



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Théâtre de jeunesse et développement des compétences de lecture littéraire au cycle 3

Isabelle de Peretti, maître de conférences,
Université de Lille, France.

Résumé : le théâtre comme genre, avec son double statut de texte et de mise en scène/représentation reste peu exploité à l'école, alors même qu'il offre un potentiel à la fois culturel et sur le plan du développement des compétences de lecture riche et complémentaire des autres textes. C'est à l'exploitation à l'école des potentialités de ce genre (lecture de textes de théâtre avec ses spécificités, mises en jeu, écriture, école du spectateur) que cette communication est consacrée. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type expérimentale, conçue sur deux années (de septembre 2009 à septembre 2011), à l'université d'Artois/IUFM école interne, associant des enseignants chercheurs et enseignants de tous niveaux. La communication présente une analyse des données de début de recherche et porte ici sur deux classes de CE2 à recrutements contrastés (modalités, résultats et analyses des bilans de lecture (silencieuse/adressée à d'autres) à l'entrée dans l'expérimentation. Elle analysera également le lancement dans l'activité, découverte des textes et premiers jeux dramatiques, sur le plan des premiers investissements des élèves et des gestes professionnels de l'enseignant. Quelques références : Bernanoce, M. (2003), Bucheton & Dezutter, O. (dir.) (2008), Dolz et Schneuwly (1998), Dufays (2005), Lahire (1993)

PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET CADRES DE RÉFÉRENCE

Problématique

L'accès de tous les élèves au patrimoine littéraire comme l'ouverture à la culture littéraire contemporaine est, pour nous, une exigence démocratique : nous croyons, en effet, au rôle intégrateur d'une culture partagée dans laquelle le sujet se construit en s'y inscrivant. Cette exigence figure dans tous les programmes de l'école (2008), du collège (2009) et du lycée (2001,2006) en France ainsi que dans les instructions concernant *Le socle commun de connaissances et de compétences* à acquérir au cours de la scolarité obligatoire (2006) et dans celles qui précisent *L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts* (2008), de l'école au lycée.

Or si les genres du récit (sous diverses formes) et - dans une moindre mesure - la poésie, sont bien représentés dans ces instructions et inscrits dans les pratiques de classe (Massol & Plissoneau, 2008, p.

80-83), le théâtre, les textes de théâtre le sont moins à ce double niveau des prescriptions et des pratiques. Ceci persiste, particulièrement à l'école et au collège, en dépit de quelques avancées sous l'impulsion des précédentes instructions pour l'école primaire (2002) et des incitations des listes d'œuvres (2002, 2004, complétées et révisées en 2007 (DGESCO). On assiste en effet aux contradictions suivantes, bien mises en évidence par Marie Bernanoce dans sa thèse (2003, p. 11-13) : développement des partenariats avec des comédiens (tous niveaux scolaires), et, dans les lycées, développement des filières théâtre, donc d'une certaine façon délégation ou relégation de l'étude de ce genre d'une part ; d'autre part, développement de procédures de jeu dramatique, mais peu de travail sur les textes de théâtre dans les pratiques ordinaires à l'école, étude d'un corpus très classique et très resserré au collège, le plus souvent sans mises en jeu et sans ouvertures sur la représentation. Au lycée, le corpus est toutefois plus ouvert (Bernanoce, 2003, p. 13), avec l'introduction de l'objet d'études : texte et représentation. À ce niveau, les prescriptions et la pression des sujets du baccalauréat ont pu jouer un rôle (De Peretti, 2009b). Ainsi le théâtre comme genre,

avec son double statut de texte et de mise en scène/représentation reste peu exploité à l'école, alors même qu'il offre un potentiel à la fois culturel et sur le plan du développement des compétences de lecture riche et complémentaire des autres textes. C'est aux potentialités de l'exploitation du texte de théâtre en classe que cette communication est consacrée.

La communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche conçue sur deux années (de septembre 2009 à septembre 2011), à l'université d'Artois/IUFM école interne, recherche dont la problématique générale est la suivante : l'acculturation au genre du théâtre (comprenant l'étude des textes et la pratique effective du théâtre en classe par divers moyens du cycle 3 au lycée), à partir de pièces du répertoire de jeunesse et du répertoire classique, peut-elle contribuer à développer des compétences scolaires de lecture littéraire, à faciliter l'appropriation d'éléments importants de culture commune et ce particulièrement auprès d'enfants en difficulté ?

Cette recherche associe des enseignants-chercheurs, des formateurs de l'IUFM, des EMF et professeurs des écoles, des professeurs de lycée et collège. La communication présentée ici concerne le premier degré¹.

Situation de la problématique dans ses contextes

Outre le tableau dressé ci-dessus, on trouve également une sous représentation de pièces ou d'extraits de théâtre tant dans les manuels de l'école et que dans ceux du collège (hors textes classiques, Molière et les farces du Moyen Age) et l'on constate leur piètre qualité quand ils y figurent (Bernanoce, 2003, p. 62). Par ailleurs, pas plus dans ces outils qu'au brevet des collèges, on ne trouve de sujets concernant l'écriture théâtrale (Bernanoce, 2003, p. 62), alors que ces pratiques sont un peu plus présentes dans les sections spécialisées. Il y a donc un défaut d'appropriation des textes de théâtre (en dehors de quelques œuvres classiques) chez les enseignants, avec une survalorisation du spectacle, ce qui contribue à mettre ce genre complexe à distance. Le manque de formation y a sans doute sa part. On peut également faire l'hypothèse que cet état de fait provient du manque de diffusion large (où de la difficulté à les diffuser ?) et notamment à l'école et au collège, des travaux concernant les spécificités de l'écriture théâtrale (Monod, 1977, Dulibine & Grosjean, 2004 *etc.*) et des transpositions didactiques de ces travaux ainsi que, comme l'analyse M. Bernanoce (2003, p. 12-13) de la méfiance, dans la sphère des arts du spectacle, à l'encontre de l'école et des « grands textes », dans la mouvance des années 70, avec la remise en cause de l'appartenance du théâtre à la littérature et le grand renouvellement de son esthétique. Un éloignement des deux sphères qui pèsent encore sur la place du théâtre à l'école.

En ce qui concerne le jeu dramatique en lui-même, il est mieux représenté, à l'école notamment. Des recherches, fondatrices, notamment celles de J.P. Ryngaert (1991) et de C. Page (1997) ont mis l'accent sur les effets positifs du jeu dramatique en classe, sur le plan des comportements des élèves et du développement des compétences à l'oral. Ceci fait dire à M. Bernanoce que « le théâtre est entré à l'école contre le texte » (2003, p. 11). On peut en tous cas constater que le théâtre est entré à l'école par le jeu dramatique, mais qu'il a du mal à y entrer aussi avec le texte, avec les textes dans leur grande diversité actuelle, notamment en ce qui concerne le théâtre de jeunesse. Ainsi, peu de recherches ont mesuré les retombées scolaires dans le domaine de la lecture littéraire du travail (lecture et jeu) à partir des textes du répertoire de jeunesse ou classique, notamment à l'école ou au collège.

Dans nos précédentes recherches qui portaient sur le théâtre (texte et jeu) en classe de seconde (générale, technologique et professionnelle) (De Peretti *et alii*, 2009a), nous avons montré, dans les limites de notre corpus, que le fait d'introduire des procédures de jeu au cours de l'étude des textes de théâtre favorisait la diversification des attentes et des modes de réception du texte, tout d'abord, la lecture (silencieuse et la mise en voix) de ces textes -dans notre cas celle du vers racinien- ensuite, et enfin facilitait la réalisation d'un exercice scolaire comme celui du commentaire littéraire d'un extrait de théâtre (facilitation du discours métatextuel concernant l'appréhension de la pragmatique des discours, de l'évolution des personnages, meilleure organisation et cohérence de ce discours). La prise en compte du phénomène de la double énonciation dans les commentaires restant difficile pour de nombreux élèves, malgré le jeu, dans notre étude.

Dans les questionnaires soumis à six classes de seconde (générale, technologique et professionnelle), la première année de la recherche, nous avons également été frappés de constater que plus les élèves se trouvaient au lycée dans un établissement et une section valorisée, plus ils avaient pratiqué le théâtre en classe, donc que l'école ne jouait pas son rôle de compensation culturelle, et qu'au contraire elle contribuait à aggraver les inégalités (De Peretti *et alii*, 2006). Toutefois, lorsque les élèves avaient pu pratiquer du théâtre ou du jeu dramatique, c'était plus souvent à l'école qu'au collège.

Cadres de référence

Sur le plan de la lecture et plus spécifiquement de la lecture littéraire, la recherche s'inscrit dans le cadre tracé par le courant de l'Esthétique de la Réception (Iser, 1985, Jauss, 1978 : modes d'identification), par les travaux d'U. Eco ainsi que par ceux de Picard (1986 : les trois instances du lecteur, le liseur, le lu, le lectant). En didactique de la littérature, nous nous référons aux travaux de Dufays (2005 et 1994 : définition de la lecture littéraire et notion de stéréotype), de Bucheton (1999 et 2008 : différentes postures de lecteurs et gestes professionnels), et, plus spécifiquement, en didactique de la lecture, aux approches interactives.

¹ Participant à cette recherche : Béatrice Ferrier, MCF ainsi que Gilles Couquillou, Claudie Crapez, Laurence Crombez, Luc Mouquet, EMF, Artois/ IUFM site de Douai (59).

Dans le domaine de l'approche sociologique, nous nous référons aux travaux de Bautier et Rochex et de Lahire (2000), dans le rapport des élèves au langage et au monde, avec l'hypothèse que l'alternance de temps de travail sur le texte et de jeux en classe peut introduire des déplacements dans ces rapports.

Notre approche est donc multiréférentielle, le développement de compétences de lecture et de lecture littéraire se construisant dans des dispositifs didactiques favorisant la création d'une communauté de lecteurs, l'alternance d'implication et de distanciation à l'égard de textes soigneusement choisis, régulé par des gestes professionnels adaptés et de pair avec le développement d'une communauté de lecteurs / spectateurs / interprètes.

Le théâtre et le texte de théâtre à l'école

Les objectifs de notre travail concernent l'appropriation scolaire d'un genre, appropriation qui inclut les variations historiques de ses formes et une ouverture à la création contemporaine, et qui passe donc par la construction (de façon souple) de repères, qui permettront d'appréhender les variations du genre. En référence à de nombreux travaux et notamment à Viala (1997, p. 9 et 35), on aura à l'esprit que le théâtre est art paradoxal, jouant sur le vrai/faux, la réalité et l'illusion du dialogue, un « artifice vrai », art du dialogue, mais aussi art fait de langages multiples (costumes, décors, éclairages etc.). Parmi les multiples définitions du genre du théâtre, nous référons, pour notre recherche, à la définition, donnée par Dulibine et Grosjean (2004, p. 48) : « Le théâtre est un art qui étudie en les montrant les relations (problématiques) entre les humains et notamment le rôle de la parole dans ses interactions, pour voir si elle agit et comment. »

Le texte de théâtre présente un certain nombre de spécificités, qui peuvent être, selon les cas, autant de points d'appui ou d'objectifs obstacles dans son appropriation par les élèves. Telle est, en tous cas, notre hypothèse de travail. Dans cette optique, nous porterons, de façon privilégiée, nos observations sur les quatre entrées suivantes dans l'analyse de ce texte : la voix didascalique et la polyphonie énonciative, le traitement spécifique de la chronologie et de la durée (avec le rapport à la fable et à la temporalité), la pragmatique des discours et l'argumentation, l'esthétique du dialogue de théâtre.

Le texte de théâtre ouvre sur « un imaginaire de scène » (Bernanoce, 2003, p. 108), appelant en permanence l'imaginaire du lecteur. Il appelle ainsi l'interprétation : « Le lecteur de théâtre se trouve dans une situation semblable à celle de l'acteur ou, mieux, du metteur en scène qui préparent une représentation : par l'attention aux mots, aux parures, il peut entrer dans l'interprétation des personnages, de leurs relations, des situations, et sans qu'un narrateur l'oriente, construire le sens d'une pièce. Dès lors la lecture du texte de théâtre est propice au travail d'herméneutique (l'herméneute, c'est l'interprète). » (Viala, 1997, p. 38) À cet égard, son écriture, avec des textes de statuts différents (didascalies et textes dialogués), une partition et des seuils spécifiques,

constituant une polyphonie particulière, doit retenir l'attention : il s'agit d'étudier ce que Bernanoce (2003, p. 104) appelle « la voix didascalique », c'est-à-dire notamment le rapport entre le texte didascalique et le texte dialogué. Celle-ci prend en compte la figure du lecteur/spectateur et d'un lecteur « narratologique » dans le jeu complexe entre les deux fictions de la mise en scène et des dialogues entre les personnages. Son étude ouvre aussi sur l'appréhension du phénomène de la double énonciation et de la double destination.

Selon l'expression de Vinaver, avec le texte de théâtre, on est – plus qu'ailleurs- dans le « discontinu » (Vinaver, 1993). Par rapport au texte narratif, l'appréhension de la fable de la pièce peut apparaître comme plus difficile à certains élèves : son déroulement chronologique, les « cartes à jouer de la fable » (Dulibine & Grosjean, 2004), l'évolution de l'action est davantage à reconstruire, le traitement des ellipses narratives complexe, le rapport au temps (de la représentation et de la fable) différent, ce qui constitue un obstacle et/ou une ressource, en tous cas un appel à l'activité du lecteur.

Au théâtre la parole agit. Pour saisir la pragmatique des discours, le lecteur est amené à se doubler, à se mettre dans la peau de chaque personnage. Si la pragmatique des discours y est bien mise en avant, là aussi cependant, le texte dramatique requiert des inférences, un travail sur l'implicite, la pragmatique, l'argumentation afin de comprendre les enjeux de la situation.

Le théâtre (dans la plupart des textes) met en scène des dialogues. Il s'agit de langage, mais selon l'expression de Larthomas (1989, p. 438), de « langage comme surpris » : le langage dramatique est ainsi pour cet auteur « [...] Très proche de la parole, imitant même ses imperfections qui prennent alors une valeur esthétique ; mais aussi très éloigné d'elle, plus enchaîné, plus rythmé, plus soucieux d'effets. » Ainsi, par rapport au langage ordinaire ou même par rapport aux paroles rapportées du roman, il joue sur la stylisation, l'épure ou la condensation, l'enchaînement, le tempo, le rythme ainsi que sur les sonorités et les éléments prosodiques. Larthomas parle de « concentration des effets » (1989, p. 278).

Enfin, au niveau didactique, le théâtre (texte et représentation) requiert et permet, plus que tout autre texte, l'installation d'une alternance entre lecture de textes et mise en voix, mise en scène. Cette alternance qui met en jeu le corps, l'émotion, favorise l'investissement créatif du lecteur/spectateur/acteur et l'interprétation du texte (difficile à construire sans cela, sans expérience du spectacle et/ou du travail de l'acteur). Il doit aussi se conjuguer à l'écriture de scènes de théâtre et à des sorties aux spectacles.

MÉTHODOLOGIE

Questions et hypothèses de recherche

Notre problématique générale se décline, pour cette partie de la recherche, selon les questions suivantes :

- quelles compétences de lecture du texte de théâtre peuvent être développées en cycle 3 ?
- Y a-t-il des retombées et des transferts à d'autres textes, notamment à la lecture de textes narratifs, par développement de compétences inférentielles, meilleure appréciation des phénomènes d'énonciation, de la pragmatique des discours, par exemple ?
- en dehors d'une amélioration de la confiance en soi, le fait de pratiquer le théâtre en classe peut-il également apporter une amélioration significative dans le domaine de la lecture à d'autres (Dolz et Schneuwly, 1998), qu'elle soit celle de textes narratifs, argumentatifs ou de théâtre ? Et si oui, quels progrès amène-t-elle ?
- quels éléments spécifiques de culture commune le répertoire de théâtre choisi par les enseignants permet-il de travailler ?
- quelles procédures, quels gestes professionnels sont particulièrement efficaces dans ce travail ?

Nos hypothèses sont, bien sûr, qu'il y a des compétences spécifiques et des améliorations apportées par ce travail sur les textes de théâtre, dont nous voudrions mesurer finement les spécificités et dans certaines conditions didactiques. Au niveau des éléments de culture commune, il conviendra de les décliner en fonction des textes choisis et notamment (cf. ci-dessus) par rapport à cette pragmatique de l'affrontement.

Le dispositif de recherche

Les classes

La recherche porte sur trois classes de CE2 à recrutements contrastés et sur une classe de CM1 (classes expérimentales) et sur deux classes de CE2 (classes témoins), à Douai et dans sa proche banlieue.

Les matériaux recueillis

Ceux-ci comportent trois ensembles de référence. Un premier ensemble est constitué des bilans de compétences des élèves dans le domaine de la lecture des textes narratifs et des textes de théâtre, lectures silencieuses et offertes recueillies dans ces classes et dans les classes témoin, au début de l'expérimentation. Des bilans similaires après la ou les séquences de théâtre. Ces données sont par ailleurs confrontées aux évaluations des enseignants dans le cadre ordinaire de la classe. Les bilans de lecture ont été effectués à partir des textes suivants :

Pour la lecture silencieuse (textes avec questionnaires de lecture) :

- *Trois choses précieuses*, extrait de *Contes et légendes de Hongrie* (Maisonneuve et Laroche, 1969), questions portant sur la compréhension littérale, les dimensions symboliques, l'interprétation du conte dont la fin est ouverte.
- un extrait d'*Une chenille dans le cœur*, de Stéphane Jaubertie (2008), pièce jouée depuis deux ans dans la région (mais non connue des élèves testés), texte comportant des didascalies, même type de questions, avec ouverture sur l'imaginaire de la mise en voix et de la mise en scène.

Pour la lecture offerte, conçue en relais et effectuée en petits groupes de six ou sept élèves, les extraits sélectionnés se suivent dans le texte pour soutenir l'intérêt des élèves dans le petit groupe :

- extraits des *Doigts rouges*, de M. Villard (1987), passages comportant pour chaque lecteur de la narration et des paroles rapportées au discours direct.
- extraits de *Méchant !* d'Anne Sylvestre (2007) (début de la pièce, peu de didascalies).

Le deuxième ensemble comporte les comptes-rendus des séances de travail de l'équipe engagée dans l'expérimentation.

Le troisième ensemble comprend des travaux écrits, de scènes de théâtre et de récits, en début de séquence et en fin de séquences. Ces travaux, notamment les scènes de théâtre, seront également confrontées à un corpus de saynètes écrites à partir d'un travail d'improvisations sans étude de texte de théâtre (classe de CE2 à recrutement contrasté, dans le cadre d'une classe à PAC, travaux recueillis lors de la pré-recherche 2008/2009) :

- des séances de cours filmées (séances à dominante lecture et à dominante de mises en jeu), pour observer la variété des gestes professionnels des enseignants et les réactions des élèves, notamment en ce qui concerne l'articulation texte/jeu, en début et en fin de séquence.
- des entretiens semi-directifs avec les enseignants et avec des élèves à profil contrastés.

Travail sur les textes et mises en jeu

Le fil rouge des séquences est constitué par la figure textuelle de la scène d'affrontement ou figure textuelle du duel (Vinaver, 1993 : groupes de répliques à dominantes attaque-défense-riposte-esquive). Dans chaque classe, un extrait d'*Iq et Ox* de Grumbert (2003) (scène 3) est également travaillé. Pour le reste, chaque enseignant effectue sa sélection (extraits ou pièce en entier avec extraits) en fonction de diverses données, choix qui seront analysés. Dans les deux classes concernées par cette communication les textes suivants ont été retenus :

- *L'ébloui*, de J. Jouanneau (2005), pièce étudiée en entier, pour l'une des classes (Douai centre) ;
- extraits de *Pinocchio* de Joël Pommerat (2008) et de *Pinok et Barbie* de J. C. Grumbert (2004), pour l'autre classe (périphérie de Douai).

Les mises en jeu pour approcher le texte impliquent l'ensemble de la classe, et puisent dans les nombreuses propositions de travail, développées dans les partenariats avec des comédiens (dans le sillage des propositions d'A. Boal, R. Monod, J.-P. Ryngaert, Dulibine & Grosjean, par exemple), propositions connues des enseignants et confrontées en réunions de recherche. Les enseignants engagés dans l'expérimentation ont, en effet, chacun une formation dans le domaine du théâtre (plus ou moins importante) et/ou une pratique du théâtre, en dehors de la classe. Ces procédures de mises en jeu permettent de travailler sur de petits éléments de texte ou de la situation

dramatique, et de mettre tous les élèves en activité par petits groupes, favorisant l'alternance des rôles de lecteurs/acteurs/spectateurs dans la classe.

Traitement des données

Il s'agit d'un traitement quantitatif et qualitatif des données des bilans de lecture et des travaux d'écriture. Des groupements d'élèves sont constitués sur ces bases. Les entretiens semi-directifs font l'objet d'une analyse de contenus. Les vidéos sont étudiées en référence aux travaux concernant la didactique de la littérature et les gestes professionnels. Les données sont croisées.

Les premiers résultats

La communication développera les modalités, les résultats et les analyses concernant les bilans de lecture dans deux classes de CE2 à recrutements contrastés (Douai centre et périphérie de Douai). Elle portera également sur l'analyse du lancement dans l'activité, de la découverte des textes et des premiers jeux dramatiques dans ces deux classes.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages

Bernanoce, M. (2003). *La didactique du texte de théâtre : théorie et pratique, des enjeux pour le littéraire*. Thèse de Doctorat, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, UFR d'études Théâtrales.

Bucheton, D. (1999). Les postures de lecture des élèves au collège. In P. Demougin & J.-F. Massol (Ed.), *Lecture privée et lecture scolaire* (pp. 137-150). Grenoble : CRDP.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (Ed.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

De Peretti, I., Aubert, M., Crinon, J., Depoilly, S., Farcy, S., Maeda, M. (2006). Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnels, polyvalents et généraux face à l'univers tragique. In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (Ed.), *Une formation littéraire malgré tout* (pp. 102-103). Namur : CEDOCEF/ Presses Universitaires de Namur.

De Peretti, I., Crinon, J., Maeda, M. & Martial, B. (2009a). Théâtre tragique et écritures scolaires en lycée général et technologique : similitudes et spécificités. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (pp. 247-258). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

De Peretti, I. (2009b). Culture littéraire au baccalauréat et démocratisation du lycée (2002-2007). In Louichon, B. et Rouxel, A. (Ed), *La littérature en corpus, Corpus implicites, explicites,*

virtuels (pp. 111-126). Dijon : SCEREN/CRDP Bourgogne.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur.

Dufays, J. L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.

Dufays, J.L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Dulibine, C. & Grosjean B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*. Créteil : SCEREN-CRDP.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture Théorie de l'effet esthétique* (E. Sznycer, trad). Liège/Bruxelles : Mardaga. (Original publié 1976)

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad). Paris : Gallimard. (Original publié 1972)

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Larthomas, P. (1989). *Le langage dramatique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Massol, Jean-François, Plissonneau Gersende (2008). La littérature lue en 6e et en 5e : continuités et progression, *Repères*, 37, 80-83.

Monod, R. (1977). *Les textes de théâtre*. Paris : Cedic.

Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF Editeur.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit.

Ryngaert, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viala, A. (1997). *Le Théâtre en France des origines à nos jours*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vinaver, M. (1993). *Écritures dramatiques*. Paris : Actes Sud.

Instructions officielles

B.O. n°28 du 12 juillet 2001.

B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002.

B.O. n°27 du 20 juillet 2006.

B.O. n°40 du 2 novembre 2006.

B.O. n° 32 du 28 août 2008.

B.O. spécial n°2 du 19 février 2009.

Textes cités

Grumbert, J. C. (2003). *Iq et Ox*. Paris : Editions Actes Sud-Papiers, Collection Heyoka jeunesse.

Grumbert, J. C. (2004). *Pinok et Barbie*. Paris : Editions Actes Sud Papiers, Collection Heyoka jeunesse.

- Jaubertie, S. (2008). *Une chenille dans le cœur*. Paris : Editions Théâtrales jeunesse.
- Jouanneau, J. (2005). *L'ébloui*. Paris : Editions Actes Sud Papiers, Collection Heyoka jeunesse.
- Maisonneuve & Larose (1969). Trois choses précieuses, *Contes et légendes de Hongrie* (reproduit dans le manuel *Mot de passe*, CE2, Hachette éducation, 2009, p. 12-13).
- Pommerat, J. (2008). *Pinocchio*. Paris : Actes Sud Papiers, Collection Heyoka jeunesse.
- Sylvestre, A. (2007). *Méchant !* Paris : Actes Sud junior/CRDP.
- Villard, M. (1987). *Les doigts rouges*. Paris : Editions Syros, collection Mini souris noire.