres des psychologues, livres d'éveil à l'alphabet, livres à compter, livres en plastique, etc.), dont certains pourraient facilement être associés à de la « paralittérature »¹⁰⁶. Le texte de théâtre jeunesse, même s'il a été légitimé au sein du grand monde de la littérature et, de ce fait, que le nombre d'œuvres et de dramaturges s'est considérablement accru au cours de ces dernières années, n'a pas encore réussi à percé la coquille de la grande distribution et reste pour le moins préservé de ce phénomène. Les œuvres se veulent modernes, certes, mais cette modernité se retrouve avant tout dans l'écriture dramaturgique qui, même si elle se base sur le travail de ses prédécesseurs (Aristote et Beckett, d'un point de vue théâtral, semblent être les références privilégiées des

¹⁰⁴ Iser, Wolfgang. *L'appel du texte*, traduction de Platini Vincent. Paris. Editions Allia (2012) p.57-58

¹⁰⁵ Rappelons que la littérature jeunesse est une esthétique récente. La littérature orale, destinée avant tout aux enfants, existe certes depuis la nuit des temps, mais jusqu'à l'Ancien Régime, date à laquelle les rapports parents-enfants évoluent, la littérature écrite enfantine se limite à des ouvrages destinés à l'éducation des enfants et à des ouvrages de morale, à visée didactique.

¹⁰⁶ Cet argument peut tout de même être contesté en reprenant, par exemple, les mots de Jauss : « Activité de communication, la littérature n'est pas un simple produit mais aussi un facteur de production de la société. Elle véhicule des valeurs esthétiques, éthiques, sociales qui peuvent contribuer aussi bien à transformer la société qu'à la perpétuer telle qu'elle est. Ainsi, l'esthétique de la réception rend à la littérature, à l'art, l'importance et la dignité qui leur ont si souvent été contestées. Jauss, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, traduction de Claude Maillard. Paris. Editions Gallimard, collection Tell (1978) Résumé de 4^{ème} de couverture.

auteurs), en est encore au stade de l'engouement général qui pousse les auteurs à en explorer tous les possibles.

Pendant un temps, le théâtre pour enfants semblait avoir perdu une partie de l'énergie qui le propulsait dans les années 1970. Il a cherché de nouvelles voies du côté du théâtre d'objets, dans des essais sensibles en direction des tout-petits. Mais c'est dans le renouvellement des écritures que l'on peut noter une véritable évolution depuis les années 1990. On peut même avancer qu'il existe une écriture originale du théâtre pour la jeunesse, qui relève de l'engouement général pour les nouvelles écritures. Le cloisonnement entre les auteurs spécialistes ou non a d'ailleurs disparu, puisque certains d'entre eux, tels Fabrice Melquiot [...], écrivent indifféremment dans l'une ou l'autre direction¹⁰⁷.

Pour qu'une réception soit réussie, il faut qu'elle participe, dans un même temps, aux mouvements de « tradition » et de « formation » afin de correspondre à l'œuvre dans laquelle elle s'inscrit. Car si la réception se définit par le lecteur, elle se rapporte aussi au cadre de l'œuvre et du processus créateur. L'auteur, quand il écrit, s'inscrit toujours dans une référence à la « tradition ». Ce phénomène peut se définir par le concept d'intertextualité, comme l'explicite Philippe Sollers, car « tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes ». Les références intertextuelles, qu'elles soient explicites ou non, font donc partie intégrante de chaque texte et suscitent, chez le lecteur, un plaisir intellectuel. Quand je lis, je prends plaisir à retrouver et partager les références que l'auteur a dissimulé. Cette notion se retrouve dans la littérature jeunesse, à l'image de l'œuvre de Claude Ponti qui, par le jeu, incite le jeune lecteur à la découverte de filiations intertextuelles, ces dernières appartenant tout autant au domaine patrimonial (*Alice au Pays des Merveilles* de Lewis Carroll, *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault) qu'à ses œuvres antérieures (poussins, Blaise, Adèle). Tout texte est à la fois « absorption » et « transformation » d'un autre texte. L'intertextualité n'implique pas une copie conforme de la « tradition », mais suggère qu'on l'utilise pour la réactualiser afin de la faire correspondre à « l'horizon d'attente », envisagé cette fois sous un signe contemporain, du lecteur. La réception littéraire, si elle se fonde sur les deux oppositions de « tradition » et de « formation », doit pourtant réussir à les combiner pour être réussie et rendre compte de toute la pluralité d'une œuvre.

¹⁰⁷ Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Paris, Editions Bordas, 2008 (1^{ère} édition en 1991). p. 756

5. *Analyse des formes de lecture du théâtre : séquence menée en CE2/CM1*

Malgré la rêverie de Mallarmé, un livre n'a pas « lieu tout seul ». Lire suppose de convoquer de multiples connaissances, issues le plus souvent de lectures antérieures ou validées par elles. Il semble donc crucial d'explicitier auprès des jeunes enfants les relations qu'entretiennent les livres entre eux, et surtout le gain qui, tiré d'une lecture, peut se réinvestir dans une autre. La pratique de la lecture en réseau peut permettre d'atteindre l'objectif visé. Elle exerce en soi une séduction certaine mais ne vaut cependant que si la constellation des textes réunis pour le dialogue permet de poser et de résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Et c'est là - dans le choix concerté des textes mis en résonance et dans l'ordre de leur présentation - que se situe, du côté des maîtres, la difficulté de l'entreprise¹⁰⁸.

Une séquence de littérature, destinée à permettre aux élèves d'une classe de CE2/CM1 de découvrir le texte dramaturgique à travers la mise en réseau, a été menée dans la classe de Thise. Le choix du corpus d'œuvres étudiées en classe s'est fondé sur plusieurs critères. Tout d'abord, il devait contenir une œuvre théâtrale appartenant à la liste de référence qui pouvait facilement être mise en réseau tout en s'inscrivant dans un rapport de rupture/continuité avec des œuvres du patrimoine.

Quand on s'adresse à des enfants, il faut garder à l'esprit que si l'on part d'emblée dans l'étude de textes qui leur semblent trop difficiles, les élèves non formés par leur culture personnelle se désintéressent, ce qui vise à accentuer les inégalités dues au déterminisme social que l'école se doit pourtant de combattre. La notion de progression devait donc être intégrée dans le choix des différentes œuvres choisies tout en se rapprochant de la culture personnelle du plus grand nombre d'élèves afin de renforcer leur motivation. Notre société contemporaine est ancrée dans un système capitaliste qui se fonde sur la prédominance du modèle américain. Ainsi, l'une des références jeunesse qui semble être la plus partagée se trouve dans les dessins animés de Walt Disney. C'est pourquoi il semblait intéressant de partir de l'un de ces dessins animés pour amener les élèves à découvrir les œuvres auxquelles il peut renvoyer.

Cette mise en réseau a également été l'occasion de faire apparaître la notion de transdisciplinarité dans l'enseignement. Cette dernière peut se retrouver au sein même des œuvres étudiées (genres différents), mais aussi à travers les disciplines et les compétences convoquées dans l'élaboration des séquences.

¹⁰⁸ Tauveron. Catherine, Sève, Pierre. *Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école.*

En consultant la liste de référence établie par le ministère de l'Éducation Nationale, deux œuvres semblaient correspondre en tous points aux critères établis : *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont et *Belle des eaux* de Bruno Castan, qui se rapprochent sans conteste de *La Belle et la Bête* de Walt Disney et qui induisent un travail en Cycle 3.

La typologie de Tauveron nous a permis d'envisager ce réseau selon la notion d'intertextualité à travers l'étude d'un texte source et de ses réécritures / transpositions. Si l'on se réfère à certaines méthodes pédagogiques de la mise en réseau, l'introduction d'un thème facilement perceptible par l'enfant dans la recherche de références intertextuelles peut faciliter son travail. Ainsi, une étude plus approfondie du personnage de la Bête (ses caractéristiques, ses évolutions) semblait ici particulièrement intéressante.

Le texte de Mme Leprince de Beaumont n'est pas le texte source. En effet, elle s'inspire d'un texte qui a été écrit plus de mille ans auparavant : *Les amours de Psyché* d'Apulée. Certes difficile et totalement inapproprié pour des élèves de primaire ¹⁰⁹, ce texte permet cependant de mieux comprendre le caractère physique de la Bête de Bruno Castan tout en intégrant la notion de « fondation de la littérature ». Voilà pourquoi cette œuvre a été intégrée au corpus.

En se référant au programme de cycle 3, notamment à la discipline d'Histoire des Arts, une œuvre supplémentaire pouvait être intégrée au corpus ¹¹⁰ : *Psyché* de Molière ¹¹¹, dont l'étude peut s'inscrire dans une séquence intégrée avec le programme d'histoire (étude sur Louis XIV), ce qui fait non seulement apparaître la notion de transdisciplinarité dans l'enseignement ¹¹², mais qui permet aussi de diversifier le rapport que les élèves entretiennent avec le langage théâtral ¹¹³ tout en leur faisant découvrir deux esthétiques artistiques (baroque et classicisme) qui ont largement influencé l'art théâtral au cours des siècles qui leur ont succédé.

Cette mise en réseau a donc été fondée sur le corpus suivant :

- *Les amours de Psyché* d'Apulée (résumé oral)
- *Psyché* de Molière (extraits)

¹⁰⁹ Notamment par les nombreuses références sexuelles qui y figurent, et qui sont beaucoup plus explicites que celles que l'on peut retrouver dans la pièce de Castan.

¹¹⁰ En effet, les programmes d'Histoire et d'Histoire des Arts de cette classe induisent la découverte de l'Art Baroque et de l'Art Classique à travers le thème « Louis XIV, un monarque absolu ». *Psyché*, qui est une transposition de l'œuvre d'Apulée, a été créée au Palais des Tuileries à la demande de Louis XIV et convoque des esthétiques tout aussi baroques que classiques, ce qui correspond parfaitement à ces critères.

¹¹¹ Molière est l'auteur légitime de cette pièce, mais en réalité, d'autres artistes tels que Corneille, Lully, Beauchamps et Quinault ont participé à sa création.

¹¹² L'enseignement de l'Histoire des Arts est en effet envisagé dans cette optique.

¹¹³ Dans sa pièce, Molière se réfère en effet à l'idée d'un théâtre total, où sont convoqués d'autres arts tels que la danse et la musique.

- *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont (œuvre intégrale)
- *Belle des eaux* de Bruno Castan (œuvre intégrale)

Auquel s'ajoutent deux œuvres cinématographiques (*La Belle et la Bête* de Cocteau et de Walt Disney) et des œuvres iconographiques (illustrations d'Eric Battut, dessins des costumes de De Gisey et de Castan) afin de fonder la recherche de références intertextuelles sur la représentation du personnage de la Bête et ses évolutions.

À travers cette mise en réseau, les élèves ont été incités à rechercher les références intertextuelles qui rapprochent, ou au contraire éloignent les transpositions / réécritures de l'œuvre source (en s'appuyant particulièrement sur le personnage de la Bête) et de déterminer les raisons de ces évolutions en s'appuyant sur une approche formelle et sensible. Ainsi, ils ont été amenés à intégrer les différentes évolutions de la littérature au cours de son histoire tout en s'interrogeant sur la spécificité de l'art théâtral.

De plus, cette mise en réseau s'est inscrite dans un projet d'écriture. En étudiant la façon dont les deux dramaturges présents dans le corpus ont investi le langage théâtral pour transposer l'œuvre source, les élèves, répartis en groupe, ont été amenés à écrire une saynète qui s'appuyait sur leur propre interprétation du personnage de la bête et à la mettre en jeu ¹¹⁴.

5.2. Analyse des œuvres du corpus

Les amours de Psyché d'Apulée : Intégré dans le roman *L'âne d'or* ou *Les métamorphoses* (II e siècle), ce conte ne se destine absolument pas aux enfants (vocabulaire, thèmes abordés). Pourtant, c'est bien de cette histoire que s'inspire Mme Leprince de Beaumont dans *La Belle et la Bête*. L'étude de ce texte, présentée à travers un résumé oral de l'enseignante, a cependant été menée au sein de la classe et ce travail a non seulement permis aux élèves de comprendre que le conte qu'ils connaissent est en fait issu de la mythologie ¹¹⁵, qui se veut le fondement de la culture de l'humanité ¹¹⁶, mais aussi de donner une image de la bête différente de celle qu'ils avaient l'habitude de croiser. Ici, la bête n'est pas une bête. Elle l'est seulement dans le langage

¹¹⁴ Sachant que la majorité des pièces de théâtre jeunesse s'appuient aujourd'hui sur la transposition de conte, ce travail de mise en écriture pourra par ailleurs s'inscrire dans le cadre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle en permettant aux élèves d'assister à une représentation théâtrale.

¹¹⁵ Ce sera également l'occasion pour eux de découvrir des personnages de la mythologie : Vénus, Amour, Apollon, Jupiter, etc.

¹¹⁶ Ils pourront d'ailleurs remarquer que les contes de *Blanche-Neige* et de *Peau d'Âne* se retrouvent également dans cette histoire.

¹¹⁷ (oracle, sœurs de Psyché). De plus, Amour présente une caractéristique qui peut permettre le principe d'identification et faciliter la réception. En effet, il s'oppose à sa mère pour devenir un homme, ce qui correspond à la phase d'individuation dans laquelle commencent à s'inscrire les élèves de cette classe.

Psyché de Molière : L'étude de cette pièce peut s'avérer tout aussi difficile, en particulier dans le vocabulaire (elle s'adresse au roi et à sa Cour). C'est pourquoi elle n'est envisageable qu'à partir d'extraits (Acte III, scène 2 et 3 (deux premières répliques), didascalies) où les mots difficiles ont été clairement définis par l'enseignante. À travers ces extraits, les élèves ont été amenés à réfléchir sur la spécificité du langage théâtral du XVII^e siècle (répliques, didascalies, versification) et sur la notion de mise en scène. En effet, dans le conte d'Apulée, Amour n'apparaît à Psyché que la nuit, ce qui fait qu'elle ne voit pas son visage. Mais comment rendre compte de cette notion sur une scène ? Molière a choisis de la supprimer : Amour se dévoile aux yeux de Psyché dès le départ. La réécriture est ici induite par la transposition au théâtre.

L'étude de ce texte se fera en lien avec une séquence [Annexe 2] d'Histoire des Arts (étude des décors, de la musique, de la danse) afin de définir la notion de théâtre total et les esthétiques baroques (modernité, spectaculaire) et classiques (référence aux œuvres antiques, règles ¹¹⁸).

La Belle et la Bête de Mme Leprince de Beaumont : Le vocabulaire est certes difficile, mais cette œuvre reste tout de même abordable dans une classe de CM1 et peut être étudiée dans son intégralité. Ce texte induit la notion de réécriture : qu'est-ce qui le différencie de l'œuvre d'Apulée ? Les élèves ont été amenés à réfléchir sur la disparition du caractère mythologique au profit de l'introduction de l'univers merveilleux (la religion mythologique a certes disparue, ce qui induit des références différentes, mais ce qui prime ici, c'est que Mme Leprince de Beaumont entend s'adresser à des enfants). L'univers du conte présenté ici se rapporte également au développement de l'enfant (grandir) et facilite l'identification des élèves. Par ailleurs, ils ont pu remarquer que les descriptions de la bête étaient extrêmement limitées. En effet, il n'est présenté que comme effrayant, Mme Leprince de Beaumont ne fait donc aucunement référence à des crocs, des poils ou des griffes. Ils ont donc compris que l'image de

¹¹⁷ Cette notion pourra d'ailleurs être l'occasion pour les élèves d'aborder la question du racisme et du harcèlement en intégrant le fait que le langage et les préjugés sont capables d'altérer le jugement et d'avoir des conséquences désastreuses.

¹¹⁸ Dans cette œuvre, Molière se réfère aux codifications classiques (cinq actes, unité de temps et d'action). À travers cette œuvre, les élèves pourront également comprendre qu'à cette époque, le baroque et le classique, qui sont pourtant présentées comme opposées par certains historiens de l'Art, se nourrissent en fait l'une de l'autre.

la Bête se fonde avant tout sur l'interprétation (une observation des illustrations d'Eric Battut, qui représente la Bête sous forme de clown, a été menée en classe afin de vérifier cette hypothèse. Les élèves ont ensuite eu l'occasion de dessiner leur propre bête, ce qui a donné lieu à des interprétations différentes, même si, pour beaucoup, l'empreinte de Disney était encore largement prédominante).

Belle des eaux de Bruno Castan : Encore une fois, le vocabulaire apparaît comme difficile, mais cette œuvre a été étudiée dans son intégralité. Cette pièce situe son action au XVII^e siècle et s'inspire largement, dans sa structure, de l'œuvre de Beaumont (ce qui facilite la compréhension et l'interprétation des élèves), tout en reprenant l'image de la Bête induite par le texte d'Apulée (serpent visqueux, prédominance du thème de l'eau). Ici, les élèves ont donc été amenés à réfléchir sur ces caractéristiques, mais aussi sur les spécificités du langage théâtral contemporain, qui se fait tout aussi bien dans la parole que dans les silences. Aussi, une mise en jeu est apparue comme fondamentale pour permettre aux élèves d'intégrer cette notion. De plus, elle a permis de faire ressortir le caractère humoristique du personnage de Mariette, ce qui s'est avéré d'autant plus efficace pour que la réception s'établisse de façon positive. À travers cette pièce, les élèves ont pu se rendre compte que la culture contemporaine se fonde sur des modèles patrimoniaux qu'elle essaie de dépasser (aspects parodiques comme l'exagération de l'effet de l'oignon), mais aussi que, malgré leurs réticences, le texte théâtral était tout aussi agréable à lire que d'autres genres littéraires tels que le roman ou la bande dessinée.

5.3. Ordre de lecture

Cette mise en réseau a été introduite par des extraits du dessin animé de Walt Disney, qui s'appuyaient sur le personnage de la Bête, afin de permettre aux élèves d'entrer dans un univers qu'ils connaissaient. Au cours du visionnage, les élèves ont été amenés à réfléchir sur la façon dont la Bête était représentée (personnalité, caractéristiques physiques, etc.)

Les textes d'Apulée (résumé oral) et de Mme Leprince de Beaumont (œuvre intégrale) ont ensuite été étudiés en parallèle. Ici, les élèves ont été amenés à comparer les deux « bêtes » : Amour et la Bête, afin de permettre le débat (qu'est-ce qui change ? Pourquoi?). A l'issue de cette séquence, les élèves ont réfléchi aux raisons qui ont poussé Disney à représenter la Bête de cette façon (notion de réception : le monstre poilu fait partie de l'imagerie collective du XX^e

siècle¹¹⁹), essaieront de dessiner leur propre bête (Arts visuels : approche sensible), puis analyseront les illustrations de Battut (Qu'est-ce que cela peut signifier? Le clown représenterait-il l'une des peurs de l'illustrateur? Ou le masque induit-il un caractère sympathique qui se fasse le reflet des émotions intérieures? etc.)

L'étude du texte de Molière, intégrée à une séquence d'Histoire des Arts, a permis de réinvestir ces notions tout en introduisant les spécificités du langage théâtral. Les dessins des costumes réalisés par De Gisey, ainsi qu'un portrait de Maurice Baron (comédien qui a joué le rôle d'Amour), ont été étudiés afin de rendre compte de la beauté de la Bête (la laideur physique n'est pas représentée sur scène, elle ne se trouve que dans les pensées et les actions).

Enfin, la pièce de Castan a marqué l'aboutissement de cette mise en réseau et a inclus des mises en jeux afin de faciliter la compréhension et l'interprétation. Les élèves, nous l'avons dit, ont tout d'abord été extrêmement réticents lors de l'entrée dans la lecture de cette œuvre. Mais comme le travail de mise en réseau avait été mené en amont, leur réception en a été facilitée et ils ont finalement trouvé beaucoup de plaisir à travailler sur cette œuvre. Cette séquence s'est terminée par la présentation des croquis de costumes réalisés pour cette pièce et a permis d'introduire le projet d'écriture (comment représenteriez-vous votre Bête sur une scène?)

6. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'établir une topographie des pièces présentées en cycle 3 et de chercher à comprendre pourquoi elles avaient été choisies par l'Education Nationale. Il en ressort que les œuvres, même si elles se distinguent par bien des aspects, se rejoignent par le fait qu'elles appartiennent à une esthétique contemporaine qui se base sur la diversité des genres. De plus, nous ne pouvons nier le fait que les intérêts des éditeurs et le lien qu'ils entretiennent avec les institutions sont certainement entrées en ligne de compte.

Les œuvres présentées ici, même si elles sont de qualité, sont toutefois presque toujours absentes des programmations des enseignants, bien que de nombreuses ressources soient mises à leur disposition pour les aider à mener leur séquence. Il faut dire que le texte de théâtre se trouve encore en marge des habitudes littéraires de chacun, et que son étude en littérature peut effrayer. Pourtant, même si les élèves sont réticents lors leur découverte du texte, ils peuvent s'appuyer sur les références intertextuelles pour entrer pleinement dans le plaisir de la lecture littéraire et découvrir un monde qui les amuse énormément.

¹¹⁹ À savoir qu'un travail sur le loup, mené à partir de l'étude de l'œuvre *L'œil du loup* de Daniel Pennac, avait été mené dans cette classe en amont. Ainsi, les élèves ont trouvé des similitudes entre la bête et le loup (poils, etc.)

7. Bibliographie

Corpus principal

- Catherine, Anne. *Petit*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection Théâtre. (2002)
- Castan, Bruno. *Belle des eaux*. Montreuil-sous-Bois. Editions Théâtrales, collection Jeunesse. (2002)
- Danis, Daniel. *Le pont de pierres et la peau d'images*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection Théâtre. (1996)
- Delle Piane, Emmanuelle. *Les sœurs bonbon*. Manage. Lansman, collection Lansmann jeunesse. (2008)
- Demarcy, Richard. *Les deux bossus – Voyages d'hiver – Le Secret*. Arles. Actes Sud-papiers, collection Heyoka jeunesse. (1992)
- Dorin, Philippe. *Villa Esseling monde*. Paris. Editions La Fontaine. (2006)
- Gonzalez, José-Luis. *Le marchand de coups de bâtons*. Paris. Seuil Jeunesse, collection Albu Jeunesse. (2003)
- Grumberg, Jean-Claude. *Le petit violon : théâtre*. Arles. Actes Sud Papiers, collection Heyoka Jeunesse. (1999)
- Jouanneau, Joël – Le Pavé, Marie-Claire. *Mamie Ouate en Papôasie : comédie insulaire*. Arles. Actes Sud Papiers, collection Heyoka Jeunesse. (1999)
- Kelly, Dennis. *Mon prof est un Troll*, traduit de *Our teacher's a troll* par Philippe Le Moine et Pauline Sales. Paris. L'Arche. (2010)
- Kenny, Mike. *Pierres de gué*, traduit de *Stepping stones* par Séverine Magois. Arles. Actes Sud, collection Junior. (2006)
- Lebeau, Suzanne. *Petit Pierre*. Montreuil-sous-Bois. Editions Théâtrales, collection Jeunesse. (2006)
- Madani, Ahmed. *Il faut tuer Sammy*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection Théâtre. (1997)
- Milovanoff, Jean-Pierre. *Les sifflets de M. Babouch*. Paris. Actes Sud, collection Junior. (2007)
- Nordmann, Jean-Gabriel. *Le long voyage du pingouin vers la jungle*. Paris. Editions La Fontaine. (2004)
- Paquet, Dominique. *Son parfum d'avalanche*. Montreuil-sous-Bois. Editions

Théâtrales, collection Jeunesse. (2003)

- Py, Olivier. *La jeune fille, le Diable et le Moulin*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection théâtre. (1995)
- Rebotier, Jacques. *Les trois jours de la queue d'un dragon*. Arles. Actes Sud Papiers, collection Heyoka Jeunesse. (2001)
- Richard, Dominique. *Le journal de grosse patate*. Paris. Editions théâtrales, collection Jeunesse. (2005)
- Serres, Karin. *Colza*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection Théâtre. (2001)
- Wegenast, Bettina. *Être le loup*, traduit par Svea Winkler-Irigoin. Paris. L'Ecole des loisirs, collection théâtre. (2004)
- Ytak, Cathy. *Les aventures du livre de géographie qui voulait voyager avant de s'endormir*. Paris. Syros Jeunesse. (2010)
- Dupuis, Eudoxie. *La farce de Maître Pathelin*. Paris. L'Ecole des Loisirs, collection Classiques. (2003)
- Boudet, Robert. *Farces et fabliaux du Moyen-Âge*. Paris. L'Ecole des loisirs, collection Classiques. (2002)

Références officielles

- Bouysse, Viviane. *Littérature Cycle des approfondissements (Cycle 3) Document d'accompagnement des programmes : Tome 2*. Canopé – CNDP, collection Ecoles. Paris (2004).
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche n°1 du 14 février 2002.
- Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n°3 du 19 juin 2008.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Liste de référence en littérature (version 2002, 2007 et 2013)
- *Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. Malesherbes. Collection école (2003)

Littérature : critique littéraire, littérature jeunesse et théâtre

- Bernanoce, Marie. *Vers un théâtre contagieux*, Éditions théâtrales, 2012

- Boiron, V. et Bensalah, A. *Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétation*, Crapel- Mélanges, 2006, n°29
- Claretie, Jules. *La vie moderne au théâtre, Causeries sur l'Art Dramatique*, (Volume 1) Paris, Barba, 1869
- Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*. Paris, Editions Bordas, 2008 (1 ère édition en 1991)
- Ducancel, Gilbert. [Note critique] *Le théâtre. Le texte, la représentation* / Jean-Pol de Cruyenaere (coord.). Repères n°13 (1996)
- Fritsch, Luc. *Le grand livre du théâtre*. Mayennes. Editions Eyrolles
- Janicot, Annie. *Les textes de théâtre contemporains pour la jeunesse. Une langue en mouvement*. Les Actes de lecture (n°102). 2008. p.79.
- Muriel, Auguste. *Le théâtre aujourd'hui: l'auteur, le directeur, le critique, l'acteur, l'actrice, le public*. Paris, Lévy, 1855.
- Sontag, Susan. *Contre l'interprétation*, traduction de Guy Durand. Paris. Christian Bourgeois (2010)

Réception

- Canvat Karl et Raphaël, « La boussole, la carte et le GPS », in Actes du colloque international des 13es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Ecole et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?, s/d A. Belhadjin et MF Bischof, Université de Cergy-Pontoise (Gennevilliers), mars 2012, Champion, 2015
- Iser, Wolfgang. *L'appel du texte*, traduction de Platini Vincent. Paris. Editions Allia (2012)
- Jauss, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, traduction de Claude Maillard. Paris. Editions Gallimard, collection Tell (1978)
- Tauveron. Catherine, Sève, Pierre. *Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école*.

Maison d'édition

- Abescat, Michel. *Editions jeunesse : fin de récré pour l'Ecole des loisirs*. Télérama. (2016).
- Aubert, M., Bertholet, M., De Vos, R., Fillion, N., Lescot, D., Pallaro, E. *Le Bal des Papiers*. Arles. Actes Sud – Papiers (2015)
- Dossier de Presse. *Actes Sud – Papiers fête ses trente ans. Chez Actes Sud, le théâtre est en Papiers, 30 ans d'édition et de théâtre. 1985 – 2015*. Citation de Robert Py. Arles. Actes Sud – Papiers (2015)

Sitographie

- Lacroix, Chantal. *Chiffres clés 2013, statistiques de la Culture. Théâtre et spectacles*. DEPS/Documentation française. 2013. Consulté le 22 mars 2015 sur : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture/Chiffres-cles-2013>
- *Ressource pour faire la classe à l'école. Une culture littéraire à l'école*. Consulté le 3 février 2016 sur http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf
- CSP. Le Conseil Supérieur des Programmes (CSP). Consulté le 3 janvier 2017 sur : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>.
- *Lire à l'école des loisirs* (ressources et dossiers pédagogiques). Consulté le 3 mai 2016 sur : <http://enseignants.ecoledesloisirs.fr/ouvrage/erwin-et-grenouille>
- Melquiot, Fabrice. *Présentation. Homme debout*. Présentation disponible sur le site Théâtre contemporain.net, consultée le 5 avril 2017 sur <http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Bouli-redeboule/ensavoirplus/>
- David, Claire. Citation à l'occasion des trente ans de la maison d'édition. Consultée le 15 mars 2017 sur : <http://www.actes-sud.fr/departement/actes-sud-papiers>
- Interview de Pierre Banos menée pour le site Ricochet. Consultée le 3 mars 2017 sur : <http://www.ricochet-jeunes.org/articles-critiques/refid/79>
- Interview de Pierre Banos pour le NRP Collège. Consultée le 3 mars 2017 sur : <http://www.nrp-college.com/pierre-banos-directeur-des-editions-theatrales/>
- Interview de Janine Pillot, consultée le 17 mars 2017 sur <http://dailynord.fr/2014/08/janine-pillot-la-scene-et-la-page/>

- Interview d'Emile Lansman réalisée par Geneviève Damas pour la revue *Les carnets et les instants*, consultée le 19 avril sur <http://ecrivainsbelges.blogspot.fr/2011/05/les-editions-emile-lansman.html>
 - Jouanneau, Joël. Pourquoi j'écris pour les enfants. Consulté le 12 février 2017 sur <http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/PinKpunK-CirKus/ensavoirplus/idcontent/24523>
 - Melquiot, Fabrice. *Présentation. Homme debout*. Présentation disponible sur le site Théâtre contemporain.net, consultée le 5 avril 2017 sur <http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Bouli-redeboule/ensavoirplus/>
 - Joole, Patrick. *Et si l'on parlait des écrits*. Français aujourd'hui, 2012/4, n°179, consulté le 3 décembre 2016 sur www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-3.htm
 - Todorov, Tzvetan. *Culture et Etat : la double appartenance*. Consulté le 15 décembre 2015 sur <http://www.sps.unimi.it/extfiles/unimidire/28401/attachment/tzvetan-todorov-lectio.pdf>
 - *Littérature des collégiens*. Liste consultée le 5 mai 2017 sur <http://eduscol.education.fr/pid26674-cid83185/liste-litterature-pour-les-collegiens.html>
 - Biographie de Brigitte Smadja, L'école des Loisirs. Disponible sur : <http://www.ecoledesloisirs.fr/auteur/brigitte-smadja> [consulté le 3 mai 2016]
 - Présentation de la collection théâtre de l'école des loisirs par Brigitte Smadja. Lire à l'école des loisirs (ressources et dossiers pédagogiques). Disponible sur : <http://enseignants.ecoledesloisirs.fr/ouvrage/erwin-et-grenouille> [consulté le 3 mai 2016]
- Éditions théâtrales jeunesse – historique. Disponible sur : <http://www.editionstheatrales.fr/page/la-maison-5.html> [consulté le 7 mai 2016]
- Collection école des loisirs. Disponible sur : [http://www.ecoledesloisirs.fr/catalogue?collection\[0\]=598](http://www.ecoledesloisirs.fr/catalogue?collection[0]=598) [consulté le 3 mai 2016]
 - Présentation de la maison d'édition La Fontaine, consultée le 17 mars sur : http://jeunesse.lille3.free.fr/article.php3?id_article=1059

Table des matières

1.	Introduction (p.1)
2.	Typologie des pièces présentées en cycle 3 (p.4)
2.1.	Liste des pièces présentées en cycle 3 – définition du corpus principal (p.4)
2.2.	un théâtre contemporain et français (p.5)
2.3.	Les maisons d'édition (p.7)
2.3.1.	Présentation des maisons d'édition (p.7)
2.3.2.	Analyse
2.4.	Les auteurs (p.19)
2.5.	Les pièces
2.5.1.	Des pièces considérées comme complexes (p. 23)
2.5.2.	Des pièces qui s'évadent au-delà des frontières de genre (p.25)
3.	Didactique de littérature jeunesse, dépasser les idées reçues (p.27)
4.	Réception du jeune lecteur (p.32)
5.	Analyse des formes de lecture du théâtre : séquence menée en CE2/CM1(p.37)
5.2.	Analyse des œuvres du corpus (p.39)
5.3.	Ordre de lecture (p.41)
6.	Conclusion (p.42)
7.	Bibliographie (p.43)
	Corpus principal (p.43)
	Références officielles (p.44)
	Littérature : critique littéraire, littérature jeunesse et théâtre (p.44)
	Réception (p.45)
	Maisons d'édition (p.46)
	Sitographie (p.46)

Résumé :

Le théâtre est peu, voire pas étudié à l'école, ce qui a pour conséquence que les élèves ne connaissent l'œuvre théâtrale qu'à partir de l'éducation qui leur est inculquée dans leur environnement familial. Ainsi, le déterminisme social joue dans leur rapport à la culture théâtrale, alors que c'est justement ce contre quoi l'école essaie de lutter.

Ce mémoire se propose d'analyser les pièces de théâtre présentées dans la liste de littérature en cycle 3 afin d'essayer de comprendre ce qui a poussé les institutions à faire leur choix, mais aussi ce qui perturber la réception des élèves et les moyens d'y remédier à travers l'élaboration d'une séquence en cycle 3.