



HAL
open science

Théâtre et très jeune public : quel(s) supports et quel(s) enjeu(x) d'apprentissage à l'école ?

Laurianne Perzo

► To cite this version:

Laurianne Perzo. Théâtre et très jeune public : quel(s) supports et quel(s) enjeu(x) d'apprentissage à l'école ?. Tréma, 2021, 55, 10.4000/trema.6551 . hal-03453716

HAL Id: hal-03453716

<https://hal.science/hal-03453716>

Submitted on 28 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Théâtre et très jeune public : quel(s) supports et quel(s) enjeu(x) d'apprentissage à l'école ?

Laurianne Perzo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/6551>

DOI : [10.4000/trema.6551](https://doi.org/10.4000/trema.6551)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Laurianne Perzo, « Théâtre et très jeune public : quel(s) supports et quel(s) enjeu(x) d'apprentissage à l'école ? », *Tréma* [En ligne], 55 | 2021, mis en ligne le 20 octobre 2021, consulté le 23 novembre 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/6551> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6551>

Ce document a été généré automatiquement le 23 novembre 2021.

Tréma

Théâtre et très jeune public : quel(s) supports et quel(s) enjeu(x) d'apprentissage à l'école ?

Laurianne Perzo

- 1 Malgré la valorisation de dispositifs existants de la part du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Culture – notamment avec le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel mis en place dès l'école maternelle –, la première approche artistique souhaitée par les Instructions Officielles manque parfois aux élèves du cycle 1 de l'Éducation Nationale française. C'est en partie ce que révèle l'absence d'études sur la didactique du théâtre dans les classes maternelles (De Peretti et Mongenot, 2013). Les recherches menées dans les salles de classe du premier degré portent notamment sur la rencontre entre l'élève et le texte dramatique, souvent issu du répertoire dramatique contemporain pour la jeunesse à la production conséquente (Ferrier et De Peretti, 2016). L'édition de théâtre jeune public se porte en effet plutôt bien avec la parution annuelle d'une cinquantaine de nouveaux titres aux formes et aux thématiques variées et se vend mieux que l'édition de théâtre dite générale. Or, la petite enfance manque de visibilité dans le paysage éditorial francophone. Un premier constat établi lors de la rencontre professionnelle portée par le Collectif Jeune Public Hauts-de-France sur l'écriture théâtrale à destination du très jeune public¹ a permis de prendre la mesure de la rareté des textes dramatiques à destination des enfants de 3 à 6 ans.
- 2 Si le texte dramatique pour la petite enfance existe, il apparaît cependant comme un objet littéraire encore mal défini et insaisissable, ce qui gênerait son exploitation dans les salles de classe. L'enjeu de cette étude sera alors de questionner la production en littérature dramatique pour la petite enfance afin, d'une part, de définir un corpus d'objets littéraires et, d'autre part, de proposer des perspectives didactiques au cycle 1 sur lesquelles peuvent s'appuyer les enseignants dans leur travail de médiation pour, entre autres, ne pas marginaliser le texte de théâtre dans les petites classes. À partir des recherches actuelles en littérature et en didactique de la littérature, nous souhaitons interroger les enjeux de l'écriture dramatique pour le très jeune public, son

esthétique et ses bénéfices pour appréhender en quoi le théâtre – à partir d'un corpus d'objets littéraires – peut être un levier dans le développement langagier et culturel du jeune enfant et dans la construction de certains apprentissages.

- 3 Il s'agira dans un premier temps d'identifier le corpus de littérature dramatique destiné au jeune enfant en recensant les formes éditoriales sous lesquelles apparaît le texte théâtral pour les petits. Nous nous intéresserons ensuite aux caractéristiques communes et aux valeurs partagées par ces productions littéraires. Il conviendra enfin d'interroger les défis de lecture posés par ce corpus et d'analyser, du côté des usages possibles, en quoi les modalités d'interaction entre ces productions et l'apprenti lecteur peuvent contribuer aux apprentissages scolaires et développer les compétences des élèves afin d'engager une réflexion sur la légitimation socio-institutionnelle de ce corpus.

À la recherche du corpus d'objets littéraires-dramatiques pour la petite enfance

- 4 En premier lieu, le texte dramatique à destination de la petite enfance apparaît sous une diversité de formats, proposant des productions qui peuvent être traditionnelles ou au contraire innovantes, ne permettant pas toujours d'identifier distinctement le genre théâtral.
- 5 Certains éditeurs – Lansman, Théâtrales, L'École des Loisirs, La Fontaine – pionniers et militants dans la création de collections théâtrales destinées à l'enfance et la jeunesse, proposent des formats traditionnels pour la petite enfance à partir de tapuscrits où aucun autre élément que l'architecture du texte dramatique (Larthomas, 1980) n'est à prendre en compte. Le théâtre y est alors appréhendé en tant que genre littéraire avant tout. L'enjeu pour ces éditeurs est de refuser toute adaptabilité formelle à la destination du lectorat y compris lorsque la mention « à partir de 3 ans » apparaît en quatrième de couverture ou dans les dossiers pédagogiques qui accompagnent ces pièces de théâtre et que, par voie de conséquence, le très jeune destinataire est envisagé dans la réception du texte. De la sorte, la petite enfance n'est pas tant considérée par ces éditeurs comme un groupe social aux compétences moindres nécessitant l'adaptation du support écrit, que comme une catégorie de lecteurs : un apprenti lectorat qu'il est possible de sensibiliser aux codes de l'écriture dramatique dès le plus jeune âge.
- 6 Or, le livre qui ne comporte pas d'autres éléments que le texte écrit ne renverra qu'à une suite de signes encore incompréhensibles et indéchiffrables pour l'enfant de maternelle qui dépendra exclusivement de la médiation de l'adulte – l'enseignant dans le contexte scolaire – et d'un étayage fort de la part de celui-ci. Certains éditeurs qui ont alors conscience que l'image et le visuel peuvent jouer le rôle de vecteur privilégié entre le livre et le « non-lecteur » (Van der Linden, 2006, p. 29), vont associer textes et illustrations pour générer des productions à l'esthétique inventive mais qu'il est par ailleurs difficile de catégoriser en termes de genres ou de supports littéraires. C'est notamment le cas des Éditions Actes Sud-Papiers et de sa collection de théâtre jeunesse « Heyoka », des Éditions du Bonhomme Vert, des Éditions du Rouergue, des Éditions Hachette – Gautier Languereau et, dans une autre mesure, des Éditions Casterman. Ces éditions proposent un genre composite, puisqu'à mi-chemin entre l'album, le livre animé, le livre illustré, le livre-objet et le théâtre.

- 7 De la sorte, les écritures dramatiques se teintent d'hybridité et relèvent du matériau composite, avec de nouvelles collections et de nouveaux formats qui apparaissent au tournant des années 2000 (Perzo, 2016, pp. 111-126). Les éditions Actes Sud et le théâtre de Sartrouville ont créé en 1999 la collection Heyoka spécialisée en théâtre contemporain pour l'enfance. Sa caractéristique générique réside dans le fait de proposer des illustrations qui accompagnent le texte dramatique. À partir d'un auteur et d'un texte choisi, la collection fait appel à un illustrateur selon plusieurs critères, à savoir un univers artistique singulier et une adresse à l'enfant en tant qu'individu. Il n'y a ainsi pas de rencontre préalable entre l'auteur et l'illustrateur. L'auteur ne participe pas au choix de l'illustrateur et ne peut rien si celui-ci propose une logique autre que la sienne. Il en résulte que l'illustration, alors secondaire, n'offre qu'une interprétation graphique du texte et se livre à la manière d'un commentaire. Dans la plupart de ces productions, l'illustration fonctionne souvent dans un rapport de redondance avec le texte et se présente de manière minoritaire dans la mise en page – sous forme de motifs disséminés dans des interstices de la page de texte –, n'envisageant de fait aucun fonctionnement connexe entre texte et illustration, à l'instar de *L'œuf ou la poule* de Catherine Verlaquet ou de *Méchant!* d'Anne Sylvestre. Ces productions renvoient davantage à des « livres illustrés » comme les définit Sophie Van der Linden : « le texte y est spatialement prédominant, autonome du point de vue du sens. Le récit passe essentiellement par le texte qui porte la narration » (p. 24) et peuvent se définir en tant que « théâtre illustré ».
- 8 D'autres supports s'assimilent davantage au fonctionnement de l'album sur le plan génétique à partir d'un processus de création artistique commun entre l'auteur et l'illustrateur. C'est le cas de productions parues aux Éditions du Seuil, aux Éditions du Rouergue, aux Éditions Hachette – Gautier Languereau, ainsi qu'aux éditions du Bonhomme Vert, dans lesquelles la part du visuel fonctionne en collaboration étroite avec le texte dramatique. La relation texte / image se pense alors différemment puisque la place accordée aux illustrations est relativement importante si l'on considère leurs tailles et l'utilisation de l'espace graphique. Celles-ci sont au moins aussi conséquentes que le texte, si ce n'est plus, au regard notamment des doubles-pages illustrées, et parfois sans texte, renvoyant à la définition de l'album : « l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images » (*ibid.*), à l'instar de *Crocus et Fracas* de Catherine Anne, *Le Petit bonhomme vert (et le rouge !)* de Karin Serres ou encore *Des Papillons sous les pas* de Jean Cagnard. En l'absence de hiérarchisation du texte et de l'image, cette relation complémentaire génère ce qu'Isabelle Nières-Chevrel nomme la textualité, cet ensemble indivisible que forment le texte et l'image pour distribuer l'information (2009, p. 134), et peut effectivement s'apparenter au genre hybride de « l'album-théâtre » (Bernanoce, 2009, pp. 39-52). L'image collabore avec le texte dramatique comme dans les albums iconotextuels (Nières-Chevrel, 2009, p.119) pour produire des albums dramatiques. Cette distinction est de fait nécessaire à produire puisqu'il est impossible d'appeler indifféremment « album » des ouvrages qui proposent certes des images mais qui n'en feraient pas le même usage (Nières-Chevrel, 2012, pp. 16-17). Or, la frontière est parfois difficilement perceptible entre ces différentes exploitations de l'illustration et il s'agit alors d'interroger le rapport texte/image en appréhendant la dominance *uni* ou *bidirectionnelle* (Leclair-Halté, Maisonneuve, 2016, p. 51). D'une part se distinguent les productions à dominance *unidirectionnelle* dans lesquelles texte et image entretiennent un rapport de type

successif et d'autre part celles à dominance bidirectionnelle dans lesquelles texte et image entretiennent un rapport de type simultané et engageant véritablement, dans ce dernier cas, à appréhender la relation complémentaire et de manière synchrone du texte et de l'image lors de la lecture pour s'engager dans la compréhension, voire l'interprétation.

- 9 D'autres supports enfin proposent ce que nous désignerons ici comme « livres d'animation théâtrale » à partir d'un dispositif exploitant des systèmes de caches, de rabats et de manipulation vers un déploiement en trois dimensions de la scène théâtrale. C'est le cas des productions de Nathalie Dieterlé chez Casterman où, si le texte est narratif et non dramatique, l'illustration et ses possibilités renvoient aux procédés du théâtre d'ombre. L'utilisateur doit se saisir de la lampe fournie avec le livre pour animer le décor. Ce format se situe entre le livre-objet – le livre-objet lui-même situé entre le livre et le jouet en présentant des objets associés au livre (Van der Linden, *op. cit.*, p. 24) – et le livre animé. Le lecteur n'est pas seulement invité à feuilleter et tourner les pages mais à manipuler le livre à la manière d'un *pop-up*. Toucher, soulever d'autres espaces pour saisir le livre dans toute sa dimension et parcourir son périmètre (Chassagnol, 2014, pp. 23-33, p. 28) sont alors les modalités de la lecture pour le lecteur, amené à ajuster son regard, voire à se déplacer autour du livre, la mobilité des éléments invitant également à la mobilité corporelle.
- 10 Aussi, dans le corpus de théâtre destiné à la petite enfance, est-il possible d'observer une hybridité générique et de distinguer des productions allant de la représentation traditionnelle du texte dramatique où le livre en tant qu'objet importe peu à d'autres qui accordent une place survalorisée au livre en tant qu'objet à investir, en passant par celles qui associent illustration et texte dramatique selon des perspectives différentes. Les pièces de théâtre sur lesquelles porte notre analyse se réfèrent à ces catégories : le texte de théâtre traditionnel, le théâtre illustré, l'album-théâtre – ou album dramatique – et le livre d'animation théâtrale.

Un corpus multimodal et ambivalent : valeurs partagées et caractéristiques communes de ces objets aux formats différents

- 11 En second lieu, si les textes dramatiques qui paraissent à destination de la petite enfance cultivent des différences et sont de fait tous singuliers du fait du support sur lequel ils paraissent – s'ouvrant à une multiplicité générique et aux enjeux de l'hybridation mais appelant également différents modes de lecture –, ils partagent par ailleurs des valeurs et des caractéristiques communes en termes de contenu et de structure dramatique – ces deux pôles entretenant souvent des relations étroites dans une perspective de cohérence sémantique, participant du développement du sens de la fiction et fonctionnant comme un motif dramaturgique, lorsque le propos se reflète dans la forme du drame.
- 12 En termes de contenu d'abord, il est possible d'observer des propos et des thèmes récurrents. La découverte de l'altérité et la découverte du monde sont de manière récurrente les deux grands moteurs de l'action dramatique et se déclinent dans des thématiques que sont la découverte de l'autre, l'arrivée d'un nouvel enfant dans une

fratrie, l'apprivoisement de ses peurs liées à l'inconnu, la découverte du monde extérieur.

- 13 Les pièces de théâtre pour la petite enfance mettent souvent en scène des personnages aux caractères différents pour qui l'enjeu sera de s'accorder. Dans *Une Lune entre deux maisons* (Lebeau, 2006) Plume est sociable et expressif – il parle beaucoup, danse et chante – tandis que Taciturne est davantage introverti – il n'aime pas être dérangé et s'exprime peu. Outre leurs différences, le fait de ne pas être en mesure d'accepter l'autre devient source de mésentente entre les personnages. Si Plume souhaite rencontrer Taciturne et n'a de cesse de vouloir pénétrer dans sa maison, ce dernier n'aspire qu'au calme et à la solitude. Pour ne plus être dérangé, il cadenasse sa porte avant d'accepter un cadeau de Plume qui lui donne envie de lier connaissance. Mais Taciturne est maladroit et l'entreprise se révèle longue. C'est la peur qu'ils partagent à l'égard de la nuit et de ses bruits qui va unir les personnages au fil de l'histoire et leur permettre de communiquer et de partager des choses qu'ils ignoraient avoir en commun, comme la musique qu'ils finissent par jouer ensemble. De même, dans *Babil* (Carré, 2019) les deux personnages Tohu et Bohu cultivent des différences qui s'éprouvent à travers leurs capacités langagières. Si Tohu est un excellent orateur, confiant et à l'aise avec les mots, Bohu, plus réservé et timide, bégaie et termine rarement ses phrases et la pièce se ponctue de malentendus et de mésententes entre les deux personnages :
- 14 Bohu : Méchant ! Méchant ! Méchant !
 Tohu : Mais le beau Bohu n'a plus que ce mot là à la bouche, « méchant ». Il est donc vide le petit sac de mots de Bohu ? Pauvre Bohu...
 Bohu : Arrête. Si tu... Je te jure que si tu...
 Tohu : Oh ! Mais ça bredouille, mon cher Bohu, ça patouille. Tu veux dire quelque chose ? Quels vilains yeux ! Toi aussi tu voudrais jeter une brique à la figure de ton copain ?
 Bohu : Je ne suis pas ton... Je ne suis plus ton...
 Tohu : Et voilà ! Encore un mot qui ne veut pas sortir... Tousse ! Tousse ! Crache ! Tu veux que je t'aide ? Bohu s'étrangle avec ses petits mots, pauvre titi Bohu...
Tandis que Tohu s'approche de Bohu, ce dernier le repousse violemment. Très violemment même.
 (p. 33)
- 15 Or, au fil de l'œuvre, ils parviennent à construire leur langage ensemble en s'engageant dans la narration d'un récit à deux voix qui apaise leur animosité réciproque. Les actions deviennent communes voire complémentaires en dépit des divergences initiales comme dans *Méchant !* (Sylvestre, 2003) où dans une cour de récréation Croch'patte – « grand, costaud, fanfaron. Il parle fort, il fait des grand gestes » – souhaite dérober le goûter de Biquette – « menue, petite [...] douce » (*ibid.*, p. 4) – avant de s'assagir et de rejoindre ensemble leur salle de classe.
- 16 L'enjeu matriciel dans les pièces pour la petite enfance semble souvent lié, d'une part à la connaissance de l'autre et à l'interaction avec les pairs, d'autre part à l'identification potentielle de l'élève aux personnages qui entretiennent des caractéristiques de l'enfance. Dans *Miette et Léon* (Chanal, 2019), l'action met notamment en scène la difficulté première des deux personnages qui ne se connaissent pas et évoluent de part et d'autre de l'espace théâtral pour sentir et ressentir la présence de l'autre, là où tous les sens sont convoqués :

- 17 *Les deux personnages apparaissent à chaque extrémité du plateau, se voient, s'observent à la dérobée et monologuent ou soliloquent, mais ne dialoguent pas [...]*
 Miette : Hé mais... il me regarde, là, il m'observe !
 Léon : Aïe ! on dirait qu'elle m'a vu.
 Miette : Aïe ! il a vu que je l'ai vu me voir...
 Léon : Sûr, j'ai croisé son regard quand je l'ai regardée.
 Miette : Aïe !
 Léon : Je n'aime pas ça, mais alors pas du tout.
 Miette : Ignorons-le !
 Léon : Oublions-la.
Silence. Ils essaient de s'ignorer. Ils en viennent à fermer les yeux.
 Miette : Je l'entends respirer !
 Léon : Je sens... Oui, c'est du parfum. Jasmin.
Miette se bouche les oreilles, Léon se pince le nez. Tous deux ont toujours les yeux fermés.
Silence.
 Miette, *se bouchant les oreilles* : je n'y arrive pas, je sais qu'il est là, impossible de l'oublier !
 Léon, *se débouchant le nez* : Même en pensant à autre chose, même les yeux fermés je ne vois qu'elle !
 Miette : C'est fichu. Allons-y !
 Léon : Rien à faire, il va falloir y aller.
Ils se regardent, se préparent, prennent une profonde inspiration, se décident enfin et s'adressent l'un à l'autre (pp. 8-10).
- 18 Néanmoins les personnages vont oser entrer en communication à la faveur des initiatives de Léon – davantage tourné du côté de l'action et du geste que de la parole – qui propose de réaliser le portrait photographique de Miette ou encore de lui offrir un bouquet de fleurs.
- 19 En somme, les pièces de théâtre pour la petite enfance présentent toujours des personnages qui finissent par s'accepter l'un l'autre – ou par s'accepter soi-même en dépit de ses propres incomplétudes. Savoir s'accorder renvoie ainsi à la capacité de « faire ensemble », de construire un projet commun – communiquer, jouer, faire de la musique, raconter une histoire – mais également à la capacité d'« être ensemble », de vivre collectivement – ce qui fait en outre partie des enjeux de l'école maternelle –, et les personnages qui évoluent séparément peuvent ainsi se voir cohabiter au sens propre à la fin des textes. Les maisons de Plume et Taciturne s'emboîtent parfaitement à l'issue de l'œuvre, pour n'en former qu'une seule. Cette complétude dans le décor théâtral renvoie à la capacité des personnages à communier au terme d'un long cheminement : l'espace est réaménagé par les territoires de l'intime de chacun qui s'interpénètrent.
- 20 S'engager dans l'altérité à travers ces textes est par ailleurs une manière d'éprouver ce qui constitue l'individu – et le petit d'Homme – et le raccorde au monde. La découverte d'une humanité partagée est notamment rendue sensible avec la thématique de l'arrivée d'un nouvel enfant. Dans l'album-théâtre *Petit Homme* (Gerbaulet et Jenny, 2008), à l'occasion de l'arrivée imminente d'un petit frère, Camille – âgée de cinq ans – se met en quête de ses origines et entreprend un voyage ludique – « aux allures de drôles de vacances » (p. 38) – et formateur. Elle découvre le système solaire, la préhistoire et a mystérieusement appris à lire et à écrire à l'issue de son périple dont

elle sort grandie. De la même manière, l'album-théâtre *Crocus et Fracas* (Anne et Thiry, 2010) met en scène les apprentissages des personnages à l'occasion de l'arrivée d'un nouvel enfant au sein d'une fratrie. Les deux personnages – frère et sœur – laissés seuls toute une nuit par leurs parents qui se sont rendus à la maternité, apprennent à domestiquer leurs angoisses liées à l'univers nocturne inquiétant et comprennent, à l'occasion de leur première nuit sans sommeil, que le jour succède toujours à la nuit même si l'on ne dort pas :

- 21 Elle: [...] Et ce matin
 Plic plac ploc
 Écoute le soleil fait des gouttes
 Écoute
 Ploc
 Lui : Ploc
 Elle : Goutte d'eau
 Lui : Ploc plic
 Elle : Plic plac ploc
 Lui : Chut
 Elle : Quoi
 Lui : Écoute
 La serrure
 Elle : La serrure murmure
 Lui : J'entends la clé dedans
 Elle : Papa
 Lui : Il revient
 Elle : Il croit qu'on dort
 Lui : Il croit qu'on est des bébés (pp. 40-42)
- 22 L'arrivée d'un nouvel enfant guide les personnages sur les voies de la connaissance dans différents domaines qui participent tous de l'autonomisation du jeune enfant. Ainsi, dans *L'œuf et la poule* (Verlaguet 2011), Antonin, le personnage principal, appréhende, à travers son dialogue avec sa mère, ce qui le différencie d'une fille sur le plan biologique et comment les enfants viennent au monde, au moyen de nombreuses métaphores.
- 23 Les apprentissages réalisés et les expériences entreprises par les personnages d'enfants permettent autant la découverte des contrées de l'imaginaire que de connaissances empiriques. Il s'agit alors d'explorer le vaste monde et d'oser sortir de son « enclos » (Chanal, 2012a) pour envisager un espace plus grand. Dans *Trois pas dehors* (Chanal, 2012b) l'enjeu est de sortir de l'abri dans lequel les personnages se trouvent et de rester le plus longtemps possible à l'extérieur sans ressentir le besoin de retourner à l'intérieur. Dans *Souliers de sable* (Lebeau, 2007), le jeune Léo s'inquiète de l'absence de sa grande sœur partie à la recherche de ses souliers disparus, qui ritualise son éveil chaque matin. Il se met à sa recherche et quitte son univers douillet pour partir à la découverte du monde extérieur dans l'espoir de retrouver sa sœur dans un jeu de chassé-croisé qui met en tension perpétuelle la sécurité affective liée au « dedans » et l'inquiétude liée au « dehors ». Ces expériences se révèlent initiatiques pour les personnages. Malgré les épreuves et sa crainte de l'extérieur, Léo souhaite retourner découvrir le monde dès le lendemain : « Léo bâille de plus en plus en pensant à ce qu'il veut faire le lendemain. Léo : Je veux... je veux aller... dehors... Et trouver tes souliers... Il

s'endort en disant ces derniers mots » (p. 47) et l'aînée, consciente des nouvelles compétences et de l'émancipation de son cadet, consent à lui accorder une plus grande indépendance.

- 24 En acceptant les risques du dehors, les personnages découvrent ainsi leur propre liberté (Bernanoce, 2012, p. 297) dans un mouvement qui oscille entre intérieur et extérieur, faisant montre aux autres comme à soi-même de ses apprentissages et de ses compétences, à l'instar de l'enfant qui ne grandit pas dans *Issunbôshi. Grand comme un pouce* (Dieterlé, 2008) et qui, en dépit de sa petite taille, décide de quitter son foyer pour découvrir d'autres contrées, austères et peuplées de créatures inquiétantes. Celui-ci sort alors grandi de son itinéraire, au sens propre comme figuré puisqu'il se transforme en grand et vaillant samouraï. Les personnages sont alors rendus conscients de leur transformation et peuvent engager un retour réflexif sur leurs apprentissages tel le mouchoir emporté par le vent, loin de la poche de son propriétaire, dans *Petit Mouchoir* (Buhbinder, 2010). S'il fait d'étranges rencontres, en proie à une faune hostile, ce n'est qu'au prix de cette aventure que le personnage mesure le bienfondé de son expérience : « Et Petit Mouchoir pense à tous ceux qu'il a rencontrés / À toute la place qu'ils ont prise dans son cœur / Si j'étais resté dans la poche, se dit-il / Jamais / Jamais je n'aurais su qu'ils allaient tant me manquer ! » (*ibid.*, p. 31).
- 25 Toutes ces productions mettent alors en scène des personnages qui réalisant des expériences formatrices en se confrontant à ce qui les entoure en termes de spatialité. L'entrée thématique de ce corpus pour la petite enfance nous amène à observer que les sujets sont toujours proches de l'apprenti lecteur qui, entre 3 et 6 ans, est également amené à se questionner autant sur son rapport à l'autre qu'au monde, en mettant en tension univers intérieur et univers extérieur dans une perspective de sociabilisation et de représentation du monde, autre enjeu de l'école maternelle et du développement de l'enfant au cycle 1 :
- [Les jeunes lecteurs] s'interrogent tout autant sur le monde, sur le sens de leur présence dans ce monde, sur les émotions, les frustrations et les joies qui en résultent. De cela, la littérature de jeunesse traite abondamment, ce qui contribue à aider les enfants à grandir, à affirmer leur identité, leurs singularités, dans un mouvement logique d'interrogation, de redéfinition des systèmes de goûts, de valeurs, de représentations du monde, des autres, de soi-même. (Butlen, 2009, p. 49)
- 26 Mais cette entrée thématique ne saurait à elle seule caractériser les valeurs partagées par ces objets littéraires dont la destination à la petite enfance invite à proposer un fonctionnement simplifié en termes de structure dramatique. D'autres éléments récurrents sont à identifier dans ces productions et relèvent notamment de la construction du personnage dramatique. Qu'il s'agisse de personnages humains – souvent enfants – d'objets anthropomorphes, ou encore d'animaux qui se présentent comme des « figures de l'enfant » (Faure, 2009, p. 197), ils ont tous les caractéristiques de l'enfance. Leurs émotions et sentiments sont connus du jeune enfant – la peur, la joie, la colère, l'impatience. Ils réalisent tous des apprentissages pour sortir initiés de leurs aventures, et grandir est un thème qui transcende l'enfance ainsi que ces œuvres, tels les récits initiatiques que peuvent proposer les contes. Les situations font écho à l'expérience du monde du jeune enfant et peuvent renvoyer, plus ou moins directement, à son quotidien comme le propose l'album-théâtre *La Tortue géante des Galapagos* (Dautremer, 2006). Parmi un ensemble de personnages qui se parent à l'approche du carnaval, une petite coccinelle – qui semble la plus jeune de tous – désire se déguiser en « tortue géante des Galapagos », mais ne trouve personne pour l'aider,

révélant la difficulté de cette entreprise : paraître grand lorsque l'on est si petit. Chacun est affairé à la réalisation de son propre costume et n'a pas le temps d'aider la coccinelle, faisant référence à l'enfant qui demande à ses parents de lui consacrer du temps tandis qu'ils sont trop occupés.

- 27 Par ailleurs, l'universalisation récurrente du personnage offre au jeune enfant une plus grande liberté dans son investissement et son appréhension du personnage. L'onomastique, qui peut se révéler fantaisiste, permet une identification symbolique plus efficace du personnage – Miette et Biquette sont petits et vulnérables, Croch'Patte est fourbe –, et la compréhension des états mentaux du personnage en fonction d'un schéma narratif simple est là encore un enjeu d'apprentissage dès l'école maternelle. L'indéterminabilité au niveau du genre permet en outre de réinventer ces personnages à souhait, de les jouer et d'interchanger les rôles : « Plume, Taciturne, Biquette, Croch'Patte, Tohu, Bohu, Crocus, Fracas » laissent autant supposer qu'il s'agit de personnages féminins que masculins, ce dont s'expliquent les auteurs dans les paratextes des œuvres :

Plume et Taciturne sont deux personnages fantaisistes sans âge précis, sans texte précis. L'enfant de trois à cinq ans s'identifie presque directement au personnage de son sexe. C'est pourquoi le texte utilise le « il » universel pour parler d'eux. Il est important qu'ils soient joués de manière assez fantaisiste pour les situer au-dessus du « il » masculin ou du sexe véritable des comédiens. (Lebeau, 2006, p. 8)

- 28 Deux personnages d'âge incertain. Leur genre n'est pas déterminé non plus. Si le « il » grammatical prévaut ici, Tohu et Bohu pourraient aussi bien être incarnés par deux femmes que par deux hommes. (Carré, 2019, p. 6)
- 29 Enfin, les textes sont courts – ce qui peut les rendre facilement exploitables en classe de maternelle – et proposent souvent peu de personnages – deux, voire trois personnages – pour simplifier les schémas communicationnels et éventuellement garantir la concentration du jeune enfant durant le temps de la lecture magistrale ou de la représentation scénique, autant que la compréhension de l'histoire. Mais la longueur des textes semble moins conditionnée par la volonté des auteurs de garder le jeune spectateur attentif durant la représentation, que par un souci de justesse qui s'éprouve dans une certaine épure de la langue. Les textes ne sont pas surchargés en syntaxes complexes, ou en lexique inconnu sans pour autant renoncer à l'exigence linguistique, permettant à l'adulte qui accompagne la découverte de ces textes de construire un étayage se situant dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1985) pour que l'enfant développe ses compétences en réalisant des tâches encore compliquées grâce à l'aide de l'adulte. Le psychologue Jérôme Seymour Bruner s'est notamment inspiré des travaux de Vygotski pour mettre en perspective l'aide apportée par un adulte expert à une autre personne moins experte afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule. Bruner définit ainsi des catégories de tutelle – la tutelle étant une partie de la médiation réalisée par l'enseignant en classe – qui renvoient au processus d'étayage transposable, et transposé, au milieu scolaire en France où les enseignants de l'école maternelle sont tenus de maîtriser et d'utiliser les six fonctions du processus d'étayage dans les classes en tant que geste professionnel. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant – en tant que médiateur des apprentissages des élèves – doit permettre à l'enfant de franchir les trois étapes de son apprentissage, notamment accepter la tâche, se concentrer sur la tâche et sélectionner les bonnes réponses tout en prenant par ailleurs en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication. L'intervention de l'enseignant est en ce sens

fondamentale puisque le processus d'étayage, correspondant aux fonctions de l'action du tuteur sur l'activité de l'enfant, vise à rendre l'enfant « capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au delà de ses possibilités » (Bruner, 1983, p. 263).

- 30 Dans les textes dramatiques pour la petite enfance, si les tournures grammaticales sont simplifiées, les dialogues des personnages sont eux-mêmes accessibles. Ainsi, outre la simplification syntaxique, le discours direct participe de l'allègement de la structure et tend à libérer la charge cognitive tandis que les répliques s'apparentent souvent à des stichomythies dont la brièveté caractéristique permet au jeune enfant de mieux saisir les enjeux de la communication et offre un rythme attractif. De plus, si les compétences langagières du jeune enfant – c'est-à-dire les capacités en termes de compréhension et de réception – sont plus larges que ses performances langagières – c'est-à-dire les capacités en termes de production – en mettant en œuvre ces deux dialectiques, c'est la construction de la syntaxe des élèves qui peut être accélérée (Boisseau, 2005, p. 26). Avec l'écriture dramatique, les codes sont immédiatement compréhensibles comme le rapporte l'auteur Philippe Dorin (2015) qui cite les paroles d'un jeune garçon qu'il avait rencontré dans une classe de Fontenay-sous-Bois : « Moi, j'aime bien lire du théâtre, parce que y a pas de description et on sait qui c'est qui parle ». Souvent poétique, la langue permet, dans une certaine économie de la parole, d'exposer des situations simples aux enjeux complexes avec efficacité en valorisant le mot, comme l'explique l'auteure Nadine Brun-Cosme, elle-même à l'origine de plusieurs textes dramatiques pour le très jeune public² :
- 31 Brigitte Smadja³ le dit : « Dans votre travail, faites confiance aux mots ». D'ailleurs, je pense être allée vers le théâtre parce que cette écriture touchait à quelque chose qui est actif dans mon travail depuis longtemps : trouver le levier de l'émotion, le mot le plus juste pour exprimer une émotion, effleurer cet espace où ressentir et dire se font presque dans un même mouvement. C'est ce moment-là qui m'intéresse dans l'écriture. (2009, pp. 63-83, p. 80)
- 32 Aussi, le fond et la forme de ces objets littéraires-dramatiques nourrissent-ils une certaine proximité avec l'enfant qui garantit leur accessibilité aux plus jeunes, selon les critères recensés par Mireille Brigaudiot dans le choix des récits proposés aux élèves de cycle 1, à savoir la prise en compte des personnages et de leurs aventures, les états mentaux des personnages, les connaissances du monde et la difficulté du texte lu (2015, pp. 152-154). La réception semble ainsi conditionner l'écriture des textes. Les auteurs n'ignorent en effet jamais le destinataire qu'est le jeune enfant et écrivent au contraire en l'envisageant dans ses compétences.

Pistes didactiques et gestes pédagogiques pour l'exploitation du corpus littéraire-dramatique au cycle des apprentissages premiers

- 33 Malgré des caractéristiques et des spécificités dignes d'intérêt, le corpus de théâtre pour la petite enfance est très peu exploité actuellement dans les classes maternelles françaises. Peu d'élèves sont sensibilisés au théâtre par le biais du livre et du texte dramatique, du fait d'un possible manque au niveau de la formation des enseignants (Dupuy, 2013, pp. 103-119 ; Dulibine et Grosjean, 2013, pp. 121-135 ; Cusset, 2013, pp.

137-148) et d'une reconnaissance socio-institutionnelle fragile. Dans les listes de références de lectures conseillées pour les programmes du premier degré, si l'on y trouve pourtant des kamishibai, aucun texte de théâtre, appartenant aux différents supports que nous abordons dans notre analyse, n'est proposé dans la liste de références au cycle 1⁴, parue en 2020. Six titres de textes de théâtre apparaissent dans la liste de références au cycle 2⁵, parue en 2018, dont deux qui figurent dans notre présent corpus – *Souliers de sable* et *Méchant* – lesquels sont pourtant proposés par l'édition et les auteurs à partir de 3 ans. Toucher son public par des médiateurs qui lisent ces textes – en lecture magistrale ou en lecture par dévoilement progressif par l'enseignant par exemple – ne ferait donc pas partie des spécificités reconnues du théâtre. Par ailleurs la liste de références au cycle 1 ne manifeste aucun intérêt pour les formats qui associent texte dramatique et illustration – à l'instar de l'album-théâtre – tandis que l'album est pourtant un support couramment exploité à l'école maternelle. Outre ces constats liminaires, nous observons que *Souliers de sable* est associé à un niveau 3 de difficulté dans la liste de références pour le cycle 2, tandis que les recherches en didactique de la littérature et de la compréhension attestent de la nécessité de proposer des textes complexes dès le cycle 1 pour travailler la compréhension des élèves (cf. Tauveron, 2002) et qu'un étayage structuré peut lever les difficultés persistantes. La compréhension de la littérature suppose en effet un enseignement programmé qui, s'il est suffisamment explicite, permet aux élèves de se concentrer sur certains aspects du texte et de développer des stratégies de lecture (Cèbe, Goigoux, 2007, p. 198). Pour le cycle 3 enfin, 22 textes de théâtre – lectures contemporaines et patrimoniales – sont proposés aux élèves dans la liste de références parue en 2018⁶. Nous constatons par ailleurs qu'aucun album-théâtre ni livre d'animation théâtrale n'est proposé dans les listes de références des cycles 1 à 3, n'accordant d'existence qu'au texte traditionnel de théâtre et au théâtre illustré – la collection Heyoka pour les cycles 2 et 3. Or, l'exploitation de ce corpus dès le cycle 1 peut notamment permettre de développer des compétences associées au domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et s'inscrire dans une progressivité en fonction des cycles suivants – 2 et 3 – en abordant notamment les domaines « les langages pour penser et communiquer » et « la formation de l'homme et du citoyen » – car les activités à mener autour de la lecture du texte de théâtre peuvent être l'occasion d'associer différents domaines disciplinaires et d'engager un travail autour de l'interdisciplinarité en travaillant d'une part les compétences en compréhension littéraire, et en invitant d'autre part l'élève à exercer sa propre citoyenneté, à développer son esprit critique.

Développement du langage oral et éveil à la dimension sonore du langage au cycle 1

- ³⁴ Ces textes dramatiques sont déjà l'occasion pour le petit enfant de se confronter à une langue riche et inventive, qui cultive une relation à la dimension ludique. Les répliques peuvent être ponctuées d'onomatopées, de mots détournés de leur sens premier, de néologismes qui sont autant de manières de jouer avec les sonorités et de développer la conscience phonologique. Dans *Crocus et Fracas*, la neige tombe à l'extérieur dans des « Badaboum boum boum » (Anne et Thiry, p. 10) et des « plic plac ploc » (*ibid.*, p. 38), et les personnages s'expriment dans une langue aux sonorités débridées :

- 35 Lui : Oh oh yeti y es-tu [...]
 Lui (*caché*) : Kraukus krAokus
 Elle : c'est toi Franck
 Lui (*caché*) : KRAUKKUSSE
 Elle : Franck
Franck revient d'un bond.
 Lui : Le yeti cache-toi vite
Elle se cache
 Elle (*cachée*) : Franck
 Lui : KRAUKKUSSE
 KRAO KRAO
 Reste caché Crocus
 KRAO KUSS
 KRAOKKUSSE A CROQUER
 Non je ne te laisserai pas attaquer ma sœur
 Monstre
 KRAOKKUSSE CRAQUANTE CRACOTTE
 Tiens prends ça
 RAOU
 KRAOKKUS
 Non tu ne la croqueras pas
 KRAO KRAO
 Plutôt mourir
 RA RAAA
 Ah ah Crocus
Crocus est sortie de sa cachette.
 Elle : Franck
 Lui : KRAUKKUSSE
 Elle : Fracas fracas Franck et fracas (*ibid.*, pp. 14-16)
- 36 Ces jeux sur la langue et sa dimension sonore renvoient à la fonction poétique du langage qui est associé à un « lieu de jouissance » (Yaguello, 1981, p. 19), notamment pour le jeune enfant qui, selon Jean Piaget, pratique le langage pour le jeu qu'il permet sur la langue, le plaisir de répéter des mots sans autres finalités que l'amusement ou encore la possibilité de créer une réalité par le mot (1968, p. 20), tenant à l'écart l'idée selon laquelle le langage de l'enfant aurait pour unique fonction de « communiquer la pensée » (*ibid.*, p. 15). En cela, cette langue se révèle jubilatoire pour le jeune enfant qui la découvre en l'écoutant. Les personnages, à l'instar des enfants qui déforment et jouent avec le matériau langagier, tentent de s'extraire de l'aspect purement utilitaire et contraignant de la langue pour davantage se tourner du côté du plaisir des mots ; cette attitude coïnciderait alors avec la nature-même de l'enfant : « les structures contraignantes de la langue, la norme sociale, qu'elle impose, viennent contrecarrer, chez l'enfant en cours de socialisation, la tendance naturelle au jeu, au désordre, au plaisir, à la liberté, à l'imagination créatrice » (Yaguello, *id.*, p. 30). Ce goût du jeune enfant pour les variations de la langue est à l'origine du processus d'écriture de Catherine Anne, qui précise avoir eu le désir de « proposer une pièce de *théâtre de texte* à de très jeunes spectateurs, à partir de 3 ans. Faire, pour cet âge de la vie où le petit humain accède aux joies et aux vertiges du langage, une pièce de théâtre avec accès aux joies de la littérature et aux vertiges de l'imagination » (Anne, 2017). Cette appétence

pour le langage et les jeux qu'il permet peut par ailleurs garantir la qualité d'écoute des jeunes enfants, attirés par la répétition des sons. C'est également le cas avec la présence de virelangues qui procèdent par répétitions phonémiques susceptibles de captiver l'attention : « Misère de misère Pommes de milliard de mille tonnerres / Marmaille de canaille De canaille de marmaille [...] Il a disparu mon œuf tout neuf / Bougre de roux Riz de bougris gros matou gris » (Buhbinder, pp. 11, 14, 17), « Ragoût gras et rat rôti / Rien à boire et hibou cuit / Bouillie noire de spaghetti » (Elzbieta, 2005, p. 34). Ainsi, les assonances, allitérations et rimes sont autant de procédés qui permettent de sensibiliser à la dimension sonore du langage et aux unités lexicales de la langue, qu'il s'agisse du phonème, de la syllabe ou du mot. La répétition permet de développer la capacité qu'a un enfant d'opérer une analyse de l'oral en ses unités constitutives (Fijalkow, 1999, p. 33). Certains textes dramatiques destinés aux tout-petits proposent alors des chansons dans lesquelles les mots se répètent, permettant à l'enfant d'identifier et de reconnaître ces unités lexicales au fil des pages. Comme le confirme Bustarret (2007, pp. 95-102), « l'enfant va d'abord prendre ses repères dans chaque chanson à travers des mots qu'il reconnaît ou ceux qui sonnent à son oreille et l'oreille des enfants est très attirée par les assonances et les rimes ».

- 37 Par ailleurs, la répétition des chansons permet de prendre des repères dans l'histoire, de cheminer à l'intérieur. Dans *Une Lune entre deux maisons*, la chanson guide le jeune enfant comme elle accompagne et aide le personnage dans le drame, à sentir et appréhender le monde extérieur. Une montée progressive du sentiment de peur s'installe chez les personnages – la peur des chiens, de la nuit, des animaux, de l'orage – qui, pour se rassurer et se donner du courage, chantent toujours le même refrain : « Que c'est long, relon, relon. Que c'est pis, reli, reli » (Lebeau, 2006, p. 45). Le texte dramatique nourrit alors des liens avec la comptine qui se trouve par ailleurs être le premier genre préconisé dans la liste de références pour le cycle 1. En effet, si la comptine permet à l'élève d'école maternelle, autant de développer un autre rapport au langage et à la langue, que de participer à la construction d'une première culture littéraire et d'initier à la compréhension de récit, elle possède également un impact psychologique et social. Ainsi la comptine, par la relation tournée du côté du jeu qu'elle instaure avec l'enseignant ou avec les pairs, permet de susciter l'intérêt, de partager le plaisir ressenti, mais aussi de sécuriser, voire de rassurer et de contenir l'angoisse de certaines situations en ouvrant sur un monde où le réel est mis à distance. Quand elle se manifeste à l'intérieur de la forme dramatique, la chanson fonctionne alors comme une ritournelle car ces formules fantaisistes comportent des mots répétés et donc plus familiers, qui mettent l'enfant en capacité de continuer son exploration, comme le souligne Anne H. Bustarret : « à l'aide de sa petite ritournelle, l'enfant perdu dans le noir s'oriente. [...] sa chanson met un début d'ordre dans le chaos » (*ibid.*). Aussi ces ritournelles permettent-elles aux personnages d'affronter la peur, comme le petit enfant qui est rassuré par ce qu'il connaît :

- 38 Taciturne : Hi ! hi ! hi ! Une fourmi !
 Fermons nos oreilles,
 Cachons nos orteils,
 Les bruits de la nuit
 Font sortir les fourmis
 Plume : C'est une souris, hi, hi, hi, hi,
 Fermons nos oreilles,
 Cachons nos orteils,

Les bruits de la nuit

Font sortir les souris. (Lebeau, 2006, p. 36)

Plume et Taciturne : Un orage dans la nuit,

C'est pis, reli, reli

Que le loup, relou, relou,

Quand les éclairs et la pluie

Tomb' sur nous, relou, relou,

C'est pis, reli, reli

Que tout, relou, relou. (*Ibid.*, p. 45)

- 39 Il peut alors être question de construire des apprentissages relatifs d'une part à l'écoute des sons de la langue et au développement de la conscience phonologique, et d'autre part à la dimension socio-affective et à l'autonomisation.
- 40 En outre, dans ces textes dramatiques pour la petite enfance, une place importante est accordée au langage qui peut être valorisé en tant que vecteur et comme contenu d'apprentissage, notamment lorsque les textes développent une réflexion métalinguistique en filigrane à l'instar de *Babil* qui envisage un lectorat de maternelle – dès 4 ans – à partir d'une réflexion sur le langage accessible aux plus jeunes. À l'origine de l'écriture se trouve le désir de l'auteure d'analyser ce que Pierre Bourdieu nomme le « marché linguistique » (1982) dont les jeunes enfants font l'expérience chaque jour. Dans le texte, l'inégalité langagière des personnages est à l'origine d'une domination sociale. Tohu, dominant, dispose du langage normé quand Bohu, dominé, éprouve une insécurité linguistique :
- 41 Tohu : Alors voilà, je commence.
Il était une voix, celle de Tohu, la mienne.
Tohu, c'est moi.
Bohu : Pourquoi ?
Tohu : Parce que c'est moi, Tohu.
Bohu : Mais pourquoi tu commences ?
Tohu : Il faut bien commencer.
Bohu : Pourquoi c'est toi qui commences ? Et pas... et pas moi ?
Tohu : Tu vas commencer aussi... Juste après moi...
Bohu : Est-ce que tu as levé la main ?
Tohu : Hein ?
Bohu : Pour parler le premier, tu as levé ton doigt ?
Tohu : Enfin, Bohu, on n'est plus à...
Bohu : Lequel doigt ? Ton aurli... ton auriluc... Ton petit tout petit doigt, c'est ça ? J'ai rien vu... rien vu !
Tohu : Parce que tu as mal regardé. J'ai fait comme ça !
Bohu : C'est pas assez haut. On ne voit pas. Et si on ne voit pas, ça ne compte pas.
Tohu : Bon, tu permets que je continue ?
Bohu : Non.
Je ne t'ai pas donné la parole.
Tohu : Mais elle n'est pas à toi la parole.
Bohu : Ni à toi.
...
Elle est à qui la parole ?
Tohu : À personne !

Bohu : À tout le monde !

Tohu : À celui qui la prend !

Regarde ! Je prends la parole. Je la prends je la prends je la prends je la garde je la garde pour moi laparole laparole laparole laparole laparole laparole blablabibabilababil mais aussi babilabloblubla babilbabilbabil... (Carré, pp. 7-9)

- 42 Avant que l'émancipation langagière de Bohu advienne, le dialogue entre les deux personnages fonctionne de telle sorte que la parole y est constamment enjeu de pouvoir, comme l'évoque le processus d'écriture de l'auteure, qui est allée à la rencontre d'enfants dans plusieurs classes maternelles pour écrire son texte et s'imprégner de leur langage :
- 43 À l'origine de Babil, il y a Elif. Une petite fille que j'ai ignorée, délaissée peut-être, parce qu'elle m'était invisible. Sa voix si ténue, si timide ne portait pas. Pas assez pour que je l'entende au sein d'un groupe plus bruyant qu'elle. Un jour de confiance, en moi, en elle-même, elle a parlé plus fort et je l'ai écoutée : elle était d'une pertinence rare.
- 44 Ça m'a plongé dans un grand désarroi. (*Ibid.*, p. 59)
- 45 D'après Bourdieu, tout acte de communication entre deux locuteurs met en question la relation entre leurs compétences linguistiques – la maîtrise du langage attendu dans sa norme grammaticale ou les écarts par rapport à la norme reconnue comme légitime – et les compétences sociales, leur légitimité à prendre la parole, ce qu'ils ont à dire. Dans tout acte de communication se lirait donc une volonté de « prise de pouvoir par une langue dominante dans une multiplicité politique » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 14) et si le langage est assimilé à une pratique symbolique, il serait intrinsèquement lié à un caractère social :
- 46 Prendre la parole c'est exister. Pour moi, pour les autres. Parler c'est aussi prendre un pouvoir. Sur celui qui écoute. Il y a ceux qui parlent fort, qui parlent haut, qu'on remarque, qu'on écoute, même s'ils n'ont rien à dire. Et puis aussi ceux qui bredouillent, murmurent, ceux qu'on n'entend pas, quoi qu'ils aient à raconter. De la classe maternelle à la salle de réunion, à l'échelle individuelle et collective, la parole est enjeu de pouvoir. [...] Je pressens cette réflexion-là, ce serait intéressant de la partager avec les plus jeunes qui, dès l'acquisition du langage, l'éprouvent. Alors je décide d'aller rencontrer des enfants. Je passe plusieurs mois dans différentes classes maternelles et ça me dit que je suis au bon endroit. (*Ibid.*, pp. 59-60)
- 47 En construisant leur langage en polygestion, Tohu et Bohu s'éloignent du désordre et de la solitude originels – comme l'appréhende la locution biblique *tohubohu* – et font un apprentissage analogue au jeune enfant qui apprend à s'adapter à l'autre, réguler son comportement verbal et non-verbal dans une dynamique particulière qui « renforce l'imprévu qui caractérise tout dialogue » (Froment et Leber-Marin, 2003, p. 31).
- 48 La fonction du langage dans ces textes est alors multiple et la langue y apparaît à la fois comme « un exutoire, une forme d'action, un moyen de s'affirmer comme être social, un lieu de jouissance ou de souffrance » (Yaguello, *op. cit.*, p. 19). Elle est une composante essentielle qui peut participer de la construction des apprentissages et des compétences du petit enfant qui a besoin d'observer des faits de langue, des situations de communication entre plusieurs locuteurs, des interactions au plus proche de la réalité pour reproduire le langage et apprendre plus largement à développer une « compétence pragmatique » (Kail, 2012).

Développer la compréhension à partir de la littérature dramatique pour l'enfance et la jeunesse

- 49 Les écritures dramatiques pour la petite enfance sont par ailleurs l'occasion de développer des compétences liées à la compréhension en lecture à partir d'ouvrages de littérature jeunesse qui permettent d'entrer dans l'écrit. On peut à cet égard postuler que tout enfant en train de constituer son langage est susceptible d'éprouver un réel intérêt pour la découverte de l'écrit (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988).
- 50 Il peut s'agir de saisir la logique des parcours narratifs, en présentant une suite d'événements reliés temporellement par des causalités, qui fournissent des aides ponctuelles pour appréhender le déroulement logique et chronologique. Dans *Une Lune entre deux maisons* chaque élément fonctionne à la fois comme un signe et un symbole, lesquels présentent à l'enfant une réalité qu'il peut facilement identifier en rejetant toute polysémie interprétative : « le soleil dans le ciel nous dit qu'il fait jour ; la lune qui brille, que c'est la nuit ; le parapluie ouvert et les nuages, qu'il pleut » (Lebeau, 2006, p. 60). Les deux maisons sont représentatives de la personnalité des personnages – l'une composée de fenêtres, de portes est ouverte sur le monde et l'autre cadenassée indique, plus clairement qu'un long discours, que le personnage veut être seul. Ces signes fonctionnent comme des repères pour se situer dans le temps et l'espace et pour appréhender l'histoire, tandis que les symboles participent de l'univers émotif et imaginaire de l'enfant : « la maison, c'est la sécurité émotive, le bien-être, l'intimité. Le soleil [...] nous parle d'ouverture sur le monde, d'harmonie avec la nature, de clarté, de force. La lune est un rappel de l'intimité [...] la cheminée sur le toit de la maison, c'est à la fois le chauffage et la chaleur du cadre familial » (*ibid.*, p. 61). Le processus d'écriture de l'auteure, qui est également allée à la rencontre d'enfants dans des classes maternelles au Québec, rend compte de la volonté de s'appuyer sur ce que le tout-petit connaît et est capable de reconnaître en termes d'images qui lui permettent de saisir rapidement la situation. L'auteure s'est notamment inspirée de dessins réalisés par des jeunes enfants pour appréhender les symboles et les signes dont ils maîtrisaient le sens.
- 51 Mais, si la construction linéaire de ces histoires est simple, elle n'est pour autant pas simpliste et peut proposer une réflexion sur la temporalité au moyen par exemple de prolepse et d'analepse qui expliquent que la scène s'est déjà produite et que les personnages vont la rejouer, mettant en perspective le langage d'évocation : « Plume : Vous allez voir tout à l'heure / Taciturne : c'est seulement hier que j'ai rencontré Plume. / Plume : Hier, c'est ça hier. Voulez-vous qu'on vous raconte comment on s'est rencontrés ? » (*ibid.*, pp. 12-13). Là encore, la médiation de l'enseignant en milieu scolaire est nécessaire afin de garantir la compréhension permettant aux élèves d'apprendre à gérer « la complexité textuelle, narrative et [parfois] iconique [de ces productions], ainsi que la complexité des tâches (écoute collective, tâches et évaluation individuelles) » (Boiron, 2014, p. 39). D'autres textes dramatiques qui se présentent tels des récits à structure répétitive, peuvent être l'occasion pour le jeune enfant de s'engager dans l'activité de récit pour approfondir sa compréhension en respectant la suite chronologique, en faisant l'acquisition de structures lexicales du fait de leur répétition dans le texte et de la nécessaire compréhension de ces structures par les élèves – un apprentissage qui peut être rendu possible par un enseignement programmé et explicite tout au long du cycle 1. Dans *Petit Mouchoir*, chaque personnage rencontré est à la recherche d'une chose perdue – la taupe cherche ses lunettes, la

caille son œuf, le chaton sa dent – provoquant des reprises dialogiques : « Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi mouches-tu ainsi ? / Petit Mouchoir ne sait que faire Par où aller ? Par où chercher ? / Tout est si grand et si vaste ici Et moi je suis si petit Un petit mouchi mouchoir ». La succession des personnages rencontrés – aux états mentaux similaires et aux dialogues semblables – est une piste pédagogique à exploiter au cycle 1 à partir de laquelle l'enseignant peut mettre en place des activités de rappel de récit. Dans leur étude, Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postai et Carine Royer ont noté que les rappels de récits représentent environ 12 % des tâches liées à la compréhension (2017, p. 87). Cette activité permet notamment de vérifier la compréhension et la mémorisation des élèves, invités à sélectionner des éléments et à les organiser (cf. Giasson, 2007, 110). L'objectif pour l'élève est d'apprendre à raconter, à questionner et à comprendre un texte, ce sur quoi ce sont notamment penchés Isabelle Roux-Baron, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux qui révèlent notamment que la compréhension d'un texte lu est liée au fait de savoir le raconter. Les chercheurs mettent ainsi au jour six critères sur lesquels repose l'enseignement de la compréhension – desquels font partie la reformulation, l'explication ou encore le résumé du texte par l'élève (Cèbe, Goigoux et Roux-Baron, 2017, p. 104). Ces productions permettent en outre de construire des apprentissages langagiers au cycle 1 puisque l'élève doit organiser les informations et structurer la parole pour rendre son propos cohérent. Aussi, dans cette perspective, est-il possible d'améliorer les compétences des élèves du point de vue autant de la compréhension de l'histoire, de la sensibilité à la structure du récit, que de l'augmentation de la complexité du langage oral (Boiron, 2014, pp. 83-104).

- 52 En l'occurrence, la prise en compte du personnage permet de faciliter l'identification du schéma narratif. Il parle et ressent, ce qui lui attribue un rôle actif, comme le suggère Catherine Tauveron : « nous appellerons personnages les acteurs que le récit pose comme anthropomorphes et qui jouent un rôle dans la diégèse » (Tauveron, 1995). Pour renforcer ce que le personnage dit et ressent la langue peut ainsi être performative lorsque le propos se réfléchit dans la forme, à l'instar de la taupe dans *Petit Mouchoir* qui, en même temps qu'elle perd ses lunettes, perd sa syntaxe – élément qui ne peut être compréhensible sans une médiation nécessaire de l'enseignant – :
- 53 Taupe : Pas elle ne là sont
Là pas
Non plus pas là
Les ai achetées je
Un antiquaire chez
Unique une paire
Rare très (Buhbinder, p. 8)
- 54 Lorsque de nombreux personnages sont présents, comme le propose cette pièce à structure répétitive, le médiateur devra accompagner sa lecture à haute voix par d'autres gestes professionnels – préparer sa lecture afin d'identifier les personnages avant de raconter l'histoire, trouver les moyens pour rendre le texte expressif et permettre à l'auditoire de différencier les personnages, en montrant qui parle car ce n'est pas une évidence. Concernant le texte théâtral, si les modalités de la lecture du théâtre n'envisagent traditionnellement pas la prononciation du nom des personnages, lors d'une lecture adressée pour des élèves de cycle 1, l'énonciation claire du nom de chacun des personnages avant la réplique ainsi que les modulations intonatives, ou

l'accentuation expressive des répliques en fonction des états mentaux des personnages peuvent faciliter la reconnaissance et la caractérisation des personnages, et ainsi prendre en charge certaines difficultés du texte selon le processus de dramatisation (Boiron, 2010, pp. 105-126). Celui-ci se caractérise notamment par sa valeur interprétative – permettant à l'élève de comprendre certains éléments qui ne lui sont pas accessibles au premier plan et révélant l'implicite. Ce procédé peut caractériser l'enseignement de la compréhension des textes dramatiques auprès d'élèves qui ne sont pas encore lecteurs, puisque la compréhension de textes ne résulte pas d'une interaction entre le lecteur et le texte, comme c'est le cas pour un lecteur expert, mais d'une interaction entre des non-lecteurs et la lecture dramatisée du texte par l'enseignant.

55 Or, la spécificité de l'écriture dramatique ne relève pas seulement de la présence de dialogues entre des personnages, mais de l'architecture globale du texte. Si certains textes se présentent comme des partitions brutes dont il convient de réaliser la métrique – peu ponctués ou au contraire avec une ponctuation excessive, des retours à la ligne fréquents qui invitent à se questionner sur l'oralisation du texte, le rythme, les accélérations, les silences –, tous sont pourvus de didascalies qu'il convient d'énoncer clairement tant elles peuvent fournir des indications nécessaires à la compréhension de l'histoire, fonctionnant tel un tissu narratif. Lire le texte didascalique peut alors s'apparenter à « la lecture d'une prose narrative » (Houyel, 2007, p. 43) où la voix narrative compte autant que les répliques des personnages, voire cohabite avec les répliques pour construire le sens de l'œuvre et former ce que Marie Bernanoce nomme la « voix didascalique » et qu'elle définit en tant que « figure conjointe de l'auteur et du lecteur, permettant de dépasser, dans une approche systémique et relevant des esthétiques de la réception, le traditionnel clivage entre texte dialogué d'une part, indications scéniques ou texte didascalique d'autre part » (Bernanoce, 2012, p. 535) :

56 2. Bonjour

Miette et Léon : Bonjour.

Ils ont parlé en même temps, ce qui crée une certaine confusion. Il leur faut donc recommencer.

Ils hésitent, se font des gestes de politesse : qui parle d'abord ? (Chanal, 2019, p. 11)

Bohu imite Yuko. À sa manière, sans doute. De plus en plus libre. Pour nous faire rire, bien sûr. (Carré, p. 31)

57 La part du narratif est ainsi importante dans les textes dramatiques pour le jeune enfant, et les auteurs qui semblent en avoir conscience proposent parfois des personnages narrateurs qui font référence à l'univers et la parole du conte afin de prendre en charge certains événements qui doivent être plus amplement développés dans la compréhension de l'histoire. Ces narrateurs peuvent ainsi résumer certaines actions, nommer chaque nouveau personnage rencontré, expliciter leurs pensées.

58 Puis, il convient également de convoquer les illustrations lorsqu'elles sont disponibles pour faciliter la compréhension de l'histoire et saisir le livre dans toute sa dimension (Boiron, 2010). La répétition de certains motifs dans les illustrations mérite ainsi de faire l'objet d'un geste de pointage de l'enseignant lorsque des informations importantes sur la situation dramatique sont alors soulignées. Dans *L'œuf ou la poule*, le personnage de la mère est représenté sur toutes les pages du livre, dans des illustrations qui laissent appréhender son évolution physique et sa fatigue grandissante au fil de sa grossesse. Grâce au support visuel, la déclinaison de ces motifs permet au jeune enfant d'avoir accès à la représentation concrète de ce changement précisé dans

le texte. Mais les illustrations peuvent aussi rendre explicite ce que le texte ne dit pas dans un souci de complémentarité voire d'approfondissement. Ainsi, dans *Crocus et Fracas*, le visuel permet de faire sentir la nuit partout autour des enfants en soulignant le pouvoir de la lumière, donné en premier lieu avec la neige éblouissante. La présence du rouge qui signifie la lumière – le jour qui arrive avec ses couleurs – fait alors le lien en se déclinant de manière différente dans toutes les doubles pages de l'album-théâtre, à la manière d'un fil conducteur, annonciateur de l'arrivée du jour. Il peut également être question d'augmenter la lecture de l'œuvre lorsque le support propose une représentation visuelle qui révèle des éléments implicites dans le texte et l'illustration, ce que permet le livre d'animation théâtrale dont la manipulation occasionne un niveau de sens supplémentaire pour l'enfant qui découvre l'ombre projetée. Dans *Issunbôshi*, si la première illustration fixe et colorée du livre représente une nature luxuriante assimilée au cadre de vie du jeune enfant. L'ombre projetée laisse appréhender une autre réalité avec la représentation du couple parental qui enserre l'enfant, proposant une inférence : Issunbôshi est petit du fait de la surprotection parentale qui le maintient dans un giron fermé. L'élève construit et émet alors un autre discours que le texte lu et entendu car le dispositif révèle l'implicite et permet de s'engager dans l'interprétation.

- 59 Enfin, l'école maternelle est le lieu privilégié pour permettre la rencontre entre les élèves et les œuvres du patrimoine littéraire, participant de la construction d'une première culture littéraire et de l'acculturation à l'écrit. Plusieurs productions de notre corpus cultivent ainsi un terreau intertextuel et proposent des liens avec d'autres textes patrimoniaux de littérature – patrimoniale ou de jeunesse – permettant une mise en réseau littéraire propice à la découverte d'autres œuvres. Ces textes peuvent convoquer les mythes – la tour de Babel, nommée Belba, dans *Babil* – ou les contes avec la présence du personnage narrateur dans *Petit Homme* qui déconseille à Camille de s'aventurer dans une forêt hostile, dans une illustration qui renvoie assez distinctement à la première de couverture de l'album jeunesse *Le Petit Chaperon Rouge* de Christian Roux, édité en 2007 aux éditions du Seuil.

Développer le lien avec d'autres langages et d'autres arts

- 60 La dimension culturelle est importante avec l'exploitation de ce corpus dramatique et le petit enfant peut également accéder à la dimension scénographique du spectacle vivant. Certains textes proposent ainsi une ouverture au devenir scénique en invitant à construire un imaginaire de la scène et en sensibilisant à l'art de la représentation théâtrale. Il s'agit d'engager une première lecture dramaturgique de l'œuvre en envisageant son passage à la scène. C'est notamment le cas dans *Crocus et Fracas* où les illustrations proposent un jeu sur le contraste à partir d'un travail sur les ombres, qui rappelle la technique de la lumière au théâtre. C'est autrement le cas avec le théâtre d'ombres de Nathalie Dietérlé qui propose de s'intéresser à la matérialité scénographique. En manipulant le décor et en créant la scène de théâtre, l'enfant éprouve l'illusion de la représentation et investit le dispositif technique. De même, l'album-théâtre *La Tortue géante des Galapagos* exhibe le dispositif théâtral et rend visible la machinerie du spectacle vivant. La première double-page de l'album-théâtre propose la présentation des personnages et la distribution des acteurs : « Moustique (Boniface du marais) / mouton (séraphin lavajafroy) / hérisson (françois lepic) / canard (quintin dubec en alternance en matinée avec gédéon gras de foix) / lapin (hector lecivet) »

(Dautremer, 2006, p. 3). Ces « acteurs » sont dévêtus et semblent en train de se costumer à la manière des comédiens qui s'apprêtent à entrer en scène. L'illustration présente les coulisses du spectacle et les dispositifs techniques en exhibant des cordes et des systèmes de poulies qui permettent aux personnages de voler dans les airs, rendant visible les artifices du dispositif théâtral. Le péri-texte participe de cet effet en proposant d'appréhender d'autres éléments constitutifs du spectacle vivant et de sa représentation, à savoir l'affiche du spectacle ou encore une lettre du technicien – « petit machiniste de théâtre » – au directeur du théâtre où se joue la représentation. Dans cette perspective, il s'agit également de sensibiliser à un premier lexique théâtral, « Tragédie », « actes » (*ibid.*) ; « tragicomédie », « scène » (Elzbieta, *op. cit.*, p. 5) ; « plateau / monologue / soliloque » (Chanal, 2019, p. 7), « coulisse » (Sylvestre, 2003, p. 20).

- 61 Ces productions littéraires n'oublient pas de sensibiliser au jeu théâtral et développent parfois des jeux de métathéâtralité lorsque les personnages se mettent en scène à l'intérieur de la fiction : Plume et Taciturne rejouent la scène de leur rencontre ; Tohu et Bohu se mettent en scène pour raconter et rejouer le mythe de Babel ; Fracas joue un monstre pour effrayer sa sœur ; Croch'Patte et Biquette jouent à devenir d'autres personnages – une grenouille, un loup, un crocodile – jusqu'à ce que les masques du théâtre tombent : « On fait semblant » (Sylvestre, p. 34). Ces « jeux dans le jeu » se livrent comme des invitations pour l'élève. Rejouer les scènes – par le langage et le corps – serait alors une autre possibilité de s'engager dans sa compréhension (Cèbe et Goigoux, 2012). Rappeler l'histoire en respectant les prises de paroles des personnages et les tours de paroles des pairs, gérer et organiser les déplacements et les étapes successives dans la chronologie sont autant d'activités qui permettent de lever certaines difficultés de compréhension du texte, ce qu'explique notamment une étude menée en école élémentaire qui, si elle s'est déroulée au cycle 3, met en perspective que le jeu théâtral facilite la compréhension. Jouer et voir jouer la pièce de théâtre par les pairs permet aux élèves – notamment les plus en difficultés – de mieux comprendre l'implicite du texte, de saisir les enjeux de l'histoire, accédant aux sentiments des personnages, à leurs états-mentaux et aux autres moteurs de l'action dramatique restés dans des zones d'ombre (De Peretti, 2016, pp. 56-77, p. 61). Ces éléments qui ouvrent au devenir scénique et à la représentation technique permettent de poser les bases de la réception du spectacle, de développer la sensibilité artistique, voire la créativité du très jeune public, et de rendre effective une première médiation culturelle.
- 62 En somme, si la recherche actuelle paraît lacunaire sur l'usage des formes du genre théâtral destinées aux non lecteurs, il est néanmoins possible d'en montrer l'intérêt et d'en justifier l'étude en classe de cycle 1. Les pistes didactiques et les gestes pédagogiques proposés ici peuvent rendre possible l'exploitation de ce corpus littéraire-dramatique à l'école maternelle dans la perspective de construire des savoirs, de développer des compétences du point de vue des élèves et de réaffirmer le rôle primordial de l'enseignant en tant que médiateur. Des modalités adaptées peuvent en outre se dessiner pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages scolaires du point de vue du développement du langage oral et du lien avec la culture de l'écrit d'une part, et de la créativité et de la sensibilité artistique d'autre part. Le développement de ces paramètres s'éprouve alors dans la transversalité des domaines d'apprentissage de l'école maternelle au-delà du fait de développer le goût pour les pratiques artistiques, de faire découvrir différentes formes d'expression langagière et

de permettre de vivre ensemble et d'exprimer des émotions. À partir des défis de lecture que peuvent engendrer ces différents supports et des obstacles spécifiques du texte de théâtre pour le jeune enfant, le corpus de théâtre destiné aux non lecteurs peut être un outil capable de venir renouveler des pratiques pédagogiques dans l'enseignement scolaire, réévaluant alors la légitimation socio-institutionnelle de ce corpus au cycle des apprentissages premiers.

- 63 Pour conclure, l'écriture dramatique à destination de la petite enfance revendique une identité thématique qui est indissociable de son identité formelle, ou structurelle. En associant la forme au sens, ces écritures sollicitent en permanence l'imaginaire et l'intervention de l'apprenti lecteur. Par différents procédés privilégiant la proximité avec le jeune enfant, ces objets littéraires l'interpellent directement. Le jeu avec la langue, avec le dispositif, avec ce qui fait le drame sur la page, est présent pour énoncer le monde avec lequel l'enfant doit se familiariser et « l'urgence, c'est bien d'offrir à lire ces textes qui appellent les jeunes à réagir, à s'exprimer dans la classe de littérature comme dans le monde » (Butlen, *art. cit.*, p. 49).
- 64 Ainsi, le livre de théâtre pour la petite enfance est un objet littéraire qui permet le développement de l'enfant et ses apprentissages dans une perspective éducative, sociale et culturelle. Si les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant s'inscrivent dans les préconisations ministérielles concernant l'enseignement du premier degré en France, celles-ci ne peuvent ignorer les productions littéraires qui permettent la rencontre entre l'élève et le texte dramatique à tous les cycles d'enseignement. En familiarisant l'élève dès le cycle 1 aux codes de l'écriture théâtrale, il s'agit autant de former le spectateur et le lecteur de théâtre qu'il peut devenir que de s'investir concrètement dans sa formation disciplinaire et transversale. Le théâtre et les arts méritent alors de s'inscrire au sein d'une pédagogie de projet interdisciplinaire pour consolider, voire construire, des compétences, là où le milieu scolaire est le lieu premier de la démocratisation des savoirs et de la culture pour tous, indépendamment de l'origine socioculturelle des élèves et d'autres inégalités. En effet, si des études démontrent que les pratiques de lecture augmentent dans la sphère familiale, elles sont néanmoins extrêmement variables selon les milieux sociaux et culturels qui infléchissent considérablement les lectures potentielles des élèves et qui ne permettent pas toujours de travailler des compétences, liées à l'implicite des textes par exemple, et à la nécessité de mobiliser des procédures efficaces, telles que faire appel à ses connaissances pour comprendre des éléments non explicitement proposés dans un texte littéraire (Bonnéry, 2014, p. 45). En outre, le rôle de l'école dans la construction de ces premiers apprentissages pour chaque élève est capital, tout comme celui des enseignants dans la mise en place d'une différenciation pédagogique au service de l'inclusion de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Anne, Catherine, Thiry, Mélusine (2010). *Crocus et Fracas*. Nîmes : Le Bonhomme Vert.

Anne, C. (2017). Dossier d'accompagnement du Spectacle *Crocus et Fracas* mis en scène par la Compagnie À Brûle-Pourpoint, du 1^{er} au 3 mars 2017 à la Comédie de Picardie, Amiens. Disponible en ligne : <http://jeunepublic-amiens.fr/wp-content/uploads/2017/02/Dossier-11-Crocus-et-Fracas.pdf> Consulté le 07/02/2021.

Bernanoce, M. (2009). « L'album-théâtre : typologie et questions posées à sa lecture », pp. 39-52. Connan-Pintado, Christiane, Gaïotti, Florence, Polou, B. (dir.). *Modernités*, n°28. L'album contemporain pour la jeunesse. Nouvelles formes, nouveaux lecteurs ? Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Bernanoce, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Montreuil : Théâtrales.

Bishop M.-F., Boiron, V., Schmehl-Postai, A., Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du rappel de récit accompagné. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 55, 87-107.

Bonnery, S. (2014). Comment lit-on les albums dans les familles ? *Les Cahiers Pédagogiques* 516, 44-46.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères* 42, 105-126.

Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. 83-104. *Repères* 50, 105-126.

Boiron, V. (2014). La lecture d'albums, une activité de langage. *Les Cahiers Pédagogiques*, 516, 38-40.

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et École maternelle*. Paris : Hatier.

Brun-Cosme, N. (2009). Rencontre avec quatre auteurs : Nadine Brun-Cosme, Pef, François Place, Claude Ponti. *L'École des Lettres* 4, 63-83. La Littérature des enfants fait école. (Actes des Journées d'Étude organisée par les Éditions Casterman, L'École des Loisirs, Flammarion-Père Castor et Gallimard Jeunesse au Théâtre du Vieux-Colombier à Paris, le 15 novembre 2008).

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Buhbinder, A. (2010). *Petit Mouchoir*. Carnières-Morlanwelz : Lansman.

Bustarret, A. (2007). La chanson dans le développement général de l'enfant. *La Revue des livres pour enfants*, 236, 95-102.

Butlen, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école : trente années d'évolution. Histoire d'une légitimation, 29-49. *L'École des Lettres* 4. La Littérature des enfants fait école. (Actes des Journées d'Étude organisée par les Éditions Casterman, L'École des Loisirs, Flammarion-Père Castor et Gallimard Jeunesse au Théâtre du Vieux-Colombier à Paris, le 15 novembre 2008).

Carré, S. (2019). *Babil*. Montreuil : Théâtrales.

Cebe, S., Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Goigoux, Roland, Nonnon, Elizabeth (dir.). *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège.

Cebe, Sylvie, Goigoux, Roland (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », pp. 21-36. Bishop, Marie-France, Joole, Patrick Joole (dir.). *Le Français Aujourd'hui*, n°179. Lecture de récits en maternelle.

Cebe, S., Goigoux, R., Roux-Baron I. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.

Chanal, F. (2019). *Miette et Léon*. Paris : L'École des Loisirs.

Chanal, F. (2012)a. *L'enclos*. Lille : La Fontaine.

Chanal, F. (2012)b. *Trois pas dehors*. Lille : La Fontaine.

Chassagnol, A. (2014). Pop-up ! L'esthétique du déploiement ou les débords du livre-objet. *Le Français Aujourd'hui*, 186, 23-33.

Cusset, Y. (2013). Se déformer pour mieux se former : d'un certain usage de la pratique du théâtre dans la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui* 180, 137-148.

Dautremer, R. (2006). *La Tortue géante des Galapagos*. Paris : Hachette, Gautier-Languereau.

Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2, Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.

De Peretti, I., Mongenot, C. (dir.). (2013). *Le français aujourd'hui* 180. Pour l'enseignement du théâtre.

De Peretti, I. Ferrier, B. (dir.). *Théâtre d'enfance et de jeunesse, de l'hybridité à l'hybridation*. Arras : Artois Presses Université.

De Peretti, I. (2016). Hybridité et hybridation du théâtre contemporain pour la jeunesse : le point de vue des élèves. Dans De Peretti, I. Ferrier, B. (dir.). *Théâtre d'enfance et de jeunesse, de l'hybridité à l'hybridation* (p. 56-77). Arras : Artois Presses Université.

Dieterlé, N. (2008). *Issunbôshi. Grand comme un pouce*. Paris : Catserman.

Dulibine, C., Grosjean, B. (2013). Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des représentations ?. *Le français aujourd'hui*, 180, 121-135.

Dorin, P. (2015). *Dans la vie aussi il y a des longueurs*. Paris : L'École des Loisirs. (Conférence-spectacle mise en scène pas la Compagnie Pour ainsi dire le 18 mars 2016 à la Scène conventionnée d'intérêt national Art, Enfance et Jeunesse, Le Grand Bleu à Lille).

Dupuy, C. (2013). Enjeux et contours d'une formation-théâtre en master d'enseignement premier degré ». *Le français aujourd'hui* 180, 103-119.

Elzbieta (2005). *Pipistrello et la poule aux œufs d'or*. Rodez : Rouergue.

Faure, N. (2009). *Le théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ferreiro, E., Gomez-Palacio, M. (1988). Lire-Écriture à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?. *Analyses des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

Fijalkow, J. (1999). Débat autour d'un livre : Observatoire National de la Lecture – Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS – CP – CE1). Analyses, réflexions et propositions. *Revue française de pédagogie*, 129, 133-138. Paris : CNDP – Odile Jacob.

Froment, M., Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.

- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Houyel, C. (2007). *La Littérature de jeunesse au concours de professeur des écoles. Savoirs et savoir-faire*. Paris : Hachette Éducation.
- Kail, M. (2012). *L'Acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebeau, S. (2006). *Une Lune entre deux maisons*. Montreuil : Théâtrales.
- Lebeau, S. (2007). *Souliers de sable*. Montreuil : Théâtrales.
- Leclaire-Halte, A., Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse : genre, forme et/ou médium scolaire ?. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 65, 49-64. Genres scolaires. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- Gerbautet, F., Jenny, S. (2008). *Petit Homme*. Nîmes : Le Bonhomme Vert.
- Nieres-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.
- Nieres-Chevrel, I. (2012). L'album, le mot, la chose. Dans Alary, V., Chabrol-Gagne, N. (dir.). *Le Parti pris des images* (p. 15-20). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perzo, L. (2016). Le théâtre contemporain pour la jeunesse, une écriture estampillée. Dans Ferrier, B., De Peretti, I. (dir.). *Théâtre d'enfance et de jeunesse, de l'hybridité à l'hybridation* (p. 111-126). Arras : Artois Presses Université.
- Piaget, J. (1968). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sylvestre, A. (2003). *Méchant !* Arles : Actes Sud Papier.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Paris : Hatier pédagogie.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble.
- Verlaguet, C. (2011). *L'œuf et la poule*. Arles : Actes Sud-Papiers.
- Vygotski, Lev S. (1934, 4^e édition : 2013). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique.*; Paris : Seuil.

NOTES

1. Rencontre professionnelle organisée par le Collectif Jeune Public Hauts-de-France sur la thématique de l'écriture théâtrale à destination du très jeune public : *Le texte en-jeu(x) dans le théâtre très jeune public*. Culture Commune, scène nationale du Bassin Minier du Pas-de-Calais à Loos-en-Gohelle (62), le 16 mars 2018.
2. Nadine Brun-Cosme, *Et moi et moi !*, Paris L'École des Loisirs, 2004 ; *Une si petite valise*, Paris L'École des Loisirs, 2009.
3. Directrice de la collection « Théâtre » chez L'École des Loisirs.
4. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf consulté le 05/02/2021.

5. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf consulté le 05/02/2021.
 6. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf consulté le 05/02/2021.
-

RÉSUMÉS

Cette étude interroge la présence du théâtre à l'école maternelle à partir de l'écriture dramatique pour la petite enfance et de ses enjeux. La diversité des formats permet d'appréhender un corpus d'objets littéraires-dramatiques aux productions parfois hybrides. Néanmoins, elles partagent des valeurs et des caractéristiques communes en termes de contenu et de structure dramatique car l'adresse à la petite enfance influence le projet des auteurs, soucieux de rendre l'apprenti lecteur (3-6 ans) capable, grâce aux gestes professionnels et en partie à la médiation de l'enseignant, de s'emparer de ces objets littéraires pour réaliser des apprentissages langagiers et culturels. Cette contribution souhaite combler certains manquements de la recherche actuelle concernant le texte de théâtre pour la petite enfance en proposant notamment des pistes didactiques pour son exploitation, dont on connaît encore mal les usages en classe de cycle 1. La construction des savoirs envisagés et des compétences mobilisées, permettra de réfléchir à la légitimation socio-institutionnelle de ce corpus et de ses pratiques dans les classes maternelles.

This study examines the place of theatre in preschool - kindergarten - particularly the perspective of books of theatre and theatre texts for children as well as its issues. The diversity of formats makes it possible to apprehend a corpus of literary and dramatic objects that are hybrid. Nevertheless, they share common values and characteristics about content and dramatic structure because the address to children influences the writing of the authors. These authors wish also to make children (3-6 years) able to interact with the book and the writing by the teacher's mediation. For the pupils, it is a question of learning language and culture. This contribution aims to reduce some gaps in the current research on children's drama and its issues by proposing didactic strategies in cycle 1. The construction of the knowledge and the competences will be the occasion to reflect on the socio-institutional legitimation of this corpus and its practices in preschool.

INDEX

Mots-clés : école maternelle, théâtre jeune public, écriture dramatique, album-théâtre, théâtre illustré, langage, culture

Keywords : preschool, children's drama, theatre script, theatre album, picture book of play, language, culture